

# Anthropotes

RIVISTA DI STUDI SULLA PERSONA E LA FAMIGLIA

02 | XVIII | 2



LATERAN UNIVERSITY PRESS  
PONTIFICIO ISTITUTO GIOVANNI PAOLO II

# ANTHROPOTES

Rivista ufficiale del  
Pontificio Istituto Giovanni Paolo II  
per Studi su Matrimonio e Famiglia

*Direttore scientifico:*

LIVIO MELINA

*Direttore editoriale:*

JEAN LAFFITTE

*Comitato Scientifico dei Consulenti:*

Em.mo Cardinal ALFONSO LÓPEZ TRUJILLO; S. E. Mons. CARLO CAFFARRA; S. E. Mons. KURT KRENN; S. E. Mons. JUAN ANTONIO REIG PLÁ; OCTAVIO ACEVEDO; CARL ANDERSON; DOMINGO BASSO; S. E. Mons. JEAN LOUIS BRUGUES; GEORGES CHANTRAINE; ROBERTO COLOMBO; JOHN FINNIS; LUKE GORMALLY; STANISLAW GRYGIEL; NIKOLAUS LOBKOWICZ; GILFREDO MARENGO; PEDRO MORANDÉ COURT; S. E. Mons. GERHARD L. MÜLLER; BRUNO OGNIBENI; S. E. Mons. MARC OUELLET; S. E. Mons. EUGENIO ROMERO POSE; DAVID SCHINDLER; TADEUSZ STYCZEN; ANDREJ SZOSTEK; PEDRO JUAN VILADRICH; GIANFRANCESCO ZUANAZZI.

*Redazione:*

Prof. Jean Laffitte, Direttore editoriale. Istituto Giovanni Paolo II  
Piazza S. Giovanni in Laterano, 4 – 00120 CITTÀ DEL VATICANO  
Tel.: ++39 0669895618 - Fax: ++39 0669886103  
E-mail: anthropotes@pul.it - INTERNET: <http://www.pul.it/gpa.htm>

*Segretaria di Redazione:*

MARTINA COERS

*Abbonamenti:*

LATERAN UNIVERSITY PRESS  
*Ufficio Marketing e Abbonamenti*  
Piazza S. Giovanni in Laterano, 4 – 00120 CITTÀ DEL VATICANO  
Tel. 06/698 95 683 – FAX 06/698 95 501 – E-MAIL: [promozioneditoria@pul.it](mailto:promozioneditoria@pul.it)

*Quote 2003:*

Abbonamento annuo (2 numeri)	37,00 € (Esteri 57,00 €)
Un fascicolo	22,00 € (Esteri 33,00 €)
Annata arretrata	57,00 € (Esteri 83,00 €)

La Rivista ha periodicità semestrale.

L'abbonamento decorre dal 1° gennaio di ogni anno. Gli abbonamenti che non saranno disdetti entro il 31 dicembre di ciascun anno si intendono tacitamente rinnovati per l'anno successivo. I fascicoli non pervenuti all'abbonato devono essere reclamati entro 10 giorni dal ricevimento del fascicolo successivo.

I pagamenti possono essere eseguiti:

– con c/c postale n. 76563030 intestato alla "PUL/Editoria, Rivista Anthropotes";  
– con c/c bancario 4000/95 cab 3206 Abi 5696 intestato alla "PUL/Editoria, Rivista Anthropotes";  
Le richieste di abbonamento, le comunicazioni per mutamenti di indirizzo e gli eventuali reclami per mancato ricevimento di fascicolo vanno indirizzati a: Lateran University Press – Ufficio Marketing e Abbonamenti – Piazza S. Giovanni in Laterano, 4 – 00120 Città del Vaticano.

## SOMMARIO

L'EDUCAZIONE	
<b>Editoriale</b>	145
<b>Sommari</b>	149
<b>Articoli</b>	
LORENZO MACARIO, <i>Declaratio de educatione christiana. Rilettura e riflessioni</i>	159
PAUL WADELL, <i>Education and the Formation of the Virtues</i>	179
DENIS BIJU-DUVAL, <i>L'éducation à la vie de foi</i>	201
FURIO PESCI, <i>L'educazione tra famiglia e stato</i>	223
MARIA LUISA DI PIETRO, <i>Dall'educazione sessuale all'educazione della sessualità</i>	245
<b>In rilievo</b>	
MICHAEL WALDSTEIN, <i>John Paul II and St. Thomas on Love and the Trinity (second part)</i>	269
GIORGIO FARO, <i>Dio, natura, persone: riflessioni etiche e antropologiche (in dialogo con R. Spaemann)</i>	287
PAOLO LORENZO GAMBA, <i>Convivenze di Fatto in Europa. Il PaCS: l'esperienza francese di un patto di convivenza</i>	309
<b>Nota critica</b>	
NICOLA REALI, <i>Con Marion sulle tracce del dono</i>	331
<b>Vita dell'Istituto</b>	347
<b>Indice 2002</b>	355

© COPYRIGHT 2002 - ISBN 88-465-0236-1  
PONTIFICIA UNIVERSITÀ LATERANENSE  
PIAZZA SAN GIOVANNI IN LATERANO, 4  
ROMA

## NOMINE

*Il Sommo Pontefice ha nominato*  
S.E. Reverendissima

MARC OUELLET

*finora Vescovo titolare di Agropoli e Segretario del*  
*Pontificio Consiglio per la Promozione dell'Unità dei Cristiani*

Arcivescovo di Québec (*Canada*)

*La comunità accademica dell'Istituto*  
*e la redazione di Anthropotes*  
*esprimono a Mons. Ouellet la loro gratitudine*  
*per il suo apprezzato insegnamento e la sua collaborazione*  
*alla nostra rivista.*



## EDITORIALE

GIOVANNI SALMERI

Qualsiasi filosofo dell'antichità si sarebbe sentito in forte imbarazzo a scrivere un trattato sull'educazione, e simili scritti in effetti non ci sono né giunti né testimoniati. Ciò non significa che il tema fosse ignoto, né che non avesse ancora conquistato la sua autonomia disciplinare, ma al contrario che esso veniva percepito così cruciale da non poter essere affatto separato dall'etica in generale. L'etica antica non è mai una descrizione astratta del comportamento buono, ma sempre contemporaneamente l'indagine su come tale comportamento possa diventare connaturale all'uomo, possa riorientare i suoi desideri e i suoi sentimenti. E a sua volta, l'etica non è una branca della filosofia, ma esattamente il discorso in cui si mostra che cosa significa *fare* filosofia, quale sia lo stile esistenziale che essa propone. Quando spesso si sostiene che è la filosofia ellenistica che pone un deciso accento sulle questioni morali, bisognerebbe replicare e aggiungere che tale osservazione può essere quasi identicamente ripetuta per Platone e per Aristotele, dunque per i maestri che rimarranno i punti di riferimento essenziali per tutta la storia del pensiero occidentale.

Due fraintendimenti al riguardo sono molto frequenti e molto istruttivi. Il primo è quello secondo cui l'etica greca classica è conservatrice perché prende come punto di riferimento l'"uomo eccellente". In realtà, l'antichità vedeva come unico scopo sensato della filosofia l'elaborazione delle strategie per raggiungere nell'uomo concreto un atteggiamento quotidiano armonico e significativo:

dunque il bene è commisurato all'uomo buono, e non viceversa (il che malgrado le apparenze è vero anche in Platone). Ma il lettore di oggi rischia di essere così estraneo a tale prospettiva da interpretare il richiamo alla concretezza esistenziale della bontà come un banale riferimento alla moralità media del "gentiluomo ateniese".

Il secondo è quello che vede la nascita di una vera scienza politica degna di questo nome, finalmente "autonoma", solo nella modernità, relegando dunque la riflessione politica antica in uno stadio prescientifico e arcaico. Il che potrebbe essere anche vero, salvo notare che tale "autonomia" nasce da un radicale scetticismo sulla possibilità di individuare criteri etici universali, dato che le tendenze umane sono (così pare) irrimediabilmente imprevedibili e conflittuali: il piano politico diventa dunque l'unico in cui è possibile porre la questione della moralità, e cioè della conformità ad una legge positivamente e più o meno arbitrariamente stabilita. Una politica, insomma, "autonoma" non perché si separi dall'etica, ma perché l'etica viene vista così tristemente scomparire che il suo ruolo può essere supplito solo da editti emanati da un potere assoluto. Ma l'antichità classica non ha mai saputo nulla di questa "autonomia", al punto da ritenere che l'etica sia una stessa sottoscienza della politica, ciò che il legislatore deve conoscere per poter, tramite le leggi e promovendo la concordia, *educare* gli uomini e dunque formare buoni e felici membri della comunità umana. Se nell'ellenismo questo nesso scolora, non è certo perché la funzione politica venga assolutizzata o quella educativa venga dimenticata, ma piuttosto perché una vita politica di fatto sempre più lontana e inafferrabile viene ritradotta nei termini della convivenza di piccole comunità.

È in questo contesto che il pensiero cristiano si è affacciato, offrendo un nuovo stile di vita e dunque anche inscindibilmente un nuovo stile educativo. Questo è per esempio lo sfondo sul quale si può intendere l'opera di Clemente Alessandrino, il quale, reinterpretando lo spirito della filosofia greca, non teme di attribuire l'etica allo stesso Logos divino, chiamandolo "maestro" e "pedagogo del cosmo":

È apparso da poco il salvatore che già esisteva, è apparso come maestro colui che è [...]; è apparso il Logos per il quale sono state fatte tutte le cose, e avendoci offerto in principio, come demiurgo, il *vivere* con il crearci, apparso come maestro ci ha insegnato a *vivere bene* per poterci infine procurare, in quanto Dio, il *vivere eternamente* (*Protr.* 1,7,3).

Un po' dopo e nell'altra sponda della cristianità, Agostino stabi-



lirà l'equivalenza tra "vera filosofia" e "vera religione" (*De vera religione*, 5,8), e sottolineerà con passione la differenza tra il sapere "dove bisogna andare" e "per quale strada bisogna andare": solo Cristo, soprattutto di fronte ad un pensiero pagano ormai stanco, può ormai avere la forza non solo di mostrare un ideale sublime di vita, ma di trasformare l'esistenza umana:

Altro è scorgere dall'alto di una cima boscosa la patria della pace e non trovare la strada per raggiungerla e vagare senza esito per luoghi impervi, tra le insidie e gli assalti di banditi disertori guidati dal leone e dal dragone, altro è invece conoscere la via che porta là, custodita dal sovrano del cielo (*Conf.*, 7,21,27).

Dove la filosofia classica ha di fatto fallito nel suo intento educativo, riuscendo a coinvolgere solo piccole *élites* intellettuali, la Parola fatta carne giunge così vicina all'uomo, a tutti gli uomini, da attirare a sé popoli interi. E idee simili attraversano lungo i secoli la riflessione cristiana.

Sarebbe certo ingenuo pensare che basti un richiamo, o peggio un dietrofront, a tali origini antiche per risolvere i problemi acuti dei nostri tempi. La rapidità delle mutazioni culturali che mette a dura prova il linguaggio e il contenuto dei processi educativi, il pluralismo culturale che pone a confronto con stili di vita differenti, l'assottigliarsi dei tradizionali canali di trasmissione della cultura a vantaggio dei mezzi di comunicazione sociale: sono tutte situazioni sconosciute ad altre epoche. Non da ultimo, anche lo "stile di vita" cristiano e una corrispondente pratica educativa hanno i loro problemi interni, perlomeno laddove un cristianesimo come ovvia appartenenza sociale è rapidamente tramontato, eroso dai processi di secolarizzazione: forse non c'è bisogno di altra prova che la mesta rassegnazione con cui, nella nostra cristiana Europa, si accetta che la stragrande maggioranza dei ragazzi abbandoni ogni forma verificabile di appartenenza religiosa *appena* ultimato l'iter "educativo" previsto dall'iniziazione sacramentale. La scelta di essere cristiani assume così sempre più il carattere di una posizione minoritaria e bisognosa di coraggio e creatività, ma che ciononostante non ceda alla tentazione elitaria (questa riporterebbe la fede cristiana al livello – per usare le parole di Agostino – di una orgogliosa setta platonica). Ma non è proprio la creatività di questo momento di emergenza che ci potrà salvare? Forse proprio il ripensamento del cristianesimo come prassi educativa (e non solo come estrinseco luogo d'ispirazione per una pedagogia) può svolgere un ruolo importante negli anni a venire.

La centralità nella riflessione contemporanea dell'idea di "responsabilità" sembra confortare in questa impresa. Quando Hans Jonas giustamente denunciò l'insufficienza di un'etica dell'"intenzione" di fronte all'immensità delle conseguenze degli atti rese possibili dalla tecnica contemporanea, mise implicitamente in evidenza quello spazio che proprio e solo l'educazione può colmare: lo spazio che conduce dalla buona volontà al gesto oggettivamente buono. Contentarsi della buona volontà (salvo poi esasperare questa modesta richiesta con la chimerica pretesa di un'assoluta purezza delle intenzioni) significa fraintendere proprio il carattere dell'azione umana, che tende alla felicità, inseparabilmente propria e altrui, come ad un obiettivo reale, il cui fallimento non potrebbe certo essere sistematicamente consolato dalla buona coscienza. Agire con responsabilità insomma implica aver sviluppato le conoscenze e le attitudini necessarie affinché l'intenzione radicale e ultima di ogni progetto di vita sia effettivamente realizzata. Un compito, questo, che richiede tempo, pazienza, esperienza, educazione dei sentimenti: in una parola tutto ciò che la pedagogia esige ed esercita.

Forse dunque il pensiero cristiano, più che essere ammodernato tramite un'"etica della responsabilità", ha semplicemente bisogno di riscoprire e approfondire sé stesso come un pensiero educativo. Commentando le parole: «Unus est magister vester, Christus», Bonaventura soppesò ogni vocabolo per mostrare come vi fossero racchiusi in germe gli antidoti alle tre difficoltà sulla strada della "percezione della verità":

Dice che *Cristo* è maestro per non essere presuntuosi della nostra scienza; dice che è *uno*, perché non entriamo in dissenso nelle nostre opinioni; dice che è *nostro*, perché non disperiamo a causa della nostra debolezza, soprattutto perché lui stesso vuole e sa e può insegnare a noi (*Unus est magister noster Christus*, 28).

Forse non c'è motivo più solido per cui il cristiano, senza allinearsi ai profeti di sventura, possa affrontare con serenità e fiducia il problema dell'educazione nella pluralità delle sfide culturali di oggi: sul terreno civile, ecclesiale, interpersonale. Questo è perlomeno il compito che intendono delineare i contributi di questo numero di *Anthropotes*, nella varietà degli approcci disciplinari che contraddistinguono la rivista.

## SOMMARI\*

(italiano, inglese, francese)

### Articoli

LORENZO MACARIO, *Declaratio de educatione christiana. Rilettura e riflessioni*

On October 28, 1965, the Second Vatican Council approved the Declaration *Gravissimum educationis* on Christian education, delineating the fundamental principles of Catholic schooling. It specifies that, on par with other schools, Catholic schools are called to pursue cultural ends and the human formation of young people, thus giving life to a scholastic community environment that is permeated by the evangelical spirit of liberty and charity. Catholic schools are called to an ever-new commitment, so as to be able to contribute to the carrying out of the mission of the People of God and to assist in the dialogue between the Church and the general community of all people, a dialogue that is to the advantage of both sides. The Church is always attentive and solicitous when it comes to institutions, like schools, in which the humanity of tomorrow takes its shape and the future world begins to form itself. The Declaration expresses the Council Father's conception of the most crucial problem of education.

*Le 28 octobre 1965 le Concile Vatican II approuvait la Déclaration Gravissimum educationis sur l'éducation chrétienne et posait les*

---

\* Hanno collaborato al presente numero: Stephan Kampowski, Francesca Laganà, Brice de Malherbe e Paolo Taraglio.

*principes fondamentaux de l'école catholique, précisant que celle-ci était appelée, de la même façon que les autres écoles, à poursuivre des fins culturelles ainsi que la formation humaine des jeunes et à donner vie à une ambiance d'études communautaire imprégnée de l'esprit évangélique de liberté et de charité. L'école catholique est appelée à un engagement toujours renouvelé pour pouvoir contribuer au développement de la mission du peuple de Dieu et pour servir le dialogue entre l'Eglise et la communauté des hommes avec leurs atouts respectifs. L'Eglise suit depuis toujours avec un soin attentif les expériences et les institutions dans lesquelles, comme c'est le cas de l'école, l'humanité de demain prend forme et se dessine l'image de ce que sera le monde à venir. La Déclaration est l'expression de la conception des pères conciliaires sur le très grave problème de l'éducation.*

PAUL WADELL, *Education and the Formation of the Virtues*

Una sfida importante per la società odierna è l'educazione morale dei giovani. Questo saggio si concentra sulla formazione dei giovani alle virtù, ma suggerisce che l'educazione alle virtù debba essere accompagnata da una seria considerazione di cosa costituisca la felicità e la perfezione umana. Inoltre l'educazione e formazione alle virtù non può avere successo senza il porre attenzione alla formazione delle emozioni nei giovani, così come al ruolo centrale dell'amicizia nella vita virtuosa. Il saggio si conclude con un'analisi delle tre virtù che sarebbero oggi specialmente importanti per l'educazione morale degli individui giovani.

*L'éducation morale des jeunes est un défi important pour la société contemporaine. Cet exposé se concentre sur la formation des jeunes aux vertus, en proposant qu'une telle éducation soit accompagnée d'une référence substantielle à ce qui constitue le bonheur et la perfection humaine. De plus, l'éducation et la formation aux vertus ne peut réussir sans l'attention à la maîtrise des émotions chez les jeunes, ainsi qu'au rôle central de l'amitié dans la vie vertueuse. L'exposé se conclut par l'analyse de trois vertus qui seraient d'une importance particulière pour l'éducation morale des jeunes aujourd'hui.*

DENIS BIJU-DUVAL, *L'éducation à la vie de foi*

L'educazione a una vita di fede è un tema di teologia pratica: si devono articolare riferimenti dottrinali con questioni di ordine antropologico, sociologico, psicologico e culturale. L'Autore si impegna ad illustrare il valore della trasmissione della fede in un contesto di società "di radicata cristianità". La catechesi deve essere radicata in una vita ecclesiale e comunitaria consistente. È inscindibile da una pastorale di evangelizzazione delle famiglie. Deve anche affrontare il delicato passaggio dall'infanzia alla vita adulta. L'autore evidenzia l'urgenza di rinforzare l'iniziazione alla vita teologale e superare l'opposizione fittizia tra catechesi dei contenuti e catechesi dell'esperienza.

*Education to a life of faith is the subject of practical theology, which means that when making references to doctrine, one also has to take anthropological, sociological, psychological, and cultural issues into account. The author attempts to show what is at stake in the transmission of the faith in the societies of "old Christendom." Catechesis has to be rooted in a coherent ecclesial and communal life. Thus, catechesis is inseparable from pastoral efforts to evangelize families. It also has to address people's delicate passage from infancy to adulthood. The author emphasizes the urgency of reinforcing the process of theological initiation and overcoming the false opposition between a catechesis of contents and a catechesis of experience.*

FURIO PESCI, *L'educazione tra famiglia e stato*

This paper presents some reflections on the relationship between the family and the state concerning education. An examination of the historical background of this relationship from the beginning of the Modern Age (a matter of growing complexity with the beginning of the 19th century) will permit us also to reach a more adequate perspective on today's problems. Further, an examination of the structural crisis of today's family and education is especially useful because the very nature of the family and the actual possibility of education are put in doubt in the present age. The analysis leads us to recognize the concreteness and urgency of some magisterial teachings regarding the topic of education.

*L'article présente quelques réflexions autour des relations entre la famille et l'Etat en matière d'éducation. Le parcours de l'histoire de ce rapport, notamment à partir de la période moderne (un thème d'une complexité croissante depuis le XIXème siècle), permet une compréhension plus adéquate de la situation actuelle. Il convient en particulier de tenir compte de la crise de la structure familiale et des relations éducatives aujourd'hui; crise parvenue à un point tel que la nature même des liens familiaux et la possibilité d'éduquer les nouvelles générations selon les diverses pratiques jusqu'ici en cours sont remises en cause. Pour être complète, l'analyse conduit à recueillir dans leur actualité quelques indications concrètes du magistère dans le domaine de l'éducation.*

M. L. DI PIETRO, *Dall'educazione sessuale all'educazione della sessualità*

The international debate on the reproductive rights of adolescents, the reduction of sexual education to the giving of mere hygienic and sanitary information, the more and more evident educational "expropriation" of the family: all these factors make it necessary to clarify once more the anthropological points of reference and the ontological priorities in the educational field. This task takes precedence even over questions of content and method. Starting with an analysis of the concepts of education and sexuality, the author attempts to refute a vision of sexuality that is *bereft of its human dimension*. He proposes an education in sexual identity, in moral feeling, and in chastity, with a special attention to the age, the psychological development and the personal vocation of those being educated. At the same time he emphasizes the ontological priority of the parents involvement in the education of their children.

*Le débat international sur les droits "reproductifs", y compris des adolescents, la réduction de l'éducation sexuelle à une simple information hygienico-sanitaire, l'expropriation éducative de la famille toujours plus évidente: tels sont quelques uns des facteurs rendant, de nouveau, nécessaire la clarification de l'anthropologie de référence et les priorités "ontologiques" dans le domaine de l'éducation, avant même de parler de contenus ou de méthodologie. En partant de l'analyse du concept d'éducation et de sexualité, est proposée – en réponse à une vision de la sexualité qui n'a plus dimension humaine – l'éduca-*

*tion de l'identité sexuée, du sens moral et de la chasteté, avec une attention particulière à l'âge, au développement psychologique et à la vocation personnelle de l'éducateur, et considérant l'implication des parents comme une priorité (priorité "ontologique").*

## In rilievo

MICHAEL WALDSTEIN, *John Paul II and St. Thomas on Love and the Trinity*

Giovanni Paolo II insegna nei suoi scritti sul matrimonio che tale sacramento non è soltanto culmine e sigillo di un tipo particolare di amicizia, ma un segno singolare dell'amore delle Persone divine all'interno della Trinità. In tale ottica, il dono di sé, realizzato nell'amore coniugale è una porta d'ingresso privilegiata per comprendere la Trinità. Ad alcuni questo insegnamento papale appare come una rottura con la tradizione teologica della Chiesa e specialmente con san Tommaso. Nel presente articolo l'autore vuole mostrare come il contributo di san Tommaso sull'amore umano e sulla Trinità invitano ad una rilettura in chiave personalista di Giovanni Paolo II.

*Dans ses écrits sur le mariage, Jean-Paul II enseigne que ce sacrement n'est pas seulement le point culminant et le sceau d'un certain type d'amitié, mais un signe particulier de l'amour des Personnes Divines de la Trinité. Dans cette optique, le don de soi, réalisé dans l'amour conjugal, est une porte d'entrée privilégiée pour comprendre la Trinité. Cet enseignement du pape paraît rompre aux yeux de certains avec la tradition théologique de l'Eglise et en particulier avec saint Thomas d'Aquin. Dans cet article, l'auteur veut montrer que l'apport de saint Thomas sur l'amour humain et sur la Trinité est une invitation à une relecture personaliste, telle que la propose Jean-Paul II.*

GIORGIO FARO, *Dio, persona e natura*

The present reflections focus on the idea of anthropological dualism, which is one of the greatest obstacles to an adequate understanding of the human person. Following Descartes' rigorous system, dualism introduces a split within the person between mind and body, an issue still commonplace in today's historicism and

hedonism. In the search for an alternative (monism excluded), the author will give a historical overview of the problem, taking much of R. Spaemann's thought as his guide. In this context, he reiterates the meaning of what Spaemann defines as fundamental principles of ethics. Finally, a discussion of the thought of E. Stein will bring to light how theological knowledge is capable of stimulating philosophical knowledge without compromising the latter's autonomy.

*Les réflexions proposées ici traitent du dualisme anthropologique, obstacle majeur à la juste compréhension de la personne humaine. Il s'agit de la scission corps/esprit, établie avec une rigueur systématique par Descartes, à présent lieu commun de l'historicisme et de l'hédonisme contemporain. La recherche d'une alternative (le monisme étant exclu), réclame une rétrospective historique de la question, dont le fil conducteur sera en grande partie la pensée de R. Spaemann. Ce sera aussi l'occasion d'exposer de nouveau ce que l'auteur appelle les principes fondamentaux de l'éthique. Enfin, la pensée d'E. Stein aidera à faire ressortir comment le savoir théologique est en mesure de stimuler le savoir philosophique, sans en léser l'autonomie.*

PAOLO GAMBA, *Convivenze di fatto in Europa*

Currently, many European countries are engaging in a debate regarding "new forms of family life." Even though it is only at its beginnings, this debate is being conducted in a vigorous tone. However, the main cause for concern lies in the fact that it takes place in an atmosphere of relativism, thus promoting an excessive individualism. Without examining the specific situation of each single nation, this study nonetheless intends to give a general interpretation of the phenomenon of de facto unions by presenting the Civil Solidarity Pact of the French legal system.

*Les pays d'Europe vivent un débat autour des "nouvelles formes de vie familiale". Un débat qui, même s'il n'en est qu'à ses débuts, est déjà très animé et en un certain sens préoccupant: sous la bannière du relativisme, il promeut jusqu'à l'excès l'individualisme. La présente étude, sans examiner la réalité spécifique de chaque nation, entend fournir, à travers la présentation du Pacte Civil de Solidarité – ap-*



*partenant au système français – une clé de lecture plus générale du phénomène des “unions de fait”.*

## Nota critica

NICOLA REALI, *Con Marion sulle tracce del dono*

Can Marion's phenomenology of donation help to mend the schism between philosophy and theology that secularism has introduced between the two disciplines? The present article intends to present the thought of the French philosopher, showing its objective theological implications and trying to spell out one of its central theses: the identification of gift and donation. In this context, the author attempts to reconstruct the main lines of Marion's argument, which at the same time will imply a deeper analysis of the theme of paternity. The concept of paternity represents the privileged example of what it means to identify gift and donation. Here Marion finds all the characteristic features of such identification that his own methodological reflections have indicated. The examination of Marion's argument underlines the theological and philosophical necessity of a deeper understanding of the relationship between experience and theoretical reflection, an issue that is still awaiting a satisfactory answer.

*La phénoménologie de la donation de Marion peut-elle représenter une occasion, en approfondissant le rapport philosophie/théologie, de réduire la fracture désormais séculaire entre les deux disciplines? Le présent article cherche à illustrer le projet du philosophe français – et l'implication théologique objective de sa recherche – en s'intéressant de plus près à l'une de ses thèses centrales: la réduction du don à la donation. Ce cadre permet ainsi de dégager un espace pour la reconstruction du parcours théorique de Marion, qui va de pair avec l'approfondissement du thème de la paternité. Celui-ci représente l'exemple privilégié de ce que signifie un don réduit à la donation, car en elle Marion retrouve toute les caractéristiques de ce que sa propre réflexion méthodologique a indiqué. L'examen attentif du parcours dessiné par Marion crée ainsi l'occasion de mettre en évidence la nécessité (théologique et philosophique) d'approfondir le rapport expérience/réflexion qui attend encore une réponse satisfaisante.*



## ARTICOLI



# *Declaratio de educatione christiana* Rilettura e riflessioni

LORENZO MACARIO\*

## 1. INTRODUZIONE

Il 28 ottobre 1965 il Concilio Vaticano II approvava la Dichiarazione *Gravissimum educationis* sull'educazione cristiana<sup>1</sup> e delineava i principi fondamentali della scuola cattolica, precisando che essa «al pari delle altre scuole» era chiamata a perseguire finalità culturali e la formazione umana dei giovani e «dar vita ad un ambiente comunitario scolastico permeato dello spirito evangelico di libertà e carità»<sup>2</sup>.

La scuola cattolica è chiamata a un sempre rinnovato impegno, per poter contribuire «allo svolgimento della missione del popolo di Dio» e per «servire al dialogo tra la Chiesa e la e la comunità degli uomini con loro reciproco vantaggio»<sup>3</sup>.

La Chiesa è

da sempre attenta e sollecita verso quelle esperienze ed istituzioni, nelle

---

\* Professore di pedagogia presso la Pontificia Università Salesiana, Roma.

1. ENCHIRIDION VATICANUM (a cura del Centro Dehoniano), Edizioni Dehoniane, Bologna 1968, 7 ed. nn. 819-852. La Dichiarazione verrà citata con la sigla GE. La Dichiarazione è composta da un Proemio, 12 numeri e una Conclusione. Ci sono 36 note di riferimento, le quali presentano 71 citazioni che riportano numerosi documenti che illustrano l'importanza dell'educazione.
2. Cfr. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Dimensione religiosa dell'educazione nella scuola cattolica*, Edizioni Paoline, Milano 1988, 3.
3. ID., *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano (Roma) 1988, 23.

quali – come accade nella scuola – prende forma l'umanità del domani e si delinea l'immagine di ciò che sarà il mondo futuro<sup>4</sup>.

Nel messaggio conciliare, di cui la Dichiarazione è espressione, Dio è presentato nella sua assoluta signoria su tutte le cose, ma anche come garante dell'autentica autonomia delle realtà temporali. La realtà educativa è una di queste. È interessante osservare come nella sua conclusione il Documento affermi che il futuro del mondo e della Chiesa appartiene alle nuove generazioni. La Chiesa attende i giovani, come Gesù ha atteso il giovane che gli pose la domanda: «Che cosa devo fare di buono per ottenere la vita eterna?». I giovani, in ogni situazione, in ogni regione della terra non cessano di porre domande a Cristo. L'intervento educativo potrà aiutarli a trovare la giusta risposta.

Ritengo opportuno, ai fini di una migliore comprensione del significato e dell'articolazione della GE, richiamare la relazione a firma di S. E. Daem Giulio, Vescovo di Anversa a seguito delle votazioni dell'ottobre 1965<sup>5</sup>.

Nella relazione veniva sottolineato che il Documento conciliare faceva riferimento alle condizioni odierne del mondo, in quanto queste richiedevano maggior cura per l'educazione. La Dichiarazione ha voluto definire l'educazione umana e cristiana nel nucleo della loro concezione, lasciando ad altri Documenti uno sviluppo ulteriore. Vennero resi espliciti il dovere della famiglia per l'educazione e la missione educativa della famiglia cristiana, determinando chiaramente doveri e compiti dei genitori, della società civile e della Chiesa. La Dichiarazione ha voluto anche enucleare la missione della scuola e quella della scuola cattolica. Questo Documento è «l'espressione della concezione dei Padri sul gravissimo problema dell'educazione nei suoi più alti lineamenti»<sup>6</sup>.

---

4. CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA (CEI), *La scuola cattolica oggi, in Italia*, Edizioni Dehoniane, Bologna 1983, 5. Cfr., anche, CONSIGLIO NAZIONALE DELLA SCUOLA CATTOLICA (a cura di), *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo*, Elledici, Torino-Leumann 1999; CONSIGLIO NAZIONALE DELLA SCUOLA CATTOLICA, CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Carta d'impegni programmatici della scuola cattolica. Documento dopo l'Assemblea Nazionale sulla scuola cattolica*, Edizioni Paoline, Milano 2000.

5. V. SINISTRERO, *Il Vaticano II e l'educazione con la Dichiarazione su l'Educazione cristiana, genesi, testo, commento*, Elledici, Torino-Leumann 1970, 77-82.

6. *Ibid.*, 79.

2. IL PROEMIO E IL SUO CONTENUTO<sup>7</sup>

Il Concilio<sup>8</sup> prende in seria considerazione l'influsso molto forte e importante dell'educazione nella vita dell'uomo e la sua incidenza sempre crescente nel progresso della società. Sembra che oggi, dati gli apporti della pedagogia, didattica e psicologia, l'educazione dei giovani e la formazione permanente degli adulti siano rese oltre che urgenti, anche più facili<sup>9</sup>.

Il Concilio, inoltre, afferma che la Chiesa per la sua specifica missione di evangelizzare e cristianizzare deve curare la vita dell'uomo nella sua integrità in vista della salvezza. Da qui una sua funzione riguardo al miglioramento e alla espansione dell'educazione<sup>10</sup>. Il proemio si chiude affermando che il Sacrosanto Sinodo dichiara alcuni principi sull'educazione cristiana, specie nelle scuole. Spetterà a una Commissione postconciliare svilupparli e alle Conferenze Episcopali adoperarsi per l'applicazione nei loro territori<sup>11</sup>.

3. IL DIRITTO ALL'EDUCAZIONE (GE 1)<sup>12</sup>

L'uomo come persona ha diritto inalienabile a un'educazione che risponda alla finalità della sua esistenza, che è la capacità di vivere nella razionalità e libertà, nella verità e nell'amore, rispettando indole,

7. ENCHIRIDION VATICANUM, *op. cit.*, nn. 819-821.

8. SINISTRERO, *op. cit.*, 142-172.

9. «Gravissimum educationis momentum in vita hominis eiusque influxum semper maiorem in socialem huius aetatis progressum Sancta Oecumenica Synodus attente perpendit. Re quidem vera iuvenum educatio immo aduultorum quoque continua quaedam institutio, cum facilius tum urgentior redditur temporis nostri adiunctis» (ENCHIRIDION VATICANUM, *op. cit.*, n. 819).

10. «Cum vero Sancta Mater Ecclesia ad mandatum implendum a divino suo Conditor acceptum, mysterium nempe salutis omnibus hominibus nuntiandi et omnia instaurandi in Christo, integram hominis vitam etiam terrenam quatenus cum vocatione coelesti connexam curare debeat, in educationis progressu atque amplificatione partes suas habet» (*Ibid.*, n. 821).

11. In *La scuola cattolica oggi, in Italia*, del 1983 si precisava che la scuola cattolica rientra nella missione salvifica della Chiesa, che Cristo è il fondamento del suo progetto educativo, il quale pone al suo centro la persona. Ad essa si chiedeva inoltre di rispettare la sua natura di scuola, quindi di testimoniare con la sua presenza un umanesimo cristiano, aperto al dialogo con i diversi orientamenti valoriali, di rendersi capace di attuare la pedagogia del servizio, di coltivare il rigore della ricerca culturale della fondazione scientifica, di promuovere la corresponsabilità e di valorizzare la libertà e di configurarsi come luogo di incontro della comunità educativa cristiana, domandando un impegno coraggioso e solidale.

12. ENCHIRIDION VATICANUM, *op. cit.*, nn. 822-824.

sesso, e cultura del paese in cui vive e opera. È un'educazione che intende essere aperta verso l'unità e la pace sulla terra<sup>13</sup>.

Seguendo il processo delle scienze psicologiche, pedagogiche e didattiche, l'educazione deve aiutare i fanciulli e i giovani a curare in modo armonico il loro sviluppo fisico, morale e intellettuale e a maturare la capacità della responsabile e perseverante coltivazione della rettitudine della propria vita, ed acquisire una positiva e prudente educazione sessuale<sup>14</sup>.

Il Concilio, infine, afferma il diritto dei fanciulli e dei giovani a ricevere un adeguato aiuto per formarsi una retta coscienza dei valori morali e a volerli con adesione personale e per conoscere e amare Dio sempre più perfettamente<sup>15</sup>.

Dalle affermazioni della Dichiarazione risulta evidente come il fine e i compiti dell'educazione sono fondati sui bisogni-diritti dell'uomo. In particolare viene affermata la centralità dell'uomo immaturo. Da questa centralità deriva quanto verrà esplicitato in seguito. Come si vedrà<sup>16</sup> questa rivendicazione preliminare trova la sua applicazione nei doveri della famiglia, polarizzati appunto a rendere effettivi i bisogni-diritti del figlio. Educare è in un certo senso prolungare la generazione sia naturale che sovranaturale.

#### 4. L'EDUCAZIONE CRISTIANA (GE 2)<sup>17</sup>

Ogni essere umano, reso figlio di Dio per mezzo del Battesimo, ha diritto di ricevere aiuti adeguati e in maniera costante per poter

13. «Omnibus hominibus cuiusvis stirpis, condicionis et aetatis utpote dignitate personae pollentibus, ius est inalienabile ad educationem, proprio fini respondentem, propriae indoli, sexus differentiae, culturae patriisque traditionibus accommodatam et simul fraternae cum aliis populis consortioni apertam ad veram unitatem et pacem in terris fovendam. Vera autem educatio prosequitur formationem personae humanae in ordine ad finem eius ultimum et simul ad bonum societatum, quarum homo membrum exstat et in quarum officii, adultus effectus, partem habebit» (*Ibid.*, n. 822).

14. «Pueri igitur et adolescentes, ratione habita progressus scientiae psychologicae, pedagogicae et didacticae adiuvantur oportet ad dotes physicas, morales et intellectuales harmonice evolendas, ad gradatim acquirendum perfectionem sensum responsabilitatis in propria vita continuo nisu recte excolenda et in vera libertate prosequenda, obstaculis magno et costanti animo superatis. Positiva et prudenti educatione sexuali progrediente aetate instituantur» (*Ibid.*, n. 823).

15. «Similiter Sancta Synodus declarat pueris ac adolescentibus ius esse ut in valoribus moralibus recta conscientia aestimandis et adhaesione personali amplectendis necnon in Deo perfectius cognoscendo et diligendo instimulentur. Ideoque enixe rogat omnes qui vel populorum regimen tenent vel educationi praesunt, ut curent ne umquam iuventus hoc sacro iure privetur» (*Ibid.*, n. 824).

16. *Ibid.*, nn. 826-828.

17. *Ibid.*, n. 825.



raggiungere l'uomo perfetto, nella giustizia e santità della verità, la statura cioè della pienezza di Cristo. L'educazione cristiana non comporta solo la maturità della umana persona, ma tende soprattutto a far sì che i battezzati prendano sempre maggiore coscienza del dono della fede: imparino ad adorare Dio Padre in spirito e verità, specialmente attraverso l'azione liturgica<sup>18</sup>.

## 5. RESPONSABILITÀ PERSONALI E SOCIALI DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE (GE 3)<sup>19</sup>

La Dichiarazione parla di responsabilità personali, proprie dei genitori in quanto procreatori (GE 826) e di responsabilità sociali proprie della società civile e della Chiesa chiamate a proteggere, sostenere e rendere la famiglia adeguata alla sua missione e, se è il caso, anche a sostituirla (GE 827-828).

### 5.1. *Responsabilità personali*<sup>20</sup>

I genitori, a motivo della generazione, sono i primi e privilegiati educatori. Se dovessero venire a mancare la loro protezione e promozione difficilmente potrebbero essere supplite da altri. La famiglia è per il figlio la prima scuola di umanità e di virtù sociali; in essa fa la prima esperienza di una sana società umana e della Chiesa e viene piano piano introdotto nel consorzio civile e nel popolo di Dio<sup>21</sup>. È in fami-

18. «Omnibus christianis, quippe qui, per regenerationem ex aqua et Spiritu Sancto nova creatura effecti, filii Dei nominentur et sint, ius est ad educationem christianam. Quae quidem non solum maturitatem humanae personae modo descriptam prosequitur, sed eo principaliter spectat ut baptizati dum in cognitionem mysterii salutis gradatim introducuntur, accepti fidei doni in dies magis conscii fiant; Deum Patrem in spiritu et veritate adorare praepriis in actione liturgica addiscant, ad propriam vitam secundum novum hominem in iustitia et sanctitate veritatis gerendam conformentur; ita quidem occurrant in virum perfectum, in aetatem plenitudinis Christi et augmento corporis mystici operam praestet» (*Ibid.*, n. 825).

19. *Ibid.*, nn. 826-828.

20. SINISTRERO, *op. cit.*, 392-421.

21. «Parentes cum vitam filiis contulerint, prolem educandi gravissima obligatione tenentur et ideo primi et praecipui eorum educatores agnoscendi sunt. Quod munus educationis tanti ponderis est ut, ubi desit, aegre suppleri possit. Parentum enim est talem familiae ambitum amore, pietate erga Deum et homines animatum creare qui integre filiorum educationi personali et sociali faveat. Familia proinde est prima schola virtutum socialium quibus indigent omnes societates. Maxime vero in christiana familia, matrimonii sacramenti gratia et officio ditata, filii iam a prima aetate secundum fidem in baptismo receptam Deum percipere et colere atque proximum diligere doceantur oportet; ibidem primam inveniunt experientiam et sanae societatis humanae et Eccle-

glia che impara a entrare in relazione rispettando la dignità dei singoli membri.

### 5.2. *La società civile*

La famiglia nella sua missione educativa non può fare a meno dell'aiuto di tutta la società, la quale ha il compito di difendere i diritti-doveri di coloro che educano, e di aiutarli in tale ufficio e supplire la mancanza di iniziativa dei genitori e delle altre società, nel rispetto del principio della sussidiarietà<sup>22</sup>. La società civile, attraverso le sue strutture, organismi e istituzioni è a servizio della famiglia.

### 5.3. *La Chiesa educatrice*<sup>23</sup>

La Chiesa ha un dovere suo proprio riguardo all'educare. È una società idonea a compiere l'opera educativa. E ha il compito di annunciare a tutti gli uomini la via della salvezza e di comunicare ai credenti la vita di Cristo<sup>24</sup>. Nella prospettiva conciliare l'educazione trova il suo fondamento nell'amore, che rimanda alla Fonte dell'Amore, Dio. Per cogliere meglio il senso di questa missione della Chiesa è forse opportuno rileggere quanto Giovanni Paolo II scrive nella *Lettera alle famiglie*<sup>25</sup>. L'educazione è una comunicazione vi-

siae; per familiam denique in civilem hominum consortionem et in populum Dei sensim introducuntur» (ENCHIRIDION VATICANUM, *op. cit.* n. 826).

22. «Educationis impertiendae munus primario familiae competens totius societatis auxiliis indiget. Praeter igitur iura parentum ceterorumque quibus ipsi partem in munere educationis concidunt, certa quidem officia et iura competunt societati civili, quatenus eius est ea ordinare quae ad bonum commune temporale requiruntur. Ad eius munera pertinet educationem iuventutis pluribus modis provehere: parentum scilicet aliorumque qui in educatione partes habent officia et iura tueri eisque adiumenta praebere; iuxta subsidiarii officii principium, deficientibus parentum aliarumque societatum inchoatis, educationis opus, attentis quidem parentum votis, perficere; insuper, quatenus bonum commune postulat, scholas et instituta propria condere» (*Ibid.*, n. 827).
23. *Ibid.*, n. 828.
24. «Singolari demum ratione officium educandi ad Ecclesiam spectat, non solum quia humana quoque societas educationis tradendae capax agnoscenda est, sed maxime quia munus habet viam salutis omnibus hominibus annuntiandi, credentibus vitam Christi communicandi eosque continua sollicitudine adiuvandi ut ad huius vitae plenitudinem pervenire valeant. His igitur filiis suis tanquam Mater eam praestare Ecclesia tenetur educationem, qua tota eorum vita spiritu Christi imbuatur, simul autem omnibus populis suam operam praebet ad promovendam integram personae humanae perfectionem, ad bonum quoque societatis terrestri atque ad aedificationem mundi humanis configurandi» (*Ibid.*, n. 828).
25. PONTIFICIO CONSIGLIO PER LA FAMIGLIA (a cura di), *Enchiridion della Famiglia*, Edizioni Dehoniane, Bologna 2000, nn. 896-1084.

tale, che non solo costruisce un rapporto profondo tra educatore ed educando, ma li fa partecipare entrambi alla verità e all'amore, traguardo finale a cui è chiamato ogni uomo. La scuola è quindi mezzo e strumento per la promozione e lo sviluppo della persona nella pienezza delle sue dimensioni naturali e soprannaturali.

La Dichiarazione conciliare (GE 4)<sup>26</sup> conciliare insiste sull'aspetto dinamico dell'educazione umana integrale<sup>27</sup>. Tuttavia, si legge nella lettera, nella visione cristiana, questo sviluppo umano non è sufficiente. La scuola cattolica ha come elemento caratteristico quello di aiutare gli alunni perché nello sviluppo della propria personalità crescano insieme secondo quella nuova creatura, che in essi ha realizzato il battesimo. Si deve concepire l'educazione cristiana come movimento, progresso, maturazione verso un termine ideale, che supera ogni limitazione umana. E tutto deve avvenire insieme, armonicamente, nel corso dell'educazione umana. Non dunque due percorsi diversi o paralleli, ma una concordanza di fattori educativi, uniti nell'intenzione degli educatori e nella libera cooperazione educativa degli allievi.

La Chiesa cura anzitutto la catechesi che educa alla fede, alla vita secondo Cristo, alla partecipazione cosciente e attiva alla liturgia e all'apostolato. Apprezza e tende a penetrare del suo spirito tutti i mezzi comuni che concorrono al perfezionamento morale e alla formazione umana, quali gli strumenti di comunicazione sociale, le associazioni culturali e sportive, giovanili e in primo luogo le scuole<sup>28</sup>.

## 6. LA SCUOLA (GE 5,6,7)<sup>29</sup>

Viene anzitutto descritta la funzione della scuola, riservando uno speciale apprezzamento per gli insegnanti (GE 5). Si dichiarano do-

26. ENCHIRIDION VATICANUM, *op. cit.*, n. 829.

27. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Dimensione religiosa dell'educazione nella scuola cattolica*, *cit.*, 35-40.

28. «In munere suo educationis explendo Ecclesia de omnibus aptis subsidiis sollicita, praecipue de eis curat quae ipsi sunt propria, quorum primum est institutio catechetica, quae fidem illuminat et roborat, vitam secundum spiritum Christi nutrit, ad mysterii liturgici consciam et actuosam participationem conducit atque ad actionem apostolicam excitat. Ecclesia magni facit et suo spiritu penetrare et elevare quaerit cetera quoque auxilia, quae ad commune hominum patrimonium pertinent quaeque ad animos excolendos hominesque formandos magnopere conferunt, uti sunt communicationis socialis instrumenta, multiplices animi corporisque exercitationum coetus, iuvenum consociationes atque praesertim scholae» (ENCHIRIDION VATICANUM, *op. cit.*, n. 829).

29. *Ibid.*, nn. 830-836.

veri-diritti dei genitori e dello stato e si sollecitano i cattolici alla collaborazione (GE 6). Si insiste soprattutto sull'educazione morale, religiosa, a cui debbono contribuire i cattolici, i genitori, e, in modi diversi, le autorità e la società civile (GE 7)<sup>30</sup>.

### 6.1. *L'importanza della scuola*

La scuola è uno strumento educativo di particolare importanza: tende alla formazione intellettuale, culturale, morale, professionale e sociale. Costituisce come un centro alla cui attività ed al cui progresso devono insieme partecipare le famiglie, gli insegnanti, i vari tipi di associazioni a finalità culturali, civiche e religiose, la società civile e tutta la comunità umana<sup>31</sup>. L'accento non è posto sul potere gestionale, quanto piuttosto sulle finalità formative: sviluppo della capacità di giudizio, contatto con il patrimonio culturale tipico di ogni paese, promozione del senso dei valori, rapporto di amicizia tra alunni di indole e condizione diversa disponendo e favorendo la comprensione reciproca. I compiti di una scuola cattolica sono assai ampi e articolati: oltre l'obbligo di rispettare normative costituzionali e leggi ordinarie, e di confrontarsi con metodi, programmi, strutture, ha il dovere di portare a compimento un suo progetto educativo, inteso a coordinare l'insieme della cultura umana col messaggio della salvezza: aiutare l'alunno nell'attuazione della sua realtà di nuova creatura; allenarlo ai compiti di cittadino adulto.

### 6.2. *Famiglia e Stato nella scuola (GE 6)*

I genitori, in forza del dovere e diritto primario dell'educazione dei figli, devono usufruire di una reale libertà per la scelta della scuola.

30. SINISTRERO, *op. cit.*, 489-627.

31. «Inter omnia educationis instrumenta peculiare momentum habet schola, quae vi suae missionis dum facultates intellectuales assidua cura excolit, recte iudicandi capacitatem evolvit, in patrimonium culturae a generationibus praeteritis acquisitum introducit, sensum valorum promovet, vitam professionalem praeparat, inter alumnos diversae indolis et conditionis amicalem consortionem pariens mutuum se comprehendendi dispositionem fovet; insuper velut quoddam centrum constituit cuius operositatem et profectum una participare debent familiae, magistri, varii generis consociationes vitam culturalem, civicam, religiosam promoventes, societas civilis, et tota communitas humana. Pulchra igitur et gravis quidem ponderis est vocatio illorum omnium qui parentes in eorundem officio implendo iuvantes et communitatis humanae vices gerentes, munus educandi in scholis suscipiunt; quae vocatio peculiare mentis et cordis dotes, diligentissimam praeparationem, continuam renovationem et adaptationis promptitudinem expostulat» (ENCHIRIDION VATICANUM, *op. cit.*, nn. 830-831).

Perciò i pubblici poteri debbono preoccuparsi che le sovvenzioni pubbliche permettano realmente ai genitori di scegliere le scuole secondo la loro coscienza<sup>32</sup>.

Da parte sua lo Stato deve far sì che tutti possano accedere alla cultura e siano preparati all'esercizio dei doveri e diritti civili, attraverso la tutela del diritto a una adeguata educazione scolastica. Deve inoltre vigilare sulle capacità degli insegnanti e sul livello qualitativo degli studi, rispettando i diritti della famiglia e escludendo qualsiasi monopolio scolastico<sup>33</sup>.

La libertà di educazione, come libertà di scelta della scuola da frequentare, si fonda sul diritto di ogni persona ad educarsi e ad essere educata secondo le proprie convinzioni e sul correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere di istruzione da dare ai propri figli minori. Lo Stato ha l'obbligo di consentire la compresenza di scuole statali e non statali. La libertà di educazione è strettamente connessa a due principi pedagogici fondamentali: l'educando occupa il centro del sistema formativo e l'autoformazione è la strategia principale del suo apprendimento<sup>34</sup>.

Il Concilio, poi, esorta i fedeli a collaborare generosamente nella ricerca di metodi educativi idonei e ad aiutare positivamente e costantemente la scuola ad assolvere il suo compito<sup>35</sup>.

---

32. «Parentes quibus primum et inalienabile officium et ius est filios educandi, in scholis eligendis vera libertate gaudeant oportet. Potestas publica igitur, cuius est civium libertates tueri et defendere, iustitiae distributivae consulens curare debet, ut subsidia publica ita erogentur ut parentes pro filiis suis scholas, secundum conscientiam suam, vere libere selegere valeant» (*Ibid.*, n. 832).

33. «Ceterum rei publicae est providere ut omnes cives ad congruam culturae participationem accedere valeant atque ad officia et iura civilia exercenda debite praeparentur. Ipsa igitur res publica ius puerorum ad adaequatam educationem scholarem tutari, magistrorum capacitati studiorumque praestantiae vigilare, alumnorum sanitati consulere atque in genere integrum scholarum opus promovere debet, principio subsidiarii officii prae oculis habito et ideo quovis escluso scholarum monopolio, quod nativis humanae personae iuribus, ipsius quoque culturae profectui et divulgationi, pacificae civium consortioni necnon pluralismo in permultis societatis hodie vigenti adversatur» (*Ibid.*, n. 833).

34. S. VERSARI (a cura di), *La scuola della società civile tra Stato e mercato*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli 2002, 9-29.

35. «Christifideles vero S. Synodus hortatur ut sive ad aptas educationis methodos studiorumque rationem inveniendas, sive ad magistros efformandos qui iuvenes recte educare valeant, auxiliatricem operam ultro praestent atque, parentum praesertim consociationibus, universum scholae munus et praecipue educationem moralem in ea tradendam suis adiumentis prosequantur» (*ENCHIRIDION VATICANUM*, *op. cit.*, n. 834).

### 6.3. *L'educazione morale e religiosa in tutte le scuole (GE 7)*

La Chiesa per assolvere l'importantissimo dovere di curare l'educazione religiosa e morale dei suoi figli deve rivolgere tale cura ai moltissimi che vengono educati in scuole non cattoliche attraverso la testimonianza di vita dei dirigenti e insegnanti, l'azione apostolica dei condiscipoli, il ministero dei sacerdoti e laici che impartiscono l'insegnamento della dottrina cristiana<sup>36</sup>.

La Dichiarazione afferma che i genitori devono esigere che i loro figli possano usufruire di quegli aiuti che consentano di crescere sia nella formazione cristiana che nella formazione umana. La Chiesa, inoltre, loda quelle autorità e società civili che, tenendo conto del pluralismo esistente nella società moderna e garantendo la giusta libertà religiosa, aiutano le famiglie perché l'educazione dei loro figli possa aver luogo in tutte le scuole secondo i principi morali e religiosi propri di quelle stesse famiglie<sup>37</sup>.

## 7. LA SCUOLA CATTOLICA (GE 8,9)

La GE nella sua concisione e brevità contiene una dichiarazione di principi di notevole estensione che illuminano la massima parte dei problemi di fondo, entro i quali sussistono, si agitano e soffrono ancora oggi le scuole cattoliche<sup>38</sup>. Nel Documento viene chiarita la loro natura: scuola-comunità orientate al fine educativo: maturazione dell'intera e coerente personalità umano-cristiana; precisati i fini e l'ambito delle due principali formazioni: l'intellettuale e la sociale; ricordato il diritto della Chiesa per la loro istituzione; accennate le doti dell'insegnante e la sua preparazione.

---

36. «Gravissimum praeterea officium persentiens moralem et religiosam educationem omnium suorum filiorum sedulo curandi, Ecclesia peculiari suo affectu et adiutorio praesens sit oportet iis plurimis qui in scholis non catholicis instituuntur; tum per testimonium vitae eorum qui eos docent et moderantur, tum per condiscipulorum apostolicam actionem, tum maxime per ministerium sacerdotum et laicorum qui eis doctrinam salutis tradunt, ratione aetatis et adiunctis accommodata et spirituale auxilium praebent opportunis incoeptis pro rerum temporumque condicione» (*Ibid.*, n. 835).

37. «Parentibus autem grave recolat officium quod eis competit omnia disponendi vel etiam exigendi ut filii sui illis auxiliis frui possint et formatione christiana harmonico gressu cum profana progrediantur. Propterea Ecclesia illas auctoritates et societates civiles dilaudat, quae pluralismi hodiernae societatis ratione habita et debitae libertati religiosae consulentes, familias adiuvant ut educatio filiorum in omnibus scholis secundum propria familiarum principia moralia et religiosa impertiri possit» (*Ibid.*, n. 836).

38. SINISTRERO, *op. cit.*, 631-699.

La scuola cattolica è prima di tutto comunità dei soggetti che la compongono. I soggetti educanti naturali di una scuola sono quelli portatori di specifici, differenziati e insostituibili valori educativi. La scuola non è luogo di contrattazione tra poteri forti estranei ad essa (Stato, Chiesa, Sindacati, Partiti ecc.), ma è quel luogo dove la libertà dei soggetti e l'autonomia dei loro poteri, da valori fondativi della società diventano anche i valori costitutivi di una determinata scuola; e viceversa<sup>39</sup>.

Sono, quindi, i valori e i diritti nativi delle persone che fondano la scuola, perché sono precedenti alla scuola: alle Istituzioni compete il riconoscerli e il promuoverli ai fini del bene comune.

### 7.1. *Compiti, diritto, insegnanti, genitori (GE 8)*

La scuola cattolica manifesta la presenza della Chiesa nella scuola in un modo tutto particolare perseguendo le finalità culturali e la formazione umana, aiutando i giovani nello sviluppo della propria personalità, plasmando un ambiente comunitario vivificato da libertà, verità e carità evangeliche, in modo che la conoscenza progressiva del mondo, della vita e dell'uomo sia illuminata dalla fede<sup>40</sup>.

La scuola conserva la sua somma importanza, sottolinea il Documento, anche nelle circostanze presenti, perché idonea a recare un contributo di alta qualità, a incrementare un dialogo col mondo con un reciproco vantaggio. Si vuole ribadire il diritto della Chiesa a fondare liberamente e a dirigere le scuole di qualsiasi ordine e grado, tutelando in tal modo la libertà di coscienza e i diritti dei genitori, come pure lo stesso progresso culturale<sup>41</sup>. Il diritto all'educazione è della

---

39. CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA (CSSC), *Il servizio del Centro Studi alla Scuola Cattolica. Un cammino sistematico di ascolto e di promozione*, Roma maggio 2002, 7.

40. «Ecclesiae praesentia in scholarum campo ostenditur peculiari ratione per scholam catholicam. Ea quidem non minus quam aliae scholae fines culturales et humanam iuvenum formationem prosequitur. Proprium autem illius est communitatis scholaris ambitum, spiritu evangelico libertatis et caritatis animatum creare, adolescentes adiuvere ut in propria persona evolvenda una simul crescant secundum novam creaturam quae per baptismum effecti sunt, atque universam culturam humanam ad nuntium salutis postremo ordinare ita ut cognitio quam alumni de mundo, vita et homine gradatim acquirunt, fide illuminetur. Ita quidem schola catholica, dum progredientis aetatis conditionibus sicut oportet se aperit, suos alumnos ad civitatis terrestres bonum efficaciter provehendum educat et ad servitium pro Regno Dei dilatando praeparat, ut exemplaris et apostolicae vitae exercitio salutare veluti fermentum humanae communitatis efficiantur» (ENCHIRIDION VATICANUM, *op. cit.*, n. 837).

41. «Schola catholica igitur cum ad Populi Dei missionem explendam tantopere conferre et dialogo inter Ecclesiam et hominum communitatem, in ipsorum mutuam benefi-

persona umana in quanto tale, prima di qualsiasi appartenenza. Il soggetto naturale dell'educazione è la persona umana. Chiesa e Stato, Congregazioni religiose e Istituzioni sono complementari, e devono offrire un servizio differenziato a tale potenzialità originaria, perché la persona diventi capace di esercitare questo suo insostituibile compito.

La Dichiarazione, richiamandosi ai vari interventi del Magistero, ricorda agli insegnanti che dipende essenzialmente da loro se la scuola cattolica riesce a realizzare i suoi scopi e le sue iniziative. La loro preparazione scientifica si estenda alla scienza profana e religiosa e sia attestata dai relativi titoli di studio; gli insegnanti devono essere ampiamente esperti nell'arte pedagogica aggiornata con le scoperte del progresso contemporaneo. Stretti tra loro e con gli alunni da un vincolo di carità e ricchi di spirito apostolico essi devono dare testimonianza sia con la vita sia con la dottrina all'unico Maestro che è Cristo. Forte è l'invito a collaborare con i genitori, per tenere in debito conto la differenza di sesso e del fine particolare che l'uomo e la donna sono chiamati ad assolvere nella famiglia e nella società. Gli insegnanti vengono sollecitati a continuare ad assistere gli alunni con il loro consiglio e con la loro amicizia, anche fondando associazioni di ex-alunni. Il Concilio, in questa Dichiarazione ci tiene a dichiarare che il ministero di questi maestri è autentico apostolato sommamente conveniente e necessario, ed è insieme reale servizio reso alla società. Ai genitori cattolici ricorda l'impegno di affidare, secondo le circostanze di tempo e luogo, i loro figli alle scuole cattoliche e per quanto possibile sostenerle<sup>42</sup>.

---

cium, inservire valeat, nostris quoque rerum adiunctis suum gravissimum retinet momentum. Quare haec S. Synodus ius Ecclesiae scholas cuiusvis ordinis et gradus libere condendi atque regendi, in plurimis Magisterii documentis iam declaratum, denuo proclamat, in memoriam revocans huiusmodi iuris exercitium libertati quoque conscientiae et parentum iuribus tuendis necnon ipsius culturae profectui summopere conferre» (*Ibid.*, n. 838).

42. «Meminerint autem Magistri se quam maxime esse auctores ut schola catholica sua proposita et inchoata ad rem deducere valeat. Peculiari ergo iidem praeparantur sollicitudine ut scientia tum profana tum religiosa idoneis titulis comprobata sint praediti et arte educandi progredientis aetatis inventis congruente ditati. Caritate sibi vicissim et discipulis devincti atque spiritu apostolico imbuti, tam vita quam doctrina testimonium exhibeant unico Magistro Christo. Sociam, imprimis cum parentibus praestent operam; una cum ipsis debitam in universa educatione habeant rationem discriminis sexus et finis proprii utriusque sexui in familia et in societate a divina providentia praestituti; personalem ipsorum alumnorum actionem excitare satagent eosque, absoluto curriculo scholari, consilio, amicitia, peculiaribus quoque conditis associationibus vero spiritu ecclesiali ditatis prosequi pergant. Horum magistrorum ministerium veri nominis apostolatum, nostris quoque temporibus maxime congruentem et necessarium S. Synodus declarat, simulque *verum* servitium societati praestitum. Parentibus vero catholicis officium memorat liberos suos concedendi, quando et ubi possunt, scholis catholicis,



## 7.2. Organizzazione pedagogico-didattica (GE 9)

La GE dopo avere col n. 8 descritto la scuola cattolica, rivendicato la sua utilità e il suo diritto, rammentato agli insegnanti e ai genitori le loro responsabilità e compiti, passa col n. 9 a esprimere il pensiero del Vaticano II sulla sua organizzazione<sup>43</sup>.

Sussistono, afferma la Dichiarazione, scuole che dipendono o immediatamente dalle autorità gerarchiche della Chiesa, o da istituzioni vincolate alla gerarchia secondo modi diversi, come le famiglie religiose maschili o femminili.

Nessuna scuola può presentarsi come cattolica ufficialmente, qualora non sia munita della debita autorizzazione da parte della competente autorità ecclesiastica, che in tal senso di essa risponde. Tale autorità deve assicurarsi che la scuola cattolica avveri in se stessa i requisiti richiesti, sia dall'autorità ecclesiastica, sia da quella civile<sup>44</sup>.

Nell'organizzazione delle scuole cattoliche la GE 9 interviene nella misura in cui lo consentono la mentalità e l'ambito di competenza nel quale un Concilio si muove, ponendole sotto la direttrice di un principio di rilevanza sicuramente capitale: la corrispondenza alle esigenze della crescita umana: intellettuale, sociale, morale, e religiosa dell'alunno concreto, tenendo particolarmente in considerazione le necessità dell'età in sviluppo. A questo fine, sottolinea la GE, fermo restando l'impegno di promuovere le scuole di grado elementare e medio in quanto costituiscono il fondamento dell'educazione, si deve prendere in seria considerazione quelle che sono particolarmente richieste dalle condizioni attuali: scuole professionali e tecniche; gli istituti destinati all'istruzione degli adulti, allo sviluppo dei servizi sociali ed a coloro che per difetti naturali abbisognano di assistenza particolare<sup>45</sup>.

---

eas pro viribus sustinendi et cum eis in bonum filiorum suorum collaborandi» (*Ibid.*, n. 839).

43. SINISTRERO, *op. cit.*, 677-699.

44. «Huic scholae catholicae imagini omnes scholae ab Ecclesia quavis ratione dependentes pro viribus conformentur oportet, licet schola catholica pro locorum adiunctis varias formas induere possit. Carissimas sane sibi habet Ecclesia etiam scholas catholicas quae in novarum ecclesiarum praesertim territorii ab alumnis quoque non catholicis frequentantur» (ENCHIRIDION VATICANUM, *op. cit.*, n. 840).

45. «Ceterum in scholis catholicis constituendis et ordinandis progredientis aetatis necessitatibus consulendum est. Propterea, dum fovendae manent scholae quae inferioris et medii ordinis sunt atque educationis fundamentum constituunt, magni quoque faciendae sunt illae quae ab hodiernis condicionibus peculiari ratione requiruntur, ut sunt scholae quae professionale et technicae nuncupantur, instituta erudiendis adultis, socialibus auxiliis provehendis necnon iis, qui ob naturae defectum peculiari cura indigent, destinata, atque scholae in quibus magistri tum pro institutione religiosa tum pro aliis educationis formis praeparantur» (*Ibid.*, n. 841).

La GE 9 termina rivolgendo un giustificato invito ai Pastori e ai fedeli di aiutare le scuole cattoliche senza risparmiare alcun sacrificio; aiuto che non si ferma affatto, né principalmente nel sostegno economico. La Dichiarazione ricorda il perfezionamento permanente, che è legge di vita o di morte per qualsiasi scuola degna; l'obiettivo, inoltre, di raggiungere in numero sempre crescente coloro che sono privi della famiglia o dei mezzi, i quali per ciò stesso hanno una precedenza umana ed evangelica che va riconosciuta da tutti, e tanto più dalla Chiesa e dalla scuola che ne è l'espressione<sup>46</sup>.

## 8. UNIVERSITÀ CATTOLICHE E FACOLTÀ (GE 10,11,12)<sup>47</sup>

L'istituzione universitaria in genere, e la cattolica, si presenta con forme sue proprie, in continuità col duplice carattere precedentemente ravvisato nella scuola: la comunità educante, e la formazione-educazione dell'uomo.

### 8.1. *Compiti, diffusione, studenti (GE 10)*

Per gli studi superiori, specie per le Università e le Facoltà, si legge nella Dichiarazione, la Chiesa ha una particolare attenzione. Attraverso esse mira, con una visione organica, al raggiungimento di vari scopi: ogni disciplina venga coltivata secondo i suoi principi e metodi, e nella libertà che è propria della ricerca scientifica, in modo che sia raggiunta una comprensione sempre più profonda; si colga sempre più chiaramente come ragione e fede si incontrino nell'unica verità, seguendo le orme soprattutto di S. Tommaso; gli studenti siano formati in modo da distinguersi per il loro sapere e siano preparati a svolgere adeguatamente compiti impegnativi nella società e testimoniare la loro fede nel mondo<sup>48</sup>.

46. «Sancta Synodus Ecclesiae Pastores necnon omnes christifideles vehementer hortatur ut, nullis praetermissis sacrificiis, scholas catholicas adiuvent in earundem munere in dies perfectius explendo et praepimis in curandis necessitatibus eorum qui bonis temporalibus sunt pauperes vel familiae adiutorio et affectu privantur vel a dono fidei sunt alieni» (*Ibid.*, n. 842).

47. SINISTRERO, *op. cit.*, 703-764.

48. «Altioris ordinis pariter scholas, praesertim Universitates et Facultates Ecclesiae sedula prosequitur cura. Quin etiam in iis quae ab ipsa dependent, organica ratione intendit ut singulae disciplinae propriis principiis, propria methodo atque propria inquisitionis scientificae libertate ita excolantur, ut profundior in dies earum intelligentia obtineatur et, novis progredientis aetatis quaestionibus ac investigationibus accuratissime consideratis, altius perspiciatur quomodo fides et ratio in unum verum conspirent, Ecclesiae

Il Documento esorta di provvedere agli studi e alla cultura teologica anche per i laici, mediante Facoltà, o Istituti o Cattedre nelle Università cattoliche, accanto agli Istituti destinati in primo luogo alla ricerca scientifica<sup>49</sup>.

Le Università e le Facoltà cattoliche dovrebbero trovare adeguato sviluppo e distribuzione in tutte le parti del mondo, in modo che possano avere facile accesso gli alunni che offrano buone speranze di riuscita, anche se di modeste condizioni economiche<sup>50</sup>.

La pastorale universitaria deve raggiungere, attraverso un'assistenza culturale e spirituale permanente mediante Centri o Convitti appositi, anche studenti delle Università non cattoliche. Il Documento invita a prendere in particolare cura per avviarli alla carriera universitaria quei giovani sia delle università cattoliche sia delle altre che si dimostrino adatti all'insegnamento e alla ricerca<sup>51</sup>.

## 8.2. Facoltà di scienze sacre (GE 11)

La GE affida alle Facoltà di scienze sacre anzitutto l'importantissimo compito della formazione di specializzati e di ricerca scientifica. Esse hanno il dovere non solo di preparare al ministero sacerdotale,

---

Doctorum, praesertim S. Thomae Aquinatis vestigia premendo. Ita quidem veluti publica, stabilis atque universalis praesentia efficiatur mentis christianae in toto culturae altioris promovendae studio atque horum institutorum alumni formentur homines doctrina vere praestantes, gravioribus officiis in societate obeundis parati atque fidei in mundo testes» (ENCHIRIDION VATICANUM, *op. cit.*, n. 843).

49. «In Universitatibus Catholicis in quibus nulla Facultas S. Theologiae exstet, Institutum habeatur vel Cathedra S. Theologiae, in qua lectiones laicis quoque alumnis accommodatae tradantur. Cum scientiae per investigationes peculiare altioris scientifici momenti praecipue proficiant, in Universitatibus et Facultatibus catholicis Instituta maxime foveantur, quae primario investigationi scientificae promovendae inserviant» (*Ibid.*, n. 844).
50. «Sancta Synodus valde commendat ut Universitates et Facultates catholicae in diversis terrae partibus convenienter distributae, promoveantur, ita tamen ut non numero, sed doctrinae studio eniteant; eorumque aditus facile pateat alumnis maioris spei, etsi tenuioris fortunae, iis praesertim qui e novis adveniant nationibus» (*Ibid.*, n. 845).
51. «Quandoquidem sors societatis et ipsius Ecclesiae cum iuvenum altiora studia excolentium profectu intime connectitur, Ecclesiae Pastores non tantum impensam habeant curam de vita spirituali alumnorum qui Universitates Catholicas frequentant; sed de formatione spirituali omnium filiorum suorum solliciti, inter Episcopos consiliis opportune collatis, provideant ut etiam apud Universitates non catholicas convictus et centra universitaria catholica habeantur, in quibus sacerdotes, religiosi et laici, accurate selecti et praeparati, iuventuti universitariae spirituale et intellectuale adiutorium praebeant permanens. Iuvenes autem melioris ingenii sive catholicarum sive aliarum Universitatum, qui ad docendum et investigandum apti videantur, peculiari cura excolantur et ad magisteria suscipienda promoveantur» (*Ibid.*, n. 846).

ma soprattutto a insegnare negli istituti superiori di studi ecclesiastici, a compiere attività scientifica personale, a occuparsi delle forme più alte di apostolato. A queste Facoltà viene affidato anche il compito di approfondire l'indagine scientifica, per una sempre più penetrante conoscenza della Rivelazione e per rispondere alle questioni che vengono poste dal progredire del sapere scientifico<sup>52</sup>.

Riguardo a tali Facoltà si chiede che venga sottoposto a revisione l'ordinamento. Promuovano vigorosamente le scienze sacre e formino ricercatori scientifici anche mediante i più recenti metodi e sussestidi<sup>53</sup>.

---

52. «A scientiarum sacrarum Facultatum operositate plurimum expectat Ecclesia. Ipsi enim concedit gravissimum officium proprios alumnos praeparandi non solum ad ministerium sacerdotale sed maxime sive ad docendum in superiorum studiorum ecclesiasticorum sedibus sive ad disciplinas propria ope promovendas sive ad magis ardua apostolatus intellectualia munera suscipienda. Ipsarum Facultatum item est varias sacrarum disciplinarum regiones altius pervestigare ita ut profundior in dies Sacrae Revelationis intellectus obtineatur, patrimonium sapientiae christianae a maioribus traditum plenius aperiatur, dialogus cum fratribus seiunctis et cum non christianis promoveatur atque quaestionibus a doctrinarum progressu exortis respondeatur» (*Ibid.*, n. 847).

53. «Quare ecclesiasticae Facultates, propriis ipsarum legibus opportune recognitis, scientias sacras et cum sacris connexas impense promoveant et recentioribus quoque methodis et auxiliis adhibitis, ad altiores investigationes audiores instituant» (*Ibid.*, n. 848). «La Sacra Congregazione dell'educazione cattolica ha preso l'iniziativa di promuovere la revisione degli studi superiori richiesta dalla GE 11, seguendo il metodo della consultazione diretta, che si è svolta dal 1966 al 1968:

- nell'ottobre 1966, la S. Congregazione propone dei quesiti di base sulla riforma dell'ordinamento instaurato con la Costituzione Apostolica *Deus scientiarum Dominus* del 24.5.1931, a tutte le Università e Facoltà; le risposte sono raccolte in 4 volumi;
- durante il 1967, la documentazione è esaminata da una Commissione centrale formata dai delegati eletti per ogni nazione dai rettori e presidi rispettivamente delle Università e delle Facoltà, e completata con i periti;
- nel dicembre 1967 gli elaborati della Commissione vengono inviati a tutte le Università e Facoltà, perché siano esaminati anche dal Collegio dei Professori;
- il 23 aprile 1968 la Commissione centrale, tenuto conto delle risposte, conclude i lavori con le *Normae* per la revisione;
- il 16 maggio 1968, Paolo VI emana le *Normae*, ad experimentum» (SINISTRERO, *op. cit.*, 755).

«Sono stabiliti 4 Principi direttivi di tutta l'opera della revisione.

I. L'ordinamento degli studi è da rinnovare, sia riguardo ai *contenuti* da adeguare agli orientamenti del Vaticano II e al progresso scientifico; sia riguardo ai *metodi pedagogico-didattici*, diretti a stimolare l'applicazione degli studenti e la loro partecipazione attiva al lavoro accademico.

II. Deve essere riconosciuta agli insegnanti *la giusta libertà* nella ricerca e nell'insegnamento, entro l'ambito dovuto alla Parola di Dio e il "Magistero vivo della Chiesa, unico interprete autentico di essa".

III. L'Università o la Facoltà costituisce una *communitas*, alla quale tutti i singoli sono tenuti a cooperare per il bene comune, usufruendo di diritti a tal fine predeterminati.

### 8.3. *Coordinamento, collaborazione, attività (GE 12)*

La cooperazione che si va estendendo dall'area diocesana, alla nazionale, alla internazionale è fortemente necessaria anche in campo accademico-universitario. Bisogna con ogni sforzo coordinare tra loro le scuole cattoliche e far progredire la loro cooperazione con le altre scuole per il bene della comunità umana<sup>54</sup>.

In ogni Università le Facoltà si prestino vicendevole aiuto, ricercando attività congiunte, promovendo iniziative idonee: incontri internazionali, ricerche, scambio temporaneo di professori<sup>55</sup>.

### 8.4. *I tratti distintivi della scuola cattolica*<sup>56</sup>

Sul tema specifico dell'educazione, la Chiesa, come istituzione e come comunità, ha continuato a richiamare l'attenzione sia di quanti operano direttamente in campo formativo e scolastico sia della società sia delle autorità responsabili. A loro sono stati indirizzati alcuni documenti che illustrano con chiarezza i fondamentali doveri e diritti della persona, della famiglia, della società e dello Stato<sup>57</sup>.

Da parte della Congregazione per l'Educazione Cattolica con valore di pronunciamento generale: *La scuola cattolica* (1977), *Il laico cattolico testimone della fede nella scuola* (1982), *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio* (1997); con valore di orientamento pastorale per la Scuola Cattolica italiana da parte della CEI: *La scuola cattolica oggi in Italia* (1983); con valore di intento e assunzione di

IV. È da ricercare *la cooperazione* fra le istituzioni universitarie della Chiesa, e fra queste e le civili, per il progresso scientifico e per l'integrazione tra la formazione cristiana e la cultura umana» (*Ibid.*, 756).

54. «Cum cooperatio, quae in ordine dioecetano, nationali et internationali altius in dies urgetur et invalescit, etiam in re scholastica maxime sit necessaria, omni ope curandum est ut inter scholas catholicas apta foveatur coordinatio, atque inter easdem ceterasque scholas provehatur collaboratio, quam universae hominum communitatis bonum requirit» (ENCHIRIDION VATICANUM, *op. cit.*, n. 849).
55. «Ex maiore coordinatione sociaque opera praecipue in Institutorum academicorum ambitu uberiores fructus percipientur. In omni igitur Universitate variae Facultates mutua sibi, prout obiectum siverit, praestent operam. Ipsae quoque Universitates mutua inter sese operae coniunctione conspirent, conventus internationales una simul promovendo, scientificas pervestigaciones inter sese distribuendo, inventa vicissim communicando ac magistros ad tempus permutando inter se ceteraque quae ad maiorem adiutricem operam conferunt provedendo» (*Ibid.*, n. 850).
56. CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per una cultura della qualità. Promozione e verifica. Scuola cattolica in Italia. Terzo rapporto*, Editrice La Scuola, Brescia 2001, 44-53.
57. *Ibid.*, p. 44.

impegni programmatici in occasione delle due Assemblee generali: *La presenza della Scuola Cattolica in Italia* (Conferenza Episcopale Italiana, 1992) e *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo* (CSSC, 2000).

Un primo aspetto esaminato ha riguardato il concetto di educazione e di scuola, rifacendosi alla Dichiarazione GE. Naturalmente educare significa sempre ispirarsi ad una determinata concezione di uomo per cui nel mondo pluralista l'educatore cattolico è chiamato a ispirare coscienziosamente la propria azione alla concezione cristiana dell'uomo in comunione con il magistero della chiesa.

Un secondo aspetto considerato ha riguardato la Scuola Cattolica nella specificità del suo essere cattolica. La formazione dell'uomo e il suo risveglio alla fede formano un'unità: ciò che eleva l'uno eleva l'altro.

Una terza tematica considerata è la dimensione comunitaria della scuola. Lo stile e il ruolo della comunità educativa è costituito dall'incontro e dalla collaborazione delle diverse presenze: alunni, genitori, insegnanti, ente gestore e personale non docente. La scuola è intesa come luogo di formazione integrale della persona attraverso la relazione interpersonale.

## 9. CONCLUSIONE<sup>58</sup>

Il Concilio si rivolge anzitutto ai giovani motivandoli sull'eccellenza del compito educativo e invitandoli a dedicarsi generosamente<sup>59</sup>. Esprime, inoltre, la sua riconoscenza ai sacerdoti, ai religiosi, alle religiose e ai laici che si impegnano nella missione educativa e nella scuola<sup>60</sup>.

Il Concilio Vaticano II si è interessato esplicitamente dei problemi dell'educazione cristiana e non solo della scuola cattolica. Ciò è

58. SINISTRERO, *op. cit.*, 767-824.

59. «S. Synodus ipsos iuvenes enixe hortatur ut praestantiae muneris educandi conscii, ad illud suscipiendum generoso animo sint parati, in illis praesertim regionibus in quibus ob magistrorum inopiam iuventutis educatio in discrimine est» (ENCHIRIDION VATICANUM, *op. cit.*, n. 851).

60. «Eadem S. Synodus, dum gratissimam se profitetur erga sacerdotes, religiosos, religiosas et laicos, qui evangelica sui deditioe in praecellens educationis et scholarum cuiusvis generis et gradus opus incumbunt, eos hortatur ut in suscepto munere generose perseverent atque in alumnis spiritu Christi inbuendis, in pedagogica arte et in scientiarum studio ita excellere nitantur ut non solum internam Ecclesiae renovationem promoveant, sed eius beneficam praesentiam in mundo hodierno praesertim intellectuali servent et augeant» (*Ibid.*, n. 852).

possibile coglierlo anche dalle 71 citazioni di vari documenti del Magistero, presenti nella Dichiarazione. Il Documento legge i processi educativi come una realtà propria dell'essere umano, unità fisico-spirituale. Realtà con leggi e finalità proprie, che possiedono una reale autonomia in campo scientifico, anche se non assoluta, perché rispettosa della natura e vocazione dell'uomo. Per la GE la missione della Chiesa non si ferma a quella dell'annuncio del messaggio di salvezza attraverso i sacramenti; è chiamata ad una missione umanizzatrice dei singoli e della società.

In questa riflessione conclusiva credo sia molto importante evidenziare la natura e i compiti dell'educazione cristiana prospettati dalle GE 2. Il fondamento di tale educazione è nel cristiano, visto come rigenerato, come nuova creatura, come figlio di Dio. Il diritto è di ogni cristiano in quanto figlio di Dio. Si tratta di educare l'uomo nel cristiano, per poter educare nell'uomo il battezzato, cioè la nuova creatura soprannaturale che è in lui e che ha bisogno di crescere e maturare in modo analogo a quella naturale<sup>61</sup>.

La GE nella sua impostazione generale accentua la autonomia e la bontà relativa dell'educazione semplicemente umana. Il Concilio afferma in modo esplicito l'autonomia delle realtà e delle finalità terrene e temporali nei confronti delle realtà e finalità soprannaturali. Chiara è la distinzione tra i due ordini di attività e finalità naturale e soprannaturale. Di conseguenza, nella Dichiarazione si tratta dell'educazione umana (natura e finalità) in modo distinto (GE 1) da quello dedicato a ciò che costituisce invece lo specifico della educazione cristiana (GE 2).

Il Concilio manifesta fiducia nelle scienze dell'educazione. La GE afferma che si deve tenere conto dei progressi della psicologia, della pedagogia e della didattica nell'educazione dei fanciulli e dei giovani. Questi devono ricevere, adatta alla loro età, una positiva e prudente educazione sessuale. Non parla, come nei documenti del magistero pontificio precedente, dei pericoli della coeducazione.

Il cambiamento di prospettiva che pervade la GE, oltre ai profondi cambiamenti socio-culturali, sembra sia dovuto alla convinzione che non è possibile costruire una qualsiasi teologia delle realtà terrene (e l'educazione è una di queste) se non attraverso la mediazione e il dialogo con le scienze umane.

---

61. *Ibid.*, n. 825.





## Education and the Formation of the Virtues

PAUL J. WADELL \*

Over seventy years ago Etienne Gilson, in his *Moral Values and the Moral Life*, argued that the purpose of Christian morality was to teach men and women how they must conduct themselves if the story of their lives were to have a happy ending<sup>1</sup>. Gilson recognized that the primary purpose of moral education should be the formation of people in goodness because it is only when we are good that we can be genuinely happy. He knew that the principal business of ethics is not solving difficult moral problems or resolving dilemmas of conscience, but helping men and women answer two questions: "What does a good life look like?" and "How must I live in order to achieve it?"

Both questions are answered through the virtues. Over the last twenty-five years the importance of the virtues for the moral life has been clearly recognized<sup>2</sup>; however, little attention has been given to

---

\* Associate Professor of Religious Studies at St. Norbert College, De Pere, Wisconsin.

1. E. GILSON, *Moral Values and the Moral Life: The System of St. Thomas Aquinas*, trans. by Leo Ward, St. Louis, Mo. 1931, 19.
2. S. HAUERWAS, *Vision and Virtue: Essays in Christian Ethical Reflection*, Notre Dame, Ind. 1974; ID., *Character and the Christian Life: A Study in Theological Ethics*, San Antonio 1975; ID., *A Community of Character: Toward a Constructive Christian Social Ethic*, Notre Dame, Ind. 1981; HAUERWAS - C. PINCHES, *Christians Among the Virtues: Theological Conversations with Ancient and Modern Ethics*, Notre Dame, Ind. 1997; A. MACINTYRE, *After Virtue: A Study in Moral Theory*, Notre Dame, Ind. 1981; J. PORTER, *The Recovery of Virtue: The Relevance of Aquinas for Christian Ethics*, Louisville, Ky. 1990; J. KOTVA, Jr., *The Christian Case for Virtue Ethics*, Wa-

the place of the virtues in the moral education of the young. Moral education has tended to focus on value theory, methods for moral decision making, and strategies for resolving moral conflicts. Each of these is important, but in themselves present an impoverished understanding of the moral life and leave students sorely unprepared for knowing what it means to be a good person living a good life in today's world.

Thus, in this essay I want to consider the education and formation of young people in the virtues by focusing on four points: (1) why morality should primarily be seen as an ongoing education in the nature and meaning of happiness; (2) why growth in the virtues requires the transformation and reordering of one's passions and emotions; (3) the pivotal role of friendship in the formation of the virtues; and (4) a brief analysis of three virtues that might be particularly important in the moral education of young people today.

## I. THE MORAL LIFE AS AN EDUCATION INTO HAPPINESS

The moral education of young people should begin with a conversation about happiness not only because the virtues are ways of being and acting that are constitutive of happiness, but also because how all of us live and act each day is ultimately determined by what we think will make us happy<sup>3</sup>. Indeed, the trajectory of our lives reflects decisions made according to what we thought would give us satisfaction, meaning, and peace. If, as both Aristotle and Aquinas argued, everything we do begins in an intention for happiness, then the critical first step in moral education is coming to understand what constitutes happiness for human beings.

It is a good place with which to begin educating young men and women in the moral life simply because everyone wants to be happy. Young people are naturally captivated by discussions on happiness because human beings are ineluctably seekers of happiness. We cannot help but want to be happy and devote much of our time,

---

shington, D.C. 1996; P. WADELL, *The Primacy of Love: An Introduction to the Ethics of Thomas Aquinas*, New York 1992; ID., *Friends of God: Virtues and Gifts in Aquinas*, New York 1991.

3. For an excellent analysis of the centrality of happiness for Christian ethics see S. PINCKAERS, O.P., *The Sources of Christian Ethics*, trans. by Sr. Mary Thomas Noble, O.P., Washington, D.C. 1995 and L. MELINA, *Sharing in Christ's Virtues: For a Renewal of Moral Theology in Light of Veritatis Splendor*, trans. by William E. May, Washington, D.C. 2001.

energy, and attention to whatever we think will make us happy. Thomas Aquinas, for example, structured his whole account of the moral life on the premise that human beings instinctively know that the fullness and perfection of their lives hinges on discovering what will make them happy. He recognized that «happiness is man's true good» and that no person will be satisfied until he achieves a happiness that «essentially remains and is forever»<sup>4</sup>.

Moral education in the virtues should begin by appealing to this natural appetite for happiness because, consciously or not, it is what informs and directs the attitudes, behavior, and habits of young people. Particularly during adolescence, young men and women explore different possibilities for happiness because they cannot help but direct their lives to what they think might fulfill them. By observing human behavior, Aquinas realized the common thread in everyone's actions is the desire for happiness; however, he also saw that we seek happiness in different places and in different ways. We are one in our desire to be happy, but amazingly diverse in how we think the search for happiness will be resolved.

This is why educating young people in the meaning of authentic happiness is a crucial prerequisite for their formation in the virtues. It may take time to discover what happiness is, but helping adolescents recognize where it can be found is essential because it is the only way they can avoid the harm, diminishment, and sadness wrought by choices and ways of life that reflect serious misperceptions about happiness. Too many young people today take wrong turns on their journey to happiness because no one has taken time to teach them what counts for authentic happiness. The mistakes of their lives represent not their own hardness of heart, but the failure of adults to pass on to them any coherent understanding of a good life and any substantive account of happiness. Young people may naturally want to be happy, but they do not naturally know what happiness is.

Nonetheless, they live in societies where they are continually bombarded with messages about what will make them happy. They are told, for example, that if they become good consumers who devote their lives to accumulating possessions that they will be fulfilled, and if they identify themselves with what they own – the clothes they wear and the cellphones they buy – they will be content. Here in the United States, the young are instructed to seek fame and celebrity as a guarantee for happiness, or to surround their lives with

---

4. T. AQUINAS, *Summa Theologiae*, New York 1969, I-II, 2,3.

countless distractions from television, music videos, or computers. When young people are urged to expend themselves on things that cannot possibly bring them the happiness they need and desire, is it any wonder that they wrestle with depression, grow angry and disenchanting, and sometimes turn to violence as a way of expressing their despair?

There is, as Aquinas wrote, «in all things whatsoever [...] an appetite for completion», and every person orients their lives to whatever they think is their «perfect and fulfilling good»<sup>5</sup>. But unless we discover what *really* is our “perfect and fulfilling good” we cannot be happy. This is why moral education for young people has to begin with the good or goods in which authentic happiness resides, and consider how one’s life must be formed in order to share in those goods.

In analyzing the connection between happiness (*eudaimonia*) and the virtues, Aristotle said that human beings have a special function, work, or activity (*ergon*) to achieve, and suggested that they would grow in happiness in the measure that they became experts in the particular activity that was uniquely theirs and through which they would achieve their own distinctive excellence as humans<sup>6</sup>. «The ‘ergon’ of a thing, in general», the philosopher Thomas Nagel writes,

is what it does that makes it what it is [...]. When something has an ‘ergon’, that thing’s good is specified by it. The proper ‘ergon’ of man, by which human excellence is measured, is that which makes him a man rather than anything else<sup>7</sup>.

The proper function of men and women, Aristotle concluded, is whatever activity or set of activities that distinguishes them from other creatures and brings them to the utmost development of their nature. Consequently, happiness hinges on discovering and growing into a way of life whose practices and activities will enable men and women to be formed according to, and flourish together in, whatever is their own proper excellence. For Aristotle *eudaimonia* is the virtuous life because the virtues are the activities by which men and women develop their human nature in the most fitting and complete way<sup>8</sup>. He expressed this by saying that «happiness is some kind of

5. *Ibid.*, I-II, 1,5.

6. ARISTOTLE, *Nicomachean Ethics*, trans. by Martin Ostwald, Indianapolis 1962, 1097b25-27.

7. T. NAGEL, “Aristotle on Eudaimonia,” *Essays on Aristotle’s Ethics*, ed. by Amelie Ok- senberg Rorty, Berkeley, Ca. 1980, 8.

8. ARISTOTLE, *op. cit.*, 1098a12-16.

activity of the soul in conformity with virtue»<sup>9</sup>. For Aristotle, happiness is intrinsically connected to a virtuous life not only because the virtues are truly the best and most excellent of all human activities, but also because they are the habits, skills, and qualities of character that must be developed for someone to be who they ought to be as human and, therefore, become happy.

Aquinas accepted Aristotle's analysis of the connection between human happiness and a virtuous life but, as a Christian theologian, insisted that the perfection of happiness was not to be found in the city-state of Athens, but in beatitude with God and the saints in heaven<sup>10</sup>. Thus, like Aristotle, he insists that happiness comes from participating in, and being changed by, a way of life that orientates one to the greatest possible good and, even more important, helps one grow in conformity to this good; however, unlike Aristotle, this greatest possible good was found not in the perfection of human virtues, but in the supernatural virtues, informed by charity, by which one can share even now in the consummate good of friendship with God<sup>11</sup>.

What does this mean for educating young people in the virtuous life? It suggests that happiness is not something an individual determines for herself; rather, it is a way of life into which she must be initiated and according to which she must be continually transformed. Neither Aristotle nor Aquinas would accept the contemporary notion that happiness is nothing more than the freedom to satisfy our wants and desires, irrespective of what those wants and desires might be. On the contrary, both recognized that education in happiness begins with the purification and transformation of our desires so that we come to desire the goods and activities that can truly make us happy.

For example, when Aquinas begins his investigation of possible candidates for happiness (wealth, honors, fame, power, bodily well-being, pleasure), he acknowledges the goodness of each and the contribution each can make to happiness, but insists that none can constitute perfect and lasting happiness because none has the excellence necessary for bringing us to our most complete and proper fulfillment as human beings. We may have all these things in abundance, but will still be restless and dissatisfied because we «recognize how incomplete they are and how far short of our highest

9. *Ibid.*, 1099b25.

10. AQUINAS, *op. cit.*, I-II, 2,8.

11. *Ibid.*, II-II, 23,1.

good»<sup>12</sup>. Whatever will bring us happiness cannot be something less than us, Aquinas reasons; rather, it must be so superior in goodness that through loving it and seeking it we are brought to our highest possible excellence.

Consequently, Aquinas does not see happiness as something we are free to define in any way we want. On the contrary, happiness has an objective and normative meaning: it is the nurturing in us of the best and most promising desires, the richest and most authentic loves. The happy person is the man or woman who possesses the greatest possible good in the deepest possible way, and for Aquinas, of course, the *summum bonum* is God because in God alone is found the perfect goodness through which we achieve fulfillment and peace as human beings, find lasting satisfaction for our desires, and, therefore, are exquisitely and eternally happy. Sharing God's life intimately and continuously is happiness for human beings: «He alone, *who fills with all good things thy desire*, can satisfy our will, and therefore in him alone our happiness lies»<sup>13</sup>.

What all of this suggests for the moral education of young people in the virtues is that such education must begin by recognizing the inherent connection between the virtues and happiness. Any discussion of the virtues must start by probing the nature of happiness not only because happiness is the most fundamental human desire, but also because it is only when we understand the nature of authentic happiness that we can determine the form the virtues must take in helping us achieve happiness. Despite their different understandings of the virtues, Aristotle and Aquinas demonstrate that moral education must be focused on the virtues because there is no other way to secure happiness. Put differently, happiness is not something we aim for directly, but something we grow into as we are transformed by a virtuous life<sup>14</sup>.

## II. THE FORMATION OF THE PASSIONS AND AFFECTIONS

A second element to educating young people in the virtues is the proper development of their passions, affections, and emotions. An

---

12. *Ibid.*, I-II, 2,1.

13. *Ibid.*, I-II, 2,8.

14. HAUERWAS - PINCHES, *op. cit.*, 12-13.

unfortunate legacy of the influence of Kant is not only to dismiss the emotions from serious consideration in morality, but also to view them suspiciously. Kant and his successors so emphasized the central role of human reason in moral evaluation and judgment, that they neglected the inescapable influence of such fundamental human emotions as love, desire, and joy on our actions. Instead of recognizing that all human behavior stems from a love for what we consider good and aversion for what we think is harmful, Christian ethicists have shunned careful analysis of the emotions either because they thought the emotions were ethically trivial or, more seriously, that they interfered with the work of reason.

But this is a mistake. Both Aristotle and Aquinas, and Ignatius of Loyola and Jonathan Edwards after them, recognized the danger in drawing too sharp a distinction between human reason and the passions and emotions. Instead of concluding that the emotions were inherently contrary to reason, they insisted that in the truly virtuous person one's actions were guided and empowered by the emotions so that he did the good not begrudgingly or reluctantly, but with delight and ease. In the virtuous person, the emotions do not obstruct the performance of virtue, but facilitate and enhance it. A virtuous act, Aristotle noted, was not one devoid of feeling, but one in which a person felt the right way about the right things, at the right time and in the right manner. Indeed, for Aristotle not to show appropriate feeling in one's actions was not a sign of virtue, but of moral underdevelopment.

In his *Nicomachean Ethics*, Aristotle argued that education in the virtues has to take account of the emotions because from infancy every human being is motivated by a love of pleasure and an aversion of pain. Since «this emotion has come to be ingrained in our lives and is difficult to erase»<sup>15</sup>, Aristotle reasoned, the aim of the virtues is not to extirpate or suppress the emotions, but to order them in the service of the good. Aristotle recognized that human beings naturally incline to what is pleasurable and naturally avoid what is painful. Consequently, any study of the virtues has to take account of the pivotal role of the emotions in human behavior. They can impede a person's progress in the moral life if he has not learned how to order and direct them in the service of virtue; however, when they are integrated with the virtues they greatly facilitate one's growth in the moral life because they provide the energy, motivation, and

---

15. ARISTOTLE, *op. cit.*, 1105a2-3.

commitment necessary for doing the good skillfully and consistently. The following two passages from the *Nicomachean Ethics* indicate why learning to take pleasure in the right things is an essential ingredient in a virtuous life:

For moral excellence is concerned with pleasure and pain; it is pleasure that makes us do base actions and pain that prevents us from doing noble actions. For that reason, as Plato says, men must be brought up from childhood to feel pleasure and pain at the proper things; for this is correct education<sup>16</sup>.

There are three factors that determine choice and three that determine avoidance: the noble, the beneficial, and the pleasurable, on the one hand, and on the other their opposites: the base, the harmful, and the painful. Now a good man will go right and a bad man will go wrong when any of these, and especially when pleasure is involved [...]. Even in our actions we use, to a greater or smaller extent, pleasure and pain as a criterion. For this reason, this entire study is necessarily concerned with pleasure and pain; for it is not unimportant for our actions whether we feel joy and pain in the right or the wrong way [...]. Thus, for this reason also, every study both of virtue and of politics must deal with pleasures and pains, for if a man has the right attitude to them, he will be good; if the wrong attitude, he will be bad<sup>17</sup>.

Aquinas took Aristotle's insight about the essential contribution of the passions and emotions in the formation of the virtues and developed it. Like his Athenian predecessor, Aquinas was convinced that formation in the virtues did not require denying or repressing the passions, but on cultivating them in the service of virtue. People grew in goodness, Aquinas reasoned, not when they silenced their emotions but when they integrated and transformed them; thus, the virtuous person was not the woman or man who did the good listlessly or apathetically; rather, she or he was the person who learned to love what was good, abhor what was evil, feel sorrow at the misfortunes of others, grieve injustice, be angered by deceit, and be horrified by cruelty. Love, abhorrence, sorrow, grief, anger, and horror are all emotions and, if properly ordered, register the appropriate response to good or to evil, and indicate the sensitivity of soul necessary for virtue.

In his analysis of the affections and emotions, Aquinas treats the concupiscible or affective emotions first<sup>18</sup>. The affective emotions describe how a person stands toward something insofar as it is either good or evil. If we are attracted to something because it seems good

---

16. *Ibid.*, 1104b9-12.

17. *Ibid.*, 1104b30-1105a13.

18. AQUINAS, *op. cit.*, I-II, 23,1.



to us, the emotion we experience is love. If we love something we move toward it in the hope of possessing it, and so the second affective emotion is desire. And if we possess what we love, the emotion we feel is joy. By contrast, if something strikes us as evil or harmful, we do not love it, we hate or despise it; and since we despise it we do not move toward it in desire, but pull away in aversion. And if we cannot escape what we abhor, we feel not joy, but sorrow. Thus, Aquinas delineates six concupiscible or affective emotions, each registering a response to something as either good or evil: love, desire, joy, hatred, aversion, sorrow<sup>19</sup>.

This sketch of the affective emotions reveals how important the proper formation of our sentiments is for moral development. For Aquinas, moral wholeness requires that we learn to love what is genuinely good and hate what is truly evil, and to do both with passion and zeal. Virtuous people are fired with a zeal for what is good, but they steadfastly avoid what is false and evil because they detest it. They seek the good not out of duty or fear, but because they have genuinely learned to love, and be deeply attracted to, the good. Similarly, they avoid evil not from fear of punishment, but because they truly despise it.

If this is so, education in the virtues must include the proper formation of our loves and desires. This is especially true when dealing with adolescents because adolescence is a time when one's basic loves, attractions, and attachments are formed. Ultimately, Aquinas suggests, a person's character will be a reflection of the most enduring attachments and attractions of their lives; or, perhaps better, their character is a revelation of their deepest and most abiding loves. In his analysis of the affective emotions, Aquinas recognized that human beings are naturally lovers; however, we do not naturally know how to love the right things in the right ways. If love empowers human action, and if our deepest loves are shown in our strongest desires, then education in the virtues demands careful attention to cultivating and nurturing the emotions. More precisely, moral education must include teaching young people to love not what is merely momentarily pleasurable, but what is genuinely good.

But there is more. Aquinas presents the moral life as an ongoing movement toward the good. The passions and emotions are pivotal in one's moral journey because they provide the energy necessary for seeking the good. On the contrary, apathy, depression, and

---

19. WADELL, *The Primacy of Love*, cit., 95.

indifference are morally problematic because when we lose passion or energy for life we no longer act, and if we do not act towards the good, we are no longer growing in it and being changed by it. To feel nothing, to lack all passion or emotion for life, is perilous because if apathy dominates our lives we eventually become dead to all good. Such numbness of soul can be the result of improper loves and attachments, it can be the consequence of deep hurts and disappointments, it may come from suffering adversity, and it is surely the harvest of the cynicism, nihilism, and violence so characteristic of our age; but it is a condition of soul that must be vigorously fought, never surrendered to, because it makes happiness and fulfillment impossible.

This is why Aquinas recognized the need for a second set of emotions that would assist one in dealing with all the things, both in our world and in ourselves, that might obstruct our growth in the virtues. He called these the irascible or "spirited" emotions for they provide the energy necessary for pursuing the good when doing so is difficult, or when avoiding evil is hard<sup>20</sup>. Aquinas identified five spirited emotions: hope, despair, courage, fear, and anger. For example, if there is something we love as good but it is difficult to possess, we need the emotion of hope. On the other hand, if we conclude we cannot possibly achieve the good, the emotion we feel is despair. Similarly, if an evil we want to avoid presses upon us, we feel fear; but in order to confront and overcome this evil, we need the spirited emotion of courage. Finally, if what we love is threatened, we feel anger<sup>21</sup>.

Aquinas was a realist. He knew our quest for the good would be challenged by hardship, adversity, discouragement, temptation, and fear. He saw the need for cultivating emotions that would empower us to be resolute in our pursuit of the good when doing so was difficult. He knew goodness can lose its attractive power when there are things that distract us from its beauty or convince us it is not worth the effort securing it requires. This is a problem young people confront every day. Despite their natural inclinations to goodness and the love they may have for what is right, they live in a world adept at persuading them to form attachments and devotions that will only foster their diminishment. Surrounded by so many conflicting

---

20. *Ibid.*

21. *Ibid.*

understandings of human fulfillment, prosperity, and happiness, they need ways to remain devoted to what is truly best for them, and one way to do so, Aquinas knew, was by developing emotions that would strengthen them in the pursuit of goodness.

Furthermore, nurturing the appropriate feelings and emotions is indispensable in the formation of virtue and character because well-formed affections can be a powerful source of moral insight. The feelings and emotions are potentially morally illuminating because they call our attention to significant goods and values. Growth in the virtues requires intelligence, reason, clear thinking, and insight; but it also requires the nurturing of appropriate feelings and emotions so that we learn to recognize the good, see it as beautiful, desire it, and respond to it.

But most significantly, attention must be given to the development of the affections and emotions because growth in goodness hinges on an enduring sensitivity to and appreciation for the dignity of persons. In *Reason Informed by Faith*, Richard M. Gula says «Sensitivity is fundamental» in the moral life because

morality pertains to value, particularly the value, sacredness, or worth of persons and what befits their well-being. The foundational experience that awakens our moral consciousness and gives a basis in reality to our moral judgments is the experience of the sacredness of life, or the value of persons as persons<sup>22</sup>.

Gula argues that anyone who is not sensitive to the value and sacredness of life cannot be moral. That is correct, but such sensitivity of heart cannot be presumed in the world today. Whether we describe this fundamental sensitivity as a capacity to care, a reverence for life or compassion, it is easily lost in societies characterized by excessive self-interest, radical individualism, and consumerism. The very sensitivity to value and goodness we need in order to be virtuous is dangerously imperiled in societies where ridicule passes as humor, where casual cruelty is accepted, and where violence is presented for entertainment. Young people are continually exposed to attitudes and behavior that are morally deforming because they weaken, even destroy, the moral sensitivity on which goodness depends, and form their feelings in ways that are more conducive to viciousness than to virtue.

A great danger in any person's moral formation is the deadening

---

22. R. GULA, *Reason Informed by Faith: Foundations of Catholic Morality*, New York 1989, 13.

of the soul to all that is good and beautiful. I am referring to the psychological, emotional, and spiritual numbness that characterizes the person who is dead to all good. Such a person is moved by no suffering and touched by no sorrow. He feels no pity for the poor and no compassion for the misbegotten. A serious moral problem – and a pervasive one today – is to be morally desensitized so that we do not respond as we ought, whether it be to the good, to injustice, to beauty, or to the sufferings of others. This is why a key concern of moral education – and especially the formation of virtues in the young – is cultivation of the heart.

### III. THE ROLE OF FRIENDSHIP IN THE FORMATION OF VIRTUE

Education in the virtues requires a similar initiation into the art and skills of friendship because it is impossible for anyone to become virtuous without the companionship of others who also want to be good. There are certain things we can do by ourselves, but being formed and transformed in virtue is not one of them because the virtues by their very nature are shared activities. There is no other way for us to grow in the distinctive goods of the virtues than through relationships with others who are seeking those goods as well; indeed, it is even true to say that we do not so much aim directly for the special goods of the virtues, but receive them in and through our friends. This is why we can speak of friendship as the crucible for development in the virtues. It is only in company with others that we learn about the good, experience it, and are transformed by it<sup>23</sup>.

How then does friendship contribute to the formation and development of the virtues? First, friendships teach us how to care for others. Every friendship is a lesson in the disciplines of justice, generosity, thoughtfulness, and love because the nature of friendship is to teach us to be concerned about others. Friendships draw us out of ourselves and challenge us to be attentive not to our own immediate interests and needs, but to the interests, needs, and well-being of another. In fact, the distinctive activity of friendship is to seek the good of another and to find happiness in doing so. This is why friendship helps us overcome tendencies toward selfishness and self-centeredness<sup>24</sup>.

---

23. P. WADELL, *Friendship and the Moral Life*, Notre Dame, Ind. 1989, 5-8.

24. L. BLUM, *Friendship, Altruism, and Morality*, London 1980, 192-195.

All of us must learn lessons in justice, love, generosity, and care somewhere and friendship is a fitting context for doing so. It is easy to attend to the well-being of a friend occasionally, or when we find it satisfying and fulfilling. But to do so consistently is difficult because it requires that we regularly be able to identify the friend's good with our own. This is what makes friendships so ethically praiseworthy. Through them we acquire the qualities of character necessary for living well with others. Society flourishes only when there are people of generous, magnanimous spirit, people who are consistently attentive to the needs of others and the claims others have on us. Good friendships teach us these things. It is through the rigors of ongoing friendships that we acquire the habits, skills, and dispositions necessary for living well with others<sup>25</sup>.

Second, friendship is indispensable for education and growth in the virtues because we need others to help sustain our commitment to goodness, to overcome the obstacles to virtue in ourselves, and to negotiate the challenges of the virtuous life. The virtues envision the moral life as an ongoing, and sometimes very difficult, journey towards the good. We may begin this journey with great zeal and enthusiasm, but along the way we wrestle with the demons of discouragement and disenchantment. We grow weary not only with the toil involved in developing the virtues, but also in uprooting the vices. Too, on this journey towards the good, we are easily distracted by other possibilities, by rival conceptions of a good life, by countless temptations, and by the lure of more immediately gratifying possibilities. Friends steady one another in the moral life. They help one another deal with the inevitable loss of enthusiasm, with the struggles wrought by human weakness and failure, and they remind one another of what they know to be the best and most promising kind of life. Good people keep one another good, this is why friends are indispensable for the virtuous life.

Aristotle gave friendship a privileged place in his ethics because he recognized that the virtuous life is a heroic quest, and one which none of us can successfully negotiate without the guidance, support, and presence of others. There are too many hazards on the journey to goodness, too many obstacles and impediments, for any person to confront alone. Some of these obstacles come from our surrounding

---

25. E. VACEK, S. J., *Love, Human and Divine: The Heart of Christian Ethics*, Washington, D.C. 1994, 295.

environment, some come from people who dissuade us from the good, and some come from our own weaknesses and imperfections. He gave special attention to the role of friendship in the virtuous life because he realized that constancy and perseverance are essential for such a life, but that both are difficult to sustain by ourselves. Perseverance is necessary for goodness because it takes time for the virtues to take root in us and develop. But seldom are we able to persevere alone; rather, the very constancy we need to be virtuous is often supplied to us by our friends.

It is especially important for adolescents to appreciate the role of friendship in the virtuous life. It is easy for young people to show an initial enthusiasm for goodness, but hard for them to sustain this enthusiasm because they are quickly distracted and because there are so many things clamoring for their attention. Despite their best intentions, they can easily grow disillusioned with the very ideals that once excited them and gave them hope. But if they realize there are others who share their zeal, others like themselves who want to grow in goodness, they are much more likely not to grow disheartened. The value of any activity is increased when we are able to share in it with friends, and this is particularly true of the virtuous life. The quest for goodness may be difficult, full of frustrations and setbacks, but it is much easier to surmount those difficulties when we confront them with friends who are devoted to our well-being and who, like us, want what is best<sup>26</sup>.

Third, and most important, there is an unbreakable connection between friendship and formation in the virtues because friendship provides the very form of life necessary for the virtues. Aristotle captured this when he said friendship «is some sort of excellence or virtue, or involves virtue, and it is, moreover, most indispensable for life»<sup>27</sup>. For Aristotle, as well as Aquinas, there is an inextricable connection between friendship, happiness, and the life of virtue. They realized that

the supremely happy person is the good person, and in order to be both good and happy one needs and desires the presence of friends<sup>28</sup>.

Thus, good friendships are not only instrumental to happiness

---

26. P. WADELL, *Becoming Friends: Worship, Justice, and the Practice of Christian Friendship*, Grand Rapids, Mich. 2002, 71.

27. ARISTOTLE, *op. cit.*, 1155a3-4.

28. L. G. JONES, "The Theological Transformation of Aristotelian Friendship in the Thought of St. Thomas Aquinas," *The New Scholasticism* 61 (1987) 374.

and virtue, but inherently necessary because they provide «the very form and mode of life within which an agent can best realize her virtue and achieve happiness»<sup>29</sup>.

Friendship is intrinsic to the virtues because a virtuous life is a cooperative enterprise, a quest for the good that we must pursue with others. We need others to create a way of life in which growth in virtue and the development of character are possible. And this is because the virtues are inherently *shared activities*. They are not disconnected pieces of behavior, isolated acts that occasionally engage us; rather, they constitute an ongoing way of life in which people joined in a partnership of the good come to understand what the virtues are and how they need to be expressed. Neither Aristotle nor Aquinas could conceive of the virtuous life as something anyone could achieve on her own because by their very nature as shared activities the virtues require «a life in companionship with others»<sup>30</sup>.

And so Aristotle and Aquinas are saying more than that friendship makes the virtuous life manageable and interesting; rather, they are claiming that friendship makes the life of virtue *possible*. Aristotle said we need friends «only to provide what we are unable to provide ourselves»<sup>31</sup>, but precisely his point is that the one thing we cannot offer ourselves is virtue. Virtue friendships are more than conveniences; they are indispensable moral enterprises because the only way for us to come in touch with the good and to grow in the good is through lasting relationships with people who share our love for the good and are committed to helping us achieve it.

Moral education for young people today has to take account of the critical role of friendship in the virtuous life. Young people need to understand the qualities and characteristics of good friendships. They must realize that not every relationship is conducive to a life of virtue, but only those with people who are committed to growing in goodness, holiness, and love. But once they realize that the virtuous life is not something other than friendship, but is truly a special kind of friendship, then the appeal of such a life is greatly enhanced. If they believe they must undertake growth in the virtues alone, a life of virtue is likely to seem burdensome, highly unattractive, and ultimately impossible. But if they are taught that the virtues come to

---

29. N. SHERMAN, *The Fabric of Character: Aristotle's Theory of Virtue*, Oxford 1989, 127.

30. *Ibid.*

31. ARISTOTLE, *op. cit.*, 1169b8.

us in and through the life we share with our friends, then such a life appears not only manageable, but highly appealing.

#### IV. THE MORAL EDUCATION OF THE YOUNG: SOME VIRTUES TO CONSIDER

The idea of the virtues comes from a certain conception of human beings as having a tremendous capacity for good, but also a tremendous capacity for evil. Human beings are creatures who can go to extremes. We can become noble and beautiful in goodness, but we can also become horribly disfigured by evil. It is through the virtues that we grow in grace and goodness, but it is through their opposite, the vices, that we gradually diminish, and can even destroy, ourselves. Thus, even though we are called to goodness and fulfilled in goodness, there is no assurance that we will achieve it. In the moral life, the only guarantee of goodness is the virtues<sup>32</sup>.

The virtues are the qualities, dispositions, attitudes, and habits men and women need to develop in order to have an authentically human life – a life of goodness and happiness. Contrary to popular depictions of the virtues, the virtues do not repress one's humanity, but help him develop and fulfill it in the best and most promising ways. A truly virtuous person is not someone who is overly cautious, but someone who grasps well what being human entails; indeed, virtuous people are experts at what it means to be human. Russell Connors and Patrick McCormick define the virtues as

those good moral habits, affections, attitudes and beliefs that lead to genuine human fulfillment, even perfection, on both personal and social levels<sup>33</sup>.

Or, more simply, a virtue is a habitual, characteristic way of being and acting that makes both who we are and what we do good.

Furthermore, if we envision life as a journey, then to complete the journey successfully we need to be endowed with certain skills which will enable us to deal with whatever challenges or setbacks we might encounter. A good way to draw students' attention to the importance of the virtues is to have them imagine their lives as a quest on which they are called to reach a certain goal. But doing so is not

---

32. WADELL, *The Primacy of Love*, cit., 106-108.

33. R. CONNORS, Jr. - P. MCCORMICK, *Character, Choices & Community: The Three Faces of Christian Ethics*, New York 1998, 25.



easy because as with any good quest, the traveler finds herself beset with innumerable unexpected challenges and obstacles. If she is not to be defeated in reaching her goal, she needs to be armed with an array of skills which will allow her to overcome obstacles, both in herself and around her. For instance, to deal with the crippling influence of fear and anxiety, she needs the virtue of courage. Or if she is not to be overcome by disillusionment and disenchantment, she needs the virtue of hope. And if she is not to be brought down by the wayward inclinations of her own heart, she surely must be skilled in the virtue of temperance. As the traditional notion of the cardinal virtues indicates, the successful completion of any human life hinges on the possession of certain habits and skills without which one is hardly equipped to face the challenges and changing circumstances of life.

Too, the virtues must be central to moral education because knowing how to do what is good and fitting amidst the vast array of situations any person confronts in a lifetime is much more an art than it is a matter of following moral principles or laws. As important as those principles and laws are, especially at the beginning of one's moral education, they are not enough to render one a skilled practitioner of the good. As Aristotle observed, the virtue of prudence or "practical wisdom" (*phronesis*) is pivotal in the moral life because what doing the good precisely requires in any particular situation «cannot be transmitted by precept», but must be carefully discerned<sup>34</sup>. Morality deals with particulars, it focuses on the concrete situations of our lives in which we are called to practice goodness. A virtuous person is not someone who does the good in some rote or mechanical way; rather, he or she is the person who is able to discern the form the good must take when dealing with different people, different situations, and different circumstances.

There are many virtues which need to be part of the moral education of young people today, but I want to focus on three that seem particularly important: the virtue of reverence, the virtue of justice, and the virtue of temperance.

Reverence is the virtue by which one is able to see and appreciate the inherent dignity and sacredness in everything that lives, not just other human beings, but the whole of creation. It is, as Dietrich von Hildebrand taught, the fundamental moral attitude by which we relate to other human beings and all of creation with care, kindness,

---

34. ARISTOTLE, *op. cit.*, 1104a1-10.

patience, and compassion<sup>35</sup>. The reverent person knows every individual and every creature deserves attentive respect. She or he knows there is a beauty, goodness, and sacredness to life that they do not create, but are called to honor. Such a person especially knows that without reverent and truthful vision we miss so much of the goodness and beauty around us.

Reverence is an especially important virtue to develop in young people today because many of them are part of societies in which there is much casual cruelty and thoughtlessness, much ridicule and humiliation, and so much exposure to violence that it is easy for them to become desensitized. Every act of cruelty, every expression of injustice, every demeaning joke, and every prejudicial thought, attitude, word, or action reflects a lack of reverence for the inalienable sacredness of every human being.

A virtuous life depends on cultivating a reverent and compassionate vision because how we act in a situation largely depends on how we are able to see. There is an intrinsic connection between reverent vision and virtuous actions because we cannot *act rightly* unless we first *see rightly*; however, the moral vision necessary for goodness cannot be assumed but must be carefully and intentionally cultivated. The cultivation of reverent, truthful vision in young people today is essential because if one's moral vision lacks reverence, one's actions will not be just. Without the virtue of reverence, we will not see the bond we share with every human being as a child of God and the responsibilities which flow from that bond. Without reverence, our behavior is bound to do harm because we will see everything in terms of our own needs and preferences<sup>36</sup>.

Second, and closely related to reverence, is the virtue of justice. People have to learn to live well with others and this is what justice enables one to do. Justice is the virtue of community, the virtue that makes life together possible, whether that be in our families, in friendships, in our relationships with strangers, or in international relations. Without justice human community is impossible and social disintegration results. Justice makes community possible by working to ensure right relationships on all levels of life; it is rooted in the vision of all human beings, indeed the whole of creation, bonded together in God. The aim of justice is not only to help us recognize

---

35. D. VON HILDEBRAND, *Fundamental Moral Attitudes*, New York 1950, 1-15.

36. WADELL, *Becoming Friends*, cit., 121-130.

and appreciate these bonds of relationship, but also to teach us how to live in a way that respects and strengthens those bonds instead of ignoring or denying them.

Aquinas defined justice as «the constant and steadfast willingness to give to each person what is his by right»<sup>37</sup>. Through justice we recognize that other people have a claim on us and we cannot be indifferent to their well-being and needs, whether they be nearby or oceans away. Justice teaches that we have obligations to others and are morally bound to honor them. Aquinas said the fundamental rule of justice is that we harm no one and fulfill our obligations toward all, and stressed that justice is relevant to every relationship and situation of life; indeed, it is the primary moral virtue.

Justice has to be an elementary part of the moral education of young people not only because none of us is naturally just, but also because many of us live in societies today that encourage us to be comfortable in ignoring the needs and well-being of others, particularly the poor. The excessive individualism of western societies does not teach us to see our connectedness to other human beings and our responsibilities toward them. Emphasis is placed on individual rights, but little attention is given to how those rights carry corresponding social obligations. Too, we underscore the importance of freedom of choice, but neglect the common good.

Finally, there is the virtue of temperance. Temperance deals with the great human appetites and inclinations: sexuality, food and drink, pleasure, money and possessions, ambition and power. It recognizes the legitimate goodness of each of these things and their indispensable role in any life, but realizes how easily they can begin to overpower us, and thus become destructive<sup>38</sup>. Unless we learn to integrate the deep drives and inclinations of our nature, they grow dangerously out of our control and rob us of our freedom. Without the restraining influence of temperance to order the hungers and appetites of our lives in the service of good, we are bound to do great harm both to ourselves and to others. For example, people who fail to integrate their sexuality harm others through abusive and promiscuous relationships. Similarly, people who lack temperance in regards to money and possessions easily become greedy and

---

37. AQUINAS, *op. cit.*, II-II, 58,1.

38. J. PIEPER, *The Four Cardinal Virtues*, Notre Dame, Ind. 1966, 145-152.

materialistic. And people who cannot control their use of alcohol harm their own bodies and endanger the lives of others.

Aquinas connects temperance to the idea of shame, suggesting that there are ways of living and acting that are truly dishonorable for human beings<sup>39</sup>. The concept of shame implies that there is a nobility to being human beneath which we should not, but can easily, fall. It can seem archaic to speak of shame because in societies that exalt the sovereignty of personal choice and describe actions not in the moral language of right and wrong or good and evil, but as matters of taste and preference, few things are considered unbecoming for human beings. The language of shame only makes sense if we believe there is a nobility to being human that certain ways of life and certain kinds of behavior destroy. Shame demands the corollary notion that some actions debase us because they violate the dignity we have as creatures made in the image and likeness of God. «Intemperance is shameful», Aquinas wrote, «for it debases a man and makes him dim. He grovels in pleasures well-described as slavish [...] and he sinks from his high rank»<sup>40</sup>.

It may seem quaint to make temperance part of the moral instruction of young people in the virtues, but it is an indispensable virtue for life precisely because it is so realistic about our human nature and its enduring tendencies. Temperance keeps us honest about the areas of our lives with which we continually struggle. It reminds us to be vigilant about whatever appetites and inclinations can easily overpower us, so dominating our freedom that they become compulsions and addictions.

Similarly, young people need to see that shame is a very valuable moral quality because it can restrain us from pursuing our more destructive tendencies. A sensitivity to shame and a fear of being dishonored are important qualities for the moral life because they alert us to behavior that will cost us our reputation and do great harm to others. «Sentiments of shame, when repeated», Aquinas wrote, «set up a disposition to avoid disgraceful things»<sup>41</sup>. This sensitivity to shame, which Aquinas called «a healthy fear of being inglorious»<sup>42</sup>, should be encouraged in young people so that they not only avoid hurting others, but also learn to honor themselves. Perhaps more positively, temperance teaches that true honor and excellence are

---

39. AQUINAS, *op. cit.*, II-II, 144,1.

40. *Ibid.*, II-II, 142,4.

41. *Ibid.*, II-II, 144,1.

42. *Ibid.*, II-II, 144,4.

found not in celebrity, not in wealth and possessions, and not in power and pleasure, but in goodness<sup>43</sup>. If the moral education of young people convinces them of this, they will not be misled by behavior and ways of life that are not worthy of themselves.

## CONCLUSION

The greatest gift parents, teachers, clergy, and religious educators can give young people today is an understanding of life that is worthy of themselves. Adults do not serve young people well when we exalt the value of freedom, but give them little idea of what they should choose. And it seems notoriously irresponsible to tell them they must make up their own minds about what is good because that only confirms their suspicion that nothing they choose ultimately matters.

Moral education of young people must be an education in the virtues because the virtues presuppose a substantive account of a good life and the kinds of activities and pursuits constitutive of human flourishing. What I have suggested in this essay is that education in the virtues must begin with a normative account of happiness and human excellence, and that it must give special attention to the formation of the passions and emotions, as well as the central role of friendship in the virtuous life. Arguments can be made about how best to proceed with educating the young in a virtuous life, but there is no doubt that such an education must take place if we are to guide them on the way to happiness and goodness and, more seriously, help them avoid the tragedy of a wasted and misspent life.

---

43. *Ibid.*, II-II, 145,1.



# L'éducation à la vie de foi

DENIS BIJU-DUVAL\*

## INTRODUCTION

L'éducation à la vie de foi est un thème typique de *théologie pratique*. Elle touche en effet à d'importants aspects de l'action ecclésiale<sup>1</sup>, qui renvoient eux-mêmes à différentes questions:

– Certaines sont d'ordre proprement doctrinal. Par exemple, qu'est-ce que la foi? Quelle transmission en est possible? Comment cette transmission s'insère-t-elle dans le mystère de l'Église et de sa Tradition vivante?

Nous sommes aussi renvoyés à des problèmes anthropologiques, pédagogiques et psychologiques. Éduquer à la foi, c'est déjà s'adresser à des sujets "éducables", dont on a appris à connaître les besoins, à chacune des étapes de leur croissance. Les défis du travail éducatif en sa globalité seront donc présents lorsqu'on abordera le terrain de la foi, mais ils en recevront aussi une qualification *théologique* spécifique: on ne peut voir dans l'éducation à la vie de foi un simple cas particulier de l'éducation en général.

---

\* Professeur de théologie pastorale à l'Institut Redemptor Hominis, de l'Université pontificale du Latran.

1. Sur la théologie pratique comme théologie de l'action ecclésiale, cf. S. LANZA, "La teologia pastorale, identità e compiti", in COLLECTIF, *La teologia pastorale, natura e compiti*, Bologna 1990, 51-54.

On ne saurait traiter de manière réaliste la question de l'éducation de la foi sans l'insérer dans le contexte des évolutions culturelles lourdes de ces dernières décennies, dans ce qu'on hésite à appeler "modernité tardive" ou "post-modernité"<sup>2</sup>. Là encore, aussi pénétrée de philosophie ou de sociologie qu'elle soit, la réflexion suppose un regard de foi, et prend donc une qualification *théologique*.

– Le tout est à situer dans l'Église réelle, dans ce qui constitue une part très importante de son activité, et donc aussi de ses inquiétudes, et dans ses projets pour le présent et pour l'avenir. Pourquoi ce qui semblait encore à peu près "marcher" il y a quelques décennies se heurte-t-il aujourd'hui à des difficultés importantes, comme en témoignent toutes les statistiques des pays occidentaux sur les convictions et les pratiques religieuses?<sup>3</sup> Après tant de réformes des programmes et des méthodes de catéchèse qui ne semblent pas avoir réussi à inverser la tendance de manière décisive, après les efforts considérables qui ont été fournis pour la formation des catéchistes, reste-t-il encore quelque chose à faire, et quoi? Une œuvre de discernement pastoral est nécessaire, réflexion de la raison pratique intrinsèquement illuminée par la foi, sur la vie et l'action ecclésiale, donc réflexion de *théologie pratique*.

Comme on le voit, les problèmes sont immenses et délicats, et il ne saurait être question de les affronter tous, encore moins de les résoudre, en ces quelques pages. Cependant, nous voudrions montrer ici comment certaines évolutions des sociétés dites "de vieille chrétienté" appellent une remise à plat du problème de l'éducation à la vie de foi. Nous ferons émerger certains points sensibles, et nous tenterons d'identifier quelques grandes lignes de réponses.

- 
2. Sur le passage de la modernité à la post-modernité, on lira avec profit M. MIDALI, *La teologia pastorale*, vol. 2, Roma 2000, 27-48, avec la bibliographie jointe. Cf. aussi C. DELSOL, *Eloge de la singularité*, Paris 2000; I. SANNA, *L'antropologia cristiana tra modernità e post-modernità*, Brescia 2001.
  3. En ce qui concerne la France, on pourra par exemple se reporter à H. SIMON, *Vers une France paçenne?* Paris 1999, avec les critiques que lui adresse A. MANARANCHE, *Déclin ou sursaut de la foi?*, Paris 2002, 44 ss. Les chiffres de la pratique religieuse et de la catéchèse, il est vrai, sont en baisse continue depuis des années en France. Selon le journal *Le Monde* du 15 novembre 2001, le taux d'enfants catéchisés est passé de 42% en 1994 à 33% en 2001. Quant à la pratique religieuse dite «régulière» (assistance au moins mensuelle à la messe dominicale), elle passe selon un sondage SOFRES d'avril 2002, de 13% en 1988 à 12% en 1995 et à 9% en 2002 (cf. [www.sofres.com/etudes/pol/120402.catholiques.r.htm](http://www.sofres.com/etudes/pol/120402.catholiques.r.htm)). Le détail par tranches d'âge montre que ce sont les jeunes qui sont les moins pratiquants. Avec des chiffres absolus différents, liés à des histoires différentes, tous les pays de vieille chrétienté présentent des statistiques orientées dans la même direction.



## CATÉCHÈSE ET "TISSU CHRÉTIEN"

S'il est un problème dont sont conscients tous ceux qui sont engagés dans la catéchèse, c'est bien la distorsion croissante entre l'ambiance familiale et culturelle dans laquelle vivent la plupart des enfants et des jeunes, et l'éducation à la vie de foi qu'ils reçoivent<sup>4</sup>. Le problème est devenu aigu, mais les signes avant-coureurs et les cris d'alarme n'ont pas manqué, surtout depuis la dernière guerre<sup>5</sup>. Lors de sa naissance en catholicisme, à la suite du Concile de Trente, le catéchisme paroissial était structurellement relatif à un tissu culturellement chrétien: il contribuait à conceptualiser chez les enfants des réalités dont ils se trouvaient déjà puissamment imprégnés dans leur famille et dans la société. En ce sens, le grief qu'on a pu lui faire ensuite d'être trop abstrait et individualiste est en partie anachronique. Du point de vue des conditions globales de la transmission de la foi, ces traits exprimaient surtout un besoin: celui de passer du christianisme communautaire et peu intellectualisé, au sein duquel on naissait, à une foi personnellement exprimée et assumée<sup>6</sup>. Parce qu'elles plongeaient leurs racines dans une vie culturelle imprégnée de christianisme, bien des formules et définitions étaient perçues comme vivantes, alors qu'elles nous semblent aujourd'hui plus arides. Ce style a longtemps contribué à transmettre efficacement la foi, car ses limites indéniables étaient en grande partie compensées par le lien de l'enseignement chrétien à un tissu vivant. D'où vient difficulté aujourd'hui? Sans doute du fait que ce type de catéchèse a perduré alors que se désagrègeait la culture dont elle tirait son sens et sa vitalité. En effet, une telle évolution socioreligieuse ne mettait pas seulement en cause les langages, les méthodes, les programmes mis en œuvre par le catéchisme paroissial, mais l'économie globale de la transmission de la foi. On ne peut nier la réalité des efforts qui ont été fournis: la réforme des méthodes catéchétiques. Il faut avouer cependant qu'à parfois manqué une réflexion pastorale organique sur les conditions actuelles d'une transmission vivante et organique de la foi. On ne répondait donc que très partiellement au défi réel, et on ne pouvait lui apporter que des réponses partielles, peu significatives au plan des résultats concrets. Examinons quelques points particuliers d'attention.

4. G. PIETRI, "La catéchèse", in COLLECTIF, *Initiation à la pratique de la théologie*, t. 5, Paris 1987, 86.

5. Par exemple, le bien connu H. GODIN - Y. DANIEL, *France, pays de mission?* Paris 1943. Pour un panorama des évaluations successives, cf. MANARANCHE, *op. cit.*, 19-66.

6. PIETRI, *art. cit.*, 76.

## ÉDUCATION À LA VIE DE FOI ET COMMUNAUTÉ

La dimension ecclésiale et communautaire de l'éducation à la foi demande à être analysée d'une manière particulière. C'est elle, en effet, qui se trouve affectée dans les évolutions socioreligieuses qui nous préoccupent. Le problème n'est pas seulement psychologique ou sociologique: il est proprement théologique, car il regarde en pratique l'articulation entre les dimensions personnelle et ecclésiale de la foi<sup>7</sup>. Lorsqu'on a pris conscience du problème, on a souvent cherché à faire du catéchisme le lieu même de cette expérience chrétienne et communautaire qui disparaissait au plan social. On a procédé à l'introduction dans les programmes de catéchisme d'un style plus participatif, avec non plus des "classes", mais des "groupes" à effectifs moindres<sup>8</sup>. On a aussi introduit dans la catéchèse même des célébrations liturgiques ou paraliturgiques. Tout cela, afin d'initier les enfants et les jeunes à une expérience de foi ecclésiale qui leur manque souvent. Ces évolutions étaient peut-être nécessaires, mais comme elles n'ont pas été pensées à l'intérieur d'une économie globale de la transmission de la foi, elle n'ont pu avoir qu'un effet limité: que pèsent en fait une ou deux heures hebdomadaires de catéchèse, même ainsi aménagées, face à l'influence constante d'une culture diffuse, souvent contraire, familiale, scolaire et médiatique?

*Les familles chrétiennes*

Contrairement à autrefois, les parents chrétiens ne doivent pas s'imaginer que leurs enfants persévèreront dans la foi par le seul jeu de la vie familiale, du catéchisme et de la pratique dominicale. Toute une génération de parents chrétiens souffre d'un profond sentiment d'échec dans l'éducation religieuse qu'ils ont voulu donner à leurs enfants. Ils avaient pu eux-mêmes être éduqués dans la foi avec ces seules références, parce qu'elles se nourrissaient d'un contexte social encore largement chrétien, et ils ont cru que cela suffirait aussi pour leurs enfants. Or ce ne pouvait plus être le cas dans une société désormais très sécularisée. Ce que la vie sociale ordinaire n'offre plus, c'est aux communautés ecclésiales de le susciter. L'enracinement ecclésial dont les enfants et les jeunes ont besoin doit être suffisamment subs-

---

7. JEAN PAUL II, Exhortation Apostolique *Catechesi tradendae* n° 24.

8. *Ibid.* 82.

tantiel pour les aider à se confronter positivement aux influences sécularisantes du monde où ils vivent.

Comment développer de tels lieux? Il n'existe pas de stratégie unique en la matière. Pour y réfléchir correctement, il faudrait partir davantage de ce que l'Esprit Saint suscite dans l'Église, souvent sans attendre l'élaboration de nos programmes pastoraux. Où la foi se transmet-elle en fait aux jeunes générations? En général au sein de certaines réalités ecclésiales et communautaires bien précises: qu'elles soient de type paroissial, et par là sans étiquette particulière, qu'elles proviennent de mouvements éducatifs (Mouvement Eucharistique des Jeunes, Scoutisme), ou de mouvements et communautés (jeunesses franciscaines, groupes de prière, etc.). Les fruits viennent confirmer l'authenticité des expériences en question: dynamisme de charité et d'évangélisation, vitalité de tout l'éventail des vocations chrétiennes, etc. On y trouve aussi un certain nombre de caractéristiques:

- une vie théologale forte, dans ses dimensions verticale (adoration, louange, amour de la Parole de Dieu, vie sacramentelle, etc.) et horizontale (qualité d'accueil, de communion, d'entraide fraternelle);

- une créativité de formes de vie et d'expressions chrétiennes à la fois originales et bien inculturées;

- une capacité à rayonner, et à témoigner de la foi auprès de jeunes qui en étaient éloignés<sup>9</sup>. Tout n'est pas parfait, bien sûr. Il reste que ces lieux sont autant de signes des besoins des nouvelles générations en matière de foi. Il paraît d'autant plus nécessaire de dépasser les fausses dialectiques: l'opposition entre référence paroissiale et appartenance à un mouvement éducatif chrétien, par exemple, ou la concurrence entre tel et tel mouvement scout. À vrai dire, si l'on considère non pas les réflexes d'auto-conservation de telle ou telle entité, mais les besoins réels, on observe que ces lieux d'éducation chrétienne sont encore bien insuffisants. Le défi n'est donc pas de les opposer, mais de les inviter tous à «avancer au large»<sup>10</sup>, dans un esprit de communion à la même Eglise qui inclue reconnaissance mutuelle, et esprit fraternel.

### *Les familles dites de "christianisme sociologique"*

Quant aux familles qui inscrivent leurs enfants au catéchisme pour des raisons dites "sociologiques", l'urgence est de saisir cette occasion pour les évangéliser. En effet, la famille est et restera dans la

---

9. Cf. JEAN PAUL II, Exhortation Apostolique *Christifideles laici* n° 30.

10. JEAN PAUL II, *Novo millennio ineunte*.

plupart des cas le lieu de la mise en place de références essentielles de l'existence<sup>11</sup>. L'expérience constante du clergé paroissial et des catéchistes le montre: sauf dans le cas d'enfants exceptionnellement sensibles aux questions spirituelles (qui en viennent même parfois à évangéliser leurs propres parents), ceux qui proviennent de familles peu chrétiennes ne persévèrent guère dans une vie théologique personnelle, communautaire et structurée. Puisque le catéchisme reste dans nos sociétés sécularisées l'occasion d'une rencontre de la paroisse avec de nombreuses familles peu ou pas évangélisées, le défi est de saisir cette opportunité. Et l'un des grands enjeux pastoraux aujourd'hui est de trouver des solutions concrètes en la matière.

Cela suppose que l'on s'interroge sur le "chrétien sociologique". Faute d'en comprendre suffisamment les motivations, on risque des attitudes pastorales qui ne sont pas toujours les mieux adaptées: mépris dans certains cas, indifférence souvent, sur-valorisation parfois. La question de fond est: dans des ambiances sociales sécularisées qui empêchent d'en percevoir ou d'en vivre la signification théologique que deviennent références chrétiennes? On voit s'y développer le type du "catholique non pratiquant", dont il n'est plus certain qu'il soit encore spirituellement chrétien, tant sont devenues vagues ses croyances et leur incidence sur sa vie réelle. Le spécifique chrétien tend à disparaître chez lui: en particulier la relation quotidienne vivante et sacramentellement incarnée avec le Christ. Perdure par contre un ensemble de références morales, sacrales et sociales, qui conduit à maintenir des gestes "religieux" au sens large, et un rapport avec l'Église en certains moments privilégiés: fêtes de l'année (Noël, Rameaux, Pâques, Toussaint), événements familiaux liés aux grandes étapes de l'existence (naissance, âge de raison, mariage, décès), manifestations sociales (fêtes patronales). Ces références d'identité socioreligieuse résistent à la sécularisation plus puissamment qu'on ne l'a cru parfois<sup>12</sup>. Un bon diagnostic théologique et pastoral à leur égard montre à la fois que:

- elles sont *humainement légitimes*, dans la mesure où elles expriment en contexte chrétien des besoins religieux inscrits dans la nature humaine comme telle, ainsi que dans l'identité culturelle;
- elles sont *chrétiennement insuffisantes*, puisqu'elles ignorent

11. JEAN PAUL II, Exhortation Apostolique *Familiaris consortio* nn° 36 ss.

12. Ainsi, certaines statistiques religieuses françaises ont surpris récemment par leur niveau élevé, alors que l'ambiance médiatique globale ne semblait pas le laisser prévoir: en 2001, 70% des français se disaient "catholiques" (cf. <http://www.quid.fr/WEB/RELIGIONS/Q01444.HTM>), alors qu'ils étaient 67% en 1994.

ce qui fait la substance même de la vie chrétienne: une vie théologale incarnée dans les dimensions personnelles, ecclésiales et sociales;

– mais cette insuffisance conduit moins à l'athéisme qu'à des croyances ou à des pratiques religieuses incompatibles avec la foi, et humainement malsaines (orientalisme, magie, spiritisme, divinations de tous types, croyance au destin, etc.).

Le discernement théologique et pastoral de ces données devrait garantir contre une certaine paresse par laquelle on se contenterait de satisfaire aux demandes. On laisse ainsi se développer la paganisation, même si les "païens" en question se réfèrent encore pour des raisons non-chrétiennes à des gestes chrétiens. On devrait aussi éviter un purisme chrétien méprisant, contraire à toute la tradition évangélistique de l'Église: il n'a pour effet que de faire fuir ceux qui se réfèrent encore, même vaguement, au christianisme et à l'Église. Entre ces deux extrêmes, il s'agit de développer une évangélisation positive<sup>13</sup>, honorer l'homme en ce qu'il est, chercher à christianiser les attentes religieuses les plus élémentaires, ne pas écraser la mèche qui fume encore, ne pas passer à côté d'une vie théologale qui n'est pas toujours totalement absente, et ne demande parfois qu'à renaître.

Qu'est-ce qui est donc ici possible? Pour répondre à une telle question, il faut une grande attention pastorale aux familles telles qu'elles sont, à leurs attentes, à leurs joies et à leurs souffrances. On peut par exemple développer des moyens pédagogiques très simples, accessibles à tous, pour stimuler le redémarrage d'une vie chrétienne familiale. Ce qui bloque souvent les possibilités de prière familiale, c'est l'absence de moyens concrets: où prier à la maison, comment organiser le lieu en question, quelles prières dire, quels gestes faire, etc. Ces rites familiaux chrétiens se transmettaient naturellement jusqu'à il y a quelques décennies, et ils se sont souvent perdus dans la crise générale des processus de transmission. Si l'on fournit aux parents et aux enfants des moyens tout simples, on peut par exemple rendre possible à une famille même peu chrétienne une prière autour de la crèche pendant le temps de l'Avent et au moment de Noël. Dans un autre ordre d'idées, on voit actuellement se développer diverses propositions de découverte ou de redécouverte de la foi pour les adultes: groupes de "recommençants", cours "alpha", nouvelles méthodes de missions paroissiales<sup>14</sup>, etc. Rien n'interdit à une paroisse d'y inviter des parents d'enfants catéchisés. Parfois, c'est peut-être à partir des

13. EVÊQUES DE FRANCE, *Proposer la foi dans la société actuelle*, Paris 1996, 92-94.

14. *Ibid.* 75-79; COLLECTIF, *Enquête sur la nouvelle évangélisation*, Paris 2002.

problèmes de couple, ou des questions d'éducation, qu'il sera possible d'offrir des formations ou des cheminements de découverte de la foi. D'une manière générale, le rôle des instances pastorales concernées est de se faire proches des familles qui viennent à elles, afin d'en identifier les "points sensibles", susceptibles de donner lieu ensuite à des initiatives d'humanisation et d'évangélisation. Il y faut une constante "conversion pastorale", car ces points sensibles ne correspondent pas toujours aux produits pastoraux dont nous disposons.

En somme, on ne sortira sûrement pas de la crise sans aller au-delà des limites présentes de l'institution catéchétique et entrer dans une vraie dynamique de nouvelle évangélisation.

### *Articulation des besoins*

Le problème ecclésial et communautaire se révèle central. Que les familles concernées aient une vie chrétienne authentique ou qu'elles soient à évangéliser, le catéchisme proprement dit appellera toujours l'épanouissement d'une vie théologique personnelle et communautaire, dans des réseaux d'amitiés chrétiennes.

Le délitement social de la foi provoque cependant une distorsion des besoins entre la minorité d'enfants de familles vraiment chrétiennes, et la majorité d'enfants qui n'ont de références de foi que sociologiques. Les premiers arrivent au catéchisme avec une expérience précoce de la foi, de la prière, et de la vie dans le Christ. Leur besoin est celui d'une éducation *de la foi* qu'ils ont et qu'ils exercent déjà. Les seconds n'ont de références chrétiennes que fort vagues, et n'ont guère eu la possibilité de développer leur vie théologique. Il leur faut une initiation et une éducation *à la foi* qu'ils n'ont guère vécue jusque là<sup>15</sup>. Or ces deux besoins sont de natures théologiques et spirituelles distinctes. À ne pas les prendre en compte, ou à prétendre les réduire l'un à l'autre dans une même catéchèse, on se condamne soit à sous-alimenter les enfants de familles chrétiennes, soit à donner aux chrétiens sociologiques une éducation qu'ils seront peu capables d'intégrer. Quant aux solutions de compromis, elles risquent de cumuler ces deux inconvénients.

Il y a là un défi particulier. En effet, la paroisse est une communauté, et le témoignage des enfants et des jeunes qui ont une vie théo-

---

15. E. ALBERICH, *La catechesi oggi. Manuale di catechetica fondamentale*, Torino 2001, 75. Cf. JEAN PAUL II, Exhortation Apostolique *Catechesi tradendae* n° 19.

logale authentique est d'un poids particulier pour leurs congénères qui en sont plus loin. Il ne saurait donc être question de se contenter d'organiser des "filières" catéchétiques distinctes et étanches les unes par rapport aux autres. Cependant, il ne faut pas tout niveler. Il est nécessaire de penser globalement des "économies d'éducation chrétienne" d'équilibres différents, mais qui profitent aussi les unes aux autres. La diversité des propositions éducatives chrétiennes, des paroisses, des écoles chrétiennes ou des mouvements, devrait normalement permettre d'honorer en souplesse ces divers besoins, tout en promouvant une communion source de témoignage mutuel. Il est de première importance, en la matière, de former les enfants et les jeunes de familles chrétiennes au témoignage et à l'évangélisation, bref à une foi communicative.

Dans ce contexte, l'âge des sacrements et des grandes étapes de la formation chrétienne serait à réexaminer. La pratique d'imposer a priori un âge de confirmation et de première communion, par exemple, n'honore pas la diversité des besoins spirituels des enfants. Pour ceux qui sont de familles chrétiennes, on diffère une grâce qu'ils peuvent désirer légitimement. Ils y ont droit dès lors qu'ils en ont objectivement besoin et qu'ils y sont prêts. Sur l'âge de la première communion, le Code de Droit Canonique est clair à ce sujet, et il donne un rôle privilégié aux parents dans le discernement<sup>16</sup>. La question de l'âge de la confirmation pourrait être reposée, elle aussi, dès lors que l'éducation de la foi des enfants de familles chrétiennes inclurait plus vigoureusement la dimension du témoignage. Pour les enfants de familles peu chrétiennes, au contraire, l'imposition d'un âge conduit fréquemment à leur donner un sacrement auquel ils ne sont objectivement pas prêts. Combien de prêtres souffrent profondément de donner la première communion à des enfants qu'ils ont peu vus à la messe dominicale, et qu'ils n'y reverront guère?

Ce qui est vrai des enfants est vrai aussi des familles: comment promouvoir simultanément l'approfondissement de la foi chez celles qui sont déjà chrétiennes, la découverte ou redécouverte de la foi chez celles qui ne le sont pas, tout en favorisant communion et complémentarité des témoignages?

Remarquons pour conclure qu'une paroisse seule n'a pas toujours les ressources suffisantes pour affronter ces défis. C'est une raison supplémentaire pour affirmer l'urgence d'une vraie dynamique de communion ecclésiale. Elle concerne les paroisses entre elles, mais

---

16. Cf. CIC c. 914.

aussi, en relation avec elles, les mouvements éducatifs ou familiaux, les communautés ou mouvements de fidèles, les écoles catholiques, et bien sûr le diocèse en son ensemble. Le but, en effet, n'est pas seulement d'attirer les familles à la paroisse. Il est de promouvoir sans exclusive tous les lieux possibles d'exercice d'une vraie sociabilité chrétienne, pour les familles, pour les parents et pour les enfants.

## EDUCATION À LA VIE DE FOI ET CROISSANCE DE LA PERSONNE

Après avoir évoqué les conditions communautaires de la transmission de la foi, il convient d'en mieux cerner les conditions personnelles: comment un enfant, de famille explicitement chrétienne ou non, devient un adulte chrétien.

### *Transmission de la foi?*

Jusqu'il y a quelques décennies, on utilisait l'expression «transmission de la foi» sans se poser de question particulière<sup>17</sup>. Dans tel contexte, dans telle famille, la foi "se transmettait" ou "ne se transmettait pas" d'une génération à l'autre. Cela était dû aux circonstances, à l'ambiance plus ou moins favorable, ou à la qualité de la vie chrétienne des parents. Puis les instances culturelles de cette transmission sont entrées dans une crise générale<sup>18</sup>. On en est venu à se demander si la foi peut à proprement parler "se transmettre". N'est-elle pas toujours nouvelle pour chaque personne? Peut-on être chrétien par simple héritage? Or quoi qu'il en soit de la légitimité de telles questions, on ne saurait rejeter purement et simplement ces notions de "transmission" et d'"héritage": pour des raisons de simple bon sens, au vu de deux mille ans d'expérience ecclésiale, mais aussi pour des raisons spécifiquement théologiques et bibliques<sup>19</sup>. La provocation qui naît de la situation présente mérite cependant d'être examinée de plus près dans ses significations profondes<sup>20</sup>. Il y va des critères les plus essentiels qui guideront les orientations pratiques de l'éducation à la vie de foi.

17. EVÊQUES DE FRANCE, *op. cit.*, 36-37.

18. *Ibid.* 24.

19. Cf. *Jude* 3: «La foi transmise aux saints». C'est ici la notion biblique et théologique de "tradition" qui est en cause, à la fois comme contenu et comme acte: *Lc* 1,2; *1 Co* 11,2; 15,3; *2 Thess* 2,15; *2 Pe* 3,2.

20. EVÊQUES DE FRANCE, *op. cit.*, 36-37.



Dans toutes les communautés humaines, les grandes “transmissions” sont des faits de culture et d'éducation. Elles s'enracinent dans une réalité à la fois sociale et psychologique, que l'on peut appeler “foi” au sens humain du terme. L'encyclique *Fides et ratio* le rappelle<sup>21</sup>: contrairement à l'idéal cartésien de la connaissance certaine<sup>22</sup>, nos connaissances ne proviennent pas toutes, loin de là, de l'expérience individuelle directe et du raisonnement personnel. Un bon nombre d'entre elles repose sur la communication confiante entre les hommes. Très souvent, on adhère à une vérité parce que ceux qui la communiquent paraissent dignes de foi. Or ce fait humain et social est une réalité fondamentale et structurelle quand il s'agit des enfants, dans leurs rapports à leurs parents et à leurs éducateurs. Sauf dans le cas particulier d'une blessure grave des relations familiales, le jeune enfant croit ses parents, il adhère à leurs convictions, qu'elles s'expriment dans les actes explicitement éducatifs, ou dans l'ambiance familiale. C'est pour lui un besoin fondamental, une dynamique de base pour la croissance de sa personnalité<sup>23</sup>, à un âge où il n'a pas encore les moyens psychologiques et intellectuels d'examiner d'autres options en vue d'exercer un choix.

La notion complète de «transmission de la foi» s'explique-t-elle seulement ainsi? Non, car il y a dans la foi une dimension de grâce qui transcende tout acte humain d'éducation<sup>24</sup>. Bien sûr, cette dimension s'enracine déjà dans le baptême de reçoit l'enfant, baptême qui relève lui aussi du choix parental. Dans le baptême du tout-petit, sont données les prémices de la foi, non la foi comme acte assumé par la personne: son “je crois” propre. Le témoignage des parents, et l'éducation qu'ils prodiguent à leur enfant, sont nécessaires pour qu'il accède à l'acte de foi personnel: tellement nécessaires que l'Église en fait une condition sine qua non pour baptiser le tout-petit. Cela dit, une fois l'enfant baptisé, il est à peu près impossible qu'il refuse de croire dans son jeune âge, si ses parents l'éduquent à une foi vivante. Il est donc humainement et théologiquement légitime que des parents disent qu'«ils transmettent la foi à leurs enfants»<sup>25</sup>. Il faut cependant qu'ils

---

21. Cf. JEAN PAUL II, *Fides et Ratio* n° 32.

22. Cf. D. BIJU-DUVAL, “Paternità di Dio e Cogito filiale”, in *Lateranum* LXVI (2000) 1, 193-209.

23. T. ANATRELLA, *Interminables adolescences*, Paris 1988, 25.

24. G. LANGEVIN, art. “Foi”, in R. LATOURELLE - R. FISICHELLA (dir.), *Dictionnaire de Théologie Fondamentale*, Paris 1992, 468-469.

25. JEAN PAUL II ne craint pas d'utiliser l'expression in *Familiaris consortio* n° 52.

gardent aussi conscience que ce mystère les dépasse de toutes parts. Déjà pour eux-mêmes, la foi est grâce reçue avant d'être acte exercé et témoignage. Ensuite, leur capacité réelle de "transmettre la foi" à leurs enfants a la structure d'une mission qui les dépasse. Elle est liée à la fois à leur état de chrétiens et à leur qualité de parents, elle s'enracine normalement dans leur baptême, leur confirmation et leur sacrement de mariage. Le don de la vie dont ils sont les ministres humains dans la procréation et l'éducation, est assumé au plan de la grâce, et les constitue premiers responsables de la transmission de la foi à leurs enfants, aux yeux des hommes comme aux yeux de Dieu<sup>26</sup>. Ainsi, lorsque grâce à leur éducation, leur jeune enfant commence à grandir dans la vie théologique, c'est un mystère dans son cœur qui leur échappe, car il regarde sa liberté et la gratuité du don de Dieu en des niveaux de profondeurs dont ils n'ont pas la maîtrise: dès lors que s'est instaurée cette relation vivante entre Dieu et l'enfant, elle vit par elle-même. Bien sûr, les parents continuent d'y veiller et de l'alimenter dans leur présence éducative chrétienne, mais elle n'est pas "leur", et ils ne sont que les serviteurs de ce mystère<sup>27</sup>.

Dans le cadre familial, la "transmission de la foi" a une structure paradoxale, au fond analogue à la "transmission de la vie". Lorsque les conditions humaines sont réunies, lorsque l'union de l'homme et de la femme conduit à la fécondation, un petit d'homme commence certainement à exister, et il y faut pourtant une intervention spéciale et directe de Dieu, qui transcende ce que transmettent les parents<sup>28</sup>. Ici, le choix parental de faire baptiser leurs enfants et de les éduquer chrétiennement les conduit nécessairement à la foi. Pourtant, c'est Dieu lui-même qui, par grâce, se sert de ces options pour s'approcher en personne du cœur de ces enfants.

Que devient tout cela dans le cas de familles de christianisme sociologique? L'enfant ne peut percevoir chez ses parents le témoignage d'une foi vivante. Par contre, il se rend compte que pour eux, le fait qu'il suive le catéchisme est important comme le sont l'école ou les activités sportives auxquelles ils l'ont inscrit. L'enfant perçoit aussi le catéchisme (de même que l'école, d'ailleurs) comme une obligation à durée limitée: elle est destinée à se conclure au seuil de l'adolescence, en attendant pour plus tard un éventuel mariage à l'Église. Il y a là un

---

26. *Ibid.*, 36 ss.

27. ALBERICH, *op. cit.*, 146.

28. DS 3896.

principe de transmission de certaines références chrétiennes, mais non pas d'une vie théologique authentique et structurée. Et plus la culture commune s'éloigne de ces références chrétiennes, plus la transmission se fait problématique. Pourtant, un enfant de famille sociologiquement chrétienne est aussi un enfant qui développe une certaine foi humaine envers les éducateurs chrétiens et les catéchistes auxquels ses parents l'envoient. La foi théologique qu'il ne perçoit pas chez ceux-ci, il peut la découvrir chez ceux-là, malheureusement, dans le contexte humain d'un impact éducatif moindre. Si l'on désire augmenter les chances que des enfants de familles sociologiquement chrétiennes deviennent d'authentiques chrétiens adultes, deux priorités pastorales se dessinent:

- la première, nous l'avons vue, consiste à réévangéliser les parents, afin que l'enfant puisse recevoir la foi de ceux qui demeurent pour lui la référence essentielle;

- la deuxième, nous allons la voir, consiste à mettre beaucoup plus vigoureusement en relief le témoignage de la vie théologique comme centre de l'éducation à la vie de foi, que ce soit dans la structure de la catéchèse elle-même, ou dans les mouvements éducatifs chrétiens dans lesquels on cherchera à introduire les enfants.

### *De la "foi d'enfant" à la "foi adulte"*

L'expérience catéchétique le montre couramment: la plupart des enfants ont d'importantes dispositions à la vie spirituelle. Beaucoup par contre, surtout dans les familles peu chrétiennes, tendent à s'en désintéresser dans le passage vers la vie adulte. C'est pourquoi il importe de scruter plus précisément ce qui se trouve mis en jeu dans cette transition.

La foi du jeune enfant éduqué chrétiennement par ses parents n'a pas été choisie: l'enfant est chrétien parce que ses parents le sont. Ce n'est pas pour autant une foi "au rabais": c'est la foi théologique authentique, la vraie capacité qu'a l'enfant de développer un rapport vivant avec le Christ, au point, même, que Jésus la donne comme modèle aux adultes<sup>29</sup>. Or c'est aussi une foi dont certaines dimensions restent transitoires, car elle n'est pas encore passée en son état adulte. Tout le défi de l'éducation à la vie de foi se trouve ici inscrit.

Pourquoi Jésus offre-t-il donc aux adultes le modèle des enfants pour ce qui est de l'accueil de la Révélation et du Royaume de Dieu?

---

29. Mt 8,2 ss.

Non, certes, parce qu'il prônerait l'infantilisme, ni dans le but de développer une nostalgie régressive de l'innocence enfantine. La question est plus profonde. Elle regarde l'identité et la conscience filiale de tout chrétien. "Être fils de", c'est "se recevoir de", c'est accueillir le don de la vie dans la confiance et la gratitude. Cette attitude est connaturelle à l'état d'enfance. De là cette "foi humaine" que tout enfant voue normalement à ses parents et à ses éducateurs. Or quel que soit son âge, le chrétien est appelé à demeurer dans un tel rapport envers le Père, mais au plan théologal. Son intelligence critique peut et doit certes se développer à mesure qu'il devient adulte. Il reste qu'il ne saurait y avoir de rapport avec Dieu sans l'acceptation confiante et filiale de sa révélation et de ses dons. Ils précèdent et transcendent l'exercice de l'intelligence chrétienne même adulte. Le caractère critique de cette intelligence chrétienne adulte signifie perception plus explicite, plus expérimentée, du caractère raisonnable et juste de cette acceptation confiante. Autrement dit, la forme adulte de la foi vit toujours de l'attitude d'enfance spirituelle, et si "les sages et les savants" sont parfois tentés de l'oublier, Jésus se charge de le leur rappeler<sup>30</sup>.

Comment se présente donc le défi de la croissance et de l'éducation chrétiennes? Il y faut un passage délicat: celui d'une foi théologique vécue dans la médiation de la "foi humaine" de l'enfant envers ses parents, à une foi assumée désormais sans la nécessité de la médiation parentale. En d'autres termes, les raisons de croire de l'enfant s'appuient d'abord sur le témoignage éducatif de ses parents, et du point de vue de la structuration de son intelligence ces raisons sont suffisantes. Ce n'est plus le cas pour l'adulte, car le rapport de son intelligence au réel n'est plus arrimé aux parents. Il lui faut alors réélaborer personnellement les formes psychologiques et les raisons de sa foi, dans la perspective d'un choix de vie responsable et autonome. Ce passage implique de nouveau un rapport à la culture. En effet, la croissance psychologique de l'enfant vers l'âge adulte est un élargissement des horizons. Au départ, la relation aux parents et à la famille est presque exclusive. Elle va ensuite s'ouvrir au monde à travers l'école, le catéchisme, les amitiés, et toutes sortes d'activités. Vient enfin le moment où ce rapport plus vaste rend possible une dimension critique à l'égard de ce que transmettent parents et éducateurs<sup>31</sup>. Cette évolution se passe selon les cas de manière relativement pacifique et

---

30. *Mt* 11,25.

31. ANATRELLA, *op. cit.*, 73.

progressive, ou sous la forme d'une crise, dans laquelle l'adolescent en vient à "se poser en s'opposant". Il est cependant à prévoir que le passage sera d'autant plus délicat que le fossé sera profond entre ce que les parents voulaient transmettre et ce que la culture véhicule. En effet, l'effort d'unification et d'autonomie qu'implique le passage à la vie adulte est d'autant plus difficile qu'il doit s'accomplir sur un terrain plus fragile ou plus éclaté<sup>32</sup>. La question de la foi se trouve évidemment impliquée dans ces évolutions. En tant que reçue des parents, elle fait partie de la "matière" que l'adolescent est appelé à réélaborer. Cela lui sera d'autant moins facile que la culture environnante en sera plus éloignée.

Ceci permet de comprendre qu'aient pu exister des époques où la foi chrétienne semblait se transmettre d'une génération à l'autre sans problème majeur. Cela ne signifie pas du reste que le défi du passage à la foi adulte ne fût pas présent. Peut-être se trouvait-il en partie évité quand les rythmes de la vie socioreligieuse ne favorisaient pas l'émergence d'un état adulte de la foi. Il reste que l'histoire de la sainteté témoigne, en tous les siècles, de l'existence réelle de ce défi. Songeons entre autres aux grandes missions populaires qui se sont développées à partir du XVII<sup>ème</sup> siècle. Simplement, ce défi touchait moins l'acceptation de principe de la foi chrétienne comme telle, que sa prise au sérieux dans le contexte d'une vie adulte cohérente, dans un monde qui, quoique marqué par la foi, était aussi porteur de structures de péché.

On comprend mieux pourquoi la fracture qui s'est développée entre foi et culture rend nécessaires pour les enfants et les jeunes des lieux de vie chrétienne communautaire, des lieux d'amitiés chrétiennes. Ces réalités permettent en effet de réduire le contraste qui existe entre l'éducation reçue en famille et au catéchisme, et l'ambiance culturelle du monde. Elles donnent donc à l'adolescent la possibilité de désolidariser la question de la foi du processus de remise en cause de l'héritage parental. Elles favorisent aussi la nouvelle unification de soi qu'il doit accomplir, en lui offrant un terrain relationnel plus cohérent, moins éclaté, où la foi peut être perçue comme une dynamique de construction personnelle. Enfin, ces lieux communautaires, qui sont aussi des lieux d'initiation au témoignage chrétien dans le monde, instaurent un rapport positif envers lui, et permettent aux enfants et aux jeunes de mieux intégrer le fossé culturel.

---

32. *Ibid.*, 117-118.

### *Quelques orientations pratiques*

Outre la question des références communautaires, la structure psycho-spirituelle du passage de la foi infantine à la foi adulte permet d'envisager un certain nombre de points d'attention.

En premier lieu, même sous forme de crise, le passage vers l'adolescence et la vie adulte concerne les médiations psychiques de la foi avant de concerner la foi elle-même en tant que réalité théologique<sup>33</sup>. Nous l'avons vu, même "transmise" par les parents, même suscitée par la médiation de la confiance structurelle envers les éducateurs, la foi de l'enfant est bien la foi en son sens théologal plein et entier. De par son origine de grâce, et de par les facultés spirituelles qu'elle met en œuvre chez l'enfant, cette foi transcende les médiations psychiques qui en ont permis la naissance et elle s'enracine plus profond qu'elles. Par conséquent, plus l'enfant aura exercé cette foi théologale en cette première étape de sa vie chrétienne, moins l'éventuelle crise ultérieure de l'adolescence pourra en affecter la substance. Or il ne saurait y avoir exercice de la vie théologale sans *initiation*.

Ce devrait être un truisme que d'affirmer que c'est bien là le cœur de la catéchèse et de l'éducation à la foi en général. Malheureusement, en pratique, cette initiation est souvent déficiente. On a déjà parlé des faiblesses de la transmission de la foi quand les parents sont peu chrétiens, ou n'ont de références chrétiennes que sociologiques. Le problème est bien là: que devient une "leçon de catéchisme" quand l'enfant n'a pas sous les yeux l'expérience vivante et crédible de ce dont elle traite? Nous retrouvons ici l'urgence de rendre possible la vie théologale non seulement aux enfants, mais aux familles auxquelles ils appartiennent. Mais le problème est plus vaste: les enfants catéchisés peuvent-ils voir cette vie théologale à l'œuvre chez leurs catéchistes, chez leurs prêtres, au sein de leurs groupes paroissiaux? On observe malheureusement bien des obstacles à une telle expérience. Certaines pédagogies restent trop exclusivement centrées sur des contenus à apprendre, d'autres sur une ambiance affective sans contenu. Bien des catéchistes sont déficients dans leurs capacités de témoignage, soit parce qu'on ne les y aide pas, soit parce qu'on les a recrutés dans l'urgence<sup>34</sup>. Faute d'une bonne intériorisation de la vie de foi, on investit parfois tellement sur les méthodes et sur les

33. Sur cette distinction entre le niveau psychique et le niveau spirituel et théologal, cf. D. BIJU-DUVAL, *Le Psychique et le Spirituel*, Paris 2001, 33-60.

34. Cf. PIETRI, *art. cit.*, 81-83 et 90-93 reste étrangement silencieux sur le statut de *témoins* des catéchistes ou animateurs de catéchèse.

moyens, qu'ils finissent par faire obstacle à l'essentiel au lieu de le mettre en valeur. Quoi qu'il en soit, peu nombreux sont les enfants qui auront pu intégrer personnellement et communautairement une véritable vie explicite de louange, d'adoration, d'oubli de soi pour le Seigneur, de service de leurs frères, et de lecture des signes de la présence et de l'action de Dieu dans leur vie. Certes, tous ou presque savent abstraitement, par exemple, qu'"on n'adore que Dieu seul". Mais combien sont ceux qui savent poser d'authentiques actes d'adoration? Il ne saurait donc y avoir d'éducation à la vie de foi sans un vigoureux recentrage de toute la catéchèse sur la vie théologale, avec tout ce que cela peut impliquer au plan des personnes et des méthodes pédagogiques.

Mais nous sommes là encore aux présupposés du passage à la foi adulte. Le défi lui-même consiste dans l'acheminement de l'adolescent vers un choix de la foi qui soit vraiment le sien. Or c'est là un grand mystère. Il regarde en effet la liberté humaine qui, par définition, ne saurait être programmée par une quelconque méthode. Plus encore, il regarde la grâce, la liberté divine. Il reste pourtant à l'éducation chrétienne la mission de rendre possible ce choix, de préparer les chemins du Seigneur dans le cœur du jeune, et de miser sur les promesses du Christ qui "a aimé le premier" ceux qui le cherchent.

Dans le passage de l'enfance à l'âge adulte, le choix personnel de la foi ne peut exister qu'à l'intérieur d'un mystère de grâce. Le sacrement de la confirmation l'exprime: sacrement de l'engagement du chrétien et de l'apôtre, certes, mais d'un engagement qui, précisément, n'est possible que par la survenue de l'Esprit de Pentecôte. Dire cela, ce n'est pas dire que l'âge de la confirmation doit nécessairement être situé lors de cette étape. Parmi les enfants issus de familles chrétiennes, il n'est pas rare de voir de tout jeunes témoins du Christ. De plus en plus, ces enfants se trouvent tôt confrontés à l'incroyance, voire à l'agressivité contre la foi. Ne serait-ce que par motif de besoin spirituel, cela justifie d'envisager au moins dans certains cas de donner la confirmation plus tôt qu'on a pris l'habitude de le faire. Cela dit, le passage de l'enfance à la vie adulte appelle au moins une référence insistante à ce sacrement. S'il a déjà été reçu, il serait opportun qu'une célébration en favorise la mémoire et l'actualisation.

On a observé dans de nombreux pays depuis plusieurs décennies l'émergence de célébrations qui se situent en général à l'entrée et à la sortie de l'adolescence. Ainsi en était-il en France de la "communion solennelle", qui est devenu plus récemment la "profession de foi", ou la "fête de la foi". Cette célébration prend place dans le cursus caté-

chétiqve vers les 11 à 14 ans. En Italie et dans de nombreux autres pays, c'est la confirmation qui se trouve célébrée à ce moment-là. En France, la tendance a été de repousser ce sacrement vers la sortie de l'adolescence, autour de 16 à 18 ans. Il est par ailleurs symptomatique qu'un mouvement comme le scoutisme propose aux jeunes adolescents la *promesse scout*, et aux jeunes sortis de l'adolescence l'*engagement routier*. Vers les mêmes époques, la fin du lycée ou le début des études, de nombreux groupes de prières proposent aux jeunes un cheminement de préparation à l'*effusion de l'Esprit*.

Les célébrations de la pré-adolescence font l'objet d'une forte demande de la part des parents, y compris (et peut-être surtout) ceux qui relèvent davantage du christianisme sociologique. Les démarches chrétiennes de la sortie de l'adolescence et de l'entrée dans l'âge adulte sont quant à elles prisées par les jeunes eux-mêmes, et elles sont de leur part le signe d'une volonté d'assumer personnellement leur foi. Il est vrai que ces besoins de célébration s'enracinent dans des rythmes humains qui ne sont pas spécifiques de la foi chrétienne: on les retrouve souvent sous la forme de rites d'initiation dans de nombreuses cultures. Cela ne disqualifie pas pour autant ces demandes, qui, nous l'avons vu, ont leur légitimité humaine. Il faut par contre se demander comment la grâce du Christ peut irriguer ces besoins religieux dans un cheminement de croissance chrétienne.

On n'évitera pas à ce sujet l'analyse des grands changements de rythmes qui se sont produits ces dernières décennies. Ainsi, la "profession de foi" ou la confirmation pouvaient conclure le catéchisme et lancer les jeunes dans la vie chrétienne adulte, à une époque où pour la plupart d'entre eux, la scolarité prenait fin et laissait place aux apprentissages professionnels. Cette étape coïncidait plus ou moins avec la puberté et avec les besoins familiaux de rites de passage. Aujourd'hui, par contre, ce basculement de la scolarité générale aux études à but professionnel advient vers les 18 ans, au moment, d'ailleurs, où la société civile situe la majorité légale. Cela ne signifie pas que le passage de l'enfance à l'adolescence ait cessé d'être un moment significatif pour les jeunes et leurs familles: il n'a perdu qu'une part de ce qu'il représentait humainement, et désormais les 18 ans sont devenus une étape humaine importante.

Ce qui se noue là pour le chrétien, c'est la rencontre entre liberté de l'homme et liberté de Dieu. La personne est appelée à une entière mise de soi à la disposition du Seigneur et de ses projets. Cette offrande de soi n'a rien de passif, puisqu'elle inclut la ferme volonté d'être fidèle au Seigneur et à l'évangile. Tout cela n'a de sens que dans



la grâce qui rend possible de telles dispositions, puis qui se concrétise dans le discernement de tel ou tel projet de vie (études, travail, appartenance spirituelle spécifique, état de vie, etc.). Certes, cette rencontre se joue en toute eucharistie, en toute confession, en tout renouvellement pascal des promesses baptismales: la participation au sacrifice du Christ inclut l'entière offrande de soi, et le pardon des péchés suppose vraie conversion à la volonté du Seigneur. D'un côté, donc, il est bon de remettre en relief ces dimensions «d'adoration véritable»<sup>35</sup> qu'on oublie trop vite, des grandes célébrations chrétiennes régulières, mais d'un autre côté, cela ne dispense pas de célébrations qui visent à bénir certaines étapes décisives de la croissance humaine et chrétienne.

À partir de ce qui existe déjà en la matière, qu'est-il bon de mettre pastoralement en meilleur relief? Sans doute déjà la dimension de la grâce. Elle est le fondement de tout, c'est en elle qu'un jeune devient capable d'engagement chrétien authentique et c'est par elle qu'il en recueillera et qu'il en expérimentera des fruits tout au long de sa vie. Cette grâce a des dimensions structurelles qui précèdent l'expérience, car elle s'enracine dans les éternelles dispositions divines et dans l'objectivité sacramentelle. C'est aussi une grâce qui est normalement appelée à être expérimentée dans la gratuité d'une histoire, dans des événements qui regardent la liberté de Dieu, celle de la personne et des communautés concernées. Autrement dit, préparer un jeune à l'offrande au Père de sa vie adulte, c'est à la fois l'assurer que cela constituera un authentique événement de grâce, quoi qu'il en soit de ce qu'il sentira ou ne sentira pas sur le moment; c'est aussi le préparer à percevoir l'inattendu de Dieu dans sa vie et dans celle des communautés auxquelles il appartient (rencontres décisives, manifestations de l'appel de Dieu et de charismes, grâces sensibles liées ou non à la réception de sacrements, à l'écoute de la Parole de Dieu, à certains événements communautaires ou ecclésiaux, etc.). Bien sûr, plus le jeune aura expérimenté ces dimensions dans son enfance, plus il lui sera aisé d'entrer dans une telle démarche. Il ne faut pas sous-estimer, cependant, le caractère décisif que peuvent prendre certains événements de grâce, dans une vie personnelle jusque là marquée par une perception abstraite de la foi, due à un manque d'expérience de l'initiative gratuite de Dieu. On a ici à faire à la notion d'*effusion de l'Esprit*. Elle a été fortement développée dans les groupes de prière dits charismatiques, mais il n'est pas difficile, à défaut du nom lui-

---

35. Ro 12,1.

même, d'en retrouver la réalité dans la vie de nombreux chrétiens, ou dans l'expérience de nombreux mouvements ou communautés ecclésiales<sup>36</sup>.

Mettre en relief les événements décisifs qui conduisent d'une foi reçue et exercée dans la médiation parentale à une foi adulte, réfléchir sur ce qui, dans l'éducation à la vie de foi et dans la catéchèse, peut mener à ces événements, ce n'est pas tout focaliser sur eux. Tout événement fait partie d'une histoire plus ample. Dans la vie chrétienne, cette histoire comporte toutes sortes d'éléments, et en particulier dans la catéchèse tout un processus de transmission vivante, d'accueil, de formation, d'intériorisation et d'expression. Il y a donc lieu, certes, d'étudier comment des étapes spécifiques dynamisent toute la croissance chrétienne, mais aussi comment ces étapes s'insèrent dans un cheminement qui a sa consistance propre. Les réflexions que nous avons développées sont bien loin d'épuiser le sujet. Elles nous conduiront à terminer par une remarque sur l'évolution du rapport entre expérience communautaire ecclésiale et transmission des contenus de foi.

### *Expérience et contenus de la foi*

Durant des siècles, on l'a vu, la formalisation des contenus dans le catéchisme s'est enraciné et s'est équilibré dans un terreau de vie culturelle et sociale marquée par la foi. On ne s'est aperçu que bien tard que l'affaiblissement progressif de ce terreau conduisait de nombreux chrétiens à percevoir cette formalisation comme un ensemble de formules arides et contraignantes. Par là, on est entré un peu vite dans une attitude dialectique: il s'agissait d'abandonner la perspective des contenus au profit d'une catéchèse dite expérientielle. Or c'est là une approche très insuffisante et quelque peu naïve. Elle n'aborde déjà la difficulté que de l'intérieur de la catéchèse, alors que le vrai problème regarde le contexte: les contenus de la foi ne sont pas arides en eux-mêmes, mais ils apparaissent tels quand ils ne sont plus irrigués par une vie chrétienne communautaire consistante. D'autre part, la vie chrétienne a besoin de s'exprimer dans des contenus pour grandir, s'intérioriser, s'échanger, se témoigner, se transmettre. Au-

---

36. Sur ce point, cf. A. DE MONLEON, *Rendez témoignage*, Paris 1998, 23-57, qui cite en particulier SAINT THOMAS D'AQUIN sur les *nouveaux* modes de présence de l'Esprit Saint chez le chrétien: *Summa Theologiae* I<sup>a</sup> q. 43 aa. 3 et 6.

trement dit, les contenus ne s'opposent pas à l'expérience: ils la concernent, ils la dilatent, ils aident la personne à assumer sa foi en lui en donnant les mots, ils lui donnent des critères de discernement pour sa vie dans le monde, et lui permettent de la communiquer. Un "contenu" tel que "l'homme est fait pour la vie éternelle" s'oppose-t-il à l'expérience de foi, l'enferme-t-il? Le recevoir du Christ et de l'Église, n'est-ce pas au contraire pour nous prendre une meilleure mesure de la grandeur de la destinée de l'homme dans le projet de Dieu? N'est-ce pas en être dynamisés dans notre expérience humaine et chrétienne, et rendus plus aptes à «rendre compte de l'espérance qui est en nous»?

Or cette question des contenus est particulièrement sensible aujourd'hui. En effet, si toute une génération éprouvait le besoin de se réenraciner dans une expérience de foi dont les faiblesses rendaient peu attractifs les "contenus" reçus, nous nous trouvons désormais dans une situation tout autre: la crise généralisée des instances de transmission engendre un déluge d'expériences et de contenus erratiques et déstructurants. Autrement dit, la revitalisation de l'expérience chrétienne communautaire ne va pas sans une redécouverte, en son sein, de l'importance des contenus et de leur cohérence. En délaissant par exemple la transmission des contenus chrétiens sur la vie éternelle, non seulement on rend plus difficile aux chrétiens de mesurer les vrais enjeux de leur vie, mais on les abandonne à toutes les propositions alternatives, de la croyance à la réincarnation aux pratiques spirites. C'est pourquoi les jeunes générations qui ont peu reçu de leurs parents en crise, éprouvent une telle soif de formation, et lorsque ce ne sont pas les communautés chrétiennes qui s'en chargent, ils vont la chercher n'importe où<sup>37</sup>.

Redonner son importance aux contenus dans l'éducation à la vie de foi n'a donc rien à voir avec un retour à des formules desséchées. C'est prendre au sérieux une des dimensions structurantes de l'expérience chrétienne. C'est aussi revivre l'expérience des premières communautés: dans le monde multireligieux qui était le leur, elles ne purent exprimer leur foi, la transmettre et en témoigner sans l'aide des contenus exprimés dans les grands symboles de la foi. Lorsqu'il est opposé aux contenus, le concept d'expérience s'appauvrit et devient

---

37. Cf. D. LENSEL, "La génération JMj: des convertis qui ont besoin de formation", in COLLECTIF, *Enquête sur la nouvelle évangélisation*, cit., 232-238. EVÊQUES DE FRANCE, *op. cit.*, 99.

réducteur. Dans les pays, occidentaux surtout, la catéchèse a été quelque peu victime de cette dialectique désormais bien vieillie des contenus et de l'expérience. Là où c'est encore nécessaire, il est urgent de s'en libérer<sup>38</sup>. Le but en est, non de réenfermer la foi dans des formules, mais d'alimenter les conditions communautaires de la vie de foi. De ce point de vue, la transmission des contenus est à penser non pas dans une cohérence abstraite, mais comme un besoin urgent, dans le contexte de l'économie humaine et chrétienne, personnelle et communautaire, de la croissance des enfants et des jeunes.

---

38. JEAN PAUL II, Exhortation Apostolique *Catechesi tradendae* n° 22; EVÊQUES DE FRANCE, *op. cit.*, 97-98.

## L'educazione tra famiglia e stato

FURIO PESCI\*

### CONSIDERAZIONI INTRODUTTIVE

Il problema della funzione svolta dalle singole agenzie educative nei processi e nei percorsi di formazione tipici della società contemporanea è certamente al centro dell'attenzione, non da oggi, degli studiosi di questioni pedagogiche e degli operatori del settore. Esiste in proposito un'abbondante letteratura che affronta i molteplici aspetti di questa complessa problematica da più angolature, punti di vista e specificità disciplinari.

In generale, non è improprio affermare che il rapporto tra le agenzie educative sia stato studiato fino ad oggi a partire da un duplice angolo visuale, rispetto al quale si sono ramificate le varie correnti di pensiero, cattolico e laico: da un lato, la questione è stata affrontata sul piano filosofico-giuridico, inquadrandolo nel più ampio contesto della teoria generale del diritto e delle concezioni dello stato che discendono dalle varie opzioni "ideologiche", per così dire, pre-

---

\* Professore di storia della pedagogia all'Università "La Sapienza" e di Famiglia e educazione familiare presso l'Istituto Giovanni Paolo II, Roma.

senti nella cultura occidentale; da un altro versante, si è tentato di affrontare la questione sul piano "pedagogico", intendendo con questo termine un fronte comunque assai vasto e articolato di prospettive, anche in questo caso sulla base di scelte valoriali (etiche, politiche, religiose) condizionanti le molteplici e contraddittorie concezioni oggi presenti nella nostra cultura al riguardo dell'educazione e della famiglia.

In sostanza, sempre ragionando in termini generali e senza per il momento entrare nel dettaglio delle pur necessarie contestualizzazioni d'ordine storiografico e disciplinare, si può dire che il tema qui affrontato sia oggi di prevalente interesse delle discipline giuridiche, filosofico-teologiche e pedagogiche. E questo fatto è ovvio, se si tiene presente la natura problematica delle questioni aperte, che vanno dalla nozione stessa di educazione, tutt'altro che univoca ed anzi ricca di contraddizioni se considerata alla luce dei molteplici orientamenti culturali e politici presenti nella nostra epoca, a quella di stato, anch'essa oggetto di discussioni e contese dal carattere non solo teorico, ma che investe, al contrario, la vita sociale stessa nella sua concretezza; per accennare soltanto, infine, al vasto orizzonte filosofico-teologico della questione, che colloca sullo sfondo del problema propriamente pedagogico una concezione della verità anch'essa oggi estremamente problematica.

Si può anche aggiungere che i termini entro i quali solitamente si pone oggi la questione del rapporto tra famiglia e stato in campo educativo siano tipici del nostro tempo e non trovino riscontro, ad una considerazione storica del problema, in altre epoche. Sarebbe, quindi, necessaria una ricognizione di carattere storiografico per individuare contesti e categorie utili ad una definizione del problema.

È opportuno, comunque, avanzare preliminarmente un'ipotesi interpretativa sulla quale si regge l'intera argomentazione di queste pagine, necessariamente schematica, dati i limiti quantitativi del testo, e soggettiva, ma che sembra a chi scrive uno spunto valido per ulteriori analisi, riflessioni e proposte di carattere "politico". L'ipotesi accennata è che le categorie in uso per l'analisi e la formulazione di proposte risolutive del problema non corrispondano pienamente alla situazione concreta dei nostri giorni. Per quanto siano discutibili le teorie della "complessità" e del "post-moderno", i fenomeni dai quali trovano giustificazione queste teorie rappresentano indiscutibili dati di fatto che, forse, né il pensiero "politico" (filosofico, giuridico), né quello "pedagogico" (sociologico, psicologico) riesce a interpretare compiutamente; tra queste aree critiche l'educazione (e la sua crisi) è

certamente tra le principali. Una considerazione a parte merita il discorso teologico sulla questione educativa, che appare sorprendentemente aggiornato rispetto alle istanze di salvaguardia della vita umana e di trasformazione sociale in vista di un ordine pienamente adeguato all'identità dell'uomo, come individuo e come società.

Sul problema delle agenzie educative si innesta un ben più ampio ordine di questioni che in definitiva si ricollegano al più generale confronto culturale tra le visioni del mondo più diffuse nel panorama contemporaneo ed ai confronti tra schieramenti che caratterizzano la vicenda politica del nostro tempo.

In realtà, è possibile individuare una radice storica del problema, andando molto indietro nel tempo. La considerazione del rapporto tra scuola e società nelle varie epoche della storia dell'Occidente permette di cogliere il problema alle sue origini.

È, in fondo, a partire dall'età moderna che nell'educazione si è affacciato, dapprima sul piano teorico, solo successivamente su quello dell'iniziativa concreta, il problema dell'intervento dello stato e del rapporto tra lo stato e gli altri soggetti, le altre agenzie educative. Prima dell'affermarsi dello stato moderno, infatti, il problema non esisteva; l'educazione e la scuola erano iniziative assolutamente private delle singole famiglie e le istituzioni maggiori, le scuole di ogni ordine e grado raramente vedevano l'intervento dei poteri pubblici. Fino al Settecento l'intervento dello stato in campo educativo si può considerare del tutto secondario, mentre la massima parte delle scuole e delle altre istituzioni educative aveva la sua origine in ambito ecclesiastico, sia nei Paesi cattolici sia in quelli protestanti. L'epoca della cacciata e della soppressione degli ordini religiosi vide, tra l'altro, gravissime difficoltà nella sopravvivenza delle poche istituzioni scolastiche, tanto che il "ritorno" degli ordini stessi nei Paesi dai quali erano stati cacciati o soppressi fu non di rado determinato dalla constatazione che il rientro era necessario per il mantenimento di scuole efficienti.

L'inizio della riflessione sull'intervento statale diretto e su ampia scala in campo educativo si può far coincidere cronologicamente con l'epoca dell'illuminismo e delle rivoluzioni democratiche. È in questo periodo storico, a partire dalla metà del Settecento, che si comincia a percepire l'esigenza di un sistema pubblico d'istruzione e si avviano esperienze pedagogiche al di fuori dell'ambito ecclesiastico. Il saldarsi di questa esigenza con le rivendicazioni della borghesia liberale provocò una forte politicizzazione dei problemi educativi, creando una dialettica accesa tra "progressisti" anticlericali sostenitori dell'inter-

vento statale (di uno stato beninteso laico) e “conservatori” legati alle esperienze secolari delle scuole cristiane.

Se nei Paesi protestanti gli stati e le chiese non tardarono a raggiungere una condizione d'accordo e di sinergia, dato il legame tradizionalmente forte tra le organizzazioni ecclesiastiche e l'apparato amministrativo dei singoli stati, nei Paesi cattolici, e particolarmente in Italia, si posero le basi per uno scontro politico di lunga durata che, artificiosamente rispetto alle tradizioni culturali dei due schieramenti, identificava la causa dello sviluppo della scuola di stato con quella di un progresso sociale all'insegna della laicità, mentre nello stesso tempo i sostenitori delle scuole private religiose andavano a collocarsi politicamente tra i “conservatori”. Lo scontro si radicalizzò, allorché divenne evidente la necessità di una scuola di massa, soprattutto a partire dalla metà dell'Ottocento, per la quale l'intervento dello stato risultava, ovviamente, basilare!; i sostenitori, laici e progressisti, della

- 
1. Cfr. il parere di W. Boyd: «Benchè fosse ancora considerata unilateralmente e in senso molto limitato, l'idea dell'istruzione elementare pubblica, da valere per gli scopi generali della vita di tutti i cittadini, rappresentò veramente una svolta rivoluzionaria nella storia del pensiero, per una o più delle seguenti ragioni: a) essa comprende tutti gli strati della società; b) considera il processo di sviluppo sulla base di un totale impegno educativo e non soltanto sull'applicazione di alcuni elementi didattici o religiosi; c) collega positivamente l'educazione al progresso tecnologico e sociale; d) affida all'azione effettiva ed ufficiale dello stato, considerato come distinto dalla società nella sua diffusa e generica attività. Sebbene le concezioni di Lutero, di Comenio, di Robert Owen sembrassero rivoluzionarie ai loro tempi, le condizioni e i bisogni degli ultimi decenni del diciannovesimo secolo sopravanzavano di gran lunga gli orizzonti e le intenzioni di questi personaggi» (W. BOYD, *Storia dell'educazione occidentale*, Armando, Roma 1959, 421-422). Le considerazioni di Boyd, autore di studi ormai “classici” per la storiografia pedagogica, sono interessanti ed attuali anche per la sottolineatura del ruolo assunto dall'organizzazione statale ovunque nei Paesi più progrediti; per dimostrare il suo punto di vista Boyd menzionava due esempi “forti”, significativi delle dimensioni “mondiali” della concomitanza tra lo sviluppo della scuola di massa, dapprima al livello “elementare”, poi anche a quelli superiori, e l'intervento diretto dello stato nell'educazione: «L'interesse che da questo periodo in poi lo stato è venuto sempre più dimostrando per l'educazione appare chiarissimo in due esempi estremi, di grande significato anche per i nostri giorni. Il primo riguarda la Rivoluzione francese, dopo la quale lo stato cominciò effettivamente a considerarsi educatore. Ancor oggi, lo stato francese detiene il monopolio degli esami e dei programmi d'insegnamento, monopolio cui soggiace anche il settore della scuola privata. Il controllo esercitato dallo stato in Francia non è comunque così totale come quello che venne effettuato dai regimi totalitari nel ventesimo secolo, del quale però era già traccia in alcune teorie educative del diciannovesimo secolo, che ai loro tempi erano sembrate innocue (vedansi, per esempio, Hegel e Froebel). La prassi marxista, più che la teoria, ha attribuito oggi, nei Paesi comunisti, un ruolo ancora più dominante allo stato, nei riguardi del controllo delle iniziative educative. Il secondo esempio si riferisce al Giappone dopo la Restaurazione del 1867, e rappresenta, nel secolo diciannovesimo, lo sforzo più poderoso compiuto da uno stato per trasformare un intero popolo mediante l'educazione. Dire che l'educazione giapponese non è occidentale sarebbe un puro gioco di parole; quello giapponese rap-



scuola popolare, aperta a tutti, gratuita, coniugarono questa rivendicazione con le istanze tradizionali dell'anticlericalismo, trovando tra i propri avversari, del resto, i sostenitori della rivendicazione magisteriale di un ruolo educativo specifico della Chiesa.

E fu in questo momento storico, segnato dalle profonde trasformazioni connesse alla seconda industrializzazione, che l'affermarsi dell'esigenza di un'istruzione di massa decretò il prevalere della scuola come istituzione sociale specificamente preposta alla funzione educativa, ponendo in secondo piano la famiglia stessa, alla quale rimaneva la prerogativa dell'educazione nella prima infanzia, in cui i processi di sviluppo sono "naturali" e non richiedono personale "addestrato", e quella della formazione "morale", slegata da quella culturale e professionale, e dagli esiti imprevedibili, sottratti all'influenza della famiglia stessa, data la molteplicità dei fattori implicati.

Questi non sono che schematici cenni di una vicenda plurisecolare e dallo sviluppo tutt'altro che lineare; ad ogni modo, un punto deve essere posto in grande evidenza: le vicende della dialettica politica tra progressisti e conservatori e, all'interno di questi due schieramenti, tra "clericali" e "anticlericali", precisando che i termini possono riguardare, sul piano storico, non solo i Paesi cattolici, ma anche quelli protestanti, in varia misura e in diversi periodi temporali, hanno influenzato fortemente i modi in cui si è venuto ad articolare il sistema formativo, soprattutto in merito a due ordini fondamentali di questioni: in primo luogo, l'esistenza di un sistema di scuole private, prevalentemente gestite in ambito ecclesiastico; in secondo luogo, i contenuti della formazione morale, non solo religiosa, rispetto alla duplice esigenza di salvaguardia della veridicità dell'educazione stessa e della libertà di coscienza sia dei giovani in formazione sia degli educatori stessi.

Sedimentatasi, nei suoi termini attuali, in un arco di tempo di circa un secolo e mezzo, la questione educativa e, in particolare, il problema del ruolo reciproco del "privato" e del "pubblico", nelle varie forme che assume a seconda dei contesti, hanno trovato soluzioni differenti nelle varie nazioni a seconda della storia politica di

---

presenta infatti il primo esempio nella storia di una totale applicazione dei concetti, delle istituzioni, dei metodi occidentali, al fine di riorientare un popolo, mercè l'iniziativa e il supremo interesse dello stato; esempio che nel breve periodo di due decenni, dal 1868, fu coronato da stupefacenti successi, dovuti alla minuta programmazione ad ogni livello, effettuata in conformità dei precedenti occidentali. Nemmeno la recente trasformazione sovietica è stata così celere, così radicale e così totalmente operata dalla scuola» (*ibid.*, 422). Non tenere in considerazione l'orizzonte storico così delineato impedirebbe una chiara visione dei termini attuali della questione in esame.

ciascun Paese. In generale, è lecito affermare che tre sono state le soluzioni che, nel Novecento, hanno avuto il maggiore rilievo dal punto di vista storico, senza sottovalutare, peraltro, la presenza di differenziazioni interne a ciascuno di essi:

– la concezione laica, con le sue numerose articolazioni di stampo liberale e democratico, caratterizzate tutte dall'affermazione della neutralità culturale, etica, ideologica dello stato e quindi del sistema scolastico da esso organizzato, al fine di salvaguardare la libertà dell'individuo, tanto dell'adulto, quanto del soggetto in formazione; in questa visione lo stato viene ad assumere un ruolo più (nel pensiero democratico) o meno (nel liberalismo) ampio rispetto al ruolo di gestione e d'indirizzo dell'educazione, ferma restando la sua funzione di "arbitro" degli orientamenti presenti nella società<sup>2</sup>;

– la concezione cattolica, formulata e depositata in un numero relativamente ristretto di documenti del Magistero, parte integrante della stessa dottrina sociale della Chiesa e fondata sull'affermazione della stretta connessione tra verità e educazione, per cui la seconda non può essere "neutrale", dato il carattere di oggettività che deve essere ad essa garantito; sulla base di una concezione "naturale" del diritto, allo stato è assegnato un ruolo di tutela e di sostegno della capacità d'iniziativa dei gruppi sociali e anche dei singoli, secondo il noto principio di "sussidiarietà" che, senza indebolire l'azione propria dello stato stesso, assegna, in vista del bene primario della persona singola, alla comunità nel suo complesso e ai gruppi al suo interno un primato come agente di promozione sociale e culturale e come destinatario degli interventi pubblici;

– la concezione marxista, caratterizzata da un accentuato statalismo dirigistico che si manifesta in tutti i campi della vita sociale e quindi anche nella scuola e nell'educazione, al riguardo delle quali prevale una concezione funzionale orientata alle esigenze economiche e produttive; in questo caso stato e società vengono a coincidere e i bisogni, le esigenze, gli obiettivi fissati dallo stato risultano per la loro stessa natura coincidenti con quelli della società. In questa prospettiva, ovviamente, non si può parlare di iniziativa educativa al di fuori dello stato.

La storia politica del Novecento è segnata dal confronto, e/o dallo scontro, tra queste diverse opzioni ideologiche e culturali. La

---

2. Sul pensiero politico che ha ispirato le democrazie occidentali cfr. C. VASALE - P. ARMELLINI (a cura di), *La democrazia nel Novecento*, Aracne, Roma 2002, con ottimi inquadramenti critici e percorsi di lettura.

scuola e l'educazione sono state tra i terreni principali di questo confronto ed è alla luce della consistenza e del prevalere dell'una o dell'altra impostazione, come anche della realizzazione di intese in grado di far coesistere varie impostazioni in uno stesso contesto storico, che si può leggere la vicenda dell'educazione e della scuola negli ultimi centocinquant'anni circa.

Ed è lecito anche aggiungere che queste tre concezioni appaiono ancora oggi alla base del lavoro di analisi e di riflessione sul futuro di quanti, da diverse prospettive e con diverse responsabilità, tentano di tratteggiare scenari possibili di un rinnovamento, da più parti auspicato, dei sistemi formativi. È soprattutto la presenza di problemi nuovi e di gravità senza precedenti che impone nuove soluzioni in questo campo fondamentale della vita di ogni comunità.

### CRISI DELL'EDUCAZIONE

La nostra è un'epoca di profonde trasformazioni in tutti i campi della vita e, insieme, di grandi contraddizioni che giungono a mettere in forse, se non il futuro stesso dell'uomo, almeno la possibilità di prevedere a media scadenza gli "scenari" della nostra vita.

D'altra parte, è ormai un dato acquisito in tutta la cultura contemporanea (scientifico-tecnologica non meno che artistico-letteraria) l'esigenza di considerare tutta la realtà umana nella sua peculiare ed irriducibile complessità, nella consapevolezza che i paradigmi epistemologici e, in genere, le grandi generalizzazioni delle teorie filosofiche, come anche i quadri esplicativi di fondo delle singole scienze umane hanno un valore prevalentemente convenzionale e di comunicazione, piuttosto che di rappresentazione del reale. Ciò ha comportato una sorta di presa d'atto, da parte di una vasta area del mondo intellettuale, della propria impotenza rispetto al fine del raggiungimento di conclusioni certe, e men che meno "ultime", intorno ai fenomeni studiati.

A questa tendenza predominante nel campo della cultura contemporanea, figura estrema di un processo di settorializzazione e parcellizzazione del sapere in atto da almeno un secolo a questa parte, corrisponde, del resto, un processo di crescente complessificazione della vita sociale, accentuato oggi dalle grandi innovazioni tecnologiche dei tempi più recenti, che hanno aperto nuove tensioni e nuovi interrogativi circa la possibilità di un controllo "politico" (inteso come gestione tendenzialmente comunitaria) delle innovazioni stesse.

È in questo quadro di grande problematicità che si colloca il problema dell'educazione contemporanea, le caratteristiche del quale sono molteplici e tra queste certamente assumono grande rilievo i temi del rapporto tra la dimensione "privata" (familiare innanzitutto) e "pubblica" (vale a dire istituzionalizzata e concretizzata in spazi specifici socialmente riconosciuti: la scuola innanzitutto) dei processi formativi.

Di fronte alla complessità crescente della vita sociale e alla percezione del passaggio, tra enormi contraddizioni e tensioni, in una "nuova epoca" (che si chiami post-moderna o in altro modo, poco importa), si può affermare che sia entrata in crisi la nozione stessa di "educazione"; le odierne discussioni su temi come la cosiddetta "multiculturalità", il rapporto tra iniziativa pubblica (statale in primo luogo) e iniziativa privata, la centralità della scuola all'interno del sistema formativo nel suo complesso (centralità oggi pericolosamente messa in discussione da alcune parti sociali e politiche), il rapporto tra cultura generale e cultura professionale, non sono altro che singoli aspetti dell'incertezza più generale che investe la natura stessa della formazione, i suoi fini, i suoi valori (ammesso che fini e valori siano entità ancora riconosciute nel loro spessore, per così dire, ontologico e non mere convenzioni).

Se si dovesse definire con una parola sola la sensazione che traspare da gran parte dei dibattiti oggi in corso tra esperti ed operatori, ma anche nell'opinione pubblica al riguardo dell'educazione contemporanea, "incertezza" potrebbe essere il termine adatto. Uno dei più sensibili studiosi contemporanei, Peter Gordon, ha dedicato effettivamente una notevole parte delle sue ricerche a partire dalla fine degli anni Ottanta a individuare i caratteri possibili della "fine di un'epoca" nell'educazione contemporanea<sup>3</sup>.

D'altra parte, a questa incertezza diffusa corrisponde una situazione di grave imbarazzo pratico-applicativo: genitori, insegnanti, formatori trovano crescenti difficoltà nello svolgimento quotidiano della loro attività e nel perseguimento degli obiettivi generali fissati. Si tratta di difficoltà che non hanno semplicemente un carattere procedurale, vale a dire che non sono connesse ad una mera carenza metodologica o difficoltà operativa; tutto il contesto dell'opera educativa, in famiglia, a scuola, nel vasto settore dell'extra-scuola sembra carat-

---

3. P. GORDON (a cura di), *End of an Era?* Woburn Press, Londra 1995 (vol. IV della raccolta *The Study of Education. Inaugural Lectures*).

terizzato da una problematicità forse sconosciuta ad altre epoche e persino ai tempi vicini al nostro, potendosi datare, nelle sue forme attuali, a non prima degli anni Ottanta.

La cosiddetta "globalizzazione" in atto non ha fatto altro che accentuare aspetti cruciali di questa crisi, acuendo problematiche quali, ad esempio, i contenuti della formazione sul piano della cultura generale e rispetto alle esigenze di formazione professionale in un'epoca di crescita tecnologica che impone ai lavoratori di acquisire nuove conoscenze e "meta-conoscenze" (vale a dire la capacità di modificare il proprio bagaglio di competenze generali e specifiche nell'arco della vita, attraverso l'acquisizione della capacità fondamentale di "imparare a imparare"). Si tratta, come ben si vede, di questioni che vanno al di là del "pedagogico" in senso stretto e investono la concezione stessa dell'uomo e della vita umana: se prevalessero istanze meramente economicistiche nella soluzione del problema sopra accennato, tutta la vita dell'individuo, la sua stessa autopercezione ruoterebbe attorno a valori di "produttività" che certamente non possono essere assunti come validi in senso assoluto.

E, in effetti, la crisi dell'educazione nella sua forma più generale si configura come una delle facce della crisi di valori osservabile nella nostra epoca. Il cambiamento diffuso nelle percezioni valoriali etico-religiose diffuse nella società contemporanea (quella dei Paesi del "G8" innanzitutto, e di riflesso, con molte contraddizioni, nelle *élites* del resto del mondo) è un dato di fatto sociologico che non richiede, per essere colto, specifiche assunzioni di principio; la cultura contemporanea è sempre più orientata, sul piano etico, ad intendere i valori in senso convenzionalistico e ad assolutizzare di conseguenza il valore della libertà individuale rispetto ad altri valori. Se questa è una tendenza ormai plurisecolare, oggi assistiamo alle estreme conseguenze dell'etica soggettivistica e convenzionalistica (a prescindere da un pur doveroso riferimento alle grandi differenze che intercorrono tra le numerose varianti che questi atteggiamenti assumono nella filosofia morale, pratica e sociale, oltre che nella stessa filosofia dell'educazione, contemporanee e dai risvolti sostanziosi che questi stessi atteggiamenti hanno in campo economico e politico). Al punto che la salvaguardia della libertà individuale sopravanza le esigenze di tutela della vita.

Tutto ciò ha conseguenze dirette in campo educativo; in primo luogo perché la progettazione dei sistemi formativi avviene in sede politica e, al di là delle tendenze al compromesso e delle inevitabili lentezze di realizzazione, il confronto ideologico influenza netta-

mente le scelte di politica scolastica e formativa; in secondo luogo perché, ovviamente, i genitori, gli insegnanti, gli educatori, ma anche i bambini, gli adolescenti, ecc., sono “figli del loro tempo” e non è assolutamente possibile che l’educazione, la quale è in primo luogo un rapporto, una relazione tra persone improntata allo scambio, al dialogo, alla trasmissione di saperi e atteggiamenti, possa porsi, nella sua concretezza, in posizione neutra rispetto alle questioni che si agitano nella morale contemporanea.

In realtà, ad un’attenta considerazione storica, si può ricondurre al prevalere, a partire dalla fine dell’Ottocento, della visione laica e liberal-democratica dell’educazione e della scuola pubblica, la forma istituzionalizzata del rapporto educativo, tipica delle società occidentali fino ai nostri giorni. A prescindere, necessariamente per motivi di spazio, dalla considerazione delle differenze nazionali e regionali che hanno caratterizzato l’affermarsi di questo modello, questo modello di scuola si caratterizza per la corrispondenza con l’etica soggettivistica e convenzionalistica. La formazione degli atteggiamenti (termine introdotto nella sua accezione attuale a partire dalle ricerche psicologiche – di valore programmaticamente descrittivo, *non normativo* – sullo sviluppo mentale) è collocata sullo sfondo dell’educazione vera e propria, come ambito in cui non è lecito, ma nemmeno possibile, intervenire; all’educazione ed alla scuola è riservato sostanzialmente il compito della trasmissione dei saperi, quindi di competenze culturali e professionali che, eventualmente ed indirettamente soltanto, influenzano l’orizzonte valoriale che il singolo costruisce da sé.

La fallibilità teorica e l’inadeguatezza pratica dei modelli formativi prevalenti nel nostro tempo è data, comunque, in primo luogo dallo stesso fallimento formativo (anche se l’espressione è forse troppo drastica) della scuola e dell’educazione contemporanee. Accanto ai conflitti generazionali e alla crisi della famiglia, sulla quale si tornerà tra poco, uno dei dati di maggior preoccupazione nelle analisi dei sistemi formativi in tutti i Paesi avanzati è la perdita di credito e di centralità della scuola rispetto ad altre realtà, anche informali, che attraggono i giovani e che spesso ostacolano la stessa azione delle istituzioni espressamente finalizzate alla formazione. In poche parole, i giovani tendono a perdere la percezione del valore della scuola per la loro vita; lo scollamento tra scuola e vita quotidiana rende la vita scolastica poco significativa, giustificando la ricerca di ogni occasione di evadere gli impegni scolastici. Si tratta di una situazione che ha precedenti millenari, ma oggi assume altre connotazioni, saldandosi con le

molteplici problematiche del disagio giovanile. La dispersione scolastica, effetto primario di questo scollamento tra scuola e vita, oltre ad essere scarsamente funzionale alle esigenze sociali del nostro tempo (la scuola non crea competenze, ma senza la scuola le competenze non si creano comunque), è l'anticamera dei fenomeni di disagio e di devianza più diffusi.

La concezione della scuola come luogo di trasmissione dei saperi in vista del positivo inserimento del singolo nella vita sociale, a lungo prevalente e giustificata dalle esigenze dell'alfabetizzazione di massa, si può considerare oggi in crisi. Se l'epoca dell'*ancien regime* fu caratterizzata dal prevalere di forme di educazione "privata", sia nel caso delle élites sia nel caso della formazione professionale (apprendistato e quant'altro), e se negli ultimi due secoli si è fortemente affermata la centralità del sistema scolastico pubblico per garantire quell'istruzione di massa necessaria alle esigenze della società industriale, la crisi del modello di sviluppo occidentale comporta effettivamente un ripensamento anche dei modelli formativi, nel cui ambito una nuova considerazione del rapporto tra le varie agenzie educative trova un posto di primo piano. Una delle difficoltà maggiori in vista di questo ripensamento consiste nella presenza di situazioni locali che rendono rischiosamente astratta e aprioristica qualsiasi considerazione di principio. D'altro canto, la concretezza delle spinte alla "globalizzazione" richiamano l'esigenza di una concezione, tendenzialmente almeno, unitaria e "mondialistica" dell'educazione.

A questo riguardo può essere utile richiamare una definizione di "educazione" coniata da W. Brezinka<sup>4</sup> e circolata largamente a partire dagli anni Settanta, anche in Italia, secondo la quale si può intendere per educazione tutto ciò che gruppi di persone o singoli mettono in atto intenzionalmente allo scopo di "migliorare" atteggiamenti e condotte di altri e in particolare delle generazioni più giovani. Questa definizione ha il pregio di essere sufficientemente ampia da includere una gamma larga di fenomeni e processi, anche informali e non istituzionalizzati, di solito trascurati nella loro valenza formativa. Questo pregio consente di inquadrare la situazione attuale nella sua concretezza e di coglierne gli aspetti, se vogliamo, paradossali: da un lato, una concezione dominante, sia sul piano teorico, sia nel senso comune, che assegna alla scuola un ruolo di centralità nella formazione a tutti i livelli e in tutti i campi, dall'altro una crisi della scuola come istituzione sociale, una diffusa sfiducia nella sua efficacia, uno scolla-

---

4. W. BREZINKA, *Metateoria dell'educazione*, Armando, Roma 1969.

mento tra le aspettative dei giovani e la reale offerta formativa, un insieme eterogeneo e contraddittorio di spinte anche politiche per un decentramento che trasferisca ad altri contesti interi settori della formazione, prima fra tutte quella professionale. È rispetto a questa situazione che si deve avviare la costruzione di nuovi modelli teorici ed organizzativi che corrispondano alle esigenze ed alle aspettative differenti dei molteplici soggetti e destinatari di questo rinnovamento, che molti attendono da tempo.

Naturalmente, in questa prospettiva un elemento fondamentale è il riferimento ai valori. Nella sua forma più generale, si può dire che questo aspetto debba essere inquadrato nei termini della "veridicità" dell'educazione, tipico della speculazione pedagogica medievale e, in particolare, scolastica. Non è un caso, infatti, che uno dei due cosiddetti "De magistro" di S. Tommaso d'Aquino sia inserito nelle *Quaestiones De Veritate*, né è casuale che nell'opera di S. Bonaventura da Bagnoregio i riferimenti e gli spunti di carattere "pedagogico" si trovino specialmente a partire dal riferimento all'unico "Magister omnium" e all'esigenza di una riconduzione ("reductio") di tutto il sapere in un quadro unitario orientato alla Verità suprema. Temi che si ritrovano in tutta la riflessione pedagogica cristiana, anche protestante, moderna e contemporanea. Esempio eclatante è il richiamo costante di Comenio a quel "lumen" interiore di sapore agostiniano che fonda l'intera impresa dell'uomo per conoscere l'universo e che è guida anche dell'educazione<sup>5</sup>.

Educazione o istruzione? Anche questo è uno dei "dilemmi" da ricomporre nel prossimo futuro. La considerazione storica permette, anche in questo caso, di chiarire alcuni termini della questione. Schematizzando al massimo il discorso, che sarebbe, in realtà, molto più complesso ed articolato, si può osservare un'evoluzione, non graduale, né uniforme, ma sufficientemente nitida, che ha portato, a partire dall'era delle rivoluzioni democratiche, ad uno spostamento dell'attenzione generale, dei pedagogisti e dei detentori del potere decisionale in materia di formazione, sui problemi della scuola, identificata come agenzia educativa fondamentale, e di conseguenza sulle questioni attinenti l'organizzazione del curriculum e sulla didattica delle varie discipline. Non c'è dubbio che ciò abbia comportato, nel lungo periodo, una riduzione dell'ambito delle problematiche peda-

---

5. Cfr. D. MURPHY, *Comenius. A Critical Re-assessment of his Life and Work*, Irish Academic Press, Londra 1995.



gogiche in senso metodologico-didattico e una conseguente concentrazione della ricerca e delle esperienze pratiche su ciò che si intende più come istruzione che come educazione in senso compiuto. La concomitanza dello sviluppo della scuola di massa, anche ai livelli superiori, e dell'intervento dello stato, volto, in generale, ad assicurare a parti sempre più vaste della popolazione un sapere adeguato ai bisogni individuali e alle esigenze sociali, economiche e produttive, ha accentuato gli obiettivi di sviluppo del potenziale mentale e di trasmissione della cultura tipici della scuola come istituzione sociale, relegando in secondo piano le finalità di formazione morale. Questa evoluzione appare abbastanza chiaramente all'opera, almeno negli ordinamenti democratici, e addirittura prevalente al giorno d'oggi.

Non è da oggi, invece, che si registrano proposte di inversione della tendenza, almeno nel senso di consentire a quei gruppi di cittadini che nutrono particolari esigenze di carattere etico-religioso la gestione di scuole, nelle quali si realizzino progetti educativi più corrispondenti a tali aspettative di quanto non sia possibile realizzare nelle scuole di stato. Su questo tema, che ha risvolti politici di estrema rilevanza, è particolarmente sensibile la Chiesa cattolica, ma si può senz'altro affermare che in tutto il mondo anche le altre confessioni cristiane e le religioni non cristiane organizzate portino avanti con notevole unità d'accenti considerazioni e proposte/ricieste tese alla salvaguardia dei propri valori e della propria concezione educativa in nome della libertà religiosa e di coscienza. E si può anche affermare che questo principio di "libertà della scuola" viga, in varia misura, in gran parte dei Paesi occidentali, anche laddove il sistema politico e la cultura prevalente si fondano su visioni del mondo di stampo soggettivistico e agnostico. Il problema che rimane è quello dell'equilibrio tra sistema statale/pubblico e altri sistemi di carattere, genericamente, "privato", soprattutto nei Paesi in cui esiste una grande sproporzione quantitativa tra la scuola gestita dallo stato e altri soggetti del sistema; il caso italiano è certamente tra questi ed è acuito dalle contraddizioni della storia politica del nostro Paese, per cui la difesa e il sostegno della scuola cattolica si sono saldati paradossalmente con progetti politici di stampo conservatore, rientrando, così, nella "posta in gioco" dello scontro tra schieramenti di segno opposto.

In termini generali, si può, comunque, concludere che una delle grandi sfide del prossimo futuro sarà senz'altro il superamento del modello di scuola come sede di mera trasmissione di saperi e delle tendenze ricorrenti degli stati al monopolio gestionale dei sistemi scolastici, attraverso la ricerca di nuove vie della formazione (inten-

dendo con questo termine l'insieme di "istruzione + educazione", per così dire), di nuovi canali e di nuovi soggetti pubblici e privati in grado di soddisfare le richieste che vengono dalla società contemporanea, garantendo, tuttavia, la soddisfazione di una serie di esigenze che appaiono prioritarie. Tra queste si possono citare, per esempio, la riduzione della dispersione scolastica nei Paesi avanzati e la realizzazione della piena scolarizzazione nei Paesi arretrati, garantendo il diritto della persona ad una formazione adeguata alle sue esigenze e utile alla sua promozione sociale (punto qualificante, questo, della dottrina sociale cattolica); la separazione del periodo di formazione della persona da quello del suo inserimento in attività produttive, contro recenti tendenze imprenditoriali che finiscono per subordinare la formazione integrale della persona ad esigenze di tipo economicistico; il prolungamento del periodo dell'obbligo formativo, in cui la scuola deve conservare una funzione centrale; la ricerca di nuove strategie formative e didattiche per superare la crescente indifferenza delle giovani generazioni verso la tradizione culturale d'appartenenza.

Tutto ciò riguarda principalmente la scuola, ma non è realizzabile senza interventi che vadano ben al di là della scuola stessa; in questo paradosso ulteriore consiste la maggiore sfida del futuro. I mali dell'educazione contemporanea, se così ci si vuole esprimere, consistono in una crisi globale che non si risolve soltanto all'interno della scuola, ma con una considerazione complessiva che tenga conto anche delle contraddizioni presenti nell'educazione familiare, nella gestione del tempo libero, in tutto il variegato ambito dell'educazione cosiddetta "informale". Le difficoltà della famiglia nell'età contemporanea sono, a questo riguardo, paradigmatiche.

#### CRISI DELLA FAMIGLIA

Quando si parla della situazione, certamente drammatica, che vive l'istituzione familiare nel mondo contemporaneo, non si può fare a meno di osservare come il termine stesso oggi appaia correlato ad un insieme di legami, giuridicamente stabiliti o soltanto "di fatto", ben più complesso di quanto fosse soltanto due decenni fa e di quanto non sia la stessa nozione comune, etico-giuridica, di "famiglia". La famiglia contemporanea sembra quasi un'astrazione, oltre la quale sono situate le molteplici realtà familiari odierne, in una situazione di continua evoluzione che il diritto stesso non riesce a riconoscere pie-

namente e a seguire nel loro diffondersi; anche in questo caso una considerazione di carattere storiografico e sociologico appare necessaria a stabilire i termini del problema.

Alla considerazione delle scienze umane, sembrerebbero in effetti chiarissimi i segni di una trasformazione continua determinata, anche nel breve periodo, dall'evolvere delle condizioni economiche, dei rapporti di produzione e del mercato del lavoro, tanto da rendere la nozione di "famiglia" estremamente astratta e vaga<sup>6</sup>. Emergerebbero, così, ad esempio, connessioni tra l'esplosione demografica che aveva immediatamente preceduto la Rivoluzione industriale ed il venir meno dei vincoli relativi alla proprietà terriera, che rappresentavano anche un limite alle possibilità di contrarre matrimonio e formare nuove famiglie e che avevano giocato un ruolo determinante per la conservazione dell'equilibrio demografico dell'*ancien regime*; e nell'epoca contemporanea emergerebbero anche analoghe connessioni tra le continue trasformazioni delle strutture produttive della prima e della seconda Rivoluzione industriale ed i mutamenti connessi nelle forme familiari.

Il passaggio dalla "manifattura dispersa" al "macchinismo industriale centralizzato", i processi dell'accumulazione capitalistica e dell'utilizzazione della forza lavoro, i mutamenti nei ritmi di riproduzione demografica e nella vita familiare delle classi lavoratrici sono i fili conduttori di una riflessione che vanta numerosi studi di larga prospettiva.

Risultano, quindi, per nulla estranei all'analisi della storia della famiglia nelle società occidentali i meccanismi regolativi della formazione del salario e il fenomeno tipico dell'"occultamento" del lavoro domestico, le prerogative domestiche degli uomini e la subordinazione delle donne nel mercato del lavoro, l'origine della forma nucleare della famiglia e la sua connessione con le esigenze del capitalismo, che scardinano la struttura familiare "tradizionale", a sua volta giustificata dai modi di produzione precapitalistici.

Ma un punto centrale sono le vicende che caratterizzarono la vita

---

6. Tra i molti che si possono citare al riguardo cfr., per la loro accessibilità editoriale e la loro significatività nel panorama scientifico attuale, gli studi di W. SECCOMBE, *Le trasformazioni della famiglia nell'Europa Nord-occidentale. Mille anni di storia tra feudalesimo e capitalismo*, La Nuova Italia, Firenze 1997, e ID., *Famiglie nella tempesta. Classe operaia e forme familiari dalla Rivoluzione industriale al declino della fertilità*, La Nuova Italia, Firenze 1997, oltre agli studi ormai "classici" di M. Barbagli e C. Saraceno.

quotidiana delle famiglie delle classi lavoratrici, specialmente di quelle della classe operaia, nella "lotta per la sopravvivenza" al tempo della prima Rivoluzione industriale. È in questa fase storica che si evidenzia la natura differenziata dei rapporti sociali sui luoghi di lavoro e all'interno dei nuclei familiari, con la sempre più netta separazione dei luoghi di lavoro stessi dalle abitazioni e l'affermarsi dell'economia del "salario familiare", con effetti negativi sui modelli occupazionali delle donne, il progressivo ripiegamento delle donne sul lavoro domestico, l'impiego della forza lavoro infantile, l'evoluzione della situazione abitativa.

Né si può astrarre dalle gravi conseguenze determinate nei rapporti familiari ed anche affettivi dallo sfruttamento spesso feroce dei lavoratori da parte dei capitalisti nella prima fase di espansione dell'industria, il deterioramento dei ritmi di vita nella famiglia, l'affermarsi di modelli di convivenza "informali", l'aumento di dimensioni dei nuclei familiari connesso allo sfruttamento della manodopera.

È durante la seconda rivoluzione industriale che si registrano, da un lato, il consolidarsi dell'industria moderna e dall'altro il cristallizzarsi del "salario maschile che mantiene la famiglia" come modalità basilare della struttura dei rapporti economici all'interno delle famiglie delle classi lavoratrici. In questa fase, molto recente rispetto, e a dispetto, di quanto si reputa comunemente, avviene un indubbio miglioramento nelle condizioni di vita dei lavoratori e delle loro famiglie, con positivi riflessi nel campo della tutela dei figli, la proibizione del lavoro minorile e la scolarizzazione obbligatoria. Sarebbe opportuno studiare approfonditamente i cambiamenti nella situazione abitativa e nella stessa tecnologia edilizia, nel lavoro domestico, con il diffondersi di nuovi strumenti di gestione fisica ed economica dello spazio e delle risorse familiari, lo sviluppo dei trasporti urbani ed extraurbani, le modificazioni nella composizione del nucleo familiare, con la relativa riduzione del numero di figli e l'aumento dell'investimento affettivo su ciascuno di essi da parte dei genitori, non più costretti a considerare i figli come risorse, o pesi, economici.

Il risultato di tutto ciò è stata, in tempi assai recenti, la "lotta" delle famiglie soprattutto della classe operaia per la limitazione della fertilità, che rappresenta il fenomeno più caratteristico della prima metà del secolo ed è strettamente connesso sia alle esigenze dei modi di produzione, sia alle trasformazioni affettive dei rapporti intrafamiliari.

Insomma, la "lunga prospettiva" della storia della famiglia può

aiutare a comprendere i problemi del giorno d'oggi, la crisi della famiglia agli albori del XXI secolo.

Sembra possibile, secondo la riflessione sociologica e quella storiografica contemporanea, individuare un passaggio dal matrimonio tradizionale ad una sorta di "monogamia di tipo seriale" che evidenzia la necessità di trovare vie d'uscita ad un malessere che sorge dall'enorme distanza della forma familiare codificata dalla tradizione e dal diritto rispetto ad una situazione in continua e rapida trasformazione: le famiglie con due redditi sono la maggioranza, ed è in declino il ruolo del "maschio che mantiene la famiglia"; la secolarizzazione del contratto di matrimonio e il diffondersi del divorzio hanno ormai alterato profondamente la struttura "tradizionale" della famiglia, con la presenza e la coabitazione sempre più frequente di uomini e donne sposati più volte e con figli avuti da diversi matrimoni; le forme di residenza del nucleo familiare diventano più labili, certamente meno stabili che in passato.

Non è possibile seguire le conclusioni che spesso si traggono da questi studi nell'indicazione di forme più "elastiche" di convivenza intergenerazionale, che finiscono per affermare come un principio etico ciò che è solamente una tendenza sociale molto forte attualmente, ma di difficilissima valutazione anche sul piano strettamente sociologico-descrittivo. Anche senza voler contrapporre questo livello d'analisi e di riflessione ad un ulteriore livello che potrebbe essere definito etico-normativo, è un dato di fatto che la considerazione pedagogica della crisi della famiglia nell'età contemporanea non può accontentarsi di registrare l'esistente senza coglierne criticamente potenzialità e limiti.

Non si può condividere, per esempio, l'affermazione di una sostanziale inadeguatezza degli strumenti giuridici oggi a disposizione in campo internazionale e nazionale rispetto alle trasformazioni in atto nella famiglia; il principio della prevalenza dell'interesse del "minore" nell'ambito del diritto di famiglia (soprattutto nell'adozione e nell'affidamento) consente, infatti, di cogliere la dimensione umana più vera nella realtà ontologica della vita familiare: i genitori sono i custodi dei diritti dei propri figli, hanno il dovere di dare ad essi realizzazione e la loro vita è orientata, senza negare l'esistenza e la consistenza di altre dimensioni del matrimonio, ad una vita responsabile in questa direzione. Anche a prescindere da una considerazione in termini religiosamente impegnati di questa prospettiva, è agevole osservare il valore di umanità che in essa è sprigionato; una conseguenza, ad esempio, di questo principio è che il "minore" ha diritto a due ge-

nitori, e non ad uno solo. Basta fermarsi a questo cenno per trarre gli impegnativi corollari di un principio giuridico ormai radicato nella nostra tradizione, al di là delle applicazioni concrete che ne sono fatte, spesso da amministratori della giustizia che si rivelano fin troppo “figli” del nostro tempo.

La considerazione pedagogica del problema va nella direzione della tutela dei valori di umanità impliciti nella vita familiare e nell'educazione<sup>7</sup>. Su questo piano non è segno di eccessivo pessimismo constatare come il tempo presente sia privo di una cultura affermatrice di questi valori, a causa di un complesso gioco di fattori storici che hanno connesso in un circolo estremamente vizioso trasformazioni economiche perturbatrici, nelle loro forme estreme, dell'ordine naturale e istanze soggettivistiche diffuse a tutti i livelli della società, dal senso comune popolare alle élites culturali. Occorre prendere atto di questa deriva e riformulare quel “dover essere” che non si può perdere di vista nella considerazione di ciò che è “buono” per l'uomo, non in base ad assunzioni di prospettiva teoriche che, per quanto valide, finiscono per apparire astratte, ma a partire dalle istanze della stessa vita concreta, dai suoi luoghi, tra i quali sono essenziali quelli dell'intimità e della crescita, alla luce di una tradizione “sempre verde” di realismo critico che vada al di là dei limiti raggiunti dalla corrente filosofica riconosciutasi storicamente in questa espressione, per esempio recuperando uno “spirito” di riflessione esistenziale tipico delle sorgenti della cultura filosofica e teologica cristiana, ma forse poco valorizzato all'interno di questa stessa cultura nella prima metà del Novecento, quando imperava una non sempre chiara distinzione tra “naturale” e “soprannaturale” nell'uomo.

### *Una via d'uscita*

In sostanza, il nostro tempo appare profondamente segnato da una crisi molto profonda della famiglia e dell'educazione, che possono essere considerate come fenomeni sintomatici di una più generale crisi che investe tutta la “cultura” contemporanea, tutta la “mentalità” del nostro tempo.

---

7. Cfr. tra i molti che si possono citare, due testi diversissimi l'uno dall'altro, ma comunque significativi: J. GUITTON, *La famiglia e l'amore*, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo 1987, e K. WOJTYLA, *Amore e responsabilità. Studio di morale sessuale*, Marietti, Torino 1969.

Di fronte ad una situazione tanto problematica, aggravata da una non meno grave crisi di rappresentatività delle istituzioni politiche (talvolta risulta problematico anche il riferimento allo "stato" come eventuale, possibile, soggetto di politiche educative), qualsiasi approccio propositivo deve recuperare ed evidenziare con forza quelli che sono i cardini di un sistema globale di formazione entro il quale il ruolo primario spetta alla famiglia e lo stato riveste il difficile ruolo di propulsore di interventi sistematici a sostegno delle scelte libere delle famiglie stesse in ordine alla propria vita e all'educazione dei figli.

Non è opportuno entrare nei dettagli di questo complesso sistema, sul quale, del resto, molto è stato già scritto; basta qui richiamare gli "obiettivi" principali, rispetto ai quali commisurare prassi e metodi d'intervento. Per fare questo, si recupera qui, a mo' di conclusione, un testo di circa vent'anni fa, elaborato dalla CEI: la *Carta dei diritti della famiglia* (dicembre 1983), che, tra i numerosi testi magisteriali, ha il pregio di una notevole sinteticità di formulazione.

La *Carta* del 1983 enuncia una serie di considerazioni poste a fondamento dei diritti delle famiglie; tra queste si afferma che «i diritti della persona, anche se espressi come diritti dell'individuo, hanno una fondamentale dimensione sociale, che trova nella famiglia la sua nativa e vitale espressione» – intendendo per famiglia l'«unione intima di vita nella complementarità tra un uomo e una donna» nel matrimonio «aperto alla vita» e depositaria esclusiva della «missione di trasmettere la vita» (*Preambolo*, lett. A). Da questa affermazione della priorità ontologica della famiglia consegue un insieme di indicazioni riguardanti il giusto rapporto tra la famiglia, le singole famiglie, la società nella sua complessità, e lo stato quale luogo di espressione politica della società: «la famiglia, società naturale, esiste anteriormente allo stato e a qualsiasi altra comunità e possiede diritti propri, che sono inalienabili» (*ibid.*, lett. D);

la famiglia costituisce, più ancora di un mero nucleo giuridico, sociale ed economico, una comunità di amore e di solidarietà che è in modo unico adatta ad insegnare e a trasmettere valori culturali, etici, sociali, spirituali e religiosi, essenziali per lo sviluppo e il benessere dei propri membri e della società (*ibid.*, lett. E);

ed ancora:

la famiglia è il luogo dove diverse generazioni si incontrano e si aiutano vicendevolmente a crescere nella sapienza umana e ad armonizzare i diritti degli individui con le altre istanze della vita sociale (*ibid.*, lett. F);

infine:

la famiglia e la società, che sono mutuamente legate da vincoli vitali ed organici, hanno una funzione complementare nella difesa e nel progresso del bene dell'umanità e di ogni persona (*ibid.*, lett. G).

Da queste affermazioni, che riguardano la natura della famiglia e che paradossalmente oggi appaiono piuttosto come un "dover essere" difficile da realizzare proprio a causa della condizione paradossale della vita del nostro tempo, la *Carta* condensa in poche battute l'insieme organico delle funzioni, delle necessità, dei diritti che la famiglia ha in campo educativo.

Avendo dato la vita ai loro figli, i genitori hanno l'originario, primario ed inalienabile diritto di educarli; essi devono perciò essere riconosciuti come i primi e principali educatori dei loro figli.

I genitori hanno il diritto di educare i loro figli in conformità con le loro convinzioni morali e religiose, tenendo conto delle tradizioni culturali della famiglia che favoriscano il bene e la dignità del bambino; essi devono inoltre ricevere dalla società l'aiuto e l'assistenza necessari per svolgere convenientemente il loro ruolo educativo.

I genitori hanno il diritto di scegliere liberamente scuole o altri mezzi necessari per educare i loro figli in conformità con le loro convinzioni. Le pubbliche autorità devono far sì che pubblici sussidi siano stanziati in maniera che i genitori siano veramente liberi nell'esercitare questo diritto, senza andare incontro ad oneri ingiusti. Non si devono costringere i genitori a sostenere, direttamente o indirettamente, spese supplementari, che impediscano o limitino ingiustamente l'esercizio di questa libertà.

Il diritto primario dei genitori ad educare i propri figli deve essere sostenuto in tutte le forme di collaborazione tra genitori, insegnanti ed autorità scolastiche, e particolarmente nelle forme di partecipazione intese a dare voce ai cittadini nel funzionamento delle scuole e nella formulazione ed applicazione delle politiche educative.

La famiglia ha il diritto di esigere che i mezzi di comunicazione sociale siano strumenti positivi per la costruzione di una società, che rafforzi i valori fondamentali della famiglia. Nel contempo la famiglia ha il diritto di essere adeguatamente protetta, specialmente per quanto riguarda i suoi membri più giovani, dagli effetti negativi e dagli abusi dei mass media (*ibid.*, Art. 5).

L'attualità di questo testo consiste, d'altra parte, nella sottolineatura della necessità di un vasto ambito d'interventi che la società, attraverso lo stato e nelle varie sedi del confronto interno alle sue istituzioni ed ai gruppi che la compongono, deve realizzare per soddisfare diritti non meno significativi delle famiglie, la salvaguardia dei quali è fondamentale per l'adempimento delle funzioni educative



e, di conseguenza, per garantire l'efficienza stessa del sistema di formazione.

Le famiglie hanno diritto a un ordine sociale ed economico in cui l'organizzazione del lavoro permetta ai membri di vivere insieme, e non ostacoli l'unità, il benessere, la salute e la stabilità della famiglia, offrendo anche la possibilità di sana ricreazione.

La remunerazione del lavoro deve essere sufficiente per fondare e mantenere una famiglia con dignità, sia mediante un conveniente salario, chiamato 'salario familiare', sia mediante altre misure sociali, quali gli assegni familiari o la remunerazione del lavoro casalingo di uno dei genitori; dovrebbe essere tale da non obbligare le madri a lavorare fuori casa con detrimento della vita familiare e specialmente dell'educazione dei figli.

Il lavoro in casa della madre dovrebbe essere riconosciuto e rispettato per il suo valore nei confronti della famiglia e della società (*ibid.*, Art. 10).

In queste concise parole dei vescovi italiani è raccolto un programma politico e pedagogico estremamente articolato, radicato in una lunga tradizione ed ancora oggi di forte attualità. Le aporie dell'attuale contingenza storico-politica tendono a distorcere i contenuti di questo messaggio e ad attribuire ad esso caratteri che non ha; è convinzione dello scrivente che sia necessario il superamento delle "facili" schematizzazioni oggi imperanti nell'opinione pubblica (laicismo/clericalismo; progressismo/conservatorismo; ecc.), attraverso un ripensamento critico complessivo che "provochi" effettivamente quella libera collaborazione tra uomini di diversa convinzione in vista del bene comune che è alla base di qualsiasi riforma specifica del sistema formativo, secondo una concezione non a caso ispirata a valori contraddistinti insieme dal loro carattere cristiano e dal loro adeguarsi naturale alle aspirazioni autentiche dell'umanità.



## Dall'educazione sessuale all'educazione della sessualità

MARIA LUISA DI PIETRO\*

### L'EDUCAZIONE SESSUALE: UN IMPEGNO PRIORITARIO

Il 3 luglio 2002 il Parlamento europeo ha approvato con 280 voti favorevoli, 240 contrari e 28 astensioni, la relazione d'iniziativa di Anne E. M. Van Lancker sulla salute e i diritti delle donne in materia di sessualità e riproduzione<sup>1</sup>. Tralasciando di entrare in merito al dibattito successivo, sempre in sede parlamentare, sulla materia e all'analisi dell'ideologia sottesa alla suddetta relazione, è utile – come punto di partenza di questa riflessione – richiamare quanto in essa contenuto in merito all'educazione sessuale e agli interventi a favore dei giovani.

Partendo dalla constatazione di «il crescente tasso di gravidanze presso ragazze adolescenti, la mancanza di un'educazione sessuale di qualità, nonché di servizi specifici e di consulenza per la salute sessuale e riproduttiva delle adolescenti in taluni Stati membri» (*punto M*) e della «inquietante diffusione delle malattie sessualmente trasmesse» (*punto N*), il Parlamento europeo chiama in causa il ruolo preventivo dell'educazione sessuale (*racc. 12*), da considerare «in

---

\* Professore Associato, Istituto di Bioetica, Facoltà di Medicina e Chirurgia, Università Cattolica S. Cuore, Roma.

1. PARLAMENTO EUROPEO, COMMISSIONE PER I DIRITTI DELLA DONNA E LE PARI OPPORTUNITÀ, *Relazione sulla salute e diritti sessuali e riproduttivi* (2001/2128 (INI)), Relatrice: Anne E.M. Van Lancker, 6 giugno 2002 (<http://www.europarl.eu.int>).

modo olistico e positivo, prestando attenzione agli aspetti psicosociali e biomedici e basandosi sul mutuo rispetto e sul senso reciproco di responsabilità» (*racc. 17*), prevedendo il coinvolgimento anche dei genitori (*art. 15*).

Ad una prima lettura, sembra emergere dalla relazione un reale interesse per un approccio educativo che, al di là della mera informazione, abbia come scopo principale la formazione dell'individuo. Da un'attenta analisi risulta, invece, evidente che termini come "educazione", "aspetti psico-sociali e biomedici", "senso reciproco di responsabilità", vengono riempiti di contenuti che nulla hanno a che fare con la formazione morale degli adolescenti.

Campagne a favore dell'utilizzo di preservativi (*racc. 18*), dispensazione di contraccettivi – è «la mancanza di educazione sessuale che contribuisce all'uso insufficiente di contraccettivi» – a titolo gratuito o a costo molto basso (*racc. 4*), promozione della contraccezione d'emergenza in modo che possa essere distribuita senza prescrizione e a prezzi accessibili (*racc. 6*): queste le strategie "educative" proposte dalla relazione.

Il risultato è una grande confusione tra il significato di "educazione" e di "informazione": fatto questo non infrequente e frutto, da una parte, di una progressiva banalizzazione della sessualità ridotta a mera genitalità, e, dall'altra, della convinzione che introdurre la dimensione "educativa", e quindi anche morale, nei comportamenti sessuali equivalga a privare l'individuo della propria libertà. Senza rendersi conto dello stravolgimento dello stesso concetto di libertà (trattasi di libertà che non conosce limiti e regole), se non addirittura della negazione della sua esistenza. Infatti, se la sessualità è considerata una funzione piuttosto che dimensione strutturale della persona, essa viene sottratta dalla sfera della libertà personale: fino ad arrivare al paradosso che per vivere la libertà sessuale si debba negare la libertà di scelta. Sempre che non si consideri – e questa è l'idea sottesa anche alla suddetta relazione – manifestazione di libera scelta l'uso di un contraccettivo/abortivo come mezzo per ridurre il rischio (gravidanze non desiderate; malattie sessualmente trasmesse) dell'esercizio di una funzione.

L'approvazione del testo presentato dalla Van Lancker non è, però, altro che l'epifenomeno di tendenze e interventi in materia di educazione sessuale già presenti in molti Paesi, anche non europei: che tutta la prevenzione delle malattie sessualmente trasmesse sia affidata alla propaganda dell'uso del profilattico è un fatto oramai noto. Più recente è, invece, l'individuazione delle adolescenti come target

elettivo della cosiddetta “contraccezione d'emergenza”, che ha portato ad una crescita esponenziale di ricerche sulla conoscenza e sull'uso della contraccezione d'emergenza in età adolescenziale<sup>2</sup>, alla preoccupazione di rimuovere tutti fattori che si oppongono alla sua diffusione ed alla ricerca della collaborazione da parte dei pediatri<sup>3</sup>. Il tutto allo scopo di creare e diffondere una “coscienza contraccettiva” che, sostituendosi alla coscienza morale, renda gli adolescenti accorti non sul fatto che la dimensione genitale della sessualità va vissuta in un contesto di stabilità, fedeltà e responsabilità anche procreativa – come quella garantita dal matrimonio/sacramento –, quanto sul fatto che l'uso dei contraccettivi riduce il rischio di una gravidanza considerata “scomoda” a quella età per il singolo e per la società. Senza, tra l'altro, rendere edotto il suddetto target sul reale meccanismo della contraccezione d'emergenza, che agisce – quando vi sia già stato un concepimento – come abortivo<sup>4</sup>.

Sono tante le cause che hanno portato alla banalizzazione della sessualità – basti pensare alla situazione attuale come esito dell'onda lunga della cosiddetta “rivoluzione sessuale” –, ma non si può negare che parte della responsabilità sia da imputare agli educatori, e in modo particolare ai genitori, ai quali è mancata spesso la piena consapevolezza del proprio diritto/dovere di educare i figli anche alla sessualità. Questo stato di fatto ha consentito ad altre agenzie di imporre una propria linea di intervento, anche in contrasto con gli orientamenti educativi della famiglia e non rispondenti alle esigenze di crescita dell'educando: fino all'instaurarsi di una “educazione di Stato” informata spesso ai precetti dell'antinatalità e ad un vero e proprio

- 
2. Vedi, ad esempio: A. GRAHAM, L. GREEN, A.F. GLASIER, “Teenagers' Knowledge of Emergency Contraception: Questionnaire Survey in South East Scotland”, in *British Medical Journal* 312/7046 (1996) 1567-1569; E. KOSUNEN, A. VIKAT, M. RIMPELA ET AL., “Questionnaire Study of Use of Emergency Contraception among Teenagers”, in *British Medical Journal* 319 (1999) 91; D.B. LANGILLE, M.E. DELANEY, “Knowledge and Use of Emergency Post-coital Contraception by Female Students at a High School in Nova Scotia”, in *Canadian Journal of Public Health* 91/1 (2000) 29-32; T. RAINE, C. HARPER, K. LEON, P. DARNEY, “Emergency Contraception: Advance Provision in a Young High-risk Clinic Population”, in *Obstetrics and Gynecology* 96/1 (2000) 1-7.
  3. M.R. SILLS, J.M. CHAMBERLAIN, S.J. TEACH, “The Associations among Pediatricians' Knowledge, Attitudes and Practices Regarding Emergency Contraception”, in *Pediatrics* 105/4 Pt2 (2000) 954-956; M.A. GOLD, “Prescribing and Managing Oral Contraceptive Pills and Emergency Contraception for Adolescents”, in *Pediatric Clinics of North America* 46/4 (1999) 695-718.
  4. M.L. DI PIETRO, R. MINACORI, “La contraccezione d'emergenza”, in *Medicina e Morale* (2001) 1, 11-39.

“esproprio” educativo della famiglia<sup>5</sup>. Questo fenomeno, più evidente e sofferto nei Paesi in via di sviluppo, è presente anche nei Paesi occidentali, ove in modo subdolo e incontrollabile si è diffusa un’educazione sessuale sterile e priva di riguardo per le diverse tappe dello sviluppo dell’individuo e dei valori fondati sulla vita, sull’amore umano e sulla famiglia.

Da qui la necessità di richiamare ancora una volta, prima dei contenuti e della metodologia dell’educazione sessuale, l’antropologia di riferimento e le priorità “ontologiche” in campo educativo.

#### DALLA EDUCAZIONE SESSUALE ALL’EDUCAZIONE DELLA SESSUALITÀ

Sul significato di educazione. Quali debbano essere finalità e contenuti dell’educazione sessuale si evince dall’analisi del significato del termine “educare”. *Educare* significa precisare le ragioni per cui un uomo per realizzare la propria essenza umana deve agire in un modo piuttosto che in un altro. *Educare* significa aiutare l’altro ad acquisire consapevolezza del proprio agire, responsabilità e strumenti critici, criteri di valutazione e motivazioni, affinché possa operare una sintesi tra libertà e responsabilità. *Educare* significa offrire criteri oggettivamente fondati e consapevolmente chiariti per l’agire, perché «se il soggetto agente non è guidato da nessun criterio vincolante, allora la scelta diventa cieca. E una scelta cieca non è libera»<sup>6</sup>.

«La pedagogia – scrive Giovanni Paolo II – tende ad educare l’uomo, ponendo davanti a lui le esigenze, motivandole, ed indicando le vie che conducono alla loro realizzazione»<sup>7</sup>.

L’educazione della persona è, allora, innanzitutto *educazione morale* o *educazione del sentimento morale*, sempre che per *morale* si intenda il “contenitore” e non il “contenuto” dell’educazione:

La morale non è un contenuto del processo educativo, ma ne è la forma costituzionale, perché l’uomo si educa in quanto si migliora, e con-

---

5. Si legga la denuncia del: PONTIFICIO CONSIGLIO PER LA FAMIGLIA, *Sexualità umana: verità e significato. Orientamenti educativi in famiglia*, 8 dicembre 1995, Paoline, Milano 1995.

6. R. SPAEMANN, *Per la critica dell’utopia politica*, Franco Angeli, Milano 1991, 49.

7. GIOVANNI PAOLO II, *Pedagogia del corpo, ordine morale, manifestazioni affettive*, 8 aprile 1981, 2. In: *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 1981, vol. VI. 1, p. 903.

fronta il suo essere con il *dover essere* realizzando le sue possibilità [...]. L'educazione morale, quindi, pur non coincidendo con il processo educativo, ne costituisce la motivazione, perché l'uomo diventa *uomo, merita di essere uomo*, realizzando nella concretezza della sua situazione esistenziale l'ideale morale con cui progetta e giudica la sua vita. In fondo l'uomo è libero per meritare la sua libertà<sup>8</sup>.

Nella sua finalità, dunque, l'educazione morale è *educazione alla libertà* o, per meglio dire, alla *gestione responsabile della libertà*, affinché vi possa essere una completa adesione a quella verità, che inscritta nella natura di essenza di ogni uomo, ne svela configurazione, significazione e destinazione. Si tratta, in altre parole di aiutare ciascuno a raggiungere la libertà *morale*, in modo che possa aderire liberamente alla legge dell'essere, agire «in virtù della propria inclinazione interiore, senza subire la costrizione di agente esterno»<sup>9</sup> ed essere determinato al bene al punto tale da non poter scegliere il male. Presupposto della libertà morale è la libertà *di scelta* o *libero arbitrio*: la possibilità reale di vivere la libertà di scelta non rappresenta, però, la completa realizzazione della persona; essa è solo un mezzo per raggiungere la libertà morale. Tra la libertà di scelta e la libertà morale si colloca, per l'appunto, l'*educazione* nel senso di favorire il passaggio dalla possibilità alla realtà della propria liberazione: la persona è libera di scegliere; l'educatore deve indicare la strada da percorrere affinché tale libertà si trasformi in una totale adesione alla propria natura umana.

È proprio questa la ragione per cui l'uomo è libero: per poter aderire *liberamente* alla propria natura umana e non, come erroneamente si pensa, per fissare in modo arbitrario i contenuti della morale e creare se stesso e la propria natura. L'uomo non progetta la propria natura umana: cerca di realizzarla.

La libertà di scelta non è, allora, da intendere come libertà "da" vincoli e costrizioni, ma è una libertà "per" un progetto di vita: è questo l'eterno contrapporsi tra chi considera la libertà in senso radicale e ritiene lecito tutto ciò che è liberamente voluto e accettato, e chi, di contro, guarda alla libertà come ad un valore della persona e la subordina al rispetto e alla dignità della vita umana. Secondo questa ultima accezione, la libertà ha poi un contenuto, è sempre un atto che aspira a qualcosa o tocca qualcuno: di questo contenuto la libertà porta anche la responsabilità.

8. *Ibid.*, 113.

9. P. VIOTTO, *Per una filosofia dell'educazione secondo Jacques Maritain*, Vita e Pensiero, Milano 1985, 114.

Alla luce di quanto ricordato si comprendono le parole di Giovanni Paolo II, che al n. 96 della Lettera Enciclica *Evangelium vitae* scrive:

Non meno decisiva nella formazione della coscienza è la riscoperta del legame costitutivo che *unisce la libertà alla verità* [...]. È essenziale che l'uomo riconosca l'originaria evidenza della sua condizione di creatura, che riceve da Dio l'essere e la vita come un dono e un compito: solo ammettendo questa sua nativa dipendenza nell'essere, l'uomo può realizzare in pienezza la sua vita e la sua libertà e insieme rispettare fino in fondo la vita e la libertà di ogni altra persona<sup>10</sup>.

Sul significato di sessualità. *Indicare la via per realizzare la propria essenza umana*: ma quale è il significato della sessualità umana? Quale è il rapporto tra sessualità e persona? «La sessualità – scrive Giovanni Paolo II al n. 97 della Lettera Enciclica *Evangelium vitae* – [è] ricchezza di tutta la persona»; «la sessualità – si legge al n. 3 del già citato documento del Pontificio Consiglio per la Famiglia – non è qualcosa di puramente biologico, ma riguarda piuttosto il nucleo intimo della persona»: la sessualità, dunque, come ricchezza e dimensione strutturale della persona, ma anche capacità di entrare in relazione e in comunicazione con gli altri, “segno” e “luogo” dell'apertura, dell'incontro e del dialogo<sup>11</sup>; la sessualità come espressione della persona intimamente orientata all'Amore e al dono, alla fecondità nella coniugalità e nella scelta verginale.

La sessualità è, allora, più della genitalità e la genitalità acquista valore umano solo e nella misura in cui è integrata nella sessualità:

La sessualità non si esaurisce nelle particolarità maschili e femminili del corpo umano, ma appare caratterizzante anche dello spirito; l'uomo nella sua totalità e non solo nel suo corpo ha una carattere sessuale<sup>12</sup>.

10. GIOVANNI PAOLO II, *Lettera Enciclica "Evangelium vitae"*, 25 marzo 1995, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 1995.

11. Tra i documenti del Magistero della Chiesa in materia di sessualità, vedi anche: GIOVANNI PAOLO II, *Esortazione Apostolica "Familiaris consortio"*, 22 novembre 1981, Libreria Ed. Vaticana, Città del Vaticano 1981; *Lettera Apostolica "Mulieris dignitatem"*, 15 agosto 1988, Libreria Ed. Vaticana, Città del Vaticano 1988; *Lettera alle Famiglie*, 2 febbraio 1994, Libreria Ed. Vaticana, Città del Vaticano 1994; *Uomo e donna lo cred. Catechesi sull'amore umano*, Libreria Ed. Vaticana, Città del Vaticano 1985, n. 58; S. CONGREGAZIONE PER LA DOTTRINA DELLA FEDE, *Dichiarazione "Persona humana"*, 29 dicembre 1975, Paoline, Milano 1976; S. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Orientamenti educativi sull'amore umano. Lineamenti di educazione sessuale*, 1 novembre 1983. In: *Enchiridion Vaticanum*, Dehoniane, Bologna 1987, vol. 7, 420-456.

12. J.M. REUSS, *Principi di pedagogia sessuale*, Queriniana, Brescia 1966, 16.



Dire che la sessualità è dimensione strutturale della persona non equivale, però, ad affermare che essa sia l'unica dignità dell'uomo:

La corporeità e la sessualità – scrive Giovanni Paolo II – non si identificano completamente. Sebbene il corpo umano, nella sua normale costituzione, porti in sé i segni del sesso e sia, per sua natura, maschile e femminile, tuttavia il fatto che l'uomo si fa corpo appartiene alla struttura del soggetto personale più profondamente del fatto che egli sia nella sua costituzione somatica anche maschio e femmina<sup>13</sup>.

Alla luce di queste brevissime considerazioni<sup>14</sup>, risulta evidente che un intervento educativo che non tenga presente la complessa realtà fisico-psico-spirituale dell'uomo non può che essere frammentario e riduttivo: l'educazione deve guardare a tutto l'uomo. Ne consegue che l'educazione sessuale deve necessariamente superare i limiti angusti di una preparazione alla vita sessuale, per indicare e motivare il bambino, il fanciullo e l'adolescente, al raggiungimento di grandi mete: l'accettazione del proprio essere sessuati e il riconoscimento del valore della mascolinità e della femminilità (*educazione all'identità sessuata*); il rafforzamento dell'Io, della stima di sé, del senso della propria dignità, della capacità di autopossesso e di autodominio (*educazione alla castità*), dell'apertura progettuale, della coerenza ed equilibrio interiore; l'acquisizione di una grande attenzione ai valori della procreazione, della vita e della famiglia (*educazione alla vita*).

Un tale progetto non può essere ovviamente realizzato con l'informazione perché è necessaria

una vera formazione [la quale] non si limita ad informare l'intelligenza ma deve prestare particolare attenzione all'educazione della volontà, dei sentimenti e delle emozioni. Per tendere infatti verso la maturazione della vita affettivo-sessuale, è necessario il dominio di sé, il quale presuppone virtù come il pudore, la temperanza, il rispetto di sé e degli altri, l'apertura al prossimo<sup>15</sup>.

È in questo contesto che va, poi, inserita l'informazione: la conoscenza dei misteri del corpo umano, dei meccanismi genetici sottesi

- 
13. GIOVANNI PAOLO II, *L'unità originaria dell'uomo e della donna nell'umanità*, 7 novembre 1979, 1. In: *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 1980, vol. 1979/II.2, pp. 1071-1076.
  14. Per un approfondimento vedi: K. WOJTYLA, *Amore e responsabilità*, Marietti, Torino 1978; C. CAFFARRA, *Etica generale della sessualità*, Ares, Milano 1992; E. SGRECCIA, *Manuale di Bioetica. I. Fondamenti ed etica biomedica*, Vita e Pensiero, Milano 1999, 397-408.
  15. S. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Orientamenti educativi sull'amore umano*, n. 35.

allo sviluppo somatico e alla differenza sessuale, dell'anatomia e della fisiologia, dei fenomeni tipici della pubertà, della procreazione umana, è il necessario completamento di un processo educativo che guarda alla persona nella sua globalità. Perché conoscersi equivale ad avere un motivo in più per accettare con serenità la propria realtà di uomo o di donna e per esigere per se stessi e per gli altri maggiore rispetto e considerazione; ed è anche una chiave di lettura di quel disegno e di quella apertura all'Amore e alla vita inscritto in ogni persona umana. L'informazione non può essere, allora, una fredda e asettica trasmissione di notizie, un'istruzione, ma deve essere portatrice di un messaggio: in altre parole l'informazione oltre a dare risposte biologiche deve fornire risposte etiche, ovvero chiarire il perché di un comportamento piuttosto che di un altro.

La dimensione morale deve far parte sempre delle loro spiegazioni [...]. La formazione alla castità e le opportune informazioni sulla sessualità devono essere fornite nel contesto più ampio dell'educazione all'amore. Non è sufficiente comunicare perciò informazioni sul sesso assieme a dei principi morali oggettivi. Occorre anche il costante aiuto per la crescita della vita spirituale dei figli, affinché lo sviluppo psicologico e le pulsioni che cominciano a sperimentare si trovino sempre accompagnate da un crescente amore a Dio Creatore e Redentore e da una sempre più grande consapevolezza della dignità di ogni persona umana e del suo corpo<sup>16</sup>.

In questa visione realmente "olistica" non ha, allora, più senso parlare di "educazione sessuale", locuzione che richiama inevitabilmente l'istruzione sessuale. Essendo, però, ugualmente inadeguata l'espressione "educazione alla sessualità", dal momento che sembra voler indicare che l'individuo va educato ad usare, a vivere, qualcosa che ancora non possiede – la sessualità per l'appunto –, ci sembra più adeguato parlare di "educazione della sessualità". Non si tratta solo di una differenza semantica, ma di voler chiarire che l'intervento educativo non crea *ex novo* qualcosa che già esiste, ma si limita a perfezionare il già esistente.

#### L'EDUCAZIONE DELL'IDENTITÀ SESSUATA

Una delle più grandi "fatiche" con cui il soggetto in età evolutiva deve confrontarsi è la strutturazione della propria identità, ovvero

---

16. PONTIFICIO CONSIGLIO PER LA FAMIGLIA, *Sessualità umana: verità e significato*, n. 70, 45-46.

della capacità di auto-rappresentarsi e percepirsi come soggetto unitario con caratteristiche/qualità stabili, permanenti e diverse da quelle altrui. Lo sviluppo di tale capacità richiede un graduale e lungo cammino di acquisizione di coscienza e consapevolezza di sé. E già all'inizio di questo cammino risulta evidente che per il raggiungimento della meta finale non è sufficiente elaborare solo l'identità personale: si tratta di un'identità personale ma anche sessuata e il soggetto si trova nella necessità di strutturarsi non solo come persona, ma come "persona-maschio" o "persona-femmina"<sup>17</sup>. D'altra parte, la sessualità è talmente parte integrante della persona che non si può pensare a quest'ultima senza pensarla nel contempo nella sua dimensione sessuale.

La persona umana, a giudizio degli scienziati del nostro tempo, è così profondamente condizionata dalla sessualità, che questa deve essere considerata come uno dei fattori che danno alla vita di ciascuno i tratti principali che la distinguono. Dal sesso, infatti, la persona umana deriva le caratteristiche che sul piano biologico, psicologico e spirituale, la fanno uomo o donna, condizionando così gradualmente l'iter del suo sviluppo verso la maturità e il suo inserimento nella società<sup>18</sup>.

Di questo inestricabile rapporto persona/sessualità ne danno atto non solo la biologia, la psicologia, l'antropologia, la teologia e la sociologia, ma anche una semplice osservazione: ogni individuo che nasce riceve un nome, maschile o femminile, proprio per indicare che il suo esistere, il suo relazionarsi con gli altri, passa e passerà inevitabilmente attraverso il riconoscimento di lui o di lei come maschio o come femmina. Alla domanda "chi sono?", l'individuo potrà, quindi, rispondere: sono una persona-maschio o sono una persona-femmina, raggiungendo così la convinzione di essere non solo una persona ma una persona che ha un suo "specifico" maschile o femminile. Questo indipendentemente dai ruoli che gli verranno affidati: la mascolinità e la femminilità sono, infatti, un modo di essere prima che un insieme di comportamenti.

Quali sono i fattori che determinano la strutturazione dell'identità sessuata? Si tratta di fattori biologici? Di fattori socioculturali? O di entrambi i fattori? Sono domande a cui si cerca di dare risposta per diverse ragioni, non ultima quella educativa: se, infatti, l'acquisizione

17. Sull'argomento vedi: L. MACARIO, "Educare alla strutturazione dell'identità sessuata", in M.L. DI PIETRO (a cura di), *Educare all'identità sessuata*, La Scuola, Brescia 2000, 178-190.

18. S. CONGREGAZIONE PER LA DOTTRINA DELLA FEDE, *Dichiarazione "Persona humana"*, n. 1, 2.

dell'identità personale/sessuata presuppone un cammino, un lavoro interiore e, come ogni cammino, prevede la fatica, l'andare avanti per tappe, la necessità di essere sostenuti, è necessario definire quale ruolo/spazi può avere quel sostegno che definiamo "educazione".

Per quanto concerne l'elemento biologico, è noto che l'essere maschio o femmina ha il suo punto di partenza nel sesso genetico o cromosomico, già definito nell'embrione unicellulare e risultato dell'informazione che fa seguito alla fusione della cellula uovo con lo spermatozoo al momento della fecondazione. Sarà, poi, la presenza di un patrimonio cromosomico 46XX nella femmina o 46XY nel maschio ad influenzare a cascata lo sviluppo del sesso *gonadico* (lo sviluppo della gonade primitiva in testicolo o ovaio), *ormonale* (la produzione di testosterone o di estrogeni nella cosiddetta *organisational exposure*), *duttale* (lo sviluppo dei dotti genitali interni in senso maschile o femminile) e dei genitali esterni<sup>19</sup>. Ma non è solo l'apparato genitale a differenziarsi secondo il sesso di appartenenza: anche il cervello va incontro ad un insieme di trasformazioni che fanno sì che alcune aree (corpo calloso, commisura anteriore, misura e forma del piano temporale sinistro, grappoli di neuroni nell'ipotalamo e nei sistemi neurotrasmettitori)<sup>20</sup> vengano modellati in modo diverso nel maschio e nella femmina.

Sebbene i ricercatori hanno tentato di suggerire un legame tra queste differenze e alcune attività cognitive ed esperienze coscienti (abilità linguistiche e capacità visuospatiale per il corpo calloso; orientamento e comportamento sessuali per i grappoli di neuroni ipotalamici), non vi è ancora nessuna certezza in tal senso. Alcune correlazioni sono state individuate sia nell'organizzazione funzionale della corteccia sia nel controllo del linguaggio: nell'uomo sarebbe interessato il lobo frontale sinistro inferiore; nella donna sono stati individuati, sempre nelle zone frontali, gruppi di aree più diffuse e bilaterali<sup>21</sup>.

E, se già durante la vita intrauterina o alla nascita, è possibile distinguere dalla struttura dei genitali esterni un bambino da una bam-

19. M.L. DI PIETRO, "Aspetti clinici, bioetici e medico-legali della gestione delle ambiguità genitali", in *Medicina e Morale* (2000) 1, 51-84.

20. G.J. DE VRIES, P.A. BOYLE, "Double duty for sex differences in the brain", in *Behavioural Brain Research* 92 (1998) 205-213; L.S. ALLEN, M.F. RICHEY, Y.M. CHAI, R.A. GORSKY, "Sex differences in the corpus callosum of the living human being", in *Journal of Neuroscience* 11 (1991) 933-942; M.A. HOFMAN, D.F. SWAAB, "Sexual dimorphism of the human brain: myth and reality", in *Experimental and Clinical Endocrinology* 98 (1991) 161-170.

21. B.A. SHAYWITZ, S.E. SHAYWITZ, K.R. PUGH, ET AL., "Sex differences in the functional organization of the brain for language", in *Nature* 373 (1995) 607-609.

bina, è solo alla pubertà che inizia – sotto l'influsso ormonale (*activational exposure*) – quella serie di trasformazioni che portano allo sviluppo di caratteristiche somatiche maschili o femminili.

La sessualità umana non ha, però, solo una dimensione biologica, dal momento che anche la psiche<sup>22</sup> e lo spirito vengono modellati, "strutturati", in senso maschile o femminile: ed è proprio questo aspetto che crea maggiore difficoltà di interpretazione. Ci si domanda, infatti: questo "modellamento" dipende solo da fattori biologici o solo da fattori socio-culturali o da entrambi i fattori?

La risposta a questa domanda può avere – come già detto – una ricaduta molto importante ai fini educativi: se infatti la strutturazione dell'identità sessuata e l'assunzione di ruolo dipendessero solo dal fattore biologico, rimarrebbe un spazio più ristretto per l'intervento educativo; se, invece, risultasse determinante anche il fattore socio-culturale o una interazione di entrambi i fattori, si sottrarrebbe il comportamento umano da un presunto determinismo biologico, lasciando così ampio spazio alla componente educativa. Anzi gli educatori dovrebbero avvertire come obbligo morale l'individuazione di modalità e tempi adeguati per aiutare il bambino o l'adolescente a crescere in modo armonico, sì da divenire un adulto capace di vivere serenamente la propria mascolinità o femminilità.

La discussione sull'interazione tra fattori biologici e fattori culturali nella determinazione dei comportamenti umani è oramai datata e riguarda non solo la sessualità ma tutte le dimensioni dell'uomo<sup>23</sup>.

Nel dibattito sulla strutturazione dell'identità sessuata sono emersi, già dagli anni '50, due orientamenti: il determinismo biologico, e quindi anche genetico, e il determinismo socio-culturale o ambientale. Entrambe le interpretazioni hanno dato, però, una lettura parziale della realtà umana come dimostrato anche dalla esperienza di trattamento di soggetti con ambiguità genitale<sup>24</sup>, tanto da portare, già nel 1978, Eaves ad affermare che:

I sociologi sono sempre più consapevoli dell'importanza potenziale dei fattori genetici, e i genetisti fanno oggi ogni sforzo per includere i fattori sociali e culturali nei modelli per lo studio delle differenze indivi-

22. Con la locuzione *sexo psicologico* si indica la percezione o l'intima convinzione che ciascuno ha di appartenere al sesso maschile o femminile (*identità sessuata*), da cui dipende poi il ruolo sessuato, ovvero tutto ciò che una persona fa o dice per indicare a stessa e agli altri la sua appartenenza al sesso maschile o femminile.

23. R. PLOMIN, *Natura ed esperienza*, Raffaello Cortina, Milano 1998.

24. Si veda, ad esempio, il caso John/Joan: A. DOMURAT DREGER, "Ambiguous sex or ambivalent medicine? Ethical issues in the treatment of intersexuality", in *Hasting Center Report* (may-june 1998) 24-35.

duali [...]. Si richiedono urgentemente nuovi dati. Pochi studi combinano tutti gli aspetti desiderabili per una risoluzione adeguata dei fattori biologici e culturali<sup>25</sup>.

Per arrivare, poi, alla consapevolezza che l'identità sessuata non è il risultato solo di fatti naturali o culturali, ma dell'inestricabile interagire tra fattori biologici e fattori socio-ambientali. È certamente difficile dire quanto e come questi fattori interagiscono tra di loro<sup>26</sup>, o se – come è stato ipotizzato<sup>27</sup> – i fattori biologici siano in grado di condizionare i fattori socio-ambientali o se, comunque, i fattori socio-ambientali facilitino l'estrinsecarsi dei fattori biologici: viene considerato, in ogni caso, scorretto enfatizzare un fattore al punto da escludere l'altro, così come radicalizzare il contrasto tra natura e cultura.

Pur ammettendo – scrive A. Serra – che l'origine e l'orientamento sono iscritti a livello biologico, si deve riconoscere che la sua natura (della sessualità) non è solo di ordine biologico e la sua intensità non è quantificabile, tenendo presente solo questo livello [...] nel suo caratterizzarsi ed esprimersi intervengono altre componenti di ordine psicologico e mentale, derivanti dalle relazioni che si stabiliscono tra il soggetto umano e l'ambiente familiare e socio-culturale, nel quale è concepito, nasce e cresce e dall'esercizio della propria capacità razio-cinativa e volitiva che si sviluppa attraverso l'apprendimento e l'educazione<sup>28</sup>.

Alla stessa conclusione arriva, partendo da studi sull'animale e estendendoli all'uomo, Woodson, che così scrive:

I conclude that learning from experience plays a critical role in the organisation of sexual motivation and psychosexual differentiation. Specifically, learning appears to provide an essential link between biological predispositions and mature sexual preferences<sup>29</sup>.

Chiamare in causa sia i fattori biologici sia i fattori socio-culturali equivale a riconoscere l'importante ruolo dell'intervento educativo, dalle cui modalità e contenuti dipenderà anche la possibi-

25. L.J. EAVES, K.A. LAST, P.A. YOUNG, N.Y. MARTEN, "Model fitting approaches to the analysis of human behaviour", in *Heredity* 41 (1978) 249-320.

26. S. ROSE, "The rise of neurogenetic determinism", in *Nature* 373 (1995) 380-382.

27. PLOMIN, *Natura ed esperienza...* Secondo Plomin, infatti, il fattore genetico potrebbe contribuire a determinare molte misure dell'ambiente. Per fare un esempio: se pensiamo alla modalità con la quale un adolescente si aggrega ad un gruppo di pari, si potrebbe concludere con Plomin che la scelta dei compagni e dei contesti di gruppo potrebbe essere condizionata dal patrimonio genetico.

28. A. SERRA, "Sessualità tra natura e cultura", in N. GALLI (a cura di), *L'educazione della sessualità nell'età evolutiva*, Vita e Pensiero, Milano 1994, 36.

29. J.C. WOODSON, "Including 'Learned sexuality' in the organisation of sexual behaviour", in *Neuroscience and Biobehavioural Reviews* 26 (2002) 69-80.

lità che il bambino/a, una volta divenuto adulto, possa vivere serenamente la propria mascolinità o femminilità.

A tal fine è fondamentale chiarire all'educando l'esistenza dello "specifico" maschile e dello "specifico" femminile, una differenza – come già detto – non solo biologica ma personale:

Fino all'ultima cellula il corpo maschile è maschile e il femminile e analogamente l'intera esperienza e autocoscienza empirica. Questo all'interno di una natura umana identica in entrambi la quale però in nessun punto emerge neutrale, al di là della differenza dei sessi, come in un luogo di possibile comprensione<sup>30</sup>.

Infatti, nessun ragazzo diventa uomo se non si rende conto della peculiarità dell'essere uomo, se non raccoglie e affronta la sfida della mascolinità; nessuna ragazza diventa donna se non si rende conto della peculiarità dell'essere donna e se non le vengono proposti modelli che rappresentino per lei esempi di femminilità. Una corretta educazione della sessualità deve, allora, identificare le qualità distintive dell'essere uomo e dell'essere donna, lo specifico maschile e femminile, presentando modelli adeguati e cercando di provocare un'adesione personale da parte degli educandi.

In tal senso non è certamente utile un'educazione sessuale "desessualizzata", per la quale hanno ben poca importanza i caratteri e l'identità sessuali. E, d'altra parte, perché dovrebbero averne? Ridotta alla sua sola dimensione genitale, la sessualità perde il suo significato propriamente umano, così come perde qualsiasi significato la complementarità tra i sessi. Se si riduce tutto alla dimensione biologica, non vi è interesse a sottolineare che l'uomo e la donna sono due realtà complementari e che da questo ricavano la propria ricchezza.

Anzi, l'educazione desessualizzata può portare al fallimento della vita affettiva: se, infatti, non si impara a distinguere e ad apprezzare la mascolinità e la femminilità, diventa impossibile la realizzazione del matrimonio e la creazione della famiglia dal momento che la coniugalità passa, in modo sostanziale, attraverso la differenza e la complementarità dei sessi<sup>31</sup>.

Il compito di testimoni dello "specifico" maschile e femminile è, innanzitutto, dei genitori: il figlio deve "avvertire" la loro mascolinità

30. H.U. VON BALTHASAR, *Le persone del dramma: l'uomo in Dio*, Jaca Book, Milano 1982, vol. II, 345. Vedi anche: L. MELINA, "Maschio e femmina li creò: teologia del corpo e differenza sessuale", in DI PIETRO (a cura di), *Educare all'identità sessuata*, cit., 87-107.

31. C. BURKE, "L'identità sessuale dell'uomo e della donna", in *Studi Cattolici* 400 (1994) 356-364.

e femminilità e la complementarità come coppia, perché per poter vivere la complementarità bisogna averla sperimentata e per poterla sperimentare è necessaria che sia stata vissuta dai genitori.

La madre che stima la vocazione materna e il suo posto nella casa aiuta grandemente a sviluppare, nelle proprie figlie, le qualità della femminilità e della maternità e mette davanti ai figli maschi un esempio chiaro, forte e nobile di donna. Il padre che ispira la sua condotta ad uno stile di dignità virile, senza maschilismi, avrà un modello attraente per i figli ed ispirerà rispetto, ammirazione e sicurezza nelle figlie<sup>32</sup>.

Questo intervento educativo deve essere fatto, come già detto, non solo di parole, ma soprattutto di atteggiamenti, di testimonianze, di relazionalità. Elementi utili ai fini dell'educazione all'identità sessuata sono: la compresenza educativa dei genitori, la maturità psico-affettiva dell'educatore, la capacità di testimoniare e la coeducazione<sup>33</sup>.

Si è già detto della necessaria presenza della figura materna e della figura paterna sia nelle prime fasi della vita sia durante tutta l'età evolutiva, ma non bisogna dimenticare la centralità della coeducazione, quale occasione di incontro positivo e rassicurante tra ragazzi e ragazze per avviarli e sostenerli in un dialogo costruttivo e nello sviluppo dello spirito di collaborazione, di stima, di rispetto reciproco. Ed è noto anche che la maturità psico-affettiva dell'educatore, da una parte, e la sua capacità di dare testimonianza, dall'altra, sono elementi fondamentali per aiutare il ragazzo e la ragazza, innanzitutto in famiglia, ad accettare in modo sereno la propria identità sessuata, ad assumere un atteggiamento di fiducia nel domani e di amore verso la vita, ad apprendere certezze insostituibili.

## L'EDUCAZIONE ALLA CASTITÀ

«Non ci si può, quindi, esimere – si legge al n. 97 della Lettera Enciclica “*Evangelium vitae*” – dall'offrire soprattutto agli adolescenti e ai giovani l'autentica formazione alla castità, quale virtù che favorisce la maturità della persona e la rende capace di rispettare il significato sponsale del corpo»: l'educazione alla castità è parte integrante dell'educazione della sessualità al fine di acquisire la capacità di

---

32. PONTIFICIO CONSIGLIO PER LA FAMIGLIA, *Sessualità umana: verità e significato*, n. 59, 40.

33. G. CESARI, M.L. DI PIETRO, *L'educazione della sessualità*, La Scuola, Brescia 1996, 155-163.



orientare l'istinto sessuale al servizio dell'amore e di integrarlo nello sviluppo personale.

Parlare di educazione alla castità comporta di chiarire innanzitutto il "significato" di castità, che spesso viene collegata – nella cultura attuale – ad un'immagine di sessualità, o per meglio dire di genitalità, negata e frustrata, tanto da essere considerata "nociva" per l'amore.

La castità non è, però, rifiuto della sessualità, altrimenti si negherebbe una realtà – la sessualità –, che è dimensione strutturale della persona umana; non è neanche rifiuto o disistima dei valori e delle esigenze della sessualità: i valori, in quanto tali, sono da amare, e le esigenze, se autentiche, sono da accogliere.

«La castità è l'affermazione gioiosa di chi sa vivere il dono di sé, libero da ogni schiavitù egoistica»<sup>34</sup>; è *energia spirituale* in grado di difendere l'Amore dai pericoli dell'egoismo e dell'aggressività, promuovendolo verso la sua piena promozione; è tendenza alla realizzazione piena dell'Amore, necessitata dal fatto che la sessualità

non può restare soltanto una situazione soggettiva, in cui si manifestano le energie della sensualità o della affettività ridestate dalla tendenza sessuale, perché allora non raggiunge il proprio livello personale né può unire le persone. Perché possa unire veramente l'uomo e la donna e raggiungere il pieno valore personale bisogna che abbia una solida base nell'affermazione del valore della persona<sup>35</sup>.

La castità nella sessualità non conduce, allora, né al disprezzo del corpo né alla svalutazione della vita sessuale, ma innalza il valore del corpo sessuato a livello del valore della persona:

La virtù della castità [...] deve controllare non soltanto la sensualità e la concupiscenza del corpo, ma ancor più i centri interni dell'uomo, in cui nasce e si sviluppa l'atteggiamento di godimento. Per arrivare alla castità, è indispensabile vincere nella volontà tutte le forme di soggettivismo e tutti gli egoismi che esse celano [...]. Essere casto, essere puro, significa avere un atteggiamento trasparente nei confronti della persona di sesso diverso. La castità è la trasparenza dell'interiorità, senza la quale l'amore non è amore<sup>36</sup>.

Tale disposizione o tendenza ad armonizzare le energie della sensualità e della affettività con il valore della persona viene definita "integrazione"<sup>37</sup> e presuppone l'autopossesso e l'autodominio:

34. PONTIFICIO CONSIGLIO PER LA FAMIGLIA, *Sessualità umana: verità e significato*, n. 17.

35. WOJTYŁA, *Amore e responsabilità*, cit., 133.

36. *Ibid.*, 157.

37. *Ibid.*, 133.

Un uomo casto, è precisamente un uomo che si domina [...]. L'uomo deve domare la concupiscenza del corpo, dominarla, se è contraria alla ragione, se si oppone al bene e al giusto (sta di fatto che la ragione conosce l'ordine oggettivo della natura po per lo meno può e dovrebbe conoscerlo)<sup>38</sup>.

Una manifestazione di questa capacità di integrazione è la *continenza*, ovvero l'attitudine a controllare e orientare le pulsioni di carattere sessuale e le loro conseguenze. Essere continenti non significa, però, esercitare un "cieco" controllo della concupiscenza e delle reazioni sensuali: significa, piuttosto, agire alla luce della comprensione dei fini della sessualità, che sono da una parte, l'apertura ai più profondi valori della femminilità e della mascolinità nella sponsalità e, dall'altra, l'autentica libertà del dono reciproco delle persone. Solo in questo modo, la continenza aiuterà ad andare oltre il linguaggio delle parole e dei gesti per scoprire quel "linguaggio ontologico" che è la vera ricchezza della persona.

Alla luce di quanto detto prendiamo in esame una delle proposte di educazione sessuale, ovvero l'educazione all'astinenza sessuale. Sono, infatti, oramai numerosi i progetti di educazione sessuale basati sull'educazione all'astinenza sessuale<sup>39</sup>, al dichiarato scopo non di formare le coscienze quanto di ridurre il numero delle malattie sessualmente trasmesse e delle gravidanze soprattutto tra adolescenti<sup>40</sup>.

Con un duplice e grave errore: da una parte, la mancata definizione sia del concetto di astinenza<sup>41</sup>, il che ha portato ad attivare programmi in cui l'educazione all'astinenza (*abstinence-only*) viene associata all'informazione sulla contraccezione come possibile alternativa (*abstinence-dominant*)<sup>42</sup>, sia del concetto di attività sessuale<sup>43</sup>; dall'altra, l'assenza di interesse per un intervento realmente educativo.

38. *Ibid.*, 179.

39. P. DONOVAN, "School-based sexuality education: the issues and challenges", in *Family Planning Perspectives* 30 (1998) 188-194; M.H. THOMAS, "Abstinence-based programs for prevention of adolescent pregnancies", in *Journal of Adolescent Health* 26 (2000) 5-17.

40. T. STAMMERS, "Doctors should advice adolescents to abstain from sex", in *British Medical Journal* 321(2000) 1520-1521.

41. A. SONFILED, R.B. GOLD, "States' implementation of the section 510 abstinence education program, FY 1999", in *Family Planning Perspectives* 33/4 (2001) 166-171.

42. D.J. LANDRY, L. KAESER, C.L. RICHARDS, "Abstinence Promotion and the provision of information about contraception in public school district sexuality education policies", in *Family Planning Perspectives* 31/6 (1999) 280-286.

43. L. REMEZ, "Oral sex among adolescents: is it sex or is it abstinence?", in *Family Planning Perspectives* 32/6 (2000) 298-304. Che il concetto di astinenza sessuale/attività sessuale non sia chiaro emerge, tra l'altro, da uno studio di Horan e coll. del 1994-1995: su 1101 studenti intervistati, il 61% considera la masturbazione reciproca astinenza, il

Da qui la necessità di utilizzare termini che non possano dare adito ad equivoci, come – per l'appunto – “castità” e “purezza”<sup>44</sup>, nella consapevolezza che la questione centrale non è stabilire il limite tra la fine dell'astinenza e l'inizio dell'attività sessuale, quanto chiarire significati, valori e finalismi della stessa sessualità umana.

Un compito, quello dell'educazione alla castità che chiama in causa ancora una volta i genitori:

I giovani – chiedono i Padri del Concilio Vaticano II – devono essere adeguatamente e tempestivamente istruiti, *soprattutto in seno alla propria famiglia*, sulla dignità dell'amore coniugale, sulla sua funzione, sulle sue espressioni; così che, formati nella stima della castità, possano ad età conveniente passare da un onesto fidanzamento alle nozze<sup>45</sup>.

L'educazione dei fanciulli, degli adolescenti, dei giovani, alla castità e alla continenza è anche una forma di preparazione remota alla vita coniugale e alla responsabilità procreativa: infatti, l'educazione all'autopossesso, all'autodominio, al dono di sé, non può iniziare solo nel periodo del fidanzamento o a matrimonio avvenuto.

#### LA PRIORITÀ “ONTOLOGICA”

Parlando di educazione della sessualità, si è fatto spesso riferimento alla famiglia, come responsabile primario. Questa responsabilità è talmente radicata e radicale da poter affermare che vi è una priorità “ontologica” dei genitori nell'educazione dei figli: perché “ontologica”?

---

37% considera astinenza i rapporti orali e il 24% i rapporti anali [P.F. HORAN, J. PHILLIPS, N.E. HAGAN, “The meaning of abstinence for college students”, in *Journal of HIV/AIDS Prevention & Education for adolescent & children* 2 (1998) 51-66]. Questa errata interpretazione del concetto di astinenza ha fatto sì che, a fronte di una riduzione del numero delle gravidanze e delle malattie sessualmente trasmesse con interessamento dell'apparato riproduttivo, si verificasse un incremento delle infezioni orali come papilloma umano, virus dell'Herpes simplex, epatite B [S. EDWARDS, C. CARNE, “Oral sex and the transmission of viral STIs”, in *Sexually Transmitted Infections* 74/1 (1998) 6-10], ma anche gonorrea, sifilide, clamidia [S. EDWARDS, C. CARNE, “Oral sex and the transmission of non-viral STIs”, in *Sexually Transmitted Infections* 74/2 (1998) 95-100].

44. M.J. ATEN, D.M. SEGEL, M. ENAHARO, P. AUINGER, “Keeping Middle school students abstinent: outcomes of a primary prevention intervention”, in *Journal of Adolescent Health* 31(2002) 70-78.

45. CONCILIO VATICANO II, *Costituzione pastorale “Gaudium et spes”*. In *Enchiridion Vaticanum*, I, Dehoniane, Bologna 1985, n. 49, 861-879.

Perché essa trova giustificazione proprio nella struttura ontologica della generazione, della genitorialità: i genitori

sono i primi e i principali educatori dei propri figli ed hanno anche in questo campo una fondamentale competenza: sono educatori perché *genitori*<sup>46</sup>.

In altre parole, il dovere/diritto dei genitori di educare si fonda proprio sul fatto di aver generato la vita del bambino e, in questo senso, tale diritto/dovere precede ogni riconoscimento o imposizione da parte della società:

L'educazione costituisce un processo singolare nel quale la reciproca comunione delle persone è carica di grandi significati. L'educatore è una persona che *genera* in senso spirituale<sup>47</sup>.

L'educazione è, dunque, questa continuata generazione, anche l'educazione della sessualità: «L'educazione sessuale, diritto e dovere fondamentale dei genitori, deve attuarsi sotto la loro guida sollecita»<sup>48</sup>.

Se la vita familiare è segnata dalla mutua accettazione, dall'aiuto scambievole, dall'empatia, i bambini, i fanciulli, gli adolescenti crescono sereni, trovano le risposte alle tante domande sui finalismi e la struttura della sessualità e saranno capaci di ripetere la stessa esperienza nel fidanzamento e nel matrimonio.

L'importanza della famiglia nell'educazione della sessualità è sostenuta anche da una duplice evidenza: da una parte, la consapevolezza che l'assenza di cura e di supporto genitoriale è una delle cause anche di attività sessuale precoce e promiscua<sup>49</sup>, mentre la presenza anche educativa di entrambi i genitori tende a modificare tali scelte<sup>50</sup>; dall'altra, l'importanza dei valori insegnati e testimoniati e l'approvazione/disapprovazione da parte dei genitori di alcuni comportamenti nel momento della scelta<sup>51</sup>. Ma è anche fondamentale la consapevo-

---

46. GIOVANNI PAOLO II, *Lettera alle famiglie*, n. 16.

47. *Ibid.*

48. GIOVANNI PAOLO II, *Esortazione Apostolica Familiaris consortio*, n. 37, 59.

49. J. JACCARD, P. DITTUS, V.V. GORDON, "Maternal correlates of adolescent sexual and contraceptive behavior", in *Family Planning Perspectives* 28 (1996) 159-165; D. CAPALDI, L. CROSBY, M. STOOLMILLER, "Predicting the timing of first sexual intercourse for at-risk adolescent males", in *Child Development* 67 (1996) 344-359.

50. C. LAMMERS, M. IRELAND, M. RESNICK, R. BLUM, "Influence on adolescents' decision to postpone onset of sexual intercourse: a survival analysis of virginity among youths aged 13 to 18 years", in *Journal of Adolescent Health* 26 (2000) 42-48.

51. M. RESNICK, P. BEARMAN, R.W. BLUM ET AL., "Protecting adolescents from harm: findings from the National Longitudinal Study on adolescent health", in *Journal of*

lezza che alcuni comportamenti sono considerati immorali dalla confessione religiosa di appartenenza<sup>52</sup>: fatto questo che ci interroga sulla necessità di ricomporre quella profonda dicotomia tra fede e morale, che – nel mondo cattolico – riguarda in modo peculiare la sfera della sessualità e della procreazione<sup>53</sup>.

Al diritto di educare i propri figli, di scegliere – in conformità con le proprie convinzioni morali e religiose e in vista del bene del bambino, del fanciullo o dell'adolescente – l'orientamento educativo, deve corrispondere un dovere educativo. Infatti, non offrire ai propri figli un ambiente familiare che possa consentire un'adeguata formazione all'Amore e alla castità, significa venire meno ad un preciso dovere, dovere che viene eluso anche nel caso in cui si tolleri una formazione immorale o inadeguata impartita ai figli fuori casa. È importante che i genitori siano consapevoli di questo diritto/dovere, un diritto/dovere che è inalienabile e che, pertanto, non può essere né totalmente delegato ad altri né usurpato da altri.

È anche vero, però, che oggi la famiglia presenta spesso una scarsa valenza educativa, a causa sia delle trasformazioni strutturali e culturali subite sia di una talora volontaria incompetenza e incapacità di difendersi e rispondere alle sollecitazioni, anche negative, che provengono da una società in continuo e radicale mutamento. In questi casi può essere di aiuto l'intervento di altre agenzie educative, non ultima la scuola, la quale non deve né imporre un'educazione di Stato, ma concorrere con la famiglia nell'educazione e nella scelta dell'orientamento educativo, né pensare di privare i genitori della responsabilità educativa.

Lo stesso dicasi per altre agenzie educative, come il gruppo coeducativo: qui i bambini, i fanciulli, gli adolescenti, sono guidati da adulti secondo un ben preciso programma pedagogico, che i genitori devono conoscere *a priori*, vigilando, però, sulle diverse interpretazioni che degli stessi programmi possono dare i vari educatori.

L'intervento di agenzie educative esterne alla famiglia deve es-

---

*American Medical Association* 278 (1997) 823-832; P.J. DITTUS, J. JACCARD, "Adolescents' perceptions of maternal disapproval of sex: relationship to sexual outcomes", in *Journal Adolescent Health* 26 (2000) 268-278.

52. C. PAUL, J. FITZJOHN, J. EBERHART-PHILLIPS, ET AL., "Sexual abstinence at age 21 in New Zealand: the importance of religion", in *Social science and medicine* 51 (2000) 1-10; D.W. HOLDER, R.H. DURANT, T.L. HARRIS, ET AL., "The association between adolescent spirituality and voluntary sexual activity", in *Journal of Adolescent Health* 26 (2000) 295-302; J.E. PARADISE, J. COTE, S. MINSKY, ET AL., "Personal values and sexual decision-making among virginal and sexually experienced urban adolescent girls", in *Journal of Adolescent Health* 28 (2001) 404-409.
53. Cfr. V. CESAREO, R. CIPRIANI, F. GARELLI, C. LANZETTI, G. ROVATI, *La religiosità in Italia*, Mondadori, Milano 1995.

sere, infatti, informato a due principi: il principio della *sussidiarietà* e il principio della *subordinazione*<sup>54</sup>.

*Sussidiarietà* significa che, dal momento che il diritto/dovere dei genitori di educare è insostituibile e inalienabile, l'intervento delle agenzie esterne deve essere di *aiuto* e non di *sostituzione* al ruolo formativo della comunità familiare.

In altre parole, perché un'altra agenzia possa intervenire nel processo educativo, è necessario che ci sia l'esplicito consenso da parte dei genitori, i quali delegano ad altri – come la scuola – il proprio compito educativo: questo atto non spoglia, però, il genitore della originaria potestà, la quale continua ad appartenergli e a legittimare la possibilità di effettuare una tale sostituzione. *Subordinazione* vuol dire che un'agenzia educativa esterna alla famiglia deve essere soggetta al controllo da parte dei genitori, che vanno informati e coinvolti nella gestione del processo educativo extra-familiare. Di conseguenza, non potrà mai essere impugnata la presunta inadeguatezza della famiglia a fare, ad esempio, educazione della sessualità per estrometterla da tale compito: la famiglia va aiutata a colmare lacune e a tracciare validi percorsi educativi. E, quando la famiglia è educativamente assente o “diseducante”, le altre agenzie educative non possono limitarsi a sopperire le mancanze, ma devono sentire fortemente l'impegno di coinvolgere il genitore o i genitori nella gestione e nell'esecuzione dei propri progetti educativi.

Ogni educatore è chiamato ad un grande e responsabile impegno perché, come ricorda Giovanni Paolo II,

dipenderà da loro se i giovani, formati ad una vera libertà, sapranno custodire dentro di sé e diffondere intorno a sé ideali autentici di vita e sapranno crescere nel rispetto e nel servizio di ogni persona, in famiglia e nella società<sup>55</sup>,

con l'accortezza del rispetto delle priorità “ontologiche” dei genitori e l'armonia delle scelte.

## LA VOCAZIONE PERSONALE

L'individuazione di significati e finalità dell'educazione della sessualità deve necessariamente coniugarsi con la chiarezza sui criteri

54. PONTIFICIO CONSIGLIO PER LA FAMIGLIA, *Sessualità umana: verità e significato*, n. 145, 78.

55. GIOVANNI PAOLO II, *Lettera Enciclica “Evangelium vitae”*, n. 98, 174.

metodologici da storicizzare, poi, nella singola situazione. Si tratta di criteri (il criterio della verità; il criterio dell'adeguazione e dell'individualizzazione; il criterio della progressività; il criterio della tempestività; il criterio della decenza e del rispetto) già noti in ambito pedagogico<sup>56</sup>, a cui nel caso specifico dell'educazione della sessualità si aggiunge il "criterio della vocazione".

Questo significa che, durante l'adolescenza e la prima giovinezza, è compito dei genitori aiutare il figlio a discernere la propria vocazione personale, a scoprire il progetto di Dio su di lui.

Sia che si tratti di vocazione al matrimonio o alla verginità o al celibato, infatti, «la famiglia svolge un ruolo decisivo nel fiorire di tutte le vocazioni e nel loro sviluppo»<sup>57</sup>; e l'educazione all'amore vero e all'amore casto – con la parola e la testimonianza – è il più grande dono che i genitori possono fare ai propri figli.

E, d'altra parte, così come si constata che chi vive in un ambiente familiare sereno, armonioso, e riceve un'immagine positiva del matrimonio, è poi in grado di riproporre la stessa esperienza nella nuova famiglia, allo stesso modo non si può non constatare che

alla disgregazione della famiglia segue la mancanza di vocazioni; invece dove i genitori sono generosi nell'accogliere la vita è più facile che lo siano anche i figli allorché si tratta di offrirla a Dio<sup>58</sup>.

Ma è solo in una lettura personalista della sessualità che si inscrive una educazione anche alla vita verginale. Perché se non si comprende che la mascolinità o femminilità può essere vissuta anche senza la dimensione genitale-sessuale al fine di potenziare la propria capacità di donazione, di Amore, di impegno verso Dio e verso gli uomini, senza per questo sentirsi uomo o meno donna –

Sublimare vuol dire non negare, bensì assumere; non distruggere ma ritrovare su un piano più elevato; non condannare ma glorificare [...]. La donazione dell'energia erotica non è annientamento ma concentrazione di questa energia, la quale fa sì che, invece di volgersi orizzontalmente verso la procreazione, si erga, si verticalizzi, si volga verso il Creatore [...]. La verginità concentra l'energia cosmica e la volge verso il suo stato

56. N. GALLI, "Orientamenti pedagogici per l'educazione della sessualità", in ID., *L'educazione sessuale nell'età evolutiva*, cit., 253-256.

57. PONTIFICIO CONSIGLIO PER LA FAMIGLIA, *Sessualità umana: verità e significato*, n. 26, 21.

58. *Ibid.*, n. 34, 26.

finale: essa annuncia quella redenzione del cosmo che geme, come diceva Paolo<sup>59</sup>

– quanto detto sarebbe privo di senso.

## UN SERVIZIO ALLA VITA

Sono sufficienti poche parole a Giovanni Paolo II per sintetizzare la grande responsabilità dei genitori, degli insegnanti, dei formatori e della società tutta nei confronti dell'educazione della sessualità: «La banalizzazione della sessualità è tra i principali fattori che stanno all'origine del disprezzo della vita nascente»<sup>60</sup>.

Non solo della vita nascente: la perdita della stima e del rispetto del valore della vita riguarda ogni fase dell'umana esistenza. La dissociazione dell'attività sessuale dalla coniugalità, dalla fedeltà, dalla fecondità, ha portato a considerare i rapporti sessuali come un mezzo per il godimento individuale e materiale; a ritenere giusto – se non addirittura doveroso – soddisfare quegli istinti che non si vuole dominare; a guardare al divorzio e ai rapporti pre ed extra-matrimoniali come la “normalità” del vivere il rapporto uomo-donna. La riduzione della sessualità alla sola dimensione dell'istinto ha poi favorito, nelle sue manifestazioni più estreme ed infime il diffondersi della pornografia e della violenza sessuale: una sessualità resa cattiva e brutta fino alla ripugnanza con la perdita totale del senso morale. Una sessualità *non più a dimensione umana* e di cui la persona non è sempre in grado di accettarne le dinamiche.

È per questi motivi che abbiamo l'obbligo morale di educare la persona nella sua mascolinità e femminilità, nella sua dimensione relazionale e affettiva: di educare la sessualità come “dono di sé nell'Amore”, di quell'amore vero che sa “custodire la vita”<sup>61</sup>.

---

59. J. GUITTON, *Essai sur l'amour humaine*, Aubier-Montaigne, Paris 1948, 103-104.

60. GIOVANNI PAOLO II, *Lettera Enciclica "Evangelium vitae"*, n. 97, 171.

61. *Ibid.*



**IN RILIEVO**



# John Paul II and St. Thomas on Love and the Trinity

(second part) \*

MICHAEL WALDSTEIN\*\*

## B: JOHN PAUL II AND ST. THOMAS ON THE TRINITY

### 3. THE SPOUSAL RELATION AS AN IMAGE OF THE TRINITY

#### 3.1. *The Thesis of John Paul II*

John Paul II connects his teaching on love closely with the Trinity. He claims that human beings are created in the image of the Trinity not only with respect to the mind of one individual person, but with respect to love or communion between distinct persons. This point is made in a passage already quoted above.

God created man in his own image and likeness: calling him to existence through love, he called him at the same time for love. God is love and in himself he lives a mystery of personal loving communion. Creating the human race in his own image and continually keeping it in being, God inscribed in the humanity of man and woman the vocation, and thus the capacity and responsibility, of love and communion (cf. Vatican II, *Gaudium et Spes*, 12)<sup>1</sup>.

---

\* The first part was published in *Anthropotes* 18/1 (2002) 113-138.

\*\* President of the International Theological Institute, Gaming, Austria.

1. JOHN PAUL II, *Familiaris Consortio*, 11.

John Paul II makes the same point more explicit in *Mulieris Dignitatem* 7.

...(E)very individual is made in the image of God, insofar as he or she is a rational and free creature capable of knowing God and loving him. Moreover, we read that man cannot exist “alone” (cf. *Gn* 2:18); he can exist only as a “unity of the two”, and therefore *in relation to another human person*. It is a question here of a mutual relationship: man to woman and woman to man. Being a person in the image and likeness of God thus also involves existing in a relationship, in relation to the other “I.” This is a prelude to the definitive self-revelation of the Triune God: a living unity in the communion of the Father, Son and Holy Spirit. ... «The Lord Jesus, when he prayed to the Father ‘that all may be one... as we are one’ (*Jn* 17:21-22), opened up vistas closed to human reason. For he implied a certain likeness between the union of the divine Persons and the union of God’s children in truth and charity. This likeness reveals that man, who is the only creature on earth which God willed for its own sake, cannot fully find himself except through a sincere gift of self». With these words, the council text presents a summary of the whole truth about man and woman – a truth which is already outlined in the first chapters of the Book of Genesis, and which is the structural basis of biblical and Christian anthropology. Man – whether man or woman – is the only being among the creatures of the visible world that God the Creator “has willed for its own sake”; that creature is thus a person. Being a person means striving toward self-realization (the Council text speaks of self-discovery), which can only be achieved “through a sincere gift of self”. The model for this interpretation of the person is God himself as Trinity, as a communion of Persons. To say that man is created in the image and likeness of God means that man is called to exist “for” others, to become a gift<sup>2</sup>.

The last sentence of this passage should be particularly noted. At least one meaning of the statement “man is created in the image of God” is that there exists a likeness between the communion of the divine persons in the Trinity and the communion between human beings and between the gifts that lie at the heart of each of these. A footnote in this passage quotes a text by Gregory of Nyssa as a Patristic testimony for the thesis.

God is above all love and the fount of love. The great John says this: «Love is of God» and «God is love» (1 *Jn* 4:7-8). The Creator has impressed this character also on us.

Ἀγάπη πάλιν ὁ Θεός, καὶ ἀγάπης πηγὴ. Τοῦτο γὰρ φησὶν Ἰωάννης ὁ μέγας, ὅτι Ἀγάπη ἐκ τοῦ Θεοῦ; καὶ, Ὁ Θεὸς ἀγάπη ἐστὶ τοῦτο καὶ ἡμέτερον πεποιήται πρόσωπον ὁ τῆς φύσεως

2. *Id.*, *Mulieris Dignitatem*, 7, quoting Vatican II, *Gaudium et Spes*, 24.

«By this all men will know that you are my disciples, if you have love for one another» (Jn 13:35). Therefore, if this love is not present, all the image becomes disfigured<sup>3</sup>.

πλάστης. Ἐν τούτῳ γὰρ, φησὶ, γνῶσονται πάντες, ὅτι μαθηταὶ μου ἐστέ, ἐὰν ἀγαπᾶτε ἀλλήλους. Οὐκοῦν μὴ παρούσης ταύτης, ἅπας ὁ χαρακτήρ τῆς εἰκόνης μεταπεοίηται.

### 3.2. St. Thomas's Apparent Rejection of this Thesis

St. Augustine considers the position that man, woman and child are an image of the Trinity and rejects it<sup>4</sup>. St. Thomas follows him in this rejection. In an objection he writes,

It seems that the image of God is not in man only according to the mind... For, in Gen. 1:27 it is said, «God created man to his image, to the image of God he created him, male and female he created them». But the distinction of male and female is according to the body. Therefore the image of God is considered in man according to the body, and not only according to the mind<sup>5</sup>.

Videtur quod imago dei non sit in homine solum secundum mentem. ... Gen. I, creavit deus hominem ad imaginem suam, ad imaginem dei creavit illum, masculum et feminam creavit eos. Sed distinctio masculi et feminae est secundum corpus. Ergo etiam secundum corpus attenditur dei imago in homine, et non secundum mentem tantum.

In his response, St. Thomas argues:

According to Augustine in *On the Trinity* XII some held that the image of the Trinity is in man, not according to one individual, but according to many, saying, “The man suggests the person of the Father, while the person who proceeded from the man in such a way as to be born from him suggests the person of the Son, and the third person, representing the Holy Spirit, is the woman, who proceeded from the man in such a way that she was not his son or daughter”.

This seems obviously absurd. First since it would follow that the Holy Spirit is the principle of the Son, as

Sicut Augustinus dicit XII de Trin., quidam imaginem trinitatis in homine posuerunt, non secundum unum individuum, sed secundum plura; dicentes quod vir patris personam intimat; filii vero personam, quod de viro ita processit ut de illo nasceretur; atque ita tertiam personam, velut spiritum sanctum, dicunt esse mulierem, quae ita de viro processit ut non ipsa esset filius aut filia.

Quod prima facie absurdum videtur. Primo quidem, quia sequeretur quod spiritus sanctus esset

3. GREGORY OF NYSSA, *De hominis opificio*, 5: PG 44, 137.

4. ST. AUGUSTINE, *De Trinitate*, Book 12, Chapter 5-6.

5. ST. THOMAS, *Summa Theologiae*, I, q. 93, a. 6, obj. 2.

the woman is the principle of the offspring who is born from the man. Second, one man would be only to the image of one person. Third, according to this Scripture should not have spoken of the image of God in man until a child had been produced. And therefore it is to be said that Scripture, after it said, «He created him to the image of God», added, «Male and female he created them», not so that the image of God should be looked at according to the distinctions of the sexes, but because the image of God is common to both sexes, since it is according to the mind, in which there is no distinction of sexes. Whence the Apostle in Col. 3:10, after he said, «According to the image of him who created him», adds, «Where there is neither male nor female»<sup>6</sup>.

principium filii, sicut mulier est principium prolis quae nascitur de viro. Secundo, quia unus homo non esset nisi ad imaginem unius personae. Tertio, quia secundum hoc Scriptura de imagine dei in homine mentionem facere non debuisset, nisi producta iam prole. Et ideo dicendum est quod Scriptura, postquam dixerat, ad imaginem dei creavit illum, addidit, masculum et feminam creavit eos, non ut imago dei secundum distinctiones sexuum attendatur; sed quia imago dei utrique sexui est communis, cum sit secundum mentem, in qua non est distinctio sexuum. Unde apostolus, ad Col. III, postquam dixerat, secundum imaginem eius qui creavit illum, subdit, ubi non est masculus et femina.

### 3.3. *Reconciliation of the Two Positions*

It appears that here at least there is a clear irreconcilable difference between St. Thomas and John Paul II. One claims that the spousal union is an image of the Trinity, the other says it is obviously absurd to say so. Yet attentive study of the argument shows that this impression is mistaken. St. Thomas considers a particular version of the image of the Trinity in a plurality of human persons, a version quite different from the one considered by John Paul II.

First and most important, St. Thomas considers the thesis in the context of the question whether the bodily distinction between male and female, is an image of the Trinity. John Paul II does not focus on the sexual difference between man and woman, but on what this sexual difference is ordered to, namely, a communion of persons. He does not posit a male-female distinction in the Trinity.

Second, in accord with the point of departure in sexual differentiation, St. Thomas's version implies that man, woman and child are an image of the Trinity with respect to the bodily relations of origin that hold between them. John Paul II does not focus on

---

6. *Ibid.*

these bodily relations of origin, but on the gift of self which stands at the origin of a communion of persons.

Third, St. Thomas's version lines up distinct human and divine persons in accord with particular relations of origin in such a way that the man corresponds specifically to the Father, the child to the Son and the woman to the Holy Spirit. John Paul II considers the communion between the distinct human persons without lining them up with particular persons of the Trinity.

If one carefully notes these differences, it is evident that St. Thomas's three point refutation does not apply to the position of John Paul II.

In the first point, St. Thomas states, «...it would follow that the Holy Spirit is the principle of the Son, as the woman is the principle of the offspring who is born from the man». This consequence follows only if one lines up father mother and child with particular divine persons, which John Paul II does not do.

«Second, one man would be only to the image of one particular person in the Trinity». This consequence likewise follows only from lining up two series with a one-to-one correspondence.

«Third, according to this Scripture should not have spoken of the image of God in man until a child had been produced». John Paul II holds that the image of God is present already in the relation between man and woman, but is completed in the gift of new life<sup>7</sup>.

A more immediate route to the conclusion that the two positions can be reconciled is to think through the criteria according to which St. Thomas judges whether something is an image of God and, in particular, an image of the Trinity. An image, he argues, is a likeness derived from some original in respect to what is specific to that original<sup>8</sup>. He goes on to say,

Now it is clear that specific likeness follows the last specific difference. Things are like God first and most generally because they exist; secondly, because they live; and thirdly because they know or understand; and these last, as Augustine says (QQ. 83, qu. 51) «approach so near to God in

Manifestum est autem quod similitudo speciei attenditur secundum ultimam differentiam. Assimilantur autem aliqua deo, primo quidem, et maxime communiter, in quantum sunt; secundo vero, in quantum vivunt; tertio vero, in quantum sapiunt vel intelligunt. Quae, ut Augustinus

7. See JOHN PAUL II, *Familiaris Consortio*, 14.

8. ST. THOMAS, *Summa Theologiae*, I, q. 93, a. 1-2.

likeness, that among all creatures nothing is nearer to Him»<sup>9</sup>.

dicit in libro octoginta trium quaest., ita sunt deo similitudine proxima, ut in creaturis nihil sit propinquius.

If something is to be, not only an image of God, but of the Trinity in particular, a further criterion must be satisfied, namely, a specific likeness to the divine persons in their distinction. It seems evident that the unity of human persons in love is a specific likeness according to this criterion, not with respect to the bodily aspects of love, but to the extent that love involves the spiritual dimension of human nature<sup>10</sup>.

The distinction between metaphor and analogy is relevant here. In the question that deals with naming God St. Thomas argues that some names of God cannot be used in their proper sense<sup>11</sup>. When we call God “my rock and my fortress”, we do not apply these words to him in their proper sense. We use metaphor, a figure of speech in which a word is extended by some likeness to signify something beyond its proper sense. By contrast, when we say “God is good” we are using “good” in its proper sense. To apply this distinction to the question at hand: male, female, bride, bridegroom and similar terms seem to be metaphors when applied to God and his relation to us; love, communion of persons, etc. are analogical names, names that preserve their proper meaning in their application to God.

### 3.4. *Four Texts on Unity of Love between the Persons of the Trinity*

A final point needs to be demonstrated to complete the argument, namely, that according to St. Augustine and St. Thomas one can indeed speak of an interpersonal unity of love between the divine persons.

#### 3.4.1. «They had one soul and one heart in the Lord» (*Acts* 4,32)

«They had one soul and one heart in the Lord» (*Acts* 4,32). If love [*caritas* throughout] made of so many souls one soul and of so many hearts one heart: how great must the love be between Father and Son? Greater, at any rate, than love among these human beings who had a

9. *Ibid.*, I, q. 93, a. 2, c.

10. Several specific likenesses between God and creatures can be pointed out, not all of which are found in man and woman. For example, the specific relations of origin between Father and Son are not found in the communion of man and woman.

11. ST. THOMAS, *Summa Theologiae*, I, q. 13.



single heart. If, then, the heart of many brothers and sisters is one because of love, are you going to say that God the Father and God the Son are two Gods? If they are two Gods, the highest love is not there. For if, in this world, love is so great that it makes one soul of your soul and the soul of your friend, how, in God, is Father and Son not going to be one God? Let genuine faith not believe this. Again, let me make it even clearer to you how that love [in God] is greater. Many people have many souls and yet, if they love one another, their soul is one; yet they can also be called many souls: they truly can, in the case of human beings, because the joining [*coniunctio*] is not so great. But here you can only say, there is one God; you cannot say, there are two or three Gods. In this [unity] you will realize the surpassing excellence and height of love: it is so great that no greater love can exist [*supereminentia et summitas caritatis tanta, ut maior esse non possit*]<sup>12</sup>.

According to this text, love between distinct human persons is similar to love between the divine persons in precisely the manner required by the strict definition of “image of God”, namely a specific likeness between God and a creature in rational life. The unity of the divine persons as one God appears as the summit of an interpersonal love between distinct persons.

3.4.2. «Keep them ... that they may be one as we [are one]» (*John* 17:11)

In his commentary on the statement, «Holy Father, keep in your name those you have given me, that they may be one as we [are one]» (*John* 17:11) St. Thomas makes a distinction between unity of essence and unity of love.

They are preserved for this goal, namely, to be one. For, our entire perfection consists in the unity of the Spirit, «Take every care to preserve the unity of the Spirit by the peace that binds you together» (*Eph* 4:3). «How good and joyful it is when brothers dwell in unity!» (*Psalms* 133:1).

But he adds, “as we are one”. There is a difficulty in this statement. They are one in essence; therefore we will also be one in essence. But this is not true.

et ad hoc conserventur, ut sint unum: nam in unitate spiritus consistit nostra perfectio tota; *Eph.* IV, 3: solliciti servare unitatem spiritus in vinculo pacis; ps. CXXXII, 1: ecce quam bonum et quam iucundum habitare fratres in unum. Sed addit sicut nos unum sumus. Sed contra. Ipsi sunt unum secundum essentiam: ergo et nos erimus unum per essentiam. Sed hoc non est verum.

---

12. ST. AUGUSTINE, *Sermons on John*, 14,9; *Corpus Christianorum*, 36.147-148.

Response: The perfection of each being is nothing other than a participation in the divine likeness. For we are good to the degree in which we are made like God. Our unity, therefore, is perfective precisely in the degree to which it participates in the divine unity.

Now, there is a twofold unity in God, namely, the unity of nature (cf. «The Father and I are one». John 10,30) and *the unity of love in the Father and the Son which is the unity of the Spirit*. Both of these are in us, not in equality of rank, but by a certain likeness. For the Father and the Son are numerically of one nature, but we are one in nature according to our kind. Again, they are one by a love that is not derived from the gift of someone, but [by a love] that proceeds from them. For the Father and the Son love each other by the Holy Spirit, but we by a love in which we participate as something derived from a higher source [i.e. the Holy Spirit]<sup>13</sup>.

Responsio. Dicendum, quod uniuscuiusque perfectio nihil est aliud quam participatio divinae similitudinis. In tantum enim sumus boni in quantum deo assimilamur. Unitas ergo nostra in tantum est perfectiva in quantum participat unitatem divinam.

Est autem duplex unitas in divinis: scilicet naturae, supra X, 30: ego et pater unum sumus, et *unitas amoris in patre et filio, quae est unitas spiritus*. Et utraque est in nobis, non quidem per aequiparationem, sed per similitudinem quamdam: pater enim et filius sunt eiusdem naturae numero, nos autem sumus unum in natura secundum speciem. Item ipsi sunt unum per amorem non participatum ex dono alicuius, sed ab eis procedentem: nam pater et filius diligunt se spiritu sancto; nos autem per amorem participatum ex aliquo superiori.

According to this text, human beings share both in the unity of essence and the unity of love between the divine persons. According to the requirements set down by St. Thomas for “image of God” in the strict sense, to the degree in which human beings are called to share and actually do share in the unity of love between the Father and the Son in the Spirit, they are an image of the Trinity, properly speaking.

### 3.4.3. «As you, Father, are in me and I in you» (*John* 17:21)

In the Father and the Son there is a twofold unity, unity of essence and unity of love and according to both the Father is in the Son and the Son in the Father. What he says here, namely, «as you, Father, are in me and I in you» (*John* 17:21) can be

In patre et filio est duplex unitas, scilicet essentiae et amoris; et secundum utramque pater est in filio, et filius in patre. Quod ergo hic dicit sicut tu, pater, in me, et ego in te, potest referri uno modo ad unitatem amoris, secundum

---

13. ST. THOMAS, *Lectures on John*, Chapter 17, Lecture 3, Marietti #2214.

referred in one way, following Augustine, to the unity of love, so that the meaning is: as you, Father, are in me through love, because love makes one be one with God, as if he said, as the Father loves the Son and conversely. The word "as (*sicut*)" does not express equality of rank, but a certain remote likeness<sup>14</sup>.

Augustinum, ut sit sensus: sicut, te, pater, es in me per amorem, quia caritas facit unum esse cum deo; quasi diceret: sicut pater diligit filium, et e converso; ita ipsi diligant patrem et filium. Et sic ly sicut non dicit aequiparantiam, sed quamdam remotam similitudinem.

#### 3.4.4. The Holy Spirit is the Union of Father and Son

Love always posits in the lover a good pleasure (*complacentia*)<sup>15</sup> in the beloved. Now, when someone is pleased in something, he draws himself to it and joins himself with it as far as he can, such that this thing becomes his own. And for this reason love has the nature of uniting the lover and the beloved.

Since the Holy Spirit proceeds as love, he has it from the mode of his procession that he is the union of Father and Son. For the Father and the Son can be considered inasmuch as they have the same essence, and thus they are united in essence, or inasmuch as they are distinct as persons, and thus they are united by the harmony of love. For, even if (assuming the impossible) they were not one in essence, for perfect joy in them one would have to understand in them the union of love<sup>16</sup>.

Amor semper ponit complacentiam amantis in amato. Quando autem aliquis placet sibi in aliquo, trahit se in illud et conjungit se illi quantum potest, ita ut illud efficiatur suum; et inde est quod amor habet rationem uniendi amantem et amatum.

Et quia spiritus sanctus procedit ut amor, ex modo processionis habet ut sit unio patris et filii. Possunt enim pater et filius considerari vel in quantum conveniunt in essentia, et sic uniuntur in essentia; vel in quantum distinguuntur in personis, et sic uniuntur per consonantiam amoris: quia et si per impossibile poneretur quod non essent unum per essentiam, ad perfectam jucunditatem oporteret in eis intelligi unionem amoris.

Again, as in the preceding texts, the Father and the Son stand in an interpersonal relation of love to each other in the Spirit. The obscure counterfactual hypothesis, "If they were not one in essence, union of love would be required for perfect joy" can perhaps be

14. *Ibid.*, Lectio 5, Marietti #2240.

15. Is is noteworthy that in his general account of love as involving a certain "*complacentia*" ("Love is nothing other than a certain good pleasure in the good. *amor ... nihil aliud est quam complacentia boni*") ST. THOMAS, *Summa Theologiae*, I-II, q. 25, a. 2, c.). St. Thomas uses the term in which the Father speaks about the Son at his Baptism: "This is my beloved Son in whom I am well pleased. *Hic est Filius meus dilectus in quo mihi complacui*" (*Mat* 3:17).

16. ST. THOMAS, *Sentences Commentary*, I, d. 10, q. 1, a. 3, c.

understood as follows. The joy that lies in the union of love between the Father and the Son is an act shared by the three persons and is therefore identical with the divine nature itself. It is not something additional to the divine nature. If the persons were not identical to the one divine nature, they would need unity of love in addition to their nature for complete joy. The key point is this: There is a joy which lies specifically in the unity of love, distinct in notion from the joy that lies in the unity of the divine nature, but one in reality with the divine nature.

### *Conclusion*

These four texts show that according to both St. Augustine and St. Thomas one can speak, and speak properly, of a union of love between the divine persons in terms that are drawn from interpersonal love between human beings. This conclusion shows that the teaching of John Paul II about the image of God is implicitly contained in St. Augustine and St. Thomas, even though they do not state it explicitly.

#### 4. ST. THOMAS'S RECEPTION OF RICHARD OF ST. VICTOR

The only image of the Trinity which St. Thomas explicitly recognizes in his discussions of man as created in the image of the Trinity is the procession of word and love in the interior life of one human person. By the same token, the only unfolded theological account of the Trinity which he gives is that first elaborated by St. Augustine, which makes use of these processions within one human person to approach the mystery of the Trinity. As witnessed by a number of passages in his work, St. Thomas did study a treatise which develops an alternate account of the Trinity in terms of *interpersonal* relations, in many respects similar to John Paul II, namely, *De Trinitate* by Richard of St. Victor (+1174). He quotes Richard's arguments usually positively in *sed contra*<sup>17</sup> and does not develop and clarify them in the manner in which he develops and clarifies St. Augustine's arguments. Nevertheless, in order to judge the relation between John Paul II and St. Thomas, it is useful to examine St. Thomas's relation to Richard.

---

17. Cf. ID., *de Potentia*, q. 9, a. 9, *sed contra* 2.

4.1. *St. Gregory's Axiom*

The goal which Richard sets for himself in Book Three of his *De Trinitate* is to show without explicit appeal to any passage of Scripture or the Fathers that in God there must be three and only three persons. His argument that there must be at least two proceeds as follows.

We have learned from the above that in that highest and most universally perfect good there is found the fullness and perfection of goodness in its entirety. But where the fullness of goodness is found in its entirety, true and highest charity cannot be lacking. For nothing is better than charity, nothing is more perfect than charity. Now, for the private and proper love of himself, no one is said properly to have charity. Love must, therefore, tend to another in order to be able to be charity<sup>18</sup>.

Didicimus ex superioribus quod in illo summo bono universaliterque perfecto sit totius bonitatis plenitudo. Ubi autem totius bonitatis plenitudo est, vera et summa caritas deesse non potest. Nihil enim caritate melius, nihil caritate perfectius. Nullus autem pro privato et proprio sui ipsius amore dicitur proprie caritatem habere. Oportet itaque ut amor in alterum tendat, ut caritas esse queat.

The key premise in Richard's argument is drawn from one of the *Homilies on the Gospels* by St. Gregory the Great in which St. Gregory asks himself why Jesus sent out the disciples two by two and not, as would seem more efficient, one by one. The following table places Richard's formulation next to that of St. Gregory to show the closeness of contact.

St Gregory <sup>19</sup>	Richard	St. Gregory	Richard
Among less than two there cannot be charity.	Now, for the private and proper love of himself, no one is said properly to have charity.	Minus quam inter duos caritas haberi non potest.	Nullus autem pro privato et proprio sui ipsius amore dicitur proprie caritatem habere.
For no one is said properly to have charity toward himself, but love must tend to another in order to be able to be charity.	Love must, therefore, tend to another in order to be able to be charity.	Nemo enim proprie ad semetipsum habere caritatem dicitur, sed dilectio in alterum tendit ut caritas esse possit.	Oportet itaque ut amor in alterum tendat, ut caritas esse queat (RICHARD, <i>De Trinitate, ibid.</i> ).

18. RICHARD OF ST. VICTOR, *On the Trinity*, Book III, chapter 2.

19. ST. GREGORY THE GREAT, *Homilies on the Gospels*, 1.17.1, PL 76, 1139.

St. Thomas quotes this axiom from St. Gregory many times in his works, in most cases with approval, e.g., six times in the *Catena Aurea*. In some passages, he cites it in an objection in order to clear up a possible confusion.

Obj. 1: It seems that man should not love himself out of charity, for as Gregory says, «Among less than two there cannot be charity». Therefore [charity] cannot belong to someone in relation to himself... I answer ... the affection of the lover is fastened first within the lover himself and from him it is derived to others. As the Philosopher says in Ethics 9, the affections a man has toward a friend come from those he has toward himself, when he is related to the friend as he is related to himself. This is not surprising, because things that are united are to the likeness of those that are one. And even though *the name of friendship is properly applied inasmuch as love pours itself out toward others*, nevertheless even the love which someone has for himself can be called friendship and charity inasmuch as the love which someone has toward another proceeds from the likeness of the love which he has for himself.

Ad 1: Gregory speaks here according to the first application of the name "charity"<sup>20</sup>.

Ad sextum sic proceditur. Videtur quod homo non debeat seipsum diligere ex caritate. Quia, sicut dicit Gregorius, caritas minus quam inter duos haberi non potest. Ergo non potest esse alicujus ad seipsum.

Corpus: ... affectus amantis primo figitur in ipso amante, et ex eo derivatur ad alios; ut philosophus dicit in 9 ethic., quod ex his quae sunt hominis ad seipsum venerunt ea quae sunt hominis ad amicum, dum se habet ad amicum sicut ad seipsum. Nec est mirum; quia unita ad similitudinem se habent eorum quae sunt unum. Et quamvis *nomen amicitiae imponatur proprie secundum quod amor ad alios se diffundit*, tamen etiam amor quem quis habet ad seipsum amicitia et caritas potest dici, in quantum amor quem quis habet ad alterum, procedit a similitudine amoris quem quis habet ad seipsum.

Ad primum ergo dicendum, quod Gregorius loquitur quantum ad primam impositionem nominis caritatis.

As is his usual way with the Fathers of the Church, St. Thomas does not reject St. Gregory's axiom, but distinguishes it. If you use the word charity in the sense of friendship, properly speaking, that is,

20. ST. THOMAS, *Sentences Commentary*, III, d. 28, q. 1, a. 6, objection 1, corpus, ad 1. «Feelings of friendship toward those who are close, and the marks by which friendships are defined, seem to have proceeded from a man's relations to himself. Τα φιλικὰ δὲ τὰ πρὸς τοὺς πέλας, καὶ οἷς αἱ φιλίαι ὀρίζονται, εἰσὶν ἐκ τῶν πρὸς ἑαυτὸν ἐληλυθέναι. *Amicitia autem quae ad amicos, et quibus amicitiae determinantur, videntur ex his quae ad seipsum venisse*». ARISTOTLE, *Nicomachean Ethics*, Book 9, Chapter 4, 1166a1-2.

of a love that pours itself out to others, then St. Gregory is right, you need at least two for charity and you cannot have charity toward yourself. If you use the word charity more generally to include by a certain likeness the love of self from which love of a friend derives, then love of self *can* be called charity.

#### 4.2. St. Thomas's Application of the Axiom to the Trinity

St. Thomas applies St. Gregory's axiom to the Trinity in a fascinating article of the *Sentences Commentary* which raises the question whether the Father loves himself by the Holy Spirit.

It seems that the Father does not love himself by the Holy Spirit... Obj. 3. Gratuitous love always tends toward another. As Gregory says, among less than two there cannot be charity. Now created charity follows the exemplar of uncreated charity, which is the Holy Spirit. Therefore it seems that the love by which the Father loves himself is not the personal love which is the Holy Spirit.

Ad 3: *Gratuitous love is not the same as private love, which does not have the character of tending toward another.* Nonetheless it can still be reflected back to the lover. For not only must our neighbor be loved out of charity, but man must also love himself out of charity both with respect to soul and body. In this way also the Father loves himself by the Holy Spirit<sup>21</sup>.

Videtur quod pater non diligit se spiritu sancto. Amor gratuitus semper in alterum tendit, ut dicit Gregorius, quod caritas minus quam inter duos haberi non potest. Sed caritas creata est exemplata a caritate increata, quae est spiritus sanctus. Ergo videtur quod amor iste quo diligit pater seipsum, non sit amor personalis, qui est spiritus sanctus.

Ad tertium dicendum, quod *amor gratuitus non est amor privatus, qui [non]<sup>22</sup> in alterum tendat;* nihilominus tamen et in ipsum amantem reflectitur; non enim tantum proximus ex caritate diligendus est; sed etiam seipsum et quantum ad animam et quantum ad corpus ex caritate debet homo diligere; et ita etiam pater spiritu sancto diligit.

Again St. Thomas does not simply reject St. Gregory's claim, but distinguishes it. The love of charity as an other-directed love is here said to reflect back into a love of self. For my purposes the essential point is that taking love strictly in the sense of a love of friendship, the Father does not love himself by the Holy Spirit, but, as one could complete the train of thought, he loves the Son in this

21. ST. THOMAS, *Sentences Commentary*, I, d. 32, q. 1, a. 2, obj. 3 and ad 3.

22. There seems to be a textual problem in this sentence: either the order between *privatus* and *gratuitus* should be reversed or a negative should be added to the immediately following clause, as in the translation offered above.

way, as, in fact, the immediately preceding article asserts<sup>23</sup>. This is, in essence, Richard's argument that there must be at least two persons in God.

#### 4.3. *St. Thomas and the Ideal of a Complete System*

But now back to Richard's argument. For charity, St. Gregory says, you need at least two. There must be charity in God, Richard argues, supplying the middle term. Therefore, he concludes, there must be at least two persons in God. It seems to me the texts just cited show that St. Thomas agrees with this argument as far as it goes.

In one text, St. Thomas takes Richard to affirm that his argument concludes with certitude from natural reason that there is a plurality of persons in God. He goes on to argue that there can be no such argument<sup>24</sup>. Richard clearly lays himself open to St. Thomas's criticism by using phrases like, "reason convinces, reason attests", etc. In this respect St. Thomas's criticism is just *quoad verba*, though one should add that St. Thomas is the first to make the distinction between faith and reason clear to such an extent that "reason attests" becomes an unambiguous reference to what is known by natural reason as opposed to faith.

In fact, the point of departure of Richard's argument is charity as revealed by Christ and lived by his followers. When he says, «Nothing is sweeter than charity, nothing more joyful; rational life experiences nothing sweeter and enjoys no delight more delightfully»<sup>25</sup> it is clear that he is speaking of the charity he lived as monk and prior of his abbey of St. Victor. St. Thomas himself understands St. Gregory's axiom, «Among less than two there cannot be charity», to be one that bears on the supernatural order of charity. If one understands Richard in this way, his argument is not one from natural reason. It is an argument on the connection between one mystery of faith, namely charity, and another, namely the Trinity. Interpreted in this way, the argument seems to me sound on St. Thomas's own terms.

In Richard of St. Victor, St. Thomas knew a way of thinking about the Trinity in terms of love between distinct persons that strikingly resembles what John Paul II teaches about the Trinity

23. ST. THOMAS, *Sentences Commentary*, I, d. 32, q. 1, a. 2; cf. *Summa Theologiae*, I, q. 37, a. 2.

24. ID., *Summa Theologiae*, I, q. 32, a. 1, obj. 2 and ad 2.

25. RICHARD OF ST. VICTOR, *De Trinitate*, 3.4.



inasmuch as interpersonal relations stand at the center of attention. St. Thomas could have developed this way of thinking, but did not. He only very briefly mentions some of the essential points. Why?

It would be a mistake to expect that St. Thomas fully developed every legitimate consideration in theology. That would leave little or no room for a development of doctrine. There can be a defective loyalty to St. Thomas in which admitting that particular themes could have been developed more fully, but were not, is seen as an attack on his honor. To say that what St. Thomas had to say about the Trinity is all there is to say about it is to say too much. John Paul II's teaching is very much worth studying carefully, because it throws light on the central mystery of our faith, a light St. Thomas did not throw on it in the same measure. By studying it carefully, one can even understand certain scattered considerations of St. Thomas more clearly and fully, such as the consideration whether the Father loves the Son by the Holy Spirit.

One could attempt to remove the sting from the lack of development of the personalist aspects of Trinitarian doctrine by arguing that this side is speculatively not as important as the psychological account. The psychological account approaches what is truly proper to the Trinity, namely, the mystery of two and only two processions in the unity of the divine essence. The primary advantage of the personalist approach is anthropological rather than theological as attested by *Gaudium et Spes*, «Christ, the final Adam, by the revelation of the mystery of the Father and his love, fully reveals man to himself and makes his supreme calling clear»<sup>26</sup>.

In response, the importance of the personalist approach is both anthropological and theological. There is a series of statements in the Gospel of John that use the adverb “καθώς” = as. Twelve of these are particularly important.

1. As (καθώς) the living Father sent me, and I live through the Father, so he who eats me will live through me (6:57).
2. I know my own and my own know me, as (καθώς) the Father knows me and I know the Father (10:14-15).
3. I have given you an example, that you also should do as (καθώς) I have done to you (13:15).
4. A new commandment I give to you, that you love one another as (καθώς) I have loved you (13:34).
5. As (καθώς) the Father has loved me, so I have loved you (15:9).
6. Love one another as (καθώς) I have loved you (15:12).

---

26. VATICAN II, *Gaudium et Spes*, 22.

7. Protect them in your name ... so that they may be one, as (καθώς) we are one (17:11)
8. As (καθώς) you have sent me into the world, so I have sent them into the world (17:18).
9. ... that they may all be one, as (καθώς) you, Father, are in me and I am in you (17:21).
10. The glory you have given me I have given them, so that they may be one as (καθώς) we are one (17:22).
11. ...so that the world may know that you have sent me and have loved them as (καθώς) you have loved me (17:23).
12. As (καθώς) the Father has sent me, so I send you (20,21).

Taken together, these texts show a close relation between the original and its image in descending order from the Trinity to our life. The levels are connected by the adverb “as” (καθώς), which could be called “adverb of exemplar and image”. The order of grace (he who eats me will live through me), of ecclesial identity (I send you) and of moral imperative (love one another) are all rooted in the love between the Father and the Son.

Speaking of St. Thomas’s account of the Trinity the Catechism of the Council of Trent states,

Among the different comparisons employed to throw light upon the mode and manner of this eternal generation, that which is borrowed from thought seems to come nearest to its illustration. Hence St. John calls the Son “The Word”. For the human mind, in some sort looking into and understanding itself, forms an image of itself which theologians express by the term “word”<sup>27</sup>.

Speaking of the communion of persons in marriage and the family, John Paul II states:

In the whole world there is no image more perfect or more complete of what God is: unity, communion. There is no other human reality that corresponds better to this divine mystery<sup>28</sup>.

Both claims have their just place. In highly schematic fashion, Maurice Nedoncelle has attempted to define that place quite judiciously.

An abyss separates the soul and its God: in us the faculties or acts belong only to one person, while in God the generation of the Word and the procession of the Holy Spirit constitute three persons. On the other hand ... the analogy of friendship between human beings is

---

27. *Roman Catechism* (Boston: St. Paul Editions, 1984) Article 2, section 9; p. 41.

28. JOHN PAUL II, *Sermon* on December 30, 1988, Feast of the Holy Family.

insufficient, because in our experience there is never an absolute unity among the lovers, while in God the three persons are one substance. Thus inter-subjective love fails, because it leaves us many; and intra-subjective love fails, because it leaves us single. Plurality of 'we'; solitude of 'I' ..<sup>29</sup>.

If one compares St. Thomas to Leibniz or Spinoza or Hegel, it becomes apparent that he is not a systematic theologian in the sense in which these three philosophers attempt to be systematic. The voices of Scripture and the Fathers resound continually in St. Thomas. Although he orders them into a remarkably coherent whole, they retain their own voice which St. Thomas does not attempt to press into a tight system. The whole produced by his thought does not make claims to an encompassing completeness. It is a partial illumination of the mysteries of our faith. The study of later theologians helps to preserve a sense of wonder when one reads St. Thomas. What he offers is not a closed system, but a set of particular perspectives that leave Augustine's dictum intact, «*si enim comprehendis, non est deus*. If you comprehend, it is not God»<sup>30</sup>. When read in this way, St. Thomas's teaching on love and the Trinity leaves room for the development of doctrine seen in John Paul II.

### Conclusion

On first view there seems to be a great distance that separates the teaching of St. Thomas and of John Paul II on love and the Trinity. John Paul II speaks about love mainly as a gift of self leading to a communion of persons. St. Thomas speaks about love mainly in terms of perfection, end, good, appetite and inclination, not in terms of gift of self. Yet in a number of texts in his *Sentences Commentary* and *Lectures on John* St. Thomas is quite close to John Paul II. In particular, he teaches that the love of friendship involves a self-communication in which all further gifts are implicitly given. Inasmuch as friendship involves not only the love of friendship, but a common life, it must also be understood as a gift of self. «Someone out of love can give himself to someone to be (or become) his friend. *potest enim aliquis et seipsum ex amore dare alicui in amicum*»<sup>31</sup>.

29. Maurice NEDONCELLE, 'L'intersubjectivité humaine est-elle pour saint Augustin une image de la Trinité?' in *Augustinus Magister* (3 vols.; Paris: Études Augustiniennes, 1954) 1.595-602, here 600.

30. ST. AUGUSTINE, *Sermo* 117; PL 38, 663.

31. ST. THOMAS, *Sentences Commentary*, I, d. 15, q. 3, a. 1, c.

The situation is similar in John Paul II's teaching on the Trinity as a communion of persons and as the exemplar of all communion of persons. There are several texts, again mainly in the *Sentences Commentary* and the *Lectures on John*, in which St. Thomas speaks about the Trinity as an interpersonal communion of love. He does not explicitly teach that man is made in the image of God with respect to this interpersonal communion, but this teaching follows necessarily from what he does say about the divine image. St. Thomas does not develop the interpersonal side of his teaching on the Trinity. In particular, he does little more than report the teaching of Richard of St. Victor. Yet several passages invite the development of doctrine found in John Paul II and related theologians. These passages in St. Thomas suggest that there is a close connection between marriage and the Trinity as a mystery of love, a connection that emerges when one sees love as a gift of self and the Trinity as a mystery of personal communion. For this reason, St. Thomas invites the thesis that the nuptial mystery stands at the very center and summit of theology.

# Dio, natura, persone: riflessioni etiche e antropologiche (in dialogo con R. Spaemann)

GIORGIO FARO\*

## 1. PREMESSA

Centro di queste riflessioni è il dualismo antropologico, massimo ostacolo alla comprensione della persona umana. Si tratta della scissione corpo/spirito, rigorosamente sistematizzata da Cartesio, tuttora luogo comune nello stoicismo e edonismo attuali. La ricerca di un'alternativa (monismo escluso), reclama una retrospettiva storica del problema, il cui filo conduttore sarà in buona parte il pensiero di R. Spaemann. Sarà anche l'occasione di riesporre quelli che ritengo i principi fondamentali dell'etica. Infine, il pensiero di E. Stein, aiuterà a rilevare come il sapere teologico sia in grado di stimolare quello filosofico, senza lederne l'autonomia (*status* scientifico e metodologia).

## 2. DIO, NATURA E PERSONE

Per Aristotele, la natura è «principio del movimento e della quiete in una cosa»<sup>1</sup>. Dio risulta antitetico alla natura, escludendo ogni passaggio da potenza ad atto e alternativa tra moto e quiete. È perfezione assoluta, riflessione eterna di pensiero puro: Pensiero di pensiero. La distinzione netta tra *logos* (*nomos*) divino e *fysis* è risolta

---

\* Professore di Etica speciale presso la Pontificia Università della Santa Croce e di Dottrine generali della Società al Pontificio Istituto per la famiglia Giovanni Paolo II.

1. ARISTOTELE, *Fisica*, Laterza, Bari 1991, 27.

dallo Stagirita così da eludere la contrapposizione sofistica. Dio è causa involontaria, motoria e finale (*ordo*) del movimento del Mondo. Ossia, una Natura eterna ed eternamente in moto perché da sempre irresistibilmente attratta (*amor*) dalla perfezione divina. Aristotele, senza poterlo spiegare, indica l'intelligenza che eleva l'uomo rispetto agli altri viventi, come "qualcosa di divino", che viene "dal di fuori"<sup>2</sup>. Egli vi scorge l'immagine di Dio impressa nella natura umana: «Dio e la ragione hanno, essi soli, il diritto di comandare»<sup>3</sup>. Dunque, passioni, emozioni, sentimenti, tendenze, sono alogici; ma diventano ragionevoli, se conformati a ragione. Sta alle virtù armonizzare inclinazioni e passioni col retto giudizio, consentendo al soggetto agente una prassi unitaria mirante la felicità, fine ultimo della vita, complessivamente intesa. Ciò offre all'uomo, sensibile e razionale, l'estro per seguire un agostiniano *ordo amoris*, ancor più comprensibile quando Tommaso d'Aquino definirà la volontà, unica tendenza umana (*appetitus*) propriamente razionale. L'uomo potrà così cooperare o meno con la grazia, per realizzare la vocazione a figlio adottivo di Dio, che Cristo gli ha riconquistato e rivelato.

Il cristianesimo risolve il dualismo metafisico dei greci (Dio-mondo) col concetto di creazione, atto libero di Dio. L'uomo è unica creatura di natura corporeo-spirituale voluta di per sé. Vi dipende anche la natura non umana, come ambiente dove porlo e consentirgli di perfezionarsi, dominandola e conservandola<sup>4</sup>. Si potrà parlare di natura di Dio, Atto Puro, Perfezione assoluta, una volta identificato nell'*Ipse Esse Subsistens*. Anzi, nella teologia cattolica, "natura" divina e "persona" (nozione pagana rielaborata) risulteranno basilari per definire sovrazionali, ma non irrazionali, i misteri della Trinità e dell'Incarnazione. La non-contraddittorietà resta salva se ci riferiamo a Dio Uno, in quanto a natura; Trino, in quanto a persone. Non ne segue, infatti, che uno è uguale a tre; ma che persona non è sinonimo di natura.

Nell'Incarnazione, la Persona divina del Verbo resta unica, associando all'originaria divina natura, perfetta, incontaminabile, quella perfettibile umana nel tempo. Siamo poi simili a Dio, non tanto per l'*esse commune* a ogni realtà creata, ma per l'*essere personale*. Ogni

---

2. ID., *Riproduzione degli animali*, 736b.

3. ID., *Politica* III, 16, 1287 a 28-30.

4. Circa il rapporto privilegiato Dio-uomo, rispetto al resto della natura creata, S. AGOSTINO afferma: «vediamo le cose perché sono. Ma esse sono perché tu le veda» (*Confessioni* 13,38).

persona, inoltre, esige una natura. Tuttavia, solo una natura creata "volitivo-razionale" (dotata di libertà) consente di parlare di "persone". Infine, "essere persone" non è astratto, ma ha senso solo se inserito nel mondo dei "viventi"<sup>5</sup>. Dunque, l'animale ("vivente" di natura corporea) non è persona: non ha natura volitivo-razionale. E neanche la più sofisticata intelligenza artificiale: esula dal mondo dei "viventi". Per di più, entrambi sono incapaci di pensarsi come "io", autodesignazione consapevole della persona. I pronomi personali regolano il linguaggio tra i vari "io". Solo antropomorficamente si può dare del "tu" al cane o al computer (se irritante).

A questo punto, mi sembra che non convenga più definire l'uomo: *animal rationale* (sembra implicare un processo evolutivistico; o sommare una ragione "artificiale" al "naturale" dell'*animal*). Nemmeno "spirito incarnato" (l'Incarnazione è di Cristo; o vale per i platonici). Ciò detto, ritengo si dovrebbe definire l'essere umano: vivente di natura corporea e volitivo-razionale (non solo "razionale", eredità impoverita dell'intellettualismo greco). L'uomo è comunque persona quale vivente dotato di natura volitivo-razionale, equivalente a "capace di libertà" (autodeterminazione al fine). La libertà, a sua volta, non emerge nell'uomo se non coimplicandone l'inscindibile natura corporeo-organica. In tal senso, la corporeità dell'uomo partecipa dell'essere personale, nell'unico processo vitale temporale. È la persona vivente che percepisce, intuisce, riflette, contempla; delibera, elegge, agisce, soffre, gioisce. Progetta la sua stessa vita.

### 3. L'ETICA TRA *FYSIS* (NATURA) E *NOMOS* (LEGGE): NORME, LEGGI E CONCETTO DI NORMALITÀ

In realtà, l'etica né si deduce dalla natura (legge di Hume), né si sviluppa senza o contro di essa (Kant). La cultura, poi, è natura umanizzata. Non si erge su una natura abolita, ma trascende la natura senza poterne prescindere. Così l'intelligenza nei confronti della sensibilità, l'amore nei confronti dell'affettività, la teologia nei confronti della filosofia, la grazia divina nei confronti della natura corporeo-spirituale umana. Se l'etica non si deduce dalla sola natura, e non si sviluppa senza o contro di essa, necessita di altro fondamento: la libertà, quale «soggettività metafisica, intendendo appunto per "meta-

5. Ecco una delle fertili intuizioni di SPAEMANN, esplicitata anche in: *Personen. Versuch über den Unterschied zwischen "etwas" und "jemand"*, Klett-Cotta, Stuttgart 1996. Peraltro, posso già dire che l'idea di persona qui abbozzata non corrisponde che in parte a quella approfonditamente descritta dall'autore citato.

fisica" che la libertà è l'unico principio nuovo, dopo e sopra la natura»<sup>6</sup>.

La libertà umana, che risiede nella volontà ma radica nella ragione, esprime il nucleo spirituale della dignità della persona, integrata dai doveri-diritti umani, a tutela del versante naturale psicofisico. Non posso pertanto invocare il diritto alla vita, alla salute, all'istruzione, al lavoro, alla famiglia, di parola, ecc., se prima non riconosco il dovere di rispettarli negli altri. Senza doveri-diritti umani, corollari ineliminabili, la libertà è bene inaccessibile, non fruibile, utopico, così che

il dovere è la vera fonte dei diritti. Se compiamo bene i nostri doveri, i nostri diritti appariranno in tutta chiarezza. Se, non avendoli compiuti, reclamiamo i nostri diritti, ci sfuggiranno come fuochi fatui<sup>7</sup>.

Ciò non va confuso però con la fondazione stoica dell'etica a partire dal dovere.

Il concetto di normalità si evince poi dalla natura (norme di diritto naturale: assolute) e si sviluppa, con la libertà, nella cultura (leggi positive convenzionali: relative) senza mai recidere i vincoli naturali. La società umana non è espressione politica di mera necessità naturale, né di leggi convenzionali: appare miscela di assoluto e opinabile, secondo il contesto storico-culturale. Non esiste ostilità perpetua tra *fysis* e *nomos*, ma si deve riconoscere che: «le norme di legge sono accessorie [transitorie, contingenti], quelle di natura essenziali [permanenti]; quelle di legge sono concordate, non native; quelle di natura sono native, non concordate»<sup>8</sup>. Tuttavia, l'uomo-cittadino necessita di entrambe: norme naturali e leggi positive. Rousseau, invece, oppone uomo naturale a cittadino, ritenendo le due scelte plausibili, ma inesorabilmente alternative: o si vive secondo la legge naturale dell'uomo (puro diritto della forza, mirante all'etica del piacere), o secondo quelle convenzionali del cittadino (la forza del diritto, finalizzata all'etica del dovere). Traspare l'influenza su Kant: o si afferma un utilitarismo egoista, ove edonismo ed eudemonismo sono solo sinonimi; o un'etica rigidamente formale, astratta, impersonale. Unica, per la condotta disinteressata (spassionata, non patologica) a confe-

6. Cornelio FABRO, *Essere e libertà*, Corso di Filosofia teoretica (a.a. 1967/68), Università di Perugia, 82.

7. N.K. BOSE, *Selections from Gandhi*, Navajivan Publishing House, Ahmedabad 1948, 38.

8. ANTIFONTE, DK 44, fr. A; tr. di M. Timpanaro Cardini, BUL 22, p. 996.



rire dignità all'uomo del contratto sociale. Dunque, *voluntas ut natura* e *voluntas ut ratio* sono irriducibili (il fine ultimo è o egoistico bisogno di felicità, o legge universale del dovere; o il bene, o il giusto). Kant opta per il contratto sociale, dove vige l'insanabile conflitto con lo *status naturae*. L'originario anelito alla beatitudine, è relegato alla "dignità di meritarsela" in un eventuale aldilà (in Dio è lecito sperare; non dimostrarlo).

Nel pensiero classico, invece, le cose dotate di autonoma spontaneità sono naturali, normali. Spaemann definisce funzionale alla differenza il concetto di *fysis*<sup>9</sup>. Digerire il cibo è normale; ma se il 90% dei naviganti rigetta il cibo per il mal di mare, non si dovrà obbligarvi il 10% che non ne soffre. La normalità non è criterio statistico, ma coincide qui con la tendenza naturale di ogni vivente a conservare vita e salute. Innaturale sarà la morte violenta, l'accanimento terapeutico, il suicidio, la malattia, un malessere. Libero è sinonimo di naturale.

#### 4. LA RIMOZIONE DI OGNI FINALISMO DALLA NATURA, A PARTIRE DAI SECOLI XVI E XVII

La critica moderna al naturalismo, coeva alla "rivoluzione scientifica", neutralizza ogni valore morale in una natura equiparata a meccanismo, dove le parti sono funzionali al tutto. Si perde il ruolo di criterio differenziale. La scienza moderna retroagisce alle cause efficienti, prevede e provoca, a partire da queste, effetti futuri. Dissolve le cause finali. "Scopo", "fine", "motivo" sono soppiantati da "funzione". In una natura ora muta su Dio, i criteri dell'agire morale si evincono da una Ragion Pura inefficiente, se reclama risultati teoretici; indispensabile, per fondare il comportamento pratico (Kant). Tale agire retto sorge a priori, fuori e in conflitto con ogni pretesa d'azione che riveli fondamenti naturalistici. La pura razionalità umana, distinta e opposta alla natura non razionale (il *nomos* prevale sulla *fysis*), si dilata ad includere lo stesso corpo umano. Non c'è prova a posteriori idonea ad evocare Dio; né a priori, stante la fragilità dell'argomento ontologico qualora sia l'unico ammesso.

Precluso ogni adito razionale alla fede, residua un fideismo alogico e sentimentale. Ogni metafisica dell'essere non è "filosofia

---

9. R. SPAEMANN, "Naturale e innaturale sono concetti moralmente rilevanti?", in *Seconda Navigazione-Annuario filosofico* 1998. L'intero saggio ha in gran parte fornito materiale di riflessione per questo articolo: pp. 185-202.

prima". Lo diventa invece l'epistemologia cartesiana o empirista, concordi nel negare qualunque pretesa di verità alla conoscenza sensibile (ivi le evidenze di senso comune). La realtà extramentale, e quindi la verità concettuale che vi si relazionava, è ora inattingibile. La verità si riduce al funzionale, o al logico.

Nel mondo classico, ogni vivente includeva un principio di attività finalizzata, riflesso nel termine aristotelico *entelecheia*, per cui vantava un intimo "mirare a", secondo precisi vincoli di sviluppo imposti dalla propria natura. Per la fisica di Newton, invece, ogni moto naturale è impresso da fuori. Nasce l'olismo naturalista (dal greco *holon*, "intero"), ove la parte è funzionale alla struttura dell'intero, del tutto. L'universo equivale al meccanismo indagabile di un orologio; o all'insieme di membra destinate alla conservazione di un unico organismo vivente. Ma una natura che escluda in sé realtà autonome appare una sorta di singolarità universale. Si identifica sempre più col regno del manipolabile (esteso, misurabile, selezionabile: *res extensa*) alla mercé di spiriti liberi finiti (inestesi, incommensurabili: *res cogitantes*, sostanze pensanti).

La seria pratica magica e la seria pratica scientifica erano gemelle: una morì, l'altra prosperò. [...] C'è qualcosa che unisce magia e scienze applicate, pur separandole entrambe dalla "saggezza" degli antichi. Per i saggi del passato, il problema cardinale era stato come conformare l'anima alla realtà, e la soluzione la conoscenza, l'autodisciplina, la virtù. Tanto per la magia, quanto per la scienza applicata, il problema è come sottomettere la realtà ai propri desideri<sup>10</sup>.

Infatti, se ogni essere naturale (ivi i viventi non umani) sono parti di un sistema, funzione di una specie, l'uomo si impone quale unico essere libero atto a orientare i propri istinti a soddisfazioni individuali, e non all'universale. Anzi, ogni uomo è universale a sé, monade indipendente, affrancato da una natura di cui ora si serve: un assoluto finito. È la storia di quell'*animal* che, con la cultura, sta definitivamente travalicando il genere originario per quello angelico (*angelismo cartesiano*). Il corpo "animale", ultimo baluardo naturale, si riduce a strumento tra altri da cui un giorno prescindere. L'uomo si eleverà immortale, divino, con le sue sole forze. La grazia equivale alla scintilla divina della ragione, che l'uomo impara a valorizzare. Per Kant, il "Santo dell'Evangelio" (Cristo) è venuto solo a ricordare quanto già

---

10. C.S. LEWIS, *L'abolizione dell'uomo*, Jaka Book, Milano 1979, 78.

noto. Se poi «l'imitazione, in verità, non ha luogo in morale»<sup>11</sup>, è impossibile la santità come "imitazione di Cristo". Ogni uomo che guardi il cielo stellato sopra di lui, può già orientarsi nella navigazione morale da solo, grazie alla legge morale (il seme divino) in lui. Per la salvezza, non occorre Incarnazione, Redenzione, Grazia. Dio, una volta creato il mondo e l'uomo, se ne è andato: il programma di auto-redenzione è avviato. Come il meccanismo della natura una volta impresso il moto da Dio va da sé (Cartesio), così l'uomo, emancipatosene con l'uso della ragione, rende superfluo Dio.

Per ovviare all'ambiguità morale della natura corporea,

la morale nasce come contratto per regolare l'amoralità degli istinti e la conseguente conflittualità naturale. È la cultura a dettarci regole morali, non la natura. In realtà, la natura degli istinti parla un linguaggio teologico; ma per regolare normativamente la nostra libertà esso dovrebbe contenere una norma naturale, partecipazione alla *lex divina*<sup>12</sup>.

Messo Dio tra parentesi, si può ora ristabilire su base convenzionale tali norme così che, noi uomini,

consideriamo tutte le idee di ciò che sarebbe giusto fare semplicemente come un'interessante sopravvivenza psicologica: usciamo finalmente da tutto ciò e cominciamo a far ciò che ci piace. Desideriamo da soli cosa l'uomo debba essere e facciamo sì che lo sia: non sulla base di valori immaginari, ma perché vogliamo che lo sia<sup>13</sup>.

La società nasce dal vantaggioso baratto tra l'autolimitazione di alcune libertà individuali in cambio di sicurezza, mentre «l'idea di uno scopo della vita sussiste e cade con il sistema religioso»<sup>14</sup>.

Nell'attuale imperante clima relativistico, si è "autentici" quando si agisce secondo la propria coscienza, che a nessuno spetta formare; almeno in un mondo dove "la verità" al singolare è sostituita da "verità plurali". Per la spontaneità ingenua che ne deriva, l'uomo riterrà naturale soddisfare gli impulsi fin quando nessuno vi si opponga: «coloro che si collocano al di fuori di ogni giudizio di valore non hanno basi su cui preferire uno dei loro impulsi ad un altro, tranne la forza emotiva di quello stesso impulso»<sup>15</sup>. La potenziale bel-

11. I. KANT, *Fondazione della Metafisica dei Costumi*, a cura di V. Mathieu, Rusconi, Milano 1994, 93.

12. SPAEMANN, "Naturale ed innaturale...", cit., 191-192.

13. LEWIS, *op. cit.*, 55-56.

14. S. FREUD, *Il disagio della civiltà*, X, 1929-30, 567.

15. LEWIS, *op. cit.*, 68. Hobbes arriva addirittura a negare l'esistenza stessa della volontà: c'è solo l'istinto che, in concorrenza con altri istinti, di volta in volta prevale causando

ligeranza che intride il consorzio umano sarà regolata da leggi accettate da tutti, o almeno dalla maggioranza.

Se recuperiamo invece una visione intimamente teleologica della natura, presente in Agostino quando afferma in modo diverso da Aristotele, ma altrettanto eloquente, «*nulla enim omnino res est qui se gignat ut sit*» («non c'è cosa alcuna che si generi solo per esistere»)<sup>16</sup>, si può asserire quanto segue. Come già ricordato, la grazia suppone la natura umana e la eleva senza abolirla, e altrettanto fa la teologia con la filosofia. Orbene, attraverso l'esercizio delle virtù, l'uomo valorizza la propria natura organico-sensibile co-razionale, più che a-razionale (emotiva, tendenziale, passionale), reagente in base allo stimolo piacere/dolore, per armonizzarla ed elevarla a quella condotta etica (natura volitiva-razionale) basata sul plesso bene/male morale, in ordine alla riuscita della sua vita. Per Aristotele,

a causa del piacere compiamo le cose cattive; a causa del dolore ci asteniamo dalle moralmente belle. Per questo, si deve essere in qualche modo guidati subito da giovani, come dice Platone, a rallegrarsi e dolersi delle cose di cui si deve<sup>17</sup>.

È un invito a raggiungere la pienezza personale tramite tendenze e passioni (motori dell'agire) orientate dalla prudenza (e le altre virtù); quest'ultima attua in conformità al giudizio di una coscienza che, senza ergersi ad oracolo infallibile, va continuamente formata nella forgia del rapporto con gli altri come portavoce della ragion pratica (vettori dell'agire). L'uomo può ora pervenire all'esercizio della libertà più alta, quella etica, che non equivale alla semplice libertà di indifferenza, ma include un contenuto cognitivo ed affettivo al tempo: ha a che fare con persone. Nell'uomo, dunque, natura corporeo-sensibile (tendenziale-emotiva) e natura libera (volitivo-razionale) si compenetrano nella singola persona. Quest'ultima, quale soggetto che si avvale della libertà, è in grado di orientare e dirigere la propria natura corporeo-sensibile, a patto di rispettarne l'autonomo finalismo; ossia interpretandolo prima di agire, per assecondarlo o resistervi. Solo così, la natura si eleva ora a cultura, o natura umanizzata (corporea e spirituale).

---

una determinata azione. Cfr. M. RHONHEIMER, *La filosofia politica di Thomas Hobbes*, Armando, Roma 1997, 79-80.

16. AGOSTINO, *De Trinitate*, I.

17. ARISTOTELE, *Etica Nicomachea*, 1104b, 8-12, trad. it. di Marcello Zanatta, BUR, Milano 1998 (III ed.).

Dio ha affidato la natura non umana e quella sensibile-corporea dell'uomo a quella razionale-volitiva come "dominio politico", non "dispotico". In Aristotele, il primo rispetta le autonomie, il secondo, totalitario-invasivo, è proprio quello di Cartesio. Per quest'ultimo, infatti, fine dell'uomo è autoconservarsi diventando *maître e possesseur* della natura, ridotta a nave da carico che trasporta i viveri sull'oceano della vita. Sta all'uomo (e all'umanità) saccheggiarla per l'intera durata del viaggio, in attesa di lambire sponde definitive. Ma per una nemesi, o inversione teleologica moderna, «la conquista della Natura da parte dell'uomo risulta essere, ad atto compiuto, la conquista dell'uomo da parte della Natura»<sup>18</sup>. È la parafrasi di un motto latino: *natura capta, ferum victorem cepit*. In Pascal suona così: «l'uomo non è né angelo né bestia, e disgrazia vuole che chi vuole fare l'angelo fa la bestia»<sup>19</sup>.

##### 5. RAPPORTO ETICO TRA UOMO E NATURA EXTRA-UMANA ED ANALOGIA TRA NATURA NON UMANA E NATURA CORPOREO-ORGANICA DELL'UOMO

Occorre anche ripensare la relazione tra l'uomo e la natura non umana e inanimata (organica e inorganica, vivente e non). Quest'ultima deve essere valorizzata dal lavoro e dalla creatività umana al servizio della persona, senza che sia logorata ed immolata sull'ara della mera efficacia ed utilità (di alcuni). Solo così sarà possibile perseguire quel piano originario di Dio, dove la natura (Eden) è volutamente creata perfettibile perché l'uomo la coltivi e la custodisca. Il custodire allude a una capacità di contemplazione che l'uomo moderno pare aver smarrito, anche se il movimento ecologista, lo rimarca Spaemann, ne ha in parte iniziato il recupero. Riserve e parchi naturali ripristinano l'aspetto contemplativo e l'auspicata tutela dell'uomo sulla natura.

Fine della natura, oltre a dar gloria a Dio con la sola esistenza, è di fornire all'uomo cibo e migliori condizioni esistenziali (progresso), senza trascurarne la fruibilità come puro oggetto di contemplazione e bellezza: a disposizione di tutti. C'è pertanto una responsabilità dell'uomo per la natura non umana di fronte alle generazioni future e di fronte a Dio. La natura non umana, lavorata e custodita dall'uomo, ha

---

18. LEWIS, *op. cit.*, 70.

19. B. PASCAL, *Pensieri*, 358 (Brunschvicg).

pure lo scopo di agevolare la condotta etica con cui l'uomo perfeziona la propria "natura prima" (ricevuta, data), acquisendo una "natura seconda", non predeterminata. La chiave del progresso e dello sviluppo materiale e culturale coinciderà dunque con il miglioramento, la promozione di ogni persona. Non starà tanto nel possedere maggiori beni materiali, ma piuttosto nel collaborare a divenire "più persone". Come intuivano gli antichi stoici, «la giustizia considera primariamente ciò che concerne la dignità di ciascuna persona e solo secondariamente il resto»<sup>20</sup>. Proprio tale meta reclama di migliorare le condizioni, anche materiali, che favoriscano un tale sviluppo, imparando a vivere secondo la dignità ontologica propria della persona<sup>21</sup>.

Nel suo errore, Cartesio ha però colto una verità: natura non umana e natura umana corporeo-organica (biologica e psichica) sono solidali tra loro, pur esibendo valore etico differente. Coltivare un campo o il proprio carattere hanno in comune il verbo coltivare, che non significa abolire, alienare, sostituire; bensì valorizzare. Occorre riabilitare, in entrambe le accezioni solidali di "natura", il finalismo intrinseco. Coltivare e custodire il giardino dell'Eden coinvolge anche la natura umana corporeo-organica di ciascuno, che collabora con la volitiva razionale. Anzi, la natura corporeo-organica umana non è solo intellegibile ma arazionale, come la natura non umana, specie se vivente. Oltre a intellegibile, propongo ora di definirla pre-razionale e co-razionale. È condizione di manifestazione della natura volitivo-razionale umana, nonché motore e complemento dell'agire etico mirante al bene, col ricorso alle virtù.

Inoltre, il volto, lo sguardo, il portamento, i gesti umani, il linguaggio esprimono l'interiorità della persona, senza ridursi ad accessori funzionali di una *res cogitans*. L'uomo assetato di Dio ne richiede una visibilità non solo intellettuale: «*Vultum tuum Domine requiram!*» (*Sal* 27,8). Gesù redarguisce un apostolo con le parole: «Filippo, chi vede me vede il Padre. Come puoi tu dire: mostraci il padre!» (*Gv* 14,9-10). Nel mediare tra Cielo e terra, il Verbo si è incarnato anche per offrire all'uomo un Volto Umano Perfetto da contemplare: Dio con noi. Da allora, il volto esteriore, non è solo funzio-

20. ARIO DIDIMO (in Stobeo), *Eclogae*, II, 63.24. Riferiremo oltre sulla parziale adeguatezza del concetto di dignità umana nello stoicismo. Ciò non ci impedisce però di concordare sulla verità di una tale affermazione.

21. Cfr. P. SABUY, "La question du dualisme anthropologique. Une analyse d'après Robert Spaemann", in *Acta Philosophica* 9 (2000) 2, 241-265. A conclusione di tale articolo, l'autore sottolinea che il concetto di persona non appare nozione empirica o descrittiva, bensì espressione di una dignità ontologica, trascendente e incommensurabile.

nale a rivelare quello interiore. La parola stessa "contemplazione" sfugge di per sé a un significato strumentale. Il volto umano partecipa in modo rilevante alla dignità interiore della persona. Ma sempre secondo modalità libere: può rivelare il suo intimo, dissimularlo, rivestirlo di ipocrisia. La natura psicofisica umana patisce un'ambiguità che solo la libertà può orientare in senso etico. Ma orientare non significa contrapporre, strumentalizzare, sostituire.

Distanziandoci da Cartesio, si tratta di precisare ora che la *res extensa* definita "corpo umano" non è sullo stesso piano della *res extensa* della natura non umana in genere. L'atto umano di mangiare non è pari a quello animale. Spaemann ricorda che il convivio non è un festino. Esprime la spiritualità della creatura razionale, cui allude la metafora della vita eterna: il banchetto celeste. Se dunque la dignità della persona include già la natura umana biologico-fisica, prima che spirituale, il suo riconoscimento in un vivente non può dipendere da un'effettiva esibizione di libertà e razionalità. Basta averne la sola potenzialità in natura, derivante dal semplice appartenere alla specie "*homo sapiens*".

Tommaso d'Aquino arriva ad asserire che l'anima, transitoriamente separata dal corpo dopo la morte, non rappresenta più la persona umana<sup>22</sup>: il modello è Cristo che, assunta la natura umana, è stato concepito, è nato, vissuto, morto. E risorto col corpo. Pur essendo una delle persone divine (che alla natura divina associa per sempre la natura umana a partire dall'evento dell'Incarnazione), proprio il Verbo Incarnato svela l'uomo all'uomo: lascia un indizio di ciò che implica l'essere personale umano.

Infine, una stimolante intuizione di Edith Stein include nella metafisica, in senso ampio, sia le verità attingibili alla luce della sola ragione naturale, che quelle ulteriori rivelate alla ragione naturale illuminata dalla fede. Se la metafisica è scienza dell'intero ed un sapere divino ci è rivelato, perché non usarlo?

Alcuni filosofi (tra cui Husserl, maestro della Stein) ritengono scorretta tale ipotesi; ma Platone stesso (socraticamente conscio dei limiti del pensare umano) ammette la sua pronta disponibilità a rivedere la sua filosofia alla luce di una possibile rivelazione divina, fioriera di più alta e certa sapienza<sup>23</sup>. A sua volta il filosofo cristiano, che

22. TOMMASO D'AQUINO, *Summa Theologiae*, I, q 29, a 1, ad 5. Di conseguenza, l'Aquinate affermerà anche che l'io umano non corrisponde alla sola anima: «*anima mea non est ego*» (*Commentario alla I lettera ai Corinzi*, 15, lect. 2), perché coimplica il corpo. L'io non è solo spirito, ma anche questo corpo.

23. Cfr. PLATONE, *Fedone*, 85 d.

ha presente i dati della Rivelazione, non smette di usare la sola ragione naturale in dialogo coi non credenti, rinunciando ad argomentare col solo rinvio alle verità di fede. Se è abitualmente inclinato a privilegiare una metafisica dell'essere, è perché nella Sacra Scrittura legge che Dio si rivela a Mosé (Esodo) quale: "Io-sono-colui-che-sono"; e poco oltre: "Io-sono". Ciò non costituisce una forzatura della ragione: anche Parmenide identificava Dio ed essere (pur secondo un'interpretazione univoca, corretta da Aristotele).

Orbene, per la Stein, la filosofia classica, in specie cristiana, ha colto molto bene Dio come essere (sono), e di conseguenza la metafisica, scienza della realtà radicale; ma ha eluso la prima parte del nome di Dio: Io<sup>24</sup>. La modernità, a sua volta, ha avuto sì il merito di dar vita a una filosofia del soggetto, dell'Io, ma a prezzo di separarla dalla metafisica dell'essere. Il termine plurivoco di persona, slegato da quello analogico di essere (dopo la duplice svolta nominalista ed essenzialista della decadenza scolastica) finisce per perdere le sue note intrinseche, ossia il singolare, il relazionale ed il trascendente, aprendo le porte a un soggettivismo relativista, pronto a barattare il kantiano "regno dei fini" con un "regno dei mezzi". Il risultato è stato svilire il termine "persona" a mutuo riconoscimento convenzionale, atto ad acquisire la titolarità dei correlativi diritti umani (Locke). La dignità di persona rinvia ora a condizioni, a distinzioni e quindi strumentalizzazioni avallate dall'arbitrio dei singoli o di "democratiche" maggioranze elettorali. Kant, invece, per mantenerne l'incommensurabilità, oppone la spiritualità universale umana (volitiva-razionale, assoluta) a quella individuale materiale (corporeo-organica, finita). Solo se la prima prevale nei motivi dell'agire, annullando la pretesa della seconda a costituirne i moventi, si manifesta la suddetta dignità.

Il razionalismo, ivi quello kantiano, non riesce di fatto a tutelare e giustificare in pieno i doveri-diritti correlati alla dignità della persona per aver escluso dalla natura organico-biologica umana una qualunque parvenza di originario valore etico. Ineluttabile appare la supremazia della legge di fronte alla "forza dell'amore" (ridotto a fenomeno sensibile, opposto all'imperativo categorico universale impersonale). Kant non ritiene lecito salvare la vita a un amico rifugiato in casa nostra perché braccato da assassini, tramite "l'espedito della menzogna"; ma afferma che anche in tal caso estremo, pur di non mentire (il dovere), alla fatidica domanda dei *killers* si è obbligati a de-

---

24. Cfr. E. STEIN, *Essere finito ed essere eterno*, Città Nuova 1988, 366-367 ed il paragrafo "Il nome di Dio".



nunziarne la presenza<sup>25</sup>. «Kant neppure sospetta la possibilità di chiedersi se la verità sia dovuta ad assassini»<sup>26</sup>. Hegel elude il problema, ma ironizza su un Fichte qui solidale con Kant:

nel caso citato, il parlare [fedeli al dovere assoluto della veracità, ossia rivelando ove si celi il rifugiato] non è semplicemente un parlare, ma un agire. E precisamente è come se io mettessi in mano un pugnale ad un altro che vuole assassinare qualcuno e che non ha un pugnale<sup>27</sup>.

## 6. ALLUSIONE AL TERZO ED ULTIMO PRINCIPIO COSTITUTIVO DELL'ETICA

In fondo, nemmeno Dio è una persona sola, ma Tre Persone, un'unica natura. Sono proprio le relazioni a evidenziare le Persone. Se l'uomo è fatto ad immagine e somiglianza del Creatore, occorre dunque salvare la nota intrinseca della relazionalità dell'io singolo dell'uomo, che come tale tende a trascendersi e a manifestarsi nel suo valore universale, immagine dell'Assoluto, relazionato e relazionabile. Si può ora completare la sequela dei principi dell'etica.

Abbiamo parlato della necessaria integrazione tra natura e cultura, che individua due principi fondamentali, natura e libertà, per cogliere un progetto armonico, eticamente razionale, di vita buona, di cui era ben conscio Aristotele. Lo si desume da quanto segue:

Vi è nell'anima, per natura, qualcosa di siffatto, per cui noi siamo portati, senza la guida della ragione, alle cose per cui siamo adatti. E se si chiedesse ad un uomo che è in questo stato perché gli piaccia agire in quel modo, egli risponderebbe: «non lo so ma mi piace»<sup>28</sup>.

Se ne deduce che la natura umana corporeo-organica (pre e co-razionale) è principio necessario, ma non sufficiente a fondare l'etica. Inoltre,

in generale non è, come pensano gli altri [gli stoici razionalisti di ogni tempo], che la ragione sia il principio e la guida della virtù, bensì lo sono piuttosto le passioni. Bisogna infatti che prima sorga un impulso irra-

25. Cfr. I. KANT, *Über ein vermeintliches Recht, aus Menschenliebe zu lügen*, VIII, 426 e ss.

26. A. LAMBERTINO, *Il rigorismo etico in Kant*, La Nuova Italia, Milano 1999, 277.

27. G.W.F. HEGEL, *Philosophie des Rechts. Die Vorlesung von 1819/20 in einer Nachschrift*, a cura di D. Heinrich, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1983, 118-119.

28. ARISTOTELE, *Grande Etica*, 1270b. Ritengo qui irrilevante la questione della paternità effettiva dell'opera citata.

zionale verso il bene, come appunto accade, quindi in questo modo la ragione può optare e decidere<sup>29</sup>.

La libertà, stimolata dalla riflessione razionale sulla dinamica della natura, si esprime nella cultura (natura umanizzata), costituendo il secondo co-principio etico accanto a quello naturale. Co-principio perché da solo insufficiente a fondare l'etica. Tommaso d'Aquino, con

la parola *inclinatio*, denota costantemente il movimento inscritto nella creatura dal Creatore, che determina la direzione al compimento del proprio fine. Ma, a differenza di ogni altra creatura, nell'uomo si aggiunge una *inclinatio* propria della *virtus*, naturale o infusa, che dirige l'uomo al suo perfezionamento, secondo una modalità frutto della sua libertà di scelta<sup>30</sup>.

Perché l'etica sia, come diceva Aristotele, non scienza teorica che insegni ad esempio la definizione delle virtù, bensì scienza pratica, in grado di attivare il comportamento virtuoso mirante alla felicità, manca ancora un terzo ed ultimo co-principio che, con l'esercizio delle virtù, rende l'etica scienza eminentemente pratica, esecutiva. È l'esperienza della comunione interpersonale (amore di benevolenza), che svela gradualmente la dignità di persona, nostra e dell'altro<sup>31</sup>. A questo punto occorre parzialmente contraddire il classico lemma *nihil volitum, nisi praecognitum*. Lo stesso Tommaso, che lo usa, ammette che nulla invita di più all'amore dell'esperienza di essere amati: «*homines, propter quod amantur, amant*»<sup>32</sup>.

Se è pur vero che per amare (volere) prima bisogna conoscere, è anche vero che la conoscenza attraente del bene suppone l'esperienza di essere amati. Solo dopo si desidera e si impara ad amare, amando. Tale constatazione rinvia alla dimensione esistenziale dell'infanzia,

29. ID., 1206b. Cit. in R. SPAEMANN, "I due concetti fondamentali della morale", in *Per la critica dell'Utopia Politica*, F. ANGELI, Milano 1994, 29.

30. M. D'AVENIA, "Il dinamismo psicologico della conoscenza", in *Atti del IX Congresso Tomistico Internazionale*, LEV, Città del Vaticano 1991, vol. II, 84.

31. Cfr. G. CHALMETA, *Etica applicata*, Le Monnier, Firenze 1997, 109: «la razionalità che regola la prassi etica, costruendo un ordine nella volontà e nei desideri, si sviluppa solo nell'esperienza ed a partire dall'esperienza della comunione interpersonale».

32. Cfr. TOMMASO D'AQUINO, *S. Th.* II-II, q. 27, a 1. Sta citando Agostino: «*Dicit enim Augustinus, in libro De catechiz. rud., quod "nulla est maior provocatio ad amandum quam praevenire amando"*». L'Aquinato, privilegiando a ragione l'amare all'essere amati, termina l'art. affermando: «...*propter amari aliqui amanti, non ita quod amari sit finis eius quod est amare: sed eo quod est via quaedam ad hoc inducens quod homo amet*».

dove il bambino si sente al centro delle attenzioni, quale bene di valore assoluto. Egli coglie, nello sguardo sorridente d'amore dei genitori, il valore incommensurabile del suo io, oggetto di contemplazione e fonte di gioia condivisa: la festa dell'esserci e dell'esserci-per-qualcuno. La crescita mostrerà poi che la felicità, cui tende per natura l'uomo, non è né egoistica, né altruistica, ma personale; ossia relazionale. Anzi, interpersonale (in modo diretto o indiretto). La formulerei nei seguenti termini: "non posso diventare o aspirare ad essere felice, se non vedo felici anche le persone che amo". Implica il bene comune espresso da un "noi" intenzionale, patto ed alleanza tra un "io" ed un "tu". Il rapporto con gli altri, le cose, il mondo (natura non umana), il lavoro, possono e devono rafforzare tale alleanza.

A sua volta, la capacità di amare implica l'aver percepito, e almeno in parte conosciuto, il valore assoluto (dignità) dell'altra persona, colta integralmente come amabile e perfezionabile nel contesto amicale. La reciprocità dell'amicizia innesta la dinamica della vita buona secondo un'aspirazione del tipo: "desidero indurre la persona che amo ad essere migliore come persona e, per contribuirvi davvero, mi trovo obbligato a migliorare me stesso come persona, incluse le condizioni collaterali e preliminari (psico-fisiche) che agevolino tale meta comune". Tale sprone alla virtù, mediato e rilanciato dall'affettività, suggerisce che «gli uomini sono stati creati perché l'uno possa fare il bene dell'altro»<sup>33</sup>.

Meta comune è levigare l'essere personale tuo e mio, coordinando il "divieni te stesso" (autotrascendenza) all'esser-sé (individualità) irripetibile di ciascuno, originariamente donato, salvaguardandone e svolgendone l'identità nell'agire quotidiano. Ogni persona umana implica una natura corporeo-spirituale condizionata dal divenire, dal passaggio da potenza ad atto: ciò fonda il "dover essere" della persona, la sua perfettibilità fino al termine dell'esistenza. "Natura" (dal participio futuro latino *nasci*, nascere) indica ciò che approda all'esistenza per maturare nel divenire futuro, secondo modalità nell'uomo in parte necessarie (sviluppo fisico e psichico); in parte libere (progresso etico).

Anche in Teologia, nessuno può impegnarsi ad amare Dio se non è previamente conscio di essere amato da Lui, e in modo unico: «Siete stati comprati a gran prezzo!» (1 Cor 6,20). S. Paolo allude al sangue redentore di Cristo, follia d'amore per ogni singolo uomo. E Ago-

---

33. CICERONE, *De Officiis*, I,VII.

stino, citando S. Giovanni, si chiede: «che fondamento avremmo per amare, se Egli non ci avesse amato per primo? [...]. Ci ha amati per primo e ci ha donato la capacità di amare»<sup>34</sup>. Dio è Amore, Famiglia.

Sembrirebbe l'ora di una parziale riabilitazione dell'etica emotivista. Infatti, quando il genitore invita il bambino, con un sorriso, a comportarsi in un dato modo, pare quasi dire: «questo per me è buono ed io ti voglio bene: prova anche tu a *sentirlo* come buono (se non altro perché mi vuoi bene), agendo di conseguenza ed entrando in comunione con me». Tuttavia, un buon genitore vi addurrà qualche elementare motivo razionale, per abituare il bambino a orientare e consolidare l'affettività in modo riflessivo (l'attenzione alle persone), non arbitrario, capriccioso. È possibile e capita, che il bimbo non riesca ad afferrare subito il valore dell'argomento addotto, in parte o in tutto. Allora, l'adesione all'azione si appoggerà, come ritiene l'emotivismo etico, sulla sola affettività che in realtà non è mai nuda e cruda. Conserva, infatti, un presupposto razionale: la fiducia del bimbo, confermata nelle più elementari necessità, che i genitori vogliano il suo bene; nonché il modo originario, colmo di amore, di guardarlo. E ciò, anche quando gli si richiedano atteggiamenti o condotte che non capisce ancora a fondo, ma che lo abitua a interessarsi ai problemi. Con pazienza, se la soluzione non risulti immediata o completa.

Lo sforzo di proporre *ab origine* elementari motivazioni razionali appare decisivo: abituerà il bambino a non accontentarsi della mera affettività; e a riproporsi, più oltre, gli interrogativi per ora irrisolti. L'esempio di vita dei genitori, lo sviluppo della razionalità del bambino che cresce, una migliore consapevolezza della natura e della cultura nell'esperienza scolastica di socializzazione primaria, nonché il vaglio critico cui viene sottoposta anche la comunità tradizionale di appartenenza da adolescente e in età matura, porta ad una migliore conoscenza del bene (il valore assoluto di dignità della persona, colta in noi e in chi amiamo, da rispettare e promuovere ordinatamente).

Si avvia così la capacità di amare anche per una miglior conoscenza critica del bene e non solo come assenso, più o meno conscio, al naturale desiderio iniziale di rispondere all'affettività materna o paterna, con l'affettività filiale (moto sensibile naturale di un amore incompleto). Si tratta di arrivare a cogliere sempre più la razionalità intrinseca al bene, per poterne autonomamente apprezzare l'attrattiva, ossia da uomini liberi e responsabili.

---

34. AGOSTINO DI IPPONA, *In Epist. Ioann. Ad Parthos*, IX, 9.

Kant avrebbe forse ragione se l'amore si riducesse a sentimentalismo, frutto esclusivo di inclinazioni sensibili (affettività alogica). In tal caso, resta l'alternativa di agire o per amore al piacere (egoismo individuale sentimentale, affettivo), o per amore al dovere impersonale universale (altruismo razionale, anaffettivo). Qui emerge la differenza tra stoicismo spiritualista moderno (dualismo conflittuale dell'*aut-aut*) e cristianesimo (armonia possibile dell'*et-et*). All'inizio paralleli. Poi bruscamente divisi. Basti leggere S. Basilio e, in controluce, Kant:

se ci appartiamo dal male per timore del castigo, stiamo nella disposizione dello schiavo [e Kant è d'accordo]. Se cerchiamo l'incentivo della ricompensa, assomigliamo a mercenari [e Kant è d'accordo]. Però se obbediamo per il bene in sé stesso [e Kant è ancora d'accordo] e per amore a colui che ce lo richiede [...ecco la differenza!] allora siamo nella disposizione del figlio<sup>35</sup>.

Il bene in sé, riguarda l'essere personale, l'amore alla persona. La sintesi della beatitudine cristiana, non colta da Kant, si evince nel motto agostiniano: *nihil quaerite a Deo, nisi Deum* (non chiedete nulla a Dio, se non Dio). E Dio è Tre Persone. Diversamente dall'antropologia kantiana, l'amore alla persona si innesca proprio dall'affettività sensibile, per elevarla e coinvolgerla in un progetto (volitivo-razionale) di promozione-valorizzazione di chi amiamo. Chi dunque, fin da bambino (quale che sia il livello più o meno agiato della famiglia di appartenenza) sperimenta la felicità di essere amato, sopporterà meglio le inevitabili sofferenze che la vita propone. Infatti, proprio per aver interiorizzato l'atteggiamento di fiducioso abbandono alla realtà (la *Gelassenheit* di Spaemann), il bambino amato (non viziato) finirà per guardare quella stessa realtà con amore di benevolenza. Chi è stato privato di tale esperienza imparerà ad amare solo se aiutato da chi l'ha fatta sua fin dall'infanzia. Anche se ciò che si impara nell'infanzia resta più saldo di quanto impariamo da adulti. Il bambino amato dai genitori potrà poi meglio scoprire la predilezione di un Dio che è Padre, Sapienza, Amore.

Resta poi importante non confondere l'affettività (manifestazione sensibile-psichica) con l'amore, che però la include quale sua origine, e la eleva. Saranno sempre necessarie "autorità affettive" che, prima con l'esempio, ci orientino alla vita buona fino a renderci possibile dirigerci in modo anche consapevole e riflessivo verso di essa: liberamente<sup>36</sup>. Una tale educazione etica consente di evitare almeno al-

35. S. BASILIO, *Regulae fusius tractatae*, prol. 3.

36. «L'educazione morale deve iniziare ben prima dell'uso di ragione, poiché deve assicu-

cuni errori dei nostri precursori. Non è necessario sperimentare tutto per afferrare, tardi e a nostre spese, cosa sia il bene. Ma lo rende possibile solo la mediazione affettiva, base dell'educazione etica. Né un'impersonale (ma necessaria) legislazione statale, né un'educazione autoritaria basata su sistemi di rigida alternanza premio-castigo, possono pretendere di sostituirla unilateralmente. Le virtù stesse, volano di questa educazione, svelano un doppio connotato affettivo-cognitivo<sup>37</sup>.

Sta poi a noi esercitare l'autorità affettiva per promuovere in altri una consapevolezza del bene, ancora immatura o in formazione, con la comunione interpersonale; non solo familiare, ma amicale in genere (rischia, il genitore che trascura l'amicizia coi figli, limitandosi al "ruolo"). Il contenuto del bene umano, man mano focalizzato, non solo esige di essere determinato oggettivamente, ma di risultare anche soggettivamente attraente (non così il dovere kantiano, principio primario dell'agire). I doveri fluiscono dalla responsabilità di promuovere la nostra vita (e quella altrui) al bene "arduo", ma attraente, della felicità come pienezza personale condivisa, culmine dell'esistenza considerata come un tutto. Educare significa allora imparare a far crescere nella libertà (di conoscere ed amare) la dignità di persona di quanti amiamo, tollerando le inevitabili crisi di crescita, come altri le nostre. Ossia, con la capacità divina ed umana della pazienza e del perdono. L'uomo è anche l'essere che perdona: ma questo lo impara pienamente solo da Dio.

Valorizzare la persona umana, intuendone l'aspetto sacro-trascedente quale bene incommensurabile, assoluto, implica anche rispettare la dignità di chi non è legato a noi da più stretti legami affettivi o da consuetudini di vita. L'*ordo amoris* rivela intensità e modalità espressive diverse, secondo il contesto in cui lo si vive e lo si può manifestare: «l'unione e la collaborazione degli uomini saranno meglio

---

rare quell'esperienza pratica senza la quale il discorso razionale pratico non trova alcun punto di partenza. Gli argomenti razionali restano sterili se non possono richiamarsi a un'esperienza comportamentale e affettiva vissuta». Da G. ABBA, "L'architettura delle virtù", in *Studi cattolici* 293 (1991) 294.

37. «Le emozioni non si limitano a fornire motivazioni di sostegno per applicare la legge morale – rimanendo senza valore morale proprio – ma posseggono un ruolo essenziale nella percezione di ciò che è eticamente saliente. Il punto è che senza le emozioni non registriamo pienamente i fatti, né conferiamo loro la risonanza e l'importanza appropriate. Le virtù non sono soltanto stati con i quali scegliamo bene, ma stati nei quali anche le emozioni sono appropriate al contesto». Da M. MANGINI, *L'etica delle virtù e i suoi critici*, La città del Sole, Napoli 1996: Introduzione, 28-29.

preservate se ciascuno riceverà da noi più benevolenza quanto più ci è intimamente legato»<sup>38</sup>.

Dunque, i principi costitutivi dell'etica che muovono al fine ultimo di una vita riuscita (felicità come pienezza personale condivisa) sono tre: natura, libertà, esperienza della comunione interpersonale (essere amati). Essi sono finalizzati alla comunione (amore) coi nostri simili e con Dio, ossia con persone, valorizzando la natura non umana (mondo) e quella umana corporeo-psichica. Tre, i crescenti livelli di libertà delle persone: possedersi, realizzarsi, donarsi. Non è possibile realizzarsi senza possedersi; ma nemmeno pervenire ad una piena realizzazione di sé, senza donarsi (amare). Serve però un'educazione etica idonea a svolgere tale libertà finalizzata, di fronte al bivio agostiniano tra *amor sui* inclinato ai vizi, all'egocentrismo; e *amor Dei*, ordinato, virtuoso, relazionale; capace di estendersi ad altri, senza strumentalizzarli in vista di progetti individualisti. «Sono nata per partecipare dell'amore non dell'odio» afferma l'Antigone di Eschilo. Ma: «amare è volere il bene per qualcuno»<sup>39</sup>.

Una libertà (una vita) non orientata all'amore personale è priva di senso:

l'uomo si realizza come uomo solo quando di fatto ama: l'alternativa dell'amare o del non amare costituisce il problema fondamentale dell'uomo, il problema che costituisce il dramma della sua vita<sup>40</sup>.

## 7. CONCLUSIONI

Per riepilogare il tema, ecco tre diverse analisi dell'atto di mangiare:

- 1) la fame, come istinto, dirige l'animale in modo irriflesso (natura);
- 2) essa condiziona l'uomo, capace però di interpretare l'istinto: al 90% lo seguirà, riconoscendolo a tutela della propria conservazione; ma non sempre. L'uomo affamato, per fondati motivi, può optare di non mangiare: una dieta sportiva, un digiuno religioso, privilegiare chi appare più debole e bisognoso, esercitare una protesta politico-civile, ecc. La persona, in quanto libera, interpreta e asseconda la tendenza istintiva, ma è in grado di resistervi sia

38. CICERONE, *De Officiis*, I, XVI.

39. ARISTOTELE, *Retorica*, 1381 a.

40. T. STYCZEN, "L'antropologia della *Familiaris Consortio*", in *Anthropotes* 9 (1993) 1, 11. C'è anche chi perviene ad una "etica dell'amore", quale superamento dell'etica della decisione e dei doveri: cfr. E. KACZYNSKI, *Verità sul bene nella morale. Alcuni temi di morale fondamentale*, Millennium Romae, Roma 1998.

- perché ne è consapevole, sia per poterla arricchire di nuovi significati, creando cultura (libertà come umanizzazione della natura, coesistenza perfettibile tra natura e cultura);
- 3) la cultura umana può pretendere di emanciparsi totalmente dall'istinto e dalla natura stessa (libertà radicale, assoluta, contrapposta a natura).

Ciò dà adito a tre possibilità:

a) mangiare, per soddisfare la fame, ogni cosa che sia commestibile (istinto vitale alla conservazione);

b) cuocere i cibi, invitando gli amici al rituale del convivio. Il banchetto non ha luogo solo per calmare la fame, ma esprime un valore culturale di rapporto umano. La mensa eucaristica, il banchetto di nozze, quello funebre (ortodossi), hanno forte valore culturale, senza eliminare il naturale istinto a calmare la fame;

c) banchettare e mangiare solo per il piacere del gusto. Il *vomitatorium*, comune alle mense luculliane, rinnova l'invito a mangiare senza alcun istinto di fame. Qui la cultura si emancipa del tutto dalla natura; ma l'uomo si degrada a un livello inferiore agli animali, che placano la fame per un istinto non interpretabile. L'istinto di piacere non più naturale, è selezionato e artificiosamente riprodotto dalla dimensione culturale dell'uomo<sup>41</sup>.

C'è dunque un'etica naturalista che rivendica il primato della *fysis*; e una spiritualista, che vi oppone la cultura. Ambedue tendono a una morale volontaristica, determinista o relativista, comunque impersonale. La sola nozione duale di "sinolo", applicata alla morale (unità di natura e cultura, espressione di vera libertà), se integrata dal principio dell'esperienza del rapporto interpersonale (essere amati-amare), accede a un'etica della persona completa, non riduttiva, volta ad una felicità relazionale. E ciò, senza demonizzare il piacere (fisico e psichico) così da opporlo sempre ad una felicità spiritualisticamente intesa; ma pure senza elevarlo a principio supremo dell'agire umano e della strategia utilitarista (amorale) che ne deriva<sup>42</sup>.

Infine, se l'intuizione della Stein è valida, compito filosofico è riconoscere Dio come Io-sono; ossia ricostruire una filosofia della sog-

41. Cfr. R. SPAEMANN, *Felicità e Benevolenza*, Vita e Pensiero, Milano 1998. La sintesi suesposta è rielaborata da chi scrive il presente articolo, pp. 215-217. N.B.: Epicuro stesso condanna il piacere innaturale e innecessario.

42. Sul ruolo del piacere in Aristotele e Tommaso d'Aquino, compatibile con una teoria etica personalista, si veda nell'opera di LAMBERTINO, *Il rigorismo etico in Kant*, cit., l'intero ultimo cap. IX, 307-364.



gettività basata su una metafisica dell'essere ed un'antropologia filosofica; risalire dal fenomeno al fondamento; riunificare, nella persona, l'immagine divisa dell'uomo: natura pre e co-razionale corporeo-sensibile (tendenziale-motrice) e natura volitivo-razionale (deliberativa, elettiva, imperativa dell'agire: libera); rivalutare poi l'affettività nell'educazione etica alle virtù, sull'esperienza della comunione interpersonale (*amor benevolentiae*). La fenomenologa tedesca rimprovera il maestro, Husserl, di aver ancorato il suo originale metodo (la fenomenologia è metodo di indagine polivalente) ad una filosofia trascendentale che non supera il dualismo: né quello cartesiano, né quello kantiano (fenomeno-noumeno). Fornisce un'ennesima variante della teoria della conoscenza critica, sempre e solo alle prese con rappresentazioni: essenze ed autocoscienze pure (intelligibili ed intelligenti). Husserl vede l'Io (autocoscienza), ma separandolo dall'essere non afferra Dio, né essere, né "persone" (solo altre autocoscienze con cui interessare la rete di rappresentazioni eidetiche), né la concreta natura corporea.

Paradossalmente, come rilevato, il dualismo antropologico contagia anche materialismo e edonismo contemporanei, di per sé votati al monismo. "Il corpo è mio e ne faccio ciò che voglio" è slogan femminista un po' datato. Ma già Freud espone un'immagine divisa dell'uomo, lacerato da opposti principi: piacere e realtà (autoconservazione). La "normalità" è l'equilibrio con cui imparare a dirigere la vita, tramite la ragion strumentale, per non soccombere alle tendenze in conflitto: *libido* e istinto vitale (edonismo e stoicismo radicali). Neanche il più moderato dualismo di matrice materialista-edonista sembra però dare un senso alla vita, a meno che il fine sia proprio la "normalità". Ma che significa vivere al fine di "essere normali"? L'uomo torna *animal* a tutti gli effetti, ove la ragione è in funzione del rischioso sopravvivere tra istinti opposti, fino al loro risolversi nella misteriosa attrazione freudiana *eros-thanatos*, amore e morte; o, se si preferisce, l'uomo è un edonista frustrato da quel principio di realtà che appare ostile al piacere. Ha però senso vivere rischiosamente in attesa che l'*eros* aneli la morte (*cupio dissolvi*)? O vivere da "edonista frustrato"?

Solo ponendosi tali quesiti si può recuperare la felicità come fine ultimo affermativo della vita, imprimendovi una viabilità e un senso (trascendente, relazionale) che sia non banale. Se no, resta solo l'annullamento volontario dell'io: estinguere la persona, in quanto individuale, nell'infinito mare della "natura indifferente" o della Nolonà (Buddha e Schopenhauer). Il Nirvana è assenza di dolore, vuoto di es-

sere, non-essere, nulla. Nessun popolo di "nirvanati", né io, né sono (né Dio: Io-sono); non un soggetto, una metafisica dell'essere, né individuo, né persona, né amore. *Neque ridere, neque lugere, sed intelligere* (né ridere, né piangere, ma comprendere): Spinoza, si situa simmetricamente tra l'indifferenza di Dio (*deus sive natura*), sostanza impersonale in perpetua dilatazione, al di là del bene e del male; e il nulla dell'uomo. Qui risiede il bivio radicale ateo/credente: riporre la propria causa nel nulla (Max Stirner), o fiduciosamente nella realtà. Nella realtà di un Dio che è Famiglia. Di un Dio-Padre che, nel Figlio, ha famiglia (quella adottiva umana). Ma poiché il cristianesimo si compendia nella forma imperativa dei doveri (ama Dio, e ama il prossimo tuo come te stesso), ecco sorgere un problema rilevante (vedi Kant ed Hegel, tra tanti): può l'amore essere obbligato, comandato?

In realtà, aver famiglia coniuga in un'unica realtà (essere persone viventi) amore e dovere, carità e giustizia, libertà e responsabilità. Tommaso d'Aquino, risolve l'apparente antinomia asserendo che la carità [*amor*] è inseparabile dall'obbedienza [*ordo*]; questo è così perché l'amicizia produce al contempo un volere [*amo*] e un non volere [*debeo*] («...*Et hoc ideo est quia amicitia facit idem velle et nolle*»)<sup>43</sup>. La disponibilità al sacrificio e alla sofferenza, che nessuno vuole, è ciò che dà valore all'amore interpersonale, che tutti vogliono, e lo accresce; ma solo perché il dovere è orientato all'amore. La *charitas* resta virtù prioritaria e fondante rispetto all'obbedienza. Promuovere il "diventar persone" in coloro che amiamo impone un sacrificio che si fonde con quello di dar loro il meglio di sé: per chi ama è un autentico obbligo che l'amore alla persona attenua e sostiene come ragionevole e giusto. Solo l'amore (affettivo, volitivo e razionale: se no, non è amore) dà senso al sacrificio insito nel dovere, che a sua volta qualifica e rafforza l'intensità dell'amore. Svolgere i propri doveri con amore e per amore: ecco la vera alternativa a stoicismo e edonismo impersonali (non c'è persona dove si separa universalità e individualità), ed a quel dualismo antropologico, conflittuale, schizofrenico, che intride la nostra civiltà. Solo una persona integra, che combatte senza timore per mantenersi tale, può aspirare a diventare pienamente felice: «*nihil sit in te contra te, et integer stabis*»<sup>44</sup>. E come riuscirci? Già lo sappiamo. La soluzione è una. La soluzione è interpersonale. «La soluzione è... amare»<sup>45</sup>.

43. TOMMASO D'AQUINO, *S. Tb.* II-II, q. 104, a 3.

44. AGOSTINO D'IPPONA, *Sermo* 128,9.

45. JOSEMARÍA ESCRIVÁ, *Forgia*, n. 260, Ares, 5ª ed., Milano 1996.

## Convivenze di Fatto in Europa Il PaCS: l'esperienza francese di un patto di convivenza

PAOLO LORENZO GAMBA\*

1. La quinta Conferenza europea sul diritto di famiglia, organizzata dal Consiglio d'Europa e dal Ministro della Giustizia olandese<sup>1</sup>, svoltasi nel marzo 1999, era sottotitolata "*Legally regulated forms of non-marital cohabitation and registered partnerships*". Interessante notare come a livello terminologico le parole *non-marital cohabitation* e *registered partnerships* possano significare un numero di rapporti giuridici difficilmente quantificabile o definibile<sup>2</sup>.

La possibilità di attribuire un significato non univoco ai termini utilizzati, crea un'imbarazzante difficoltà a livello giuridico per diversi ordini di ragioni.

Da un lato al giurista viene chiesto di collaborare con il sistema politico alla giuridificazione di alcune situazioni che appartengono alla sfera assolutamente privata dell'individuo e come tali non dovrebbero essere d'interesse giuridico<sup>3</sup>. D'altro canto gli si chiede di

---

\* Dottore in giurisprudenza e Master in Scienze del Matrimonio e della Famiglia all'Istituto.

1. P. ŠARČEVIC, "Private international law aspects of legally regulated forms of non-marital cohabitation and registered partnerships", in P. ŠARČEVIC - P. VOLKEN, ed., *Yearbook of private international law*, vol. I, 1999, 37-48.

2. Per esempio due fratelli che abitano nella stessa casa potrebbero rientrare nella dicitura di *convivenze non coniugali*? Anche qualora si rispondesse affermativamente, oggi leggendo questi termini nessuno penserebbe più ad una convivenza di due fratelli, ma piuttosto a qualsiasi altro tipo di convivenza dove sia implicita una relazione affettiva che si manifesta anche attraverso una certa attività sessuale.

3. F. D'AGOSTINO, *Una filosofia della famiglia*, Milano 1999, 138.

non utilizzare quei termini che per il giurista significano, in modo ben preciso e determinato, una data fattispecie, ma che nell'odierna cultura politica, per ragioni d'opportunità, non sono più considerati *politically correct*: appare allora paradossale invocare una certezza giuridica fondata su di una terminologia equivoca<sup>4</sup>.

2. Nell'ordinamento giuridico italiano, a prescindere da ogni valutazione di carattere politico, bisogna osservare che non c'è una disciplina specifica riguardante le "convivenze di fatto", anche se in diversi ambiti, quali quello delle adozioni, quello patrimoniale ed altri, si nota un riconoscimento da parte dell'ordinamento della possibilità che determinati rapporti giuridici si sviluppino e vengano tutelati, anche all'interno di una convivenza.

Diverso il panorama europeo<sup>5</sup> dove in molti Stati abbiamo una

- 
4. Per esempio, l'uso del termine *concubinato*, che in modo inequivocabile identifica quelle convivenze non coniugali, caratterizzate dall'esercizio dell'attività sessuale diventa scongiabile, nonostante abbia avuto nel nostro sistema giuridico "un ruolo" ben determinato. Il *concubinato* era l'unico dei tre termini – gli altri sono la *convivenza more uxorio* e la *famiglia di fatto* – che ha trovato un preciso riscontro normativo: considerato reato, costituiva una causa di separazione per colpa, qualora uno dei due conviventi fosse sposato. Siamo in un periodo in cui l'unica "organizzazione familiare" considerata degna di tutela era quella fondata sul matrimonio, di conseguenza il concubinato e l'adulterio erano considerati gravi attacchi a questa struttura familiare. Nel 1969 la Corte Costituzionale cancellerà l'ipotesi di reato (C. Cost., 3-12-1969, n. 147, GC, 1970, III, 3) successivamente con la riforma del diritto di famiglia del 1975 venne eliminato anche l'addebito della colpa in caso di separazione, riconoscendo solo la possibilità di un generico addebito. Di conseguenza il termine *concubinato* diventò difficilmente utilizzabile, perché ancora connotato da una pregnante valenza ideologica e da un'alea moralistica della quale ci si voleva liberare. La ricerca di un termine alternativo, in un certo senso più neutro, portò alla scelta della dicitura *convivenza more uxorio*. Una scelta molto "diplomatica" che da una parte sollevava l'ordinamento dalla necessità di prendere posizione nei confronti di un fenomeno che non trovava una specifica disciplina nel sistema giuridico e dall'altra "confermava" il disposto dell'art. 29 della Costituzione che «riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio». In questa fase sia la dottrina che la giurisprudenza erano concordi nel senso di non riconoscere un valore giuridico alle *convivenze more uxorio*, non negando tuttavia una tutela alla parte più debole in determinati ambiti, quali quello tributario, assistenziale e delle locazioni. Il dibattito proseguì, il vincolo formale del matrimonio venne sempre più messo in discussione alla luce di quel vincolo "di affetti" che portò a chiedersi se avesse ancora senso parlare di un' *istituzione familiare* o se fosse meglio parlare di una *funzione familiare* a prescindere da ogni vincolo formale. Viene a questo punto coniata la dicitura *famiglia di fatto*, con tutte quelle valenze ideologiche che le appartengono e che animano l'attuale dibattito. Possiamo allora osservare come solo il termine *concubinato* sia stato utilizzato per definire una fattispecie ben precisa, gli altri termini se pur oggetto di discussione, non sono mai stati recepiti con un profondo significato giuridico, ma più che altro politico ed ideologico. Cf. *Digesto delle Discipline Privatistiche* vol. VIII (1992) 189-190.
5. Per poter avere una visione comparativa della legislazione dei diversi Stati europei e

disciplina specifica del fenomeno. Parrebbe in questa sede non opportuno, per ragioni di spazio, affrontare in una lettura sinottica la disciplina prevista in ogni singolo Stato, pur tuttavia prendendo in esame l'ordinamento giuridico francese, si può avere una visione più chiara di quel fenomeno che comunemente chiamiamo *coppie di fatto* o *convivenze non coniugali*.

3. La prospettiva della trattazione è giuridica e si propone di presentare, nel modo più obiettivo possibile, le premesse e l'evoluzione del *Pacte Civil de Solidarité*<sup>6</sup> (Patto Civile di Solidarietà).

Il cammino di questa legge è iniziato nel lontano 1989 quando, dinanzi alla Corte di Cassazione francese, è stata proposta una causa di un concubino omosessuale che percepiva come discriminatorio non avere gli stessi benefici aziendali dei concubini eterosessuali<sup>7</sup>.

Alcuni esponenti politici hanno deciso così di iniziare l'iter per l'adozione di uno statuto legale del concubinato applicabile sia alle coppie eterosessuali che omosessuali. Uno statuto per le coppie non sposate e più in generale per tutti quegli individui che desideravano stabilire tra loro un progetto comune<sup>8</sup> di vita beneficiando dei diritti accordati alle coppie sposate, uno statuto che non discriminasse tra coppie omosessuali ed eterosessuali.

La legge n. 99-944 del 15 novembre 1999, intende allora risolvere principalmente due questioni, la prima – e principale per i promotori – concerne la legalizzazione delle coppie omosessuali e la seconda il fenomeno del concubinato.

Il PaCS, giunta l'ora della sua applicazione<sup>9</sup>, per molte coppie

non – viene infatti considerata anche la legislazione d'Israele, dell'Argentina, del Canada, dell'Australia e degli Stati Uniti – si può consultare: C. MÉCARY – F. LEROY-FORGEOT, *Le PaCS, Que sais-je?* 3566, Paris 2000, 13-33.

6. Una precisazione importante: il PaCS appartiene all'ordinamento giuridico francese, è la legge n. 99-944 del 15 novembre 1999, ogni riferimento nel corso di questa trattazione, se non altrimenti specificato, sarà così alle leggi attualmente vigenti in Francia.
7. Nonostante ciò, dobbiamo tener presente che la Corte di Cassazione come orientamento giurisprudenziale fino al 1997 non riconosceva l'esistenza giuridica dei diritti derivanti dal concubinato omosessuale.
8. Parlare di *progetto comune* implica uno stretto collegamento con il termine "comunione" che è ben di più di un progetto "con-diviso". Sarebbe allora forse preferibile l'uso di questo secondo termine.
9. A tal proposito è interessante leggere il bilancio demografico fatto dall'Istituto nazionale di statistica per l'anno 2001, riguardo l'andamento della celebrazione dei matrimoni e la stipula dei PaCS. Nel bilancio viene detto che non è ancora possibile stabilire quale sia la percentuale dei PaCS siglati tra omosessuali. Si legge inoltre che il numero di matrimoni celebrati non è diminuito, anzi è aumentato, mentre il numero dei PaCS è in una situazione di stallo: «La reprise des mariages se confirme, le Pacs s'installe – En

appare più complesso del matrimonio, tanto a livello della sua formazione che a livello della sua dissoluzione: questo patto non è un contratto semplice, non è un accordo che garantisca la parte più debole, non è un accordo che sostenga la libertà in un rapporto di coppia, ma allora perché sottoscrivere questo patto<sup>10</sup>?

A questa e alle altre domande possiamo provare a rispondere facendo un confronto fra il PaCS ed il matrimonio per quanto concerne aspetti che riguardano: l'inizio della vita in comune, le relazioni fra i contraenti, l'alloggio, i figli, lo stato civile, la protezione sociale, le imposte, la separazione della coppia, la morte del coniuge o del partner, la successione.

4. Nella lettura sinottica verrà data preferenza a quelle tematiche che ci permettono di fare un confronto sostanziale fra un *patto di convivenza* e un *matrimonio*, tenendo sempre presente che siamo all'interno dell'ordinamento francese.

Partiamo dalle definizioni:

il matrimonio è l'unione fra un uomo e una donna, pubblicata nello stato civile e ufficializzata in comune. Due sposi possono essere sposati

---

2001, 303 500 mariages ont été célébrés. Avec pour la deuxième année consécutive un nombre supérieur à 300 000, la forte augmentation de 2000 est confirmée. Le taux de nuptialité, c'est-à-dire le nombre de mariages rapporté à la population, reste au-dessus de cinq mariages pour mille habitants pour la deuxième année consécutive. Ce niveau n'avait été atteint qu'une seule fois au cours des quinze années précédentes. La hausse de 2000 ne serait donc pas uniquement un effet "an 2000", mais pourrait venir d'autres facteurs tels que l'amélioration de la conjoncture économique. L'apparition du pacte civil de solidarité (Pacs) n'a pas eu d'effet négatif sur la nuptialité: le Pacs est entré en vigueur à la fin de l'année 1999, date qui correspond à la hausse du nombre de mariages. A la fin 1999, 6 200 Pacs avaient été signés, 23 600 l'ont été en 2000 et 14 000 au cours des trois premiers trimestres de 2001. Pour cent mariages célébrés, huit Pacs sont signés. Actuellement, les données disponibles ne permettent pas de déterminer si ce contrat concerne essentiellement les couples homosexuels ou s'il constitue plutôt une alternative au mariage pour certains couples hétérosexuels». "Bilan démographique 2001", in *INSEE Première* 825 (2002).

10. Un patto che nasce morto, un patto che non ha la forza di sopravvivere a se stesso, un patto che prescinde dall'approccio leale dei contraenti all'atto della stipula. Forse allora che non sia solo uno strumento transitorio che, basandosi su un discreto consenso sociale, cerca di snaturare l'istituto matrimoniale volendo aprirlo alle coppie omosessuali? Una tale conclusione si evince dall'intervento del Presidente della Commissione Episcopale della Famiglia, all'audizione della Commission des Loi du Sénat: «Il vise à donner un statut sociétal à des couples constitués en dehors du mariage et notamment, comme l'ont dit très clairement ses promoteurs, il représente un premier pas vers le - mariage légal - des homosexuels». A. VINGT-TROIS, "Les effets néfastes du Pacte civil de solidarité (PaCS) ne sont pas mesurés", in *La documentation catholique* 2200 (1999) 282-283.

senza coabitare. Il matrimonio produce gli effetti giuridici dalla data della celebrazione;  
 il PaCS è un contratto concluso fra un uomo e una donna o due persone dello stesso sesso per organizzare la loro vita in comune<sup>11</sup>.

Il patto è sottoposto ad alcune regole applicabili ai contratti in generale: annullamento del contratto per errore delle parti o per vizi del consenso (errore, dolo o violenza), annullamento del contratto per errore sull'oggetto o mancanza della causa; è inoltre sottoposto a regole specifiche: può essere infatti concluso solo tra due persone fisiche e ha sempre durata illimitata. Il patto produce effetti giuridici immediatamente.

Le formalità richieste sono:

per il matrimonio le pubblicazioni precedenti la celebrazione e la produzione di un certificato medico. La celebrazione pubblica ha luogo nel comune dove uno dei futuri sposi ha il suo domicilio o la sua residenza, o in un consolato all'estero;  
 per il PaCS la dichiarazione al tribunale del luogo di residenza comune o, per le persone che vivono all'estero, al consolato. Il patto è oggetto dell'iscrizione sui registri del tribunale del luogo della dichiarazione e sui registri dei tribunali del luogo di nascita di ciascuno dei contraenti.

La pubblicità:

del matrimonio è garantita dalla previa pubblicazione nelle bacheche del municipio, del nome, del cognome, della professione, del domicilio e della residenza dei futuri sposi. Successivamente la celebrazione si procede all'iscrizione sui registri dello stato civile dei due coniugi e del luogo di celebrazione del matrimonio;  
 del patto è garantita dall'iscrizione nei registri del tribunale (quello della coabitazione e quello di nascita dei contraenti). Tuttavia la pubblicità delle informazioni contenute nei registri può essere comunicata solo ad un numero limitato di persone previste espressamente<sup>12</sup>.

- 
11. JOURNAL OFFICIEL, du 16 novembre 1999: « Article 515-1. Un pacte civil de solidarité est un contrat conclu par deux personnes physiques majeures, de sexe différent ou de même sexe, pour organiser leur vie commune ».
12. Décret n. 99-1090 du 21 décembre 1999: « Art. 5. – I. Peuvent obtenir communication, à leur demande, des informations nominatives visées aux 1°, 2°, 4° et 6° du premier alinéa de l'article 3: 1° Les personnes signataires du pacte civil de solidarité, pour ce qui est des informations propres au contrat qu'elles ont ou avaient conclu; 2° L'autorité judiciaire pour l'exercice du droit d'action du ministère public et pour les besoins des procédures judiciaires; 3° Les notaires pour les besoins des règlements successoraux et de l'établissement des actes nécessitant une publicité au bureau des hypothèques ainsi que des donations; 4° Les agents chargés de l'exécution d'un titre exécutoire pour l'exercice de leur mission; 5° Les administrateurs judiciaires et mandataires liquidateurs désignés dans le cadre d'une procédure de redressement ou de liquidation judiciaire des entreprises mettant en cause l'un des partenaires; 6° L'administration fiscale pour l'exercice

La precedente disposizione suscita alcune perplessità, perché risulta di difficile comprensione come da una parte queste coppie chiedano un riconoscimento pubblico di una situazione privata, dall'altra intendano limitarne la pubblicità<sup>13</sup>.

5. Il confronto relativo al lasso temporale previsto fra la celebrazione di due matrimoni o la stipula di due patti, ci aiuta a capire le intenzioni reali di chi ha sostenuto questa legge e soprattutto i suoi destinatari<sup>14</sup>.

I tempi previsti dalla legge per la stipula di due patti successivi, sono sostanzialmente diversi da quelli previsti per la stipula di due matrimoni. Per il matrimonio è previsto che la donna non possa contrarre un nuovo matrimonio prima di trecento giorni dalla fine del precedente matrimonio. Questo lasso di tempo è richiesto per evitare conflitti di paternità fra i due successivi mariti<sup>15</sup>.

---

du droit de communication prévu par l'article L. 83 du livre des procédures fiscales; 7° Les organismes débiteurs de prestations familiales pour l'exercice du droit de contrôle prévu par l'article L. 583-3 du code de la sécurité sociale; 8° Les organismes débiteurs de prestations d'assurance maladie, maternité et décès, pour l'application du premier alinéa de l'article L. 161-14 et du dernier alinéa de l'article L. 316-4 du code de la sécurité sociale; 9° Les organismes débiteurs de l'allocation de veuvage pour l'application de l'article L. 356-3 du code de la sécurité sociale; 10° Le tuteur de toute personne faisant l'objet d'un régime de protection prévu à l'article 492 du code civil. II. [...]».

13. Per quanto concerne la sottolineatura dell'aspetto meramente privato della scelta di concludere un PaCS e di conseguenza la non opportunità e il non interesse dell'ordinamento per tale scelta, possiamo leggere il punto 7 della Dichiarazione del Consiglio permanente della Conferenza Episcopale Francese del 16 settembre 1998: «Il serait préjudiciable de voir une législation entériner une hiérarchie d'unions, au gré des tendances subjectives des personnes, accentuant, de fait, les disparités de droits et de devoirs. La société n'a pas à reconnaître toutes les associations affectives qui relèvent de l'expérience singulière de chacun et du domaine privé. La loi ne peut s'édifier que sur des réalités universelles et non pas sur des désirs, voire des représentations affectives singulières». «Le Pacte civil de solidarité (PaCS): une loi inutile et dangereuse», in *La documentation catholique* 2189 (1998) 845.
14. Quello che inizialmente ci si può chiedere è se la fecondità non sia una caratteristica propria solo di una relazione eterosessuale. Rispondere in modo affermativo non significa sostenere che una coppia deve necessariamente avere figli, ma significa sostenere che potenzialmente quella coppia può esprimere la propria fecondità anche attraverso la fertilità ed inoltre significa sostenere che, se anche una coppia esclude la propria fertilità non può tuttavia escludere la propria fecondità, perché quest'ultima appartiene alla dimensione ontologica dell'essere coppia eterosessuale. Una coppia omosessuale non ha questo problema di scelta, perché una relazione tra due persone dello stesso sesso, essendo naturalmente infeconda non potrà di conseguenza esprimersi sul piano della fertilità.
15. Tale attesa cessa in caso di parto dopo la morte del primo marito, cessa anche a seguito di produzione di un certificato medico che confermi la non sussistenza di una gravidanza. Un'ultima possibilità è lasciata al presidente *du Tribunal de Grand Instance*, a



Il PaCS all'insegna della difesa delle libertà individuali, prescrive che un nuovo patto possa seguire il precedente senza alcuna attesa. Interessante questa prospettiva che invita a porsi alcune domande. Se la donna fosse incinta alla rottura del patto chi si prenderebbe cura del feto? Se il patto è stato pensato per tutelare la parte debole, non è forse il feto la parte debole? Chi sarà il padre di quel figlio che minaccia la libera espressione dei diritti individuali di chi aveva stipulato il patto? In questa direzione potremmo porci molte domande, ma forse non rispecchiano la *ratio* del legislatore. Forse il legislatore non ha previsto che le coppie del patto potessero essere potenzialmente fertili, ma se un uomo e una donna sono sempre potenzialmente fertili, chi sono i reali destinatari del patto?

6. L'età minima richiesta: per il matrimonio è di 18 anni per l'uomo e 15 per la donna. I minori anche se emancipati, devono ottenere il consenso di un genitore. Le persone sotto tutela possono sposarsi con il consenso dei due genitori e, qualora fossero in disaccordo, o fossero deceduti, con il parere favorevole del consiglio di famiglia. Le persone sottoposte a un curatore devono ottenere il consenso del loro curatore. Diversa disciplina quella del patto che prevede che solo le persone maggiorenni possono sottoscriverlo: sono dunque esclusi i minori e le persone sotto tutela.

Per quanto riguarda le persone sottoposte ad un curatore non viene detto nulla nella parte riguardante le esclusioni e dunque si può dedurre che possano concludere un PaCS, naturalmente con il consenso del curatore. I minori emancipati, anche se hanno la capacità di agire in riferimento a molti atti della vita civile, non hanno capacità giuridica di stipulare un PaCS. A norma degli articoli 161, 162 e 163 *du code civil* il matrimonio è vietato fra tutti gli ascendenti e discendenti sia legittimi che naturali, fra gli affini in linea retta, fra fratelli e sorelle legittimi o naturali. Importante sottolineare che in casi specifici e solo per gravi motivi, il Presidente della Repubblica può rimuovere tali divieti.

L'articolo 515-2 *du code civil* disciplina le incapacità a stipulare un PaCS, prevedendo che è vietato a pena di nullità fra ascendenti e discendenti in linea retta, fra affini in linea retta, fra i discendenti in linea collaterale fino al terzo grado incluso. È vietato a pena di nullità

---

norma dell'art. 228 *du code civil*. Nell'insieme questa disciplina sembra considerare che l'unione fra un uomo e una donna è feconda e potenzialmente fertile.

stipulare un PaCS, fra due persone di cui almeno una sia legata da un vincolo matrimoniale, è altresì vietato fra due persone di cui almeno una sia tuttora legata da un precedente PaCS<sup>16</sup>. A un'attenta lettura non sfuggirà che tuttavia non c'è alcuna incompatibilità se in un concubinato i rispettivi partner stipulano un PaCS con, rispettivamente, un'altra persona: avremo a questo punto una "convivenza multipla", un *ménage à trois*, anzi a *quatre*.

7. Possiamo ora iniziare ad affrontare un argomento molto interessante, un argomento fondante del rapporto, o meglio, determinante la qualità dello stesso: le relazioni fra i due, coniugi nel matrimonio, partner nel PaCS.

Nel matrimonio gli sposi si devono reciprocamente fedeltà, sostegno<sup>17</sup> e assistenza<sup>18</sup>.

Il PaCS prevede invece che i partner si aiutino materialmente e mutualmente<sup>19</sup>. L'aspetto interessante è che non è previsto alcun obbligo di fedeltà<sup>20</sup>. Chi sottoscrive un PaCS, sottoscrive allora un contratto sapendo che l'altro contraente non è tenuto a rispettarlo, sapendo che l'impegno formale sottoscritto non rispecchia necessariamente l'impegno morale. Come si può a questo punto definire coppia un insieme di due individui che epurano il loro impegno dalla fedeltà, la quale dovrebbe essere costitutiva di quel vincolo che fa di due individui una coppia<sup>21</sup>?

16. JOURNAL OFFICIEL, du 16 novembre 1999: «Article 515-2. A' peine de nullité, il ne peut y avoir de pacte civil de solidarité: 1° Entre ascendant et descendant en ligne directe, entre alliés en ligne directe et entre collatéraux jusqu'au troisième degré inclus; 2° Entre deux personnes dont l'une au moins est engagée dans les liens du mariage; 3° Entre deux personnes dont l'une au moins est déjà liée par un pacte civil de solidarité».

17. L'esecuzione forzata del dovere di sostegno assume la forma del versamento di un assegno per gli alimenti il cui montante è fissato da un giudice deputato alle questioni matrimoniali (Cf. Art. 1069-1 e seguente del *nouveau code de procédure civile*).

18. Cf. art. 212 *du code civil*.

19. Cf. art. 515-4 *du code civil*.

20. L'etimologia latina, suggerisce che fedeltà deriva da *foedus* che d'altro canto significa *patto*. A questo punto non risulta chiaro come si possa escludere la fedeltà dal "Patto civile di Solidarietà Sociale"; non abbiamo forse appena detto che la fedeltà è la conseguenza di un patto?

21. Anche terminologicamente si possono nutrire alcune perplessità sulla definizione "coppia di fatto", perché se una coppia fosse veramente coppia non potrebbe essere solo di fatto, lo sarebbe necessariamente anche di diritto, in quanto vorrebbe pubblicamente testimoniare la fecondità in senso lato di quell'incontro. Allora se una coppia in quanto coppia ha un impulso centrifugo, chi è caratterizzato da un impulso centripeto? Probabilmente l'impulso centripeto caratterizza due individui che stando di fronte delimitano la loro relazione allo spazio che intercorre tra loro stessi, non vivendo insieme la realtà che li circonda e nella quale sono immersi e, di conseguenza, non sentendo la

8. Obbligo di partecipare alle spese della vita comune: nel matrimonio ogni coniuge deve contribuire alle spese secondo le proprie capacità. Quest'obbligo esiste anche se l'altro coniuge non è in stato di bisogno. In caso di mancanza di uno dei due, l'altro coniuge può domandare al giudice preposto alle questioni familiari che stabilisca l'importo del contributo per le spese familiari<sup>22</sup>. Tutti gli impegni contratti da uno dei coniugi nell'interesse del matrimonio e per l'educazione dei figli, obbligano solidalmente anche l'altro coniuge<sup>23</sup>. Vi sono tuttavia delle eccezioni a questa disposizione generale: se le spese sono eccessive e se si tratta di un credito o di un prestito.

Per quanto riguarda i partner vige la libera contrattazione, tanto che viene previsto che si aiutino materialmente, secondo le modalità pattuite nel loro accordo. Sono tenuti solidamente *vis-à-vis* nei confronti di terzi per i debiti contratti da uno dei due per i bisogni della vita ordinaria<sup>24</sup> e per le spese relative all'alloggio comune<sup>25</sup>.

Affrontando la questione "dei beni", bisogna precisare che essa non trova una disciplina unitaria nemmeno nel matrimonio; la sorte dei beni dipende infatti dal regime matrimoniale che si è scelto: quello di comunione o quello di separazione<sup>26</sup>.

---

necessità di relazionarsi pubblicamente con essa. Una realtà con la quale non ci si vuole relazionare, ma allo stesso tempo una realtà alla quale si chiede di garantire taluni diritti individuali all'interno di quel piccolo spazio fra i due. Per quanto riguarda la richiesta di tutela dei diritti individuali, possiamo osservare che per tutelare i diritti individuali non è necessario promulgare uno statuto per le "coppie di fatto" perché, come viene osservato nel punto 11 della Dichiarazione del Consiglio permanente della Conferenza Episcopale Francese del 16 settembre 1998: «Notre conviction est simple: le droit offre suffisamment de possibilités pour régler des problèmes sociaux ou économiques rencontrés par certaines personnes qui ne peuvent ou ne veulent se marier. Il n'est pas nécessaire d'inscrire dans la loi un nouveau statut relationnel qui risque de déstructurer davantage le sens du couple et de la famille. En le rappelant, nous voulons servir la société tout entière». "Le Pacte civil de solidarité (PaCS): une loi inutile et dangereuse", in *La documentation catholique* 2189 (1998) 846.

22. Cf. art. 214 *du code civil*.

23. Cf. nota 20.

24. Il termine vita ordinaria, o tradotto più letteralmente vita corrente, non è specificato dalla legge, sembra tuttavia si possano con questa dicitura escludere le spese eccessive, ma non la solidarietà per quanto riguarda i crediti.

25. Cf. nota 24.

26. Pare opportuno sottolineare, che un regime di comunione dei beni è una testimonianza forte che una coppia dà del suo essere coppia, della sua unità, mettere in comune i propri beni è un atto di fiducia che presuppone la fedeltà e presuppone un *per sempre*. A livello psicologico la non condivisione dei beni, comporta delle riserve mentali, comporta il non mettere in gioco tutto se stessi per superare le difficoltà, perché qualora la relazione non funzionasse, ho comunque il mio patrimonio che mi garantisce l'indipendenza dall'altro.

Nel regime patrimoniale di comunione legale riferita agli acquisti, regime applicabile agli sposi che non hanno sottoscritto alcun contratto di matrimonio e che si sono sposati dopo il 1965, tutti i beni acquistati dopo il matrimonio sono beni comuni e ciascuno dei coniugi è proprietario per la metà. I beni invece che uno degli sposi possedeva prima del matrimonio, restano di sua proprietà. Il medesimo regime di beni propri si applica ai beni che uno degli sposi ha ricevuto, prima o dopo il matrimonio, per donazione o per successione.

Il PaCS prescrive invece che la sorte dei beni all'interno del patto sia regolata dal patto stesso per quanto riguarda il mobilio; per il regime degli altri beni mobili e immobili, sia invece regolata nell'atto d'acquisto o, in difetto di altre disposizioni, secondo le regole dell'indivisione.

9. La disciplina relativa all'alloggio è vasta ed ha regimi diversi in considerazione del fatto che: un solo coniuge sia il proprietario, entrambi siano proprietari o abbiano stipulato un contratto di locazione.

Nel matrimonio anche se l'alloggio appartiene ad uno solo, i coniugi sono tenuti solidamente a contribuire per i bisogni comuni, a prescindere dal regime patrimoniale instaurato: l'alloggio è l'alloggio della famiglia e dunque entrambi i coniugi sono tenuti al pagamento delle relative spese di gestione. È vietato ai coniugi disporre singolarmente di diritti che garantiscono l'alloggio alla famiglia ed il relativo arredamento<sup>27</sup>. Anche qualora uno solo dei coniugi fosse proprietario la firma di entrambi è necessaria per vendere l'alloggio, per ipotecarlo e per compiere ogni atto che ne pregiudichi la disponibilità per i bisogni della famiglia<sup>28</sup>.

In caso di divorzio l'alloggio della famiglia può essere attribuito a uno dei due coniugi, anche quello che non era il proprietario: il coniuge proprietario, in casi determinati, può anche essere obbligato a concedere in locazione l'alloggio al suo ex coniuge<sup>29</sup>. Il coniuge del locatore è il primo beneficiario del subentro al locatario; anche gli

---

27. Cf. art. 215 *du code civil*.

28. Quest'aspetto sembra importante, perché riconosce che l'interesse della famiglia è preminente rispetto a quelli che potrebbero essere degli interessi individuali dei coniugi, riconosce che la famiglia ha una propria identità, che non equivale alla somma di due identità o alla mediazione di singoli interessi.

29. Cf. art. 285-1 *du code civil*.

ascendenti e discendenti del congiunto possono beneficiare del subentro<sup>30</sup>.

Qualora entrambi i coniugi fossero proprietari, sono tenuti solidalmente al pagamento delle spese derivanti dalla comproprietà. Per quanto riguarda la disposizione di diritti relativi all'alloggio da parte di uno solo dei due, vale quanto prescritto dall'art. 215 *du code civil*, come nel caso in cui la proprietà appartenga ad uno solo dei due. In caso di divorzio è attribuito ad uno dei due o diviso secondo le regole della liquidazione del regime matrimoniale applicabile.

La disciplina dell'alloggio in locazione è invece la seguente: lo sfratto consegnato dal proprietario a uno solo dei coniugi è inopponibile all'altro. Il proprietario, che sia informato del matrimonio del suo locatario, dovrà dunque indirizzare uno sfratto a ciascuno degli sposi, anche se uno dei due non ha sottoscritto il contratto di locazione. La cotitolarità del contratto di locazione è un elemento essenziale di questa disciplina<sup>31</sup>: anche qualora il contratto di locazione fosse stato concluso prima del matrimonio e fosse sottoscritto da uno solo dei coniugi, si considera che il diritto alla locazione appartenga a entrambi i coniugi. Il locatario che ha firmato non può recedere dal contratto senza l'accordo del coniuge, non può nemmeno vendere l'arredamento senza il suo consenso: qualora contravvenisse a queste disposizioni l'altro coniuge può chiedere l'annullamento dell'atto illecito entro un anno dal giorno nel quale ne è venuto a conoscenza<sup>32</sup>. Nel caso di abbandono del domicilio da parte del locatario, il contratto di locazione continua a favore del coniuge, senza condizioni di durata in riferimento al matrimonio. Anche nel caso di decesso subentra il coniuge a prescindere dalla durata del matrimonio<sup>33</sup>. In caso di separazione il diritto alla locazione può essere attribuito ad uno dei coniugi nell'interesse della famiglia<sup>34</sup>.

Affrontando il discorso relativo al PaCS, si considerino sempre i tre differenti casi: la proprietà dell'alloggio in capo a una parte, a entrambe o il caso di locazione. Nel primo caso per quanto riguarda le imposte, il costo delle utenze e tutte le altre spese concernenti la gestione dell'alloggio comune, bisogna riscontrare una corresponsabilità di contribuzione anche da parte del contraente che non è proprietario. Il partner proprietario può disporre liberamente dell'alloggio:

30. Cf. art. 15-I- della legge del 6 luglio 1989.

31. Cf. art. 1751 *du code civil*.

32. Cf. nota 28.

33. Cf. art. 14 e 15 della legge del 6 luglio 1989.

34. Cf. nota 32.

può venderlo, ipotecarlo, senza che l'altro partner si possa in alcun modo opporre. In caso di separazione dei partner, colui che non è proprietario, non può esercitare alcun diritto per continuare a risiedere in quell'immobile. È possibile che il proprietario di un immobile sfratti il suo locatario, per concedere l'alloggio al suo partner legato da un PaCS: gli ascendenti e i discendenti del partner possono parimenti essere i beneficiari del rientro in possesso dell'alloggio<sup>35</sup>.

Nel caso invece la proprietà sia comune, i partner sono solidamente obbligati a contribuire alle spese della comproprietà; se l'alloggio è stato acquistato in comune dopo la firma del patto, per la vendita o l'iscrizione di un'ipoteca serve il consenso di entrambi i partner. In caso di separazione se il bene è indiviso si deve procedere alla divisione, il partner che desidera restare in quell'alloggio deve acquistare l'altra metà dal partner, avendo un diritto di prelazione: in mancanza di un accordo l'immobile viene venduto ed il ricavato diviso fra i partner.

Terzo ed ultimo caso quello della locazione: i partner sono tenuti alla contribuzione delle spese in egual misura anche se uno dei due non ha firmato il contratto di locazione. Il partner che non ha firmato il contratto di locazione non ha alcun diritto nei confronti del locatore, tanto che lo sfratto indirizzato al solo partner locatario è sufficiente per rientrare in possesso dell'alloggio; al medesimo tempo, non essendo a questo proposito titolare di alcun diritto, se il partner locatario rinuncia alla locazione, non vi si può opporre, anzi è tenuto a rispettare i termini previsti per la liberazione dei locali e a contribuire solidamente al pagamento dell'affitto e delle spese. Qualora il partner locatario abbandoni il domicilio, il contratto prosegue a favore dell'altro partner senza condizioni di durata: il diritto è condizionato all'accettazione del PaCS. In caso di morte il contratto viene trasferito a favore del partner superstite, senza condizioni di durata; il diritto è condizionato all'accettazione del PaCS<sup>36</sup>. In caso di separazione il partner che non è titolare del contratto di locazione non ha alcun diritto<sup>37</sup>.

10. Il tema dei figli è di notevole interesse, perché ha un forte nesso di connessione con il discorso che precedentemente abbiamo

---

35. Cf. nota 31.

36. Cf. nota 34.

37. A meno che non venga, in alcuni casi e per analogia, considerato questo caso come quello dell'abbandono da parte del partner locatario, dando così diritto al subentro.

fatto in merito alla fecondità della coppia, che trova una sua espressione nella fertilità generante.

Ogni figlio che nasce all'interno del matrimonio è legittimo, il marito è il padre salvo che disconosca la paternità in un giudizio di fronte al tribunale *de Grande Instance*; il figlio ha il cognome del padre al quale può aggiungere, a titolo d'uso, quello della madre.

L'adozione è riservata solo a coppie sposate, deve essere richiesta da entrambi gli sposi che devono essere coniugati da più di due anni o avere entrambi più di ventotto anni<sup>38</sup>. È possibile anche l'adozione del figlio del coniuge, per tale adozione non è richiesta l'età minima di ventotto anni e la differenza di età tra adottante e adottato è ridotta a dieci anni<sup>39</sup>. Collegata all'adozione c'è la questione della procreazione medicalmente assistita: la disciplina relativa al matrimonio non prevede una durata minima del matrimonio prima di poter accedere a tali tecniche, a livello puramente teorico è dunque possibile accedervi immediatamente dopo la celebrazione del matrimonio<sup>40</sup>.

In riferimento all'educazione dei figli possiamo dire che il progetto educativo deve essere sostenuto comunemente da entrambi i genitori<sup>41</sup>.

Tutt'altro discorso può essere fatto per i figli nati da una coppia che ha stipulato il PaCS, in quanto sono considerati figli naturali. La filiazione è così attribuita alla sola madre se il padre non ha riconosciuto il figlio, ovvero a entrambi i genitori se il figlio è stato riconosciuto anche dal padre; il legame di figliolanza può anche essere stabilito giudizialmente attraverso un'azione di ricerca della maternità o della paternità. Il cognome del figlio è quello della madre se solo da lei è stato riconosciuto, quello di entrambi se è stato riconosciuto anche dal padre; il figlio può aggiungere al suo cognome anche quello del genitore che non gli ha trasmesso il suo. Fino a questo punto l'argomento della filiazione riguardava coppie eterosessuali – visto che abbiamo considerato il riconoscimento di maternità e paternità naturali – proseguendo nella trattazione osserveremo invece come per l'adozione il discorso non riguarderà più solo le coppie eterosessuali.

38. Cf. art. 343-1 *du code civil*.

39. *Ibid.*, art. 343-2.

40. Nella maggior parte dei casi si ricorre tuttavia a queste tecniche solo dopo aver constatato che a livello fisiologico ci sono incompatibilità tali da non consentire la fecondazione attraverso un normale rapporto sessuale. Medicalmente si parla infatti di sterilità quando non vi è concepimento dopo uno o due anni di rapporti liberi.

41. È anche di grande importanza che i genitori abbiano una coerenza educativa e soprattutto che il figlio possa percepire un'unità educante, anche se per ragioni pratiche i genitori si trovano a decidere singolarmente.

L'adozione di un figlio da parte di una coppia legata da un patto è vietata, ma non è vietata l'adozione di un figlio da parte di un solo partner, a condizione che abbia più di ventotto anni e che la differenza di età con l'adottato sia superiore a quindici anni<sup>42</sup>. A livello terminologico con molta capziosità possiamo sostenere che la legge sul PaCS non permette l'adozione da parte di coppie omosessuali in quanto coppie, ma a livello sostanziale d'altro canto possiamo chiaramente affermare che il PaCS concede l'adozione ai singoli partner a prescindere dall'orientamento sessuale<sup>43</sup>.

Le disposizioni relative alla procreazione medicalmente assistita, prescrivono invece che sia riservata alle coppie eterosessuali, che convivono da almeno due anni a prescindere dalla stipula o meno del PaCS<sup>44</sup>.

Fino ad ora la nostra analisi ha considerato in parallelo le disposizioni relative al matrimonio da una parte e quelle previste per il PaCS dall'altra; riguardo ai figli è stato seguito lo stesso schema, ma è opportuno precisare che se nel confronto sinottico avessimo incluso come terzo termine di paragone il concubinato, avremmo notato che la disciplina inerente i figli è praticamente identica fra concubinato e PaCS<sup>45</sup>.

Proseguiamo cercando di capire chi è il debole e chi è il forte nella relazione tra partner e figlio<sup>46</sup>. Sembrerebbe condivisibile sostenere che il figlio è la parte debole, ma se il figlio è la parte debole, perché la disciplina giuridica prevista nel PaCS non aggiunge alcuna tutela a quella già prevista per un figlio naturale nato in una coppia di conviventi che non hanno sottoscritto alcun patto fra di loro<sup>47</sup>?

---

42. Cf. nota 39.

43. C'è chi sostiene sarebbe discriminatorio chiedere che un figlio abbia un riferimento genitoriale maschile e uno femminile; c'è chi sostiene inoltre che all'insegna del *politically correct* non si possano mettere in discussione le scelte individuali di orientamento sessuale.

44. Forse la possibilità di accedere alla fecondazione medicalmente assistita non è stata concessa alle coppie omosessuali per "non discriminare" tra coppie omosessuali maschili e coppie omosessuali femminili.

45. Tuttavia per quanto riguarda i figli c'è un aspetto che accomuna il matrimonio, il PaCS e la convivenza *more uxorio*: la competenza del giudice *Aux Affaires Familiales*, per tutte le questioni riguardanti l'autorità genitoriale, la custodia e l'assegno per gli alimenti.

46. Considerato che il giurista come tale non è un notaio della politica, ma deve essere un promotore di quel sapere giuridico che difende le ragioni del debole nei confronti delle ragioni del forte, deve essere promotore della giustizia che come tale va contro le ragioni del forte.

47. In questo senso allora la prospettiva del PaCS non è una testimonianza di sapere giuri-



11. Per tutto quanto concerne il confronto relativamente a quelle che potremmo definire le misure di protezione sociale – nelle quali si possono includere gli assegni familiari, l'assegno per i figli piccoli, il sussidio per l'alloggio, per i genitori soli, per l'educazione – possiamo dire che la disciplina applicabile alle coppie che hanno sottoscritto il PaCS è la medesima disciplina che si applica alle coppie conviventi *more uxorio*<sup>48</sup>. Fa riflettere che la disciplina delle protezioni sociali applicabili a chi ha sottoscritto il PaCS sia assimilabile a quella prevista per i concubini, piuttosto che a quella prevista per i coniugi<sup>49</sup>.

12. Trattiamo ora della separazione della coppia. Come prescritto dall'articolo 227 *du code civil*, il matrimonio cessa per morte di uno dei coniugi o con la sentenza di divorzio; in caso di divorzio o separazione personale, la competenza ultima è del tribunale *de Grande Instance*. Il divorzio può essere pronunciato sia in caso di domanda comune, che può essere congiunta o proposta da uno e accettata dall'altro, sia, come prescritto dall'articolo 229 e seguenti *du code civil*, per interruzione della vita comune o per colpa. Nel caso di colpa essa deve costituire una violazione grave o perpetrata dei doveri e degli obblighi coniugali e deve essere tale da rendere intollerabile la continuazione della vita comune. La normativa relativa all'indennizzo del coniuge in caso di divorzio o di separazione personale dei coniugi, prevede un versamento compensativo destinato a compensare la disparità di condizione che si è creata fra gli sposi a seguito del divorzio, prevede inoltre un assegno di mantenimento in caso di divorzio per interruzione della vita comune. Qualora il divorzio sia pronunciato per torto esclusivo di uno solo degli sposi, il risarcimento, come previsto dagli articoli 266 e 270 *du code civil*, viene notevolmente incrementato per compensare il pregiudizio morale e materiale subito dal coniuge. Per ciò che riguarda la liquidazione degli interessi patrimoniali, le disposizioni sono in funzione del regime patrimoniale scelto dai coniugi, sono dunque differenziate a seconda che il regime all'atto della separazione fosse quello di comunione dei beni o quello di beni

---

dico, bensì di servilismo giuridico, dove la giustizia viene svuotata della sua essenza e ridotta ad un tecnicismo a servizio delle logiche di potere e degli interessi dei forti.

48. Troviamo conferma di tutto ciò nell'articolo R. 553-2 *du code de la sécurité sociale*, aggiunto con decreto n. 2000-97 del 3 febbraio del 2000, al capitolo terzo, titolo quinto del libro quinto *du code de la sécurité sociale*.

49. Forse molti partner che sottoscrivono il patto non sono a conoscenza di questa disciplina normativa o forse la conoscono ma non si sentono discriminati in quanto la preoccupazione di fondo è quella di veder tutelati i propri diritti nei confronti del partner, piuttosto che veder tutelati i diritti della coppia in quanto tale.

propri in uso comune o quello di condivisione della comunione in un regime di separazione. In conclusione possiamo dire che il tribunale di competenza è quello del domicilio dei figli – esempio di riconoscimento della soggettività della famiglia da parte del legislatore – presumendo che la famiglia risieda in quel luogo; qualora non ci fossero figli il foro competente è quello della parte convenuta. Diversamente dal nostro ordinamento<sup>50</sup> il divorzio viene sentenziato dal *Juge Aux Affaires Familiales*, la liquidazione della comunione familiare è invece di competenza del tribunale *de Grande Instance*.

Il PaCS, d'altro canto, può aver termine sia per decisione comune dei due partner, sia per decisione unilaterale di uno dei due, sia a seguito del matrimonio di uno dei partner, sia per morte ed infine qualora uno dei partner venisse sottoposto a tutela secondo quanto prescritto dall'articolo 515-7 *du code civil*<sup>51</sup>. Se potessimo riflettere sulla seconda e sulla terza causa di cessazione del patto, osserveremmo la transitorietà del PaCS<sup>52</sup>.

Dire che il patto può essere sciolto unilateralmente e dire che si scioglie a seguito della celebrazione del matrimonio da parte di uno dei due con un terzo, anche se dal punto di vista giuridico sviluppa implicazioni differenti, a livello sostanziale non può che trasmetterci l'idea di una transitorietà in ostaggio delle singole volontà individuali<sup>53</sup>.

---

50. La legge italiana non prevede questa separazione delle competenze.

51. La procedura per recidere il PaCS è quella di trasmettere le motivazioni tramite l'ufficiale giudiziario in caso di rottura unilaterale, o dichiarazione congiunta al cancelliere in caso di rottura per decisione comune.

52. Nel diritto islamico c'è la possibilità di stipulare contratti matrimoniali a termine, ma non è forse contraddittorio porre un termine ad un istituto che per se stesso dovrebbe essere, almeno di principio, per tutta la vita dei coniugi? Abbiamo già visto dando la definizione di matrimonio e del PaCS, che il primo è "l'unione fra un uomo e una donna", il secondo un "contratto fra un uomo e una donna o due persone dello stesso sesso". Se *unione* e *contratto* fossero due termini con un medesimo significato sarebbe facile sostenere la tesi del matrimonio a termine, ma nel termine unione è implicito il concetto di stabilità dato dal fatto che le due unità che si uniscono diventano una nuova unità senza perdere la propria identità, diventano *altro* esprimendo pienamente se stessi nella reciprocità.

53. Potremmo paragonare i partner a due amici che partono per un viaggio insieme. Un viaggio senza una meta precisa e dove i due amici sono gli unici passeggeri della nave. Un viaggio dove, senza il dovere di spiegazioni e senza il timore di conseguenze legali, un "amico" può dire all'altro "prendi la scialuppa e abbandona la nave, non intendo più proseguire con te". Perché la scialuppa a chi subisce? Perché la parte debole subisce una decisione senza possibilità di appello con la connivenza del sistema appare questo come un comportamento anti-giuridico, sempre che s'intenda come compito del diritto quello di tutelare le ragioni del debole nei confronti di quelle del forte.

Interessante considerare – per quanto riguarda l’aspetto degli indennizzi al partner che subisce – che le disposizioni del patto non prevedono specifiche protezioni per il partner abbandonato, anche perché come sappiamo ciascun partner può metter fine al PaCS quando vuole. È tuttavia prevista la possibilità per il partner che viene abbandonato di ricorrere contro l’ex-partner per chiedere il risarcimento danni in caso di rottura immotivata<sup>54</sup>.

In caso di rottura il regime dei beni da applicare è quello previsto contrattualmente nel PaCS, quello previsto all’atto dell’acquisto di ogni singolo bene e, in mancanza, quello applicabile alla comunione indivisa. A livello giudiziario la competenza per quanto concerne tutte le controversie che potessero sorgere, è quella del tribunale del luogo di registrazione del PaCS; in caso di cambio di domicilio il tribunale competente è quello del luogo dell’ultimo domicilio comune ed infine in caso di separazione dei partner è quello del convenuto. Qualora fossero nati dei figli la competenza è demandata al giudice per le questioni familiari, esperto nelle questioni riguardanti l’autorità genitoriale; infine per gli aspetti patrimoniali la competenza è del tribunale *de Grande Instance*.

13. Avviandoci al termine di questo confronto, rimane da comparare la disciplina relativa agli indennizzi spettanti in caso di morte del coniuge o del partner. È previsto un indennizzo per il coniuge superstite in caso di morte accidentale dell’altro coniuge: l’entità di tale indennizzo comprende sia i danni materiali che morali derivanti dal decesso; l’indennizzo per i danni morali riconosciuto al coniuge superstite è generalmente superiore a quello riconosciuto al partner<sup>55</sup>. Il coniuge sopravvissuto ha diritto ad una pensione di reversibilità, a condizione che il matrimonio sia durato almeno due anni o che in mancanza sia nato almeno un figlio da tale matrimonio; il partner sopravvissuto non ha invece diritto ad alcuna pensione di reversibilità.

---

54. Tale disposizione non appartiene alla disciplina specifica, ma riguarda la disciplina generale dei contratti, così come prevista dall’articolo 1134 *du code civil*. Inoltre, anche se prevista, sembra sia di difficile applicazione, perché quale rottura può essere qualificata come illecita se ciascuno dei partner può far cessare il PaCS a suo esclusivo ed insindacabile giudizio?

55. La disparità di trattamento ci deve far riflettere, chiedendoci il perché di un danno morale maggiore per la perdita del coniuge rispetto a quello per la perdita del partner. Da tenere inoltre presente che la disciplina relativa all’indennizzo per morte accidentale applicabile a chi ha sottoscritto un patto è la medesima applicabile alle coppie di concubini.

In riferimento al patrimonio del deceduto possiamo dire che nel matrimonio il destinatario principale è il coniuge sopravvissuto, a carico dell'assicurato; da sottolineare che il coniuge ha la priorità anche rispetto ai genitori e ai figli del defunto, ciò a significare che il rapporto di coniugio ha una soggettività, in quest'ambito preminente, rispetto agli altri rapporti, sia precedenti che conseguenti; per essere beneficiario di tali diritti il coniuge superstite non deve essere separato, né di diritto, né di fatto.

Il PaCS non dà precedenza al partner – forse in virtù della labilità e temporaneità del legame – ma alle persone a suo carico; qualora non ci fossero persone a carico, la priorità è data al partner, agli ascendenti e discendenti. Infine l'assegno di vedovanza è previsto solo per il coniuge superstite, non invece per il partner superstite.

14. Terminiamo la trattazione con un accenno alle successioni: l'aspetto patrimoniale riveste grande importanza per aiutarci a capire la struttura di altri istituti giuridici. La conservazione del patrimonio fra le generazioni è stato un argomento dal quale le famiglie si sono sempre sentite molto coinvolte<sup>56</sup>. L'istituto della successione collega il passato con il futuro attraverso il presente: osservando tale istituto possiamo capire la forza dei legami familiari di una società o delle diverse forme giuridiche usate per formalizzare legami affettivi. Possiamo capire se una società si pensa come insieme di individui o se viene riconosciuta una qualche soggettività alla famiglia<sup>57</sup>.

Vediamo allora come il legislatore francese ha pensato la successione. Nel matrimonio il coniuge vivente, in presenza di figli del defunto, ha diritto in usufrutto ad un quarto del patrimonio; ha diritto, sempre in usufrutto, alla metà del patrimonio in presenza dei due genitori o dei fratelli e sorelle o di un solo genitore e dei fratelli e sorelle; ha diritto invece a metà della successione in piena proprietà se non ha che un solo genitore o degli ascendenti in una sola linea, in tutti gli altri casi ha diritto alla totalità della successione. Tutt'altro discorso vale per il PaCS in quanto il partner non ha la qualità di erede, tanto

---

56. Era importante che il patrimonio venisse conservato e tramandato alle generazioni future, era importante che il patrimonio, attraverso alleanze anche matrimoniali, potesse essere incrementato.

57. La figura dell'*erede* diventa così quel nesso tra passato e presente e tra presente e futuro: la figura dell'*erede* ha un significato storico-sociale, qualora una società si pensasse come una società di individui non avrebbe più senso parlare di eredi, perché l'*erede* sarebbe rappresentato dallo Stato o dal potere dominante; vivremmo in una società dove il senso dell'*essere* uomo inizia con il parto e termina con la decisione propria o di altri di morire.

che in mancanza di precise disposizioni da parte del defunto, i suoi beni sono attribuiti secondo le regole della successione legale. Vi sono nell'ordine i figli del defunto e, in mancanza, i suoi ascendenti; qualora mancassero sia i primi che i secondi il patrimonio spetterebbe agli altri membri della famiglia, come i fratelli e le sorelle<sup>58</sup>.

15. Le conclusioni di questo confronto fra il matrimonio e il PaCS, possono essere dedotte da una lettura complessiva che alla fine riconduce alla domanda: perché sottoscrivere un PaCS? Una domanda che non trova una risposta alla luce delle considerazioni fatte, anzi una domanda che ne provoca molte altre, come: che futuro può avere un patto voluto per garantire l'incertezza? Perché una coppia di conviventi eterosessuali dovrebbe sottoscrivere un PaCS? Perché chi crede nel matrimonio teme il PaCS? Perché un legislatore approva delle leggi contro l'interesse futuro del proprio Paese? E come questi tanti altri perché che rimangono senza risposta.

---

58. Le regole previste per il PaCS sembra tendano, in mancanza di disposizioni contrarie, a tutelare il patrimonio del defunto nei confronti dell'altro partner e a favore della famiglia d'origine dello stesso. Per evitare altre contraddizioni il sistema ha dovuto riconoscere la qualità di eredi ai figli, senza riconoscerle al partner; mettendo così in evidenza l'inconsistenza "giuridica" del legame che unisce i partner del patto.



## NOTA CRITICA





## Con Marion sulle tracce del dono

NICOLA REALI\*

Presentare l'attenzione che la "fenomenologia della donazione" di Marion ha nei confronti della teologia, e parimenti tentare di interrogarsi sui possibili risvolti teologici del suo discorso, potrebbe sembrare un'ingenuità imperdonabile.

Sicuramente lo sarebbe se l'approccio dimenticasse che Marion non persegue affatto un ricerca filosofica capace di interloquire con la teologia per un interesse, per così dire, "confessionale"; come accade, per esempio, quando si pretende che un cristiano filosofo sia per forza anche un filosofo cristiano. Altresì la semplice constatazione che entrambe le discipline spesso mettono a tema le stesse problematiche (la storia, il tempo, la libertà, etc), se fosse assunta come criterio del confronto filosofia/teologia tracciato da Marion, finirebbe anch'essa per restare irretita nelle maglie di una superficiale ingenuità. In Marion la questione è più radicale: la filosofia (meglio, la fenomenologia) si snaturerebbe se pregiudizialmente eliminasse dal suo campo di indagine i fenomeni rivelati (non solo quelli genericamente religiosi), e, nello stesso tempo, la teologia non sarebbe se stessa se non facesse proprio il confronto con la fenomenologia, anzi se non lo assumesse come proprio metodo. In questo caso, allora, l'ingenuità

---

\* Professore a contratto presso la Facoltà di Teologia della Pontificia Università Lateranense, Roma.

varrebbe a rilevare meglio quello che è un aspetto fondamentale dell'argomentare di Marion: l'essere convinto di superare lo sterile, e in definitiva malinconico, tentativo di rileggere le tematiche teologiche alla luce di questa o quella filosofia, per puntare, viceversa, ad individuare nel metodo fenomenologico stesso lo spazio entro il quale i fenomeni rivelati appaiono di diritto appartenenti al campo della fenomenalità così come ogni altro fenomeno (anzi, ne hanno maggior diritto proprio perché rivelati).

In gioco c'è pertanto la tensione a non accontentarsi di parlare filosoficamente di Dio, di Gesù Cristo o dell'esperienza cristiana, ma di mostrare come metodologicamente sia quasi necessario parlare di Dio, di Gesù Cristo e dell'esperienza cristiana se non si vuole relegare la fenomenologia ad un metodo che, come molti altri nel corso della modernità (e della post-modernità), hanno aprioricamente stabilito dei limiti al campo della fenomenalità. Questa sfida è talmente accentuata in Marion che ogni parola dedicata a Dio, a Gesù Cristo e all'esperienza cristiana sarebbe letteralmente una parola inutile, se non servisse a mettere in evidenza la qualità della posta in gioco per il metodo fenomenologico, che è, appunto, quella di rovesciare la tradizionale subordinazione della fenomenalità ad una comprensione *a priori* della stessa, per lasciare che i fenomeni manifestino – nella loro apparizione – nient'altro che essi stessi. In altri termini che l'apparizione dei fenomeni sia una rivelazione, ma una rivelazione che non mostra qualcosa d'altro, che non ci apre ad una esteriorità: una rivelazione che si dischiude a se stessa<sup>1</sup>.

La sfida, come si vede, è di quelle che mettono in gioco i termini fondamentali del secolare rapporto filosofia/teologia e che, proprio per la radicalità con cui pretende di riprecisare dall'interno il metodo fenomenologico, non può essere lasciata nel generico ambito delle dichiarazioni d'intenti, ma chiede una rigorizzazione teoretica che il filosofo francese non ha esitato a proporre<sup>2</sup>. In essa – partendo da un puntuale confronto con i padri fondatori del metodo fenomenologico (Husserl e Heidegger) – Marion ha indicato come prioritario il supe-

---

1. Per una dettagliata analisi del rapporto filosofia/teologia nel pensiero di Marion rimandiamo al nostro N. REALI, *Fino all'abbandono. L'eucaristia nella fenomenologia di J.-L. Marion*, Città Nuova, Roma 2001.

2. Cfr. in particolare J.-L. MARION, *Réduction et donation. Recherches sur Husserl, Heidegger et la phénoménologie*, PUF, Paris 1989; ID., *Étant donné. Essai d'une phénoménologie de la donation*, PUF, Paris 1997 [Dato che. Saggio per una fenomenologia della donazione, tr. it., SEI, Torino 2001].

ramento di ogni visione pre-determinata del campo della fenomenalità in chiave sia antropologica sia ontologica. In pratica si tratta di considerare che per Marion ogni qual volta la datità dei fenomeni è subordinata ad un *a priori* di tipo antropologico od ontologico si osserva una pre-determinazione del campo della fenomenalità che porta con sé inesorabilmente una ricaduta nel formalismo trascendentale. Occorre impedire qualsiasi ri(con)duzione dell'apparizione dei fenomeni ad una condizione di possibilità antecedente alla loro donazione, poiché così facendo si produce una comprensione dei fenomeni stessi a partire da qualcos'altro rispetto alla loro donazione:

le "cose sensibili" appaiono e meritano il titolo di "fenomeni", ma esse lo devono ad una ragione altra, differente dalla loro apparizione (*apparition*) stessa, che sola è sufficiente a qualificare questa apparenza (*apparence*) come un fenomeno<sup>3</sup>.

Viceversa, per Marion, il darsi concreto dei fenomeni deve essere riconosciuto come l'impadroneggiabile antropologicamente (sia concettualmente, sia trascendentalmente) che nessun orizzonte di manifestazione può pre-determinare. Il fenomeno per Marion – riprendendo *Sein und Zeit* – è «ciò-che-si-manifesta-in-se-stesso»<sup>4</sup> che donandosi satura ogni precomprensione antropologica e ogni orizzonte di manifestazione. Solo la donazione dei fenomeni rappresenta infatti l'unico criterio capace di consolidare l'itinerario della fenomenologia al di fuori delle strettoie aprioricamente poste dal pensiero moderno al campo della fenomenalità, poiché la presa in considerazione della datità (*Gegebenheit*) dei fenomeni – non separatamente dal gesto fenomenologico per eccellenza della riduzione – permette di scorgere in ciò che appare l'apparire in quanto tale (*l'apparaissant comme tel*), così che la datità stessa non si riduce alla sua apparenza (*apparence*), ma alla sua donazione (*Gegebenheit*): «tanta riduzione, quanta donazione (*autant de réduction, autant de donation*)»<sup>5</sup>. Questa donazione al di là dell'essere e del soggetto è anche ciò che de-

- 
3. J.-L. MARION, "Le phénomène saturé", in M. HENRY – P. RICŒUR – J.-L. MARION – J.-L. CHRÉTIEN, *Phénoménologie et théologie*, Criterion, Paris 1992, 82.
  4. "das Sich-an-ihm-selbst-zeigende": M. HEIDEGGER, *Sein und Zeit*, § 7 in HGA, Bd. II, Klostermann, Frankfurt a. M. 1977, 31 [trad. cit.: *Essere e tempo*, ed. it. a cura di P. Chiodi, Longanesi, Milano 1976<sup>2</sup>, 50].
  5. MARION, *Étant donné*, cit., 23. Per quanto riguarda la traduzione da parte di Marion della *Gegebenheit* husserliana con *donation* col dibattito che ne è scaturito, cfr. D. JANICAUD, *La phénoménologie éclatée*, L'éclat, Paris 1998, 54-63; REALI, *op. cit.*, 51-52; 243-252; ID., *A proposito di "Dato che"*, in MARION, *Dato che*, cit., XV-XXIX.

termina una visione impregiudicata della “soggettività” stessa poiché il carattere donato dei fenomeni dice l'impossibilità di specificare l'identità del “soggetto” a monte dell'atto della donazione dei fenomeni, i quali – dandosi – donano sia se stessi sia il loro riconoscimento antropologico. In quest'ultimo il “soggetto” non solo riconosce il fenomeno dato come donato, ma *si* ri-conosce: egli è colui che è costretto a rinunciare ad ogni attività costituente nei confronti della manifestazione del dato, il quale, in quanto donato allo stato saturo, possiede un eccesso di intuizione che lo rende letteralmente incommensurabile. Al “soggetto” compete così di assumere la figura di colui che è investito e sommerso da questo eccesso di intuizione del fenomeno saturo: «ne consegue la nascita dell'adonato (*l'adonné*) soggetti(vi)tà interamente conforme alla donazione, che si riceve interamente da ciò che riceve»<sup>6</sup>. La figura dell'adonato, che – occorre ricordare – trova per Marion nella *cogitatio* cartesiana e nel *rispetto* kantiano due significativi antecedenti<sup>7</sup>, inaugura pertanto una nuova conoscenza di sé da parte del “soggetto”, la quale prende la forma del riconoscimento che l'ulteriorità della donazione si attesta come ciò che, nel momento in cui si dà (essendo irriducibile alle sue determinazioni ontiche), convoca il “soggetto” stesso a trascendere continuamente la specificazione ontica del suo stesso esserci. C'è un'indifferenza ad esserci per la quale l'uomo è chiamato a recuperare integralmente la figura autentica della sua umanità nell'appello che egli riceve a trascendere la caratterizzazione ontica della sua esistenza, quindi ad assumere quale tratto essenziale della sua realizzazione libera la dismisura del proprio compimento, che è tale in quanto imprevedibilmente manifestatagli da una donazione ineducibile da se stesso e dall'essere. Così facendo Marion ha l'ambizione di ripristinare l'affermazione centrale circa l'imprescindibilità di collocare la realizzazione libera dell'uomo solo all'interno della differenza aperta dall'ulteriorità della donazione, evitando di ricadere nelle aporie trascendentaliste ancora presenti nel pensiero heideggeriano dove il superamento dell'ontico è legato all'apertura strutturale all'Essere del *Dasein* inteso come l'ente nel quale ne va dell'Essere stesso<sup>8</sup>.

Così non deve suscitare meraviglia che Marion ritrovi nella donazione dei fenomeni “saturo” rivelati – eminentemente nel sacra-

---

6. MARION, *Étant donné*, cit., 373.

7. *Ibid.*, 375-389.

8. J.-L. MARION, *Dieu sans l'être*, PUF, Paris 1991, 68-70; 91-106.

mento eucaristico – ciò che conduce la comprensione fenomenologica alla sua estrema possibilità. Dio, autorivelandosi, si rende presente nella storia attraverso fenomeni che sono “presso il soggetto” in una modalità che anticipa, non solo ogni pre-visione antropologica, ma anche il dono stesso, che all’uomo viene fatto, di poter prendere di mira l’autodonazione di Dio. Così la donazione non può mai affermarsi come una struttura formale entro la quale raccogliere, ancora una volta *a priori*, la comprensione del dono: il riconoscimento dell’uomo appartiene radicalmente a quanto di diritto eccede il campo della pre-visione, fosse anche quello del dono. Si tratta quindi di affermare che i fenomeni rivelati, nel pensiero di Marion, dicono sia il carattere di evento della rivelazione cristologica che compie «*a priori l’a posteriori*»<sup>9</sup> della comprensione umana sia la sua discontinuità rispetto alle condizioni antropologiche in quanto tali. Tale discontinuità non sottolinea solamente che la comprensione permessa dall’autodonazione di Dio costituisce un’attuazione libera e, come tale, indeducibile dalle sue condizioni, ma anche – e più radicalmente – che l’avvenimento che la rende possibile è incommensurabile rispetto a queste condizioni. Il donarsi di Dio istituisce la verità della comprensione umana perché la pone come tale: il libero riconoscimento di colui che si consacra (*s’adonne*) all’evento cristologico non assicura il legame fra la condizione nella quale l’uomo è posto e il riconoscimento del suo senso, ma dice che il carattere di libertà del riconoscimento umano è già racchiuso e coinvolto nell’avvenimento della rivelazione stessa.

## 1. DONO-LIBERTA

La proposta è indubbiamente accattivante e può sicuramente fecondare il rapporto filosofia/teologia nella misura in cui tenta di evitare a teologi e filosofi l’affanno di una reciproca rincorsa che li fa giungere sfiatati ad un astratto punto di incontro. La marcata sottolineatura del principio della donazione ha, infatti, l’ambizione di assicurare uno spazio di dialogo tra le due discipline che, intrinseco al metodo fenomenologico stesso, permette di accostare i fenomeni rivelati proprio perché rivelati: questa loro identità garantisce, appunto, quello scarto (*écart*) tra il dato e il donato, tra l’apparenza e l’apparizione entro cui la donazione può affermarsi come irriducibile

9. MARION, *Étant donné*, cit., 388.

al soggetto e all'essere, e, pertanto, può configurarsi come ciò che *di diritto* appartiene al campo della fenomenalità.

La cosa non è sfuggita ai teologi più attenti a non lasciar cadere il dialogo con la filosofia, e, soprattutto, più interessati ad individuare nella fenomenologia il modello cui riferirsi per interrogare quella dimensione originaria ed elementare dell'esperienza umana che è rappresentata dalla differenza sessuale:

Rispettando le esigenze della differenza ontologica, l'ontologia simbolica individua la figura della struttura originaria [dell'essere sessuato dell'uomo *nda*] nel *rapporto dono-libertà* [...]. Per "pensare" la struttura originaria non si deve perseguire una regione di oggetti (pensiero classico) o la struttura trascendentale dell'io (pensiero moderno), ma collocarsi a livello della donazione mediante la quale il fondamento (trascendente) chiama la libertà dell'uomo, sempre storicamente situata, all'atto della decisione<sup>10</sup>.

Ecco, allora, che quella che inizialmente sembrava essere un'ingenuità imperdonabile comincia a rivelare la sua fecondità dal momento che permette di approfondire il rapporto fenomenologia/teologia a partire da una problematica che focalizza immediatamente uno degli interessi principali sia della teologia contemporanea sia del filosofare stesso di Marion.

Nel rapporto *dono-libertà*, in gioco c'è infatti buona parte del recente rinnovamento metodologico della teologia, poiché l'abbandono della forma di pensiero moderna ha costretto il sapere teologico a volgere i suoi sforzi in direzione di una rivalutazione dell'esperienza contingente dell'uomo. Quest'ultima non può più essere considerata come una mera applicazione pratica dell'universale verità conosciuta per via concettuale, poiché – dall'incarnazione in poi – resta impossibile affermare la verità trascendente di Dio indipendentemente dal nesso che essa possiede con la tipicità del dinamismo storico dell'uomo. Semmai occorre mostrare continuamente – partendo dall'analisi delle modalità concrete dell'attuazione della fede – l'attinenza del dono della rivelazione cristologica con l'esperienza umana. In questo senso è chiaro, allora, che tematizzando il rapporto *dono-libertà*, si tratta, più radicalmente, di tentare di ri-pensare la relazione tra la trascendenza di Dio e la contingenza della libertà, in maniera tale che la differenza insuperabile che sussiste tra le due non diventi

---

10. A. SCOLA, *Mistero nuziale*. Vol. 2. *Matrimonio-Famiglia*, PUL-Mursia, Roma 2000, 92-93 (in nota è indicato il riferimento a Marion).

mai né una separazione né una coincidenza, ma, al contrario, sia una "analogia" dove la verità trascendente di Dio è effettiva garanzia della contingenza della libertà.

Per quanto riguarda Marion, il rapporto *dono-libertà* segnala un elemento fondamentale del suo percorso metodologico, giacché la forte sottolineatura del primato della donazione non deve far tuttavia concludere frettolosamente che egli s'indirizzi verso una sorta di monismo della donazione che accentua unilateralmente il momento manifestativo dei fenomeni. Il richiamo che Marion opera al dettato husserliano – in particolare al "Principio di tutti i principi"<sup>11</sup> – mette bene in evidenza, infatti, come il darsi dei fenomeni sia inseparabile dalla loro attestazione nell'intuizione del soggetto, in modo tale che tutti i vissuti di coscienza appaiano come fenomeni a pieno diritto nella misura in cui sono dati ad una coscienza. Così, il fenomeno ridotto alla sua donazione opera un'effettiva liberazione dell'intuizione e dell'intenzione<sup>12</sup>. Ciò che è dato alla coscienza e ciò che quest'ultima prende di mira è riunificato nella donazione, per cui non si tratta di opporre intuizione e intenzione, né di attribuire un primato all'una o all'altra, a partire dal quale recuperare successivamente un'unità persa in origine. È sufficiente conferire un primato assoluto e incondizionato alla donazione con cui guardare all'intuizione e all'intenzione come a due dimensioni della donazione stessa. Questo è possibile poiché ciò che fa accedere alla donazione è il gesto della riduzione, la quale consiste nel ricondurre «l'apparizione all'Io della coscienza e all'apparire stesso»<sup>13</sup>, che, detto diversamente, significa che i fenomeni si mostrano "come tali" quando il loro apparire è ricondotto dalla coscienza alla loro donazione la quale può così ricondurli fuori dall'Io per portarli a se stessi<sup>14</sup>. L'intuizione infatti, se primato deve avere, lo ha solo nel senso che essa è *donatrice* del carattere donato del fenomeno, non perché la donazione sia misurata dall'intuizione, quanto perché quest'ultima è messa in opera dalla donazione affinché possa donarci la donazione stessa, la quale «al contrario dell'intuizione, [...] si riduce solo a se stessa e, quindi, si esercita assolutamente»<sup>15</sup>. Per-

11. MARION, *Étant donné*, cit., 20-21; ID. *Le phénomène saturé*, cit., 84.

12. ID., *Réduction et donation*, cit., 48-57.

13. ID., *Étant donné*, cit., 27.

14. «Se si ammette [...] che il fenomeno appare tanto più esso si dà perfettamente a vedere e a ricevere; ma anche che esso può darsi così solo se si dà all'Io della coscienza, dunque solo se si lascia ricondurre a quest'ultima – il che equivale a ridurvelo – allora resta da concludere che l'apparizione non si dona così perfettamente solo perché appare, quanto piuttosto perché si *riduce* alla sua donazione per la coscienza» (*Ibid.*, 26).

15. *Ibid.*, 28.

tanto il reperimento del criterio idoneo a superare l'ideale moderno dell'oggettività, per Marion, si specifica adeguatamente solamente nel momento in cui si riconosce perfettamente legittimo evocare il primato della donazione – irriducibile al soggetto e all'essere – non separatamente dall'atto della soggettività umana che riconosce presente questa donazione nell'intuizione che essa ne ha: un'intuizione essa stessa data perché donata e donata in quanto data.

## 2. DONO-GRATUITA

Se così stanno le cose il rapporto dono-libertà rimane aperto su due versanti (quello teologico e quello fenomenologico) che da una parte e dall'altra sia ha l'ambizione di voler tenere uniti. Perché questo accada, occorre tuttavia mettere in atto un'operazione apparentemente paradossale: lasciare le due vie contraddittoriamente aperte, non soltanto nel senso che la teologia non può lasciare l'iniziativa alla filosofia (e viceversa), ma anche perché è palesemente impossibile scegliere chi tra le due deve dettare il cammino teoretico da intraprendere. Operare questa scelta sarebbe in ultima analisi una sconfitta, un fallimento per il semplice fatto che – come giustamente la citazione di Scola ricordava – nel rapporto dono-libertà ne va dell'intelligenza di quell'esperienza originaria ed elementare che è la differenza sessuale uomo-donna. Quest'ultima è un'esperienza che, segnando radicalmente l'esserci umano, ha la forza di mettere in discussione tutti i principi, le idee, i programmi che qualsivoglia argomentazione teoretica può produrre, pertanto non si tratta di portarla ad una sintesi: al contrario di lasciarla essere nella sua spesso brutta complessità affinché manifesti essa stessa la forma nella quale appare come un  *dono* .

Marion stesso ha cercato di percorrere questa strada. In parte lo si è or ora messo in evidenza: il dono si riduce alla sua donazione, e così ri(con)dotto dovrebbe avere la forza di tenere insieme il teologico e il filosofico senza nessuna  *ancillarità*  (né in un senso, né nell'altro). Tuttavia Marion sa bene che non è sufficiente affermarlo commentando il "principio di tutti i principi" husserliano, occorre individuare un fenomeno che abbia in sé tutte le caratteristiche di un dono di questo tipo, perché altrimenti si corre un rischio che comprometterebbe l'intero progetto di una fenomenologia della donazione: «la pretesa riduzione fenomenologica del dono alla donazione alla fine non gli interdice [al dono stesso  *nda* ] la dignità stessa di feno-



meno?»<sup>16</sup>. In altri termini, il dono ridotto alla donazione ha sì cercato di strappare gli ormeggi del concettualismo e del trascendentalismo moderno, ma deve pur sempre conservare con scrupolo e attenzione un legame con il mondo dell'effettività per non scomparire come «un noumeno refrattario alle condizioni dell'esperienza»<sup>17</sup>. Ebbene, un fenomeno, meglio un dono, di questo tipo per Marion esiste e prende un nome preciso: la *paternità*.

Il percorso della fenomenologia di Marion determina in questo modo un ulteriore fattore di interesse, che rende sempre più evidente la plausibilità di un suo approfondimento da parte della teologia. Approfondimento da condursi, tuttavia, avendo la preoccupazione di non trarre frettolosamente deduzioni apologetiche; come accadrebbe, per esempio, se si volesse subito intravedere il punto di arrivo del percorso di Marion, accentuando l'idea – per altro incontestabile – che la sessualità umana è realmente tale solo quando assume la forma della paternità. Un'ingenuità di questo tipo nessun teologo serio la compirebbe, sapendo bene che, comunque, resta il problema (meglio il dovere) di mostrare le ragioni (in senso biblico, naturalmente, cfr. 1 Pt 3,15) di simile affermazione. Alla stesso modo la teologia deve anche fare attenzione a non trarre un'altra sbrigativa conclusione: scorgere nel suggerimento di Marion la via attraverso cui “risolvere” il problema della sessualità mediante il ricorso ad una concettualità di tipo univoco che finisce per rendere sinonimiche le categorie di paternità e gratuità. Questo accade quando si tenta di “spiegare” la prima ingenuità segnalata, producendo un'argomentazione grossolanamente sintetizzabile in questo modo: la sessualità è se stessa solo nella forma della paternità, e la ragione di simile affermazione sta nel fatto che la paternità si configura come un dono gratuito. Qui il ragionamento – perché di ragionamento si tratta –, seppur mosso dal desiderio di non fermarsi alla dichiarazioni apodittiche, sarebbe ancor meno efficace che nel primo caso, poiché non solo sottometterebbe l'esperienza umana alle forche caudine di una deduzione concettuale, ma anche perché si discosterebbe alquanto dal pensiero di Marion. Quest'ultimo (rispondendo alle critiche di Derrida, secondo cui il dono resta sempre prigioniero dell'economia dello scambio<sup>18</sup>) è, infatti, dell'opinione che implicare la gratuità nel di-

16. I rimandi di seguito indicati si riferiscono al testo di prossima pubblicazione *L'inconscience du don*, pronunciato e distribuito (*pro manuscripto*) da Marion all'Università per gli Studi di Macerata il 9 maggio 2002.

17. *Ibid.*, 3.

18. J. DERRIDA, *Donner le temps*. 1. *La fausse monnaie*, Galilée, Paris 1991, in particolare

namismo del dono porta con sé il grave pericolo di privare il dono stesso della dimensione dell'intersoggettività, quindi della condizione essenziale al suo accadere fenomenico. Ciò avviene nella misura in cui la gratuità, specialmente laddove è più perfetta ed assoluta possibile, esige non solo che scompaia ogni forma di contraccambio, ma che svanisca persino l'altro al quale si dona: si dovrebbe donare senza sapere a chi si dona, anzi si dovrebbe donare senza sapere che non si dona a nessuno, e solo così il dono si sottrarrebbe all'economia. Ma in questo caso, «come per un giansenismo e un pietismo fenomenologico, si interdice al dono l'orizzonte stesso del suo dispiegamento fenomenale – l'alterità stessa»<sup>19</sup>: la pretesa purezza del dono svela un'indipendenza dall'altro-da-sé equivalente ad un'autarchia altrettanto assoluta che, anziché garantire l'autenticità del dono, ne interdirebbe l'effettuazione. Per di più Marion è convinto che la gratuità non appare affatto come risolutiva dell'identità del dono, perché essa, seppur rivendicata come il miglior rimedio contro l'economia dello scambio, di fatto finisce sempre per essere il tentativo di trovare una ragione e/o una causa al dono, e, proprio per questo, così come l'economia, appartiene alla razionalità metafisica moderna: in entrambi i casi «si tratta di rendere ragione e di pensare rendendo ragione»<sup>20</sup>. Dal suo punto di vista la gratuità come causa del dono rappresenta il sostenitore cosciente e ben determinato del mondo dell'economia, che pure cerca di fare in modo che venga radicalmente interrotto e dimenticato, e questo perché – vale la pena ripeterlo nuovamente – la gratuità si configura come il motivo o la causa che, tentando di rendere ragione del dono, si sottomette alla ragione sufficiente dell'economia: «l'economia fa l'economia del dono, poiché essa ne rende sufficientemente ragione»<sup>21</sup>.

Così facendo, Marion, ancora una volta, si preoccupa di identificare nella lotta al razionalismo metafisico moderno l'elemento costitutivo (in negativo) del suo discorso. "Spiegare" la donazione del dono significa imporre *a priori* dei paletti al campo della fenomenalità, il che corrisponde al percorso che la modernità, da Descartes fino ad Hegel, ha compiuto radicalizzando il principio di ragion sufficiente:

---

24 ss.; 74 ss. In proposito cfr. *On the Gift. A Discussion between Jacques Derrida and Jean-Luc Marion*, in J.D. CAPUTO – M.J. SCANLON (edd.), *God, the Gift and Postmodernism*, Indiana University Press, Bloomington/Indianapolis 1999, 54-78.

19. MARION, *L'inconscience du don*, cit., 4.

20. *Ibid.*

21. *Ibid.*, 7.

tutto ciò che è, è in quanto una *causa* (effettività) *sive ratio* (concetto) rende ragione sia della sua esistenza, sia della sua inesistenza, sia della sua indipendenza da qualsiasi causa<sup>22</sup>.

Tale principio, imponendo pertanto di assegnare ad ogni fenomeno il suo concetto o la sua causa (*causa sive ratio*), finisce per togliere dignità fenomenica a tutti i fenomeni irriducibili ad una causa concettualizzante. Di conseguenza la difficoltà maggiore con la quale la riflessione sul dono deve misurarsi non sta tanto nell'invocare un "dono senza economia" – appellandosi all'idea di gratuità – quanto nel riconoscere che esiste un "dono senza spiegazione". In altri termini, per Marion, occorre mostrare la legittimità di un percorso fenomenologico che riconosce come effettivamente donati tutti i fenomeni dati, ossia tutti i fenomeni che non hanno bisogno di un "motivo" o una "causa" per diventare intelligibili (soddisfacendo così la ragione sufficiente), ma che dati nell'effettività del campo della fenomenalità sono ad esso donati: ridurre il dono alla donazione.

### 3. DONO-PATERNITÀ

È un problema, quindi, di identificazione di un percorso metodologico interno alla fenomenologia, quello che assorbe lo sforzo teoretico di Marion, il quale si ritrova così allo stesso punto dal quale era partito. Il problema iniziale di sottrarre la sua prospettiva di pensiero all'obiezione dell'irrelevanza del carattere fenomenico di un dono così concepito, lo conduce ad evocare la necessità di illustrare e chiarire che il dono ridotto alla donazione non è un "noumeno refrattario all'esperienza". Ciò, nel momento in cui incrocia le obiezioni di Derrida circa l'impossibilità di uscire dall'orizzonte dell'economia, lo porta a rinnovare e riproporre l'idea che l'esclusione radicale della prospettiva economica sia possibile solo laddove si riaffermi il criterio metodologico elaborato: al contrario della gratuità, che è, anzitutto, l'offerta di un razionalismo camuffato, per Marion, ridurre il dono alla donazione è lo strumento criteriologico che ha in sé la forza necessaria ad affrancare il dono dall'orizzonte dell'economia. Ma, come per un'inesplicabile destino, il cammino percorso sente il bisogno di

---

22. ID., "Filosofia e Rivelazione", in *Studia Patavina* 36 (1989) 426. In proposito cfr. ID., *Le phénomène saturé*, cit., 80-83; *Étant donné*, cit., 253-255.

aprirsi di nuovo all'effettività fenomenica identificando nella paternità l'*exemplum* significativo di che cosa *di fatto* significhi un dono ridotto alla donazione:

un dono da sempre già ridotto alla donazione e franco da ogni scambio nell'economia. Che fenomeno soddisfa queste esigenze? Noi ne suggeriamo uno – la paternità<sup>23</sup>.

Quest'ultima è il fenomeno che Marion mette in gioco con l'intento di indicare che, essendo condizionato pesantemente ovvero addirittura chiuso ogni altro spazio di legittimazione fenomenica del suo discorso e di sviluppo tematico, non rimane che volgersi all'effettività, che è luogo ancora libero e frequentabile per far apparire la plausibilità del suo pensiero. La paternità costituisce, così, l'ambito dove concentrare lo sforzo di ristabilire il pensiero pensato nella storicità effettiva dei fenomeni, stando attenti, tuttavia, a mantenere costante lo sguardo sul pensiero per ritrovare nel fenomeno della paternità tutte le caratteristiche di ciò che il criterio metodologico ha identificato in un dono ridotto alla donazione.

Così facendo, per un supremo paradosso, l'effettività offre di nuovo una possibilità al pensiero, ma subito deve arretrare per lasciare il passo al ragionamento condotto. Prova ne è che Marion, introducendo una puntuale disamina del fenomeno della paternità, si preoccupa immediatamente di affermare che essa ha l'identità di un avvenimento che

non fabbrica un risultato finito, determinato e terminato una volta consegnato, ma provoca un possibile (il bambino) il cui avvenire non si può a sua volta né prevedersi, né dedursi dalle sue cause, né anticiparsi, ma deve attendersi<sup>24</sup>.

La paternità, cioè, è sì un avvenimento che accade, ma il suo accadere non permette l'accesso all'avvenimento stesso, poiché la sua fenomenalizzazione (l'aver generato) non basta a rendere conto del futuro possibile che deve ancora accadere. Esiste, allora una differenza tra il padre e la paternità, che ricalca letteralmente lo scarto (*écart*) teoreticamente asserito tra il dato e il donato; e, come in quest'ultimo caso, la differenza era stabilita per far fuori definitivamente ogni prospettiva che cercasse di *com-prendere* i fenomeni a partire da qualcos'altro rispetto alla loro donazione (per cui si doveva stabilire che *ogni dato è donato*), anche per quel che concerne la paternità, si

23. MARION, *L'inconscience du don*, cit., 11.

24. *Ibid.*, 12.

deve decretare che si tratta di un fenomeno dato in quanto donato, ossia che riconosce solo nella donazione l'unica autorità legittimata a "comprendere" la sua apparizione fenomenale (diversamente indicibile e in-comprensibile). Ciò nonostante Marion sa bene – come abbiamo già sottolineato – che il *donato deve anche darsi* (pena il suo dissolvimento fenomenico come un "noumeno refrattario all'esperienza"), per questo, allora, il punto di riferimento col quale leggere l'avvenimento della paternità deve essere continuamente spostato al fatto che «il fenomeno donato qui dà [...] il donato non solamente si dà, ma dà un altro donato diverso da sé»<sup>25</sup>. Quest'ultimo è senza dubbio il figlio che, generato dal padre (e a sua volta possibile padre), innesca il meccanismo della donazione dentro il flusso della storicità, in modo tale che la precisazione di Marion sembrerebbe interrompere la stesura del ragionamento per fornire al disegno teoretico una qualche prospettiva storica, un'animazione e un movimento di piani e tempi più complessi del semplice criterio epistemologico della donazione. Tuttavia ciò che colpisce, qui, è ancora una volta la forza del pensiero che si avverte nella scrittura di Marion di fronte alla storicità: la ricerca della novità a cui apre la generazione ha bisogno di aiuti, di soccorsi, di appoggi, tanto il carattere fattuale della paternità non gli sembra, nella sostanza, di per sé autorevole e significativo per specificare cosa significhi un dono ridotto alla donazione. Marion deve, quindi, associare al flusso della storia aperta dal fenomeno della paternità, la sottolineatura che la novità generata (il figlio) ha l'identità – ancora una volta – del donato, il che equivale a dire che la possibilità del donato di darsi (e quindi di fenomenalizzarsi) è innescata dalla donazione stessa, in modo tale che il donato si dà esclusivamente per ri-dare la donazione.

Una volta chiarita la struttura del dono ridotto alla donazione, l'esortazione fenomenologica di Marion diventa particolarmente perentoria nell'ulteriore approfondimento del fenomeno della paternità che viene a completare il cammino fin ora percorso. Il passo è compiuto a partire dalla consapevolezza che la donazione, essendo irriducibile alla sua datità, non per questo produce uno stile filosofico che assorbe il dato nel donato. Tale nuova possibilità è innescata dalla donazione stessa nella misura in cui «non c'è nulla che si mostri se, innanzi tutto, non si è donato»<sup>26</sup>, ossia se nella fenomenalizzazione del

25. *Ibid.*

26. ID., *La fenomenalità del sacramento. Essere e donazione*, in N. REALI (ed.), *Il mondo del sacramento. Teologia e filosofia a confronto*, Paoline, Milano 2001, 148.

fenomeno – che avviene solo a partire da *sé* e tramite *sé* – «ciò che appare si dà nel suo apparire»<sup>27</sup>. La *res* del fenomeno si dà dunque interamente nella sua donazione, e, dandosi totalmente in essa, dona contemporaneamente al dato la possibilità di darsi, con la significativa avvertenza che tutto ciò accade *a posteriori* della donazione. La possibilità è quindi concessa sulla base del ri-conoscimento che solo nell'*a priori* della donazione è incluso l'*a posteriori* del darsi del dato, in modo tale che quest'ultimo, essendo sempre in posizione di ricevere – debba ricevere anche se stesso da ciò che riceve: «questo fenomeno [la paternità *nda*], che si dà donando, può a sua volta darsi solo se si scopre anzitutto donato a se stesso»<sup>28</sup>.

L'essere anzitutto figli per poter essere padri, è così il livello nel quale il pensiero di Marion rivela la volontà di andare fino in fondo nel cammino intrapreso, e lo fa rivelando come la donazione costituisca la matrice a cui guardare per illuminare il dato. Ciò significa che Marion ha ferma la convinzione che il fenomeno della paternità (donato) non possa essere pienamente riconosciuto nella sua effettiva identità quando l'essere padre (il darsi del dato) dimentica di essere a sua volta originato e permesso dalla donazione (donato a se stesso). In questo modo il dato è ancor più ri(con)dotto alla donazione, tuttavia l'indicazione resterebbe su un piano troppo formale se non si spingesse a mettere in evidenza la qualità specifica e concreta che al dato (in questo caso al padre) è richiesta per essere colui che «si riceve egli stesso da ciò che riceve»<sup>29</sup>. Ecco, allora, che l'affermazione secondo cui «non c'è nulla che si mostri se, innanzi tutto, non si è donato» prende la forma di un avvenimento in cui il «padre per dimorare deve mancare, dunque brillare per la sua assenza»<sup>30</sup>. La presenza del padre alla vita del figlio, per Marion, diventa ancor più incisiva laddove scompare (o per lo meno si riduce il più possibile) la componente fisico-materiale del suo essere padre. L'impossibilità di delimitare il significato della paternità alla sfera puramente ontico-materiale della presenza del padre è così legata alla volontà di sottolineare come la paternità stessa è irriducibile alla sua determinazione ontica (il dato di essere padre), per potersi di conseguenza aprire verso una caratterizzazione che integra quell'aspetto di ulteriorità a partire dal quale può essere decretato il primato della donazione. Non a caso Marion esemplifica il suo pensiero soffermandosi sull'istante dell'atto della pro-

27. *Ibid.*

28. *Id.*, *L'inconscience du don*, cit., 12.

29. *Id.* «L'événement, le phénomène et le révélé», in *Transversalité* 70 (1999), 20.

30. *Id.*, *L'inconscience du don*, cit., 13.

creazione dove, ai suoi occhi, appare più evidente l'insuperabile scarto che esiste tra il dato e il donato: «Il padre manca. Egli manca anzitutto perché procrea solo nell'istante e, divenuto inutile, subito si ritira diversamente dalla madre che resta e nella quale il figlio rimane»<sup>31</sup>. La paternità nasce e si sviluppa contemporaneamente all'allontanarsi del padre, al rendersi esile, incerto (terminando) il darsi del dato, così che quest'ultimo manifesti una differenza dal donato che, nella sua insuperabilità, lungi dal proporsi come ostacolo al crescere della paternità nei confronti del figlio, diventa garanzia della sua effettuazione<sup>32</sup>. Allo stesso modo il figlio deve sperimentare anch'egli questo inesorabile scarto tra il dato e il donato, assumendo l'impossibilità a restituire ciò che ha ricevuto dal padre (donato) come la "condizione" essenziale del suo essere figlio (dato):

Non si tratta di ingratitudine soggettiva [...] Si tratta, più radicalmente, di un'impossibilità di principio: che lo voglia o no, che vi si senta obbligato o meno, il figlio non potrà mai "restituire" e resterà ingrato, insufficiente e incosciente, perché egli non potrà mai rendere a suo padre ciò che ha da lui ricevuto – la vita<sup>33</sup>.

La vita sostituisce, così, ogni dominio delle discipline sperimentabili sulla paternità, poiché quest'ultime non colgono il vivere se non disseccandolo e uccidendolo, e la verità dell'essere padre (nei sentimenti, nelle passioni, nei contrasti, in breve nella sua dimensione "spirituale") non può che apparire morta nella fredda analisi della sperimentazione, infinitamente limitata al solo esame del dato, là dove, invece, la vita la mantiene aperta al sovrappiù inoggettivabile della paternità donata:

il dono dato qui si riduce precisamente alla vita, che [...] non dipende né dall'entità, né dall'oggettività. La vita non è poiché niente è senza essa. Nessuno la vede, né la definisce, né l'afferra come qualcosa di reale [...]. Il cadavere d'altronde non manca di nulla di reale che permetterebbe di distinguerlo dal vivo<sup>34</sup>.

La paternità nel pensiero di Marion vuole, insomma, essere tale consacrandosi alla vita che la libera da ogni compromissione con l'ontico e con le scienze esatte (che dominano questo regno) e la fa durare per sempre nella condizione di dono dato. La paternità vuole, in altre

31. *Ibid.*, 12.

32. «Solo la distanza, mantenendo uno scarto distinto tra i termini [...] rende possibile la comunione, e media immediatamente la relazione»: *Id.*, *Dieu sans l'être*, cit., 239.

33. *Id.*, *L'inconscience du don*, cit., 13.

34. *Ibid.*, 14.

parole, fissarsi nella perfezione assoluta della vita, quindi della donazione. Proprio per questo Marion propone fortemente lo sradicamento dall'ontico come paradigmatico della paternità e si sforza di contrapporlo al permanere della madre accanto al bambino: è consapevole dell'irrilevanza della particolarità della scelta del padre, ma ritiene necessario rendere nota al lettore la conclamata esigenza che tale scelta si dia nella particolarità.

Il problema è, per il Marion che sigla il suo discorso sulla paternità sotto il titolo dell'*incoscienza del dono*, quello di una filosofia che possa presentare la varietà e l'infinita potenzialità della vita senza distruggerla nella forma: ben consapevole che una filosofia del genere non deve moltiplicare i punti di vista, ma piuttosto annullarli completamente nella definitiva assenza di punti di vista (cioè della singola coscienza del dono). Marion compie, in questa prospettiva, il cammino inverso rispetto all'esperienza consueta e più diffusa della paternità. Al contrario di quest'ultima, il padre di Marion dissolve se stesso e cancella la stessa esperienza dell'essere padre che, in un paradosso voluto, quando comincia a raccontare, già possiede. La fenomenologia della donazione di Marion è il racconto di tale spogliazione, ma non secondo una trama di rapporti e circostanze che accadono nell'esperienza, bensì in una sorta di dimissione annunciata: non la vita, quindi, ma la perfezione della donazione, riperfezionata ogni volta dal fatto di crederci fino in fondo e di investirsene totalmente, con pieno abbandono, come se fosse vita, senza, però, che vita sia, cioè sempre col distacco del filosofo che sa di poter far accadere ciò che non è mai accaduto e che, dopo, può scoprire come non avvenuto, di far apparire ciò che la donazione dà, ma senza che nulla si modifichi davvero, e allora ancora infinite altre volte l'esistenza può essere moltiplicata nella donazione in modi sempre nuovi, dal momento che in ogni momento la donazione può rinnovare, trasformare i particolari e le situazioni della vita, senza che nulla di ciò che è venga turbato, poiché in fin dei conti, per Marion, nella donazione "niente è, ma tutto appare".



## VITA DELL'ISTITUTO

### A. SITUAZIONE STATISTICA DEGLI STUDENTI

#### a) Sezione centrale

STUDENTI ISCRITTI NELL'ANNO ACCADEMICO 2001/2002 = 313

N. iscritti al Corso al Dottorato 51

N. iscritti al Corso alla Licenza 102

N. iscritti al Corso al Master in Scienze del Matrimonio 62

#### b) United States Session (Washington, D. C.)

STUDENTI ISCRITTI NELL'ANNO ACCADEMICO 2001/2002 = 72

N. iscritti al Corso alla Licenza 15

N. iscritti al Corso al Master 42

#### c) Sección mexicana

STUDENTI ISCRITTI NELL'ANNO ACCADEMICO 2001/2002 = 729

N. iscritti al Corso alla Licenciatura 263

N. iscritti al Corso al Maestria (Master) 241

**d) Sección española**

STUDENTI ISCRITTI NELL'ANNO ACCADEMICO 2001/2002 = 74

N. iscritti al Corso alla Licenciatura 27

N. iscritti al Corso al Master in Scienze del Matrimonio 47

**e) Sezione africana (Cotonou, Bénin)**

STUDENTI ISCRITTI NELL'ANNO ACCADEMICO 2001/2002 = 68

**f) Sezione brasiliana (Salvador de Bahia, Brasile)**

STUDENTI ISCRITTI NELL'ANNO ACCADEMICO 2001/2002 = 110

**g) Sezione indiana (Changanacherry, India)**

STUDENTI ISCRITTI NELL'ANNO ACCADEMICO 2001/2002 = 31

Istituti Collegati

**h) Ballina (Irlanda)**

STUDENTI ISCRITTI NELL'ANNO ACCADEMICO 2001/2002 = 15

**i) Melbourne (Australia)**

STUDENTI ISCRITTI NELL'ANNO ACCADEMICO 2001/2002 = 66

N. iscritti al Corso alla Licenza 3

N. iscritti al Corso al Master in Scienze del Matrimonio 26

N. iscritti al Corso al Master in Bioetica 13

**B. SITUAZIONE DEI TITOLI DI STUDIO**

**a) Sezione centrale**

DOTTORATO IN SACRA TEOLOGIA

JOSAFÁ MENEZES DA SILVA, *A criatividade da liberdade: análise e interpretação da teologia de Juan Luis Segundo*

- KOFFI MARTIN YAO, *La famille Africaine en voie d'Occidentalisation: réflexions sur les mutations socioculturelles et politico-économiques de la famille en Cote d'Ivoire*
- PABLO ZANOR, *La parvedad de materia en el sexto mandamiento. Un estudio de los manuales de la teología moral contemporánea*
- DAVID J. MURUNGI, *The Theological Anthropology of John Paul II as Source of Principles in Inculturation in the Family: The Case of the Ameru of Kenya*
- SAÚL EFRÉN CRUZ TORRES, *La familia y la paz social en el Magisterio de la Iglesia. Una perspectiva latinoamericana*
- JUAN-ANDRÉS TALENS HERNANDIS, *De la ciencia moral a la prudencia mística. La epistemología moral de Juan de S. Tomás*
- THEOPHILE AKOHA, *Altérité et Ethique de responsabilité dans l'amour. Contribution d'Emmanuel Lévinas dans la perspective d'une morale théologique de l'interpersonnalité*
- BIJI JACOB KOIPPALLY, *Ecclesial Dimensions of Moral Theology in some of the Contemporary English Catholic Moral Theologians after the Second Vatican Council*

## LICENZA IN SACRA TEOLOGIA

- ATTILIO NOSTRO, *Ad uxorem. La concezione del matrimonio e della donna in Tertulliano*
- MARCO BOZZOLA, *Matrimonio ed Eucaristia nella teologia post-conciliare*
- PETRAS SIURYS, *L'indissolubilità del matrimonio rato e consumato. Aspetti teologici e educativi nella pastorale della famiglia intorno al concilio Vaticano II*
- ANGEL LUIS LORENTE GUTIÉRREZ, *El objecto del acto humano: debate en torno a Veritatis splendor*
- LOVRE SOLA, *Dignità dell'uomo nel pensiero di Sant'Ireneo di Lione*
- RICARDAS DOVEIKA, *Il figlio come dono nella preparazione al matrimonio*
- VERONIQUE LEMAIRE GAY-CROSIER, *La souffrance dans l'œuvre de Sainte Thérèse de l'Enfant-Jésus de la Sainte Face*
- GERARDUS JOHANNES CAROLUS PUTMANS, *Purity issuing from a loving heart. Virtues of charity and purity in the ethics of Dietrich von Hildebrand*
- NICHOLAS MONAGHAN, *Marriage and the Eucharist in the teaching of Pope John Paul II*

- ERNESTO ORLANDO CAPARROS, *La paternidad responsable. Aspectos éticos de su enseñanza*
- JOHN GERARD KEITH, *Marital Theology in the Roman Catholic and Greek Orthodox (Byzantine) Rites of Marriage*
- BEM EMMANUEL IGYSE-DOKI, *A Critical Study of the Four Loves by C.S. Lewis and God's Love for the Human Family*
- MARTINA GERTRUD COERS TARAGLIO, *Grundelemente der Ethik bei Wolfhart Pannenberg*
- ALVARO SÁNCHEZ RUEDA, *Eucaristía y familia*
- FELIPE DE JESÚS ROSALES ROSALES, *Debate actual sobre los ministros del sacramento del matrimonio*
- LUKE SWEENEY, *Sharing in the Power of Jesus Christ the High Priest: Married Life as Liturgy according to Familiaris consortio* 56
- JOAQUIM JUSTINO CARREIRA, *Elementos para um projeto de pastoral familiar no Brasil*
- FRANCISCO JAVIER RAMÍREZ DE NICOLÁS, *Antropología de la re-dención y educación familiar. Estudios en los documentos del Magisterio de Juan Pablo II*
- JORGE LUIS HERNÁNDEZ, *Aproximación a una definición de "Ley Natural" y su uso en Humanae vitae*
- MANUEL JESÚS TACO MOTALGO, *Moral matrimonial y ley natural en el Magisterio reciente*
- PABLO EDUARDO DI CESARE, *Famiglia, salud y enfermedad, el sentido cristiano del sufrimiento humano*
- JOHN ALSTON AZARCON, *The Pastoral Care of the Divorced and Remarried: an Expository and Pastoral-theological Study of the Church's Response in the Light of Familiaris consortio* no. 84
- JEREMIAH AMENYA N., *The Integral Human Fulfilment as a "Moral Issue" in Christian Moral Principles, Volume one by German Grisez*
- PETER ANTHONY LAIRD, *The Drama of Sequela Christi: The Action of Christ as the Fundamental Norm of Moral Action in Light of the Relation of "Freedom" and "Mission" in Hans Urs von Balthasar's Theodrama*
- GIUSEPPE NEVI, *Soggettività ed alterità in Emmanuel Lèvinas*
- ANTONIO RAFAEL MOLINA MALAVÉ, *La dignidad del hombre en el ser imagen de Dios según el pensamiento de San Agustín de Hipona*
- GILLES HUGUES GAY-CROSIER, *La paternité divine dans l'œuvre de Saint Irénée de Lyon*
- ANTONIO PRIETO LUCENA, *La teoría de Karl Rahner sobre la insti-*

*tución de los sacramentos. Estudio sobre su articulación del momento histórico de la libertad finita con la verdad teológica del sacramento*

- AMEL-SH NONA, *La nozione teologica di nuzialità in alcuni scritti di S. Efreem il Siro*
- STEFANO RICCI, *La famiglia "via della Chiesa" negli scritti di Dionigi Tettamanzi*
- CRISTIAN ARIEL ALVAREZ TONCOVICH, *Orthòs logos y concupiscencia*
- ISTAVAN BARNABAS SZENEGETO, *La famiglia "chiesa domestica" nella comunità parrocchiale. Dal mistero alla ministerialità*
- ANDREI ALEJANDRO FURLAN, *Pastoral familiar y uniones de hecho*
- CHRISTIAN SAINT-MARTIN, *Les sens de l'action. Anthropologie e théorie de l'action chez Paul Ricœur*
- CARLO BALDELLI, *Il mistero della speranza nel pensiero di Clive Staple Lewis*
- MICHELLE BORRAS, *Péguy and the Mystery of Childhood*
- JOHN JAIRO LONDONO VALENCIA, *La familia en Colombia desde la Conferencia Episcopal Colombiana a la luz del Concilio Vaticano II y Familiaris consortio: perspectivas pastorales*
- YOUNAN SHEHATA ABDEL SAYED, *Il ruolo della famiglia nell'educazione della coscienza secondo l'insegnamento di Giovanni Paolo II*
- REYNALDO NICOLAS GONZALES, *Ley natural en el Magisterio reciente de la Iglesia*
- CARLOS MANUEL ARENAS HENAO, *Las alocuciones a los nuevos esposos de Pío XII y la doctrina del CV II*
- MARYJANE CAMILLERI, *Matrimony as a Christian State of Life in the Thinking of Hans Urs von Balthasar*
- EMMANUEL KILAMANENO MATEO, *La famille, lieu naturel de l'éducation des enfants. Essai sur les exigences d'une pédagogie spécifiquement chrétienne*

## b) Sección española

### LICENCIATURA EN SAGRADA TEOLOGÍA

- MIGUEL ABRIL AGOST, *De la alteridad personal a la donación y recipocidad en el amor conyugal*
- MIGUEL ROBERTO POMARE MCNISH, *La preparación al sacramento del matrimonio. Educar en el amor a la luz de los documentos postconciliares (1978-2000)*

ZAGABE MULUMEODERWA, *La fidelidad del matrimonio en la cultura africana. El caso de los Bashi y Bauyarwanda*

LUIS CARLOS GONZÁLES GÓMEZ, *El matrimonio en las políticas familiares en Colombia*

JUAN PRIETO SOLANA, *Verdad y ethos del cuerpo humano en la catequesis de Juan Pablo II "Varón y mujer los creó"*

### C. ATTIVITÀ SCIENTIFICHE

Il Consiglio di Istituto, composto dal Preside Mons. Rino Fisichella, e dai Vicepresidi della sezione centrale, statunitense, messicana, spagnola, brasiliana e beninese, oltre che dai Direttori dei Centri collegati di Changanacherry, Melbourne, Gaming e Ballina, si è riunito nei giorni 24 e 25 giugno 2002. All'ordine del giorno, oltre l'esame delle relazioni annuali delle sezioni e dei centri, figurava un'articolata riflessione sulla promozione di una cultura della famiglia nel contesto della nuova evangelizzazione. È prevista la pubblicazione dei vari interventi nel prossimo numero di *Anthropotes* 19/1 (2003).

#### a) Sezione centrale

È iniziato un progetto di rinnovamento della biblioteca dell'Istituto. Si è stabilito un accordo con il Centro CISF di Milano per permettere l'accesso alla banca dati relativi agli aspetti psicopedagogici, pastorali, culturali, sessuali e giuridici.

La *Area Internazionale di Ricerca sullo Statuto della Teologia Morale Fondamentale*, è giunta ormai al suo quinto Colloquio sulla "Sequela Christi. Dimensione morale e spirituale dell'esperienza cristiana" e ha al suo attivo una serie ormai numerosa di pubblicazioni scientifiche. Per il 2003 si sta organizzando un grande Convegno per il decennale di "Veritatis splendor".

### CORSO AL MASTER SPECIALE

È continuato anche quest'anno la collaborazione con la Conferenza Episcopale Italiana nel corso per il Master in Scienze del Matrimonio e della Famiglia, che ha permesso la messa a punto di un programma più agile di formazione di operatori di pastorale familiare, soprattutto di coppie, secondo tre moduli di specializzazione: pasto-

rare, psico-pedagogico, giuridico. Il corso si articola in un anno di insegnamento a distanza con un periodo breve di rientro.

#### CORSO AL MASTER IN BIOETICA

Buon successo continua ad avere anche il corso al Master in Bioetica, attivato da ormai sette anni con la collaborazione dell'Istituto di Bioetica dell'Università Cattolica di Roma. Il corso si qualifica per la particolare prospettiva fondamentale che è data dall'Istituto stesso: il punto di vista globale del disegno di Dio su matrimonio e famiglia si rivela come adeguato per impostare adeguatamente le questioni specifiche della bioetica, superando un certo estrinsecismo casistica e una mancanza di fondazione filosofica e teologica.

#### b) United States Session

Dal 6 all'8 settembre 2002 si è svolto a Washington il convegno *The Achievement of John Paul II: Communio of Persons, Community, Family and Culture* a cui hanno partecipato S.E.R. Mons. Marc Ouellet, Livio Melina e Stanislaw Grygiel.

#### c) Sezione spagnola

Dal settembre 2002 è stato attivato il Diploma universitario in Pastorale familiare. Articolato in tre anni, si svolge presso varie diocesi spagnole.

#### d) Sezione brasiliana (Salvador de Bahia)

Nel 2002 ha avuto inizio il Master in collaborazione con l'Università Cattolica di Salvador, che permette la legalizzazione dei titoli da parte del Governo brasiliano. Per 25 posti si sono presentati 116 candidati.

#### e) Sezione indiana (Changanacherry, India)

Il 14-15 marzo 2002 l'Istituto CANA ha organizzato a Thuruhyu un Symposium sulla *Familiaris Consortio*, a cui ha partecipato Mons. Livio Melina.





## INDICE 2002

### Editoriali

7 e 145

### Alleanza tra generazioni

SERGIO BELARDINELLI, <i>L'idea di "alleanza tra generazioni" e la sua funzione sociale</i>	17
ADRIAN SCHENKER, <i>Die Verwandtschaft zwischen dem Gebot der Elternehrung und den Inzestverboten im Alten Testament</i>	33
KIM JIN-SO, <i>Filial Piety of the Korean Catholic Martyrs</i>	43
EUGENIA SCABINI, <i>Anziani e figli adulti: un cruciale passaggio di eredità</i>	59
GLORIA TOMÁS, <i>Aportacion de los ancianos al sentido de la vida</i>	79

### L'educazione

LORENZO MACARIO, <i>Declaratio de educatione christiana. Rilettura e riflessioni</i>	159
PAUL WADELL, <i>Education and the Formation of the Virtues</i>	179
DENIS BIJU-DUVAL, <i>L'éducation à la vie de foi</i>	201
FURIO PESCI, <i>L'educazione tra famiglia e stato</i>	223
MARIA LUISA DI PIETRO, <i>Dall'educazione sessuale all'educazione della sessualità</i>	245

### In rilievo

LIVIO MELINA – JUAN-JOSÉ PÉREZ-SOBA, <i>La persona agisce nel bene: appetibilità, perfezione e comunicazione. Cronaca teologica del IV Colloquio di Teologia Morale</i>	101
MICHAEL WALDSTEIN, <i>John Paul II and St. Thomas on Love and the Trinity. First part</i>	113
	<i>Second part</i> 269
GIORGIO FARO, <i>Dio, natura, persone: riflessioni etiche e antropologiche (in dialogo con R. Spaemann)</i>	287
	355

PAOLO LORENZO GAMBA, *Convivenze di Fatto in Europa. Il  
PaCS: l'esperienza francese di un patto di convivenza* 309

**Nota critica**

NICOLA REALI, *Con Marion sulle tracce del dono* 331

**Vita dell'Istituto** 347



Finito di stampare  
nel mese di marzo 2003  
dalla  
Scuola Tipografica S. Pio X  
Via degli Etruschi, 7  
00185 Roma