

PIETRO BRAIDO

FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE

PAS - VERLAG
ZÜRICH
1967

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

S.T.E. - Stabilimento Tipografico Editoriale - Città di Castello

PUBBLICAZIONI DELL'ISTITUTO SUPERIORE DI PEDAGOGIA
DEL PONTIFICIO ATENEEO SALESIANO (ROMA)

**ENCICLOPEDIA
DELLE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE**

5.

FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE





PREFAZIONE

Si sono più volte sottolineate con diverso impegno le ragioni che potrebbero indurre a considerare la riflessione sull'educazione, o il cosiddetto « discorso pedagogico », non come qualcosa di omogeneo, di monolitico, *un sapere, una « scienza »*, ma piuttosto come il confluire di approcci scientifici distinti alla realtà educativa, la convergenza articolata di « discorsi pedagogici » differenziati, in certo senso eterogenei. In breve, si è più volte chiarito perché si ritiene di dover considerare la pedagogia non come *una scienza*, ma come *un sistema di scienze*.

Si ricordano alcune tappe di questo itinerario di ricerca, svolta lungo una linea di pensiero tradizionale, che si ritiene fondato e fecondo, rispettoso della *vitale unità* e, insieme, della inesauribile umana ricchezza della realtà educativa e della *riflessione articolata*, che intende chiarirla.

Si è partiti dal breve saggio storico-critico *La concezione herbartiana della pedagogia* (1951) per continuare, sempre meglio precisando, con il volume *Introduzione alla pedagogia. Saggio di epistemologia pedagogica* (1956), i *Principi di filosofia dell'educazione* (cap. VII. *Epistemologia pedagogica*, nel vol. EDUCARE, 1959, II ediz.), *l'Introduzione alle scienze dell'educazione* (nel vol. EDUCARE, 1962, III ediz.), e finire con il saggio *Scienza e saggezza nell'azione educativa. Contributo ad una conciliazione tra teoria e pratica* (« Orientamenti Pedagogici », 1966).¹

Sembra, quindi, superfluo ripetere i motivi, le ragioni, il significato del presente volume e del tentativo di offrire una sintesi — nata essenzialmente dall'insegnamento e concepita come base di riflessione e di discussione nella scuola — sul tema specifico, ma, come si ritiene, fondamentale, ineliminabile e pregiudiziale in relazione a qualsiasi ulteriore ricerca « pedagogica », della « filosofia dell'educazione ».

¹ Ci si propone di tornare sul tema con più ampi sviluppi, al più presto, presentando in nuova edizione, radicalmente rielaborato e arricchito, il saggio *Introduzione alla pedagogia*.

Il senso di tale discorso, la sua fondatezza, consistenza e validità dovrebbero risultare dalla concreta articolazione che potrà rivelare nelle pagine che seguono. Come qualsiasi discorso filosofico, anche quello riguardante l'educazione affida l'attendibilità delle sue conclusioni al valore critico dei principi e alla coerenza razionale delle connessioni e degli sviluppi.

Roma, 24 maggio 1967

Pietro Braido

PARTE PRIMA

APPROCCIO METAFISICO ALLA REALTÀ EDUCATIVA

« Sicut navis committitur gubernatori, ita homo est
suae voluntati et rationi commissus » (TOMMASO
d'AQUINO, *S. Th.* 1^a 2^{ae}, 2, 5).



INTRODUZIONE

Nella coscienza dei singoli e nel raccolto ambito del gruppo familiare l'avvento alla vita di un fanciullo, anzi, già il preannuncio della sua nascita è vissuto comunemente in un contesto di opposte emozioni: gioia o rassegnazione, non infrequentemente delusione o disperazione, talora, in zone più o meno vaste, accettazione fatalistica come una necessità della razza e della specie; più largamente, forse, commozione e riconoscenza (la risposta ad un'attesa, l'adempimento di una promessa, un dono), trepidazione e preoccupato senso di responsabilità (un'altra bocca da sfamare, un nuovo essere a cui assicurare un avvenire); ed ancora, ripensamenti e ansie (un altro personaggio, noto o ignoto, comparsa o protagonista nel dramma dell'esistenza).

Anche sul piano sociale, demografico, economico, politico, le reazioni sono varie: il nuovo venuto o il nascituro è visto come una « complicazione » di un problema già intricato e preoccupante o come lieta promessa di una futura forza di lavoro o segno ed espressione di vitalità e potenza di una razza e di un popolo.

Sul piano religioso, pure, il fatto è variamente sottolineato: o come arricchimento della comunità dei credenti, una benedizione di Dio dispensatore di vita, l'inizio di nuove responsabilità temporali ed eterne, un dovere morale, una missione.

In ogni caso, l'avvenimento è tale da non potersi adeguatamente interpretare alla luce delle prime « *impressioni* », più o meno emotive. Anche le « preoccupazioni » o le conclamate « responsabilità » potrebbero tradursi spesso in pure velleità sentimentali o in reazioni del tutto irrazionali e inoperanti.

Del resto la contraddittorietà stessa delle prime o seconde impressioni e reazioni è indizio che la nascita di un « figlio dell'uomo » è un evento molto più complesso di quanto non sia stato pensato o immaginato, talora, al momento della concezione. In realtà, non si può negare che essa possa essere avvenuta non raramente sotto la pressione di forze istintive, in forme opache, se non inumane, quasi forzate o puramente abitudinarie

e non sempre ispirate ad amorosa volontà creatrice e a generosa apertura all'*altro*, a colui che doveva venire.

Già sul piano biopsicologico si pongono immediatamente — e sempre più spesso oggi — interrogativi angosciosi che riguardano la felicità e la buona riuscita della creatura in arrivo: sarà normale o anormale? ben fatta o un mostro? porterà la felicità o l'infelicità? sopravvivrà e come? sarà lieta dell'esistenza ricevuta?

E più impegnativamente: che cosa si può fare perché non debba maledire il giorno in cui è nata e coloro che l'hanno posta in essere? si deve, e come, far crescere all'età adulta?

Il proseguimento nell'itinerario della vita, la nutrizione, la crescita, l'apprendimento, la maturazione personale, l'educazione si pongono inevitabilmente fin dagli inizi come complesso e misterioso fatto umano, che impegna singoli e concreti esseri storici finiti umani, i genitori e i figli, con un'incidenza decisiva, sul loro destino, di generatori e di generati, rimandando senz'altro, per ogni chiarificazione razionale, alla riflessione radicale sull'essere, sull'esistere, sul senso del divenire di coloro che, volenti o nolenti, vi sono coinvolti.

Anzi, il fatto stesso dell'educazione sembra chiaramente orientare nei primissimi passi della ricerca. Poiché, in quanto fatto umano, contiene già in sé le qualità e le contraddizioni più evidenti — e, forse, più profonde — dell'uomo in quanto essere, dell'essere singolo uomo tra gli altri umani, e dell'essere singolo uomo tra umani con particolari modalità e contenuti ontologici, di maturità e di immaturità, di iniziativa o di passività, di relativa ricchezza o di quasi totale inconsistenza e fragilità esistenziale, potenziale e operativa.

Poiché, ed è la più clamorosa contraddizione, da questo piccolo uomo si attendono grandi cose. Ci si chiede, quasi istintivamente: che ne sarà di questo fanciullo? Destinato ad un olocausto di sangue e di violenza, individuale o collettiva, legale o illegale (in ogni caso, con i riflessi delle grandi tragedie « umane », dai significati cosmici, eterni), oppure chiamato ai fastigi di fatti ben più grandi e significativi (scienza, arte, tecnica, santità, socialità, lavoro, sport, ecc.), oppure — ed è anche questa grandezza umana — destinato ad una vita quotidiana normale, che, tuttavia, mai raggiungerà la banalità, l'insignificanza dell'attività di un automa o dell'animale (ed anche in questo caso sulla condotta di un uomo che vive da automa o da bruto si riflettono significati e riflessi di valori, di aspettative, di delusioni e sofferenze di smisurata ampiezza e risonanza).

Su questo essere, insomma, rimbalzano parole e concetti che hanno il timbro, anche se con svariati significati, largamente conosciuto nel mondo della riflessione pedagogica e delle attività educative: immaturità radicale ed esigenza di maturazione all'età adulta, crescita e riuscita umana, sviluppo integrale e armonico, integrazione personale, inserimento sociale, conquista della libertà, liberazione etica, conseguimento dell'autonomia

personale, partecipazione alla vita di gruppo (famiglia, clan, tribù, comunità civica, nazione, stato, società internazionale), assimilazione dei valori delle generazioni precedenti; o addirittura, santità morale, adesione libera a una vocazione soprannaturale, elevazione a membro della « famiglia di Dio » (inserzione nella comunità ecclesiale, impegno apostolico da adulto).

Ma su queste affermazioni e formulazioni pesano, a loro volta, più gravi e largamente contestati e dibattuti problemi di fondo che ne mettono in discussione addirittura la legittimità o l'illegittimità, il senso o il non-senso, l'angustia o l'estensione, la pienezza o la vacuità. Che cosa significa veramente portare un uomo da poco nato allo stato adulto? Quali esigenze, quali imperativi scaturiscono da questo piccolo essere inerme, che alla vita e agli uomini sembra chiedere soltanto protezione e difesa, soccorsi e aiuti, per « sopravvivere » e poi per « vivere », semplicemente? Perché si avanzano richieste morali e religiose, temporali ed eterne? e responsabilità e complicazioni comunitarie e sociali? E perché questo affanno di adulti, e su quale base, di prendere iniziative e plasmare in un senso o nell'altro, di disporre e predeterminare?

Evidentemente l'educare è talmente « compromettente » per il presente e l'avvenire di chi educa e di chi è educato, che impone una riflessione. Il richiamo ai « massimi problemi » dell'essere e del divenire diventa inevitabile. Il problema del significato della *realtà* è necessariamente coinvolto con il problema del significato della *realtà educativa*; il problema dell'essere e dei *modi di essere*, delle cause e delle essenze, si impone immediatamente appena sia posto il problema dell'essere *educatori e educandi*, e del rispettivo significato essenziale e esistenziale. Comunque lo si voglia definire o descrivere, il fatto educativo è un fatto umano, che si situa nell'ambito del problema dell'esistere in quanto tale. Ma nello stesso tempo esprime le particolari dimensioni dell'esistenza umana e ne rivela fondamentali caratteri, finalità e modalità.

Schematicamente:

1. La realtà educativa si colloca nell'orizzonte della realtà in quanto tale, sorgendo dal particolare carattere dell'essere umano come essere *finito* e in *divenire*, ma nello stesso tempo in rapporto creaturale e religioso con l'Infinito (*ontologia dell'educazione*).

2. In quanto realtà dell'uomo quale essere *fisico* e *spirituale* la realtà educativa si rivela ancora come *processo naturale* e, insieme, *storia di un'anima*, storia di un essere che è nel mondo e di un essere che è chiamato ad emergervi nella libertà (*cosmologia e antropologia dell'educazione*).

3. Essa, pertanto, in quanto realtà di un essere *razionale e libero*, ne rivela l'insopprimibile *vocazione* a una vita di *autodeterminazione cosciente e responsabile conforme alla sua intrinseca natura (morale e pedagogia del bene, della perfezione, della felicità)*.

4. In quanto, però, la *vocazione umana* è strettamente *individuale*, cioè non affidata alla *specie* in se stessa (perché inesistente), ma *ai singoli individui*, che sono chiamati a realizzarla nelle fragili vicende dei *singoli istanti e dei singoli atti*, la realtà educativa si attua propriamente in una *morale* e in una *pedagogia*, che si traduce nella precisa aspirazione alla propria personale *conquista (pedagogia della virtù)*.

5. Inoltre, poiché la realtà educativa si inserisce quale fattore di unificazione e di suprema espressione, in un orizzonte umano più vasto, essa va vista e realizzata in connessione con una *plenaria maturazione e coltivazione* dell'intero essere umano (*educazione come cultura umana integrale*).

6. In questa maturazione totale, oltre l'educazione in senso formale, assume un valore *condizionante* essenziale la *formazione* di quelle facoltà spirituali, che consentono all'uomo di realizzare se stesso nella storia e di portare il proprio contributo creativo all'arricchimento progressivo della storia stessa (*formazione culturale*).

CAPITOLO I

CONSISTENZA E PRECARIETÀ ESISTENZIALE DELLA REALTÀ EDUCATIVA

(*ontologia dell'educazione*)

Nella sua struttura esistenziale (realtà educativa) e in quanto oggetto di riflessione umana sul suo significato essenziale (sapere pedagogico), l'educazione presenta le caratteristiche tipiche di qualsiasi realtà in quanto concretamente posta in essere e in quanto emergente alla coscienza riflessa.

Essa è una delle molte espressioni in cui l'uomo si esprime e si comprende come realtà esistente e pensante in consapevole lucido rapporto con l'essere; essere concreto, non finzione né illusione, tra esseri concreti, in inevitabile rapporto esistenziale e gnoseologico con essi, visti nel loro modo individuale di realizzare l'essere in quanto tale.

Ogni problematizzazione del significato dell'educare è un aspetto dell'universale metafisica problematicità dell'esistere e del pensare umano, immediatamente superato (e quindi ontologicamente e logicamente incompatibile con qualsiasi forma di problematicismo, di fenomenismo, di relativismo assoluto) dallo stesso porsi del problema del significato della realtà. L'*essere* è, la *realtà* è innegabile; essa è, anzi, la determinazione ultima e onnipresente (trascendentale) di ogni forma di esperienza, fosse pure 'quest'esperienza' dubbio, negazione, astensione, disimpegno. L'essere è la determinazione ultima e radicale di ogni cosa, oggetto e soggetto, conoscente, conoscenza e conosciuto. L'esperienza dell'essere, colto concettualmente nel finito esistente sensibile, oggetto adeguato dell'intelletto umano, che ha bisogno di disporre come strumento del senso, è l'esperienza conoscitiva radicale, il punto di partenza di ogni forma di chiarificazione razionale della realtà in genere e, in questo caso, della realtà educativa.

Il problematicismo assoluto (e naturalmente anche quello pedagogico,

in quanto suppone una generale *fondazione* speculativa più comprensiva) e tutte le forme apparentate di assoluto esistenzialismo o fenomenismo o positivismo o storicismo non hanno senso, come teoria interpretativa del significato della realtà, conducendo a problematizzare la stessa propria validità: affermandosi si problematizzano e un'affermazione problematica non è un'affermazione; è, quindi, irrilevante dal punto di vista teoretico. È, perciò, inconfutabile, ammettendo, insieme, e negando la problematicità della propria stessa affermazione, rendendo problematico e superfluo qualsiasi confronto critico. È, in definitiva, *teoreticamente* assurdo, includendo nella stessa affermazione di sé la possibilità della propria negazione. È, dunque, una realtà storica e psicologica, di cui può occuparsi lo studioso dei fenomeni psicosociali, non è una *teoria* di cui debba occuparsi il gnoseologo o il metafisico.

Discorso analogo, in altro senso, dovrebbe essere fatto per tutte le forme assolute, « metafisiche » (non fenomenologiche, psicologiche, « fattuali »), di esistenzialismo, di storicismo totale e di radicale neopositivismo, pragmatismo, naturalismo. E, infatti, che senso avrebbe discutere, accettare o negare criticamente, e cioè dimostrare vera o falsa, proponibile o non proponibile come teoreticamente valida, quella che è per definizione verità del singolo, derivante dall'analisi esistenziale e dalla scelta opzionale gratuita e libera del singolo in quanto tale, poiché non esiste che il totalmente singolo, l'incommunicabile? D'altra parte, se l'uomo è essere storico (storia spirituale o « naturale », non importa), fenomeno puro, « evento » irriducibile, seppur relazionato o interrelazionato, anche l'affermazione assoluta, filosofica, di tale *storicità* è storica, fattuale, « evento » e come tale innegabile, ma anche come tale priva di rilevanza teoretica, al di là di ogni possibilità e necessità di discussione speculativa.

Del resto, sarebbe necessario rifare tutto il processo ideale e storico che ha portato il filosofare a questi vicoli ciechi, che hanno il loro punto di partenza proprio nella svalutazione dell'esperienza elementare e primordiale dell'essere — *aliquid est* — come inevitabile *primum* di ogni possibile riflessione filosofica.¹

¹ Per un approfondimento di analoghi ma più impegnativi rilievi critici, cfr., tra altri G. BONTADINI, *Dall'attualismo al problematicismo*, Brescia, La Scuola, 1950, II ed., pp. 307; *Dal problematicismo alla metafisica*, Milano, Marzorati, 1952, pp. 253; *L'attualità della metafisica classica*, « Rivista di Filosofia Neo-Scolastica », 1953, pp. 1-18; Ugo Spirito e la dissoluzione del problematicismo, *ibid.*, pp. 193-228; N. PETRUZZELLIS, *Sistema e problema*, Bari, Adriatica Editrice, 1954, pp. 493; A. RIGOBELLO, *Il Problematicismo di Ugo Spirito come empirismo coscienziale assoluto*, « Rassegna di Pedagogia », 1958, pp. 32-47; E. SEVERINO, *Riflessioni sul senso della verità*, « Rivista di Filosofia Neo-Scolastica », 1961, pp. 215-254. Diversamente ispirato, ma istruttivo, è il volume in collaborazione di F. LOMBARDI e al., *La « morte della filosofia » dopo Hegel e le correnti del pensiero contemporaneo: Marxismo, storicismo e sociologia, neopositivismo e filosofia analitica, cibernetica*, Roma, Società Filosofica Romana, Istituto di Filosofia dell'Università, 1958, pp. 158.

Nella stessa consapevolezza del dubbio, del problema, dell'aporia, il ricercante coglie sé in quanto tale e la sua situazione come realtà, come qualcosa che si oppone al nulla; e coglie, insieme, nell'unità della globale esperienza conoscitiva, in atti connessi e solidali, l'essere e le sue indivisibili proprietà, come nozione assoluta, al di fuori e contro la quale nulla può essere né può venir affermato; per cui dovunque una cosa venga conosciuta sotto la ragione di essere, si è, ovviamente, in presenza di un conoscere (la conoscenza *metafisica*) che non può essere smentito (sarebbe smentito dal nulla di essere, dal nulla del conoscere); che è, in altre parole, « assoluto ».

Conseguentemente dell'assolutezza dell'ente e della sua comprensione razionale (non è un'intuizione né una deduzione o una definizione perfetta) partecipano anche i giudizi e i raziocini corrispondenti.

Come la radicale apprensione degli esseri è la nozione prima e trascendentale dell'ente (al di fuori di cui niente è pensabile), così di tutte le idee, i giudizi e i ragionamenti sull'ente c'è un *primum* assoluto, i *primi principi dell'ente*, i quali chiarificano l'ente in quanto tale ed hanno, come l'ente, forza e valore trascendentale e assoluto, essendo ricavati da elementi inclusi nella stessa *nozione trascendentale* dell'essere: *assoluti* (leggi dell'essere e del pensiero), per sé *noti* e del tutto *certi*: principio di identità, principio di non-contraddizione, principio del mezzo escluso.

A questo livello, è possibile situare un'autentica metafisica della realtà educativa, che ne ricerca le proprietà radicali in quanto *realtà* e nello stesso tempo in quanto è *questa* realtà *articolata e distinta da altre realtà* nell'ambito dell'essere *uno e molteplice*; abbracciante, dunque, nel suo orizzonte tutti gli esseri esistenti (trascendentale) e riferito ad essi in quanto diversificati tra loro, con proprie modalità di esistere, in quanto singoli esistenti, concrete e diverse sintesi di essenza e di essere.

Infatti, l'ente, che implica sia l'essenza che l'essere, non è *unità* vuota e astratta, denominazione genericissima, etichetta senza contenuto applicabile univocamente a tutti gli enti, né assoluta molteplicità di essenze diverse, concetto applicabile equivocamente a enti diversi, ma è unità nella molteplicità, unità di proporzione nella diversità del rapporto, principio di unità insieme e di differenziazione. L'ente è trascendentale e *analogo*: in ogni ente in quanto ente, è l'essenza e l'essere e il rapporto tra l'una e l'altro, realizzato in modo diverso.

1. *L'educazione positività e limite dell'essere finito.*

Per questo, dunque, già nelle sue pieghe più profonde l'educazione tradisce una essenziale ambiguità di significato.

Sul piano della *struttura esistenziale* essa rivela l'originaria *nobiltà* del suo inserimento nell'essere e l'insita *povertà* della sua collocazione ai margini tra l'essere e il non-essere.

La problematicità della realtà educativa, la sua positura apparentemente contraddittoria tra indefinite esigenze di realizzazione (in relazione con il successo o il fallimento esistenziale del destino umano) e la radicale precarietà e labilità (tutto passa, compresi gli uomini faticosamente portati all'età adulta e più o meno brillantemente « coltivati ») si fonda remotamente su questa radicale qualifica metafisica.² Da una parte, il fanciullo è, l'educazione è realtà, è compito, è destino; non è illusione, evanescenza, « passione inutile ». Dall'altra, tutto ciò non esaurisce l'essere, non è pienezza, ma è partecipazione; è *una* modalità particolare, è finitezza, tendenza all'essere ed è possibilità metafisica di decadenza dall'essere (contingenza).

L'educazione, dunque, in questa concezione, non è più atto puro, posizione assoluta, autotisi, creazione all'interno dell'unica realtà dello Spirito in quanto libero creatore di se stesso (G. Gentile), ma faticosa tensione di un'essenza a permanere e a crescere nell'essere. Non essenzialista sarà, dunque, la pedagogia che si ispira a questa concezione, né in senso cartesiano né neo-umanistico. Per questa pedagogia si danno soltanto essenze realizzate *nell'atto* e *per* l'atto di esistere, in una indefinita tensione dinamica ad un esistere sempre più ricco e più pieno.

Non sarà, però, neppure totalmente « esistenzialista », nel senso che ammetta possa darsi un esistere di nulla, come opzione assoluta (l'esistere che precede l'essenza).

L'essere concreto, e quindi l'uomo e la sua educazione, è l'esistere e il tendere a crescere nell'esistere di una essenza, di un modo di essere, con esigenze essenziali di autopoizione e di autosviluppo.

Conseguentemente, sul piano del divenire l'educazione non può pensarsi in linea assoluta come passaggio dall'atto all'atto, ma come passaggio dall'aspirazione positiva all'essere alla attuazione di tale aspirazione: passaggio dalla potenza all'atto, da reale povertà colmabile ad una reale ricchezza postulata e assimilata.

L'educazione tradisce questa radicale situazione dell'essere finito e contingente, ossia la sua immersione nel mondo del divenire reale, non illusorio né puramente dialettico (inteso cioè come successione di movimenti astratti *entro* l'unica e identica realtà contraddittoria). Educazione è acquisizione di una perfezione reale, che prima non c'era. Non è passaggio — inconcepibile — dal nulla all'essere; né contraddittorio permanere dinamico dell'identica realtà in se stessa. Essa implica nell'educando una reale pos-

² Del fondamento prossimo si tratterà nel capitolo seguente.

sibilità di crescere e di arricchirsi ontologicamente; implica il reale conseguimento di una perfezione.

È insieme conseguenza e indizio della frattura esistenziale che penetra il finito fin nelle sue intime fibre ontologiche. Non atto puro, ma sintesi di atto e potenza; non perfezione assoluta, né imperfezione totale (non-essere), ma imperfezione suscettibile di arricchimento, ricchezza non offerta all'esterno, ma radicata in possibilità interiori.

Si ritroveranno qui le ultime ragioni ontologiche, che forzeranno a negare tanto l'assoluta autoeducazione quanto la totale eteroeducazione. L'educazione è crescita interiore che si attua nel rapporto esistenziale con una causalità distinta collaborante, che implica in definitiva sempre la compresenza della Causa prima, della permanente opera creatrice dell'Infinito.

2. *L'orizzonte religioso dell'educazione.*

L'educazione dell'essere umano, in quanto essere finito e in divenire, e quindi in quanto espressione precaria dell'essere stesso, avviene, infatti, necessariamente in un *orizzonte religioso*.

Partecipare, essere limitati, ed essere mutabili e causati è la stessa cosa. La nozione di essere mediante un altro o *mediante una causa* coincide con quella di essere *per partecipazione*, non solo sul piano (logico e reale) dell'intelligibilità metafisica intrinseca, ma anche nell'ordine causale estrinseco o efficiente. È vero *anche* su questo piano il principio, valido anzitutto sul piano della causalità formale, che ogni ente finito partecipa della natura dell'essere. Ogni essere finito partecipa all'essere, come effetto della Causa efficiente adeguata, trascendente o distinta, di Dio, che è *l'Essere per assenza*.

La limitazione e moltiplicazione e composizione intrinseca formale richiama immediatamente alla *partecipazione causale estrinseca*, che porta ad un'altra serie di rapporti, nell'ordine non più della sola causalità formale e materiale, ma efficiente e finale.

Parlare di Dio, allora, non è dimenticare l'uomo e la sua costruzione, il suo sviluppo, la sua educazione e la sua cultura; non è abbandonarsi ad una contemplazione estatica di un Assoluto, che svuota l'uomo, che così si alienerebbe metafisicamente (se Dio è il tutto, l'uomo è il nulla), psicologicamente (se Dio esiste, io non sono libero), economicamente e vitalmente (l'alienazione di Feuerbach e di Marx: la religione è l'oppio dell'umanità; donde il « siate fedeli alla terra » di Nietzsche); ma è vedere l'uomo nella sua vera realtà e consistenza. La « teologia » dell'uomo è indissolubilmente contemplazione di Dio, ma insieme visione dell'uomo alla *sua sorgente reale, alle origini*. È l'uomo visto nella *vera luce*, nella linea

dell'esistenza realmente ricevuta, nella sua natura originaria di *essere da Dio*, che lo pensa, lo ama, lo crea, lo conserva: evidentemente, non svuotandolo, ma arricchendolo, precisamente, di *una struttura ontologica propria e distinta*.

La consistenza ontologica, l'« autonomia » essenziale e operativa della creatura razionale e libera, dotata di una sua struttura statica e dinamica, sostanziale e accidentale, radicale e operativa, sarà tradotta indissolubilmente nell'attività autonoma di essere libero, capace di radicale autodeterminazione e di iniziativa, sorgente di dignità morale, alla luce di Dio, ma un Dio che vede, segue, pensa e ama una creatura che *si agita, si muove liberamente, si realizza secondo la propria perfezione finita*.

La prospettiva del rapporto creaturale del finito con l'Infinito getta una luce di fiducia e di speranza su tutta la realtà umana in genere e in specie sulla realtà educativa. Questo bambino che è da educare non è un dio o un semidio. È un piccolo dono di essere, fragile e precario, come lo è ogni creatura finita. Ente partecipato e limitato, il suo non è l'Essere, la sua essenza non è l'esistere.

È, però, fortemente e saldamente piantato con *un suo essere inalienabile* sulla roccia incrollabile dell'Essere divino, che l'ha pensato e amato creandolo (*omnia in Ipso constant*). La sua esistenza si presenta subito dotata di particolarissima nobiltà di origine e il suo essere, il suo vivere, il suo operare rivela già una insospettata misteriosa grandezza: è un'esistenza « teologica », « religiosa ». Il suo limite è esaltato dal saldarsi con l'Illimitato, la finitezza è garantita dall'Infinito.

Il divenire educativo, comunque lo si interpreti alla luce di un'analisi più approfondita delle particolari caratteristiche specifiche dell'essere finito che è l'uomo, appare così nettamente inquadrato in una prospettiva di grandezza e di dignità ineguagliabile: non un agitarsi senza senso, il volteggiare in un mondo opaco e silenzioso, ma il muoversi più o meno drammatico entro un orizzonte in cui aleggia invisibilmente, ma realissimamente (più reale di qualsiasi realtà, più reale per ciascuno della propria individua realtà) lo Spirito divino, in un continuato slancio di pensiero e di amore creatore.

3. *Filosofie contemporanee dell'educazione.*

Allo sforzo di « fondazione » positiva del problema pedagogico dovrebbe accompagnarsi costantemente quello della comprensione critica delle più significative « metafisiche dell'educazione » contemporanee, anche se spesso si ispirano a principi profondamente diversi da quelli qui rapidamente enunciati. Dall'esame e dal confronto critico non ne potrà risultare

che ricchezza problematica, varia articolazione di motivi e suggestioni costruttive, oltre a precisione e distinzione di concetti.

Anzitutto, sembra inaccettabile la semplicistica affermazione di J. S. Brubacher, che « soltanto Platone tra i filosofi anteriori al XX secolo ha prodotto nella sua *Repubblica* una filosofia dell'educazione degna di questo nome ».³

Al livello di consapevolezza platonica sono arrivati certamente quasi tutti i pensatori successivi: con non minor preoccupazione ed esplicito impegno, certo, Aristotele (*Etica a Nicomaco* e *Politica*), S. Agostino, S. Tommaso, Comenius, Locke, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Froebel, Fichte, Schleiermacher, Herbart e diversissime forme di pensiero della seconda metà del sec. XIX (spiritualismo, storicismo, positivismo, neoidealismo).⁴

Il contesto entro il quale si determina una più impegnata e acuta disamina filosofica del fatto educativo è nella cultura occidentale europea quello stesso che per lunghi secoli ha alimentato il pensiero metafisico con una progressiva sua estensione alle varie forme della vita individuale e sociale; è l'espressione di una maturazione « umana » sempre più accentuata, con il complicarsi e il moltiplicarsi dei « problemi » e delle « soluzioni », sotto la spinta anche di « crisi », di contraddizioni, di difficoltà culturali, economiche e sociali. È da lungo tempo che l'uomo « occidentale » (ma non esclusivamente) è abituato a vedere e a risolvere i suoi problemi alla luce delle grandi prospettive sulla realtà intera, sul concetto stesso di uomo, di storia e di vita. È un'esigenza che ha ereditato da millenni. Negli ultimi secoli essa ha preso rinnovato vigore, non senza lotte e contraddizioni, con l'avvento di nuove visioni dell'uomo e della vita, fermentate soprattutto nel periodo rinascimentale e moderno.

Lo stesso romanzo pedagogico di Rousseau è, anzitutto e fondamentalmente, una riflessione e un'indagine sul concetto della natura; e la trattazione pedagogica non ne è che una esemplificazione. Ed anche le filosofie dell'educazione emergenti nel terreno culturale statunitense sembrano trascendere decisamente la semplicè antitesi tra educazione progressiva e educazione tradizionale. Tra gli antiprogressivisti in senso deweyano le posizioni sono molto meglio caratterizzate dagli orientamenti speculativi

³ Nel voi. *Modern Philosophies and Education*, The Fifty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, edited by Nelson B. Henry, Chicago, The University of Chicago Press, 1961, V ristampa, p. 4.

⁴ La tesi del Brubacher può, semmai, rispecchiare la realtà culturale come può essere stata vissuta o vista negli Stati Uniti. Per tale ambiente potrà, forse, essere vero (ma non del tutto) che la fioritura della filosofia dell'educazione coincide con l'esigenza da parte della « progressive Education » di esaminare e rinsaldare i suoi fondamenti, specialmente con Dewey (fenomeno che si riscontrerebbe soprattutto dopo il 1920), ed è favorita dall'urgenza di prendere più approfondita ed esplicita coscienza dei propri da parte della educazione tradizionale.

interni che dalla pura contrapposizione al « progressivismo », che ne indica un aspetto del tutto secondario, contingente e storico.

Le stesse « filosofie », che saranno rapidamente presentate, offriranno parecchi punti di accordo e di disaccordo, che superano la semplice contrapposizione indicata, ma più profondamente riecheggiano preoccupazioni, problemi e soluzioni che affondano le loro radici in un quadro filosofico più largo e impegnato: il problema della realtà, il problema della conoscenza e del suo rapporto con il reale, il problema del mondo e dell'uomo, della materia e dello spirito, del tempo e delle realtà sovratemporali.

Una visione panoramica delle *filosofie dell'educazione* non può prescindere dal riferimento a una delle più limpide e coerenti sintesi contemporanee, quella *idealistica* di GIOVANNI GENTILE (1875-1944).

Ai problemi educativi e scolastici il Gentile non solo ha dedicato i suoi primi anni di operosità nel campo del pensiero (sono del 1900 i due notevoli saggi intorno a *L'insegnamento della filosofia ne' licei* e *Del concetto scientifico della pedagogia*, polemico nei confronti della concezione herbartiana della pedagogia), ma anche la sua fattiva azione di uomo di scuola.

Esiste una strettissima connessione in lui tra azione educativa e politica e sforzo teoretico, pedagogico e filosofico. Teoria e pratica raggiungono i loro vertici ai limiti del decennio 1913-1923, quando la costruzione sistematica del *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* del 1913-1914 prepara le basi ideali della consapevole unitaria riforma scolastica del 1923.

Il concetto della conoscenza come *autocoscienza creatrice in atto* costituisce il punto di partenza e di arrivo della concezione filosofico-pedagogica gentiliana, che vuole porsi al di là di ogni unilaterale primato del soggetto pensante (Fichte) o del pensato, l'Idea (Hegel), pur accettando incondizionatamente il principio idealistico dell'immanenza riduttrice dell'essere al pensiero.⁵ « Le cose conosciute, in quanto sono sostanzialmente

⁵ È nota la precisa formula fichtiana: « L'essenza della filosofia *critica* consiste in ciò, che un Io assoluto vien posto come assolutamente incondizionato e non determinabile da nulla di più alto; e, se questa filosofia conchiude con conseguenza da questo principio fondamentale, allora diventa Dottrina della scienza. Al contrario, è *dogmatica* quella filosofia, che pone qualcosa di eguale o di opposto all'Io in sé; e questo accade nel concetto di *Cosa (Ens)*, che in questo sistema dev'essere il più alto, e che, in pari tempo, in modo pienamente arbitrario, vien posto come il concetto assolutamente supremo. Nel sistema critico, la cosa è ciò che è posto nell'Io; nel dogmatico, ciò, in cui l'Io stesso è posto: il Criticismo è, perciò, immanente, perché pone tutto nell'Io; il Dogmatismo è trascendente, perché va ancora oltre dell'io... Ora, se si procede col dogmatismo secondo i suoi propri principi fondamentali, come si deve fare sempre, e gli si domanda perché esso, tuttavia,

in virtù del nostro conoscerle, non sono cose per sé stanti e quindi preesistenti alla cognizione; ma sono a volta a volta l'oggetto creato dell'atto della nostra mente.⁶ « Noi siamo la radice da cui tutto germoglia, e a noi, come a propria radice appunto, tutto torna ad attingere il succo vitale che lo mantiene in essere. Noi, dunque, siamo il *principio* del mondo, che è il nostro mondo; noi, non già in quanto quello stesso che noi siamo diventa uno tra gli oggetti della conoscenza, ma noi proprio come soggetto attivo del conoscere».⁷

Questi enunciati costituiscono il modo proprio, *attualistico*, con cui è interpretato da Gentile il principio idealistico, da cui si vuol coerentemente bandito ogni residuo oggettivistico e statico.

Concepita, dunque, la realtà spirituale come sviluppo creativo unitario in atto, è chiara la sua identificazione con il processo educativo, dal cui concetto rigoroso rimane esclusa, come reale e concreta, la distinzione tra essere e dover essere, fini e metodi, teoria e pratica, educando e educatore e, sul piano della riflessione, tra filosofia e pedagogia. « Due spiriti, come due, non sono spiriti; e come spiriti, non sono due... E allora convien dire che gli spiriti concorrenti nell'atto dell'educare o non sono spiriti, o sono uno spirito unico... Il maestro è lo stesso spirito, che si pone nel suo

ammette la sua cosa in sé, senza niun principio superiore, mentre all'Io richiede questo principio superiore, perché, dunque, quella vale come assoluta, mentre all'Io non deve spettare un valore assoluto: esso non può vantare niun diritto per far questo, e noi, perciò, domandiamo con ragione che esso, secondo il suo proprio principio fondamentale, che è di non ammetter nulla senza ragione, ci dia novellamente un concetto generico superiore, che comprenda il concetto della cosa in sé, e poi ancora un altro concetto più generale per questo, e così via all'infinito. Perciò, un dogmatismo spinto sino alle ultime conseguenze o nega che il nostro sapere in generale abbia un fondamento, e che, in generale, siavi un sistema nello spirito umano; o contraddice sé stesso. Il dogmatismo compiuto è uno scetticismo, che dubita di dubitare, poiché esso deve annullare l'unità della coscienza, e, con questa, la Logica intiera: esso, perciò, non è un dogmatismo, e contraddice sé stesso, quando pretende di esser tale » (G. A. FICHTE, *La dottrina della scienza, Principi fondamentali*, Parte I, § 3, D n. 8, Bari, Laterza, 1925, II ediz., pp. 79-80). Ed aggiunge: « Vi sono soltanto due sistemi, il critico e il dogmatico. Lo scetticismo, come sopra è determinato, non sarebbe punto un sistema, poiché nega persino la possibilità di un sistema in generale. Ma, poiché questa possibilità esso non può, tuttavia, negarla se non sistematicamente, contraddice sé stesso, ed è affatto irrazionale. La natura dello spirito umano ha già pensato a renderlo anche impossibile. Non c'è stato mai nessuno, che seguisse sul serio tale scetticismo. Qualcosa di diverso è lo scetticismo critico, quello di Hume, di Maimon, di Ene-sidemo, che scopre l'insufficienza dei principi sinora adottati, ed indica precisamente dove sieno da trovarne di più sostenibili. Per esso, la scienza ci guadagna sempre, se pure non sempre in contenuto, tuttavia, certo, nella forma, e si conoscono male gl'interessi della scienza, quando allo scettico acuto si nega la stima che gli spetta » (p. 80, nota).

⁶ G. GENTILE, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*. Vol. I. *Pedagogia generale*, Bari, Laterza, 1913, p. 11.

⁷ ID., *o. c.*, pp. 15-16.

assoluto valore spirituale: lo spirito che si pone perché la sua natura è di porsi, affermarsi, diffondersi, realizzarsi. E se lo spirito nel suo realizzarsi è lo stesso processo di autocreazione dell'essere, l'opera del maestro è questa autocreazione, che per generazione se l'essere creato si divide per astrazione dal creante, come accade allo scolaro che guarda al maestro da cui empiricamente s'è dipartito».⁸

L'orientamento idealistico, pur compromesso per altri aspetti da insuperabili aporie, ha certamente contribuito a sottolineare la spiritualità, l'universalità, la libertà inerenti al processo educativo, riportando la discussione della problematica pedagogica al di là del puro piano metodologico e tecnico.

In un'altra direzione, non contrapposta ma analoga, orienta, invece, lo *storicismo*, che con la libertà e spiritualità cerca di fondare e giustificare il senso della concretezza, dell'individualità e della storicità della vita umana e della realtà educativa.⁹

Lo *storicismo*, che fa capo a W. DILTHEY, rappresenta una frattura rispetto allo storicismo sistematico-metafisico del romanticismo filosofico. Esso si ricollega più propriamente al risveglio neo-kantiano, al neo-criticismo, da una parte (con l'accettazione dei postulati critici fondamentali, ma anche con l'allargamento del campo dell'indagine critica alle discipline sociali e storiche e, partendo da queste, alla struttura del mondo umano che esse hanno a oggetto), e al positivismo (in senso polemico), dall'altra, risentendo insieme la pressione della scuola storica con il riconoscimento delle esigenze della critica storica e del costituirsi di un autonomo sapere storico con proprio oggetto e propria metodologia. «All'affermazione del carattere intrinsecamente razionale della storia esso ha contrapposto il riconoscimento della finitudine dell'uomo e dei rapporti inter-umani in cui lo sviluppo storico ha la propria base, e il riconoscimento dell'aspetto irrazionale presente in ogni suo momento... Perciò il rapporto dello storicismo tedesco contemporaneo con la visione romantica della storia risulta definito non già come un rapporto di continuazione o di ripresa, ma come un *rapporto di liberazione progressiva dall'eredità romantica* — graduale nei confronti dell'opera della scuola storica, decisa ed esplicita nei confronti dell'idealismo post-kantiano e della filo-

⁸ Id., o. c., pp. 130, 132. Per una visione complessiva, cfr. E. LIGUORI, *La pedagogia come scienza filosofica di Giovanni Gentile*, Padova, Editoria Liviana, 1951, pp. 207; F. PUGLISI, *La pedagogia di Giovanni Gentile*, Catania, Edizioni B, 2 voll., 1953-1954, pp. 141 e 141.

⁹ Per una rapida sintesi, cfr. *Erziehung und Leben. Vier Beiträge zur pädagogischen Bewegung des frühen 20. Jahrhunderts*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1960, pp. 130.

sofia della storia di Hegel».¹⁰ « Lo storicismo tedesco contemporaneo ha rappresentato il tentativo di considerare la storia come prodotto dell'opera finita degli uomini, interpretando la storicità come l'orizzonte temporale entro cui l'uomo vive e procede alla costruzione del proprio mondo di rapporti ».¹¹

Il processo speculativo di Dilthey inaugura questa linea di pensiero, con accentuazioni positive per quanto riguarda la spiritualità, la concretezza e la storicità dello stesso problema educativo. La sua filosofia, infatti, non si pone più soltanto come indagine sulla validità delle scienze dello spirito, ma come ricerca critica dell'uomo quale essere essenzialmente storico, realizzantesi nella vita sociale, con l'esclusione di ogni altro principio metafisico, sia esso trascendente o immanente rispetto al corso storico.¹² Indubbiamente è ancora affermata la distinzione tra *scienze della natura* e *scienze dello spirito*; ma essa non è più intesa in puro senso « oggettivo », come riferita a due diversi domini della realtà (come in Windelband e Rickert), ma a due diverse forme di esperienza, interna (osservazione diretta dell'uomo su se stesso o sugli altri individui o sui rapporti inter-umani) ed esterna, che denotano e implicano un diverso atteggiamento e strumentario di ricerca: da una parte l'*Erlebnis*, che è insieme rappresentazione, sentimento, volontà; dall'altra l'*Erfahrung*, che è rapporto conoscitivo con elementi estranei (il concetto di *Erlebnis* troverà una migliore precisazione nelle *Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie* del 1894).

L'uomo è unità psicofisica in rapporto di continuo interscambio con il mondo della natura e con il mondo umano, cioè con la realtà storico-sociale: l'individuo, che ne è il *fondamento*, deve essere studiato come *elemento della società e attore della storia*, e la società a sua volta deve essere vista come *espressione di rapporti interumani* (sistemi di cultura e forme di organizzazione esterna) entro il *corso temporale*.

Nasce così la *Strukturpsychologie*, che concepisce l'individuo nella sua totalità e concretezza unimolteplice, *molteplicità di processi strutturati, io-struttura* (compresenza in ogni stato cosciente di rappresentazione, sentimento, volontà, finalismo immanente, *Strukturzusammenhang*, che è anche *Zweckzusammenhang*), attività di un soggetto unitario in una totalità di rapporti. Alla *psicologia esplicativo-scientifica*, che tratta la vita psichica con i metodi della scienza della natura (dove la polemica con

¹⁰ P. ROSSI, *Lo storicismo tedesco contemporaneo*, Torino, Einaudi, 1956, p. 17. Cfr. soprattutto l'ottima monografia di Albert REBLE, *Theodor Litt*, Stuttgart, Klett, 1950 (« dem das alles bleibt welt-immanent, bleibt menschlich-autonom, bleibt 'Kultur', und so weit sie sich erweitern mag, sie erreicht niemals das 'ganz Andere' »).

¹¹ ID., *o. c.*, p. 18.

¹² Questi concetti emergono già nell'*Einleitung in die Geisteswissenschaften* (1888), ma assumono contorni più precisi negli scritti dal 1905 al 1911.

H. Ebbinghaus e la psicologia sperimentale), e perciò ha carattere soltanto ipotetico e « costruttivo » (a base di ipotesi), « il Dilthey oppone il programma di una nuova psicologia descrittiva e analitica che muova invece dalla totalità della vita psichica per determinare poi la molteplicità degli elementi in essa compresi, per penetrarne il contenuto e la forma nel loro nesso indissolubile».¹³

Su linee analoghe dovrebbe orientarsi l'educazione dell'uomo e la riflessione pedagogica, in uno sforzo di sintesi concreta tra esigenze, in qualche modo universali, e variabilità storica (è del 1888 il saggio *Über die Möglichkeit eines allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*, dove il Dilthey cerca di stabilire la possibilità di regole pedagogiche generali in base alla struttura della vita psichica). L'educazione, in sostanza, dovrebbe tendere alla costruzione del singolo come unità strutturata nella totalità del divenire storico concreto, in funzione di libera iniziativa, rispettando, insieme, le caratteristiche dei *tipi* individuali e delle *epoche storiche*, tra loro distinte seppur relazionate.

Ma il Dilthey non sembra aver portato a adeguata fondazione e a coerente espressione siffatte autentiche istanze teoretiche e pedagogiche. Come del resto è avvenuto in una forma più « sistematica » di *storicismo*, quello di BENEDETTO CROCE, teso all'impossibile compito di conciliare, identificandoli, universale e particolare, assoluto e relativo. Anche in questo caso è fortemente accentuato il senso dell'individualità: l'unica realtà storica sta negli individui, nelle loro opere, nei loro atti. Essi, però, non vogliono essere positivisticamente considerati soltanto nella loro empirica concretezza, ma in quanto individuazioni dell'Universale, dello Spirito. La realtà, la storia, è sintesi di opposti e nesso di distinti nel Tutto, nello Spirito, nella Ragione, che li comprende e agita: l'unica vera storia è storia dell'individuo in quanto universale e dell'universale in quanto individuo. « Il mero finito e particolare non esiste altro che nell'astrazione: nella poesia e nell'arte medesima, che è il regno dell'individuale, non c'è già l'astratto finito, ma il finito ingenuo, che è l'unità indistinta d'infinito e finito, la quale nella sfera del pensiero sarà distinta e raggiungerà per tal modo una forma più alta di unità. E la storia è pensiero, e, come tale, pensiero dell'universale, dell'universale nella sua concretezza, e perciò sempre particolarmente determinato ». « E come la storia, rettamente intesa, abolisce l'idea di una storia universale, così la filosofia, immanente e identica con la storia, abolisce l'idea di una filosofia universale, ossia del sistema chiuso » (¹⁴).

Sarebbe questa l'essenza dello *storicismo*, quale è definito precisa-

¹³ P. ROSSI, *o. c.*, p. 70.

¹⁴ B. CROCE, *Teoria e storia della storiografia*, Bari, Laterza, 1927, III ediz., pp. 49, 51.

mente dal Croce: « 'Storicismo', nell'uso scientifico della parola, è l'affermazione che la vita e la realtà è storia e nient'altro che storia. Correlativa a quest'affermazione è la negazione della teoria che considera la realtà divisa in soprastoria e storia, in un mondo d'idee o di valori, e in un basso mondo che li riflette, o li ha riflessi finora, in modo fuggevole e imperfetto, e al quale converrà una buona volta imporli facendo succedere alla storia imperfetta, o alla storia senz'altro, una realtà razionale e perfetta. E poiché questa seconda concezione è nota col nome di 'razionalismo astratto' o 'illuminismo', lo storicismo si svolge in opposizione e polemica contro l'illuminismo', e sopr'esso s'innalza » (15).

In continuità con le sollecitazioni diltheyane, rivolte ad una feconda assimilazione e a una sintesi dialettica di elementi idealistici, neokantiani e in qualche modo « positivistici » (i dati delle scienze psicologiche, sociologiche e storiche) si pone tutta una serie di pensatori e pedagogisti, che si potrebbe definire storicistico-dialettica (16).

Tra essi emerge per particolare capacità di influsso nel mondo educativo, ED. SPRANGER, che nel 1925 con A. Fischer, W. Flitner, N. Nohl e Th. Litt fonda la rivista *Die Erziehung* (1925-1937), e la cui concezione pedagogica può considerarsi una sintesi della concezione di Dilthey e del neo-kantismo (e, in particolare, della filosofia dei valori). Egli, infatti, accetta dal Dilthey la distinzione tra *Naturwissenschaft*, costruita con il metodo dell'*Erfahrung* e dell'*Erklärung*, e la *Geisteswissenschaft*, fondata sull'*Erlebnis* e sul metodo del *Verstehen*, con riferimento alla *struttura*, alle categorie o *tipi*. Con lo studio dei fatti umani, sia quelli *oggettivo-storico-sociali*, con riferimento alle *Wirkungszusammenhänge* e alla loro

¹⁵ B. CROCE, *La storia come pensiero e come azione*, Bari, Laterza, 1954, VI ediz., p. 53. A proposito di questa « risoluzione della filosofia nella storiografia, lo 'storicismo assoluto' », che per il Croce è il 'temporis partus masculus', il maturo prodotto della storia del pensiero nel suo svolgimento fino a noi » (B. CROCE, *Il carattere della filosofia moderna*, Bari, Laterza, 1945, p. 1; cfr. tutto il cap. I. *Il concetto della filosofia come storicismo assoluto*), G. BONTADINI fa questa pertinente osservazione: La dottrina del Croce « può apparire abbondantemente dogmatica: fenomenologico-dogmatica, ossia imposizione dogmatica, in un sistema dello spirito, come realtà assoluta, di un significato attinto fenomenologicamente. Tolto il dogmatismo, resta il puro risultato fenomenologico: nell'orbita del quale riluce in prima grandezza la scoperta crociana del concetto puro dell'arte, e la conseguente classicità della sua estetica... Positivism storicistico o hegelismo adialettico. Il motivo della pura dialetticità sarà compito dell'attualismo riprendere » (G. BONTADINI, *Dall'attualismo al problematicismo*, Brescia, La Scuola, 1950, II ediz., p. 244).

¹⁶ Per una prima analisi delle filosofie dell'educazione ispirate al neo-kantismo, alla filosofia dei valori, alla *Lebensphilosophie* si può ricorrere al saggio di A. BANFI, *Le correnti della pedagogia contemporanea tedesca ed il problema di una teoria filosofica dell'educazione*, « Levana », 1925, 265-289, 406-425; 1926, 41-67, 135-148 e a Fritz SCHULZE, *Pädagogische Strömungen der Gegenwart*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1958, pp. 111.

ideale geistige Gesetzlichkeit, sia quelli *individuali (Erlebnisse)*, e precisamente con la fusione dei due punti di vista, si costruisce la « *geisteswissenschaftliche Psychologie* », che coglie le *strutture concrete, soggettivo-oggettive, interrelazionate*; cioè tanto lo *spirito soggettivo*, che contiene *Erlebnisse* (segni dell'influsso nella psiche dello spirito oggettivo) e *atti interiori* (contributi dello spirito soggettivo allo sviluppo dello spirito oggettivo), quanto lo *spirito oggettivo*, la *cultura*, distinto in *spirito collettivo, Gemeingeist* (costumanze, leggi), *spirito transoggettivo* (opere culturali artistiche oggettive) e *spirito normativo o critico-oggettivo* (etica).

Tutto questo mondo, interrelazionato, è mosso alla radice da qualcosa che si presenta al soggetto come degno d'esser bramato, i *valori* (i valori *valgono*, non esistono), che si incorporano nei beni (i *Kulturwerte* sono ideali, non soggettivi; i *Kulturgüter* sono reali, espressi in contenuti concreti).

Il *Verstehen*, a differenza del *Begreifen* e dell'*Erklären*, fa cogliere il significato delle cose (*Sinngehalt*), il motivo del rapporto del soggetto al valore (« *geistige Zusammenhänge sinnvoll auffassen* »), ma dipende anche dalle « *prospettive* », che uno si apre in base alla cultura, all'ambiente, alla situazione. Donde risulta l'ineliminabile *storicità e relatività* dei valori: psicologia « *comprensiva* », psicologia dei « *significati* », ed inoltre *Strukturpsychologie*, in quanto coglie la vita psichica come totalità vitale organizzata verso la realizzazione dei valori, e cioè come totalità *strutturata*, individualmente e socialmente o culturalmente, e quindi pedagogicamente.

In concreto Spranger distingue sei classi di valori, quattro dell'uomo in quanto individuo (teorico, economico, estetico, religioso) e due dell'uomo in quanto sociale (potere, simpatia).

Dunque, per lui l'educazione è la volontà ispirata ad un amore oblativo (quello dell'educatore), che tende ad attuare nello spirito dell'educando la sua totale recettività e disponibilità ai valori, per il suo più ricco sviluppo (17).

Il carattere « dialettico » della realtà educativa e del pensiero pedagogico è particolarmente sottolineato da TH. LITT, con impegno filosofico

¹⁷ Ed. SPRANGER, *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Tübingen, Neomarius Verlag, 1950, VIII, ediz., p. 381. Ed ancora: « Erziehung ist diejenige Kulturtätigkeit, die auf persönliche Wesensformung sich entwickelnder Subjekte gerichtet ist. Sie erfolgt an der echt wertvollen Gehalten des objektiven Geistes, hat aber zum letzten Ziel die Entbindung des autonomen normativen Geistes (eines sittlich-idealen Kulturwillens) in Subjekt » (*ibid.*, p. 382). Alla pedagogia di Ed. Spranger (con ricchissima informazione bibliografica) sono dedicati interamente due fascicoli della riv. « Pädagogische Rundschau », 1962, fasc. 7-8, pp. 535-644. Per una rapida informazione, cfr. LEONE AGNELLO, *Educazione e pedagogia nel pensiero di Spranger*, « Pedagogia e Vita », 1962-1963, 585-598.

esplicito e vigoroso. Il Litt, su uno sfondo *storicistico* e *fenomenologico* (Husserl), largamente tributario a Dilthey e non senza ispirazioni sprangeriane, al di là di una *metafisica* sia idealistica che realistica, intende mettere in luce la struttura dialettica antinomica (non antitesi del *reale*, ma della *storia* dello spirito umano) del fatto educativo e del pensiero che se ne occupa. Emerge, dunque, il carattere individuale-sociale della formazione e dell'educazione, mediante cui il singolo viene inserito e incorporato nella più grande realtà globale della cultura, perennemente in movimento, essenzialmente storica. La pedagogia culturale e sociale è insieme pedagogia personale, al di là delle unilateralità del biologismo e dello psicologismo oppure del logicismo e del panlogismo⁽¹⁸⁾.

Forma estrema di fenomenismo e di storicismo pedagogico, particolarmente vivace oggi in Italia, può considerarsi il *problematicismo*⁽¹⁹⁾, presentato sotto varie forme e diverse formule.

Una forma tipica, che si ispira a matrici neokantiane e storicistiche tedesche, è offerta da A. BANFI, che la presenta più precisamente come *razionalismo critico trascendentale*, perspicuamente tratteggiato in quattro « principi » enunciati nelle « Parole d'introduzione » al primo fascicolo

¹⁸ Sono analoghe le formule, ma diverse le ispirazioni speculative, adottate dalla pedagogia vitalistico-storicistica della « polarità » (tra sviluppo individuale e assimilazione di contenuti culturali storici sopraindividuali) di H. NOHL (il quale, però, si muove prevalentemente su un piano concreto applicativo; cfr. H. NOHL, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt a. M., G. Schulte-Bulmke, 1949; *Erziehung und Leben. Vier Beiträge zur pädagogischen Bewegung des frühen 20. Jahrhunderts*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1960), della pedagogia « dialettico-cristiana » di R. GUARDINI (*Grundlegung der Bildungslehre*, Würzburg, im Werkbund-Verlag, s.d., pp. 47: il « pedagogico » è costituito dalla triplice componente: *Bildung, Begegnung, Dienst*), della pedagogia « dialogica » (esistenzialistico-religiosa) di MARTIN BUBER, della pedagogia « dialettico-dialogica » di W. FLITNER, E. WENIGER, JOS. DERBOLAV e altri (con influssi fenomenologico-esistenziali di Heidegger), della pedagogia « fenomenologica » di LANGEVELD; cfr. a titolo esemplificativo, W. KLAFKI, *Dialektisches Denken in der Pädagogik*, nel vol. *Geist und Erziehung*. Festgabe für Theodor Litt, Bonn, H. Bouvier Verlag, 1955, pp. 55-84; Hans-Martin STIMPEL, *Polarität, Dialektik und systematische Pädagogik*, « Zeitschrift für Pädagogik », 1960, 22-28; JOS. DERBOLAV, *Humanismus, Dialektik und Pädagogik*, « Zeitschrift für Pädagogik », 1961, 246-270 (è una critica delle interpretazioni dialettico-religiose), di K. SCHALLER, *Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kirchliche Unterricht. Eine pädagogische Skizze*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1961, pp. 124, e di R. SPAEMANN, *Dialektik und Pädagogik*, « Pädagogische Rundschau », 1961, pp. 21-36; JOS. DERBOLAV, *Erkenntnis und Entscheidung*, Wien-Stuttgart, 1954.

¹⁹ M. RIVERSO, *Il problematicismo della pedagogia contemporanea*, « I problemi della pedagogia », 1960, 3, pp. 401-423; V. MIANO, *Problematicismo e educazione*, Roma, PAS, 1960, pp. 202; I. RAGUSA, *Attivismo e problematicismo nell'educazione contemporanea*, « I problemi della pedagogia », 1962, 760-767, 1017-1035.

della Rivista *Studi filosofici* (20): 1) « Il primo di essi è il riconoscimento dell'essenziale natura scientifica, e perciò razionale, del sapere filosofico, a cui nulla è più estraneo di intenzioni edificanti, se non si tratti di quella che è la vera edificatrice intenzione del filosofo: l'amore e il coraggio della verità ». 2) « Il secondo principio è quello del carattere antidogmatico — critico e dialettico — di tale razionalismo filosofico, per cui esso costituisce una sistematica aperta in cui si ordina e si integra l'esperienza tutta. La filosofia vuol essere sapere razionale dell'esperienza senza schematizzazioni o prospettive parziali pragmatiche o metafisiche, senza irrigidimenti intellettualistici o graduazioni valutative, in un processo di infinita costruzione ». 3) « Terzo principio è quello della storicità del sapere filosofico... Perciò nella crisi stessa della filosofia contemporanea è per noi la realtà concreta della filosofia nella quale dobbiamo operare, senza nostalgici pigri richiami a filosofie perenni ». 4) « Infine, il carattere teoretico della filosofia esclude ch'essa si confonda con ideologie pratiche o ch'essa abbia precetti da dare alla vita. Essa deve comprendere la vita, segnare le linee dei suoi sviluppi, ossia i suoi problemi universali, coglierne il complesso intreccio. Ma le soluzioni devono nascere da un senso realistico delle concrete circostanze, da una volontà che conosce la relatività e il rischio della propria affermazione, la quale solo si giustifica in vista di quella problematica ideale e dell'accordo ch'essa può raggiungere con le altre volontà in una civiltà universalmente umana e progressiva ».

Il Banfi può, quindi, ricuperare un concetto filosofico-pedagogico formulato molti anni prima in « Levana »: « Se la filosofia è la coscienza dell'universale struttura fenomenica del campo educativo, questo non può raggiungere una determinazione teleologica, una soluzione della sua problematicità, se non nell'atto di una sintesi culturale, in una positiva e particolare valutazione, in una fede concreta e attiva. La soluzione, o meglio, le soluzioni pedagogiche, non spettano ad un'astratta speculazione, ma all'energia del volere; e non v'è una soluzione unica e definitiva, ma varie, quanti sono gli atteggiamenti pratici e le possibilità di valutazione » (21).

Per Banfi in concreto il ricorso, come a verità storica attualmente più valida, è fatto al marxismo comunista, un marxismo che egli interpreta in un senso radicalmente storicistico, antisistemico, al di fuori della « Scolastica » marxista ufficiale. Il marxismo « non è una definizione meta-

²⁰ Anno I, 1940, fasc. I, gennaio-marzo, pp. 1-8; cfr. già l'art. cit. su *Le correnti della pedagogia contemporanea tedesca* e l'altro articolo *La problematicità della vita spirituale e il pensiero pedagogico di G. Capponi*, « Levana », 1924, 80-47; e poi *Per un razionalismo critico*, nel volume *Filosofi italiani contemporanei*, a cura di M. F. Sciacca, Como, Marzorati, 1944; pp. 59-104: « pensare è atto non di contemplazione, ma di ricerca » (p. 59). Per una visione d'insieme, cfr. G. M. BERTIN, *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi*, Roma, Armando, 1961, pp. 236.

²¹ « Levana », 1926, p. 148.

fisica del reale, anzi è proprio l'esclusione di ogni astratta idealizzazione metafisica della realtà, il rilievo della sua dinamica concretezza, aperta allo sviluppo ed all'azione umana in quanto è data per essa e con essa... Il materialismo dialettico non vuole essere dunque una filosofia metafisica; è piuttosto la sua negazione di principio, giacché esprime, in termini di realtà, il metodo di un sapere empirico e dialettico insieme, che si riconosce e si controlla nella sua relatività empirio-storica e per ciò stesso ha un concreto valore pragmatico » (22). « Proprio perché si rinuncia ad ogni saggezza metafisica, — precisa ancora Banfi — prende rilievo una saggezza tutta mondana, che è saggezza non astrattamente edificante, ma saggezza operante all'interno della realtà storica, secondo la sua legge, a costruire insieme l'uomo e il suo mondo ».²³

Radicale, e sempre teso ad una più coerente radicalizzazione, è il problematicismo di U. SPIRITO, che riduce successivamente il filosofare a « ricerca », « arte », « amore » (religione del « nolite iudicare »), « scienza », e a tali concetti ispira le sue proposte riformistiche in campo educativo e scolastico al di fuori delle opposte prospettive idealistiche e neopositivistiche.²⁴

G. M. BERTIN oppone il modo di filosofare problematicista a quelle che ritiene le tre filosofie contemporanee più decisive: l'apriorismo idealistico di Giovanni Gentile, l'empirismo sociologico di J. Dewey, il metodologismo assoluto del neo-positivismo.²⁵ « Di fronte all'astrattezza di una filosofia dell'educazione che muove da un'impostazione aprioristica, e perciò metafisico-dogmatica, — scrive il Bertin — e di fronte alla inevitabile riduzione di orizzonte di una filosofia dell'educazione che muova da basi empirico-sociologiche o neopositivistiche, mantiene validità, a nostro parere una filosofia dell'educazione che si prefigga un'analisi critico-fenomenologica dell'esperienza educativa ».²⁶ Sarebbe, questo infatti, anzitutto, il compito in generale del *sapere filosofico*, « processo ideale (non realizzabile, quindi, mai in forma storicamente compiuta e definita), per il quale l'esperienza culturale, in tutte le sue forme, tende a liberarsi dal dogmatismo delle proprie particolari determinazioni (nel quale la costringono esigenze pragmatiche, ideologiche, o d'altra natura, legate alla relatività di concrete e variabili contingenze storico-culturali), per compren-

²² A. BANFI, *Verità ed umanità nella filosofia contemporanea*, « Studi filosofici », 1947, p. 12.

²³ *La mia prospettiva filosofica*, Padova, Editoria Liviana, 1950, pp. 45-46.

²⁴ Si possono trovare temi e conclusioni pedagogiche di tale problematicismo soprattutto nel vol. *La riforma della scuola*, Firenze, Sansoni, 1956, pp. 264.

²⁵ Cfr. G. M. BERTIN, *La filosofia dell'educazione oggi*, « Scuola e Città », 1960, 411-414, 451-455.

²⁶ G. M. BERTIN, *art. cit.*, p. 451.

dere, mediante un sistema criteriologico, la complessità illimitata del loro universale sviluppo, al di fuori di ogni parzialità e unilateralità ».²⁷ Conseguenzialmente, negli stessi termini si definiranno il significato e il compito della *filosofia dell'educazione* e della *pedagogia*. La prima, secondo il Bertin « rappresenterà il processo mediante il quale l'esperienza educativa elabora le categorie più atte a comprendere la problematica che fonda e determina il movimento complesso del suo manifestarsi nella vita della civiltà umana ». Sulla base di tale filosofia dell'educazione « potrà fondarsi una *pedagogia*, come sistema di principi per i quali attuare un concreto ideale educativo, voluto da un'epoca, una società, una istituzione, una classe (o una personalità determinata); ma aperto alla coscienza della sua relatività (della sua *problematicità*), cioè della sua non-assolutezza e definizione; quindi convinto della necessità di mantenere elastiche le proprie strutture e flessibili i propri concetti per un continuo processo di adeguamento e rinnovamento ».²⁸

Ne consegue, per il Bertin, il principio primo di ogni autentica azione educativa: « L'imperativo pedagogico corrispondente a questa concezione è così formulabile: *Razionalizza l'uomo in modo da problematizzare i complessi elementi (biologici, psicologici, sociali, storici, culturali), che costituiscono la sua personalità, nel senso costruttivo di un mondo umano in un infinito processo di autosuperamento; e impedisci che essi, agendo come barriere e ostacoli, limitino irrazionalmente l'espansione della personalità e la sua opera sul piano di una particolare e determinata cristallizzazione psicologico-storico-culturale* ».²⁹

Sostanzialmente *storicistica*, *problematica* e praticamente *dialogica* è la filosofia dell'educazione sviluppata da G. CALOGERO e da lui ritenuta come la conclusione obbligata dello sviluppo del pensiero critico promosso dalla filosofia moderna, che contiene in sé la crisi della stessa metafisica del conoscere e di ogni filosofia come esercizio sistematico della ragione logica, come *logo* dai precisi contenuti teoretici.³⁰ L'unica verità umana valida,

²⁷ G. M. BERTIN, *Introduzione al problematicismo pedagogico*, Milano, Marzorati, 1951, p. 9.

²⁸ ID., o. c., p. 10.

²⁹ ID., o. c., p. 49. Per alcune puntualizzazioni critiche, cfr. M. PERETTI, *La pedagogia problematico-razionalistica di G. M. Bertin*, « Rassegna di Pedagogia », 1956, 201-227; G. CORALLO, *Problemi e problematicismo in pedagogia*, « Rassegna di Pedagogia », 1957, 131-152.

³⁰ Cfr. soprattutto, per le premesse, *La conclusione della filosofia del conoscere*, 1938, e per le deduzioni pedagogiche, *La scuola dell'uomo*, 1939 (II ediz., 1956). « Il logo non ha leggi all'infuori di quella della sua assoluta superiorità. A ogni legge: e se quindi quelle che sono state pensate come leggi del logo sono leggi reali, ciò significa che non sono leggi del logo ma leggi della prassi... È ovvio come questa mia tesi discenda direttamente dalla verità fondamentale dell'attualismo, cioè dal principio che il pensiero reale non è il pensiero definito ma il pensiero definiente » (*La conclusione della filosofia del conoscere*, Firenze, Le Mon-

quale assiomatico impegno morale, è la *verità pratica* etica, del *dialogo*. È il « nucleo », che resiste ad ogni tentativo di riduzione o di critica. « Esso non deve implicare nessun determinato contenuto di dottrina, che possa esser incluso in una teoria dello storicismo. Se infatti esso lo implicasse, questo contenuto dottrinale sarebbe per ciò stesso sottratto ad ogni divenire storico, e per esso si porrebbe l'assurda pretesa che nessuna futura filosofia dello storicismo avrebbe modo di contestarlo o di correggerlo mai. Ora, non potendo avere nessun contenuto dottrinale, non potendo essere né una teoria né un pezzo di teoria, esso dovrà essere qualcos'altro. Ma l'altro' dalla teoria è l'azione, l'altro' dall'accertamento conoscitivo è il programma della volontà. Di fatto, ciò che qui stiamo cercando non è che un atteggiamento del volere: il proposito di non esaurire mai la propria attenzione, di non considerare mai una nozione già acquisita come tale che non possa essere corretta da una nozione ulteriore. E non chiudersi nell'acquisito significa, essenzialmente, tenersi aperti all'intendimento delle voci altrui, alimentare un continuo intento d'interpretazione. Ecco dunque ancora una volta quella Volontà d'Intendere, che abbiamo a più riprese incontrata in questo libro. Lo storicismo primario, lo storicismo più costante e fondamentale è in questa volontà, la quale non teme contestazioni una volta che si sia affermata. Essa non può essere messa in dubbio dalla storia, proprio perché è l'eterna base di ogni intendere storico. E perciò può configurarsi come un assoluto soprastorico, e apparire contraddittoria a coloro che la ritengono una teoria ».³¹

Una forma embrionale di interesse dell'esistenzialismo per i problemi della formazione umana può essere ravvisata nel tentativo di HEIDEGGER e di SARTRE di offrire un concetto di *humanitas* e di umanesimo (e, quindi, di autentica formazione, di cultura e di educazione umana) nei due contrapposti opuscoli, il *Brief über den Humanismus* (1946 e 1947), ispirato alla *Seinsphilosophie*, e *L'existentialem est un Humanisme* (1946 e 1951) ispirato all'*Existenzphilosophie*.³²

In seguito si sono moltiplicate su vari fronti e con varie tendenze trattazioni rivolte a stabilire rapporti tra pedagogia e filosofia esistenzialista.³³

nier, 1938, p. 128). Cfr. l'interessante puntualizzazione di A. VISALBERGHI, *La filosofia della presenza di G. Calogero*, « Rivista di Filosofia », 1948, 259-271.

³¹ G. CALOGERO, *Logo e dialogo*, Milano, Edizioni di Comunità, 1950, pp. 72-73.

³² Cfr. P. BRAIDO, *Umanesimo e Pedagogia*, Torino, PAS, 1957, pp. 15-40: *L'umanesimo ontologico di M. Heidegger contro l'umanesimo esistenzialistico di J. P. Sartre*; A. MAYER, *Martin Heideggers Beitrag zur Pädagogik*, « Zeitschrift für Pädagogik », 1960, 138-148; H. BOKELMANN, *Heidegger und Erziehungswissenschaft*, ibid., 1960, 261-264.

³³ Una buona visione bibliografica degli orientamenti pedagogici dell'esistenzialismo

Valide e suggestive sollecitazioni educative sono indubbiamente adombrate nei temi più comuni alle varie forme: la concezione dell'uomo non come pura ragione astratta, ma come azione, volontà, decisione, amore, intuizione, libertà, singolarità, contingenza, situazionalità.

Sul piano propriamente pedagogico, dalla meditazione di KIERKEGAARD e di altri esistenzialisti contemporanei, sensibili alle realtà religiose e cristiane, sembra emergere l'accentuazione dell'*impegno personale* da parte del singolo educando e della discretissima presenza dell'educatore, che non pretende tanto stimolare direttamente le energie interiori dell'alunno, ma piuttosto tende a *richiamarlo*, a *esortarlo*, a renderlo *attento* alla voce della *Grazia*, ad aprirlo alla *salvezza* che si svolge nell'*interiorità*, ma viene da Dio per mezzo di Cristo. Il *rapporto* educativo è *rivalutato* anche sul piano religioso (l'educazione non è un puro fatto mondano); esso, tuttavia, non implica un influsso *causale* diretto dell'educatore sull'educando, rivolto a promuovere in lui (come, invece, secondo gli esistenzialisti, pretenderebbe un umanesimo troppo umano, troppo ottimista e laico) un *costante, continuato, progressivo sviluppo armonico*; ma piuttosto come « missione rivolta a sollecitare l'*attenzione* dell'educando, invitandolo a quel rischio della decisione personale, che non è né conseguenza logica della comunicazione educativa né mero sviluppo di qualità umane, ma rottura, iniziativa individuale, frutto di *libera gratuita decisione personale*, promossa dalla *Grazia*. Il 'rendere attento' dell'educatore, per via di esemplarità, impedisce che l'educando si mantenga *indifferente* o *neutrale* o solo *curioso* dinanzi all'impegno del sì o del no della decisione responsabile di fronte all'appello esistenziale della libertà e della fede ».³⁴

In posizione mediatrice, invece, tra certo radicalismo pessimista luterano e l'ottimismo della tradizione pedagogica umanistica si colloca O. F. BOLLNOW, che si caratterizza per una sensibilità *umana*, spiritualistica e religiosa, che lo accosta a Kierkegaard, ma con una accentuata sensibilità « umanistica ».³⁵

è offerta dal volume di Friedrich GLAESER, *Existentielle Erziehung. Der Weg des Menschen zu sich selbst*, München, Basel, Reinhardt, 1963, pp. 240-261. Informazioni bibliografiche si possono trovare anche nei volumi di Schaller, Kneller, Tollkötter, Prohaska (cfr. *Indicazioni bibliografiche* alla fine del volume).

³⁴ HELMUT SCHAAL, *Erziehung bei Kierkegaard. Das « Aufmerksammachen auf das Religiöse » als pädagogische Kategorie*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1958, p. 107; W. REST, *Indirekte Mitteilung als bildendes Verfahren dargestellt am Leben und Werk Sören Kierkegaard Emsdetten*, 1937 (Diss.).

³⁵ In questa direzione egli si pone, in generale, il problema di un *superamento* dell'esistenzialismo pessimista (cfr. soprattutto il volume *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Ueberwindung des Existentialismus*, Stuttgart, W. Kohlhammer, 1955, II ediz., pp. 246). La sua posizione, ugualmente mediatrice in campo pedagogico, è esattamente formulata nel breve saggio *Das veränderte Bild vom Menschen und sein Einfluss auf das pädagogische Denken*: « Auf der einen Seite ist zu fragen, ob die Erziehung notwendig als stetig verlau-

Invece, nelle forme non religiose la teoria pedagogica esistenzialista sottolineerà l'assoluta temporalità del singolo, senza autentiche speranze trascendenti, situato in una radicale storicità, essere-nel-mondo, essere-per-la-morte, teso alla conquista del più alto grado di decisione nella libertà, al di là di schemi ritenuti essenzialistici o gregari.

Questo esattamente viene rimproverato, per esempio, a Sartre e a ogni esistenzialismo che si ispira a un concetto esasperato di singolarità e di libertà come assoluta autoresponsabilità, chiusa in se stessa, priva di autentico rapporto con gli altri e con la loro esistenziale individualità.

Invece, altre forme di esistenzialismo *aperto*, spesso religiosamente ispirato, parlano di una individualità personale creativa e comunicativa (G. MARCEL), estatica, relazionata al *tu* dell'altro in un rapporto dialogico (*Dialogisches Leben* di M. BUBER),³⁶ dove il *noi* sostituisce l'io (L. BINSWANGER).

Su questa linea l'esistenzialismo si arricchisce di validi spunti pedagogici, oltre O. FR. BOLLNOW, con L. PROHASKA,³⁷ E. HERMANN,³⁸ K. JASPERS e altri.

Analoghe esigenze sembrano trovare esauriente composizione in una visione metafisica realistica e spiritualistica, quale si verrà man mano esplicitando.

Una particolare forma di realismo spiritualistico, sulle cui ispirazioni e prospettive pedagogiche generali, ci si può trovare fondamentalmente d'accordo, ma non sempre sulle modalità di fondazione critica e di articolazione delle soluzioni educative concrete, è costituita dal *personalismo*, dalle differenti matrici e forme.

fende Formung vor sich gehen muss oder ob es nicht auch andere, unstetig eingreifende Formen gibt. Und von der anderen Seite her ist zu fragen: Wenn nach den Erfahrungen der Existenzphilosophie für den innersten Kern des Menschen keine bleibende Formung möglich ist, ist damit wirklich schon der Verzicht auf jede Form von Erziehung ausgesprochen, oder gibt es nicht vielmehr charakteristisch andere, eben dem Charakter des Existentiellen angemessene Formen der Einwirkung, wie den Appell, die zu Herzen greifende Ermahnung oder auch den Tadel » (*Erziehung wozu? Pädagogische Probleme der Gegenwart*, Stuttgart, Kröner, 1956, p. 39). Cfr. ancora il saggio *Existenzphilosophie und Pädagogik*, nel volume in collaborazione con E. LICHTENSTEIN e O. WEBER, *Der Mensch in Theologie und Pädagogik*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1957, pp. 44-57.

³⁶ Cfr. Fritz BOHNSACK, *Das Problem der pädagogischen Absicht bei Martin Buber*, « Pädagogische Rundschau », 1961, 47-56; Ch. CASELMANN, *Martin Buber als Erzieher*, « Pädagogische Rundschau », 1966, 1041-1050.

³⁷ *Existentialismus und Pädagogik*, 1955 e *Pädagogik als Begegnung*, 1961.

³⁸ Cfr. *Die Grundform des pädagogischen Verstehens* (1959).

³⁹ B. TOLLKÖTTER, *Selbstsein, Bildung und geschichtliche Welt im Werke von Karl Jaspers*, « Pädagogische Rundschau », 1964, 815-824.

In Italia è tipica ed esemplare (e variamente feconda in diverse direzioni pedagogiche) quella rappresentata da L. STEFANINI.⁴⁰ « È chiaro — così egli enuncia la tesi centrale della sua pedagogia — che al primato religioso, metafisico, ontologico, cosmico, scientifico, storico, sociale, morale, giuridico, politico, sindacale, della persona non possa non seguire un primato della persona nel campo educativo, pedagogico, didattico; è chiaro che le mie parole debbano ispirarsi a quel *personalismo pedagogico* per il quale *il fine immediato dell'educazione è la maieutica della persona e ogni altra finalità, essa stessa personalisticamente intesa, è da conseguirsi attraverso la mediazione della persona del singolo* ».⁴¹

Al punto di partenza sta precisamente il concetto di persona, « *rationalis naturae individua substantia* » (Boezio), prima esperienza metafisica incrollabile: io personale, non semplice « cogito », non puro « percipi », ma centro ontologico (resistente a qualsivoglia forma di assoluta problematizzazione e di dubbio radicale), « *ens declarativum et manifestativum sui* ».⁴² Infatti, « essere razionali è agire e pensare sempre con tutta l'anima in modo che in ogni mia parola, in ogni mio gesto batta il polso della mia vita totale, come in ogni punto delle mie vene e delle mie arterie batte l'unico ritmo del mio cuore ».⁴³ Dunque, la persona è razionalità piena, ricca, pregnante, non puramente razionalistica o intellettualistica. « L'essere è personale e tutto ciò che non è persona nell'essere rientra nell'ambito della produttività della persona come mezzo di manifestazione della persona e di comunicazione tra le persone ».⁴⁴

Contro l'antropologia tomista, non sempre esattamente interpretata, lo Stefanini afferma la compatta unità dell'io personale come totalità indivisa di essenza, facoltà, abiti e atti, come « unità irripetibile », nella quale non ci sarebbe posto per la tipica tesi tomista dell'individuazione mediante la materia.⁴⁵

Il personalismo, naturalmente, presenta pure per lo Stefanini un'accentuata intonazione religiosa, sul piano teoretico e sul piano educativo: « in quanto il mio atto è significativo, non costitutivo dell'Assoluto, io affermo la derivabilità dall'Assoluto dell'essere in cui questo atto si

⁴⁰ L. STEFANINI, *Personalismo educativo*, Milano, Fratelli Bocca, 1955, pp. 207 (importanti i due temi della prima parte: *Linee del personalismo educativo*, pp. 9-12 e *L'alternativa pedagogica*, pp. 13-29); il volume va collegato all'altro *Personalismo filosofico*, Milano, Bocca, 1954.

⁴¹ L. STEFANINI, *Personalismo educativo*, p. 13.

⁴² L. STEFANINI, nel vol. *La mia prospettiva filosofica*, Padova, Ed. Liviana, 1950, p. 208.

⁴³ *La mia prospettiva filosofica*, p. 211.

⁴⁴ *La mia prospettiva filosofica*, p. 205.

⁴⁵ *La mia prospettiva filosofica*, p. 214.

esprime. Io non posso trarre alla luce il profondo del mio essere, senza trarre anche Dio che si prolunga causalmente in me ».⁴⁶

Su un fronte ideologico e pratico di ispirazione notevolmente diversa si pongono filosofie e pedagogie che convergono, consentendo o polemizzando, verso il *pragmatismo* e lo *strumentalismo deweyano*.⁴⁷

Esso si caratterizza per le teorie, centrali e connesse, della *conoscenza* e dei *valori*. Com'è noto, lo *strumentalismo* con il concetto di *continuità* e di *transazione* crede di superare quella specie di sdoppiamento, largamente diffuso nella storia del pensiero occidentale, che dividerebbe (e opporrebbe, addirittura) fatto e valore, corpo e mente, materia e forma, realtà e conoscenza e, in pedagogia, fini e metodi, programma e alunno. Il *pragmatismo*, specialmente nella forma dello *strumentalismo*, vorrebbe superare alla radice tale dualismo, risolvendo anzitutto il problema della conoscenza nel senso di una contestualità di pensiero e realtà, senza priorità o primati idealistici o materialistici, nell'*esperienza* concreta. L'*esperienza* di fatto è il risultato di una attiva cooperazione tra conoscente e conosciuto, nella quale manipolazione, cambiamento e controllo prendono il posto del mero « vedere », che ha un posto così cospicuo nella epistemologia tradizionale: il conoscere è operativo e non semplicemente contemplativo. A sua volta la teoria *strumentalistica* del conoscere suppone alla base la concezione dell'*evoluzionismo organico*, l'accettazione della realtà come *continuum fluens naturale*, e quindi la continuità tra tutte le forme di vita, comprese quelle più elevate del pensiero e delle decisioni volontarie.

I « *naturalisti* » di questo tipo sono così orientati a vedere l'uomo, il

⁴⁶ *La mia prospettiva filosofica*, p. 218.

Sulla linea del *personalismo stefaniniano* si collocano, tra altre, le ricerche pedagogiche di Giuseppe FLORES D'ARCAIS, *La scuola per la persona. Preliminari teoretici*, Brescia, La Scuola, 1960, pp. 124; e di Giuseppe CATALFAMO, *Pedagogia contemporanea e personalismo*, Roma, Armando, 1961, pp. 157.

Analogo è l'orientamento di Alfred PETZELT, *Grundzüge systematischer Pädagogik*, 1955 (II ediz.) e *Pädagogik als Wissenschaft*, « Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik », 1957, 233-241; e, con forte accentuazione comunitaria, il *personalismo* di E. MOUNIER, *Le personnalisme*, Paris, PUF, 1949; cfr. il fasc. dic. 1950 di *Esprit*, dedicato interamente al Mounier, pp. 721-1080, bibl. pp. 1065-1080; in italiano, *Rivoluzione personalistica e comunitaria*, Milano, Edizioni di Comunità, 1949.

⁴⁷ Sarebbe fuori luogo offrire a questo punto adeguate indicazioni bibliografiche. Basterà accennare per gli orientamenti filosofico-pedagogici generali alla monografia di G. CORRALLO, *La pedagogia di Giovanni Dewey*, Torino, SEI, 1950; il ricco saggio bibliografico di G. FEDERICI VESCOVINI, *La fortuna di John Dewey in Italia*, « Rivista di filosofia », 1961, I, 52-96 (presentazione di diverse orientazioni interpretative); e, infine, il miglior lavoro bibliografico esistente sul Dewey, quello di THOMAS MILTON H., *John Dewey. A Centennial Bibliography*, Chicaco, The University of Chicago Press, 1962, III ediz., pp. XIII-370.

suo operare e i suoi valori come una grande *transazione*, entro e non fuori del mondo, nella quale è coinvolto unitariamente e senza reciproche « riduzioni » l'individuo e l'ambiente, la conoscenza e l'essere, lo « spirito » e la « materia », la persona e la società, il fatto e il valore.

In questo contesto, l'educazione non potrà definirsi che come mutazione qualitativa del mondo di esperienza dell'essere umano, nell'attuazione non di presunti valori assoluti, sacrali, trascendenti ma di valori intesi come risultato di scelte umane fatte in un interscambio tra la creatura vivente e il suo ambiente, che plasma e da cui è plasmata. Educazione implica il concetto di *crescita* continua, progressiva, « un *continuum* di crescita », che conferirebbe una certa assolutezza al relativismo e al pluralismo dei fini e delle culture.

Seguiranno come corollari la persistente mutabilità dell'educazione sia negli scopi che nei mezzi, la sua evolutività contro ogni forma di assolutismo o di monolitismo, il concetto di crescita pluriforme intelligentemente guidata, aperta a tutti, in organica continuità e autentica democraticità, tesa a dare capacità di comprendere, di criticare, di dirigere i mutamenti culturali, utilizzando anche il passato, ma preoccupata dei problemi del presente e del futuro: pertanto, educazione dell'intelligenza, della « ricerca critica », della « ragione », ma intese in senso preciso, strumentalistico, e non neoumanistico, come capacità di soluzione di problemi vitali, non contemplativamente, ma *criticamente* e *operativamente*.

Riguardo ai rapporti tra scuola, individuo e società si deve dire che sono indivisibili: l'educazione è funzionale, sociale e individuale, senza dicotomie, perché individuo e società non sono entità fra loro opposte o cooperanti come distinte: vale anche qui il principio della *transazione* e dell'*interazione*. Quando si parla di sviluppo della persona in tutte le sue potenzialità non può essere dimenticato questo punto di vista concreto e vitale.⁴⁸

⁴⁸ Per una acuta interpretazione del deweyismo nel quadro di un tipico modo contemporaneo di filosofare, si veda l'articolo di N. ABBAGNANO, *Verso il nuovo illuminismo: John Dewey*, « Rivista di filosofia », 1948, pp. 313-325; e *Le due vie dell'educazione*, « Rivista di Filosofia », 1961, 35-51. Altri approfondimenti o esplicitazioni riguardano soprattutto il concetto di *transazione* in funzione di un *naturalismo attivistico e sociale* sempre più coerente e articolato, ma che finisce per tradire più scopertamente le antiche matrici fenomenistiche e empiristiche: cfr. per esempio A. VISALBERGHI, *Il concetto di transazione*, nel vol. *Il pensiero americano contemporaneo*, Milano, Edizioni di Comunità, 1958, pp. 271-313: « Il concetto di transazione vuol dunque rappresentare il punto nodale di uno sforzo estremamente impegnativo: quello della più piena e consapevole riqualificazione critica del naturalismo » (p. 275). « Nel mondo contemporaneo *impostazione naturalistica significa sempre piena accettazione del metodo scientifico* (nella straordinaria varietà delle espressioni particolari, ma anche nella sostanziale loro congruenza) come solo metodo capace di fornirci conoscenze attendibili, e contemporaneo rifiuto di altri pretesi modi di conoscenza, aprioristici o intuizionistici » (p. 276); A. VISALBERGHI, *Esperienza e valutazione*, Firenze, La Nuova

Verso analoga direzione si orienta, con minor vigore teoretico, il *ricostruzionismo* di TH. BRAMELD,⁴⁹ il quale, partendo dal concetto deweyano di interazione *individuo-società*, propone all'educazione la pro-

Italia, 1966, pp. VII-234; H. CANTRIL, *Le motivazioni dell'esperienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1958, pp. XXII-216: la posizione di questo autore è facilmente individuabile fin dalle prime righe del suo saggio: « Oggi si è dunque alla ricerca di una più adeguata comprensione dell'uomo, di qualche direttiva positiva, di qualche guida che aiuti a creare un mondo più ordinato e prevedibile nei suoi sviluppi, pur nel mezzo delle conseguenze sociali dei rapidi progressi tecnologici. La generale diffusione della conoscenza scientifica ha scosso la fiducia che poneva l'uomo su di un alto piedistallo, quale speciale creazione di un Dio che lo avrebbe dotato di fini certi e che in qualche modo si interesserebbe a lui particolarmente. Gli uomini incominciano a vedere se stessi come fenomeni naturali che occorre comprendere... » (H. CANTRIL, Prefaz. al vol. *Le motivazioni dell'esperienza*, p. XVII). « Ciò ci porta a concludere che lo scopo ultimo, più generalizzato dell'uomo è quello che può essere chiamato *l'accrescimento degli attributi di valore dell'esperienza*. Questo può essere considerato come la norma suprema dell'esperienza umana, una norma che vale per se stessa. È la capacità che l'uomo ha di sentire l'accresciuto valore della sua esperienza, quella che spiega il suo ingegnarsi senza posa, la sua ricerca di una direzione delle sue attività, la sua caratteristica ritrosia a lasciare le cose come stanno. Nel supporre che l'arricchimento degli attributi di valore dell'esperienza sia la caratteristica fondamentale dell'uomo, non c'è alcuna implicazione teleologica. Non c'è l'implicazione che il corso che la vita umana descrive segua inevitabilmente qualche intrinseco piano disposto dall'alto. Ne c'è una qualsiasi accettazione di una dottrina edonistica con la sua pretesa che lo scopo della vita sia di cercare il piacere, nè una qualunque idea che ottenere l'incremento di attributi di valore significhi 'miglioramento' o 'progresso' in un senso occidentale » (*ibid.*, p. 84). Più in genere, A. VISALBERGHI, *La filosofia dell'educazione oggi*, « Scuola e Città », 1960, pp. 281-283; R. LAPORTA, *Educazione e libertà in una società in progresso*, Firenze, La Nuova Italia, 1960, pp. 298. Quest'ultimo autore, tuttavia, esplicita una posizione più eclettica, che tenta di integrarsi a un certo livello sistematico, in senso largo, « metafisico »: « crediamo in sostanza — egli scrive — che i tre punti di vista indicati (empirico, transazionale, sistematico-filosofico) possano considerarsi espressioni di tre atteggiamenti naturali all'uomo (o alla 'ricerca', o alla realtà, a seconda del punto di vista trascelto), ciascuno capace di implicare ed atto a tradurre gli altri, a seconda delle circostanze storico-culturali » (p. 6, nota); « intendiamo qui per 'metafisico' (il vircolato sta a segnare la nostra responsabilità nella definizione) quel punto di vista che può ricondursi a interpretazioni che abbiamo chiamate (cfr. nota a pp. 5-6) 'sistematiche' della realtà (sia pur visto il sistema come teorizzante la fluidità, o non interamente spiegato, o problematico). Abbiamo già cercato di illustrare brevemente (nota citata) la nostra idea secondo cui l'atteggiamento sistematico è insopprimibilmente complementare di quello critico-metodico (sul tipo del criterio 'transazionale' e di quello, più unilaterale, ma talvolta assai utile, che abbiamo detto empirico, e che almeno in un certo senso ci sembra riducibile al 'modulo descrittivo' che il VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 12, indica come uno dei due propri, appunto, al criterio transazionale) » (p. 10, nota 1). Evidentemente, però, la prospettiva fenomenistica non è superata.

⁴⁹ Nel 1920 John Dewey scriveva *Reconstruction in Philosophy*; Th. BRAMELD, *Patterns of Educational Philosophy*, 1950; *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, 1956; *Education for the emerging Age*, 1961.

mozione non solo di mezzi e di strumenti (*metodi*, a cui si sarebbe fermato Dewey), ma anche di *fini* e di obiettivi, elaborando un programma di *chiara e precisa azione sociale*, superando il progressivismo, ancora « dilatorio » e « inefficiente ». Secondo il Brameld, questo lavoro è *urgente*, poiché siamo in un'età di *crisi*. L'educazione ha da creare rapidamente un *nuovo ordine sociale*, armonizzando i valori tradizionali positivi con le nuove *energie sociali ed economiche*.

La nuova società dovrà essere una *genuina democrazia*, le cui maggiori *istituzioni e risorse* saranno controllate dal popolo stesso: una democrazia non tanto vissuta come *esperienza* (progressivismo), ma come *istituzione* fino alla *democrazia internazionale* e al *governo mondiale*; donde l'urgenza di una scuola « *future-centered* ».

I processi di ricostruzione e di educazione devono essere fondati sulla *convincione*. È dovere degli insegnanti *convincere* gli alunni della validità e urgenza della soluzione ricostruzionista, ma devono essere scrupolosi riguardo all'adozione di *metodi democratici*.

In sintesi: né eclettismo, né essenzialismo, né progressivismo, né perennialismo. « The essentialist is the conservative, the progressivist is the liberal, the perennialist is the reactionary, the reconstructionist is the radical; he would face our problems not be conserving, not merely by modifying, not by retreating, but by future-looking, by building a new order of civilization under genuinely *public* control, and dedicated to the fulfillment of the human values for which most men have been struggling, consciously or unconsciously, for many centuries ».⁵⁰

Un composito fronte reattivo al *progressivismo educativo americano*, si è costituito negli Stati Uniti d'America sotto il segno del cosiddetto *realismo*. Esso si presenta sotto varie forme e denominazioni, che non vanno però confuse con la visione realistica di cui si tracciano linee essenziali nel presente volume, per quanto molti elementi possano essere condivisi.

Si può accennare, tra gli altri, al *realismo* di JOHN WILD, che sul piano gnoseologico e metafisico si ispira largamente alla filosofia classica, platonico-aristotelica, ma anche a quella del « senso comune ». Sono sue affermazioni tipiche l'esistenza di un mondo di entità sostanziali, parzialmente conoscibili; il realismo della conoscenza come tensione ad una identificazione intenzionale con la realtà; la spiritualità e la libertà come tipiche caratteristiche dell'essere umano, che nel suo comportamento

⁵⁰ Nel volume di Henry B. NELSON (ed.), *Modern Philosophies of Education*, Chicago, The University of Chicago Press, 1955, p. 26.

è chiamato a regolarsi secondo una legge morale naturale e assoluta.⁵¹ Le conseguenze per una visione essenziale dei fini, contenuti e metodi dell'educazione e della scuola risultano così sufficientemente localizzate. A differenza dell'animale, l'uomo è dotato di dinamismi flessibili, che superano il livello puramente istintivo per attingere al *sensu* e alla *ragione*, strumenti di comprensione, di espressione e di comunicazione, con possibilità di azione individuale e sociale vasta e articolata: quindi, con disponibilità alla plasmazione educativa, anche in forme organizzate (scuola e istituzioni varie; il Wild accentua nell'uomo gli aspetti conoscitivi e culturali, lasciando in ombra quelli volitivi e pragmatici).

Né il realismo a cui si ispira la presente filosofia dell'educazione potrà essere ritenuto identico al *perennialismo* classicheggiante di ROBERT M. HUTCHINS⁵² e di altri neo-umanisti nordamericani, i quali sollecitano il ritorno in educazione a principi assoluti, a verità universali, a ciò che è permanente, così com'è essenzialmente permanente e strutturata la natura umana.

Infatti, secondo il neo-umanesimo in questione, poiché la natura umana è costante, anche la natura dell'educazione deve rimanere costante. Poiché la caratteristica distintiva dell'uomo è la sua capacità di ragionare, l'educazione dovrà convergere allo sviluppo della facoltà razionale. L'unico tipo di adattamento a cui l'educazione deve guidare è l'adattamento alla verità, che è universale e immutabile. L'educazione non è un duplicato della vita, ma una preparazione ad essa. I fanciulli devono essere messi a contatto con verità fondamentali, che li rendano partecipi di ciò che è permanente nella realtà, sia spirituale che fisica. Questi valori permanenti sono meglio studiati in quelli che il perennialismo chiama i « grandi libri ». L'educazione ha da guidare gli alunni ad accostare le universali questioni e aspirazioni dell'umanità, introducendoli alla « grande conversazione » con le opere della letteratura, filosofia, storia, scienza, nelle quali esse sono state espresse. L'educazione, insomma, deve portare alla realizzazione di sé mediante l'autodisciplina interiore, secondo una certa tradizione in cui si sarebbero in qualche modo incorporati i valori umani eterni.⁵³

⁵¹ Cfr. *Introduction to Realistic Philosophy* (1948) e *The Return to Reason* (1953): « Our common sense is notoriously and incurable realistic »; sulla stessa linea si colloca Harry S. BROUDY, *Building a Philosophy of Education*, New York, Prentice-Hall, 1954.

⁵² Cfr. *The Conflict in Education in a Democratic Society*, New York, Harper, 1953; R. M. HUTCHINS, *The Great Conversation. The Substance of a Liberal Education*, Chicago-London, Encyclopaedia Britannica, 1952, pp. XXVII-131.

⁵³ Cfr., per una rapida visione, Giuseppe OCCHIO, *Umanesimo americano anti-deweyano*, Torino, P.A.S., 1955, pp. XXIX-243.

Analoghi motivi di fondo, anche se sorretti da considerazioni pratiche e funzionali più che teoretiche, presenta il cosiddetto *essenzialismo*.⁵⁴

Apprendere implica per sua natura sforzo, duro lavoro e spesso applicazione forzata, imposta. Ci vuole disciplina.

L'essenzialismo oppone lo sforzo all'interesse personale, per quanto ammetta che l'interesse può favorire gli sforzi necessari.

Nell'educazione l'iniziativa dev'essere lasciata prima all'educatore e all'insegnante e poi all'alunno. L'educatore solo può compiere la mediazione tra il mondo degli adulti e il mondo dell'alunno. Egli si baserà sulle capacità, interessi e qualità dell'alunno, ma sempre in riferimento a un quadro di valori. L'educatore è al centro del processo, come motore principale.

Il cuore, l'essenza, del processo di apprendimento è costituito dall'assimilazione di determinate materie e contenuti, che hanno certamente lo scopo di attuare e sviluppare le potenzialità dell'alunno, ma in base ad un insieme di leggi e di realtà oggettive, offerto dal mondo culturale e dalla società (eredità sociale).

La scuola non dovrebbe sostanzialmente abbandonare i metodi tradizionali di disciplina mentale. È certamente ottimo il metodo progressivista del « problems solving », ma non si dovrebbe applicare indiscriminatamente. Ci sono anche valori universali e necessari, che solo in un secondo momento potranno rivelare la loro efficienza pratica. L'apprendere « by doing » non può essere generalizzato. Ci sono concetti essenziali che vanno comunque assimilati.

L'antimetafisica generale e pedagogica raggiunge le forme più radicali nell'*empirismo logico* e nel *neo-positivismo*.

Sul piano pedagogico ne risulta l'esaltazione dell'educazione scientifica e positiva, la dichiarazione di inattività, poeticità, « miticità » del discorso metafisico. Ideale dell'educazione sarà formare allo spirito critico in senso positivo sperimentale.⁵⁵

Ma le conseguenze pedagogiche principali si ricavano soprattutto nella duplice direzione dei fini e degli ideali educativi e della validazione dei mezzi e dei metodi.

⁵⁴ Tra i fautori si possono ricordare P. Woodring, J. B. Conant, H. G. Rickover, J. Barzun e Bern. Iddings Bell.

⁵⁵ In linea con questo spirito, anche se nell'ambito di una diversa prospettiva teoretica, può considerarsi, dal punto di vista dell'atteggiamento pedagogico, Bertrand RUSSEL, *On Education especially in Early Childhood*, London, Allyn and Unwin, 1980; cfr. Fr. CAFARO, *Il pensiero pedagogico di Bertrand Russel*, « Rivista critica di storia della filosofia », 1953, pp. 227-274; e più in generale, Herbert FEIGL, *Aims of Education for our Age of Science, Reflections of a Logical Empirist*, nel vol. *Modern Philosophies of Education*, 1955, pp. 804-841; cfr. anche del medesimo *Education and the Good Life*, New York, Boni and Liveright, 1926.

L'educazione cercherà, dunque, di promuovere la formazione dell'intelligenza e del carattere attraverso il libero apprendere, le scelte razionali, la riflessione critica. Dalle lezioni della loro esperienza gli alunni impareranno come adattarsi alle future esigenze. L'essenza dell'educazione è la docilità, e cioè la capacità di modificare sia le proprie convinzioni sia i propri atteggiamenti sotto lo stimolo e l'influsso dell'esperienza.

Educare, infatti, è dare capacità di *valutare* e di *atteggiarsi* secondo le richieste più autentiche delle situazioni, con carattere di relativa stabilità e universalità, secondo le costanti dettate dalle linee di sviluppo del sistema sociale in cui si è chiamati a vivere; o più precisamente secondo una triplice categoria di valori: *valori sociali*, vivendo scientificamente, lucidamente, con responsabilità morale-sociale, con senso di rispetto e di tolleranza per le opinioni altrui; *ideali intellettuali* e *educazione morale*, secondo chiarezza di pensiero, logicità e coerenza del ragionamento, effettiva adeguatezza e conformità alle esigenze della verità, oggettività, ragionevolezza del comportamento, razionalità morale (morale razionale); *progressività del sapere*, sperimentalismo, interesse, aderenza all'esperienza, concretezza, unità.

K. MARX e il *marxismo*⁵⁶ mirano a una conoscenza e a un'educazione *scientifica* dell'uomo partendo da una conoscenza scientifica della società, poiché non esiste l'uomo in sé, ma *l'uomo vivente in società*.

La causalità storica sarà intrinsecamente dialettica, cioè intrinsecamente creativa: l'effetto supera sempre la causa: è questo il principio motore della storia, la sua razionalità, con dipendenza intrinseca dai fattori economici.

Mentre la verità e la libertà sono ricercate da Hegel nella conoscenza contemplativa della filosofia, da Marx invece sono cercate nella conoscenza operativa, cioè nella conoscenza operativamente condizionata dalla trasformazione delle situazioni economico-sociali e a sua volta condizionante tali trasformazioni. L'uomo è un essere socialmente operativo, in quanto plasma la stessa storia da cui è a sua volta plasmato.

I fini ultimi dell'educazione sono aiutare l'uomo a superare la sua « alienazione » dalla storia, che è storia produttiva, la storia del suo lavoro. L'uomo delle società industriali (e ancor più delle società schiavistiche) è un essere interiormente fratturato tra quello che oggettivamente è e ciò che soggettivamente sente, tra la sua condizione di lavoratore e il suo essere umano.

⁵⁶ Cfr. G. CATALFAMO, *Marxismo e pedagogia*, Roma, AVIO, 1958; H. KARRAS, *Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx Hauptwerk « Das Kapital »*, Berlin, Volk und Wissen volkseigener Verlag, 1960; G. KRAPP, *Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung*, *ibid.*, 1960.

È necessario sanare questa frattura. È necessario riesaminare il valore significativo e educativo del lavoro umano.

Questo è possibile soltanto dentro e mediante una società ricostruita, rinnovata, in cui possano armonizzarsi forze produttive e relazioni umane, in una società autenticamente democratica, egualitaria e cooperativa, dove possa essere sanata l'assurda divisione tra intellettualismo, astrazione, ideali e teorie, da una parte, e pratica, tecnologia, lavoro umano, scienza e realtà, dall'altra.

Così nella scuola, l'alunno si familiarizzerà con la realtà e la base scientifica della produzione sociale, le tecniche e gli strumenti fondamentali del lavoro, come pure insieme con gli abiti mentali e la comprensione teorica, evitando contemporaneamente il puro verbalismo culturalistico e il professionalismo utilitaristico.

Scopo finale della educazione politecnica e collettivistica sarà la costruzione dell'uomo nuovo, operatore cosciente nella società nuova del lavoro socializzato, collettivizzato.

A. S. MAKARENKO può rappresentare la felice incarnazione nella pratica della miglior parte dei principi educativi marxisti, nella precisa accentuazione sul piano *finalistico* e *metodologico* della sintesi dialettica di *individuo* e *società*, *singolo* e *collettivo*. È questo per Makarenko il carattere discriminante della sua pedagogia nei confronti di qualsiasi altra concezione occidentale, seppure socializzata e democratica. Parlando della sua esperienza educativa egli scrive: « Concluderò ora considerando il tipo fondamentale e il carattere della personalità che il collettivo deve formare. Ritengo che noi educatori non abbiamo ancora esaminato a fondo questo problema. Sono profondamente convinto che le qualità del nostro uomo sovietico differiscano essenzialmente da quelle dell'uomo della società borghese, e che perciò anche la nostra educazione debba essere sostanzialmente diversa. Nella società borghese l'educazione è educazione della personalità individuale, intesa ad adattarla alla lotta per l'esistenza. È assolutamente naturale, così che debbano svilupparsi le qualità di cui non si può fare a meno in questa lotta, cioè l'astuzia, gli accorgimenti e i caratteri peculiari della lotta solitaria, dove ciascuno è per se stesso. Parimenti, è naturale che nella vecchia scuola e in ogni scuola borghese il giovane sia anche educato nel sistema di dipendenze indispensabili nella società borghese. L'uomo, in tale società, viene a trovarsi in una catena di vincoli del tutto diversa che da noi... Anche il nostro allievo viene educato a un determinato sistema di dipendenze. Sarebbe un grave equivoco credere che il nostro allievo, una volta liberato dal sistema di subordinazioni della società borghese, dallo sfruttamento e dall'ineguale distribuzione dei beni, resti senza alcun vincolo. Nella società sovietica esiste un'altra catena di dipendenze: è la dipendenza dei membri della società, che non sono semplicemente folla, ma si trovano inclusi in una vita organizzata e tendono a un fine determinato. Anche in questa nostra

vita organizzata, esistono processi e fenomeni che determinano la morale e la condotta del nostro uomo sovietico. E tutti noi, vivendo nella società sovietica, cresciamo come membri di un collettivo, cioè come uomini inclusi in un determinato sistema di dipendenze. Non so se mi sia riuscito di portare a termine il mio lavoro in questo senso; comunque questa parte sostanziale dell'educazione è quella che mi ha sempre interessato più di ogni altra. Ne ho fatto già parola parlando appunto della disciplina. Per meglio intendere il problema diamo uno sguardo al collettivo e alla sua attività. Dico al collettivo e non a una folla, a un collettivo che si propone dei fini generali ben determinati. Le interdipendenze vi sono assai complesse. Ogni persona deve accordare le sue inclinazioni particolari con quelle degli altri: in primo luogo, con le tendenze di tutto il collettivo; in secondo luogo, con quelle del suo collettivo di base, cioè del gruppo che è più prossimo; fini particolari debbono venir armonizzati in modo che non entrino in contrasto con quelli generali. I fini generali perciò, debbono determinare anche i miei fini personali. Questa armonia fra fini generali e particolari è la peculiarità della società sovietica. I primi non sono solo la cosa più importante per me, i fini dominanti; sono anche qualcosa di inscindibile dai miei fini particolari. È chiaro che un collettivo di ragazzi si deve formare solo in questo modo. Se ha una forma diversa, a mio modo di vedere, non potrà aversi un'educazione sovietica. Nella prassi di un collettivo, si incontra a ogni passo l'antagonismo tra fini particolari e fini collettivi e sorge il problema di armonizzarli, e se vi si avverte un'antitesi fra i primi e i secondi, significa che il collettivo non è sovietico, che la sua organizzazione è male impostata. Dove, invece, i fini particolari e quelli generali coincidono, dove non vi è disarmonia di sorta, il collettivo si può dire sovietico ».⁵⁷

⁵⁷ A. S. MAKARENKO, *Pedagogia scolastica sovietica*, Roma, Armando, 1964, pp. 107-109. La sintesi dialettica, però, sembra includere sempre il primato del collettivo sull'individuo, come emerge da altre esplicite affermazioni: « Il terzo principio della teoria morale, che dobbiamo sempre far valere nel collettivo e che la collettività deve sempre tener presente per incitare alla lotta per la disciplina, è che gli interessi del collettivo stanno al di sopra di quelli dell'individuo. Si potrebbe pensare che questo principio sia del tutto evidente per noi cittadini sovietici. In pratica, invece, esso non riesce affatto comprensibile a molti intellettuali e a molte persone colte, persino di alta cultura sociale. Noi affermiamo che gli interessi del collettivo sono al di sopra degli interessi dell'individuo » (Id., *ibid.*, p. 42). « Il collettivo è assolutamente necessario per la nostra educazione sovietica. Compito della nostra educazione è di formare un collettivista. Da ciò molti ricavano soltanto la conclusione che col l'alunno si debba parlare del collettivo e che l'alunno debba venir educato nel senso di conoscenze e di idee politiche. Ma l'alunno non potrà mai assimilare cognizioni e concetti politici, se queste idee e questi principi non hanno un seguito anche nella pratica. Ora, affinché la nostra educazione politica possa diventare immediatamente operante anche nella vita pratica dei nostri alunni e dei nostri insegnanti, non possiamo fare a meno del collettivo. La logica della nostra pedagogia sovietica non potrebbe reggere alla critica, se alla sua

Infine, nel mondo della scuola e dell'educazione continuano a persistere svariate forme di *laicismo*, che per quanto eterogenee nella loro precisa fondazione filosofica, generalmente conservano lineamenti e risonanze illuministiche e razionalistiche.

Esse convengono tutte in alcune affermazioni di fondo: rifiuto di verità e di istanze che esorbitano o si crede esorbitino dall'ambito della ragione, intesa per lo più in senso individualistico e astratto e cioè senza precisi riferimenti a una metafisica e a una antropologia (che generalmente vengono negate in favore di un generico fenomenismo scienziato o di agnosticismi dalle diverse motivazioni); negazione del soprannaturale cristiano e delle sue espressioni organizzate; minor valutazione dello stesso fatto religioso naturale e umano, non raramente localizzato al di là della ragione, nel regno dell'irrazionale, del sentimento, del « mito »; diffidenza nei riguardi della stessa metafisica, di qualsiasi metafisica e filosofia, intese come interpretazione sistematica, razionale, fondata e assoluta della realtà.

Sono i tipici indirizzi da cui è scaturito un certo diffuso concetto di « scuola laica », di scuola neutra e dell'educazione non confessionale, con orientamento individualistico, liberale, radicale oppure socialistico (nel senso della socialdemocrazia premarxistica e marxistico-occidentale).⁵⁸

Una educazione e una scuola di questo tipo tenderà a « liberare » il fanciullo da ogni forma di « dogmatismo » ideologico e religioso che si ritiene avere la sua abituale sede nella famiglia tradizionale, nella Chiesa e nella scuola confessionale (di qualsiasi « confessione »: religiosa, marxista, massonica, politica e partitica). Essa non trasmetterà « verità », « nozioni », formule prefabbricate, ma mirerà a sviluppare gradualmente nel ragazzo i suoi poteri critici, il pensare autonomo, la libertà della ricerca, le scelte volontarie.⁵⁹ « Se vogliamo davvero che la nostra scuola

conseguenziale edificazione sottraesimo il collettivo. Poniamo la questione: Che cos'è allora un collettivo? Non ci si forma un esatto concetto del collettivo, se si pensa semplicemente ad una somma di singoli individui. Il collettivo è un vivente organismo sociale. È un organismo, perché possiede degli organi: ci sono pieni poteri e responsabilità, relazioni vicendevoli e un reciproco rapporto di dipendenza. Se manca tutto questo, non esiste collettivo, ma un semplice acervo o una qualsiasi adunanza di uomini » (A. S. MAKARENKO, *Alcune conclusioni dalla mia esperienza educativa*, traduz. dall'ediz. tedesca, A. S. Makarenko, *Werke*, Berlin, Volk und Wissen volkseigener Verlag, Bd. 5., 1956, cit. in « Orientamenti Pedagogici », 1959, p. 67).

⁵⁸ Cfr., per esempio, G. SALVEMINI, *Cultura e laicità*, 1914; *Il programma scolastico dei clericali*, 1951, ecc. (cfr. P. BRAIDO, *Gaetano Salvemini e la scuola laica*, « Orientamenti Pedagogici », 1958, 235-262); A. CLAUSSE, *Une doctrine socialiste de l'éducation*, 1955, e *L'évolution des philosophies traditionnelles ou la laïcité permanente*, 1966 (trad. ital. *L'educazione laica oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1966).

⁵⁹ Cfr. A. AGAZZI, *L'attuale laicismo educativo e scolastico*, « Rassegna di Pedagogia », 1960, gennaio-marzo, 35-53. Come ambientazione storica generale può essere utile Georges de LAGARDE, *La Naissance de l'Esprit laïque au declin du moyen-âge*, Louvain, Nauwelaerts,

sia laica, — scrive G. Calogero — dobbiamo preoccuparci che a suo fondamento sia il principio stesso del laicismo: la costante disposizione a mettere in discussione tutto, salvo che la possibilità e la doverosità del discutere... In questo senso, l'etica dell'uomo libero non è che l'etica del dialogo, e la sua educazione non è che l'educazione alla discussione. Perciò ogni scuola moderna è in primo luogo scuola di discussione. Il professore autoritario enuncia verità: il suo modello didattico è il catechismo. Il professore laico sottopone convincimenti alla discussione: il suo modello didattico è il dialogare socratico ».⁶⁰

4. Notazioni critiche.

Lungo tutto il successivo discorso filosofico e pedagogico potrà emergere spesso quanto arricchimento alla posizione dei problemi e quali preziose suggestioni per soluzioni sempre meglio comprensive abbiano recato o possano recare le varie prospettive accennate. Non c'è orientamento speculativo, sforzo umano di approfondimento dei problemi della realtà, della vita, dell'educazione, che non porti in questo senso illuminazioni preziose, contributi spesso decisivi.

Tuttavia sarà consentito esprimere alcuni dissensi di fondo su talune più radicali impostazioni e soluzioni, considerate nella loro globalità.

Si può anzitutto osservare che è l'impegno filosofico che manca addirittura in talune posizioni pedagogiche largamente diffuse: si pensi a certe forme illuministiche di laicismo. Di esse si può dire quanto si scrisse già a proposito di G. Salvemini: « A parte innegabili elementi chiarificatori del laicismo di Salvemini, a nessuno può sfuggire l'estrema semplicità, diremmo il 'candore acritico' del sostrato ideologico che l'ispira, tale da rendere sommamente problematica qualsiasi possibilità di dialogo alla 'sommità'. Non che Salvemini sia negato alla meditazione filosofica. Egli ammette l'esistenza di problemi ultimi e si arresta spesso consapevole dinanzi al mistero dell'universo. Ma non è possibile non stupirsi dell'estrema fragilità delle 'ragioni' che dovrebbero giustificare il suo aperto agnosticismo antimetafisico. Come abbiamo visto, in fondo il suo è un atteggiamento *dogmaticamente illuministico*, abbondantemente intriso di positivismo e di materialismo: per Salvemini non esistono che fatti,

5 voll., 1956, ss. Si possono trovare alcune utili informazioni nel volume di G. M. BERTIN, *Scuola e riforme educative*, Roma, Armando, 1965, pp. 235-239 e consistenti indicazioni bibliografiche nell'articolo di Diego ORLANDO, *Laicità, libertà e scuola. Problemi e reperimenti bibliografici*, nel volume *Laicità e scuola*. Atti dell'VIII Convegno di Scholé (1962), Brescia, La Scuola, 1964, pp. 47-73.

⁶⁰ G. CALOGERO, *Relazione su Riforme senza spesa*, nel vol. *Dibattito sulla scuola*, Bari, Laterza, 1956, pp. 134.

fenomeni naturali e storici: tutto il resto è solo problema, mistero, attorno a cui la mente umana si affannerà indefinitamente a indagare. Questa sua posizione, però, è piuttosto uno stato d'animo, una mentalità, che non una dimostrata concezione teoretica. Tutta la sua critica della ragione, i suoi 'prolegomeni ad ogni metafisica futura', si riducono, in fondo, a richiami a Hobbes, a Locke, alla rivoluzione ideologica del '700, a riferimenti al Cattaneo, a certi postulati marxisti, all'avvento del moderno pensiero critico. Salvemini non si è mai posto riflessamente il problema della consistenza e della giustificabilità razionale di tale posizione né ha mai intrapreso una revisione critica della validità teoretica delle sue pregiudiziali empiristiche e sensistiche. Pensiamo, invece, che l'obbligo di dimostrare, di 'fondare', incomba anche a chi si schiera per la ragione 'laica' (e cioè non metafisica, 'dogmatica', secondo il laico). Già Kant l'ha clamorosamente provato. Anche chi mette a confronto i sogni di un visionario con i sogni della metafisica dovrebbe impegnarsi in una teoretica 'critica della ragione', che potrà diventare 'metafisica della ragione' (per noi, invece, indubbiamente, 'metafisica dell'essere', se davvero 'critica' senza pregiudiziali teoretiche o storiche), sia pure sotto forma di 'dottrina della scienza'. Per questa ragione, precisamente, il vecchio illuminismo acritico fu costretto logicamente a trasformarsi nelle attuali forme critiche e riflessive del neo-illuminismo. Salvemini, invece, rimane fuori da questa esigenza. La sua ipercriticità (o dogmatica aprioristica sfiducia nella ragione filosofante) l'ha tradito, facendone un dogmatico (in senso deteriore), un dogmatico camuffato, prigioniero di una 'ideologia' rigida e intollerante (lui, nemico di tali ideologie), accettata senza beneficio d'inventario, critica in senso puramente negativo e infecondo».⁶¹

Si è già sottolineata in apertura di capitolo l'evidente contraddizione di certe posizioni di *estremo scetticismo e di relativismo psicologista e storicistico*, che a differenza di più raffinate forme di problematicismo o di razionalismo critico, intendono risolvere in forma categorica, intransigente, «dogmatica», il problema della capacità della mente umana di raggiungere la verità metafisica, negandola assolutamente. Per esse è sempre valida l'istanza agostiniana: «Si veritas non est, verum est veritatem non esse; et omne verum veritate verum est; ergo si veritas non est, veritas est, et ideo necesse est veritatem esse».

In relazione ad altri tipi di *filosofie relativistiche* — tra cui è lecito porre anche il *problematicismo* e l'*esistenzialismo* — si è già fatto osservare che alcune di esse non possono considerarsi filosofia, ma «scienza» psicologica o sociologia, quando non addirittura stato d'animo, atteggiamento personale pratico al di là di ogni pretesa e discussione teoretica.

⁶¹ P. BRAIDO, *Gaetano Salvemini e la scuola laica*, «Orientamenti Pedagogici», 1958, 260-261.

Anche le espressioni più scaltrite, come il problematicismo e forme estreme di esistenzialismo, mancano di una *fondazione filosofico-critica*.

L'esistenzialismo si riduce nelle forme più rigide (e sembra logica conseguenza del suo antiintellettualismo, della sua sfiducia nelle « essenze » e nei concetti universali) ad essere piuttosto un'*analitica dell'esistenza* a carattere fenomenologico che un'*ontologia* (quando addirittura non parte da un fenomenismo esasperato, come Sartre in *L'être et le néant*): esso nega aprioristicamente la capacità di un'analisi trascendentale, meta-fenomenica, della natura del pensiero, della ragione e dell'essere.

D'altro lato, il problematicismo più coerente (tipico quello di U. Spirito) rifiuta esplicitamente tale trascendentalità o esame della natura stessa del pensiero, impossibile e contraddittoria, rifugiandosi nel « situazionismo », nell'alogicità della vita, vissuta al di fuori della ragione « astratta » e della « verità » universale e assoluta (*Lebensphilosophie*), nell'*amore* (nolite iudicare) o nel *dialogo* (*la conclusione della filosofia del conoscere* di G. Calogero condiziona l'imperativo « pratico » della volontà del dialogare).

A proposito di *pragmatismo* e di *strumentalismo* si può rapidamente notare che certamente il pensiero è per l'azione e per la vita, come apparirà, in forma del tutto caratteristica, nel classico concetto del *sapere pratico*, il sapere della libertà, della decisione, della responsabilità, oltre che compiere una ineliminabile funzione *teoretica*; anche l'*affermazione della praticità del pensiero* è *teoretica*, non è soltanto pratica e vitale.

Positivamente, si è visto che in una critica della ragione in quanto tale, la ragione, il pensiero umano rivela il suo carattere teoretico nel momento stesso che si pone la questione (e tenta di risolverla) della sua natura e della sua validità.

Uno dei principali guadagni che si possono ricavare dalla filosofia moderna e contemporanea è a questo proposito, l'invito a riflettere con rinnovato rigore sul carattere « teoretico » (in senso ben definito, « scientifico ») del filosofare e, quindi, la riproposizione *riflessa, razionale*, e perciò veramente *critica*, del *realismo ontologico* (*realismo critico*), in quanto parte precisamente dalla immediata evidenza — generantesi nella non pregiudiziale e radicale analisi del pensiero in atto — dell'inerenza dell'essere nel pensiero e del pensiero come essenziale veicolo manifestativo dell'essere.

Infatti, ogni esperienza, sia oggettiva che soggettiva, rivela infallibilmente e incontraddittoriamente qualcosa di reale — *aliquid est* — e nel tempo stesso in concreto, indubitabilmente, sé come essenziale *esperienza dell'essere* di validità universale: il giudizio con il quale si afferma qualcosa nel concreto atto del conoscere è un giudizio oggettivamente fondato sull'evidenza dell'essere presente (*evidentia objectiva* come criterio di verità).

Si risolve così, il problema della possibilità *de iure* e *de facto* della

metafisica, che si rivela per ciò stesso metafisica dell'essere: autosvelamento dell'essere presente alla coscienza, della proporzione e capacità della mente umana rispetto all'essere, della realtà dell'io conoscente (*co-gito, ergo sum*), del criterio di verità e certezza.⁶²

⁶² Per approfondimenti si possono meditare, tra gli altri: C. MAZZANTINI, *La lotta per l'evidenza. Studi di metafisica e di gnoseologia*, Roma, Studium, 1929; A. MASNOVO, *Problemi di metafisica e di criteriologia*, Milano, Vita e Pensiero, 1938; A. FOREST, *La structure métaphysique du concret selon Saint Thomas*, Paris, Beauchesne, 1952; L. DE RAEYMAEKER, *Philosophie de l'être. Essai de synthèse métaphysique*, Louvain, Ed. de l'Inst. Sup. de Phil., 1946; H. U. V. BALTHASAR, *Mon moi dans l'être*, Louvain, ibid., 1946; G. BONTADINI, *Dall'attualismo al problematicismo*, Brescia, La Scuola, 1946; G. BONTADINI, *Dal problematicismo alla metafisica*, Milano, Marzorati, 1952; F. OLGIATI, *I fondamenti della metafisica classica*, Milano, Vita e Pensiero, 1953; A. MARC, *Dialectique de l'affirmation. Essai de métaphysique réflexive*, Paris-Bruxelles, L'Édition Universelle, 1952; N. PETRUZZELLIS, *Sistema e problema*, Bari, Adriatica Editrice, 1954.

CAPITOLO II

L'EDUCAZIONE COME DIVENIRE NATURALE E STORICO

(cosmologia e antropologia dell'educazione)

Il *puer*, l'essere umano educabile, manifesta una quasi inconciliabile dualità anche nel modo tipico di vivere ed esprimere la sua finitezza.

Anzitutto, ed è il fatto più immediato e tangibile, egli appare realtà intimamente legata al mondo fisico. Il suo emergere all'esistenza si rivela prima di tutto connesso con ben definiti, precisi e corposi processi biologici. Il suo concepimento e la sua nascita non consentono di considerarlo — almeno a prima vista — quasi un'apparizione miracolosa, di cui non si conoscono le origini e il divenire. Il fatto generativo umano, e l'educazione che ne è la continuazione, si configura in un quadro estremamente realistico e naturalistico.

Ma nello stesso tempo, altri elementi impediscono di fissare entro questi limiti le dimensioni reali dell'evento: idee, intenzioni, sentimenti di coloro che l'hanno generato e atteso; il mondo di altri sentimenti, altre idee e intenzioni, di cui man mano si popolerà il suo sviluppo; il mondo di valori nel quale gradatamente egli si inserirà, variamente assimilando e a sua volta operando e arricchendo.

Nasce, allora, il sospetto che il processo generativo non sia più riducibile ad un semplice divenire biologico e che l'educazione non sia il prolungamento, nella linea degli influssi sociali (le « matrici sociali »), di una fisiologia, seppur elevata; e che la causalità efficiente e finale debba ritenersi più complessa e ricca.

È necessario, dunque, cercare un'interpretazione più aderente che della realtà educativa enuclei l'autentico volto, al di là del mero biologismo o del puro sociologismo oppure del solo psicologismo (non importa se del conscio o dell'inconscio), ma anche al di qua di un mitico angelismo o di un falso spiritualismo platonizzante disincarnato.

1. Il singolo nella storia umana.

Non si finirà, in conclusione, di sottolineare adeguatamente l'irripetibile individualità concreta, e ben localizzata nello spazio e nel tempo, di ogni singolo essere umano, di ogni educando, di ogni fine educativo e di qualsiasi metodo. L'*individualizzazione* pedagogico-didattica non sarà postulata come pura esigenza metodica, di carattere tecnico, ma come radicale esigenza metafisica.

Tuttavia, sembra altrettanto innegabile il carattere della *specificità* come essenziale attributo di ogni singolo essere finito in quanto posto nel mondo degli esseri sensibili e materiali, nel mondo della natura fisica. Per quanto spirituale e libero, a tale necessaria, inevitabile collocazione e categorizzazione è soggetto anche l'uomo, in quanto essere corporeo, che nasce, cresce, muore.

L'esperienza intellettuale umana non si esaurisce nella conoscenza analogica dell'essere, ma comprende anche largamente la conoscenza univoca, quella su cui si costruisce la scienza, che consta di concetti univoci e suppone realtà disposte in categorie di generi e specie. La conoscenza di questo tipo, precisamente, è indice dell'esistenza di classi di esseri, individualmente distinti, ma che realizzano la stessa essenza. Per quanto esistano solo gli individui concreti, partecipanti ognuno della forma specifica con aggiunte altre forme accidentali, e per quanto i generi e le specie in quanto tali non esistano a sé, ma soltanto nei singoli che li realizzano, tuttavia essi hanno una realtà obiettiva; infatti definiscono ciò che costituisce e specifica i singoli nei loro elementi essenziali.

È quanto avviene anche per i singoli esistenti umani. Per quanto ognuno sia portatore di un indivisibile personale destino e in possesso di capacità radicali di autodecisione strettamente individuale, tuttavia ciascuno e tutti recano in sé le attribuzioni fondamentali dell'umanità, nei suoi essenziali aspetti corporei e razionali. Nessuno di essi si esaurisce alla definizione della misura (*l'humanitas*) che permette di classificarli, dal momento che ciascuno se ne appropria, per ciò stesso trascendendola, a titolo di parte formale.

Nella concezione realistica, l'ente consistente in sé si contraddistingue nei riguardi di quanti tra gli enti realizzano misure maggiori o minori della sua, quanti tra gli enti gli consistono accanto, verificando essi pure, per quanto ciascuno a suo modo, lo stesso valore.

Assumendo l'uomo come esempio, nell'intento di trascrivere tali congiunture in termini universalmente validi, si dirà che l'uomo è un *quod est* (l'ente è *id quod est*), nel quale due concause concorrono a titolo di correlative funzioni: *Homo qui est habet esse*, quo est simpliciter; *habet esse tale*, quo est *formaliter*.

Per il fatto poi che esso nasce per generazione, l'attribuzione dell'*humanitas* al singolo non è appropriazione dell'intero (formale), ma parteci-

pazione all'intero, le cui dovizie sono sistematicamente mortificate dalla causalità soggettiva della *materia*, il comprincipio potenziale che inevitabilmente impedisce alla *forma* di imporre la propria connaturale opulenza.

I singoli umani non sono « umanità » diverse, ma sono modi irripetibilmente diversi di realizzare l'umanità. Sul piano esistenziale l'umanità, essenzialmente una, è partecipata e vissuta in condizioni, situazioni, possibilità, capacità concretamente diverse.

È potentemente salvata l'originalità del concreto di fronte all'astratto, della specie di fronte al genere, dell'individuo di fronte alla specie.¹

Tale molteplicità di individui irriducibili è particolarmente evidente nel mondo dei viventi (e in forma addirittura clamorosa nel mondo umano tanto da giustificare non irrilevanti discorsi sulla singolarità e incomunicabilità assoluta dei membri della cosiddetta « famiglia umana »). Per esempio, il carattere della sessualità (capacità di trasmissione della vita e cioè di conservazione della specie) è diviso tra individui distinti (maschio e femmina). Analogamente da questa sorgente scaturisce l'immensa varietà di distribuzione delle caratterizzazioni, delle attitudini, delle inclinazioni individuali. La genetica tradurrà la partecipazione metafisica in esempi di partecipazione « fisica » dei singoli individui alle diverse dotazioni già insite nelle dotazioni cellulari originarie.

La riflessione filosofica non può esimersi dall'interpretare, rispettando l'incontestabile presenza dell'unità e della molteplicità, il significato della realtà umana dal duplice punto di vista metafisico: l'analogia dell'essere, l'univocità nella specie. « Ora, guardati secondo l'angolo intelligibile dell'astrazione formale e totale, tutti gli uomini sono *egualmente* uomini, e la natura umana, presente nell'uno, non può, come natura umana, essere diversa da quella dell'altro, altrimenti quest'altro non sarebbe più un uomo, ma qualche altra cosa. Guardati invece secondo l'astrazione metafisica, in relazione all'atto di essere, l'individuarsi della specie umana appare come una magnifica fioritura dai colori e dalle tinte più varie. Se ora pertanto secondo la riflessione intensiva faccio con la mente come una 'sinossi' di tutta questa 'espansione ontologica' della specie, essa mi appare come una 'totalità' ontologica nel suo ambito, che si manifesta negli inferiori secondo modi di essere più o meno perfetti; e si può quindi dire che l'individuo partecipa alla sua specie, nel senso metafisico proprio del termine in quanto che ogni individuo, per ricco che sia delle migliori qualità, in fine si riduce a mostrare in sé soltanto un modo, fra i moltissimi, quasi infiniti che la specie può avere in natura ».²

¹ Cfr. C. FABRO, *La nozione di metafisica partecipazione*, 1950, II ediz. Sez. II, *La partecipazione predicamentale*, pp. 145-186.

² C. FABRO, *o. c.*, pp. 176-177. « Mentre gli individui sono identici nell'ordine specifico (= *idem essentialiter*), differiscono realmente l'uno dall'altro nell'attuazione della specie (= *differunt substantialiter*) » (FABRO, *o. c.*, p. 179).

Si sottolineeranno in seguito, sul piano della conoscenza teoretica e pratica (direttiva dell'azione umana), le conseguenze di tale prospettiva.

La conoscenza concettuale univoca, valida e adeguata sul piano dei valori specifici (la conoscenza umana razionale, « concettuale », « scientifica », a tutti i livelli), si rivela costituzionalmente inadeguata per la conoscenza dei singoli individui, considerati nel loro modo di attuare tali valori e rispetto alle qualità che sopravvivono a siffatto modo di attuazione: si entra allora necessariamente nel mondo della conoscenza analogica e congetturale.

Per una adeguata e totale verità sarebbe necessaria la conoscenza intellettuale dell'individuale in quanto tale; l'intuizione spirituale dell'individuo concreto nella sua totalità.

È agevole ora interpretare filosoficamente la realtà della generazione, e dell'educazione, che ne è il necessario prolungamento: educazione, infatti, come si chiarirà meglio in seguito, altro non è che generazione *umana*, la quale tende a raggiungere il suo adempimento. Essa precisa i due fondamentali aspetti secondo i quali si caratterizza l'individuo umano che ne consegue: la congenita *limitatezza* della sua partecipazione alla perfezione specifica, all'*humanitas*, per un verso, e la ineludibile *storicità* di tale appropriazione, che si esprime nel transito da una costituzionale *immaturità originaria* a una progressiva espansione delle virtualità che occorrono all'individuo per sopravvivere come soggetto distinto e relativamente autonomo nella sua specie.

Generazione, dunque, implica e significa anzitutto attribuzione della natura del generante ad un altro soggetto; comunicazione della natura umana, essenzialmente identica nel generante e nel generato, ad un diverso individuo, o meglio la posizione in essere di un nuovo individuo distinto della specificazione o qualificazione umana. Questo significa far sorgere nel mondo della *natura* una nuova concretizzazione della dignità umana. Con la generazione è posta in essere una nuova *originale* vicenda umana, *lanciata*, necessariamente in *un mondo « dimensionato »*, un mondo « mondano », materiale, cosmologico. Il destino del nuovo individuo, in quanto *generato*, non è il destino di un essere etereo, di un angelo alato, ma di un essere spirituale e corporeo in unità di natura, che dovrà costruire la sua storia in un mondo di relazioni con l'ambiente, fatto di altri individui, ma anche di realtà fisiche e di relazioni esteriori, un ambiente « naturale », materiale, indispensabile e vincolante, coadiuvante e condizionante, limite, insieme, e strumento per l'affermazione di ogni autentica libertà umana.

In secondo luogo, generazione implica e significa *storicità*. Evidentemente, entro la visuale metafisica che si sta prospettando, non va intesa

questa storicità nel senso idealistico, come libera espansione dello spirito in un mondo che gli si oppone, ma che in fondo è da lui stesso posto e creato, per la sua propria affermazione (Fichte) o secondo precisi e prevedibili ritmi dialettici (Hegel). E nemmeno è interpretabile, al modo dei platonici o dei platonizzanti, come innaturale e doloroso itinerario di un'anima vincolata al corpo come navigante al suo vascello. L'unità sostanziale di anima e corpo, spirito e materia (anima *forma* del corpo), che si chiarirà subito, implica che questa storia è progressiva espansione della vitalità della forma, autorizzata dalla sempre più corroborata maturazione della concausalità dispositiva e materiale.³

Siffatte considerazioni, però, includono a loro volta impegnative soluzioni di più estesi problemi, che suppongono visioni antropologiche spesso profondamente divergenti e che, necessariamente, coinvolgono impostazioni pedagogiche non omogenee. I problemi più fondamentali in proposito sembrano ridursi a due: la *spiritualità* del principio informatore e plasmatore della totalità individuale umana; e la rigorosa *unità* sostanziale di questo complesso strutturato.

³ Pertanto, è vero che « l'educazione... è un fatto solo dell'uomo. Correlativo al suo essere spirito, e, più precisamente, proprio al suo essere storia, cultura, civiltà » (A. AGAZZI, *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*, Brescia, La Scuola, 1951, p. 20); ma si dovrebbe necessariamente aggiungere: correlativo al suo essere unità sostanziale di spirito e di corpo, di forma spirituale e di materia, costituenti, insieme, indissolubilmente e correlativamente, l'essere umano. Analoghe osservazioni potrebbero estendersi a tutte quelle concezioni, che tendono a ricondurre l'educazione e l'educabilità troppo esclusivisticamente al carattere spirituale umano; così, per esempio, A. SEBASTIAN SAN CRISTOBAL, *Filosofía de la educación*, Madrid, RIALP, 1965: « El proceso educativo queda circunscrito al ser espiritual del hombre en cuanto que en esta dimensión el hombre está abierto a un incremento constituyente de su propia perfección ontológica » (p. 75); « la educabilidad consiste en una categoría general del espíritu o, lo que es lo mismo, apunta como categoría ontológica humana hacia una función general del espíritu » (p. 86). Secondo quanto finora si è detto, sembrerebbe più esatto dire che l'educazione non è una proprietà dell'essere spirituale o personale come tale, ma in quanto incarnato, in quanto « individuato ». L'affermazione, naturalmente, suppone il particolare modo accennato di interpretare l'unità sostanziale dell'anima e del corpo; non condivisa, per esempio, da determinate forme di personalismo, secondo cui — per riferirci ancora al San Cristobal — « el espíritu ocupa el lugar superior privilegiado en la estructura constitutiva del hombre. Se inserta, es cierto, en los estratos inferiores, pero manteniendo incontaminada su plena autonomía: una autonomía derivada de su radical *novedad* » (p. 92). Su una linea affine già G. Catalfamo affermava perentoriamente: L'educabilità « non può riguardare l'uomo in quanto 'individuo', sibbene l'uomo in quanto *persona*. È nella 'persona', quindi, che bisogna cercare l'educabilità: e, dicendo nella persona, si dice nei valori e nell'interiorità » (*Il problema pedagogico*, Atti del X Convegno del Centro di Studi Filosofici, Gallarate 1954, Brescia, Morcelliana, 1955, p. 234).

2. Spiritualità dell'uomo educando.

Si è parlato di dignità e di libertà. Sono già affiorati frequentemente frammenti di discorso che, più o meno inavvertitamente, hanno collocato l'individuo umano su un piano di preminenza rispetto alle altre realtà naturali.

Del resto lo stesso discorso pedagogico e le varie sollecitudini attorno ad ogni bambino fanno presentire che questo evento naturale non è del tutto naturale (se per natura si intende esclusivamente il mondo delle realtà fisiche).

Effettivamente a questa conclusione sembra portare un'esperienza approfondita e integrale del « fenomeno umano ». È vero, l'uomo non è un dio né un semidio. Le stesse condizioni del suo venire all'esistenza lo dimostrano. L'estrema fragilità, l'originaria dipendenza dagli elementi fisici e biologici ne fanno indiscutibilmente un essere-nel-mondo e del-mondo.

Tuttavia esso non sembra riducibile a istinto, a fascio di tendenze irrazionali, a *libido*, a groviglio di condizionamenti, a automatismi, a riflessi. Lo confermano le stesse possibilità di cultura e di educazione, e i modi e le condizioni attraverso cui si realizzano.

È sufficiente una rapida visione panoramica di quanto costituisce il globale modo di operare umano. Poiché, se in esso c'è un principio di azione irriducibile alle forze materiali, se c'è una sostanza spirituale, un'anima, questo principio sostanziale potrà essere colto concettualmente, sul piano della riflessione metafisica, soltanto partendo dall'analisi delle azioni e dei comportamenti visibili e constatabili. La ragione sarà chiamata dalla realtà constatata a risalire realisticamente alla causalità sufficiente e adeguata.

Orbene, dalla considerazione dei modi di operare, di pensare, di amare dell'uomo risulta con evidenza che egli, inserito nel mondo fisico, *parte* del mondo fisico, vi emerge per la sua spiritualità, rivelata dalla capacità di riflessione razionale sul mondo e di decisione libera e volontaria.

Precisiamo ulteriormente. Evidentemente l'uomo è essere costituito dalla sua stessa realtà corporea, è *corpo*, intrecciato nell'ambiente fisico, da esso condizionato. Ma ne può *emergere*, ne emerge di fatto, nelle attività del *pensare* e del *volere*. Svitati comportamenti appaiono irriducibili a quelli degli animali, qualitativamente diversi e trascendenti. I prodotti della cultura (arte, scienza, filosofia), le possibili forme di vita, la capacità di dominio più o meno largo sulla propria esistenza, e di autodeterminazione, lo rivelano come essere-nel-mondo, capace, però, di trascenderne l'opacità esistenziale e il relativo determinismo, di agire non indipendentemente ma *oltre e più* (qualitativamente) che i puri schemi spazio-temporali, di operare riflessamente, alla luce di idee astratte e universali, e per

autodeterminazione personale secondo fini universali, secondo razionalità e libertà.

L'uomo è irriducibile a istinto, all'inconscio, alla *libido*, anche se è istinto e inconscio e *libido*; egli è più che prodotto dell'ambiente e della società, anche se è nell'ambiente e nella società e da essi condizionato; i determinismi bio-psico-sociologici non gli sono estranei, anche se non ne interpretano adeguatamente il comportamento specifico, che può sfuggire in definitiva con risorse assolutamente proprie e originali. Certamente, psicanalisi, meccanicismo riflessologico, behaviorismo, sociologismo interpretano acutamente aspetti fondamentali e massicci dell'operare e dell'esistere umano, individuale e sociale; non ne costituiscono, tuttavia, la spiegazione adeguata ed esauriente; anzi corrono il rischio di indurre a sottovalutarne o trascurarne precisamente i caratteri tipici.⁴

Le analisi particolari possono essere riunite in un argomento globale costituito dalla netta contrapposizione della *civiltà e cultura umana*, vista nelle sue produzioni in un particolare momento o nel suo complesso svi-

⁴ In questa direzione, anche la ricerca psicologica positiva e sperimentale (a cominciare dalla Scuola di Würzburg con il Külpe) ha recato vasto e vario materiale, che il filosofo non può ignorare, in quanto rappresenta tutta una attività e una realtà, che esige una giustificazione razionale anche sul piano filosofico, una *ragion sufficiente di carattere metafisico*. Si veda, per esempio, A. GEMELLI-G. ZUNINI, *Introduzione alla psicologia*, Milano, Vita e Pensiero, 1947, soprattutto, cap. IX. *Intelligenza e volontà*; cap. XII. *Il comportamento intelligente degli animali*; cap. XIII. *Il comportamento umano*. Il processo istintivo, per quanto *glastico*, rimane sempre schematico e concatenato; mediante il *pensiero* soltanto l'uomo è in grado di emanciparsi dalle situazioni concrete spazio-temporali e assurgere all'universale. Per un caso particolare di capacità astrattiva, universalizzante, superante le condizioni della materia, cfr. Alb. MICHOTTE, *La perception de la causalité*, Louvain, 1946; più generale e complesso è l'impegno di Gérard de MONTELLIER, *Conduites intelligentes et psychisme chez l'animal et chez l'homme. Etude de psychologie comparée*, Louvain, 1946: vi si trova un ricco materiale di osservazione e sperimentale, che prova la profonda differenza tra la condotta « intelligente-istintiva » degli animali e la condotta propriamente « intelligente » dell'uomo.

Uno studio sperimentale dei processi di *apprendimento* umano, in quanto si distinguono nettamente dagli analoghi processi negli animali, è stato condotto con molto rigore anche da J. NUTTIN, *Tâche, réussite et échec. Théorie de la conduite humaine*, Louvain, Publ. Univ., 1953 (II ediz., 1961) (edizione italiana a cura di N. Galli, *Comportamento e personalità*, Zürich, PAS-Verlag, 1964, pp. XLVII-454). Alla tipica attività umana di decisione e di impegno personale si riferisce, invece, Hans THOMAE, *Der Mensch in der Entscheidung*, München, J. A. Barth, 1960 (edizione italiana e presentazione di A. Ronco, *Dinamica della decisione umana*, Zürich, PAS-Verlag, 1964, pp. XXIII-326). Pure in questa linea orientano in genere le psicologie « personologiche » (cfr. A. RONCO, *Considerazioni sopra una teoria fenomenologica della personalità*, « Salesianum », 1960, pp. 326-354 e *Problemi e ricerche sulla personalità*, « Orientamenti Pedagogici », 1961, pp. 935-947). Per quanto riguarda il freudismo, cfr. J. NUTTIN, *Psychanalyse et conception spiritualiste de l'homme. Une théorie dynamique de la personnalité normale*, Louvain, Publ. Univ. 1950 (ediz. ital. a cura di L. Calonghi e P. G. Grasso, *Psicanalisi e personalità*, Alba, Edizioni Paoline, 1953, pp. 404).

luppo spazio-temporale, alla limitata plasticità, all'essenziale fissità e alla povertà qualitativa della vita animale, del tutto legata alle condizioni materiali.

È quanto oppone Nuttin a Freud, il quale tende ad attribuire tutte le manifestazioni culturali alla *libido* (sessuale) trasfigurata nella *sublimazione*. « A mio avviso, — scrive Freud — l'evoluzione dell'uomo quale si è effettuata finora non esige altra spiegazione che quella degli animali; e se c'è una minoranza di esseri umani che una tendenza irresistibile sembra spingere verso piani di perfezione sempre più elevati, questo fatto si spiega naturalmente come una conseguenza di questa repressione degli istinti su cui poggia ciò che vi è di più prezioso nella cultura umana. L'istinto rimosso non tralascia mai di tendere alla sua completa soddisfazione, la quale consisterebbe nella ripetizione di una soddisfazione primaria. Tutte le forme di sostituzione e di reazione, tutte le sublimazioni sono incapaci a porre fine al suo stato di permanente tensione... La via del ritorno, verso la soddisfazione completa, è generalmente sbarrata dalle resistenze mantenute dalle rimozioni, cosicché all'organismo non rimane che avanzare nell'altra direzione, ancora libera, senza speranza tuttavia di arrivare alla fine del processo e di poterne mai raggiungere il termine »⁵.

Risponde esattamente il Nuttin: « Noi, invece, abbiamo creduto di dover insistere sull'opposizione tra le due forme di sviluppo, quale si rivela nella cultura umana confrontata con la stagnazione animale. È questo fatto oggettivo che attira la nostra attenzione sulla diversità dei fattori dinamici che ne costituiscono il fondamento... È evidente che non si spiega questa linea di espansione culturale dell'uomo, dicendo *ch'essa costituisce l'unica direzione di sviluppo che rimane aperta agli istinti*. Così pure, concetti come quello di *sublimazione* non hanno qui alcun valore esplicativo, poiché non fanno altro che *esprimere* la trasposizione ipotetica del libidinoso nel culturale. Se si riduce ogni forza costruttiva dell'uomo alla libido, non si vede quale sarebbe l'elemento responsabile di questa trasformazione positiva della libido in attività così meravigliose come quelle dello spirito umano; e non si vede neppure dove potrebbe aver origine la resistenza a questa libido. La censura sociale e le inibizioni non ci possono dare una spiegazione definitiva, poiché simili resistenze e trasformazioni devono emanare, in ultima analisi, da forze *positive* dello *psichismo individuale*... Questa linea di sviluppo specificamente umana suppone potenzialità e recettività proprie, come pure possibilità superiori di conoscenza che tendono tutte, *in quanto potenze attive, ad una attuazione e ad una espansione propria* »⁶. È necessario trovare una causa adeguata del sorgere *nell'uomo*

⁵ Cit. da J. NUTTIN, *Psicanalisi e personalità*, p. 230, nota 6.

⁶ J. NUTTIN, *o. c.*, pp. 229, 231.

e non nell'animale della *censura sociale* e delle *capacità dell'individuo* a uniformarvisi, orientando altrimenti e costruttivamente l'energia puramente istintiva della *libido* sessuale.

D'altra parte, in rapporto al behaviorismo, per una spiegazione integrale della condotta umana è necessario ammettere un concetto di « comportamento » che includa, insieme alle istanze della psicologia dell'inconscio e dinamica, insieme ai « processi » di cui parla la psicologia del comportamento, tutti gli elementi conoscitivi, volitivi e finalistici su cui insistono tutte le forme di psicologia « comprensiva ». La verità sta nella sintesi, rispettosa di tutti i dati del problema e della realtà, non solo sul piano scientifico, ma anche e soprattutto su quello della fondazione e giustificazione filosofica, causale e essenziale.

Anche a questo proposito il Nuttin sintetizza felicemente gli aspetti positivi delle ricerche dei behavioristi con le necessarie integrazioni imposte dall'esperienza totale del comportamento e dell'apprendimento, dimostrando che la condotta umana è costituita da un intimo indissolubile *nesso* tra *attività conoscitiva*, *motivazione* ed *esecuzione*, strettamente *legate al passato* (apprendimento) e ricche di *virtualità creatrici* nel *presente* per l'*avvenire*: sono, quindi, comprese sia la continuità e rigidità delle connessioni, messe in luce dal behaviorismo, sia la plasticità o *souplesse* dell'attività dell'io personale, difesa dalle teorie tradizionali.⁷

Tra l'altro, questa concezione ha il merito di comprendere l'innegabile rapporto della conoscenza con l'azione e la vita, sottolineando anche l'aspetto *prammatico* del conoscere umano: « la forma comportamentale implica un elemento significativo, d'ordine conoscitivo o mentale, mentre la *conoscenza pratica* del mondo, d'un oggetto o d'una situazione è *costituita essenzialmente di forme comportamentali* »⁸, sempre più impregnate di sostanza intellettuale quanto più ci si eleva dalle conoscenze d'uso a quelle relative all'interpretazione filosofica e religiosa della realtà e della vita. Rimangono, quindi, giustificate, sul piano scientifico e filosofico, la compresenza e la correlazione di conoscenza e di azione, in quanto unitariamente radicate nella realtà sostanziale psicofisica dell'uomo.

In questa linea si muove, pure, la spiegazione del fenomeno dell'apprendimento, il cui problema coincide con quello della personalità psicologica e della condotta: « *l'atteggiamento conoscitivo, come del resto la risposta comportamentale, sono per così dire 'prefigurati', in gradazione variabile, nell'organismo in istato di bisogno o nella personalità volta a perseguire un fine.* D'altro canto, abbiamo veduto che il bisogno o la motivazione stessa del soggetto si canalizza nelle forme comportamentali con le

⁷ Cfr. pp. 415-469, *Éléments d'une théorie de la conduite humaine*. Cfr. J. NUTTIN, *Comportamento e personalità*, cap. IX. *Elementi di una teoria della condotta umana*, pp. 362-409 (cfr. soprattutto, pp. 388-390, 398-404).

⁸ *Id.*, o. c., p. 391.

quali egli li ha soddisfatti. Da ciò, *progetti, scopi e bisogni attuali d'un organismo sono ugualmente già 'prefigurati' in certo qual modo, nelle sue condotte e motivazioni anteriori*. Inoltre, la penetrazione reciproca delle forme comportamentali e delle strutture dinamiche dell'organismo ci fa altresì comprendere in che modo *un mutamento nella maniera d'agire d'un soggetto modifichi, progressivamente, la forma concreta, assunta in lui dai bisogni* ». Perciò — conclude il Nuttin —, « se è vera l'asserzione secondo cui *l'uomo fa ciò che 'vuole'*, non è men vero *che la sua motivazione è modellata da ciò che fa ed ha fatto*. Se è vero che *la sua conoscenza illumina e guida la sua motivazione*, è pur vero, e lo si è mostrato, che *la sua motivazione ed i suoi bisogni sono la misura del suo 'aprirsi' al mondo e della sua capacità d'assorbimento conoscitivo*. La condotta umana ci appare, così, come un processo più *concretamente* inserito nelle interazioni dell'attuale e del passato, dell'organismo e del suo ambiente ».⁹

Riguardo poi alla *Gestalttheorie*, si può raccogliere questa pertinente osservazione di C. Fabro, pienamente giustificata dopo quanto s'è detto sopra: « Che la *Gestalt* non assorba ogni contenuto di conoscenza e che essa sia subordinata a fattori di ordine superiore, è un principio comunemente accettato fra i critici della nuova psicologia; come anche non pochi si accordano nel ritenere che tali fattori sono di natura intellettuale. La distinzione tra 'Gestalt' e 'Struktur', 'Gestalt' e 'Ganzheit' della Scuola del Krueger può servire per indicare i due 'livelli' conoscitivi, di cui l'uno è prevalentemente sensoriale, l'altro, invece, intellettuale: la connessione tra i due 'piani' può ben avvenire in quanto lo stesso soggetto è una 'totalità' operativa alla quale appartengono ad un tempo le funzioni sensoriali, come quelle intellettive ».¹⁰

La dottrina della spiritualità del comprincipio formale costitutivo dell'essere umano discende logicamente dall'analisi del comportamento umano e come necessaria spiegazione adeguata delle sue originali modalità.

L'uomo è, certamente, un essere la cui *attività* si svolge nello spazio e nel tempo, strettamente concatenata a processi fisici e biologici. Ma l'*oggetto* specifico delle sue produzioni, alla cui radice sta l'*attività intellettuale* e razionale, e il modo tipico di questa attività indicano che il conoscere specifico umano (e, analogamente, il volere) non può essere esclusivamente concepito come determinato e spiegato da cause materiali, ma rivela la presenza di poteri e principi immateriali. Dunque, la spiritualità, richiesta dalle condizioni dell'agire intellettuale, coinvolge insieme la spiritualità dell'atto, della facoltà che lo compie e dell'essere stesso che è alla sua radice.

⁹ Id., o. c., pp. 404-405.

¹⁰ C. FABRO, *La fenomenologia della percezione*, Brescia, Morcelliana, 1961, II ediz., pp. 418-419.

Se tutto ciò è vero, allora è giocoforza ammettere che la generazione umana, che è indubbiamente fatto *naturale* nel senso della *cosmologia*, non è *riducibile a puro fatto cosmologico*. Essa avviene necessariamente anche alla luce di una Presenza creatrice, che con originale intervento causale garantisce all'individuo umano la donazione del comprincipio formale essenziale alla sua natura, nel senso dell'*antropologia*, e cioè della realtà plasmatrice dello spirito. Il dono creato dell'anima conferisce all'individuo la qualifica di persona, con una dignità che fa emergere il piccolo essere appena concepito a un livello ora doppiamente originale: rispetto alle altre categorie di esseri e rispetto agli esseri umani della stessa specie. Non solo il suo destino è irriducibilmente *suo*, in quanto *diverso* nella sua concreta attuazione da quello degli altri esseri (con i quali è *comune* per gli aspetti specifici essenziali), ma è più profondamente *suo*, in quanto è posto radicalmente nelle sue mani, è affidato alla *sua iniziativa* realizzatrice (anche se lo realizzerà necessariamente *in comunione* con gli altri umani).

3. *Unità sostanziale dell'uomo educando.*

Ma le due affermazioni, altrettanto essenziali, potrebbero mascherare un equivoco, quasi che l'appartenenza del singolo al mondo della natura e al mondo dello spirito includesse una dualità di principi, separati o separabili nel loro essere e nel loro agire.

Una concezione siffatta rappresenterebbe una troppo artificiosa smentita alla realtà umana, quale si esprime in concreto, come unità indissolubile di attività (e di principi) distinte, rapportate tutte ad un identico io, realtà sostanziale solidale e compatta, nell'ordine dell'essere e dell'operare.

Lo provano fatti di esperienza comune: *permanenza* dell'io in tutte le variazioni e trasformazioni nello spazio e nel tempo; *l'unità* dell'io radice e fonte delle più diverse attività; *identità e unicità dell'io*, tra i molteplici fenomeni ed elementi che lo compongono.

Sono dati e *realtà oggettive*, innegabili, di cui è necessario trovare la *causa adeguata*, la *ragion sufficiente*. *Realisticamente* questa non può concepirsi che come un principio *sostanziale* identico, unico, permanente nel fluire dei fenomeni e delle azioni di cui è sorgente e sostegno (rapporto sostanza-accidenti).

Questa unità sostanziale è talmente imposta da dati oggettivi che i due principi, spirituale e corporeo, necessari per spiegare la totalità della vita e dell'azione umana, non potranno concepirsi legati tra loro con un vincolo estrinseco come due sostanze complete, ma costituiranno, insieme, l'unico e identico singolo, una sostanza completa unitaria: concezione so-

stanzialistica, negatrice di ogni forma di *dualismo* platonico-cartesiano e di qualsiasi *monismo* psicofisico naturalistico.

Parlare dell'uomo come di essere *spirituale* significa, certamente, introdurre un elemento di *frattura*, di *discontinuità* nell'intima unione e armonia delle attività del « composto », di « tutto l'uomo ». Ma, indubbiamente, esiste anche nella vita umana un continuo mutuo condizionamento, un'incessante interazione, tra corporeo e psichico: si pensi ai « condizionamenti della personalità umana », da una parte, e alla psicoterapia, dall'altra. Insieme, ancora, è innegabile una qualitativa distinzione di attività. Si dovrà concludere che questa « frattura » non potrà essere intesa e interpretata secondo un modulo platonico o razionalistico, ma soltanto in senso *antinaturalistico* (per esempio, antideweyano), *antimaterialistico* e *antimarxistico* (che, tuttavia ammette il « salto qualitativo », dialettico, tra le varie forme di vita).

L'uomo intero, anima-corpo, è causa propria di ogni attività umana, tutte le azioni dell'uomo sono dell'intero composto; anche se, innegabilmente, certi tipi di azioni presentano caratteri e proprietà tali, che non è possibile spiegarle con il semplice ricorso ad un composto fisico (materia e forma corporea) e senza appellare a un atto sostanziale, il cui principio formale (forma sostanziale: *principium essendi et agendi*) non trascenda essenzialmente le qualità e le possibilità della materia.

All'educatore è offerto in questo modo un sicuro orientamento teorico che, nella promozione della maturazione all'età adulta, preserva dai pericoli delle stratificazioni, delle giustapposizioni, delle artificiose divisioni: prima lo spirito poi il corpo o viceversa, prima la sensibilità poi l'intelligenza, l'educazione fisica quasi entità a sé, separata dall'educazione morale e religiosa, ecc. Lo spirito, l'anima, tiene in salda unità il tutto: essa, infatti, è il principio uno e indivisibile per cui ci nutriamo, sentiamo e ci muoviamo; ed inoltre per cui pensiamo e amiamo; anche se essa non esaurisce la realtà del tutto, che è indissolubilmente e coesenzialmente spirito e corpo, costituenti insieme l'unità sostanziale integrale del singolo.

4. *La realizzazione di sé nell'azione.*

La struttura finita dell'uomo e il suo essenziale carattere storico determinano la modalità del suo vivere e del suo operare.

Partecipando limitatamente dell'essere (in virtù dell'atto creativo di Dio), accolto e coartato entro gli invalicabili limiti dell'essenza finita, il suo esistere non è *atto* puro, identità di essere e di esistere, di essenza e di atto di essere (atto puro). Il suo perfezionarsi è necessariamente affidato al concreto e laborioso farsi e costruirsi attraverso la molteplicità delle azioni,

è frammentario compimento di sé mediante la successione di atti. Il destino dell'uomo si realizza storicamente mediante attività, volute e prodotte per decisione personale, intreccio di sensazioni, di desideri, di pensieri, di emozioni, di volizioni.

Per questo la sua essenza non può esprimersi operativamente che in determinazioni particolari, che la abilitano, a livello accidentale, alle varie categorie di *azioni*.

In questo senso è postulata la presenza di *reali facoltà* o distinte *potenze*, che *realisticamente* ne danno ragione sul piano logico e ontologico, secondo l'universale principio di causalità, che è esigenza assoluta dell'essere in quanto tale. Sarebbe estremamente arduo altrimenti giustificare l'attuarsi dinamico dell'anima in quanto forma del corpo e, quindi, in situazione di *virtualità* rispetto alle concrete determinazioni accidentali, che sono costituite dalla molteplicità, variabilità e distinzione delle azioni, chiamate precisamente a esprimerne in misure parziali e cangianti le potenziali risorse.

È anche questa una conseguenza della sua finitezza e soprattutto dell'indissolubile vincolo — non platonicamente inteso —, che lega l'anima al corpo. Questo, infatti, non è da intendersi come una creazione che si realizza a parte e che successivamente viene in qualche modo vincolata estrinsecamente all'anima. La verità dell'unità sostanziale, rettamente intesa, significa che il corpo è l'effetto formale dell'anima (*anima forma corporis!*), è effetto dell'attività « *informatrice* », plasmatrice dell'anima. Ciò equivale a dire che l'anima non può operare se non articolandosi nel corpo e mediante il corpo; mediante, quindi, poteri che ne precisano le generali virtualità formali ¹¹.

Naturalmente, esse non vanno intese fisicisticamente o meccanicisticamente come « pezzi » di un meccanismo, ma come inscindibili modi di espressione del principio di vita e di operazione che è l'unità del composto, pur *distinguendosi* secondo la formale differenza delle operazioni (e degli oggetti): razionali (intelletto e volontà), sensitive (sensi e

¹¹ Si possono ricordare a questo punto due questioni più rilevanti: 1) la critica alle facoltà fatta da larghe correnti di filosofia, psicologia e pedagogia, e tra i pedagogisti contemporanei da Herbart e dalle correnti personalistiche; in tutti i casi si tratta o di incomprendimento della dottrina classica o di non accettazione dei principi metafisici che la giustificano (soprattutto il principio di causalità e il concetto di sostanza) o di indebito passaggio da legittime considerazioni « scientifiche » (psicologia scientifica) a estrapolazioni filosofiche; 2) la questione della distinzione reale delle facoltà e dell'anima (non separazione, non autonomia) come comprincipi della stessa realtà individuale, in rapporto come potenza e atto, perfeibilità e perfezione, sostanza e accidente, in unità varia di coordinazione e di subordinazione: tesi, che della impostazione data non può non costituire un ovvio corollario.

appetiti), motorie e vegetative (facoltà di traslazione, nutritiva, accrescitiva, generativa).¹²

È da considerarsi, questa, tesi capitale per l'esatta interpretazione dell'agire umano nella già più volte sottolineata visione realistica (e tuttavia spiritualistica) a indirizzo non platonico. Il dinamismo morale e pedagogico ne risulterà profondamente caratterizzato. Come si vedrà, a questo punto si inserirà in modo particolare lo sforzo etico e educativo, inteso come operosa sollecitudine per una umana e, in qualche modo, precaria, non spettacolare, *vita virtuosa*. È lo *stile* di vita dell'uomo (in certo senso eroico, ma in ogni caso su *autentica misura umana*) qui, nella condizione terrena; non volo di spirito disincarnato, che si affranca dagli impacci del corpo, che ne prescinde, illudendosi di liberarsene; ma azione di spirito fatto per il corpo, anzi che *si è fatto*, foggiato, il suo corpo, e nell'*unità* consostanziale ricerca e costruisce la sua salvezza, quella del suo *tutto*.¹³

¹² Una tipica deformazione (tra le tante) della teoria delle facoltà, per l'indebita estrapolazione di concetti metafisici al mondo scientifico e, più radicalmente, per una loro grossolana interpretazione, si può trovare, per esempio, nel volume di John P. WYNNE, *Theories of Education. An Introduction to the Foundations of Education*, New York, Harper and Row, 1963 (ed. ital., Roma, Armando, 1966, da cui sono ricavate le citazioni che seguono). « Come la psicologia sperimentale respinge la teoria delle facoltà metafisiche a spiegazione dei processi mentali, così i filosofi che pongono l'evidenza empirica a fondamento delle concezioni teoriche respingono la teoria della sostanza spirituale, la quale non è che il presupposto della tradizionale psicologia delle facoltà. Né David Hume, né William James furono mai capaci di vedere, anche per un solo momento, alcuna sostanza spirituale metafisica che potesse rassomigliare a quella che molti filosofi considerarono come un evidentissimo fatto d'immediata coscienza, comune a tutti gli uomini » (p. 29). E ancora: « Non osserviamo né possiamo osservare direttamente alcuna facoltà metafisica dell'anima nell'atto di eseguire queste varie forme di operazioni. Conseguentemente, è del tutto inutile presumere l'esistenza di una anima e di certe facoltà, che non conosciamo, per spiegare quelle idee operatrici che invece ci sono note. L'ipotesi dell'esistenza di una sostanza spirituale metafisica e quella dell'esistenza di una sostanza materiale metafisica debbono essere perciò respinte perché non necessarie » (p. 84).

¹³ Si potrebbe già ricavarne qualche conclusione, non inutile, sul carattere essenzialmente « mondano » del divenire educativo in se stesso, non senza insistere, evidentemente, sulle decisive risonanze extra-mondane e trascendenti. Il concetto sarà più esplicitamente chiarito dal discorso che seguirà sulla *pedagogia della virtù* (cap. IV). Ottimi spunti sul tema si trovano nel volume di Gerhardt GIESE, *Erziehung und Bildung in der mündigen Welt*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1957, pp. 196 (cfr. soprattutto, pp. 50, 51, 66, che vanno però interpretate in tutto il contesto).

CAPITOLO III

L'EDUCAZIONE COME MATURAZIONE GUIDATA ALLA DECISIONE PERSONALE

(*morale e pedagogia della libertà*)

L'educazione, comunque possa venir interpretata nella sua natura specifica, nel suo concetto *formale*, si collega necessariamente con quanto di più « umano » è nell'uomo, cioè con il significato globale della sua vita, la direzione del suo agire, il fine unitario che dà senso a tutti i fini particolari: in una parola, con il significato « morale » del suo essere e del suo operare.

Lo conferma tutta la storia dell'educazione e della pedagogia. Prima e più ancora che sul piano metodologico, i sistemi educativi e pedagogici si differenziano in base alle visioni del mondo e della vita, alle quali esplicitamente o implicitamente si ispirano: concezioni gnoseologiche, metafisiche e antropologiche, ma in definitiva, sempre, concezioni etiche.

Il discorso fondamentalmente pedagogico, iniziato al livello della metafisica e dell'antropologia, ha, dunque, da proseguire, in coerente e necessaria continuità, sul piano della visione etica. Si vedrà, alla fine delle rapide analisi, come questa ricerca teoretica, che per sé non si subordina a pregiudiziali pedagogiche, a maggior ragione debba ritenersi essenziale per chi è indotto a ritenere tutta l'attività educativa formalmente ed esclusivamente connessa con la maturazione etica dell'educando.

1. *Morale e pedagogia.*

Per quanto riguarda le concezioni antropologiche derivanti da sistemi metafisici è sufficiente scegliere indifferentemente da tutto il corso della

storia della filosofia. *Ad ogni particolare soluzione del problema metafisico e gnoseologico corrisponde una determinata e distinta visione antropologica con evidenti conclusioni etiche e pedagogiche, sia sul piano dei fini che dei metodi.*

Si pensi, per esempio, alle diverse interpretazioni dell'*areté* etica e pedagogica, che derivano dalle distinte idee sull'uomo presso i Sofisti, Socrate, Platone, Aristotele, gli Stoici, Cicerone, Quintiliano.

La visione etico-educativa cristiana è, certo, fortemente caratterizzata dalla fiduciosa libera accettazione del mondo della Grazia e della Redenzione, con l'inclusione di tutto l'ordine naturale, anch'esso opera di Dio, e l'impegno di realizzare una vocazione umana secondo possibilità più larghe e arricchenti.

Una diversa accentuazione dell'ideale pedagogico cristiano si ha presso i pedagogisti cattolici del Rinascimento particolarmente sensibili all'integrazione dell'*homo christianus* sul piano dell'*humanitas*.

L'antropologia angelistica e dualistica del razionalismo (Descartes: *homo res cogitans* e *res extensa*) costituisce una delle sorgenti dell'educazione « formale » con spiccato orientamento intellettualistico e matematizzante.

All'empirismo inglese converrà, piuttosto, l'ideale « mondano » del gentiluomo, dell'uomo d'onore.

La « Critica della Ragion pratica » kantiana darà alla pedagogia l'ideale dell'uomo-volontà, dell'uomo-eticità pura, mentre l'io-libertà, l'io-eticità di Fichte troverà nei « Discorsi alla Nazione tedesca » il suo vangelo: attività morale eroica, che consacra e immola il singolo agli Ideali assoluti della Nazione (Stato etico; si pensi, in questo senso, anche a Giovanni Gentile).

L'essere specificamente umano, costituito tale dal plesso dei rapporti sociali (società in genere, stato, classe-partito) troverà nella società, nello stato, nel partito la possibilità di riconoscere e di realizzare i suoi ideali etici e educativi: è spontaneo il riferimento a *Durkheim*, al *sociologismo*, al *socialismo romantico* e a quello *marxista*, al *comunismo leninistico-staliniano*, a *Makarenko*.

Parallelamente si potrebbe dimostrare che anche gli educatori e i pedagogisti che non furono filosofi di professione enunciarono e praticarono ideali e metodi educativi che implicavano una concezione antropologica abbastanza definita.

La pedagogia di Comenius sarebbe incomprensibile senza un esplicito riferimento alla sua visione cristiana del mondo e dell'uomo.

La concezione dell'*uomo-cuore*, *coscienza*, *ragione-sentimento*, con tonalità *sensistiche*, e cioè una complessa e riflessa visione antropologica, sta alla base della visione pedagogica di J. J. Rousseau.¹

¹ Si vedano i fondamentali lavori di A. RAVIER, *L'éducation de l'homme nouveau*, Issoudun,

Le finalità e la metodologia educativa di Froebel, compreso il *Kinder-garten*, derivano da una particolare concezione antropologica di evidente ispirazione romantica. « È destino e compito di tutte le cose di rappresentare lo sviluppo della loro essenza, quindi del divino che è in esse e del divino in sé, e di far conoscere e rivelare Dio attraverso le cose esteriori e caduche. È destino e compito particolare dell'uomo, quale essere intelligente e ragionevole, di avere piena coscienza, di conoscere con vivezza e chiara penetrazione la sua propria essenza, il divino che è in questa e il divino che è in sé, la propria missione e il proprio compito, e di mettere in pratica tutto questo, farlo agire e manifestarlo, con libertà di determinazione, nella propria vita ».²

In certa misura, la pedagogia non rappresenta che la trasposizione sul piano delle applicazioni educative riflesse di tutta l'antropologia (filosofica, scientifica, teologica).

Analoghe osservazioni potrebbero farsi a proposito dei sistemi pedagogici più noti e diffusi: l'educazione, fatto umano per eccellenza, è pensata e attuata in funzione di concetti, più o meno precisi, dell'uomo e del suo destino; suppone, in una parola, un qualche *umanesimo*: pragmatista, marxista, laicista, mistico, religioso, « integrale ».

Il discorso pedagogico, dunque, anche nel caso presente deve proseguire in linea con una più esplicita analisi antropologica e morale.

2. La professione umana: *fine, bene, felicità*.

Secondo la prospettiva finora delineata, l'uomo tra tutti gli esseri creati occupa una posizione di particolarissimo rilievo: sostanza corporeo-spirituale, egli partecipa insieme al mondo della natura materiale e al mondo dello spirituale, con una dignità che lo avvicina a Dio più di qualsiasi altro essere conosciuto razionalmente. Se Dio è la perfezione assoluta dell'Essere, al quale compete la pura Attualità dell'agire, di modo che « omnia moveat et inclinet et dirigat, ipse a nullo alio motus vel inclinatus vel directus », entro i confini della natura creata, di tutti gli esseri l'uomo è quello che partecipa più profondamente a questa capacità di autodeterminazione. Infatti, la tensione al fine proprio dell'essere inanimato è messa in opera dalla stessa sua natura materiale, in modo ferreo e deterministico (« inclinatio naturalis »); e in una situazione non molto

SPES, 1941, 2 voll., pp. XXXV-298, 538; M. RANG, *Rousseaus Lehre vom Menschen*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1959, pp. 617; G. A. ROGGERONE, *Le idee di G. G. Rousseau*, Milano, Marzorati, 1961, pp. 511.

² F. FRÖBEL, *L'educazione dell'uomo nuovo*, introduzione e note di G. Flores d'Arcais, Padova, CEDAM, 1938, cap. I, 2, p. 4.

migliore si trovano gli animali, la cui inclinazione al fine, seguendo la conoscenza sensibile, è come questa determinata *ad unum*, « unde non agunt, sed magis aguntur ». L'uomo, al contrario, si avvicina al modo di operare divino, perché tiene nelle proprie mani il suo destino, la sua realizzazione specifica, potendosi orientare al suo fine singolare in forza della visione razionale e della libera decisione: « natura rationalis, quae est Deo vicinissima, non solum habet inclinationem in aliquid sicut habent inanimata, nec solum movens hanc inclinationem quasi aliunde eis determinatam, sicut natura sensibilis; sed ultra hoc habet in potestate ipsam inclinationem, ut non sit ei necessarium inclinari ad appetibile apprehensum, sed possit inclinari vel non inclinari; et sic ipsa inclinatio non determinatur ei ab alio, sed a se ipsa... Quod autem aliquid determinet sibi inclinationem in finem non potest contingere nisi cognoscat finem, et habitudinem finis in ea quae sunt ad finem; quod est tantum rationis ».³

È questo il « destino » dell'uomo: « destino » che è propriamente un « compito » morale, essendo egli realtà razionale e libera; chiamato, pertanto, a mantenersi attivamente nell'orizzonte della razionalità e della libertà, attraverso una tipica specifica operosità (atti umani), che impegni ed esprima non solo la totalità del suo mondo (attività o *fini particolari* dell'uomo: vivere, crescere, costruire, sentire, amare, sperare, soffrire, gioire), ma quello che del suo mondo è tipico e « formale » (*fine ultimo*), e cioè la razionalità (che non è solo pensare, ma è oltre tutto volere e decidere), permeandone tutta la vita.

È quanto con una semplice ma precisa qualifica è definito *agire morale*, l'agire proprio dell'uomo in quanto dotato di ragione, cioè in quanto capace di disporre del suo destino, decidendo alla luce della ragione e traducendo la visione razionale delle cose in impegno volontario.

Secondo questa concezione la pedagogia si fonda, dunque, sulla natura *essenzialmente etica* dell'individuo umano; e il carattere etico è fondato semplicemente sulla qualità razionale (intelligente e libera) dell'essere umano, *per sé*, nella sua *essenza*, senza l'inclusione formale di leggi di norme, di obbligazioni.

La pedagogia che si propone sarà, certamente, nei suoi *procedimenti metodici*, anche la pedagogia della legge, dell'obbligazione e della norma, ma come momento pre-morale, superato con il raggiungimento della perfetta maturità umana, l'autentica interiorità morale, al di là delle leggi, dell'obbligazione e delle norme, nel regno del bene, della perfezione, della felicità.

Occorrono alcune precise chiarificazioni.

Sovente la morale e la pedagogia sono state collegate con l'idea

³ TOMMASO D'AQUINO, *Quaestio disp. De Veritate*, q. 22, a. 4.

di norma, di obbligazione, di legge e quindi di dovere, o comunque di ideali umani assoluti proposti e imposti da una volontà estranea all'uomo oppure, anche se nell'uomo, in forza di un imperativo categorico assoluto o di una assoluta immutabile esigenza della natura umana, intesa come qualcosa di universale, comune a tutti i singoli umani, eterna e immutabile.

Questo sarebbe, dunque, il bene morale e pedagogico: ciò che è conforme ad una norma assoluta, ad una volontà imperativa divina, ad una legge insita nell'umanità di tutti e singoli gli umani, comunque interpretata: natura in senso metafisico o come volere puro assoluto (imperativo categorico), o come originaria coscienza morale o come senso morale inderivato.

Spesso, siffatte concezioni hanno favorito le critiche di coloro che, partendo da considerazioni sia filosofiche sia soprattutto psicologiche e storiche, hanno denunciato possibili o reali conflitti tra interessi umani e imperativi morali, tra coscienza e legge, tra libertà personale e obbligazione morale; o più specificamente tensioni insanabili tra imposizioni astratte ed esigenze individuali concrete, tra comandamenti proposti e aspirazioni interiori dei singoli, tra determinazioni universali e necessarie e le sempre mutevoli situazioni particolari.

Più in particolare, riguardo alla obbligazione, quale fondamento e giustificazione radicale della legge morale, si sono segnalate perplessità o, addirittura, contraddizioni: il bene morale è tale perché è comandato o è comandato perché è bene? in altre parole, dipende da una volontà (divina o umana) arbitraria o, in qualche modo, ha una consistenza anteriore? e, in questo secondo caso, secondo quale riferimento si costituisce e si qualifica tale bene morale?

In realtà, le varie istanze ricordate parrebbero giustificate, se la vita propriamente umana o vita morale fosse da interpretarsi soltanto in termini di *norma*, di *obbligazione*, di *legge* e, quindi, di *coscienza*. Invece, il valore morale sembra doversi ricercare in riferimento ad una realtà più semplice, più elementare e, pare, più profonda e radicale: cioè, nel concetto di *fine*, che anche per l'uomo, come per ogni realtà, indica l'essere e l'operare secondo la propria struttura ontologica totale (specifica e individuale), e che per l'uomo si attua con caratteri del tutto peculiari in relazione alla sua peculiarissima « esistenza » razionale e libera.

Anche per lui, infatti, vale il principio, che si impone con evidenza in tutto il mondo del reale, secondo cui in ogni ente l'operare in quanto tale implica una capacità, un esercizio e un oggetto proporzionato alla sua natura. È impensabile ed assurdo un operare di un essere che non scaturisca dalle ragioni dell'essere stesso e non corrisponda per la modalità e per l'obiettivo del suo svolgersi alla sua struttura concreta. Ogni essere agisce *in base a ciò* che è, realizzandosi *secondo* ciò che è. Pensare al-

trimenti sarebbe pensare l'assurdo e cioè ammettere un'attività senza ragione sufficiente adeguata, ammettere un modo di essere senza riferirsi all'essere di cui il modo è espressione; in altre parole significherebbe spiegare una realtà positiva qual'è l'attività ricorrendo al nulla, alla pura negatività. *Omnia agentia necesse est agere propter finem*; fine che si identifica con la stessa realizzazione di sé, con la propria perfezione: l'azione, infatti, è l'attuazione della realtà di cui è azione.⁴

Orbene, il modo di operare caratteristico dell'uomo, quello che è conforme alla sua natura propria, è l'agire razionalmente e cioè mediante *atti liberi (atti umani)*, implicanti, dunque, indissolubilmente, la compresenza di decisione intelligente e di impegno volontario (quelli di cui l'uomo è il *padrone*).

Il modo di operare e di essere tipico dell'uomo è il *modo della libertà*. L'uomo si contraddistingue da tutti gli altri esseri in quanto può agire razionalmente e liberamente e così agendo realizza se stesso nella concretezza della sua struttura fisica e spirituale.

L'uomo si realizza in quanto agisce *in forza* della sua natura razionale e libera, secondo il suo modo tipico di essere che è il *modo* della razionalità e della libertà, mentre svolge le varie possibilità contenute nella sua *struttura concreta* di essere psico-fisico, in quanto è questo essere psico-fisico: che nasce, vive, cresce, si nutre, sente, ama, pensa, si socializza, soffre, si rallegra, si dispera, si agita, costruisce, muore.

Questo è, dunque, il fine ultimo e proprio del vivere e dell'operare umano, al di là dei fini particolari, che rappresentano il contenuto proprio delle singole azioni prese in se stesse (*azioni dell'uomo*), prescindendo dal riferimento alla causa razionale e libera che in esse si esprime e si realizza (*azioni umane*).

È questo l'agire *morale*: l'agire dell'uomo in quanto opera per volontà deliberata e cioè in forza e secondo razionalità e libertà.

La moralità non è, dunque, una qualità che *si aggiunge* alle azioni umane, nel senso che esse, già qualificate in se stesse *come umane* in quanto *intelligenti e libere*, debbano ancora qualificarsi *come morali*, riferendosi *ulteriormente* ad una *legge*, ad una *norma*. È l'agire umano in quanto tale che è *morale*. In altre parole l'agire *morale* è il modo proprio dell'agire umano, è il modo tipico con cui l'uomo realizza per sé la legge di ogni essere, l'agire per il *fine*, *principio* e *termine* dell'attività di ogni essere e, quindi, anche di ogni attività formalmente umana.⁵

⁴ È quanto Aristotele, con semplicissima e significativa formula derivata dalla tradizione socratico-platonica, e più realisticamente elaborata, definisce τὸ ἔργον τοῦ ἀνθρώπου (*Eth. Nic.*, 1097 b 24), « il mestiere dell'uomo », tipico e specifico al di là e all'interno di tutte le sue possibili attività e occupazioni.

⁵ Evidentemente è da ritenersi contraddittoria l'ammissione di atti umani indifferenti, e cioè che fossero nello stesso tempo e sotto lo stesso aspetto *razionali* e senza *qualifica mo-*

Morale e pedagogia del fine è, dunque, quella che si rivela propria dell'uomo: perciò (è una tautologia!), morale e pedagogia del *bene*. Infatti, per ogni essere il *bene* è l'affermarsi e il dilatarsi nel suo operare proprio. Il bene umano si identifica, dunque, con ogni realizzazione di sé compiuta in forza e secondo la natura propria: è l'*operabile* proprio dell'uomo, ciò che lo costruisce, in quanto risponde al « peso » metafisico proprio, alla sua tensione ontologica concreta, che è tensione di razionalità e di libertà.⁶

È questo propriamente (con significato caratteristico) il « dovere » (non nel senso della legge, della norma, dell'obbligazione): il *da farsi* proprio dell'uomo. Il principio operativo *bonum est faciendum* non esprime un *imperativo* morale, ma è un enunciato, una dichiarazione, una « definizione » del bene, una proposizione in cui il soggetto è il

rale. Ciò non significa, tuttavia, che nella concretezza dell'atto umano, che è *inseparabilmente libero e morale* (riferito al fine umano), non si debba distinguere la ragione formale per cui è detto *libero*, cioè il fatto di procedere dalla decisione volontaria, e la ragione formale per cui è detto *morale*, cioè il fatto di perfezionare l'uomo secondo la sua specifica qualifica: e quindi distinguere nell'atto umano l'aspetto psicologico e l'aspetto morale della libertà.

⁶ È il fondamentale punto discriminante tra un modo *metafisico* (e classico) e un modo *fenomenistico* di concepire l'essenza della morale (e della crescita educativa). « La morale thomiste — osserva uno studioso di tali problemi, — s'intéresse à l'agent volontaire comme tel, parce qu'elle admet franchement que le bien moral est le vrai bien humain, naturellement objet de la volonté; au contraire, la morale des moralistes modernes fait de la volonté et de son bien naturel une sorte de condition physique, moralement neutre, antérieure à la bonté morale; tant que l'homme se contente de vouloir ce qui lui est bon, ce qu'il reconnaît comme bon (et sans doute l'homme peut se tromper dans cette appréciation de ce qui lui est bon), on dirait que le jugement moral demeure en suspens ne devant intervenir qu'au moment où ce vouloir sera confronté avec la norme de la moralité » (Jean TONNEAU, « Bulletin Thomiste » t. VIII, 1947-1953, p. 936). « La morale du bien est la morale d'une nature qui se développe et s'épanouit selon sa loi intérieure propre, telle que Dieu l'a faite et voulue » (J. TONNEAU, *Morale et théologie*, nel vol. III di *Initiation Théologique*, Paris, Editions du Cerf, 1961, III ediz., p. 106). È, com'è facile arguire, una morale finalistica, fondata su un concetto positivo, in certo senso « ottimistico », della realtà umana, che lo stesso peccato non può distruggere nei suoi caratteri essenziali, anche se può deformarne, annullarne o addirittura invertirne le condizioni e le modalità di esercizio. Questa sembra essere la differenza tra siffatta concezione *metafisica* della natura umana e la concezione *fenomenologica*, romantico-illuministica, di Rousseau, che tuttavia contiene una profonda anima di verità: « le principe fondamental de toute morale sur lequel j'ai raisonné dans tous mes écrits, et que j'ai développé dans ce dernier [*l'Emile*] avec toute la clarté dont j'étais capable, est que l'homme est un être naturellement bon, aimant la justice et l'ordre; qu'il n'y a point de perversité originelle dans le coeur humain, et que les premiers mouvements de la nature sont toujours droits. J'ai fait voir que l'unique passion qui naisse avec l'homme, savoir l'amour-propre, est une passion indifférente au bien et au mal; qu'elle ne devient bonne ou mauvaise que par accident et selon les circonstances dans lesquelles elle se développe » (J. J. ROUSSEAU, *Réponse a Christophe de Beaumont*, arcivescovo di Parigi, 18 novembre 1762, cit. da A. RAVIER, *o. c.*, t. I. p. 98).

bonum e il predicato il *faciendum*. Esso indica che il bene per sé non è ciò che è obbligatorio o prescritto da una legge (positiva o naturale), ma ciò che corrisponde al modo di farsi proprio dell'uomo, è l'*operabile tipico dell'uomo*, ciò che l'uomo non potrebbe non volere, agendo, in base alla sua struttura propria di essere razionale e libero. Pertanto, l'oggetto della volontà buona non è il *bene-dovere* (il bene *perché* è dovere); ma il *bene* semplicemente (il *bene* dell'uomo), ciò che è perseguito dall'uomo razionalmente e liberamente nell'esercizio delle molteplici e varie attività umane. È la *professione umana* realizzata mentre l'uomo realizza le varie azioni e « professioni » inerenti alla sua tipica struttura nel regno degli esseri: essere fisico, biologico, psichico, intelligente, ragionante, produttore e costruttore, volente, amante.⁷

Questa, ancora, è la sua *perfezione e felicità*: ontologica, evidentemente, comunque essa venga vissuta sul piano psicologico della sensibilità o della coscienza.

È perfezione e felicità, che non si identifica con nessuno dei fini particolari delle azioni, che costituiscono il tessuto della vita dell'uomo; ma che, insieme, non si realizza e attua se non *nell'esercizio* di quelle azioni. Esse, infatti, in quanto *umane*, compiute secondo il modo della razionalità e della libertà, consentono all'uomo di raggiungere momento per momento il suo fine, di affermare ed esaltare la sua *qualifica umana*, mentre contemporaneamente mirano a raggiungere i fini particolari propri: ricchezza, onore, beni corporei, potere, piacere, cultura, arte, economia, comunicazione con gli altri. Nessuno di essi esaurisce la ragione di fine propriamente *umano*, anche se ognuno è un bene *dell'uomo* e può diventare in concreto veicolo e strumento opportuno, utile, necessario, per la realizzazione concreta della dignità e vocazione umana dell'uomo.

Anzi, senz'altro, questa non è conseguibile se non attraverso l'eser-

⁷ Il primato del *bene* sul *dovere* nella definizione formale della realtà morale e la conseguente interpretazione del principio *bonum faciendum* sono ancora felicemente espressi e interpretati da Jean TONNEAU: « Il est certain que le *debitum* est un bien moral, c'est-à-dire *bonum faciendum*; on peut même soutenir que tout bien moral est en un certain sens *debitum*: néanmoins la formalité de *debitum* est contingente et dérivée par rapport à celle de bien moral, et il faudra toujours, pour la fonder moralement et la justifier en raison, observer ou du moins supposer qu'il y a quelque chose de bon, donc de *faciendum*, dans l'exercice du devoir » (« Bulletin Thomiste », vol. VII, 1943-1946, p. 368). « Si l'on veut faire de cet axiome un premier principe, il faut se garder de donner au *faciendum* la *signification* formelle du *gérondif* (*Delenda est Carthago*) qui introduirait une note d'obligation que l'idée de bien n'implique pas analytiquement. Le principe n'est vraiment premier que si on entend, comme il sied, le *faciendum* comme un attribut *per se primo modo* du *bonum*. Le bien, c'est précisément, au regard de la raison pratique, ce qui ne peut qu'être fait, ce qui se fait, ce qui est à faire, à telles enseignes que rien ne se fait que sous la raison de bien et qu'inversement la raison de bien ne peut être conçue *pratiquement* que comme à faire » (J. TONNEAU, « Bulletin Thomiste », vol. IX, 1954-1956, p. 466).

cizio dell'una o dell'altra di quelle operazioni. È la « condizione umana » lungo tutta la sua storia, immersa nelle realtà temporali. Oggettivamente, soltanto una realtà sarebbe in grado di saturare l'aspirazione umana al massimo di realizzazione di sé: la Realtà Infinita, Dio. Ma soggettivamente (almeno considerando le cose da un punto di vista puramente razionale), sempre limitato, particolare, « creaturale », anche questo rapporto rimane condizionato da parte delle facoltà umane da invalicabili limiti, e quindi apparirà ancora sempre inadeguato e perfettibile.

Prescindendo dal messaggio rivelato da Dio stesso che parla di una misteriosa, gratuita visione filiale di Dio nella vita futura, la felicità, la perfezione e il bene umano sono, in questa vita, necessariamente, costituzionalmente, limitati e progressivi. Essi saranno sempre affidati all'esercizio delle varie facoltà umane: cominciando da quelle connesse più strettamente con la vita corporea (e, quindi, con l'ambiente e i beni esteriori) e salendo sempre più in alto verso le attività di carattere più propriamente spirituale: conoscenza, scienza, filosofia, arte, svariati impegni di vita umana individuale e sociale (amicizia, amore, attività in tutti i settori).

3. *Morale e pedagogia dell'azione e della libertà.*

La realizzazione della vita umana morale (del fine, del bene, della felicità) è, quindi, affidata al variopinto mondo delle *azioni*, e, tra queste, più propriamente alle azioni di cui l'uomo può disporre in quanto dipendenti dalla sua *decisione volontaria*.

Per l'uomo, che non è pura realtà spirituale, ma è anche corporeità, sensibilità, tendenze appetitive, emozione e sentimento, non devono considerarsi *volontari* soltanto gli atti direttamente prodotti dalla volontà (atti *elicit*), ma anche le conseguenze delle azioni liberamente poste e le omissioni e la vastissima gamma di quelle attività che sono prodotte dalle facoltà non spirituali (appetiti sensibili), ma che possono e, quindi, debbono, per una piena vita umana razionale, essere ricuperate alla direzione della volontà (atti *elicit* da tali facoltà, ma atti *imperati* dalla volontà).

In altre parole, con tutto rigore ed esattezza, si può dire che la vita umana si attua attraverso azioni ispirate dall'*amore* e a esso *orientate*: poiché, dire atto volontario e dire atto di tensione al bene (volere il bene) e dire amare è la stessa cosa. In esso sono concretamente incluse e richieste: la visione del vero come bene ossia la visione della realtà come oggetto di amore, l'aspirazione ad esso della volontà, la ricerca dei mezzi per conseguirlo e la effettiva tensione all'uso di questi mezzi per congiungersi con esso e goderne.

La vita morale è necessariamente luminosa sul piano dell'intelligenza (non necessariamente sul piano della teoria) e ardente sul piano del desiderio (spirituale), saggia nella ricerca e nelle scelte delle vie e dei mezzi, dinamica e impegnata nella loro concreta realizzazione.

Nell'esercizio dell'attività umana sono, infatti, compresenti, unite e interferenti secondo la rispettiva causalità, l'intelligenza e la volontà: l'intelligenza che garantisce la verità dell'azione e la volontà che la impone tendendo al bene, in quanto è guidata a volere il bene particolare perchè con l'intelligenza vede in esso la qualità universale della Bontà, che necessariamente la trae a sé.

All'intelligenza, che è direttiva dell'azione in quanto spinta dall'appetito, spetta la funzione di proporre il bene e di ordinare razionalmente i mezzi che portano ad esso, visto in pratica (verità pratica) come attuazione concreta dell'aspirazione umana al bene, alla perfezione, all'autenticità. D'altra parte, illuminata dall'intelligenza, la volontà aderisce *al bene*, che trova concretato in ciascun bene particolare. Nel bene amato essa trova il suo oggetto e il fine del vivere e dell'operare umano, donde si misura la bontà (la *moralità*) di tutto ciò che al fine conduce. *L'amore intellettuale*, oggetto dell'atto umano (bene vero e verità buona), è amore di dilezione, libero ed elettivo, ec-statico, oblativo.

Nell'atto umano l'intelligenza mossa dalla tendenza *specificata, determinata* il bene (causa formale), che la volontà *sceglie* sul piano dell'esercizio (causalità efficiente).

La sensibilità è anche presente (e per mezzo suo è anche presente la realtà biologica e fisica e ambientale) in questa dialettica dell'atto umano, quando il bene che è oggetto dell'intelletto che guida e decide e della volontà che inclina, ama, e dispone, appartiene al mondo del sensibile; essendo anche oggetto delle tendenze appetitive e affettive di carattere sensitivo.

La sua partecipazione al mondo della ragione è tanto più vasta quanto più profondo è il dominio che questa ha acquisito mediante un esercizio lungo e faticoso.

L'uomo ponendo atti di dominio razionale sul mondo sensibile estende sempre più largamente questa pacifica conquista, mettendo ordine, gerarchizzando, creando disponibilità di obbedienza, inclinazioni e stabili propensioni.

Ciò è possibile perché, a differenza del mondo delle realtà naturali, fisico-chimiche e puramente biologiche esistenti nell'uomo, le facoltà e le attività delle facoltà sensibili sono per natura subordinate e subordinabili di fatto all'azione della ragione: come la conoscenza sensitiva costituisce la materia da cui l'intelletto ricava i contenuti delle idee, così

le tendenze appetitive rivolte al singolare costituiscono la materia dei desideri razionali della volontà.⁸

Così il campo degli appetiti e dei loro atti (le « passioni » in senso classico) viene integrato alla totalità della persona, entrando nell'ambito della volontà, della libertà (della razionalità e della morale): « umanizzato » in questo modo attraverso la penetrazione dell'atto umano nel mondo inferiore mediante l'imperio della volontà. L'attività umana ne rimane così largamente arricchita estensivamente e intensivamente.

Si noterà che secondo questo punto di vista, che dipende strettamente dalla concezione rigorosamente unitaria dell'uomo come realtà sostanziale fisica e spirituale, le passioni e tutto il mondo del sensibile non portano con sé connotazioni di carattere morale: sono al di là del bene e del male. La qualifica morale sopravviene soltanto quando, in un senso o nell'altro, esse sono coinvolte nell'attività responsabile e regolatrice della ragione.

4. *Educazione come transito dall'eteronomia alla capacità di decidere per il bene.*

Ancora una volta la qualifica buona o cattiva delle azioni umane non è ricavata da una loro presunta indegnità ontologica o, peggio, dal riferimento ad una norma estrinseca, ma dalla qualità di *razionalità concreta* che le azioni stesse hanno o non hanno; e in base alla quale si misura il loro carattere di *umanità* o *non-umanità*.

Rimane così identificato il criterio intrinseco e formale secondo cui misurare la bontà o meno dell'atto umano: la *ragione*, in quanto *forma* dell'umanità, sua perfezione propria e, quindi, fine ultimo di ogni suo operare. Come la forma sostanziale di un essere è il principio della sua finalità (*agere sequitur esse; inclinatur unumquodque naturaliter ad operationem sibi convenientem secundum suam formam*), essa è pure norma della sua attività; per l'uomo sarà il suo carattere razionale, la ragione.

La regola dell'azione umana non è, dunque, il *fine*, realtà astratta, non esistente, per determinare la quale, precisamente, si cerca una regola; né la *perfezione umana*, intesa come forma specifica arricchita della totalità dei suoi contenuti, poiché rappresenta o qualcosa di statico già realizzato o un ideale astratto e universale, che non può costituire una regola efficiente pratica, per le azioni, che sono singolari e concrete; ma è la natura umana nella sua forma distintiva e specifica e cioè la *ragione*,

⁸ Cfr. Josef JACOB, *Passiones. Ihr Wesen und ihre Anteilnahme an der Vernunft nach dem hl. Thomas von Aquin*, Mödling b. Wien, St. Gabriel-Verlag, 1958, pp. 77-95, *Die Teilnahme des sinnhaften Strebevermögens an der Vernunft*.

incarnata nel singolo individuo operante con atti molteplici: « le trait spécifique qui la caractérise proprement comme humaine et qui doit se retrouver, plus ou moins, mais toujours avec ce caractère distinctif et spécifique, en chaque manifestation de l'homme et en toute valeur humaine... La norme morale n'est pas un acte, mais un produit de la raison, l'énoncé d'un principe simple qui exprime une vérité pratique sur laquelle on mesurera la bonté des actes humains ».⁹

Alla radice del dinamismo morale dell'uomo, quel dinamismo di cui l'educazione è un momento eccezionalmente importante e decisivo, sta l'impulso al bene, garantito positivamente nelle sue realizzazioni concrete dalla presenza della ragione.

Si potrebbe anche dire, in una totale prospettiva metafisica, che è pure prospettiva teologica, che il dinamismo morale coincide con il fare la *volontà di Dio*. Ma la formula va subito chiarita, sotto pena altrimenti di cadere in un inesatto volontarismo arbitrario, indegno della infinita grandezza di Dio e della sua amorosa bontà creatrice e insieme poco rispettoso della dignità della persona umana. Riguardo al destino dell'uomo, Dio *vuole*, anzitutto, *nell'uomo e per l'uomo*; in quanto pensandolo e creandolo con una particolare struttura, razionale e libera, intende che il destino umano si attui nell'uomo, precisamente, in forza di decisioni e di azioni, che egli, l'uomo, tiene nelle sue mani ed è chiamato a progettare e realizzare *secondo ragione*. Questa è dono di Dio, è riflesso della Sua volontà Creatrice: è, in questo senso, trascrizione nell'uomo della sua volontà divina. Per questo, operando moralmente « unaquaeque creatura intendit consequi suam perfectionem, quae est similitudo perfectionis et bonitatis divinae ».¹⁰ Realizzandosi, la creatura razionale agisce secondo il pensiero e la volontà amorosa di Dio che così l'ha voluta e creata: la « gloria di Dio » (« esterna ») è la perfezione e felicità della creatura, la sua bontà attuata nella razionalità e nella libertà. Lo sottolinea con felicissima formula Tommaso d'Aquino commentando il versetto biblico: *Signatum est super nos lumen vultus tui, Domine*: « Lumen rationis quod

⁹ J. TONNEAU, « Bulletin Thomiste », vol. VIII, 1947-53, pp. 333 e 335. « La raison est ainsi le premier principe de l'ordre moral, et tout le problème moral consiste à déterminer le bien rationnel et à faire tendre toutes les facultés de l'homme à la conquête de ce bien. Il s'agit d'établir en l'homme un ordre rationnel (*ordo rationis*) qui soumette toutes nos facultés à une règle rationnelle (*regula rationis*), qui imprime à tous les mouvements de notre appétit un mode rationnel (*modus rationis*) pour les faire concourir au bien rationnel » (R. A. GAUTHIER, *Magnanimité. L'idéal de la grandeur dans la philosophie païenne et dans la théologie chrétienne*, Paris, Vrin, 1951 p. 318).

¹⁰ S. Th. 1^a, 44, 4c. Si noti la formula *quae est*: non si dice *in quantum est*, quasi che la *ragione formale* dell'agire morale sia il fine divino (anche se la tensione ad esso è il vertice più alto della moralità, considerata nel suo contenuto), né *quia est*, quasi che il bene sia da ricercarsi solo *perché* voluto da Dio in forma gratuita e arbitraria, prescindendo dalla qualifica umana di tale bene.

in nobis est, intantum potest nobis ostendere bona et nostram voluntatem regulare, inquantum est lumen vultus tui, idest a vultu tuo derivatum ».¹¹ Come pure, sottolinea felicemente il significato del male morale, in quanto è offesa di Dio: « Non autem videtur responsio sufficiens, si quis dicat quod facit injuriam Deo. *Non enim Deus a nobis offenditur nisi ex eo quod contra nostrum bonum agimus...* Dictum est enim quod Deus uniuscujusque curam habet secundum id quod est ei bonum. Est autem bonum uniuscujusque quod finem suum consequatur, malum autem ejus est quod a debito fine divertat ».¹²

Oppure la vita morale può essere definita come un « fare la volontà di Dio », non più in quanto Dio è considerato causa efficiente, creatrice della libertà e razionalità umana e, quindi, della connaturale tensione umana al bene, ma in quanto Dio è anche considerato come causa finale di tale tensione. Si sa, infatti, che Egli in quanto Bene infinito costituisce l'unico termine capace di quietare la radicale aspirazione umana al bene: è anzi la Causa prima e ultima anche nell'ordine della finalità, che spiega e giustifica e rende possibili tutte e singole le tensioni umane ai beni particolari. « Omnia appetunt Deum ut finem, appetendo quodcumque bonum, sive appetitu intelligibili, sive sensibili, sive naturali, qui est sine cognitione: quia nihil habet rationem boni et appetibilis nisi secundum quod participat Dei similitudinem ».¹³

¹¹ *S. Th.* 1^a 2^{ae}, 19, 4.

¹² *Summa contra Gentiles*, II, 122.

¹³ *S. Th.*, 1^a, 44, 4 ad 3. « Dieu, principe et fin de tous les êtres, conduit chaque créature selon la fin qu'il lui a assignée et la nature qu'il lui a donnée. Dieu conduit l'animal à agir instinctivement et l'homme à agir librement. L'homme, que Dieu a fait conscient et maître de ses actes, va pouvoir rechercher la fin qui lui est donnée et déterminer les moyens qui seront capables de l'y mener. Dieu l'attire puisqu'il est sa fin et sa béatitude, et le conduit, puisqu'il est son principe d'agir » (M. J. LE GOULLOU, *La béatitude*, nell'opera *Initiation Théologique*, t. III, Paris, Ed. du Cerf, 1961, p. 106). Anche questa posizione viene ottimamente puntualizzata da Jean TONNEAU: « Sans doute, S. Thomas admet que la bonté morale de l'acte humain dépend du vouloir divin; mais voyons comment il explique cette donnée authentique de la conscience universelle et de la tradition doctrinale. Son procédé, avouons-le, dérouté à première vue le lecteur moderne. Celui-ci s'attendrait à un raisonnement dans le genre de celui-ci: Dieu a prévu et organisé les voies de notre cheminement vers la béatitude; ce plan s'impose à nous, c'est notre loi; y entrer c'est donc orienter comme il faut notre volonté et la rendre bonne; la bonté de nos vouloirs dépend donc de leur conformité à la volonté divine. Or que nous dit S. Thomas? Prenant les choses d'un point de vue qu'on qualifierait aujourd'hui d'intrinséciste, il prend pour point de départ les conditions naturelles de l'activité volontaire: vouloir c'est prendre une fin pour objet; la bonté du vouloir dépend donc de l'intention de la fin et, de fil en aiguille, dépend de la bonté indiscutable de la fin dernière. Celle-ci n'est autre que l'essence divine, le Souverain bien; est donc bonne la volonté qui est dûment orientée vers le bien divin. Mais le bien divin est précisément et au premier chef l'objet propre de la volonté divine; donc l'objet de la volonté divine, qui est le premier objet bon, règle et mesure tous les objets bons à vouloir, et nos volontés seront bon-

Molto più cautamente, invece, vanno vagliate tutte quelle formule, che tendessero a connettere troppo strettamente l'idea di *bene morale* con l'idea di *legge*, quasi che questa dovesse costituirne la ragione formale o la sorgente.

Dotata di ragione, la creatura umana è spinta dalla sua propria natura, dalla sua « legge » interiore, a vivere secondo la sua qualifica propria, la ragione. L'« *obbligazione* » morale è anzitutto interna. Come si è cercato di chiarire, il « *bonum est faciendum* » enuncia semplicemente che essa ha da fare quello che le occorre per essere se stessa. La ragione (e la libertà) è per l'uomo ciò che è la legge fisico-chimica per le realtà fisiche e la legge biologica per l'animale: è un'« *obbligazione* » che muove dall'intimo della sua natura (e da Dio, che l'ha così creata). La regola e la *misura* morale è la *ragione*, principio primo degli atti umani.

Pertanto, sul piano delle attività concrete, dei singoli atti umani, ciò che « lega » la volontà — secondo un appello di libertà e di amore — è il bene offerto dall'intelletto secondo la regola razionale (prudenza o saggezza): è, insomma, il bene conosciuto e proposto come e in quanto da farsi e non la conoscenza del carattere obbligatorio della proposta della ragione. Sul piano morale, di dovere e di vera obbligazione si può parlare soltanto nel campo dei rapporti di giustizia: il *debitum* e l'*obligatio erga alios* è il distintivo di quelle particolari azioni morali, già costituite come morali in rapporto al bene, che si specificano come atti di giustizia.¹⁴

Alla legge, dunque, non rimane altro compito che di sorreggere dall'esterno l'instaurarsi o il permanere dell'ordine morale interiore: cioè assicurare quelle condizioni esterne all'atto morale, che aiutano i singoli a impegnarsi nella costruzione personale di tale mondo (momento pedagogico)¹⁵ o a conservarlo e rafforzarlo, sul piano individuale e sociale (per gli *adulti*, e per tutti in quanto riuniti responsabilmente in comunità).

La legge è principio *estrinseco* della vita morale. È regola e misura degli atti umani come la ragione; ma in senso profondamente diverso. La ragione è regola e misura dall'*interno* ed è quella che *costituisce* formalmente la realtà morale; la legge invece, lo è dall'*esterno* in quanto sostegno, aiuto, *sussidio* (con prescrizioni, proibizioni, permissioni, sanzioni

nes pour autant qu'elles se régleront sur cette mesure. D'où S. Thomas peut enfin conclure que la bonté de la volonté humaine implique cette conformité à la volonté divine » (J. TONNEAU, « Bulletin Thomiste », t. VI, 1940-1942, p. 303).

¹⁴ Cfr. Jean TONNEAU, *Absolu et obligation en morale*, Montréal, Inst. Etudes Médiév., 1964, pp. 127 (cfr. dello stesso autore la voce *Devoir* nel « Dictionnaire de Spiritualité », Paris, Beauchesne, 1957, t. III, 653-672).

¹⁵ J. KOFF, *La loi, indispensable pédagogue*, « Supplément de la Vie Spirituelle », 1951 (17), 185-200.

di premi o pene). Questo vale per tutte le leggi divine e umane in quanto promulgate in forma positiva e dirette a gruppi, a comunità e società di tutti i tipi e dimensioni.¹⁶

Analogo discorso va fatto per tutti quei procedimenti esteriori, imposizioni o meno realtà discrete e impegnative, interventi e procedimenti, che costituiscono la realtà propriamente educativa.

Si tornerà largamente sull'argomento soprattutto a proposito del processo e del rapporto educativo, e specialmente dei mezzi e dei metodi pedagogici.

¹⁶ La legge naturale non è altro che la partecipazione della legge eterna nella creatura razionale in quanto creata da Dio. Essa è il complesso delle enunciazioni precettive (promulgazione razionale), contenute nell'abito dei primi principi razionali dell'agire morale, principi formalmente pratici della ragione in quanto guida dell'azione, o *synderesis*, cioè quell'istinto razionale al bene umano, che non può mancare precisamente ad un essere umano, razionale (« *lex intellectus nostri, inquantum est habitus continens praecepta legis naturalis, quae sunt prima principia operum humanorum* », *S. Th.* 1^a, 2^ae, 94, 1 ad 2).

CAPITOLO IV

L'EDUCAZIONE COME ITINERARIO ALLA MATURITÀ MORALE

(*pedagogia della virtù*)

La congenita individuazione dell'essere psico-fisico umano e il suo conseguente avvento all'esistenza per generazione, con l'inevitabile storicità, invitano a impostare il problema morale su una linea necessariamente personale e progressiva, e cioè in una prospettiva « pedagogica ».

In una situazione ideale, assurda ma ipotizzata da qualche interpretazione filosofica, con discutibili concetti di natura pura e simili (e implicitamente presupposti dai vari sistemi morali fondati sulla norma e sulla legge), nella quale fosse realizzata una coincidenza, metafisicamente impossibile, di individualità e specie, del *singolo uomo con l'humanitas*, il tendere al bene, alla felicità, alla perfezione, il vivere (il contemplare e l'amare e il godere) sarebbero uno *stato* permanente, una condizione stabile e continuata. In questo caso risulterebbero impensabili scompensi, immaturità, inadeguatezze, squilibri. Non avrebbe, dunque, alcun significato parlare di processi di educazione e di formazione.

Ma, come è emerso dal primo approccio metafisico, l'essere umano è realtà fisica e spirituale; pertanto, posta in essere nell'atto generativo, per il quale la natura umana è attribuita al singolo nel momento in cui per opera del generante si verificano le disposizioni ultime, più elementari, capaci di accoglierla, limitandola.

A causa di ciò l'individuo quale « parte soggettiva » realizza molto imperfettamente la natura specifica, coartata in tutti i modi in una materia determinata e limitante, e tesa in una graduale crescita ed espansione nell'essere, inevitabilmente temporale e storica.

Le singole dotazioni si rivelano, allora, sproporzionate al raggiungimento dei beni corrispondenti alle radicali esigenze dell'*humanitas*, alle

quali tuttavia il singolo ontologicamente inclina, secondo la sua essenza o « forma » di uomo.

1. *Regola e misura dell'azione umana: la virtù e il virtuoso.*¹

Come s'è visto, la generazione, radicata metafisicamente nell'individuazione dell'essere fisico-spirituale, lo pone inevitabilmente in uno stato di essenziale precarietà sul piano operativo. Esso non è *atto*, azione pura e assoluta, ma *successione di azioni*, affidate a poteri o facoltà che si attuano soltanto nell'incessante svolgimento dei loro dinamismi. Il mondo umano è così inevitabilmente frammentario e discontinuo nelle sue espressioni. I poteri di azione non sono senz'altro armonizzati tra loro, commisurati l'un l'altro, omogenei per virtualità e direzione. E se talvolta questa armonia sembra manifestarsi (in certe « nature » felici) è un puro fatto accidentale, fortuito, non garantito sul piano umano razionale (finché la razionalità non ne abbia preso stabile possesso).

L'individuo, in quanto parte soggettiva della specie, sul piano del puro dato, non possiede nessuna sicura *garanzia interiore*, che sia in suo incondizionato possesso, in quanto da lui stesso volontariamente acquisita, sulla quale possa in ogni caso contare per realizzare la sua vocazione umana, che è vocazione di *libertà* e consiste nell'effettivo dominio degli atti e nel mettere costantemente un ordine di ragione nelle azioni.

Questa garanzia non può essere adeguatamente offerta all'uomo come *individuo*, impegnato nella *concreta vicenda delle sue azioni* frammentarie, dalle sole qualità *specifiche*. La *razionalità* e la *libertà* che gli derivano come parte soggettiva partecipe della natura umana, non assicurano automaticamente che egli si comporterà razionalmente e liberamente nell'impegno *puntuale* delle *singole* decisioni, che costituiscono il tessuto del suo operare come individuo.

Né, tanto meno, questa garanzia gli sarà offerta in forma adeguata e stabile, conferendogli l'unica autentica dignità che gli compete e gli può esclusivamente derivare dalla personale autonomia dell'operare, dal *mondo esteriore*: anzitutto, perché questo da solo non aumenterebbe, anzi diminuirebbe ancor più il carattere spirituale del suo dominio. La vita umana sarebbe vita per condizionamento, garantita da « matrici » esteriori, da una pressione ambientale o sociale, e perciò né autonoma né razionale né libera; inoltre, perché lo stesso ambiente esteriore è precario e a sua volta condizionato. Precisamente per questo è richiesta ad ognuno incessante sollecitudine per un adattamento razionale e libero, affinché il

¹ Cfr. TOMMASO D'AQUINO, *S. Th.* 1^a, 1, 6 ad 3 ; *Comm. in X Eth.*, lect. 8 e in *III*, lect. 10; ARISTOTELE, *Et. Nic.*, X, 5, 1176a 17-18; III, 6, 1113a 32-33.

destino individuale non rimanga alla mercé delle vicissitudini spaziali e temporali, senza alcuna possibilità di controllo e di inserimento realistico e sapiente, ma si realizzi piuttosto in responsabile operosa affermazione della propria dignità umana.

Ognuno, dunque, è doverosamente sollecitato a crearsi quasi una *seconda natura*, una natura « *acquisita* », che inerisca alle facoltà operative, riducendo le inadeguatezze e sproporzioni: in altre parole, cercando in esse *qualità* intrinseche, disponibilità positive e permanenti all'ordine della *ragione*, qualcosa che le renda docili in forma continuativa al dominio efficace, pratico, dell'intelletto in quanto guida dell'azione libera; *pronte* a rispondere, agili a reagire positivamente a tale dominio in funzione di una affermazione profondamente « umana », al di sopra e al di dentro della varietà delle tendenze, delle conoscenze, delle sensazioni e delle inclinazioni.²

La virtù, dunque, costituisce l'unica forma accessibile all'uomo di rendere disponibili le sue potenze alla regola della ragione; essa è tutto ciò che può garantire la permanente presenza della *ragione*, dell'autentica libertà, nel mondo interiore dei singoli. Infatti, inerendo alle facoltà specificamente umane e facilitandone e dilatandone le potenzialità opera-

² È conosciuto il classico testo aristotelico, che definisce per l'uomo la sua unica concreta possibilità di vita morale. La morale e la pedagogia del fine, della felicità, del bene sono, in concreto, su misura umana, umile, laboriosa, quasi « artigianale », *morale e pedagogia della virtù*: « Se l'opera propria dell'uomo è, dunque, l'attività dell'anima secondo ragione, o almeno non senza ragione, diciamo che l'opera di una cosa e l'opera di una cosa buona è genericamente identica, poiché il di più conferito dalla virtù si aggiunge semplicemente all'opera...; se è così e poniamo come opera dell'uomo una certa vita e questa consiste in un'attività dell'anima e in azioni secondo ragione, e l'opera dell'uomo buono è compiere queste cose bene e bellamente, e se infine ogni cosa è ben compiuta quando segue la sua virtù propria; se le cose stanno così, il bene dell'uomo sarà un'attività dell'anima secondo virtù, e se ci sono più virtù, secondo la virtù migliore e più perfetta. Aggiungiamo in una vita compiuta, poiché una rondine non fa primavera » (*Eth. Nic.*, 1098 a 7-18).

La concezione che qui si espone costituisce uno sviluppo nell'elaborazione teorica di questa fondamentale suggestione, che, come sarà facile intravedere, rappresenta una soluzione media tra le tendenze platonizzanti, « idealistiche », agostiniane, « personalistiche » di tutti i tempi e gli opposti orientamenti naturalistici, materialistici e simili. Una rapida analisi, qua e là piuttosto superficiale ma sostanzialmente orientativa, con riferimenti all'odierna antitesi pedagogica tra attivismo e tradizionalismo, si può trovare nel saggio di Jacques LEDUC, *Implications pédagogiques de la vertu d'après Saint-Thomas d'Aquin*, Montréal, Université de Montréal, 1961, pp. 85 (estratto da « *Studia Montis Regii* », III, 1960, 201-219; V, 1962, 229-245; VI, 1963, 3-32).

« La raison — observa saggiamente Jasmin BOULAY — qui est tout à fait propre et adéquate à l'homme comme composé c'est la raison pratique du discours prudentiel et la raison participée dans les vertus morales: seules ces vertus sont proprement humaines, 'simpliciter, omnibus modis' » (*Quelques notes à propos des vertus morales*, « *Laval Théologique et Philosophique* », 1960, 20-32, 265-277).

tive, da una parte, la virtù costituisce l'attuazione più perfetta possibile, della forma umana, il suo unico modo di *possedersi*; e dall'altra, autenticando sempre meglio l'individuo umano, lo difende dagli squilibri, dalle lacerazioni e dalle contraddizioni operate dal mondo in cui si trova immerso, dominandolo o intelligentemente accettandolo, assoggettandolo o assoggettandovisi, per un esercizio sempre più esperto del suo « mestiere di uomo ».³

Secondo questa concezione, dunque, il compito della virtù è quello di rendere l'*operante capace* di compiere azioni degne dell'uomo, azioni buone; o con altre parole, fare azioni buone perché chi le compie è dotato di bontà.

Secondariamente, e mediatamente, perfezionando l'uomo in ordine al suo fine, al bene, la virtù perfeziona le *facoltà* dell'uomo e gli *atti* di tali facoltà. Non nel senso che le facoltà abbiano bisogno della virtù per tendere al loro *fine* (la *virtù* per sé non è principio di operazione); questa tendenza è già insita nella natura della facoltà in quanto tale (principio di operazione è la facoltà). Piuttosto, nel senso che la virtù crea nelle facoltà un particolare modo, una speciale *qualità*, che le dispone a operare *bene*, per cui tendendo al loro fine, verso cui anelano in forza della loro natura propria, vi tendono in un *modo* particolare, cioè con *continuità*, *prontezza*, *facilità* e *felicità*.⁴

Sono questi, infatti, gli effetti normali delle virtù: *stabilità* o *relativa fermezza*, *prontezza* e *gioia* (naturalmente, proporzionate alle dotazioni naturali dei singoli e all'ambiente in cui operano). Le azioni, di cui è intessuta la vita, acquistano così una certa base di *stabilità* specifica. Mentre prima la qualifica umana dell'una non garantiva per sé la qualifica umana di quelle che seguivano, ed ognuna per sé poteva essere accidentalmente buona, ora l'abito le lega tra loro, assicurando una successione, *un ordine*, una bontà relativamente continua.

Inoltre, l'individuo potrà aspirare a vivere in autentica *libertà* spi-

³ Sinteticamente ed efficacemente Tommaso d'Aquino definisce la *virtù* come la modalità di vita su misura umana: « Potest dici quod virtus humana est perfectio secundum modum hominis, qui non potest per certitudinem comprehendere veritatem rerum simpliciter intuitu et praecipue in agibilibus, quae sunt contingentia » (*S. Th.*, 2^a 2^{ae}, 51, a. 1 ad 2).

⁴ « 'Habitus' comme 'habitude' se rattachent au verbe 'habere', pour marquer un avoir, une possession, une acquisition, et finalement un véritable enrichissement du sujet, qui devient ainsi davantage lui-même. 'Habitus' indique alors une possession dont l'homme jouit librement, puisqu'il en est le maître et peut l'utiliser pour ses opérations, sans cesser, pour autant, d'agir avec la spontanéité de la vie » (A. MARC, *Psychologie réflexive*, Paris, Desclée de Brouwer, vol. II, 1949, p. 193). « Une caractéristique de l'habitude est la synthèse par quoi en révélant la loi des actes humains, elle apparaîtra propre à les unifier. Synthèse, elle l'est, parce qu'elle dispose, ordonne des éléments divers en vue d'une fin, qui est elle-même la règle de cet ordre » (*Id.*, *ibid.*, p. 199); cfr. analogamente, Placide de Ronon, *Les habitus. Leur caractère spirituel*, Paris, Labergerie, 1934, spec. p. 125.

rituale, contando, per ogni azione, su permanenti risorse di pensiero e di azione in grado di renderla attualmente buona, con la chiara visione delle cose da farsi e disponendo di energie obbedienti e pronte alla guida dell'intelletto.

Ai due effetti suddetti si potrebbe aggiungere quello della *facilità* e *felicità* dell'agire. La faticosa ricerca di motivazioni con cui dare impulso all'azione, il reperimento di energie dinamiche motivate, condotto momento per momento, certamente non sarebbero idonei a dare alla vita *umana* quel senso di sicurezza, di pienezza e di gioia, che è invece offerto dal potenziale di razionalità e di libertà, conferito all'individuo dalla dotazione virtuosa.

È questo propriamente il diventare *adulto, maturo, uomo di carattere* dal punto di vista spirituale ed etico; il diventare una *personalità*, non nel senso puramente psicologico e di prestigio sociale, ma interiore. In altri termini, sostanzialmente equivalenti, che sottolineano l'uno o l'altro dei tratti dello stato maturo in senso formalmente umano, si parla ancora di *coscienze* e di *mentalità* formate, di uomini *convinti*, di uomini *coraggiosi*, ecc. È il superamento dello stadio del puro istinto o della schiavitù dei sensi, è la libertà dall'eteronomia della natura fisica, dalle pressioni dell'ambiente e della società, è l'affrancamento dalle stesse prescrizioni morali e religiose percepite e vissute solo come qualcosa di imposto e di obbligatorio.⁵

Virtù, dunque, non è « meccanizzazione dello spirito », ma autentico processo di liberazione umana. L'automatismo conviene soltanto alle facoltà, fisiche e sensitive, determinate in senso unico. Invece, dovendo integrare l'individuo sul piano dell'attività « umana » caratteristica, e cioè median-

⁵ In questo modo i termini « adulto » e « maturo » hanno un significato molto più ricco e dinamico che l'arres o di crescita e di sviluppo, contenuto nel significato puramente biologico. Cfr. Günther BÖHME, *Psychologie der Erwachsenenbildung*, München, E. Reinhardt Verlag, 1960, spec. pp. 87-93, *Was ist ein Erwachsener?*. In senso pienamente etico e pedagogico il concetto è efficacemente definito da F. MARCHAND, *Éducation de la maturité et de la liberté*, « Supplém. de la Vie Spirituelle », n. 60, 1962: « ...L'évolution vers la maturité implique: a) une augmentation des potentialités d'adaptation...; b) une capacité sans cesse plus grande de maîtriser et de diriger les mécanismes d'adaptation; c) une augmentation de la capacité de choisir par l'usage de la volonté tel ou tel mode ou telle ou telle direction d'évolution...; d) une capacité croissante de valoriser sa propre évolution et de la graduer en force et en direction: on ne devient pas maître de soi-même en refoulant ou en muselant des puissances d'évolution, mais en investissant leur dynamisme dans une recherche correspondant à un plan de vie »; « en adhérant à un certain mode de vie, en découvrant le sens de la vie... »; « éduquer la maturité d'un enfant ce sera l'aider à évoluer d'une façon harmonieuse sur les différents plans de sa personne, lui apprendre à découvrir et à maîtriser ses potentialités, lui apprendre à choisir et à valoriser ses choix en fonction d'un système de valeur conforme au sens de sa vie, en fonction de l'apprentissage de l'Amour qui est la vocation de tout homme » (pp. 92-93).

te azioni compiute nella consapevolezza razionale e nella libertà, con necessaria risonanza etica, il lavoro per le acquisizioni virtuose si svolgerà intorno a quelle facoltà, che sono da considerarsi *principi intrinseci* dell'attività umana in quanto tale e, pertanto, direttamente o indirettamente promotrici di attività razionale e libera.

Eccetto che per il settore dei beni che trascendono gli interessi del singolo in quanto tale, nemmeno la volontà può essere sede di abiti. Essa ha una naturale inclinazione al bene razionale. Quindi, se le avviene di scegliere cose moralmente riprovevoli, è dovuto piuttosto alla difficoltà di discernere ciò che è veramente ragionevole, per un oscuramento nell'intelligenza pratica, oppure per una pressione disordinata esercitata dagli aspetti sensibili, nel mondo delle tendenze, delle emozioni e dei sentimenti.

La regola razionale abituale va, quindi, imposta anzitutto al mondo dell'appetito sensibile, che si trova in una posizione ambigua rispetto all'effettivo controllo volontario. In quanto *umano*, esso è naturalmente chiamato a obbedire alla ragione; ma non essendo razionale per natura, è, in sé e per sé, indifferente ad ogni qualifica morale e orientabile anche in senso opposto al dominio della ragione. L'ambiguità può essere superata in senso positivo soltanto se vi si insedieranno inclinazioni, disposizioni, orientamenti abituali ad obbedire alla voce della ragione e all'impero della volontà. Quello che prima non era *naturalmente* volontario diventa allora tale per *partecipazione abituale acquisita*.

Un'analisi più precisa del mondo che essi devono regolare porta a dover distinguere diverse categorie di abiti virtuosi. L'esperienza del mondo dell'affettività sensibile, approfondita sul piano metafisico sotto la spinta dell'esigenza di trovarne la giustificazione logica e ontologica, non lo rivela raccolto in unità omogenea come quello dell'appetito razionale o volontà, ma piuttosto diversamente articolato secondo varie possibilità di azione e di « passione ». Tutte le espressioni fenomenologiche sembrano riconducibili a due sorgenti realmente distinte, per quanto appartenenti allo stesso mondo della sensibilità appetitiva: la tensione a ciò che, non posseduto, è conosciuto come proporzionato alla propria sensibilità e acquisibile (*appetito concupiscibile*: tutto è visto e ricercato sotto il profilo o « ragione formale » del *piacere* e del *dolore*); e la resistenza contro ciò che è percepito come ostacolo e inframmettenza nociva all'autoaffermazione sul piano della sensibilità, la lotta contro ciò che è conosciuto come difficile (*appetito irascibile*; tutto è visto e respinto sotto il profilo o « ragione formale » dell'*arduo* e del *nocivo*).

Questo mondo della sensibilità è naturalmente portato ad agire nei confronti degli oggetti propri, in quanto è da essi determinato, quasi trascinato: gli manca l'autodominio, l'autocontrollo, che è invece caratteristico del mondo razionale. Lasciato a se stesso, il suo *agere* è un *trahi*, un *pati*. Pertanto la sua attività specifica, in quanto sottratta ad ogni do-

minio razionale, si esprime nelle azioni-« passioni », che si distinguono e si classificano in base all'appartenenza ad uno dei due « appetiti » fondamentali e, all'interno di essi, secondo gli oggetti formali: amore-odio, desiderio-fuga, piacere-dolore, per il « concupiscibile »; speranza-disperazione, timore-audacia, ira, per l'altro.⁶

Balza ora chiaro il compito della virtù morale, la presenza della razionalità e della libertà nel mondo delle potenze e delle inclinazioni sensibili: sarà opera di *moderazione*, di *guida* e di *subordinazione attuosa* al « conveniens », al « delectabile », al « bonum » in senso umano integrale, nel settore del « concupiscibile » (ufficio della *temperanza*); sarà opera di *freno*, di *potenziamento*, di *orientamento* in funzione di superamenti e di resistenze in rapporto all'autentico « bene umano », nel settore dell'*irascibile* » (ufficio della *fortezza*); sarà, ancora, ricerca di *equilibrio* di tutti gli appetiti, non in se stessi, ma nella loro disponibilità per tutto ciò che riguarda le *relazioni con gli altri* (ufficio della *giustizia*).

Ma la vita umana non è fatta solo di grandi orientamenti; essa si frantuma nella molteplicità delle azioni minute e contingenti di ogni giorno. In esse, in ogni singola, l'uomo è tenuto a imprimere il sigillo della razionalità, valutando le circostanze dell'intervento, dosando i propri dinamismi, trasferendo tale equilibrio nell'esercizio pratico. Si rivela, quindi, sommamente necessario che una speciale dotazione di abiti virtuosi venga fornita all'*intelletto*, nella sua funzione *pratica* di guida dell'azione umana, non in ragione di un generico orientamento al bene, ma all'ordine razionale applicato di volta in volta alle situazioni concrete. È l'ufficio della *prudenza*.

Sarà opportuno un esame più particolareggiato delle singole virtù.

Naturalmente, qui si parla di *abiti* e virtù in senso rigoroso come contraddistinti dalle *abitudini*. I primi hanno una profonda consistenza nell'individuo in quanto ineriscono nelle facoltà spirituali o in facoltà appetitive sensibili riducibili al dominio della ragione. Le abitudini, invece, ineriscono in facoltà del mondo sensibile o addirittura biologico (sensi interni ed esterni, apparato motorio, ecc.). I primi non solo non escludono, ma esigono la continuata presenza dell'intelligenza e del volere, che han-

⁶ È difficile dimostrare che questo schema non interpreti con buona fedeltà l'esperienza psicologica umana integrale e non abbia, quindi, un grande valore teorico e pratico. Cfr. STEPHANUS PFÜRTNER, *Triebleben und sittliche Vollendung. Eine moralpsychologische Untersuchung nach Thomas von Aquin*, Freiburg (Schweiz), Universitätsverlag, 1958, pp. 366; JOSEF JACOB, *Passiones. Ihr Wesen und ihre Anteilnahme an der Vernunft nach dem hl. Thomas von Aquin*, Mödling b. Wien, St. Gabriel-Verlag, 1958, pp. 104; STEPHAN STRASSER, *Das Gemüt. Grundgedanken zu einer phänomenologischen Philosophie und Theorie des menschlichen Gefühlslebens*, Freiburg i. B., Herder, 1956. Una dottrina sistematica dell'« appetitus » sensitivo e delle « passiones » si trova nella *Summa theol.*, 1^a, 2^{ae}, QQ. 22-48. Per una classificazione attendibile delle « passiones » e le giustificazioni relative, cfr. 1^a 2^{ae}, Q. 23, a. 4.

no, anzi, il compito di rendere più profonda, vigile, efficace e progressiva. Le abitudini, al contrario, escludono per definizione la ragione e affidano il loro dinamismo ad automatismi quasi meccanici.

La netta distinzione tra *abiti* o *virtù* e abitudini ha un'importanza capitale nell'educazione (se ne riparerà nella seconda parte, trattando del processo, del rapporto e dei metodi educativi).⁷

Si potrà agevolmente avvertire che è questo, anche, il modo più radicale di costruire, in educazione, non individui condizionati dall'ambiente e dal tempo presente, ma soggetti autonomi in grado di inserirsi con operosa originalità nel mondo che sarà sempre più *loro*, non solo in quanto vi si sono felicemente *adattati*, ma anche e soprattutto perché contribuiranno infaticabilmente a rinnovarlo e a migliorarlo. « Plus que jamais — observe ancora F. Marchand — l'éducation doit former des mécanismes d'adaptation et non se réduire à un dressage d'imperfections en vue de construire un personnage d'adulte idéalisé. Il s'agit d'éduquer une personne et de la préparer à prendre en main son évolution pour chercher elle-même son mode d'adaptation aux contextes nouveaux que lui seront présentés. Nous ne pouvons plus dire à nos jeunes ce que sera le monde de demain, mais nous pouvons les aider à se discipliner, à maîtriser leurs potentialités pour se rendre capables de choisir eux-mêmes leur mode d'adaptation en fonction de leur contexte et en fonction d'un plan de vie... Il s'agit de l'éduquer à acquérir sa propre maturité et non le dresser à devenir un personnage d'adulte qui correspond à notre conception de la maturité trop souvent déformée par des compensations de nos problèmes personnels ».⁸ Ed ancora: « Tout homme a reçu la vocation d'un apprentissage de l'Amour. Ce qui varie d'un homme à l'autre ce sont les modalités de l'apprentissage prévues par le Maître, ce sont les outils confiés à chacun, ses dons, ce sont les circonstances et les contextes dans lesquels se situe cet apprentissage; ce qui change c'est le rôle particulier prévu pour chacun dans l'apprentissage... Eduquer la maturité d'un enfant, c'est participer à son apprentissage de l'Amour en l'aidant à devenir plus capable d'aimer, plus capable de répondre à sa vocation

⁷ « Le rôle de l'habitude authentique est donc manifeste: moyen de progrès, d'acquisition plus que chose acquise; ressources d'invention, de création, telles qu'elles apparaissent dans les arts et les sciences; bref ressort de civilisation. Renouvellement incessant de la pensée et de l'initiative, elle est d'abord 'cette habitude raisonnée qui se contracte et se perpétue volontairement par la recherche et la possession des biens réfléchis', en un mot 'la vertu' ». Aussi a-t-elle pour lieu de naissance l'âme humaine et non pas l'animal mené par l'instinct. Quand la vie est un vouloir vivre et l'instinct un savoir vivre inné, l'habitude résulte d'un vouloir et d'un savoir mieux vivre » (A. MARC, *Psychologie réflexive*, vol. II, pp. 212-213; cfr. P. de ROTON, *Les habitus. Leur caractère spirituel*, Paris, Labergerie, 1934).

⁸ F. MARCHAND, *Educación de la maturité et de la liberté*, « Suppl. de la Vie Spirituelle », n. 60, 1962, p. 91.

d'Amour, plus adulte... Si l'évolution des attitudes depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte se manifeste par une augmentation des possibilités d'attitudes sociocentriques et un recul, une maîtrise ou une disparition progressive des attitudes égocentriques, l'éducation de la maturité sera l'ensemble des mesures éducatives aidant l'enfant à découvrir et à maîtriser ses tendances égocentriques afin de pouvoir investir tout le dynamisme de sa croissance dans l'élaboration et l'épanouissement de ses tendances sociocentriques... Il sera nécessaire que les éducateurs de la maturité se situent eux-mêmes en état de recherche d'une attitude plus sociocentrique, plus ouverte à l'amour et non comme les détenteurs exclusifs et satisfaits de la 'vérité' éducative ».⁹

2. *Elementi del conflitto tra idea e azione e del suo superamento nella « saggezza ».*

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

È noto che in almeno due filosofie contemporanee, diventate anche sistemi di azione educativa o politica o l'una e l'altra insieme, il problema ritorna con interpretazioni e soluzioni alterne: l'attivismo pragmatista e il prassismo dell'ideologia marxista. Nel *Poema Pedagogico* A. S. Makarenko descrive molto efficacemente l'opposizione tra gli « dèi » dell'Olimpo pedagogico, armati di generici principi astratti, e l'educatore impegnato in questioni molto minute e concrete. Ma egli imposta, pure, con notevole acutezza il problema del rapporto tra ideologia e prassi nel processo educativo, tra la conquista della coscienza del ragazzo, della sua consapevolezza teorica, e il puntuale impegno effettivo nell'azione vissuta e sofferta. « Conoscevo la legge — afferma Makarenko — per cui nel fenomeno pedagogico non esistono nessi diretti e tanto meno sono possibili la formula sillogistica, il breve balzo deduttivo ».¹⁰

L'antitesi sembra riproporsi oggi, in altra forma, analoga alla precedente, tra il tecnico, il cultore delle scienze applicate, l'uomo che attinge sicurezza e prestigio dal metodo, dall'organizzazione, dalla perfezione de-

⁹ *Id.*, a. c., pp. 95, 96, 105-106.

¹⁰ A. S. MAKARENKO, *Il poema pedagogico*, Roma, Ediz. Rinascita, 1955, p. 520.

gli strumenti, e l'uomo della fede, dell'entusiasmo, dell'eroismo, che affida ancora i migliori successi a risorse personali di dedizione e di sacrificio.

Effettivamente la conciliazione di motivazione teorica e di condotta pratica, la mutua complementarità, la feconda convergenza, rappresenta l'obiettivo ambito da tutti gli uomini di azione illuminati e dai teorici realistici e vivi e, sul piano specificamente morale e pedagogico, da tutti gli uomini desiderosi di vivere la loro vita e la loro missione educativa secondo ragione e libertà.

È, tuttavia, realtà problematica, con una sua precisa consistenza, che non viene superata e risolta con il semplice schema « dall'idea all'azione », dai motivi agli atti.

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

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

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

Anche Makarenko denuncia la problematicità di siffatta posizione, quando critica gli ideologi dell'Olimpo pedagogico sovietico, succubi, forse senza saperlo, della mentalità illuministica occidentale, a proposito di disciplina, autodisciplina e autogoverno. « Si parlava anche della disciplina. La base teorica in questo campo era costituita da due parole, che si incontrano spesso in Lenin: 'Disciplina cosciente'. Per qualsiasi persona di buon senso queste parole contengono un pensiero semplice, comprensibile e praticamente necessario: la disciplina deve accompagnarsi alla comprensione della sua necessità, utilità, della sua importanza di classe. Nel campo della teoria pedagogica ciò suonava diversamente: la disciplina deve nascere non dall'esperienza sociale, non dall'azione pratica di un collettivo cameratesco, ma dalla pura coscienza, dalla nuda convinzione intellettuale, dal 'vapore' dell'anima, dalle idee. Perciò i teorici, proseguendo nel loro cammino, decisero che la 'disciplina co-

sciente' non serve a nulla se nasce in seguito all'influenza dell'educatore. In tal caso non si tratta più di una disciplina realmente cosciente, bensì, in sostanza, di una violenza esercitata sul 'vapore' dell'anima... ».¹¹

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

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

È, in fondo, il ricorrente ritorno, nella morale e nella pedagogia, dell'antico intellettualismo socratico, che Platone presenta e tenta di superare già fin dai primi dialoghi. In esso trova una prima soluzione positiva la tesi dell'unicità delle virtù nella *sapienza* e della sua *insegnabilità*. La scienza si traduce necessariamente in saggezza pratica.

Platone mette dapprima in crisi la posizione socratica: « la dottrina nostra è inadeguata a giustificare le nostre virtù » (*Lachete* 193 e); la integra, poi, sebbene non perfettamente e stabilmente, con il riferimento all'amore: se la ragione non basta al sapere e alla virtù, il sapere nella sua pienezza è slancio affettivo, amore, eros (filosofo, umano, educatore); e al mondo dell'irascibile e del concupiscibile: compito dell'educazione è di rettamente dominare le capacità inferiori, affinché l'anima razionale si rivolga verso il bene e la luce (*Rep.* VII, 518 c - 519 b). L'intellettualismo rimane, fondamentalmente, per quanto temperato, nella posizione della *Repubblica*, secondo cui il sapere è la forma comune di ogni virtù, la quale si differenzia per la diversa materia che il sapere investe e disciplina.

Un ritorno all'intellettualismo si ha nei tempi moderni con il *razionalismo*, che riduce essenzialmente l'uomo in quanto tale a *res cogitans*.

¹¹ *Id.*, o. c., p. 521.

La formulazione più rigorosa ed esasperata della riduzione del mondo della volontà, dell'affettività e delle passioni alla Mente, si ha con il panteismo spinoziano. È un corollario della dottrina dell'unica sostanza infinita costituita da infiniti attributi, tra cui, percepiti dalla nostra mente, la *Cogitatio* (*Ehica*, Pars II, prop. 1) e la *Extensio* (ibid., prop. 2): « In Mente nulla est absoluta, sive libera voluntas; sed Mens ad hoc, vel illud volendum determinatur a causa, quae etiam ab alia determinata est, et haec iterum ab alia, et sic in infinitum » (ibid., prop. 48); « eodem hoc modo demonstratur in Mente nullam dari facultatem absolutam intelligendi, cupiendi, amandi, etc. » (ibid., Scholium); « in Mente nulla datur volitio, sive affirmatio, et negatio praeter illam, quam idea, quatenus idea est, involvit » (ibid., prop. 49): « voluntas, et intellectus unum et idem sunt » (ibid., Corollarium); « Mens nostra quaedam agit, quaedam vero patitur, nempe quatenus adaequatas habet ideas, eatenus quaedam necessario agit, et quatenus ideas habet inadaequatas, eatenus necessario quaedam patitur » (Pars III, prop. 1); « Mentis actiones ex solis ideis adaequatis oriuntur; passiones autem a solis inadaequatis pendent » (ibid., prop. 3). Donde deriva il supremo bene morale: « Summa Mentis bonum est Dei cognitio, et summa Mentis virtus Deum cognoscere » (Pars IV, prop. 28), cioè l'« Amor intellectualis Dei » (Pars V, prop. 33).

È ormai classica nella storia della pedagogia la *tesi herbartiana*, che riduce a rappresentazioni tutte le manifestazioni della vita psichica e che fa coincidere l'*educazione* nella sua forma più alta e propria, oltre che a *Regierung* e *Zucht* (governo e disciplina morale), all'*istruzione* (*Unterricht*). Anche se Herbart insiste sulla *moralità* del fine educativo, la *virtù*, è chiaro che essa può essere raggiunta soltanto attraverso l'influsso sul meccanismo delle *rappresentazioni*, influsso, quindi, di carattere istruttivo-culturale (moltilaterale degli interessi).

Essenzialmente intellettualistica, anzi più propriamente *scientistica*, è la concezione etico-pedagogica del *positivismo* e del *neo-positivismo*. Tale mentalità ha avuto influssi poderosi sui concetti e le pratiche educative: un caso tipico è rappresentato da coloro che ritenevano di risolvere il problema dell'educazione all'amore e alla castità mediante l'*istruzione* (l'ignoranza e i pregiudizi sarebbero la causa fondamentale di tutte le deviazioni morali in questo settore). È una posizione che fu già condivisa da educatori e pedagogisti *illuministici*, come Basedow, e che è ancora rintracciabile in certe forme di laicismo, preoccupato di formare al *libero pensiero critico*.

L'istanza scientifica ispira l'opera *Dell'educazione intellettuale, morale e fisica* di H. Spencer (1861): « Il fine dell'educazione è di prepararci ad una vita compiuta; e il solo modo razionale per giudicare un sistema di educazione è quello di esaminare se abbia raggiunto questo fine » (cap. I, par. 3). « La risposta uniforme alla domanda da cui siamo partiti: Quali cognizioni hanno maggior valore? è questa: la *scienza*. Per la conser-

vazione nostra diretta e per il mantenimento della vita e della salute, il sapere più importante è la Scienza. Per la conservazione nostra indiretta, ossia per guadagnarci da vivere, il sapere che ha più valore è la Scienza. Per il disimpegno dei doveri di genitori, la guida più adatta la troviamo nella Scienza. Per l'interpretazione della vita nazionale passata e presente, senza cui il cittadino non può regolar bene la sua condotta, la chiave indispensabile è la Scienza. Come per la produzione delle opere d'arte più perfette e per il godimento più elevato dell'arte in tutte le sue forme, la preparazione necessaria è sempre la Scienza, così per l'acquisto delle discipline intellettuali, morali e religiose, lo studio più efficace è sempre la Scienza » (ibid., par. 23). « Tanto nel presente quanto nel più remoto avvenire, sarà per l'uomo d'un valore incalcolabile, per regolare la sua condotta, conoscere la scienza della vita fisica, mentale e sociale; e gli sarà pur necessario che possenga anche le altre Discipline come chiave alla scienza della vita » (ibid., par. 24).

Un « originale » esempio di educazione assolutamente positivista, materialistica, che fa gran parte all'istruzione, al debellamento dell'ignoranza, come mezzo decisivo per il superamento dei conflitti morali (per esempio, nel caso dell'educazione sessuale), è costituito dalla *Scuola di Summerhill*, diretta da Alexander S. Neill. « La via aperta porta a un chiaro, pulito interesse per tutto ciò che è vita. Oso dire che le nostre e i nostri vecchi scolari hanno la più pulita mentalità d'Inghilterra ». ¹²

Sul fronte opposto all'intellettualismo e allo scientismo si situano ideologie filosofiche e pedagogiche, e più spesso prassi educative di intensa tonalità *volontaristica, pietistica, ascetistica*, nelle quali l'idea, la ragione, i processi intellettuali, gli ideali e le « prospettive » sono o ignorati o svalutati o sottovalutati.

In questo atteggiamento convergono movimenti spirituali disparati e di tutti i tempi, a cominciare dallo stoicismo e da forme di ascetismo — di varia ispirazione religiosa — essenzialmente volontaristiche. Lo condividono correnti « spirituali » e « mistiche » (non sempre autentiche) dell'età medievale e rinascimentale. Esso assume una forma educativa caratteristica con il *Pietismo* e, in parte, col *Giansenismo*. Di altre varietà fu padre e ispiratore Kant, con il suo volontarismo etico; in linea, con sviluppi personali, Schopenhauer, Nietzsche, ecc. Il moralismo, il praticismo, l'attivismo, l'ascetismo ne rappresentano spesso incarnazioni più o meno fedeli e riuscite: dalla constatazione della radicale insufficienza dell'idea a creare il bene e i valori, essi prendono lo spunto per una recisa dichiarazione della sua totale o quasi totale inutilità.

¹² Cfr. A. S. NEILL, *Questa terribile scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1956, p. 92.

3. Regola e misura dell'azione umana: il « prudente ».

La concezione antropologica e morale finora tratteggiata sembra in grado di risolvere in modo più radicale e fondato il problema dei rapporti tra teoria e pratica, tra idea e azione, sia in riferimento alla concreta condotta umana come pure in rapporto alla riflessione razionale che l'assume come oggetto. Essa sembra, pure, estremamente rispettosa della complessità dei fattori in gioco, aliena da facili concordismi, in ogni caso diffidente del troppo ovvio schema cartesiano *ante litteram*, quale emergeva dalla concezione intellettualistica socratico-platonica, quella del filosofo, e quale si ripresenta modernamente in termini non molto dissimili nell'idealismo di tutte le specie, nello scientismo positivisticò, nelle svariate forme illuministiche e neo-illuministiche, e in fondo in certe interpretazioni della filosofia marxista della *praxis*.

Secondo la visione filosofica realistica, a cui ci si intende attenere, e che in clima cristiano offre attrezzature concettuali e quadri sistematici per la costruzione di una visione teologica scientifica della realtà naturale e soprannaturale, non è possibile e giustificato attenuare il contrasto tra teoria e pratica, tra conoscenza e azione, tra universale e individuale, e diluire in qualche modo le opposte caratteristiche dei termini a confronto.

La pratica ha una configurazione ben distinta dalla teoria. Il mondo dell'azione umana, il mondo della realtà vissuta, e così pure il mondo dell'educazione, è totalmente costituito da elementi concreti, singolari, individuali, contingenti. Il mondo della conoscenza intellettuale umana è, invece, costituito da concetti universali, astratti e necessari. Qui ritrova S. Tommaso la radicale differenza tra Platone e Aristotele: « Plato posuit quod res quae intelligitur, eodem modo esse habet extra animam quo modo eam intellectus intelligit, idest ut abstracta et communis; Aristoteles vero posuit res quae intelligitur, esse extra animam, sed alio modo: quia intelligitur abstracte et habet esse concrete ».¹³

Pertanto, qualsiasi teoria morale e pedagogica, sotto forma scientifica oppure anche come semplice idea e insegnamento comunicato all'educando o ideale proposto alla sua conquista, si colloca in una sfera, che è formalmente diversa da quella dove si svolge il processo morale educativo. « Operationes sunt in singularibus », « in particularibus » ripete S. Tommaso,¹⁴ gli atti umani « sunt (circa) singularia contingentia », « sunt in singularibus et contingentibus ».¹⁵ Tutto è concreto e indivi-

¹³ *De spiritualibus creaturis*, art. 9 ad 6.

¹⁴ Cfr. *S. Th.*, 2^a 2^{ae}, 47, 3c; 53, 4 ad 3.

¹⁵ *Ibid.*, 47, 9 ad 2 ; 60, 3, 1.

duale nella vita umana e educativa: i singoli e l'applicazione ai singoli delle grandi finalità umane, da realizzarsi da ciascuno in distinte singolarità di situazioni, gli interventi, i metodi, gli strumenti.

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

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

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

Com'è ovvio ciò non significa che l'individuale rimanga del tutto inattuabile al pensiero umano. In quanto facoltà dell'essere l'intelletto umano è in grado di rifarne l'intero perimetro. Ma ovviamente a suo modo: il singolare gli rimane accessibile in una conoscenza riflessa, comunque largamente integrata da complementarità di parte sensitiva.¹⁶

D'altra parte, *l'uomo essere ragionevole e libero è chiamato a reggere sulla misura della sua dignità la propria vita*, tessuta dalla indefinita molteplicità dei suoi atti. È questa la sua più alta missione, il suo destino — essere autenticamente se stesso! —, la condizione della sua riuscita o del suo fallimento, del raggiungimento o meno del suo fine ultimo, senza cui tutti i successi parziali non avrebbero un definitivo senso umano. È il cardine di tutta la realtà *morale*, realtà schiettamente ed esclusivamente umana.

All'uomo integro non si chiede soltanto di non errare sul piano delle elaborazioni logiche, al livello del sapere puro o applicato: scienza, filosofia, tecnica; ma di mostrarsi tale nella vita, che non è un'astrazione, ma

¹⁶ Si ricordi la sintetica risposta di Tommaso d'Aquino alla questione *Utrum intellectus noster cognoscat singularia*: « Respondeo dicendum quod singularia in rebus materialibus intellectus noster directe et primo cognoscere non potest. Cuius ratio est, quia principium singularitatis in rebus materialibus est natura individualis: intellectus autem noster intelligit abstrahendo speciem intelligibilem ab huiusmodi materia. Quod autem a materia individuali abstrahitur, est universale. Unde intellectus noster directe non est cognoscitivus nisi universalium » (*S. Th.* 1^a, 86, 1c).

è realtà tutta singolare e concreta, quotidiana, situazionale, successione ininterrotta di intenzioni e di azioni estremamente differenziate.

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

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

In un mondo perfettamente predeterminato (per esempio, quale viene ipotizzato da una concezione panteistica a sfondo spiritualistico o ad esito materialistico) oppure in un mondo tutto lucido, trasparente, totalmente permeabile alla ragione, in un mondo di pure essenze oppure in un universo radicalmente meccanizzato (iperuranio platonico, universo cartesiano e leibniziano, mondo hegeliano o macchina positivistica) tale qualificazione risulterebbe impervia.

Nè, d'altra parte, sarebbe richiesta, perché superflua, in un mondo di puri eventi, popolato da individualità brute, chiuse nella pura opacità dell'esistere e della puntuale sensibilità, senza orizzonti di spiritualità, di razionalità, di libertà.

Essa è possibile e necessaria nel mondo della realtà *contingente*, dove abitano e operano creature *razionali* e, pertanto, sospinte dalla loro stessa natura ad affermare in esso la loro razionalità. È la virtù di esseri intelligenti chiamati a permeare di valori sovratemporali il tempo e di prospettive universali l'individuale. È la virtù adeguata alla *condizione umana*. È lo strumento con cui l'uomo dà un senso *umano* alla molteplicità dei fatti e alla contingenza in cui è chiamato a vivere e a operare, secondo il suo destino ontologico di sostanza fisico-spirituale. È il mezzo e il tramite per l'affermazione del determinato e del pensato sull'indeterminato e sul casuale, di ciò che è voluto sull'imprevisto e il naturale, di ciò che è deliberato e deciso (razionale e libero) su ciò che è capriccioso e incontrollato. Con Aristotele si può parlare di essa come della

virtù del *καιρός* e cioè del « tempo opportuno », del « quando si deve » e del « giusto momento », sostituiti rispettivamente al puro « quando » e al puro « momento »; quella che conferisce una qualificazione umana (opportunità, giustizia, convenienza in relazione al fine umano) a un fatto puramente cosmologico, all'evento naturale.¹⁷

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

4. La funzione « pratica » dell'intelletto umano e la virtù delle decisioni mature.

Che l'uomo possa e debba dimostrarsi razionale anche nella organizzazione della sua vita, sia nella produzione di cose (fare) sia nella costruzione di se stesso in quanto uomo (agire morale), è implicito nel concetto stesso di libertà. Non c'è libertà se non c'è razionalità; non esistono atti liberi se non sono razionali nella loro singola individualità. Non sarebbe concretamente libero né un atto che fosse determinato puramente da motivi *razionali prevalenti* né tanto meno un atto che fosse puro frutto di *pressione volontaria* senza luce di ragione. « Wer sich befreien, will, — afferma sinteticamente A. Petzelt — muss wollen lernen, muss lernen sich gültig zu entscheiden »¹⁸. Questo significa che lo stesso intelletto che nel sapere scientifico, filosofico, teologico, ecc. svolge una specifica attività teoretica, concettuale, universalizzante, è pure idoneo ad una distinta attività di guida pratica e intelligente dell'azione, sia quella rivolta alla produzione di opere esteriori sia quella rivolta a rendere umana, cioè ordinata al fine umano, l'attività del singolo.

Questa funzione dell'intelletto si attua quando l'uomo in forza delle

¹⁷ Si può sottolineare, in questo contesto, la felice espressione di B. SUCHODOLSKI, molto vicina alla nostra prospettiva, anche se germinata da matrici diverse (ma non da esigenze dissimili): « L'opinione che l'attività educativa debba esaurirsi con l'indicare all'uomo ' valori perenni ' è infondata, perché la formazione dell'uomo non può prescindere dalla concreta realtà sociale in cui scorre la linfa della vita umana, non può astrarsi, cioè, dall'attualità del mondo. La cosiddetta educazione dell'uomo eterno non ha una valida funzione formativa in quanto ignora il contenuto delle categorie ' qui ' e ' ora ' che delimitano il terreno della vita e delle responsabilità umane: unico terreno ove si realizzano le conquiste o le disfatte dell'uomo, la sua elevazione o decadenza » (B. SUCHODOLSKI, *Trattato di Pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro*, Roma, A. Armando, 1964, p. 36).

¹⁸ A. PETZELT, *Das Problem der Freiheit in pädagogischen Sicht*, « Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik », 1957, 2, p. 109.

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

Non si tratta di attribuire formalmente all'intelletto una attività motrice, ma di affermare la capacità di guida razionale del dinamismo degli appetiti con i quali è chiamato a collaborare indissolubilmente in ogni operazione propriamente umana (che è tale, precisamente, in forza della presenza della ragione nello slancio affettivo e tendenziale). A salvaguardia della qualità razionale, umana, dell'atto libero, l'intelletto è formalmente funzionalizzato a *regolare* razionalmente l'azione concreta in modo che essa sia integralmente umana, nel suo contenuto (nel suo fine), nell'intenzione, nelle circostanze.

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

Questa concezione è strettamente connessa con il modo di interpretare il dinamismo delle facoltà dell'uomo in qualsiasi effettiva produzione umana. La ragion sufficiente di qualsiasi opera umana è data dalla presenza nel soggetto di una duplice determinazione causale: l'*idea* dell'atto da compiere come *causa formale* e la tendenza ad agire come *causa efficiente* sul piano esistenziale. Se mancasse la prima, il soggetto non avrebbe nessuna ragione di agire in un modo piuttosto che in un altro; se mancasse la seconda, il soggetto non avrebbe nessuna ragione di agire o di non agire. L'azione umana intelligente esige la collaborazione unitaria e indissolubile dei due elementi. Questo significa che l'intelligenza deve in qualche modo congiungersi con le facoltà del desiderare, dell'amare, del tendere per esserne la guida e la regola, altrimenti non avrebbe senso il suo intervento; e che le facoltà dell'amare esigono questa guida per realizzarsi come facoltà che operano secondo la specifica caratteristica umana, e cioè razionalmente. La conoscenza pratica, dunque, consiste nell'imporre una causalità formale, una specificazione, agli apparati dinamici, o viceversa nel consentire che questi animino l'esercizio dell'intelletto. Il termine proprio della conoscenza pratica non è, dunque, l'operazione (la realtà) in quanto oggetto di conoscenza, ma la realtà in quanto oggetto di desiderio, in quanto bene o utile o onesto (bene morale), la causa finale. Il desiderio e le facoltà relative che non hanno alcuna causalità intrinseca nella costituzione della conoscenza teorica, svolgono una funzione essenziale nella costituzione della conoscenza pratica. Fine dell'una è il mondo dell'essenza, universale, neces-

saria, e lo strumento è l'idea che astrae dall'esistenza; fine dell'altra è il concreto mondo esistenziale dell'operare e il suo strumento è il giudizio, che si porta sempre su una esistenza attuale o possibile in quanto termine di un progetto realizzatore. È pratica la conoscenza quando e in quanto presenta alla volontà un oggetto *come operabile*, come un bene, assecondando la sua naturale tendenza al bene (quindi sul piano dell'esercizio), e *come questo bene, hic et nunc*, eliminando l'indifferenza sul piano della specificazione, ma rispettandone l'originalissima iniziativa sul piano dell'esercizio.

A questa luce appare profondamente espressiva l'ardita formula tomista: « Ratio speculativa et practica in hoc differunt quod ratio speculativa est apprehensiva solum rerum; ratio vero practica est non solum apprehensiva, sed etiam causativa »:¹⁹ la decisione dell'azione, infatti, rimane formalmente opera dell'intelletto, anche se effettuata sotto la spinta delle facoltà appetitive e attive.

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

Esso si realizza con la *prudenza*, che è precisamente l'abito della *saggezza pratica*. « Dupliciter sapientia accipitur — sottolinea ancora Tommaso d'Aquino —. Contingit enim aliquem iudicare uno modo per *modum inclinationis*, sicut qui habet habitum virtutis recte iudicat de his quae sunt secundum virtutem agenda, inquantum ad illa inclinatur. Unde et in X Ethic. dicitur quod virtuosus est mensura et regula actuum humanorum. Alio modo per *modum cognitionis*, sicut aliquis instructus in scientia morali posset iudicare de actibus virtutis, etiam si habitum virtutis non haberet ».²⁰

Prudenza è la finissima e dosata compenetrazione di rettitudine razionale umana nel delicato meccanismo della vita morale in tutte le sue manifestazioni. Determinare e decidere « *ea quae sunt ad finem* » è compito di quella virtù che non possiede un campo specifico da regolare, ma sovrasta su tutto, quale *forma et auriga omnium virtutum*, deputata a questo, « *ad hoc quod rectus modus statuatur* ».

Qualche cenno sulla parola, sulla sostanza, sulle funzioni e sulle articolazioni.

Evidentemente, non è il sostantivo « prudenza », quale è venuto a significare nel linguaggio comune — e nella gran parte della letteratura morale anche scientifica, che non sia rigorosamente « classica » —, che

¹⁹ S. Th. 2^a 2^{ae}, 83, 1c.

²⁰ S. Th. 1^a, 1, 6 ad 3.

può esprimere adeguatamente una realtà che riassume in sé, al punto di arrivo assoluto, la *perfezione etica dell'uomo*, la sua « santità » morale sul piano razionale, e, allo stadio iniziale, il vertice della *perfezione educativa*.²¹

Prudenza vuol indicare qui la fondamentale bellezza interiore dell'uomo armonicamente maturato sul piano etico e, per connessione, su quello dell'intelligenza, delle tendenze, dell'affettività: uomo saggio, sagace, di buon senso, riflessivo, industrioso, di iniziativa, abile, sperimentato, discreto, perspicace, audace e calcolatore (torna l'evangelico « semplice come colomba, astuto come serpente », nelle cose dello spirito e della bontà morale, per sé e per gli altri).

È l'abito della ragione capace di giudicare e di decidere rettamente in ogni azione umana, imprimendo il sigillo della *verità pratica* agli atti concreti e liberi di giustizia, fermezza e temperanza, nelle singole attuazioni di vita. Nessuna virtù sussiste senza di essa, perché sarebbe assente l'ordinazione razionale concreta. D'altra parte, nemmeno essa avrebbe consistenza, se non in quanto può porre l'ordine razionale concreto in azioni che ne siano suscettibili, in operazioni che scaturiscano da appetiti già rettificati dalle virtù specifiche.

L'abito prudenziale, che garantisce la rettitudine e qualifica umana degli atti liberi è una qualità permanente su cui esercitano in forma continuata la loro azione molteplici fattori.

Il fattore fondamentale, punto di partenza di tutto il dinamismo prudenziale, è costituito dal peso della *ragione umana* in quanto per sua natura orientante o, meglio ancora, inclinante alla realizzazione dei fini umani: la ragione umana, infatti, non è solo polarizzata alla verità teorica, garantita in questo orientamento dalla sua stessa natura (relazione intenzionale all'essere) e dalle leggi del suo esercizio (primi principi dell'intelletto teorico); ma è anche naturalmente polarizzata alla verità amata, alla *verità pratica*, secondo fondamentali leggi di attrazione al fine da realizzare, al bene da conseguire (primi principi dell'intelletto pratico).

Il secondo essenziale fattore è l'aderenza alla concretezza della vita nella *singularità delle situazioni*. La prudenza, infatti, non è applicazione ragionata (effettuata per mezzo della coscienza, che è sempre giudizio teorico per quanto applicato al concreto) dei principi del sapere morale alle situazioni contingenti;²² ma adeguazione pratica alla realtà concreta,

²¹ Un buon contributo alla storia del concetto di prudenza è portato dal lavoro di Mario SANTORO, *Fortuna, ragione e prudenza nella civiltà letteraria del Cinquecento*, Napoli, Liguori, 1966, pp. 233.

²² Il *giudizio di coscienza* rappresenta il versante intellettuale *teorico*, l'elemento « materiale », il corrispettivo « culturale » condizionante, del consiglio e del giudizio pratico prudenziale: cfr. R. Th. DOHERTY, *The Judgment of Conscience and the Judgment of Prudence in the Doctrine of St. Thomas Aquinas*, River Forest, The Aquinas Libr., 1961, pp. 117.

in modo da giudicare e decidere praticamente in rapporto alla sua concretezza.

Pertanto, la prudenza non è teoria che si insegna e impara (anche se la teoria e l'apprendimento non sono inutili), ma è *mestiere* o *arte* che si apprende *facendo*; *apprendistato*, *professione*, in cui ci si qualifica *esercitandovisi*, *abilità* che si acquista attraverso lungo e paziente *tirocinio*.²³

Per questo è necessario ammettere che la scelta della particolare azione da compiersi, conclusione del *sillogismo pratico*, non può farsi se non con la mediazione della sensibilità, in quanto rappresenta per l'uomo l'unica capacità di percezione del singolare in quanto tale.²⁴

Una funzione preponderante ha in questo processo psicologico quella facoltà che gli scolastici chiamavano la « cogitativa », facoltà che con caratteri assolutamente originali corrisponde nell'uomo all'« istinto » presente negli animali.

Infatti, l'esperienza rileva il fenomeno degli animali che cercano o fuggono determinati oggetti; non solo in quanto hanno un rapporto favorevole o sfavorevole con questo o quel senso particolare, ma in quanto sono *utili* o *nocivi* alla natura dell'individuo considerato nella sua totalità; ora è chiaro che la « ragione » di utilità o nocività non cade sotto i sensi propri. C'è, dunque, una facoltà (non intelligente) che ha per oggetto questi rapporti non sensibili, « intentiones insensatae », a partire dalle quali le potenze affettive e motrici possono reagire.

È la cosiddetta « intelligenza » degli animali o « istinto », o estimativa ma vista nei suoi aspetti cognitivi (e non meccanici, fisiologici, ecc.).

Essa si trova anche nell'uomo, ma strettamente collegata con l'attività dell'intelletto pratico; quindi, condizionata dall'attività di questo, in quanto è la facoltà superiore del governo. È la *ratio inferior*, di cui parla Agostino o la *cogitativa*, di cui parla Tommaso. La *cogitativa* si distingue dall'*estimativa*, perché ha un esercizio più esteso e soprattutto perché,

²³ Perciò ancora, la prudenza è virtù strettamente individualizzata e in *qualche modo* « situazionale », anche se il suo costituirsi e svolgersi si effettua necessariamente entro il quadro delle esigenze universali dell'*humanitas*, di cui ciascun individuo partecipa. « Le prudent considère ce qui est loin. Mais il le considère en vue de déterminer ce qui est à faire présentement. Donc la considération du prudent n'est pas sa fin à elle-même, mais s'ordonne à autre chose comme à sa fin, c'est-à-dire à l'action présente » (T. H. DEMAN, *Saint Thomas d'Aquin, La prudence*, Paris, Desclée, 1949, p. 251). « Ad prudentiam pertinet non solum consideratio rationis, sed etiam applicatio ad opus quod est finis practicae rationis. Nullus autem potest convenienter alteri aliquid applicare nisi *utrumque cognoscat*, scilicet et id quod applicandum est et id cui applicandum est. Operationes autem sunt in singularibus. Et ideo necesse est quod prudens et *cognoscat universalia principia rationis, et cognoscat singularia*, circa quae sunt operationes » (S. Th. 2^a 2^{ae}, 47, 3).

²⁴ Una breve analisi del cosiddetto *sillogismo pratico-prudenziale* si può trovare nell'elementare saggio di Bernard MORISSET, *Le syllogisme prudentiel*, « Laval Théologique et Philosophique », 1963, 62-92.

in ragione della sua prossimità con le facoltà superiori, può effettuare, nell'ordine concreto, collegamenti e connessioni, che confinano con le sintesi propriamente intellettuali. Essa è, quindi, la *mediatrice* nell'ordine *teorico* e nell'*ordine* pratico (in successione *ascendente* e *discendente*) tra l'attività sensibile e l'attività intellettuale. Infatti, essa interviene nella costituzione degli schemi immaginativi che serviranno da materia all'intellezione; ed è ancora, presente e opera quando si tratta di adattare gli imperativi superiori della ragione all'azione nel mondo sensibile. Come si può già intravedere, essa eserciterà un compito particolarmente decisivo nell'organizzazione dell'attività umana sul piano poetico (dell'arte e della tecnica) e sul piano pratico (dell'agire morale).

Il terzo fattore condizionante l'attività prudentiale è costituito dalla *rettitudine abituale degli appetiti* sensibili e della volontà, che ne garantisce l'armonia e il consenso efficace al bene deliberato, giudicato e deciso dall'intelletto nella linea della specificazione.²⁵

Le virtù non sono dotazioni autonome di una facoltà, sussistenti l'una indipendentemente dall'altra, separabili l'una dall'altra; ma sono elementi indissociabili di un *sistema dinamico*; parti di un organismo, solidali l'una con l'altra (*connessione delle virtù*); ed emergenti attualmente, ciascuna con il suo peso specifico o la particolare valenza, nella concreta decisione prudentiale.

La prudenza è, quindi, al vertice del dinamismo morale e l'obiettivo ultimo di ogni sforzo educativo. Essa è la virtù del *governo di sé*, in atto ad ogni momento della vita cosciente. È il regno dello spirito sulla condotta quotidiana, l'intero possesso di sé alla luce e con la guida dell'intelligenza.²⁶

²⁵ La prudenza non rettifica la volontà nell'*intenzione del bene*, perché questa è precisamente la natura della volontà; nè dà *rettitudine* o *armonia* agli appetiti, che è garantita dalle virtù corrispondenti. La sinderesi dirige questa *intenzione*; la prudenza garantisce la scelta dei mezzi adatti (*ea quae sunt ad finem*), rettificando tutte le circostanze della loro scelta migliore, presupponendo l'intenzione del volere e la rettitudine degli appetiti.

²⁶ Nella letteratura morale e pedagogica si parla spesso di *formazione della coscienza*. A parte i casi in cui questa terminologia tradisce un'altra impostazione morale, spesso tali discorsi sono perfettamente integrabili (anzi, secondo la concezione esposta, meglio giustificabili) in una teoria di *educazione alla prudenza*. Se ne può trovare un limpido esempio in un discorso di Paolo VI ai componenti il Tribunale della S. Romana Rota del 12 dic. 1963 dedicato al tema della maturità morale richiesta ai giovani per un responsabile impegno matrimoniale: « ... Ecco dunque la imprescrittibile necessità di un forte richiamo alla preminenza dei valori morali, specialmente alle giovani generazioni, le quali debbono essere preparate alla fondazione della famiglia mediante una *solida coscienza morale*. Esse debbono sapere che la *formazione della coscienza* suppone un *armonioso equilibrio di natura e di grazia*. La *coscienza* infatti esige *rettitudine ed equilibrio, sanità di giudizio e chiarezza di impostazioni, forza di decisione e adamantina schiettezza, che davanti alle grandi e sacre leggi della vita rifugge*

Conferendo all'individuo l'abituale capacità di intelligentemente *de-liberare* (consilium), *giudicare* (iudicium) e *decidere* (praeceptum), essa realizza su un altro piano — quello « pratico » e cioè nella guida intelligente dell'azione — quella conoscenza dell'individuale che risultava impervia alla teoria.

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

La prudenza è amore che sa dirigersi nelle proprie scelte; è, in altre parole, discernimento esatto del quando e del come agire (e fare e lasciar agire) in relazione a un fondamentale desiderio di bene, garantito dalla rettitudine di tutti gli appetiti (necessaria connessione tra prudenza e virtù morali).

da ogni compromesso, da ogni bassezza, da ogni meschinità. Queste sono doti naturali, di cui l'uomo ha in sé le risorse per un ascensionale sforzo di perfezione, anche se la ferita del peccato originale lo può indebolire nella costante pratica del bene ».

²⁷ Riferendosi alle lontane germinali matrici classiche della « prudenza », Pierre Aubenque scrive: « L'*empirie* d'Aristote évoque tout autre chose que l'*'empirisme'* des modernes: si l'on entend par ce dernier vocable une action plus qu'un savoir et, qui plus est, une action sans principes et sans perspectives, qui meurt et renaît au gré des circonstances, on est à l'opposé de l'expérience aristotélicienne, qui ne s'oppose pas moins à la pratique tâtonnante et immédiatement utilitaire qu'à la science ' inutile ' des principes. L'expérience n'est pas la répétition indéfinie du particulier; mais elle entre déjà dans l'élément de la permanence: elle est ce savoir vécu plus qu'appris, profond parce que non déduit, que nous reconnaissons à ceux dont nous disons qu'ils ' ont de l'expérience '. Qu'un tel savoir soit incommunicable, comme le montre l'exemple de Périclès et de ses enfants, prouve qu'il s'agit là d'un savoir enraciné dans l'existence de chacun, mais non qu'il ne s'agisse pas d'un savoir: l'incommunicabilité de l'expérience n'est que l'envers de sa singularité irremplaçable, singularité qu'il appartient à chacun de reconquérir pour soi-même, dans la patience et le travail. Si la science s'adresse à ce qu'il y a de moins humain dans l'homme, de plus impersonnel, l'intellect, et si sa transmission se fait par les voies universalisables du *logos*, c'est à un niveau plus vital que se situe l'expérience: à ce niveau où les facultés intellectuelles sont responsables, non seulement de la logique de leur contenu, mais de la conduite de l'homme, dont elles sont le guide, à ce niveau où le *logos* lui-même doit parler le langage de la passion (*πάθος*), du caractère (*ἦθος*), du plaisir et de la peine, s'il veut être entendu d'eux et les élever à son niveau... La prudence est ce savoir singulier, plus riche de disponibilité que de contenu, plus enrichissant pour le sujet que riche d'objets clairement définissables, et dont l'acquisition suppose non seulement des qualités naturelles, mais ces vertus morales qu'il aura en retour mission de guider... » (P. AUBENQUE, *La prudence chez Aristote*, Paris, PUF, 1963, pp. 59-60).

Alla base della dedizione morale, sta, dunque, la capacità di *deliberare* in serenità e piena disponibilità sui mezzi adeguati a una generosa operosità per la propria crescita interiore, senza lasciarsi fuorviare da motivazioni meno chiare (simpatie e preferenze, ricerca di sé, vanità e orgoglio, cura delle apparenze, passività e pregiudizio). Soccorre, oltre al richiamo delle informazioni della scienza (morale, psicologica, pedagogica, ecc.), l'esperienza passata, propria e altrui, la quale altro non è che codificazione di decisioni prudenti. Soccorre, pure, soprattutto negli individui meglio dotati di facoltà naturali di immaginazione e di intuito, il colpo d'occhio, l'occhio clinico; e negli altri e in tutti, la docilità nei confronti dei più saggi o più competenti, individui o gruppi, messa in atto nella direzione spirituale, nella consulenza medico-psico-pedagogica, nello scambio di idee e di esperienze nei gruppi familiari, giovanili, ecc. Si eviteranno animosità e leggerezza, presunzione e impulsività, precipitazione e approssimazione.

Nel momento del *giudizio* l'uomo prudente sarà guidato a concludere la deliberazione con risoluta fermezza e intelligente scelta del tempo, evitando temporeggiamenti e attendismi ingiustificati e dannosi. La maturità « prudenziale » donerà buon senso, giusto criterio, perspicacia, e, in clima cristiano, capacità di vedere e giudicare le cose, gli interventi e le iniziative alla luce delle finalità soprannaturali e dei soccorsi di grazia entro cui si muove l'azione.

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

Si è, così, tracciato l'immagine dell'uomo ideale in atto, dell'uomo maturo, obiettivo e termine ultimo dell'attività educativa: saggio, riflessivo, amante della verità, capace di autocontrollo, disinteressato, aperto alle esigenze degli altri; immerso nella storia e lungimirante; mai pago delle posizioni raggiunte, accessibile alle grandi idee e ai programmi di vasta portata, anche se sollecito delle piccole cose; capace di finezze per quanto aperto a generose prospettive; solerte e intuitivo, studioso e geniale; tutto vita e azione, anche se non impermeabile alla riflessione e alla scienza.

E si potrebbe anche ipotizzare per ogni uomo autenticamente morale

il delinearsi, in qualche modo, di uno « stile » di santità morale personale. Il sapere morale di cui si è parlato, infatti, non è qualcosa di astratto, di universale, di separabile e distinguibile dalla persona che lo realizza; fa un tutto con essa, è connaturato con la sua individualità, è del tutto *esistenziale*. « La virtù — diremo con Aristotele — è un abito della facoltà elettiva, consistente in un giusto mezzo rispetto a noi, che è determinato mediante la giusta regola e *quale lo determinerebbe l'uomo prudente* ».

Lo « stile » morale dei grandi santi e saggi (degli autentici educatori) si identifica con la loro prudenza acquisita e, se cristiani, soprannaturale infusa.

È ancora preziosa la classificazione tradizionale, che ha buoni fondamenti antropologici e pratici. Le complicate divisioni e suddivisioni non compromettono l'unità vitale del tutto, mentre ne rispecchiano le delicate articolazioni.

Anzitutto, l'interesse dovrà essere rivolto a quelle perfezioni o disposizioni, che collaborano alla produzione di un atto completo di prudenza, e vengono, quindi, dette tecnicamente « *parti integranti* ». Alcune si riferiscono ai due atti di conoscenza contenuti nell'atto prudenziale, il *consiglio* e il *giudizio*: per la loro rettitudine è garantito il contatto vivo con l'esperienza (*memoria*), l'intuizione dei principi universali e della realtà individuale a cui devono applicarsi (*intellectus*), la sagacia personale nelle cose di facile o immediata attuazione (*solertia*), la docilità quando è opportuno e possibile il ricorso agli altri più saggi e sperimentati (*docilitas*) e la capacità raziocinativa pratica idonea a dirigere la ricerca che deve precedere la deliberazione (*ratio*). Altre garantiscono la stessa *intimazione virtuosa* e perfezionano la prudenza in se stessa: sono l'abilità virtuosa della preveggenza (*providentia*), la circospezione riguardo alle circostanze (*circumspectio*) e il cauto controllo (*cautio*).

Il discorso pedagogico prosegue sul piano contenutistico a proposito delle cosiddette « *parti soggettive* » della prudenza, virtù nelle quali il genere prudenza realizza pienamente il suo concetto. Un'educazione (e un'etica), che voglia adeguarsi all'*oggettiva* ricchezza del mondo morale, non può esaurirsi in applicazioni virtuose a settori particolari, ma deve preoccuparsi di preparare il singolo alla « prudenza » richiesta dalla sua posizione e professione: nel comandare e nell'obbedire, nella vita pubblica e in quella privata, nella famiglia, nelle società intermedie, nello stato. È l'anima di ogni *morale professionale*.

Si apre poi il vasto campo delle virtù annesse alla prudenza, come sue « *parti potenziali* », che ne attuano l'uno o l'altro carattere, in quanto sentono l'influsso delle virtù « integrali » con le quali sono particolarmente collegate ed, insieme, contribuiscono alla loro più sicura acquisizione. Nella tradizione classica esse si riducono fondamentalmente all'*attitudine a ben deliberare* (« eubulia », buon consiglio), al *buon senso* (« *synesis* »),

che guida a decisioni nei casi normali, e alla *perspicacia* (« *gnome* »), che serve per i casi eccezionali.

È evidente l'importanza pedagogica di questo quadro, che riceverebbe un maggior risalto dal riferimento alle carenze, che caratterizzano l'uomo *imprudente*, tale quasi costituzionalmente nella fanciullezza: *precipitazione, temerarietà, mancanza di cauto controllo e di circospezione, sconsideratezza, indocilità, sventatezza, incoerenza, incostanza o mobilità, negligenza*.²⁸

Come si può intravedere, la stessa opera dell'educatore dovrà essere ispirata e guidata dalla prudenza, che adatterà ai vari tipi caratterologici, nelle varie età e momenti di sviluppo, nelle situazioni diverse, quei piani di lavoro, che la teleologia pedagogica e la metodologia dell'educazione avranno suggerito e programmato su un piano sempre necessariamente scientifico e universale.

5. *Le componenti morali della maturità umana.*

L'atto umano, atto libero, secondo la concezione che si va man mano esplicitando, non è un atto arbitrario della volontà: è un atto della persona che richiede la simultanea presenza dell'attività dell'intelletto pratico, come causa formale specificante, e della volontà come causa efficiente: le due attività si determinano reciprocamente nell'unità dell'essere personale umano e all'interno della *struttura* dell'atto libero.

Per conseguenza, la bontà morale degli atti umani, mentre è garantita al livello dell'intelletto pratico dalla virtù di prudenza, per indispensabile connessione dev'essere presidiata sul piano delle tendenze appetitive dalle virtù corrispondenti: la *giustizia* nella volontà di apertura agli altri in quanto altri; la *fortezza*, virtù dell'ardimento; la *temperanza*, la virtù dell'autodisciplina interiore della sensibilità.

Con l'*esercizio* di atti prudenti (azioni prudenti *per modum actus*) si creano le *virtù morali* specifiche di temperanza, fortezza e giustizia, che a loro volta costituiscono il necessario sostrato alla genesi e al consolidarsi della *virtù di prudenza*. E, dunque, *virtù morali e virtù di prudenza nascono contemporaneamente*, anche se *logicamente* le virtù morali sono anteriori.

a) *Disponibilità sociale.*

L'antica classica tesi della *naturalità* della socialità — soprattutto politica —, fondata su una precisa concezione metafisica della realtà e

²⁸ Si ritornerà rapidamente sull'argomento nel cap. III della II Parte.

dell'uomo (ne sono grandi teorizzatori Platone e Aristotele), e integrata nella visione cristiana dall'accentuazione della naturalità della famiglia, basata sul matrimonio monogamico e indissolubile, e dalla fede nella Chiesa, città visibile e soprannaturale, religioso-salvifica,²⁹ si è estenuata, modernamente, con il tramonto della metafisica, nelle forme del « giusnaturalismo » di carattere astrattamente razionalistico o illuministico.

Secondo questo modo di vedere, i « diritti dell'uomo » sarebbero naturali in quanto ineriscono nella natura dell'uomo, sono « titoli » riconoscibili in tutti, postulati, dati di fatto universali secondo « ragione »: su di essi si fondano le svariate « Dichiarazioni dei diritti dell'uomo ». È un concetto astrattistico, fenomenistico, di « naturalità » e di « razionalità ».

Dal punto di vista della socialità — intesa soprattutto in senso politico — è facile e ovvio il passaggio al *contrattualismo* liberale (tipico quello di Locke e di Rousseau): la socialità, ancora « naturale », in fondo (non si capirebbe altrimenti perché l'individuo inclini irresistibilmente al contratto per la salvezza dei diritti naturali — e perché Rousseau educi « naturalmente », mediante la « spontaneità », alla nuova socialità non più innaturale, non più artificiosa, non più comprimente la genuina natura), si storicizza, *nasce*, è oggetto di un contratto. Del resto il fenomenismo empiristico non poteva che spiegare fenomenisticamente il sorgere della socialità. I termini in cui si traduce sono in realtà fenomenologico-psicologici: simpatia (Hume), coscienza, sentimento, volontà generale (Rousseau).

L'istituto familiare viene automaticamente estenuato, fondato prevalentemente sulla fatalità e necessità dell'istinto sessuale, compromesso dalla dissolubilità del vincolo in nome dell'inalienabile libertà dei contraenti. Dal punto di vista educativo tende a perdere sostanzialmente terreno. Dall'*Emilio* di Rousseau sono assenti il padre e la madre.

L'individualismo sfocerà alle teorie del « *libero amore* » con il sopravvento dei fini edonistici o fisici o affettivi (L. Tolstoj).

Nasce logicamente il *liberalismo*, secondo cui lo Stato ha di fronte a sé individui, i cui diritti difende *nella e contro* la famiglia, le associazioni particolari e la stessa società religiosa. « La dottrina liberale ritenne, per assicurare piena libertà all'individuo e piena autorità allo Stato, di dovere avversare le società intermedie in cui la società generale era veramente articolata. Fu proprio lo Stato liberale l'eversore delle società

²⁹ Un'essenziale sintesi del pensiero sociale classico-cristiano, fondamento della morale e pedagogia della giustizia, di cui si tratta, è presentata nella notevolissima opera di Eberhard WELTY, *Herders Sozialkatechismus*, Freiburg i. B., Herder, 3 voll., rispettivamente, 1959 (III ediz.), 1957 (II ediz.), 1961 (II ediz.), pp. XIV-348, XV-397, XV-483 (con indicazioni bibliografiche ragionate in ciascun volume).

intermedie, per trovarsi solo di fronte all'individuo. Ritenne, così operando, lo Stato liberale di affrancare l'individuo dagli impacci delle società intermedie, e quindi di garantire la libertà, come pure ritenne di garantire così la sua autorità di fronte all'individuo. Nello Stato liberale la produzione del diritto appartiene soltanto allo Stato: non vi è altro diritto che il diritto dello Stato. Ciò significa che tutte le istituzioni, in cui l'individuo opera, derivano dallo Stato, tutti gli strumenti giuridici sono offerti dallo Stato. L'individuo è consegnato nelle mani dello Stato. Lo Stato liberale si fa bensì garante della libertà dell'individuo...; però riduce l'individuo in condizioni di isolamento e di completo affidamento all'autorità dello Stato. Su questa esclusiva nella produzione del diritto da parte dello Stato si inserisce una nuova idea dello Stato, nuova rispetto alla storia, cioè l'idea che lo Stato, solo detentore del diritto, può in realtà tutto, può col diritto fare tutto».³⁰

Il monismo sociale, l'assolutismo di Stato, si presenta con diverse formule e con varie motivazioni ideologiche.

È nota la *formula platonica*: essa interpreta, in certo senso, ed esaspera la concezione antica dello stato, trasferendola su un piano ideale utopico: governo dei migliori, delle idee, assoluto comunismo, svuotamento familiare, sia dal punto di vista giuridico, sia psicologico che pedagogico.

Non è meno conosciuta la *formula hobbesiana*, di ispirazione sensistico-materialistica: contrattualismo che sfocia nell'assolutismo; l'autorità statale omniassorbente, depositaria unica dei diritti originari di tutti: il *jus omnium erga omnes* diventa *ius reipublicae erga omnes* (cives); in tutti i settori, compreso quello religioso, dove si verifica il *cuius regio eius religio* (il monarca munito di scettro e di pastorale).

Tipiche sono, pure, le *forme assolutistiche pensate dall'idealismo* sia a sfondo *nazionalistico* (Fichte: Stato etico, Nazione: idee, valori, fini, metodi: tutto nella Nazione, niente al di fuori o contro) sia formalmente *statalistico* (Hegel: lo Stato incarnazione dello Spirito Oggettivo; la famiglia non è del tutto obliata, costituendo un momento necessario per l'affermazione dialettica dello Stato Assoluto: infatti, l'eticità, sintesi di diritto e moralità, si ritrova come contenuto nel formarsi di comunità spirituali, costituite dalla famiglia e dalla società civile, che vengono assunte e superate nello Stato, suprema incarnazione dell'Ethos o Spirito oggettivo).

In tutte, la *socialità*, e precisamente l'esclusiva forma di socialità autentica, lo *Stato*, si afferma come costitutivo formale della dignità della persona umana: l'uomo è persona, essere razionale, libero, responsabile,

³⁰ FRANC. SANTORO-PASSARELLI, *Libertà e Stato*, « Iustitia », 1957, 206.

etico, « religioso », solo nello Stato e per lo Stato, al di fuori di cui non c'è verità né moralità né diritto né bontà.

Determinate forme di positivismo hanno contribuito a far sorgere concezioni di tendenza socialistico-laica o radicale, a base democratica, in cui rimane il concetto che lo Stato rappresenta l'unica forma autentica di socialità umana, per quanto siano variabili e caduche le sue espressioni (Durkheim, Morgan, Bachofen...): la famiglia rappresenta una « formazione » storica variabile; il matrimonio monogamico non è che un momento di questa evoluzione, e quindi non può costituire la base per una consistente teoria di diritti e di doveri naturali (per esempio, educativi) o delle essenziali proprietà (monogamicità e indissolubilità). La verità sta nella società, da cui emerge l'individuo singolo, che da essa riceve tutto ciò che ha di positivo: libertà, pensiero, linguaggio, valori giuridici ed etici, le grandi realtà e strutture umane politiche, economiche, sociali, estetiche, religiose. Sono, infatti, tutte « formazioni » sociali « naturali ».

Il materialismo dialettico-storico di Marx, sviluppato in senso ben preciso da Lenin, interpreta l'uomo nel divenire sociale, come essere che si *costituisce*, da tutti i punti di vista (personale, sociale, economico, culturale, politico, etico, religioso), in rapporto agli *strumenti di produzione* di beni economici. In base a questi rapporti si determina dialetticamente il succedersi dei vari tipi di cultura, di collettività, di istituzioni: dallo stato primitivo dell'umanità senza classi allo schiavismo della proprietà terriera, al regime feudale monarchico e teocratico, al capitalismo con le caratteristiche istituzioni della società borghese: il classismo, lo sfruttamento, il « proletariato ». Parallelamente si configurano, variamente, evolutivamente, le varie istituzioni: il diritto di proprietà, il concetto di patria e di Stato, la religione e le Chiese, la famiglia (depositaria di diritti e di doveri).

Tutto dovrà essere superato, al termine del processo storico dialettico, con il trapasso alla società comunista senza classi, senza istituzioni, nella realizzazione della perfetta giustizia (uguaglianza perfetta di diritti e di doveri). Per questo trapasso è, però, ancora necessaria la fase evolutiva rappresentata dalla inevitabile, anche se dolorosa, *dittatura del proletariato*, che mette nelle mani del popolo le antiche istituzioni borghesi, trasformandole strutturalmente e teleologicamente: lo Stato dei lavoratori di tutte le categorie, dei produttori, collettivisticamente organizzato, titolare di diritti e di doveri, che assorbe in sé o elimina ogni altra istituzione, che voglia presentarsi con titoli giuridici propri e autonomi (estenuazione — di diritto o di fatto, soprattutto in campo educativo — della famiglia, delle Chiese e delle società intermedie).

Nell'ambito delle molteplici visioni spiritualistiche e realistiche della vita e dell'uomo, si trova, naturalmente, un sostanziale consenso per quanto riguarda la tesi di fondo: rispetto della *persona umana*, relativamente autonoma, e affermazione vigorosa della essenziale naturalità e « umanità »

della *socialità*, nella triplice forma: famiglia, società civile, società intermedie.

L'argomento è familiare a tutta la tradizione classica, approfondita alla luce delle fondamentali tesi metafisiche e antropologiche circa l'individualità umana. Come si è detto, individualità significa limitazione (individuazione in forza della materia), finitezza, distinzione, coartazione nei singoli della perfezione della specie. Significa, quindi, metafisica indigenza, che si rivela sul piano dell'azione e della vita in tutti i settori, da quello materiale-economico fino alle più alte manifestazioni dello spirito. D'altra parte, non cessano le esigenze essenziali, assolute, superindividuali della *species*, dell'essenza individuata.

Solo nella socialità, nell'integrazione con gli altri, nel superamento dei limiti dell'individuazione, nella *comunione* dei fini e dei mezzi con gli altri individui della specie, l'uomo può progressivamente arrivare ad una realizzazione del fine essenziale: garanzia di mezzi e strutture per la dignità della vita umana, anche sul piano materiale, che consenta a tutti i singoli l'esplicazione delle essenziali attività anche sul piano spirituale, etico-religioso. Solo la socialità colma la sproporzione tra limiti individuali ed esigenze specifiche.³¹

La socialità diventa, allora, un'esigenza, che è metafisica e, insieme, perché metafisica, compito razionale e libero, *compito morale*.

L'uomo non sarebbe veramente « umano », se ignorasse teoricamente e praticamente la dimensione della *socialità*, fondata metafisicamente, riguardo alla « *societas cum Deo* », nel rapporto creaturale, e, riguardo ai propri simili, nella necessità di integrare nella volontaria comunicazione con tutti gli individui realizzanti l'identica « *humanitas* », la limitata individuale partecipazione alla natura specifica. Il senso dell'*alterità* prima che obbligo giuridico è un'inclinazione radicale della natura razionale, è un'esigenza morale.

Il vivere con gli altri implica che effettivamente si dia a ciascuno ciò che gli appartiene, determinando preventivamente la proporzione da stabilire tra le cose e le persone. Non si tratta più, quindi, di rettificare gli appetiti, ma di instaurare una esatta posizione di equilibrio nella stessa volontà, inclinandola stabilmente ad attribuire ad ognuno ciò che gli spetta secondo una regola di proporzione reale: garanzia di costante *equilibrio razionale* per un costante *equilibrio di cose*.

È questo il compito affidato alla virtù della *giustizia*, « *constans et perpetua voluntas ius suum unicuique tribuens* ».

Fondata su un perfetto criterio di reciprocità, complessa nelle sue

³¹ Alla fondazione metafisica della socialità in questa prospettiva ha dedicato uno studio rigoroso e sempre valido Eberhard WELTY, *Gemeinschaft und Einzelmensch. Eine sozialmetaphysische Untersuchung bearbeitet nach den Grundsätzen des hl. Thomas von Aquin*, Salzburg, Pustet, 1935, II ed., pp. 458.

specificazioni (commutativa, distributiva, legale), essa significa, tra l'altro, ferma disposizione alla *restituzione* coscienziosa, all'*imparzialità*, al *rispetto* della vita e delle cose altrui, al *giusto giudizio*, alla *lealtà*, alla *sincerità*.

Ne garantisce il massimo di apertura tutto un complesso di manifestazioni, che implicano il concetto fondamentale dell'*alterità*, ma non quello della perfetta *uguaglianza*, come la *religione*, la *pietà*, l'*ossequio*, il *servizio*, l'*obbedienza*; o dell'assoluto *rigore*, come la *riconoscenza*, la *veracità*, l'*affabilità*, la *liberalità*, l'*equità*.³²

Per la dignità trascendente dell'« Altro » cui si riferisce, la *religione* occupa il primo posto tra le virtù morali, per quanto, da un punto di vista di *inserzione concreta nella vita* dell'individuo, essa cresca sul ceppo della disposizione virtuosa creata da tutte le virtù cardinali e direttamente dalla giustizia. È una tesi preziosa, che salva l'*educazione religiosa*, e la vita religiosa in genere, dal formalismo, dall'esteriorità, dall'ipocrisia.

Nel senso di una religione interiore e viva si muove tutta la concezione tomista e la stessa terminologia adoperata nella *Summa Theologiae*: la *religione* è « alligari Deo tanquam indeficienti principio; ad quem etiam nostra electio assidue dirigi debet, sicut in ultimum finem »; la *divozione* « nihil aliud esse videtur quam voluntas quaedam prompte tradendi se ad ea quae pertinent ad Dei famulatum »; la *reverentia* indica « quod Deo quadam spirituali societate volumus inhaerere ». Ovviamente, un genuino aderire a Dio « sicut principio suae creationis et sicut fini suae beatificationis », non può non causare nello spirito umano retto « per se quidem et principaliter spiritualem laetitiam ».³³

³² Un tentativo di inserimento dell'*educazione sociale*, secondo la specifica dimensione *politica*, nel quadro di un'educazione umana totale è sommariamente delineato, per esempio, nel breve saggio, P. BRAIDO, *I fondamenti dell'educazione politica nella « Pacem in terris »*, nel volume in collaborazione *Educazione e società nel mondo contemporaneo*, Brescia, La Scuola, 1965, pp. 93-127.

³³ Riesce spontaneo, in chiave pedagogica, il riferimento al noto saggio di R. LAMBRUSCHINI su *La religione condizione generale dell'educazione*; non solo, quindi, come una delle proprietà primarie di ogni autentica educazione umana, ma come sua intrinseca essenziale dimensione, che dà significato a tutte le altre. Infatti, « la religione non è soltanto un pensiero o un affetto, ma è la modificazione di tutti i pensieri e di tutti gli affetti; è una nuova forma, un nuovo modo di sentirsi e d'essere del nostro spirito, è il suo ordine, la sua armonia, la sua vera vita. *Vita*, cioè forza intrinseca placida crescente, che conserva che svolge che fa prosperare; *vita dello spirito*, cioè libertà, pace, potenza, amore: regno dello spirito sulla materia; regno di Dio in noi; conformazione dell'uomo alla perfezione di Dio... » (R. LAMBRUSCHINI, *Scritti di varia filosofia e di religione*, raccolti e illustrati da Angiolo Gambaro, Firenze, La Nuova Italia, 1939, p. 318).

b) *Ardimento regolato.*

Un secondo potente fascio di energie positive da « razionalizzare » stabilmente in funzione del raggiungimento dei fini umani integrali, è costituito dall'insieme delle azioni e reazioni che si determinano nel regno della sensibilità e delle sue tendenze di fronte a ciò che è percepito come arduo e nocivo. Anche nei pericoli e nelle difficoltà, l'uomo è chiamato a tener fede alla sua dignità e alla sua vocazione specifica contro il timore irragionevole, che lo paralizza e lo travolge. È necessaria una dotazione di razionalità consolidata e abituale, che conferisca al comportamento interno ed esterno fermezza, coraggio, con una virile adesione al bene posseduto in *re* o in *spe*. In questo senso devono essere ugualmente regolate e represses tanto la paura eccessiva e la falsa intrepidezza, quanto la folle audacia o la codarda viltà.

Com'è evidente, in questo settore possono rintracciarsi feconde iniziative educative e morali, particolarmente accessibili alla mentalità giovanile e alla sua stessa « passionalità » immatura.

Occorrerà sviluppare una graduale opera di autodomínio, dinamicamente ricco e dilatante, in una duplice direzione: l'*aggressività razionale*, lo *spirito di iniziativa*, e la capacità di *resistere* e di *sopportare*. Nella prima direzione sono richieste, anzitutto, larghe disponibilità di ottimismo e calcolata fiducia nel successo (che richiede grandezza d'animo, la « magnanimitas », la virtù per eccellenza della nobiltà pagana, perfettamente integrata nella filosofia cristiana)³⁴ e fedeltà nella esecuzione coraggiosa (è la « magnificentia » degli antichi), nonostante il grande dispendio di energie spirituali e materiali. Nella seconda direzione abiliterà la *pazienza*, che premunisce contro la *grandezza* del male, insieme con la *perseveranza*, che garantisce la durata e la continuità dell'impegno.

È il sicuro antidoto contro il sottile veleno della presunzione, dell'ambizione, della vanità, della pusillanimità, della mollezza e dell'ostinazione testarda.

c) *Disciplina interiore.*

La prima e più fondamentale esigenza dell'essere *sensibile e razionale* è, indubbiamente, il possesso e il dominio di sé attuato mediante l'imbrigliamento al servizio dei fini umani, senza distruzioni e menomazioni, della massa delle tendenze, dei desideri, dell'affettività, in quanto hanno per oggetto l'acquisizione dei beni materiali, in rapporto ai due più elementari istinti: la conservazione dell'individuo e della specie. Soprattutto nei settori connessi con le funzioni della nutrizione e della generazione,

³⁴ Cfr. R. A. GAUTHIER, *Magnanimité. L'idéal de la grandeur dans la philosophie païenne et dans la théologie chrétienne*, Paris, J. Vrin, 1951, pp. 522.

la ricerca del sensibile può facilmente diventare fonte di eccessi, prevalenza dell'animalità sulla razionalità, grave menomazione della vita spirituale, svigorimento della volontà, uccisione dell'autentica « umanità ». È, quindi, necessario tutto un potenziale di energie capaci di conservare a questo regno turbolento e benefico — si tratta addirittura del radicale istinto di vita — la sua genuina funzionalità umana: non, quindi, per sé amputazione o repressione, ma canalizzazione e potenziamento razionale in rapporto ai fini umani, spirituali e materiali. La *temperanza* è moderazione, misura, dignità, forza in questo preciso senso funzionale e positivo.³⁵

Naturalmente, la temperanza non è una energia semplice e scarna; essa si articola in gradi diversi di efficienza, si specifica in situazioni dalle esigenze differenti e informa di sé materie svariate.

Anzitutto, ne sono elementi dispositivi e costitutivi il *senso del pudore* (più che virtù, dunque, *passione*, una « *laudabilis passio* », scrive S. Tommaso), che porta a non fare cose indegne per paura del disonore, e il senso dell'*onestà* (gusto del pulito), che è amore per la bellezza sensibile-spirituale della vita temperante. È un'opportuna iniziazione, un ABC della temperanza, che specificherà la sua azione regolatrice nelle due direzioni fondamentali della nutrizione e della generazione: 1) essa diventerà, così, *misura e sobrietà* nel mangiare e nel bere, affinché questa necessaria funzione della natura, alla quale è annesso un piacere molto intenso, raggiunga il fine proprio con modalità proprie, senza pregiudicare nell'uomo la possibilità dell'autocontrollo razionale; 2) e nella *castità*, assumerà il compito di soggiogare al liberante dominio della razionalità il mondo della sessualità, dirigendolo ordinatamente al raggiungimento delle finalità della specie e al perfezionamento degli individui.

Oltre quelle formali e specifiche, ci sono altre situazioni umane, nelle quali la temperanza dovrà intervenire a rettificare la sensibilità; non direttamente, ma soltanto con un intervento indiretto, come nel caso della *continenza*, che esercita la sua azione non tanto sulle passioni scatenate, quanto sulla volontà, perché non ceda; oppure si sviluppa nel mondo dell'« irascibile », portandovi moderazione, calma, dolcezza, o, infine, conferisce riserbo e modestia a tutto il comportamento esterno.

Osservazione. - A questo punto può nascere, per gratuita donazione di Dio e per libera accettazione umana, il rapporto soprannaturale della *fede* e della *Grazia*, come indispensabile modo di garantire la rettitudine delle decisioni morali e la loro adeguazione a esigenze più vaste. Per

³⁵ La temperanza, dunque, non si riduce all'astinenza, ma rende capaci, invece, a disciplinare *positivamente* desideri e passioni. Vizio simmetrico a quello dell'intemperanza è la *insensibilità*, impoverimento irragionevole e inumano delle forze della vita. Non si nega, però, l'opportunità o la necessità di rinunce anche eccezionali per motivi particolari.

questo sul piano di una educazione su misura umana non va dimenticato l'ulteriore tipo di superiore « coltivazione », che è quello storico religioso-cristiano.

Naturalmente, a questo punto si deve parlare anzitutto di una coltivazione « soprannaturale » e cioè di operazioni e costruzioni che sono esclusivamente opera di Dio: *Pater meus agricola est; sola fide, sola gratia; sine Me nihil.*

Il mondo della educazione « cristiana » in senso strettissimo, in quanto cioè indica la Realtà divina presente nell'uomo, col vincolo della Grazia che inerisce alle facoltà spirituali umane, è Dono, è opera di Dio, è Dio presente e attivo nell'uomo.

Di questa « educazione » e « formazione » soprannaturale Egli è l'unico esclusivo « educatore e maestro ».

Sul piano ontologico questa irruzione del soprannaturale nella storia dei singoli implica l'inserzione, nell'organismo delle virtù morali naturali, delle virtù soprannaturali infuse (teologali e morali) e dei doni dello Spirito Santo, struttura soprannaturale elevante e potenziante l'uomo per il raggiungimento di finalità soprannaturali. La Teologia dell'educazione assolverà al compito di inquadrare e illustrare scientificamente questa nuova prospettiva, che non nega, ma suppone e valorizza quella offerta sul piano filosofico.

CAPITOLO V

L'UMANESIMO EDUCATIVO-MORALE NELLA FORMAZIONE TOTALE (*il fine ultimo dell'educazione*)

Il significato del *compito umano*, specifico e individuale, durante la sua vicenda « mondana » sembra, dunque, esaurientemente chiarito nei momenti essenziali. La « professione umana » del singolo — il conseguimento del *fine* e della *felicità*, la realizzazione del *bene* proprio in un impegno di *razionalità*, di *libertà*, di *moralità* — si identifica con l'*esercizio delle virtù*, che è, in definitiva, vivere con *saggezza*. L'unico concreto modo di *vivere umano* è il modo della *virtù*; più in particolare, è il modo della *prudenza*.

È questa la fondamentale *vocazione* di ogni individuo umano oltre le particolari inclinazioni, attitudini e professioni. È questo *l'orientamento professionale* che viene dato ad ogni *figlio dell'uomo* al momento stesso della generazione, mentre gradualmente si configurano le varie occupazioni e professioni particolari: nutrirsi, crescere, muoversi, sentire, desiderare, apprendere, « socializzarsi », assimilare e produrre la cultura, godere, amare, costruire, contemplare, « giocare », impegnarsi tecnicamente nelle diverse attività economiche, sociali, politiche, familiari, associative.

A questa professione formalmente umana si riferiranno, anzitutto e in senso preciso e specifico, le sollecitudini degli individui e delle società per portare l'immaturo alla proporzionata pienezza di maturità.

L'educazione sarà, quindi, propriamente creazione nell'individuo umano della *capacità di esercitare la professione umana*. L'educazione è il *processo mediante il quale il singolo apprende il mestiere di uomo*; è *l'apprendimento dell'arte di vivere su concreta misura umana*, cioè in autentica *libertà*, con impegno razionale; è la *scuola pratica della virtù e*

della saggezza; esattamente com'è detto nella tradizione realistica classica dell'« *intentio naturae* » nel fatto generativo umano, inteso nella sua integrità formale: *promotio prolis usque ad perfectum statum hominis in quantum homo est, qui est virtutis status* (queste formule in *quantum homo* e *virtutis status* sono da intendersi evidentemente in senso rigoroso e formale).

1. Il concetto di educazione.

Ma a questo punto potrebbero sorgere legittime perplessità, che concernono sia l'attendibilità teorica e, soprattutto, pratica di questa esaltazione apparentemente esclusiva del bene morale in rapporto agli altri valori umani (sanità e bellezza fisica, normalità psichica, cultura e, addirittura, le soprannaturali realtà della Grazia) sia il riferimento così unilaterale della realtà educativa al valore morale.

Sembra che tale prospettiva discordi dallo stesso largo uso linguistico del termine educazione, non rispecchi la concreta pratica educativa, si ponga in contraddizione con una vasta produzione pedagogico-metodologica e, infine, risulti teoricamente contestata e insostenibile.

È facilmente documentabile quanto l'uso del termine *educazione* (e, parallelamente, *pedagogia*) comporti spesso significati che non includono connotazioni morali e che includono altre svariate connotazioni *oltre* quella morale.

Per esempio, si parla di educazione fisica, intellettuale, scientifica, professionale, civica (e di « istituti di educazione » e di metodi educativi corrispondenti), intendendo anche solo esplicitamente cure e sollecitudini per lo sviluppo fisico, intellettuale, ecc., considerati nel loro valore proprio, prescindendo da finalità etiche. È soprattutto diffusissima l'equivalenza di educazione e scuola (insegnamento, discipline scolastiche: in questo senso esiste tutta una produzione relativa alla « psicologia dell'educazione », che è, in realtà, psicologia dell'apprendimento cognitivo, delle discipline scolastiche, ecc.). Anche il termine « educazione di base » è attribuito a iniziative prevalentemente « culturali ». La stessa diffusissima formula « buona educazione », certamente, non emerge per peculiare risonanza etica.

Neanche l'etimologia per sé accentua sempre gli aspetti etici dello sviluppo che si vuol promuovere. Anche rivolgendosi al solo *Glossarium* del Du Cange si trova che *ducare* significa *nutrire*, donde *educare*, cioè *enutrire*, oppure *ducare* per *ducere* e *ducatus*, cioè *trames*, *via*; altre volte, *educare* significa *eligere*, *proferre*, *liberare*; *educatus*, derivante da *educō*, può significare *educato*, *allevato*, *nutrito*, *istruito*.

Del resto la stessa originaria « pedagogia » non indica l'azione dello

schiavo che *accompagna, conduce* il fanciullo dal maestro per essere istruito e educato?

Ma a questo modo molteplice e vario di denominare la crescita guidata dell'immaturo sembrano sollecitare soprattutto esigenze pratiche e vitali. La crescita umana richiede totalità, unità, organicità. Essa non sopporta unilateralità e astrazioni intellettualistiche o moralistiche o mistiche o tecnicistiche. L'educatore sa o intuisce o « sente » che un'educazione concreta e adeguata non può fermarsi soltanto all'anima dell'educando, ma deve anche curare e coltivare l'ambiente, il corpo, la psiche, la cultura. La maturità morale non sembra esistere e consistere senza le altre maturazioni; né sarebbe autentica moralità quella che non sapesse o non potesse mettere in moto i concreti dinamismi dell'individuo a tutti i livelli, impegnandolo anche come corpo, come fattore dell'ambiente, come essere « socializzato », come costruttore di valori culturali (e, ad altro livello, come personalità che accoglie il dono di Grazia, consentendo in se stesso l'avvento di quella « nuova creazione », che supera infinitamente ogni faticosa autoformazione sul piano etico).

Del resto, anche nei trattati di metodologia pedagogica è dato notare questo progressivo allargamento dei concetti, con l'inclusione sempre più vasta di zone e di problemi non specificamente educativi nel senso illustrato, ma riferiti a processi biologici, psicologici, culturali. È diffuso l'uso di trattare di educazione fisica, igienica, intellettuale, scientifica, estetica, civica, professionale, cinematografica, stradale, con espliciti contenuti tecnici e culturali.

Uomini di azione e uomini del libro hanno inteso con questo affermare la necessità di una *scienza pratica* dell'educazione, che adeguasse i suoi contenuti a quelli richiesti dall'esigenza di un autentico e largo sviluppo umano dell'educando.

È la caratteristica di un'ampia produzione pedagogica più o meno manualistica, ma che insieme pretende rispecchiare fondamentali tendenze teoretiche.

Del resto lo conferma l'organizzazione abituale dei testi di pedagogia intorno ai classici temi dell'educazione fisica, intellettuale e morale, sempre più arricchiti da nuove aggettivazioni e da contenuti progressivamente meglio articolati.

Su questa linea si pongono generalmente quegli educatori-pedagogisti, che sono particolarmente sensibili anche nel momento teorico alle richieste della pratica.

Per esempio Kerschensteiner, per quanto limiti le possibilità educative di ciascun individuo al tipo psicologico al quale appartiene (*principio di congruenza*), tuttavia ne traccia le dimensioni ideali, comuni a tutti i tipi, secondo uno schema che accoglie oltre il valore morale vari altri valori distinti. Infatti, a suo giudizio, le componenti funzionali di una personalità integralmente educata sono: 1) la forza della *volontà* (*Willenstärke*),

che comprende l'autonomia (*Selbständigkeit*), la capacità di decisione (*Entschlussfähigkeit*), la fermezza contro le perturbazioni interne (*Festigkeit*), la tenacia contro le perturbazioni esterne (*Zähigkeit*); 2) la forza e chiarezza di *giudizio* (*Urteilkraft*), che si perfeziona con l'esercizio logico, specialmente mediante la matematica e le scienze naturali; 3) la finezza della sensibilità (*Feinfühligkeit*), che interessa insieme la sensibilità, il giudizio, il sentimento e la volontà; 4) l'emotività (*Aufwühlbarkeit*) e cioè la partecipazione in ampiezza e profondità dell'anima alle rappresentazioni e l'adesione duratura ai motivi del volere.

Il *valore dell'uomo* e quello della sua *formazione* sta nella totalità degli aspetti. È personalità educata quella che raccoglie in sé tutto in modo compiuto e unitario e che in tal modo opera in piena libertà interiore. Intelletto e ragione, sentimento e volontà, capacità intuitiva e facoltà rappresentativa, memoria e giudizio, cioè tutto lo spirito insieme vien messo contemporaneamente in moto nella elaborazione dei beni di cultura, naturalmente nella misura in cui dev'essere rispettato l'assioma di congruenza,

Ma la concezione viene spesso affermata, in forma più o meno consapevole, riguardo al problema soggiacente, anche sul piano delle prese di posizione *teoriche*.

Sovente essa affonda le radici in particolari concezioni metafisiche, per cui il valore morale si pone *accanto* agli altri *valori*, che godono di uguale consistenza e dignità. Si pensi, per esempio, alla *filosofia dei valori*, alla teoria delle *quattro forme dello spirito* di B. Croce, alle *pedagogie tipologiche* di orientamento analogo a quella proposta da Spranger.

In campo formalmente pedagogico si trovano autori per i quali educazione, intesa in senso proprio e rigoroso, significa precisamente raggiunta *integrità e armonia* di sviluppo alla maturità funzionale in *tutti* i settori di vita: biologico, psicologico, culturale, sociale, etico e religioso. La definizione classica di educazione, « *promotio prolis usque ad perfectum statum hominis in quantum homo est, qui est virtutis status* », viene allora interpretata come « capacità abituale di agire in modo umanamente perfetto: fisicamente, ragionevolmente, moralmente bene », comprendendo, quindi, « l'aspetto fisico fisiologico, l'aspetto psichico conoscitivo, l'aspetto psichico volitivo, e finalmente l'aspetto della vita soprannaturale »;¹ in breve, « formazione dell'uomo funzionalmente completo ».²

Il criterio dell'*integralità personale* è adottato, per esempio, nel primo

¹ C. LEONCIO DA SILVA, *Il fine dell'educazione secondo i principi di S. Tommaso*, « Salesianum », pp. 229 e 282. La perfezione è costituita dalla « capacità piena e perfetta di operazione » (p. 232), dalla « capacità piena attuale di operazione umana » (p. 235).

² V. SINISTRERO, *Sulla problematica dell'educazione*, « Salesianum », 1948, p. 84. Secondo alcune discutibili interpretazioni, la concezione herbartiana oscillerebbe tra l'unità del puro *fine etico* e la dualità di *fine etico* e *multilateralità dell'interesse* (cfr. P. BRAIDO, G. F. Herbart, nel vol. *Questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1968, pp. 389-391).

dei « Quaderni di Pietralba », *Pedagogia della persona*.³ In vari contesti, « educazione è azione interpersonale promotrice dello sviluppo integrale della persona secondo la sua natura individuale »; « l'educazione integrale promuove lo sviluppo volontario e armonico della personalità, coltivando tutte le attività in ordine alle esigenze strutturali della persona, secondo la natura individuale dell'alunno ». « Al termine del processo educativo integrale vi è pertanto la manifestazione della idea esemplare che Dio ha posto in ciascuno di noi. Con tale manifestazione si attualizzano nell'individuo i caratteri della persona; esso non solo è conscio di sé, della propria vocazione (*consciuis sui*); ma è pure conscio del proprio tempo (*consciuis sui temporis*); è padrone di sé (*compos sui*); è capace di auto-disciplina e di auto-cultura (*auctor sui*); è capace di donarsi sul piano dell'azione utilizzando tutti i suoi talenti (*largitor sui*); è capace, nella meditazione, nella orazione, nel raccoglimento interiore, di vivere in unione con Dio (*adorator Dei*) ».⁴

Inclina ad analoga soluzione pure M. Casotti: « Qual è il fine dell'educazione? Esso è costituito dai trascendentali: ente, vero, buono, bello; non in quanto si considerano semplicemente in se stessi, ma in quanto si considerano realizzabili in una coscienza umana ancora in potenza, per opera di una coscienza umana in atto ad essi... Fine dell'educazione è, perciò, la *cultura* e il sapere, intesa sia come cultura intellettuale che come cultura morale, come cultura teoretica che come cultura pratica ».⁵

Anche per Fr. Schneider il fine dell'educazione è « la personalità, ossia lo stato d'attuazione di sé in cui la persona raggiunge la pienezza e l'autonomia delle sue funzioni informando tutta la vita a un unico principio ».⁶

G. Vidari sviluppa una teleologia pedagogica nella quale l'ideale pedagogico si differenzia nettamente dall'ideale etico. Educazione è *cultura dello spirito*,⁷ « o il nutrimento, l'arricchimento e l'espansione dei poteri spirituali »; cultura « non ristretta e puramente intellettuale, ma ampia e generale », fondata centralmente sul *valore* e, come termine ultimo ma distinto, « sull'ideale etico della personalità umana ».⁸ « L'educazione, in quanto è fondata sopra la essenza umana dei due termini che si tro-

³ *Pedagogia della persona*. Note di M. Agosti, A. Agazzi, M. Laeng, P. Viotto, G. Santomauro, M. Perrini, Brescia, La Scuola, 1952, pp. 115 (I quaderni di Pietralba). Ma in altri contesti, nello stesso volumetto, affiora la distinzione tra educazione e istruzione.

⁴ *Op. cit.*, pp. 7, 11, 20.

⁵ M. CASOTTI, *Pedagogia generale*, Brescia, La Scuola, 1947, vol. I, pp. 43-44.

⁶ FR. SCHNEIDER, *L'autoeducazione. Scienza e pratica*, Brescia, La Scuola, 1956, p. 8.

⁷ Cfr. G. VIDARI, *Elementi di pedagogia*, vol. II. *La teoria della educazione*, Milano, Hoepli, 1924, II ediz., cap. I. *La cultura dello spirito come ideale pedagogico*, pp. 18-41.

⁸ G. VIDARI, *Op. cit.*, pp. 18, 21, 33, 36.

vano in rapporto, l'educatore e l'educando, non può muoversi in un senso opposto a quello segnato dalla essenza stessa della umanità, cioè dalla volontà morale. Questa, adunque, è necessariamente postulata nel fatto e nel concetto di educazione ».⁹ Il fine etico è più alto e più ristretto del fine educativo.¹⁰

Per il *personalismo pedagogico* di L. Stefanini, come si è già ricordato, « il fine immediato dell'educazione è la maieutica della persona e ogni altra finalità, essa stessa personalisticamente intesa, è da conseguirsi attraverso la mediazione della persona del singolo ».¹¹ « L'educazione, e, conseguentemente, ogni rapporto scolastico e didattico, si personalizzano in quanto il *sapere* sia impartito come un *sapersi* di chi insegna... Insegnare e imparare con tutta l'anima: è il modo in cui vengono a coincidere attivismo e personalismo pedagogici ».¹²

Lo stesso insegnamento dottrinale ecclesiastico — che naturalmente non intende in quanto tale formulare teorie scientifiche — si serve spesso di formule generiche e comprensive. L'Enciclica *Divini illius Magistri* ne offre alcune: « Poiché l'educazione consiste essenzialmente nella formazione dell'uomo, quale egli deve essere e come deve comportarsi in questa vita terrena per conseguire il fine sublime pel quale fu creato, è chiaro che, come non può darsi vera educazione che non sia tutta ordinata al fine ultimo, così, nell'ordine presente di Provvidenza..., non può darsi adeguata e perfetta educazione se non l'educazione cristiana ». « Il soggetto dell'educazione cristiana è l'uomo tutto quanto, spirito congiunto al corpo in unità di natura, in tutte le sue facoltà, naturali e soprannaturali ». « Fine proprio e immediato dell'educazione cristiana è cooperare con la grazia divina nel formare il vero e perfetto cristiano... Perciò appunto l'educazione cristiana comprende tutto l'ambito della vita umana, sensibile e spirituale, intellettuale e morale, individuale, domestica e sociale... Onde il vero cristiano, frutto dell'educazione cristiana, è l'uomo soprannaturale, che pensa, giudica ed opera costantemente e coerentemente, secondo la retta ragione illuminata dalla luce soprannaturale degli esempi e della dottrina di Cristo: ovvero, per dirla con il linguaggio ora in uso, il vero e compito uomo di carattere ».¹³

⁹ G. VIDARI, *Elementi di pedagogia*, vol. I. *I dati della pedagogia*, Torino, Paravia, 1938, p. 17.

¹⁰ G. VIDARI, *La teoria della educazione*, pp. 36-37.

¹¹ L. STEFANINI, *Personalismo educativo*, Roma, Fratelli Bocca, 1955, p. 13.

¹² L. STEFANINI, v. *Personalismo*, nell'« Enciclopedia Filosofica », Venezia-Roma, vol. III, col. 1322.

¹³ AAS, XXI (1929), 725, 744-745, 758. Cfr. anche la dichiarazione del Concilio Vat. II, *Gravissimum educationis momentum*, n. 1, e l'art. 1118 del *Cod. Juris Can.*: « Parentes gravissima obligatione tenentur proles educationem tum religiosam et morealem, tum physicam et civilem pro viribus curandi et etiam temporali eorum bono providendi ». Un

Nel mondo culturale tedesco il problema è complicato dai vari significati che il termine *Erziehung* assume nei confronti di quelli, non meno complessi e discussi, di *Kultur* e *Bildung*. In linea con la posizione qui descritta si può ricordare che secondo una delle tante prospettive *educazione* (*Erziehung*) è il processo di inserimento della generazione in crescita nella *cultura* (*Kultur*) esistente.¹⁴

Otto Willmann sembra accogliere un duplice significato del termine educazione. In senso generale, l'educazione inchiude tutto ciò che si riferisce allo sviluppo organico dell'essere umano in crescita. Egli può allora parlare del « trinomio pedagogico », più precisamente del « pädagogischer Ternar », che comprende le cure per lo sviluppo psico-fisico, la disciplina esteriore e interiore, la formazione culturale (*Pflege, Zucht, Lehre*). Ma, insieme, tende a distinguere formalmente tra sviluppo psico-fisico e culturale (con il primato di quest'ultimo, *Bildung*) e maturazione propriamente morale o educazione in senso rigoroso (*Erziehung*), quale sarà poi successivamente anche da noi illustrato.¹⁵ « Nella relazione con ciò che è alla base si manifesta la parentela esistente fra cultura ed educazione. Gli elementi generali, che costituiscono la materia della cultura, s'intrecciano con quei fondamenti del contenuto spirituale-morale della vita, che l'educazione si propone di trasmettere all'uomo. Ma anche il duplice compito dell'educazione, come formazione etica della vita in divenire e trasmissione dei beni morali, si può estendere alla cultura formativa: anche questa vuol essere qualcosa di più di un ornamento; la forma interiore che essa dà alla personalità deve costituire per questa anche un sostegno morale, né la cultura formativa è meno dell'educazione al servi-

concetto di educazione largamente comprensivo e generico fu già presentato da F. A. DUPANLOUP nella classica opera *De l'éducation*: « Cultiver, exercer, développer, fortifier et polir toutes les facultés physiques, intellectuelles, morales et religieuses qui constituent dans l'enfant la nature et la dignité humaine; donner à ces facultés leur parfaite intégrité; les établir dans la plénitude de leur puissance et de leur action; par là former l'homme et le préparer à servir sa patrie dans les diverses fonctions sociales qu'il sera appelé un jour à remplir, pendant sa vie sur la terre; et ainsi, dans une pensée plus haute, préparer l'éternelle vie, en élevant la vie présente. Telle est l'oeuvre, tel est le but de l'Education (F. A. DUPANLOUP, *De l'éducation*, t. I. *De l'éducation en général*, Paris, Gervais, 1887, XI ediz., p. 2).

¹⁴ Cfr. per esempio, H. M. ELZER, *Kultur und Erziehung* (Eine historisch-kritische Betrachtung), « Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik », 1960, 1, pp. 1-25.

¹⁵ Cfr. O. WILLMANN, *Die Fundamentalbegriffe der Erziehungswissenschaft*, « Erstes Jahrbuch des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft », Kempten und München, 1908, pp. 1-39; *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung*, Braunschweig, Vieweg, 1909, IV ediz.; « Aus Pflege, Zucht und Lehre setzt sich die Erziehung zusammen, sie bilden den pädagogischen Ternar. Die Einheit dieser drei Betätigungen besteht in ihrer Beziehung auf werdende Menschen und in dem dadurch bedingten Eingreifen ineinander » (*Die Fundamentalbegriffe...*, p. 4).

zio della conservazione e trasmissione di beni spirituali. Esiste tuttavia una differenza abbastanza definita fra educazione e cultura formativa: quella è in primo luogo rivolta alle tendenze e alla volontà, questa all'attività intellettuale; quella si basa sull'autorità e l'obbedienza, questa esige bensì la subordinazione del soggetto ad una superiore veduta, ma anche una sua libera cooperazione. L'opera dell'educazione si conclude con la maturità della ragione, il lavoro della cultura formativa continua oltre e può riempire l'intera esistenza. Il complesso delle attività educative (*Erziehungswesen*) appare determinato dall'εθος e dalle forme della vita familiare e pubblica, dalla struttura e dal costume della società; il complesso delle attività della cultura formativa (*Bildungswesen*) dipende in primo luogo dall'attività spirituale, quale si manifesta nella lingua e nella letteratura, nella fede e nelle scienze, nella creazione artistica e nell'indagine scientifica». ¹⁶

Sostanzialmente fedele alla concezione di O. Willmann rimane Franz Xaver Eggersdorfer nelle due opere fondamentali *Jugendbildung* e *Jugenderziehung*. ¹⁷

Ma di fronte a queste posizioni, non sempre coerenti nella stessa terminologia, sembra doversi distinguere con legittimo fondamento, l'educazione da ogni processo formativo, subordinando questo a quello, in modo analogo a Herbart, che funzionalizza precisamente il fine culturale della multilateralità dell'interesse al fine propriamente educativo della virtù. ¹⁸

« Se l'uomo — sottolinea giustamente G. CORALLO — ha un fine ultimo e supremo, precisamente in quanto è uomo, il nome di educazione non può competere che alla capacità del raggiungimento di questo fine: se,

¹⁶ O. WILLMANN, *Didattica come teoria della cultura*, a cura di M. Laeng, Brescia, La Scuola, 1962, pp. 50-51.

¹⁷ *Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterrichts*, München, Kösel, 1950, V ediz.; *Jugenderziehung*, hrsg. v. Alois Fischer, München, Kösel, 1962. Egli concepisce la « Bildungslehre... als einen organischen Teil der allgemeinen Erziehungslehre » (*Jugendbildung*, p. 11). « Jugendbildung ist für uns eine der Grundfunktionen der Erziehung, der wir die Jugendpflege und Jugendführung zur Seite stellen » (ibid., p. 1). « Die Grundfunktionen der Erziehung » sono la « Jugendpflege » o « Jugendfürsorge » e la « Jugendbildung » (=Lehre). Ed infine, eminentemente, « sie ist dann Führung oder Erziehung im eigentlichen Sinne. Das Wesen der Erziehung ist so sehr in dieser Einstellung auf Höherführung unreifen Menschentums gelegen, dass keine Massnahme der Pflege und Lehre als pädagogisch angesehen werden kann, wenn nicht zugleich dieses Merkmal damit verbunden ist. Im besonderen ist die Erziehungsarbeit an der Jugend immer auch Jugendführung. Ihr Ziel ist die charaktervolle, sittlich gefestigte Persönlichkeit. Ist nun auch das Wesensmerkmal der Führung in der Erziehungswirklichkeit immer mitgegeben, so ist doch Führung selbst nicht möglich ohne liebevolle Rücksicht auf die natürliche Entfaltung des werdenden Menschen und ohne Hereinnahme eines bildenden Gegenstandes » (*Jugenderziehung*, p. 49).

¹⁸ Cfr. B. BELLERATE, *I. F. Herbart*, Brescia, La Scuola, 1964, spec. pp. 114-115.

infatti, l'educazione ha da essere cosa umana essa ha nell'uomo la funzione di dargli il pieno possesso di se stesso quale si ha nella capacità del raggiungimento del proprio fine essenziale (umano) ».¹⁹ L'educazione, dunque, « consiste nel conferimento della capacità di raggiungere liberamente l'ultimo fine », nella « capacità abituale di agire rettamente con libertà ».²⁰

Su una linea analoga si colloca, per esempio, *Josef Göttler*, anche se con diversa terminologia e differenti riferimenti sistematici: « In definitiva, la sfera centrale dell'educazione in senso stretto (*Erziehung im eigentlichen Sinn*) è da considerarsi la volontà retta da norme etiche e capace di libere autonome decisioni personali, o in altre parole la personalità morale (*die sittliche Persönlichkeit*) ».²¹ E aggiunge, distinguendo *Bildung* e *Erziehung* (e correlativamente *Didaktik* e *Pädagogik*): « Sarebbe preferibile intendere per *Bildung* (*in effektiven Sinne-Gebildetheit*) la spirituale apertura o disponibilità dell'alunno, nel senso della comprensione e dell'interesse (*Verständnis und Interesse*), alle diverse categorie di valori, e per *educazione* (*Erziehung = Erzogenheit*) la loro attuazione, conseguente a questa presentazione, mediante l'esercizio, fino a portare l'educando ad un atteggiamento di fermezza e di libera operosa disponibilità al servizio dei valori, gerarchizzati secondo norme etico-religiose ».²²

Il Göttler, però, non sembra tener sempre fede a questa distinzione rigorosa e formale, accogliendo istanze e motivi, che sembrano allinearlo, con le medesime ambiguità alla scuola del Willmann.²³

¹⁹ G. CORALLO, *La pedagogia della libertà. Saggio di pedagogia generale*, Torino, SEI, 1951, p. 88. Cfr. pure G. CORALLO, *Educazione e libertà. Presupposti filosofici per una pedagogia della libertà*, Torino, SEI, 1951, pp. 218.

²⁰ G. CORALLO, *La pedagogia della libertà*, pp. 34 e 35. Cfr. l'ampio volume G. CORALLO, *L'educazione. Problemi di pedagogia*, Torino, SEI, 1961, pp. 511 e la sintetica relazione in *Acta et Documenta Congressus Generalis de Statibus perfectionis*, Romae, 1950, vol. II, pp. 524-541: « Formalmente la formazione morale è l'unica che, come abbiamo visto, possa propriamente indiciarsi col nome di 'educazione', e che il dirlo soltanto la *principale forma*, tra altre molte possibili forme di educazione, è una maniera di dire impropria e, a nostro modesto giudizio, non esatta... » (p. 527); « non sarà forse inutile notare, prevenendo qualche incomprensione, che tale definizione *non esclude* dal dominio dell'educazione le varie formazioni umane (quella fisica, intellettuale, ecc.), limitandosi alla formazione della volontà, ma assegna a tali formazioni il giusto posto, come di *elemento materiale* rispetto a quello *formale*, che è costituito dal profilo *etico* (e perciò anche religioso e soprannaturale) della personalità » (p. 528, nota 5).

²¹ JOS. GÖTTLER, *System der Pädagogik*, neu bearbeitet und erweitert von Joh. B. Westermayr, München-Kempten, Kösel, 1948, p. 27.

²² ID., *o. c.*, p. 28.

²³ Cfr. soprattutto pp. 31-32, 44-46, 194-195.

Una efficace formula sintetica, invece, è offerta da M. J. LANGEVELD: « Sittliches Wesen, Person-Sein, Sozial-Sittlich-Persönlich-Sein, das bildet als ein Ganzes die Quintessenz des Menschseins... (Perciò) können wir über das Ziel der Erziehung schon jetzt sagen, dass

2. Concretezza della morale e « forma » del fine educativo.

La soluzione adottata è tutta poggiata su un concetto realistico e metafisico di morale e da esso giustificata.

Moralità, come si è già ampiamente sottolineato, è qualifica dell'individualità umana, dotata di una precisa *struttura metafisica*: è la *strutturazione qualitativa reale* di una *natura partecipata*, dotata di *poteri o facoltà effettive*. Pertanto si riferisce a precisi *dinamismi ontologici* con *leggi proprie* e *rapporti reciproci*, considerati in se stessi e in relazione al *bene umano* del soggetto che li possiede e attua. Questa morale, pur essendo eminentemente *soggettiva* (fondata sull'iniziativa intelligente e libera del singolo), è anche nettamente *oggettiva*: essa interessa il singolo in quanto attua la sua *vocazione umana*, *informando* di misura razionale gli atti della volontà e delle facoltà appetitive inferiori. Lo sviluppo morale, la nascita e la crescita della qualità morale, è legata allo sviluppo e al modo di funzionamento di tali facoltà e, indirettamente, a tutte le altre potenze dell'identico io personale con le quali sono organicamente connesse e solidali nell'essere e nell'operare.

L'*atto morale*, libero e razionale, fa capo ad una *struttura virtuosa*, che interessa direttamente intelletto (pratico) e volontà, ma insieme per necessaria ontologica connessione gli appetiti inferiori, e poi tutto il mondo dell'intelletto teorico, della sensibilità, delle potenze biologiche e dei dinamismi fisico-chimici, con cui sono organicamente collegate, ed ancora tutto l'« *ambiente* » divino, umano e fisico in cui l'individuo è immerso. Pertanto c'è una perfetta corrispondenza tra educazione come capacità di autentica libertà umana e vita morale ideale articolata. A questa, infatti, si riferisce la capacità di cui si interessa l'educazione.

Non è questione di pura « buona volontà » o di sola « retta intenzione » soggettiva, ma di consapevole adesione al mondo oggettivo dei valori etici, definiti dalla *natura specifica* dell'uomo e dalla *concreta « situazione »* in cui *il singolo* è chiamato a realizzarsi, attuando la sua *individua, inalienabile e originale vocazione di uomo*. Il quadro dei *valori etici* deve rispecchiarsi più perfettamente possibile nel quadro dei *valori educativi*, che ne devono rendere possibile la realizzazione. La santità morale consentanea ai singoli individui umani diventa la norma di quella perfezione pedagogica, che ne è abituale capacità di acquisizione.

Da questo concetto risulta che un'autentica moralità esige, da una parte, che tutti i *valori dell'uomo* siano subordinati e funzionalizzati alla realizzazione del *valore umano* (il bene sommo, il fine, il valore per cui

die Erziehung danaeh streben muss, den Zögling fähig zu machen, als sozial-sittlich-persönliches Wesen zu handeln » (M. J. LANGEVELD, *Einführung in die Pädagogik*, Stuttgart, E. Klett, 1951, p. 68).

l'uomo si afferma nella sua propria dignità umana), e, dall'altra, che l'attuazione del bene umano avvenga necessariamente *nella e con la* realizzazione dei beni dell'uomo secondo il valore e le leggi proprie. Dunque, sinteticamente: i fini e i valori particolari (i valori o i beni cui tendono gli *actus hominis*) sono necessari sul piano antropologico (e perciò, *morale*) perché l'uomo possa celebrare la sua *qualità umana* (mediante gli *actus humani*), cioè possa conseguire il suo *bene umano*; l'autentico *bene umano* richiede che l'uomo promuova il *valore proprio* dei beni particolari in se stessi, senza cui verrebbe compromessa la loro stessa validità funzionale e ministeriale al bene morale (umanesimo integrale).

Che i valori particolari (sanità fisica e psichica, cultura, ecc.) debbano funzionalizzarsi al fine ultimo dell'uomo risulta evidente dalla concezione antropologica, che postula, quindi, un preciso impegno morale. L'inevitabile, relativa e diversamente proporzionata, funzione di condizionamento intrinseco o estrinseco che i vari strati delle facoltà, abiti e operazioni dell'uomo esercitano sulle virtù e sulle operazioni morali, sulla concreta realizzazione dell'*opus humanum*, esige una corrispondente sollecitudine morale e formativa.

Il condizionamento ambientale, *fisico, psichico e culturale* è decisivo per la garanzia di quella *sanità* dell'individuo a tutti i livelli, che è necessaria perché siano *sani* sul piano operativo sia i primi principi *pratici della ragione*, che sono alla radice di ogni attività prudentiale, sia gli *appetiti*, che questa stessa attività esige moralmente rettificabili e rettificati.

Naturalmente, in senso proprio, non si potrà parlare di *corruzione strutturale o funzionale* dei primi principi pratici (o teorici) della ragione o della tendenza degli appetiti. Essi sono autentici in quanto facoltà o abiti connaturati della facoltà com'è autentica *umanità* quella di cui ogni individuo è partecipe.

Ma si potrà, invece, parlare di deformazioni, oscuramenti o addirittura inversioni o patologie sul piano dell'esercizio in forza di negativi condizionamenti ambientali, fisici, biologici, psichici e culturali.

D'altra parte, non si può fare il mestiere di uomo se non si rispetta l'uomo; non si può esercitare la *professione umana* senza esercitare le altre professioni e occupazioni particolari dell'uomo. In tanto si può crescere e maturare nella professione umana in quanto si cresce e si matura nelle altre professioni, in esse e mediante esse. Una vita morale che includesse la progressiva menomazione o estinzione delle particolari forme di vita sarebbe condannata ad un progressivo suicidio, ad una assoluta inazione (Aristotele parla dell'uomo *inerte*). Il « dovere » di rispettare e sviluppare, proporzionatamente alle esigenze e alla situazione dell'individuo, le sue diverse potenzialità umane, è *intrinseco alla stessa esigenza morale* dell'uomo.

3. Unità e articolazioni della perfezione umana e educativa.

a) Il valore « umano »: la realtà morale.

È impossibile confondere nell'uomo le attività particolari da quella che è la *sua opera propria*, che tutte le compenetra, come il fine della razionalità e della libertà compenetra necessariamente i fini particolari delle varie attività e iniziative consapevoli dell'uomo. L'attività morale, cioè l'attività assolutamente *immanente* per cui l'uomo *realizza sé* come uomo (il *fine*), non si pone *accanto* alle altre, con le quali l'uomo persegue un fine particolare (*ea quae sunt ad finem*): nutrirsi, vegetare, crescere, sentire, amare, odiare, temere, godere, soffrire, lavorare, costruire scienze, arti, tecniche, esercitare una professione, ozicare o lavorare, impegnarsi nell'economia, nella politica, darsi al tempo libero, cercare la verità, contemplare. I due tipi di fini sono essenzialmente distinti e a livelli nettamente diversi.

È, quindi, impossibile confondere il processo, mediante il quale l'uomo viene gradualmente abilitato a compiere la sua professione umana (*educazione*) e i molteplici processi per cui egli apprende questa o quella abilità, l'uno o l'altro dei mestieri, una professione, una scienza, un comportamento (*istruzione, cultura, formazione* o « educazione » in senso improprio).²⁴

Si può applicare in senso proprio anche al piano naturale, ciò che S. Paolo definisce anima di tutta l'esistenza cristiana, e che costituisce il nucleo, il senso profondo — *personalistico, teologico e sociale* — dell'esistenza umana, in quanto tale, l'imperativo etico supremo: *l'amore*, l'espressione più alta di una autentica *umanità*.²⁵

b) La formazione culturale.

Può assumere forme diverse ed esprimersi con varie formule: educazione intellettuale, scientifica, estetica, artistica, tecnica, professionale, ecc. Pur non essendo inclusa in quanto tale nella realtà morale formale e, quindi, nell'educazione in senso proprio, essa è da ritenersi fattore fondamentale e decisivo per la permanente maturazione dell'uomo all'età adul-

²⁴ Parallelamente si ritiene qualitativamente diverso — e posto, quindi, su altro piano — il modo di regolazione razionale della vita umana in quanto tale (si è già precisata come *ragion pratica* o *saggezza prudentziale*) e tutte le altre forme di presenza della ragione nelle attività particolari. In questo senso non si crede nè storicamente sostenibile nè teoreticamente valido il tipo generico di unità educativa difeso dal *San Cristobal*, per il quale « el proceso educativo consiste en la función ordenadora de la razón sobre las operaciones humanas » (*Filosofía de la educación*, Madrid, RIALP, 1965, pp. 189-193; cfr. ancora pp. 193-201).

²⁵ Cfr. I Cor. 12,27 - 13,13.

ta. Essa costituisce quel *condizionamento formale intrinseco*, che, in proporzioni diverse secondo i diversi individui, rende possibile la stessa maturazione morale. L'efficienza della ragione-guida dell'azione mediante la dotazione prudenziale e della volontà in quanto produttrice dell'atto libero non può essere assicurata se non da abiti di *cultura* (scienze, tecniche, arti, capacità di osservazione, di valutazione, di giudizio, di ragionamento, ecc.), che si radicano nella stessa facoltà, nella quale si costruisce la saggezza pratica: la ragione, che è una determinazione del medesimo essere personale, soggetto di attribuzione di tutte le operazioni teoriche e pratiche (*actiones sunt suppositorum*). « È evidente quanto il sapere sia indispensabile, in tutte le forme, nel costituirsi della saggezza prudenziale, bisognosa non solo di contatto vivo e continuo con l'esperienza vissuta, ma anche e, forse più, di ininterrotta comunicazione con i grandi principi della ragione. Come s'è visto, infatti, uomo prudente non è l'opportunist, intento semplicemente a cogliere le esigenze dell'attimo fuggente, ad aderire puntualmente alle varie situazioni di vita; ma colui che in quest'opera di adeguamento sa anzitutto portare il peso della sua razionalità, le esigenze fondamentali del bene, espresso non solo nei principi razionali supremi, ma anche ulteriormente articolato nelle formulazioni da essi derivate in rapporto alle differenti realtà da animare. Sul piano di questo autentico condizionamento formale intrinseco dell'attività pratica da parte della teoria va sottolineato l'immenso apporto che questa reca in favore della vivacità spirituale, dell'apertura ai problemi, del senso critico, della vigilanza. La cultura, incessantemente approfondita, e, quando occorra, rinnovata influirà beneficamente nel potenziare l'intera vita spirituale dell'individuo, nel mantenerne elevato il tono e nell'accrescerne le disponibilità, le aperture, le conoscenze, in modo da preparare il terreno a decisioni intelligenti sul piano pratico, perennemente soleggiate dalla verità e irrorate dalla linfa benefica del bene. Sarebbe già gran risultato se la cultura contribuisse a impedire l'intorpidimento mentale, la rinuncia a pensare. Tanto meglio se solleciterà a ripensare in termini di generosità umana la propria vita e quella degli altri, verso cui corrono obblighi di azione e di intervento ».²⁶

In generale, la cultura, intesa più o meno rigorosamente, contribuirà a creare intelligenze illuminate, aperte al richiamo delle idee e dei principi, allenate allo sforzo di aderire al vero in tutte le sue manifestazioni: conoscenza della realtà e conoscenza degli obiettivi della vita, visione universale (filosofica, teologica, mistica addirittura) dei fini, dei mezzi, dei metodi e insieme versatile penetrazione nella realtà concreta, storica e ambientale in cui vive oggi ed è chiamato ad operare nel futuro (psicologia, sociologia, biologia, storia, ecc.). Nella ipotesi più modesta servirà a

²⁶ P. BRAIDO, *Scienza e saggezza nell'azione educativa*, « Orientamenti Pedagogici », 1966, 37-38.

demolire o ad attenuare frasi fatte e giudizi precostituiti, tradizionalismi ingiustificati, inerzie mentali, tranquillo possesso di verità o pseudoverità acquisite per eredità senza beneficio d'inventario.

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

c) *La personalità psicologica.*

D'altra parte, tutta la dinamica della razionalità umana (intelligenza teorica e pratica, e volontà) si radica nella totalità della psiche, coinvolgendone tutti i dinamismi: *nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu*. Prima di qualsiasi informazione e formazione culturale e morale il mondo psicologico dev'essere garantito nella sanità nativa dei suoi poteri singoli e della loro reciproca connessione organica.

In altri termini, la *libertà morale*, come atto e come abito, *presuppone* (logicamente e ontologicamente, non cronologicamente) la *libertà psicologica* come affrancamento da ogni coazione *estrinseca*, sia sul piano dell'intelletto (l'errore, l'ignoranza, il pregiudizio, l'inerzia mentale) che della volontà o, meglio, degli appetiti interferenti e di tutto il mondo della sensibilità (automatismi, abitudini, torpori, disordini, disarmonie). « Le scienze psicologiche e sociali oggi hanno messo in grande evidenza i problemi relativi ad una specifica *sanità mentale*, che ha una consistenza propria ed è irriducibile a quella fisica, culturale e morale, pur non dovendosene separare. Si parla oggi frequentemente di *persona* normale (con significato distinto dalla *personalità* o dal *carattere* in senso *morale*, di cui si parla in altri contesti), di *personalità* ben *strutturata* internamente e felicemente *integrata* nell'ambiente. È un tentativo di esprimere in termini di psicologia scientifica quella sanità ed equilibrio psichico, in senso genetico, strutturale e funzionale, che, in analogia con la sanità fisica e in misura maggiore, sono da considerarsi condizionamenti necessari allo svolgersi di una vita morale normale, vista anzitutto sul piano della razionalità naturale, ma anche nella sua radicale disponibilità all'ordine della Grazia. La libertà psicologica, non solo come realtà metafisica, ma anche come concreta possibilità operativa sul piano fenomenologico, è condizione indispensabile per l'effettiva maturazione all'autentica libertà nel bene. Lo studio psicologico della personalità induce a classificare in due fondamentali categorie gli atteggiamenti e le capacità che la 'formazione' ha da creare a questo livello: realistica attitudine *valutativa* (capacità di giudizi di valore), assicurata da un contatto oggettivo con il mondo dell'esperienza (si parla, in senso largo, di 'educazione dei sensi', interni ed esterni, di coltivazione dell'immaginazione, del senso estetico, del

'gusto' nei vari settori); altrettanto realistica *attitudine operativa* (disponibilità all'azione motivata), garantita da un metodico esercizio dei meccanismi psicologici della decisione e dell'esecuzione (esperienza del contatto sociale operativo, partecipazione impegnata ad attività produttive o anche ricreative regolate e finalizzate, ecc.). È estremamente urgente sottolineare l'opportunità, anzi la necessità, di una esplicita 'educazione' e 'rieducazione' in questo senso ».²⁷

d) *Sanità fisica e ambientale.*

Infine, sarà assolutamente richiesto l'ulteriore condizionamento estrinseco rappresentato dal sostrato *biologico e ambientale*, che sorregge e, rispettivamente, affianca lo sviluppo psichico e, quindi, culturale e morale. L'educatore è senz'altro interessato perché all'educando siano garantiti il più possibile un ambiente fisicamente sano e una strutturazione e crescita corporea, sicura, vigorosa ed equilibrata.

Per quanto non sia occupazione formalmente educativa, essa tuttavia può essere del tutto decisiva per l'attuabilità di un processo educativo corretto.

e) *Natura e Grazia.*

Nella visione cristiana, il mondo della *Grazia* si pone a un livello assolutamente *trascendente* rispetto alle esigenze e capacità ontologiche e morali della natura umana, considerata nella sua astrattezza, al di fuori della concreta vocazione storica. Tuttavia, donato all'uomo per promuoverne la libera partecipazione alla figliolanza divina (*Grazia increata*) e renderlo *consors divinae naturae*, esso lo introduce nel regno soprannaturale, ma insieme lo rende capace di vivere « acclimatato » a questo regno (*Grazia creata*), lo abilita sul piano morale e lo dispone ad accoglierlo liberamente (grazie attuali).

In relazione a questa realtà divina gratuita, assolutamente sproporzionata anche rispetto alle più alte qualità etiche, la vita morale (virtù e atti) si trova in un rapporto in certo senso analogo a quello in cui si trovano riguardo ad essa le qualità umane inferiori: *rapporto funzionale e ministeriale*, e, tuttavia, con una *consistenza e validità* propria, ulteriormente garantita e potenziata dall'apporto della *Grazia*. « Soltanto ciò che è e vale può essere ulteriormente elevato e perfezionato. E dunque, le virtù umane acquisite in quanto tali e i molteplici condizionamenti culturali, psichici e corporei che esse presuppongono o anche soltanto accettano e regolano, oltre la funzione dispositiva e ministeriale all'ordine soprannaturale, possiedono pure una consistenza ontologica propria e una irridu-

²⁷ P. BRAIDO, *Linee di un sistema di formazione umana in prospettiva cristiana*, « Orientamenti Pedagogici », 1965, p. 915.

cibile validità umana, sia pure conseguibile, sul piano religioso e morale, con l'aiuto della grazia. Sono, quindi, beni perseguibili anche per il loro valore intrinseco, degni di essere conosciuti, amati e attuati, naturalmente entro l'ordine totale della Creazione e della Redenzione, e in relazione alle concrete situazioni, responsabilità e capacità dei singoli. In sintesi, tenendo presenti i due fondamentali punti di vista indicati, risulta che la formazione umana del cristiano si attuerà realmente con piena verità quando tutto l'umano è sviluppato in misura proporzionata *in funzione* della vocazione cristiana e 'professionale' e, insieme, seppur in forma relativa, sono coltivati *in sé* i valori umani, le qualità e le doti, che garantiscono all'individuo un'espansione normale. Si sottolinea che da entrambi i punti di vista la formazione umana del singolo cristiano non attingerà il suo obiettivo in modo soddisfacente, se non terrà conto del particolare 'profilo professionale', puntualizzandone alcune più importanti e comuni forme di realizzazione: tipo di vita sociale, impegno nella famiglia, condizione economica, posizione nella comunità civile ed ecclesiale, ecc. ».²⁸

4. *Esplicitazioni e chiarimenti.*

Si può ora completare il discorso sulle difficoltà di intendere educazione in senso rigoroso e formale, distinguendola nettamente dai vari tipi di « formazione » ai vari livelli.

a) *Totalità e unità della crescita umana.*

Anzitutto, gioverà richiamarsi al significato della distinzione tra *fine umano* o *fine morale* e *fini particolari dell'uomo*, al fondamento rigorosamente metafisico di tale distinzione e alla inevitabile coerenza del discorso pedagogico che su di essa si fonda.

Occorrerà ancora notare che l'uomo veramente educato è realtà complessa e compatta e che tale, è la sua vita; e, quindi, anche la vita e l'azione morale e educativa. In esse non si possono ammettere divisioni o successioni cronologiche di momenti diversi. Nell'azione libera (morale e pedagogica) è impegnato tutto l'uomo ed è coinvolto sempre in qualche modo anche l'ambiente in cui opera. In qualsiasi attività morale umana collaborano in proporzioni diverse e diversamente articolate (in differenti rapporti di coordinazione e di subordinazione) dinamismi fisici, biologici, psichici, culturali, religiosi.

²⁸ P. BRAIDO, *Linee di un sistema...*, loc. cit., p. 908. Un'analisi elementare, ma penetrante, del rapporto tra i vari 'ordini' è offerto da Olivier A. RABUT, *Valeur spirituelle et profane. Les énergies du monde et l'exigence religieuse*, Paris, Ed. du Cerf, 1963, pp. 140.

Pertanto educazione realizzata significa uomo maturato al meglio delle sue possibilità individuali. Significa che intorno alla sua maturazione specifica, umana, sul piano della razionalità e della libertà, del possesso di sé, acquisto della saggezza umana proporzionata e delle virtù morali connesse — « carattere », personalità, maturità, ecc. — si sono raccolte in un fascio unico tutte le energie necessarie, come condizionamento più o meno remoto per la consistenza dell'edificio umano indicato: equilibrio psichico, sani e adeguati automatismi, sanità sul piano sensitivo, biologico, materiale, equilibrio ambientale umano e fisico.

L'educazione in quanto attuata nel soggetto presenta in lui questo carattere di concretezza e di unità, in cui tutto è solidale ed effettivamente necessario, indispensabile, prescindendo se sia costitutivo o condizionante, essenziale o accidentale. La mancanza o la deficienza anche di un solo elemento accidentale potrebbe infatti compromettere la solidità e la consistenza del tutto. « Pertanto è legittimo abbracciare con un solo sguardo globale la realtà totale dei processi, articolati e convergenti, che conducono a questa sintesi viva e operante. Entro questo orizzonte, largo e comprensivo, vengono allora inclusi tutti i principi costruttivi e costitutivi della realtà educativa, naturali e soprannaturali, umani e divini, senza esplicita preoccupazione delle ineliminabili distinzioni reali e logiche ».²⁹

A proposito dei diversi piani del condizionamento e del loro rapporto con la causalità propriamente educativa si può ripetere analogamente quanto in altro contesto si affermava dei rapporti tra mondo morale e mondo soprannaturale, tra educazione in senso formale e la cosiddetta educazione cristiana: « Nell'azione concreta la realtà va tenuta presente nella sua interezza. Le considerazioni formali, necessarie, assolutamente indispensabili nello studio e nella ricerca scientifica, potrebbero risultare dannose se trasferite nel campo pratico. Qui non si può astrarre o prescindere. Non si può operare in modo umano *astraendo* dalla presenza dell'azione di Dio. Né si può confidare nell'aiuto della Grazia e ricorrere ai mezzi soprannaturali *prescindendo* dalle necessarie collaborazioni umane. Nella vita vissuta non si può adottare il *prima* e il *poi*, che in altro senso può valere nelle considerazioni teoriche. Non si presta *prima* l'opera umana per preparare *poi* l'intervento della Grazia. Né si chiede *prima* la Grazia per *poi* offrire la collaborazione umana. Non si educa *prima* alle virtù umane perché si sviluppino *poi* le virtù soprannaturali. Nella realtà i due principi devono integrarsi indissolubilmente, secondo una gerarchia e una dinamica rispettiva, senza possibilità di artificiose, assurde, *separazioni* e successioni ».³⁰

²⁹ P. BRAIDO, *Linee di un sistema...*, loc. cit., p. 903.

³⁰ P. BRAIDO, *Linee di un sistema...*, loc. cit., p. 904.

b) *Necessarie distinzioni: l'educazione formale e la gerarchia delle « formazioni ».*

Sono tuttavia lecite e necessarie precise *distinzioni* teoriche (deducibili correttamente nella organizzazione e applicazione pratica) tra i vari principi ontologici e operativi (facoltà, abiti e atti), che garantiscono da un lato le essenziali *condizioni* per il divenire educativo, e quelli che propriamente lo costituiscono e costruiscono. È, come si è visto, rigorosa esigenza teoretica, ma è anche doverosa risposta alle autentiche necessità pratiche e vitali.

Essa si impone anche sul piano pratico, precisamente, per salvaguardare e far emergere quello che è il costitutivo formale della maturazione umana, in modo da non confonderlo con gli altri fattori, sia pure indispensabili e necessari.

L'elemento morale, che definisce la « educatività » di qualsiasi processo va messo ben in risalto e distinto dagli altri; perché soltanto dalla sua emergenza come costitutivo dell'essenza dell'educazione, si sarà indotti nella pratica a non confondere l'essenziale con l'accidentale, l'educativo da ciò che, pur positivo e degno dell'uomo, non ne costituisce la più alta e vera dignità, quella senza di cui ogni altra dignità sarebbe inutile o poco apprezzabile; quella che, anche senza le altre qualità, potrebbe salvare l'uomo nella sua essenzialità.

Ad esso, dunque, sarà rivolta la preoccupazione di base dell'educatore, che non si lascerà fuorviare o dirottare da elementi non centrali e formali. Questo è genuino rispetto della irriducibile complessità di tutti gli elementi che entrano in giuoco secondo i rispettivi tipi di causalità. Una vera *vita* non consente tradimenti o menomazione di nessuno degli elementi costitutivi o condizionanti. Sarebbe falso *vitalismo* quello che identificasse la vita con *una* delle sue componenti o confondesse l'essenziale con l'accidentale, ciò che è *costitutivo* con ciò che è *condizionante*.

La distinzione è, pure, necessaria tra i fattori condizionanti stessi. Perché anch'essi non sono giustapposti tra loro; ma sono disposti, ontologicamente e come valore, in una gerarchia che, soltanto rispettata, ne salverà l'autentica validità.

Tra essi infatti, quello che è materiale rispetto allo strato superiore è a sua volta formale e quindi unificante, significativo, per lo strato inferiore.

Per esempio, l'equilibrio psichico, la consistenza della struttura psichica, che è struttura portante e materiale rispetto alla struttura morale-educativa, raccoglie in sé e sintetizza e in qualche modo unifica le strutture soggiacenti: biologica, fisico-chimica, ambientale.

Anche qui un lavoro, che non vuol essere disordinato e frammentario, o non vuol favorire crescite abnormi e non armonizzate, dovrà tener conto dell'articolazione dei piani; e di articolazioni non si può veramente par-

lare se oltre e prima delle connessioni non si è in grado di riconoscere chiaramente le distinzioni.

Il senso dell'unità per strati successivi, subordinati, sospingerà ad un lavoro fondamentalmente unitario nelle intenzioni e nelle programmazioni o pianificazioni dell'educatore e dei suoi collaboratori. Si ricordi il prezioso volumetto di Rosmini *Sull'unità dell'educazione*.

Ma il senso delle distinzioni obbligherà a diagnosi e interventi più specializzati, idonei alla peculiarità delle singole stratificazioni: sul piano degli interventi normali, come su quello degli interventi eccezionali, in caso di anomalie.

Si saprà cogliere l'eziologia di certe manifestazioni al loro esatto livello; e si saprà somministrare per ciascuno i rimedi e gli interventi opportuni. Non si rischierà per esempio di proporre medicine e terapie morali per anomalie psichiche e fisiche, come pure non ci si illuderà di curare malattie morali o psicologiche con ingredienti fisico-chimici.

Naturalmente, sempre dovrà intervenire anche la considerazione globale e unitaria; in quanto, direttamente o indirettamente, interventi e cure dovranno tener conto non solo dei singoli strati in se stessi, ma anche delle loro connessioni; anzi, talvolta, soltanto queste saranno direttamente interessate e bisognose di cura, mentre i singoli elementi o fattori appariranno in condizioni fondamentalmente normali.

Questa esigenza di unità e di vitalità sul piano pratico dell'azione è una delle ragioni per cui anche sul piano semantico il termine *educazione* si presenta così ricco e differenziato. Nell'unità del processo finisce per essere denominato *educativo* sia quanto *formalmente opera* per la costruzione etica sia quanto *indissolubilmente coopera* ai vari livelli del condizionamento estrinseco e intrinseco (ambientale e fisico, biologico, psichico, culturale, ecc.).

Vi contribuiscono anche altre preoccupazioni teoriche (epistemologiche) e pratiche.

Sullo stesso piano scientifico, e soprattutto nel momento metodologico, che rappresenta in qualche modo una elevazione al piano dell'universalità dell'esperienza prudenziale concreta, bisogna tener conto dei molteplici condizionamenti e delle interferenze inevitabili nella condotta umana fra i diversi livelli (sarà un discorso da riprendersi più largamente a proposito di *epistemologia pedagogica*).³¹

I responsabili della nascita del fanciullo, i genitori, sono pure responsabili della *sua crescita in toto* e perciò devono acquisire il numero più ampio possibile di nozioni, oltre quelle specificamente educative, e valersi eventualmente di tutte le *collaborazioni opportune*.

³¹ Cfr. P. BRAIDO, *Introduzione alla pedagogia*, Torino, PAS, 1956, spec. pp. 111-136; P. BRAIDO, *Scienza e saggezza nell'azione educativa. Contributo ad una conciliazione tra teoria e pratica*, « Orientamenti Pedagogici », 1966, 22-48.

Infine, il fanciullo che viene formato non è una macchina che possa essere costruita per successivo montaggio di pezzi distinti e separabili, ma una realtà viva e organica, che cresce e si sviluppa unitariamente.

c) *Diverse sistemazioni metodologiche.*

Complesso diventa, allora, il discorso quando dal piano delle definizioni si passa all'azione concreta (*metodologia educativa pratica*) e alla elaborazione di progetti teorici di azione (*metodologia pedagogica scientifica*).

Evidentemente, su un piano e sull'altro dovrà essere mantenuto il principio dell'unità vitale, ma insieme quello non meno importante delle distinzioni formali e articolate e, quindi, della *specific*a considerazione *educativa*.

La sistemazione largamente diffusa si ispira, in parte, alla distinzione delle *facoltà* umane e, in parte, alla gerarchia degli *oggetti* dell'attività etica.

L'educando viene considerato, anzitutto, *secondo le facoltà*: 1) come corporeità e sensibilità: *educazione fisica*; 2) come intelligenza: *educazione intellettuale*; 3) come volontà: *educazione morale*; e poi, *secondo gli « oggetti »*: 1) di fronte a Dio: *educazione religiosa*; 2) di fronte agli altri: *educazione sociale*.

Prescindendo dalla questione della opportunità pratica di questa classificazione e della sua conciliabilità con lo schema antropologico delle virtù presentato, conviene chiarire in quale senso e a quali condizioni essa possa essere eventualmente intesa e accettata in campo rigorosamente pedagogico.

Inequivocabilmente non potrà trattarsi che di aspetti della stessa realtà educativa, intesa *formalmente* come *capacità di libera attività etica* o come « *status virtutis* », aventi come oggetto materiale zone particolari dell'esistenza umana. In nessun caso potranno essere confuse con le « formazioni » corrispondenti.

L'*educazione fisica* porrà virtuosamente al servizio del bene, della perfezione e della felicità propria e altrui, le energie fisiche e tutto lo sviluppo corporeo, con il generale equilibrio psichico, che vengono così stabilmente orientati in funzione della maggior efficienza etica dell'individuo. Soltanto in questo modo l'aforisma *mens sana in corpore sano* assumerà un significato formalmente pedagogico. Naturalmente, l'orientamento in funzione educativa e morale del mondo corporeo e psichico e del suo sviluppo richiede che questo sviluppo esista e sia promosso. Ma non è esso, per sé, di competenza dell'educatore, sibbene dell'igienista, del medico, del psicoterapeuta, ecc. (per quanto l'educatore, in pratica, spesso, debba compiere anche qualcuna di queste funzioni). All'educatore

in quanto tale interessa la funzionalità etica della realtà fisica e psichica, promossa mediante lo sviluppo delle virtù della temperanza, della forza, della giustizia e, ultimamente, della prudenza.³²

Analogo è il discorso sull'*educazione intellettuale, estetica, scientifica, professionale*. Non l'educatore in quanto tale forma l'esteta o l'artista o il tecnico o lo scienziato o il professionista, sebbene l'educazione debba presupporre misure più o meno larghe di « formazione » anche in questi settori, se vuol far raggiungere all'educando l'indispensabile capacità etica. Il compito specifico dell'educazione, invece, sta nell'orientare al potenziamento dell'individuo, sotto il profilo della abituale capacità di libertà etica, lo sviluppo dell'intelligenza, il sapere, l'arte, la tecnica, la professione, la cultura.

Questa soltanto è propriamente *educazione intellettuale*. Invece, i programmi scolastici e culturali — svolti attraverso le istituzioni scolastiche propriamente dette, le biblioteche, i mezzi audiovisivi, la propaganda, ecc. — risponderanno soprattutto ad altre esigenze, non strettamente « pedagogiche », ma tecniche, utilitarie, professionali, umanistiche, sociali; in questa evenienza, l'educatore saprà cogliere e sfruttare in esse, al di là delle finalità immediate e tipiche, quale « forma » comune a tutte, la funzionalità propriamente educativa, la loro utilizzabilità per la maturazione dell'individuo alla capacità « adulta » di libertà etica.³³

Ma l'educatore attento e consapevole terrà presenti anche due altre implicanze « pedagogiche » indirettamente contenute nella *formazione intellettuale e culturale*, per se stessa: 1) il retto sviluppo intellettuale, essendo connesso con l'attività volitivo-etica in un modo più stretto dello sviluppo fisico, costituisce un « condizionamento » molto più decisivo per l'attuazione di una capacità di vita oggettivamente ricca; 2) necessariamente, la pura « formazione intellettuale-culturale » assume in concreto anche un significato educativo, per i *contenuti* di verità o di errore che essa inevitabilmente comunica ad un soggetto incapace ancora, per definizione, di una adeguata assimilazione critica; qualsiasi processo didattico rivolto a non adulti ha risonanze educative propriamente dette: non può, quindi, lasciare indifferente l'educatore.³⁴

³² Un positivo tentativo di inserimento della *formazione fisica* nella costruzione *educativa* della personalità morale dell'alunno si può trovare nell'articolo di Ommo GRUPE, *Ueber das Problem einer Wissenschaft der Leibesübungen (oder Leibeserziehung) als pädagogische Disziplin*, « Pädagogische Rundschau », 1964, 847-868. Cfr. anche Randolph W. WEBSTER, *Philosophy of Physical Education*, Dubuque, Wm. C. Brown Co., 1965, pp. IX-227.

³³ Si è già notato come WILLMANN, EGGERSDORFER, GÖTTLER ed altri (non senza lontane ispirazioni herbartiane) insistano sul duplice aspetto *educativo* e *culturale* della *formazione intellettuale*, lasciando probabilmente insoluto il problema dei precisi criteri formali di distinzione.

³⁴ L'aspetto « formativo » della cultura sarà più ampiamente sviluppato nel capitolo seguente.

Invece, ci si colloca nell'ambito formale dell'educazione, quando si parla di *educazione religiosa* (per sè, qui, sul piano di una considerazione razionale naturale) e di *educazione sociale*, inserendosi esse totalmente nella prospettiva *etica*, come una sua particolare determinazione.

Non c'è autentica morale, che non includa il rapporto a Dio; non c'è acquisizione di capacità di libera decisione abituale in rapporto al mondo dei valori *umani*, che non includa anche la virtù della *religione*.

Né esiste eticità e capacità morale, nel senso indicato, che non includa anche la disponibilità al vitale e dinamico rapporto con il mondo e con gli altri. La *socialità* — e le virtù sociali — costituisce un fondamentale e rilevante aspetto della vita morale e, quindi, dell'educazione, che la rende possibile e feconda.³⁵

Come si vede la distinzione di *educazione* e *cultura* non è data dal riferimento alle attività delle *facoltà* (volontà o intelletto) o agli *oggetti materiali* (mondo, società, Dio), ma ai fini o oggetti formali: prossimi e ultimi, fini particolari e fine umano, che tutti li abbraccia e informa.

³⁵ Il problema dell'inserzione di vari settori propriamente educativi nell'organismo totale della maturazione formalmente umana dell'allunno è esplicitamente trattato nei seguenti volumi, che raccolgono relazioni e discussioni svolte negli annuali Convegni di studio di Scholé (Brescia), rispettivamente del 1958, 1960 e 1961: *L'educazione estetica*, Brescia, La Scuola, 1961, pp. 228; *L'educazione scientifica*, ibid., 1961, pp. 280; *L'educazione sociale*, ibid., 1962, pp. 296.

CAPITOLO VI

LA CULTURA NELLA FORMAZIONE UMANA

(il fine ultimo delle varie « formazioni »)

Alla luce dei principi precedentemente formulati sembra debba proporsi anche il tema della *cultura*. Esso è più specifico di quello dell'educazione propriamente intesa: è il tema delle *formazioni* in quanto distinte dall'educazione, anzi, *più particolarmente, il tema della formazione « intellettuale »*. Esso è stato posto spesso in termini di contrapposizione e di scelta, come problema delle due o più culture. Qui in prospettiva ampiamente pedagogica e didattica viene formulato in questi termini: Che *soluzione* si può offrire al problema delle realtà molteplici dei contenuti culturali e delle progredienti esigenze umane, metafisiche e storiche, e di una loro vitale assimilazione in funzione della integrale formazione allo stato adulto della generazione in crescita?

Per fissare alla ricerca un necessario punto di riferimento si conviene di intendere qui per *cultura*: in senso *oggettivo*, i beni, i valori, i contenuti che sono opera dell'elaborazione dell'uomo in quanto essere spirituale e intelligente e in qualche modo autore e principio della plasmazione di sé e del mondo, al di là della pura causalità naturale (*Kultur*); in senso *soggettivo*, la mentalità, la strutturazione interiore che consegue all'assimilazione di tali beni e valori (*Bildung*, in senso possessivo); in senso *soggettivo-oggettivo*, i processi mediante i quali questa assimilazione di valori si produce (formazione, *Bildung*, in senso dativo o attivo).

Per una soluzione ampia e adeguata si procederà in una duplice direzione. Si affronterà, in un primo tempo, il problema della *cultura in quanto tale* da un punto di vista *storico-sociologico esistenziale*, e in definitiva, teorico, metafisico-ontologico (essenziale, non essenzialista). Sarà più agevole, in un secondo tempo, individuare il problema più tecnico delle due e più culture; più decisamente, della molteplicità delle culture, e

ciò del fenomeno per cui nella storia umana si determina un continuo spezzarsi ed esprimersi della « cultura dell'uomo » (*omnicultura*) in molteplici e diverse formule. Naturalmente, in questa sede, il secondo problema sarà semplicemente considerato nel suo significato pedagogico generale e rispetto a qualche applicazione tecnico-metodologica pratica e organizzativa.

Il discorso potrà essere anche più produttivo: non si fermerà a denunciare antinomie; ma potrà farsi più unitario, salvando e rispettando molte o tutte le apparenti antinomie, come espressioni parziali ma autentiche di una più vasta, organica e articolata *cultura umana*, dove c'è posto per la *certezza* e l'*opinione*, per la *scienza* o sapienza e la *retorica*, per la *ragione* e la *fede*, per le *scienze positive* e la *scienza suprema dei principi*, per il sapere *speculativo* e il sapere *pragmatico-applicato*, per il sapere del *vivere* e il sapere del *ben vivere* (sapere morale), per l'azione e la contemplazione, la ragione e l'arte, in una parola per l'umanesimo con tutte le sue espressioni.

1. Il problema della cultura umana e delle culture.

a) Aspetto storico-antropologico.

Anzitutto sembra opportuno, prima di ogni teorizzazione, prendere atto della molteplicità delle culture e cioè della molteplicità dei programmi e dei contenuti culturali (non si parla qui della molteplicità delle *ideologie*, che rappresentano a loro volta tentativi diversi di *interpretazione* riflessa delle varie realtà culturali). Ci si vuol riferire alla molteplicità (e non solo dualità) *dei beni e valori prodotti* e alla molteplicità degli *atteggiamenti* dello spirito (soprattutto in quanto intelligenza); alla molteplicità dei *rapporti* tra i beni esistenti e la partecipazione soggettiva a tali beni; e infine, alla molteplicità dei *processi* di acquisizione e di assimilazione.

Tale molteplicità non sembra da attribuirsi soltanto a ragioni intrinseche allo spirito umano: alla sua ricchezza o povertà di virtualità e di espressioni. È legata anche a vari condizionamenti di carattere storico, etnologico, psicologico e sociologico, e a interferenze teoretiche di ogni specie: individuali, familiari, politiche, sociali, economiche. È spesso accompagnata dall'accentuazione, portata fino all'esasperazione, di una cultura (e di un tipo di formazione e di educazione) rispetto all'altra. Per cui, a ben considerare, potrà forse risultare che la riduzione della « cultura umana » alle due tendenze, umanistica e tecnico-scientifica, finisce semplicemente per rispondere a schemi interpretativi legati a certe semplificazioni storiche e teoriche proprie del mondo occidentale. Effettivamente, esistono pure settori culturali diversi da questi due: per esempio,

il mondo della contemplazione filosofica, sapienziale (al di là dello stesso umanesimo « retorico »-letterario, piuttosto pratico-estetizzante), il mondo della contemplazione religiosa (il mondo della fede o dell'ascesi o dell'olocausto mistico, ecc.).

Questo fatto, difficilmente contestabile, induce a parlare di una molteplicità di « culture » e cioè di universi culturali irriducibili a quello più diffusamente considerato oggi, per esempio dallo Snow, Bruner, ecc.

Del resto, è ovvio che lungo tutta la sua storia lo spirito umano riveli la ricchezza e varietà delle sue virtualità. Se cultura, positivamente, implica in qualche modo apprendimento specificamente umano e cioè la presenza della forma direttiva, ordinatrice, organizzatrice della ragione, dello spirito, della consapevolezza umana, sarà possibile una identificazione e classificazione delle *culture*, che parte dalle funzioni fondamentali della ragione umana, conseguenti alla sua struttura (come si è visto) e che si realizzano nella storia.¹

C'è una forma in cui cultura ha un riferimento alla funzione dell'*intelligenza* in quanto facoltà direttiva dell'*attività umana*: una ragione, sia pure elementare nelle sue forme, che illumina e *guida le attività produttive*, dirette alla trasformazione del mondo, le attività di lavoro (artigianali, artistiche, ecc.); o a livello più alto, le attività *tecnologiche*, dove l'intelligenza è presente con il sapere più impegnato e sistematico dell'*homo faber* in tutte le sue espressioni (tecnica, scienza applicata); e sempre, in forma permanente, le attività *artistico-creative*.

Si può affiancare a questa funzione *poietico-tecnica* una funzione *contemplativo-estetica* e una cultura corrispondente. È un tipo di contemplazione che nell'uomo si rivela come intelligenza tutta permeata di sensibilità, o, meglio, si afferma nella conoscenza saporosa, emotiva e lirica del reale sotto la particolare categoria della *bellezza*. A questo livello può collocarsi tanta parte della *cultura umanistica* letteraria e artistica, che ha avuto eccezionale fortuna nel mondo occidentale. Sotto certi aspetti, potrebbero porsi a questo piano anche le forme di *conoscenza storica* in quanto dirette alla conoscenza e alla comprensione degli eventi umani liberi, sebbene per altri aspetti la storia tenda ad assumere piuttosto i caratteri della ragione scientifica.

A un diverso livello si dispone la *funzione scientifica* dell'intelligenza, quale razionalità rivolta alla *individuazione* e alla *interpretazione* degli *eventi naturali* (e in parte anche degli *eventi storici*, in quanto tendono a farsi oggetto di interpretazione « scientifica »), l'intelligenza *scien-*

¹ Si può far subito osservare che, a nostro avviso, mentre quelle diverse funzioni o forze in una cultura ideale dovrebbero essere presenti dappertutto (in varia misura, come si dirà), in concreto, nella storia dell'umanità, compaiono diversamente attuate, per necessità storiche e sociali, e talora, come si disse, addirittura esasperate in base a pregiudizi classisti di tipo e origine differenti.

tifico-positiva (con intenti contemplativi e « culturali », facilitati dal notevole apparentamento con la conoscenza matematica, pura e applicata), inclusiva della *comprensione* fenomenologica e delle analoghe forme di intuizione concreta.

La forma più alta di *cultura* corrisponde alla funzione contemplativa pura dell'intelligenza. È l'intelligenza *sapienziale*, rivolta alla visione della realtà nelle sue cause ultime: la sapienza, semplicemente, o meglio l'amore della *sapienza*, la *σοφία* e la *filosofia*.

Nelle forme *religiose* tale sapienza di carattere riflesso, filosofica, viene vissuta e interpretata come elaborazione e interpretazione *intellettuale* della realtà rivelata da Dio e accettata nella fede, come *teologia*.

Infine, nell'analisi esplicativa della *libera attività umana*, si è già accertata l'esistenza di un'intelligenza con funzione *pratica*, direttiva dell'azione *morale*, rivolta a illuminare e dirigere quelle azioni che hanno come fine l'uomo stesso, la sua attuazione, la realizzazione della sua specifica *dignità*. È quella *cultura morale* (distinta dal *sapere* morale, scientifico-positivo o filosofico o teologico), di cui si è ampiamente parlato come *forma di vita umana*, che trascende le forme particolari di vita e di azione e tutte abbraccia e valorizza.

Inoltre, su questa linea, sul piano pratico e vitale, in corrispondenza alla sapienza teologica, si può parlare di una funzione umana diretta ad accogliere — secondo determinate concezioni religiose della vita — il dono di una visione che è *fede*, o, più ancora, il dono di un misterioso incontro soprannaturale con la *divinità*, nella *fede* e nella *contemplazione o estasi mistica*, proprie di vari contesti culturali e di varie civiltà orientali e occidentali.²

b) *Elementi per la fondazione di una teoria dei valori culturali.*

Il problema della cultura umana e delle sue varie interpretazioni si risolve diversamente secondo i differenti modi di concepire il fondamento oggettivo dei beni e dei valori culturali e lo spirito umano che è chiamato ad assimilarli.

² « Poétique ou savant, le terme de *sophia* éveillait d'ailleurs dans l'esprit d'un Grec des idées multiples. Dans un large exposé de son traité *De la philosophie*, qu'on trouvera traduit et analysé dans A. J. FESTUGIÈRE, *La révélation d'Hermès Trismégiste*, II, *Le Dieu cosmique*, Paris, 1949, p. 222-224, et dont le ch. 1 du livre A de la *Métaphysique* n'est que le résumé, Aristote distingue cinq étapes dans l'histoire de l'évolution du concept de *sophia*: le mot aurait successivement désigné: (1) les arts manuels; (2) les arts libéraux; (3) l'art de gouverner une cité, la sagesse politique, dont les Sept Sages sont les types; (4) la philosophie de la nature, celle des Présocratiques; (5) enfin la métaphysique... » (ARISTOTE, *L'Éthique à Nicomaque*, Introduction, traduction et commentaire par R. Gauthier et J. Yves Jolif, Louvain, Publications Universitaires de Louvain, 1959, tome II, deuxième partie, pp. 480-481).

Si può accennare a forme più o meno radicali di « cinismo », di « naturismo », di pessimismo dissolvitore, negatrici dello stesso concetto di « civiltà » e di « cultura », le quali non sarebbero che la morte dell'*humanitas* genuina e autentica. Vi stanno alla base più o meno consapevolmente la persuasione del disvalore della realtà e dell'insignificanza della vita (noia, nausea, assurdo), il diletterismo, il « libertinismo ».

Su un versante decisamente « culturale » si pongono, invece, lo storicismo, il fenomenismo, il pragmatismo, l'esistenzialismo antimetafisico, che non ammettono l'esistenza di un fondamento ontologico assoluto dei diversi beni e « valori » culturali, che sarebbero tutti solo storici e tramutabili. I criteri per la definizione e l'organizzazione del mondo culturale (e pedagogico) vanno dedotti da categorie *storiche*, individuali o sociali, oppure da categorie *scientifiche*, biologiche, psicologiche e sociali (pragmatismo, neoilluminismo, attivismo, almeno come interpretazione individualistica o positivistico-sociologista degli « interessi »).

Interpretazioni unilaterali dei fondamenti, e dei criteri, del quadro e della gerarchia della cultura, in base a parziali visioni della realtà e dell'uomo, gravemente depauperate di aspetti essenziali, offrono: a) la concezione « classica », spesso ulteriormente impoverita da superficiali interpreti e realizzatori dell'umanesimo e della cultura puramente letteraria o, addirittura, formale, estetizzante; b) la concezione razionalistica e illuministica dell'uomo-ragione e di una cultura prevalentemente « formale » in direzione matematica, scientifica, deduttivistica, chiusa ad altri valori; c) la concezione laicista del « libero pensiero » con l'educazione formale alla « criticità », alla « libertà del pensare » e la preferenza per la cultura storica, puramente effettuale, positiva, « critica »; d) il materialismo, sia capitalistico che marxistico, che accentua l'ideale dell'*homo oeconomicus*, produttore e consumatore, soprattutto mediante lo sviluppo della cultura tecnica e del lavoro (« morte della scuola », « scuola del lavoro industriale produttivo »); e) altre direzioni, nelle quali si tenderà a una cultura tendenzialmente disincarnata, spregiata del corporeo, che valuta soltanto i beni morali (stoicismo) o religiosi (quietismo, misticismo) o ascetico (il nirvana: certe tendenze culturali indiane, Schopenhauer, ecc.).

In altre correnti storicistiche, neoidealistiche e neokantiane della fine dell'800 e dell'inizio del '900, è visibile lo sforzo di giustificare una concezione « comprensiva » della cultura, che sia in grado di superare la crisi dei valori operata dal positivismo, in funzione della costruzione dell'uomo integro e armonico (Th. Litt. Ed. Spranger, W. Dilthey, S. Hessen...). Quello che manca a tali posizioni è una realistica visione ontologica e antropologica capace di fondare oggettivamente i valori nella loro assolutezza, operante nella storia e nella realtà contingente, trascendendola. Sarebbe l'unico modo di superare effettivamente il soggettivismo idealistico o il fenomenismo positivista. Porre i valori fuori dal mondo

della realtà o dal mondo della rappresentazione vuol dire privarli di una qualsiasi consistenza.³

Intorno alla complessa questione dell'«umanesimo integrale» nel campo della cultura e della formazione, in quanto *condizione essenziale* di una educazione soggettivamente e oggettivamente ideale, si indicheranno alcune elementari linee di soluzione.

Il fondamento ultimo della cultura è l'*essere*, in quanto *verum* e *bonum*, e cioè oggetto delle facoltà umane della conoscenza e dell'amore.

Se l'essere è e non è riducibile a fenomeno, a parvenza, a illusione, a mondo della pura «rappresentazione», a trama inconsistente e assurda di fatti, e l'uomo è esistenza consapevole nel mondo dell'essere, *non sarebbe autentica cultura e formazione dell'uomo* quella che lo costituisse in un mondo irreali di «sogni» senza fondamento, di illusioni capziose, anche se piacenti e invitanti, o lo catturasse senza possibilità di scampo in settori particolari, unilaterali, accidentali.

Ma l'essere è e l'uomo è nel mondo dell'essere.

Autentica e genuina e formatrice cultura umana e veraci *beni* culturali saranno allora soltanto quelli che sono portatori di *valori* ancorati alla realtà, fondati nell'essere. Vera cultura è quella che instaura l'uomo nel mondo della realtà, rispettandone l'integralità, l'armonia, l'ordine.

Solo l'essere, infatti, in quanto *atto* è perfezione, positività, luminosità ontologica, bontà radicale, desiderabilità: *ens unum verum bonum convertuntur*. L'*essere* è *valore*, se in senso generico si vuol identificare *bonum* e *valor*, in rapporto a qualsiasi reale tendenza appetitiva, di qualsiasi genere e grado.

Il fondamento reale prossimo della cultura è l'essere *verum* e *bonum*, in quanto valore, e cioè in quanto implica desiderabilità e perfezione *per la persona umana*, intesa nella sua *struttura spirituale essenziale* (intelligente, volente e libera) e nella sua *concreta situazione storica*.

Sono costruttivi, «formativi», della personalità umana i beni culturali, portatori di realtà concretamente positive in rapporto all'uomo — singolo e società —, esistente nella sua concretezza storica, tenendo conto, insieme, delle sue integrali esigenze specifiche essenziali (concetto

³ Un breve *excursus* storico sulle concezioni della cultura o *Bildung* in analogia prospettiva è offerto da Leonhard FROESE, *Der Bedeutungswandel des Bildungsbegriffs*, «Zeitschrift für Pädagogik», 1962, 121-142. Resta sempre originale e suggestiva, anche se discutibile per il metodo storiografico e i criteri valutativi, l'opera di Egon FRIEDEL, *Kulturgeschichte der Neuzeit*, München, C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, 1960, pp. 1572. Di carattere antologico, orientata di preferenza ad autori occidentali (Platone, Seneca, Agostino, Rousseau, Kant, Schiller, Goethe, ecc.), è l'utile raccolta curata da Marcel MÜLLER-WIELAND (ed.), *Menschenbild und Menschenbildung*, Zürich, Morgarten Verlag, 1964, pp. 287.

pieno di *interesse*: non solo genericamente metafisico, ma anche, sinteticamente, psico-sociale, fenomenologico, storico).⁴

L'incarnazione umana dei valori — individuale e sociale, assoluta e storica — si ha nella cultura e nella civiltà, messa operativamente in atto per l'uomo nei processi di civilizzazione e di « formazione ». La cultura è il sistema organico dei beni realizzanti valori assoluti o storici, perenni oppure legati a determinate strutture sociali, che può assumere una fisionomia definita entro un certo tempo e un certo spazio (civiltà) e viene assimilato diversamente dagli individui per la loro integrale perfezione umana (formazione). La formazione è precisamente definita dal Kerschens- steiner come « il vitale rinnovarsi (Wiederlebendigung) dello spirito oggettivo in sempre nuovi individui ».

A una concezione unitaria e articolata della *cultura* giunge, com'è ovvio, la dottrina metafisica e antropologica precedentemente esposta. Essa è possibile, in quanto al centro delle diverse facoltà e attività umane pone la ragione, che costituisce lo strumento specifico dell'uomo per tutte le sue realizzazioni tipiche, sia quelle a sfondo emotivo, sensibile, volitivo, sia le attività pratico-tecniche dell'arte e della tecnica, sia quelle teorico-scientifico-positive, e quelle contemplative sapienziali, sia, al vertice, le attività pratico-morali (la nostra è morale della saggezza, dell'intelligenza pratica, della « prudenza », non dell'ambigua « coscienza »), sia addirittura in qualche modo quelle a carattere soprannaturale (come si è rapidamente chiarito).

Come si vede, cultura assume in questo contesto un significato generale (che può e deve ammettere poi distinzioni e articolazioni), nel quale è incluso tutto ciò che spinge l'uomo a fuggire il suo essere e il suo agire, secondo tutte le dimensioni.

È l'umanesimo o la « cultura » integrale (e l'educazione in senso totale, generico) di cui si parlava nel capitolo precedente. Ma con la

⁴ Cfr. in proposito il vol. *Il problema del valore* (Atti del XII Congresso del Centro di Studi Filosofici tra Professori Universitari, Gallarate 1956, Brescia, Morcelliana, 1957), dove si possono rilevare due tendenze *complementari*, l'una, che si potrebbe definire *ontologica*, che con Petruzzellis, Giacon, Di Napoli e Piemontese, difende l'identità tra valore e trascendentali dell'essere (Petruzzellis) o l'identità di valore e *bonum* trascendentale (gli altri), e una seconda più *antropologica*, che ne sottolinea un concetto più ristretto: « *Bonum* è ciò che risponde a qualunque tendenza, come potrebbe essere una affinità chimica, un tropismo vegetale, l'istinto animale; *valore* è ciò che risponde alle tendenze di una persona, che la attua, realizza, perfeziona: è quindi piuttosto un aspetto, o un settore particolare del *bonum* » (MIANO, p. 170): esso implica, quindi, la *coscienzialità* (un essere « non è valore se non è sentito come valore », p. 170) e la storicità (« per cui non si può prescindere dalla situazione determinata in cui la persona si trova, né dal livello culturale e sociale in cui si muove », p. 171). « Les valeurs sont inséparables de l'être (avec lequel elles ne se confondent pourtant pas formellement), mais elles ne se manifestent en lui que relativement à la structuration que les projets de l'homme élaborent dans le réel » (De WARELHENS, p. 94).

differenza che mentre allora si sottolineava il primato della « coltivazione » umana nel senso della capacità di azione morale (*educazione*, in senso specifico) ora l'attenzione è rivolta a tutte le capacità che sono da svilupparsi nell'uomo *oltre* la capacità morale (*cultura*, in senso specifico).

Vi si includono i seguenti piani, distinti secondo il riferimento a differenti funzioni della ragione teorica, considerata o non considerata in connessione con le funzioni della sensibilità:⁵

1) la capacità di vedere, di captare in qualche modo la *verità* delle cose e della realtà tutta, attraverso sintesi provvisorie e ulteriormente articolabili: sul piano dell'interpretazione *scientifica* del mondo;

2) possibilità, anzi inevitabilità di una presa di posizione teoretica, negativa o positiva, *filosofica*, sul significato ultimo della realtà totale;

3) una forma specialissima di contemplazione data dalla *visione estetica*, in cui si esprime la solidarietà delle attività umane sensibili e intellettuali, mescolate con elementi emotivi, sentimentali, passionali.

4) capacità di trasformare *intelligentemente* il mondo e la realtà, mediante l'arte, la tecnica, l'intervento costruttivo nel mondo dei singoli e dei particolari.⁶

Evidentemente, come si è più esplicitamente mostrato nel capitolo precedente, la validità umana di questa cultura sarà sempre giudicata in base al piano qualitativamente diverso di quella « coltivazione » superiore che è la *capacità morale* (e sul piano soprannaturale, per i credenti, di quella « cultura », che è opera di Dio, « nuova creazione », dono, Grazia).

Se ci si vuol riferire al concetto di *Bildung*, tanto contestato nella letteratura tedesca, si può trovare in due indirizzi interpretativi i due

⁵ Si tratta in ogni caso di attività μετὰ λόγου, cioè derivanti da stati o atteggiamenti abituali dell'uomo, che sono *ragionati*, in opposizione all'instabilità dell'empirismo puro, dell'opinione (della probabilità) e della pura sensibilità incontrollata. Sono attività in cui è presente, in qualche modo e con carattere di stabilità, la ragione. Il resto è abbandonato alle variazioni « puntuali » del senso e dell'apparente.

Per quanto riguarda gli aspetti più abitualmente conoscitivi o « culturali » dell'attività intellettuale e le loro varie manifestazioni può considerarsi sempre fondamentale l'opera di J. MARITAIN, *Distinguer pour unir ou les degrés du savoir*, nouvelle édition revue, Paris, Desclée de Brouwer, MCMXXXV, pp. XXI-919.

⁶ Sulla stessa linea si possono porre quelli che nella filosofia classica erano considerati gli *abiti culturali tipici*, le « virtù » dell'intelletto teorico: l'*intellectus*, l'abito dei primi principi, per cui l'intelletto è reso capace di congiungersi con l'oggetto formale proprio, la verità; la *scientia*, abito del sapere acquisito per indagine razionale; la *sapientia*, la filosofia, conoscenza abituale della realtà nelle cause altissime e ultime; le *artes*, « recta ratio factibilium », capacità acquisita di dedicarsi intelligentemente alle varie produzioni, in virtù di una conoscenza, insieme, generale e singolare delle rispettive esigenze (Cfr. per es., *S. Th.* 1^a 2^{ae}, 57 *De distinctione habituum*).

significati fondamentali di *cultura*: un senso rigoroso e formale (formazione intellettuale), qui condiviso, e un senso largo, che coincide con il concetto di *educazione integrale*, educazione in senso largo.

Un concetto di *cultura*, *Bildung*, che sostanzialmente coincide con quello qui esposto, si può ritrovare in pedagogisti che si allineano con O. Willmann,⁷ F. X. Eggersdorfer e Fr. Schneider. In questo caso *Bildung* è intesa generalmente tanto come fine quanto come processo e come possesso.⁸ Analogamente per J. Ortega y Gasset la cultura è « el sistema de ideas sobre el mundo y la humanidad que el hombre de entonces poseía . . . El repertorio de convicciones que habia de dirigir efectivamente su existencia . . . Cultura es el sistema *vital* de las ideas en cada tiempo . . . ».⁹

Invece, cultura o *Bildung*, nel senso di sviluppo completo e armonico della personalità totale dell'uomo, inclusiva della dimensione etica, si può ritrovare, per esempio, in Pestalozzi, quando parla di *Menschenbildung* come *Veredelung des Menschen*; oppure in esponenti dell'idealismo tedesco, per cui cultura è *die Gewinnung einer lebendigen Gestalt, Bildung der Menschheit*. In ogni caso *Bildung* indica sempre una strutturazione interiore e riguarda l'uomo nella sua totalità.¹⁰ Per Ed. Spranger, Th. Litt e altri la *Bildung* è il fine (*Ziel*) del processo educativo (*Erziehung*) come formazione totale. Per altri è pure l'obiettivo della formazione umana integrale a cui convergono i distinti processi dell'*Unterricht* e dell'*Erziehung*.¹¹

2. Verso una cultura unitaria e articolata.

Soprattutto oggi, ma non solo, in possesso di una sempre più vasta e acuta sensibilità per la radicale dignità della persona umana e dei suoi

⁷ Cfr. O. WILLMANN, *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung*, Braunschweig, Vieweg, 1909, IV ediz., specialmente pp. 14, 67, 68, 69-70, 71, 75, 77. Nella traduzione-riduzione italiana (Brescia, La Scuola, 1962), cfr. pp. 47-52.

⁸ Cfr. Fr. SCHNEIDER, *Introduzione alla scienza dell'educazione con particolare riguardo alla teoria dell'educazione e dell'istruzione*, Brescia, La Scuola, 1957, pp. 480, spec. *Il fine dell'istruzione*, pp. 322-330.

⁹ J. ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad* (1930), tom. IV delle *Obras Completas*, pp. 321, 322.

¹⁰ È una strutturazione ottenuta mediante il processo formativo complessivo, che è l'*Erziehung*: cfr. Günther BÖHME, *Psychologie der Erwachsenenbildung*, München, E. Reinhardt, 1960, spec. cap. I, *Der Begriff der Bildung*, pp. 7-22.

¹¹ Cfr. anche G. KERSCHENSTEINER, *Theorie der Bildung*, I, I, pp. 51-52 e specialmente Felix von CUBE, *Allgemeinbildung oder produktive Einseitigkeit? Der Weg zur Bildung im Geiste Kerschenssteiners*, Stuttgart, E. Klett, pp. 100.

insopprimibili diritti, si pone il problema se queste divisioni e accentuazioni possano tradursi ancora in programmi culturali separati e autonomi o non vadano, almeno in parte e nelle esigenze più elementari, superate e vicendevolmente integrate.¹²

Un trattamento « specialistico » e « unilaterale » come fine della formazione sembra portare a non pochi inconvenienti.

Esso, anzitutto, pare contrastare con quell'esigenza di sviluppo armonico e relativamente integrale a cui ogni persona umana ha diritto. Almeno sotto forma di « educazione di base », il sogno oggi più largamente accarezzato è che tutti i singoli membri della comunità umana possano attingere nella misura più larga alle diverse fondamentali sorgenti della cultura, che è proprietà inalienabile di tutti e di ciascuno.

Inoltre, può costituire una minaccia per la stessa coesistenza pacifica dell'umanità, anche all'interno dei diversi schieramenti, tra loro opposti sul piano economico, sociale, politico. Gli squilibri culturali, dall'analfabetismo alle diverse « culture », sviluppate indipendentemente in modo abnorme, possono costituire il più serio pregiudizio alla stessa possibilità di *convivere* oltre che alla universale *comprensione e collaborazione*.¹³

¹² Del resto in tante istanze pedagogiche del passato, è dato ravvisare, sia pure in favore delle *élites* culturali privilegiate, l'invito al coordinamento unitario dei particolari sviluppi innaturali. La « testa ben fatta » di Montaigne, certamente, significava l'invito ad una « scienza di vita », che non si identificava né con la cultura tecnica e nemmeno con quella di carattere « umanistico ». Essa, infatti, era formazione, capacità di dirigersi; era soprattutto vigore morale, « scienza di vita »; e così per Rousseau, Pestalozzi e Tommaso, e prima per Erasmo e Comenio.

¹³ Il duplice concetto della pericolosità degli squilibri culturali e la necessità di un loro superamento, anzitutto in forza dei fondamentali diritti di ogni persona umana, è lucidamente formulato in due sintetici testi del Concilio Vaticano II, che esprimono preoccupazioni e sollecitudini largamente emergenti pure al di fuori della Chiesa.

Nella Costituzione *Gaudium et Spes* (rapporti tra Chiesa e mondo contemporaneo; n. 8, *De inaequilibrium in mundo hodierno*) è tratteggiata questa diagnosi: «... In ipsa persona frequentius oritur inaequilibrium inter modernum intellectum practicum et theoreticum cogitandi rationem, quae summam cognitionum suarum neque sibi subigere neque in syntheses apte ordinare valet. Oritur pariter inaequilibrium inter sollicitudinem efficientiae practicae et exigentias conscientiae moralis necnon multoties inter condiciones vitae collectivae et requisita cogitationis personalis, immo et contemplationis. Oritur tandem inaequilibrium inter activitatis humanae specializationem et universalem rerum visionem » (cfr. anche nn. 15 e 34-36).

E nella Dichiarazione *Gravissimum educationis* si afferma (n. 1): « 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 accomodatam et simul fraternae cum aliis populis consorcioni 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

Infine non sembra radicalmente possibile autentica *cultura su misura umana*, se le varie parti, per quanto è possibile, non sono reciprocamente integrate, armonizzate e riportate al loro primo significato umano, al servizio dell'uomo e prima di tutto al soggetto che ne è detentore e promotore. Sembra questa la condizione essenziale per l'instaurarsi di un autentico «umanesimo umano» senza ulteriori aggettivazioni, che in fondo impoveriscono la cultura nelle sue reali dimensioni personalistiche, anche quando sono una necessità sul piano della specializzazione.

a) *I contenuti.*

Sul piano programmatico si tratterà di offrire, negli ambienti della « cultura » e della formazione *intenzionale e istituzionalizzata* (famiglia, scuola, associazioni, attività complementari), contenuti e processi che favoriscono lo sviluppo umano nella duplice direzione: della *cultura generale*, da una parte; e, dall'altra, della *cultura professionale*, in qualche modo qualificata o specializzata.

Evidentemente, per incominciare dal secondo aspetto, non è difficile oggi sottolineare l'esigenza di una cultura professionale sempre più aderente ai compiti individuali e sociali del singolo, possibilmente corrispondenti alle sue attitudini, capacità, inclinazioni, e soprattutto al concreto decisivo ambiente sociale, economico, operativo in cui deve inserirsi. Donde l'enorme importanza dell'orientamento scolastico-professionale. Un umanesimo « integrale » che fosse interpretato come cultura generica, enciclopedica, necessariamente superficiale, senza qualifiche e note individuanti, confinerrebbe col diletterantismo, col genericismo, con la superficialità.

Secondo la singola vocazione la cultura sarà individualizzata (non solo metodologicamente, ma anche programmaticamente) e, relativamente, specializzata, secondo le necessità e opportunità, o nel senso dell'operatività tecnica o della creatività artistica o della competenza scientifica o dell'impegno strettamente filosofico (o teologico).

Riguardo poi alla *cultura generale*, cioè a una fondamentale formazione umana, che rispetti quanto più è concretamente possibile nella

societatum, quarum homo membrum exstat et in quarum officiis, adultus effectus, partem habebit. Pueri igitur et adolescentes, ratione habita progressus scientiae psychologicae, paedagogicae et didacticae adiuventur oportet ad dotes physicas, morales et intellectuales harmonice evolvendas, ad gradatim acquirendum perfectiorem sensum responsabilitatis in propria vita continuo nisu recte excolenda et in vera libertate prosequenda, obstaculis magno et constanti animo superatis. Positiva et prudenti educatione sexuali progrediente aetate instituantur. Praeterea ad vitam socialem participandam ita conformentur ut, instrumentis necessariis et opportunis rite instructi, in varios humanae communitatis coetus actuose sese inserere valeant, colloquio cum aliis aperiantur communicque bono provehendo operam libenter navent ».

varietà delle situazioni individuali e sociali da tutti i punti di vista, le esigenze di ogni singolo in quanto uomo, il discorso è anche pacifico in linea di massima.

La difficoltà sta nel definirla e nell'organizzarla in concreto. Essa dovrà essere in ogni caso *essenziale* (non puramente quantitativa), *elementare* (e cioè colta nei principi e nelle strutture di fondo, non enciclopedica né nozionistica), *non limitata*, naturalmente, a ciò che è socialmente utile (com'è racchiusa in certi tipi di vocabolari di base), *né puramente funzionale* in senso ambientalistico, sociologico e pragmatico, *né puramente disinteressata* e disincarnata, *né solo applicata e tecnica*.

Non comprenderà soltanto ciò che serve a vivere e a dominare la natura. Essa mirerà a sviluppare l'uomo concreto.¹⁴

Essa dovrà essere, in una parola, in funzione dell'uomo, del suo sviluppo, della sua crescita in tutte le sue dimensioni teoriche e pratiche, estetiche e razionali, speculative e operative. « Questo adunque — scriveva già il Rosmini — mi conduce a considerare sì gli studi primi, come gli ultimi della gioventù, quali anelli d'una catena medesima e parti proporzionate d'un solo tutto, la perfezione dell'uomo. L'uomo nato alla società e vissuto nella società co' suoi simili fin dalla culla, con voce di natura è chiamato a due scopi, o a due operazioni. Primo egli è chiamato a perfezionare la sua natura, a crescere nel corpo e nello spirito, a studiare l'armonico sviluppo di tutte e due queste parti, fino a ch'esso, composto di quelle, sia giunto al natural compimento. Sviluppato e cresciuto, egli debbe pensare ad apprendere il modo di occuparsi nel bene pubblico ».¹⁵

A questo punto dovrebbe venir sviluppata una teoria orientativa della *cultura* o della *formazione culturale*, in quanto distinta realmente e concettualmente dall'educazione propriamente detta ed insieme con essa strettamente connessa e vitalmente incorporata. Essa dovrebbe tener presenti almeno i seguenti punti di riferimento: 1) il valore proprio della « cultura » sotto tutti gli aspetti, anche a prescindere dalla pura funzionalità etica, in quanto elemento essenziale allo sviluppo di aspetti reali della personalità umana (« umanesimo integrale »); 2) il doveroso interesse per la cultura, anche indipendentemente dalla sua funzionalità educativa, in quanto costituisce uno degli aspetti più importanti di quello sviluppo umano, di cui lo sviluppo educativo è l'aspetto formale da esso condizio-

¹⁴ Si dovrebbe continuare a questo punto l'ampio dibattito, già largamente sviluppato, sulle necessarie connessioni tra cultura *professionale* e cultura *umana*, tra *umanità* di ogni formazione qualificata o specializzata (nel settore del lavoro, della tecnica, della ricerca scientifica) e la inevitabile concreta determinazione e delimitazione di ogni cultura umana, che voglia essere realistica e autenticamente personale.

¹⁵ A. ROSMINI-SERBATI, *Sull'unità dell'educazione*, in *Scritti vari di metodo e di pedagogia*, Torino, Unione Tip. Ed., 1888, pp. 46-47.

nato; 3) la necessaria distinzione in ogni patrimonio e formazione culturale tra quanto è essenzialmente connesso con le esigenze della natura umana in quanto tale — e ha, quindi, valore, consistenza, persistenza *semper et ubique* (per esempio, i valori etici, religiosi, ecc.) — e quanto è legato alle mutevoli situazioni storiche e sociologiche, e perciò non è né canonizzabile né ipostatizzabile (per esempio, determinati aspetti della cosiddetta « cultura classica » o della « cultura occidentale », ecc.).

Pertanto, nella formulazione di « programmi » scolastici e educativi concreti non sarà sufficiente richiamarsi a principi di carattere antropologico generale e sarà sicuramente erroneo far coincidere le « *humanitates* » con quelle proprie di un solo mondo culturale e relative ad un particolare tipo di « produzioni » (letterario-estetiche).

In concreto, dovranno intervenire almeno questi tre tipi di elaborazione: 1) *teoretica*: stabilisce quanto non può assolutamente mancare in ogni formazione umana, prescindendo dallo spazio e dal tempo; 2) *storico-scientifica*: di periodo in periodo studia le situazioni storiche e sociali, tenendo conto delle perentorie esigenze dello spazio e del tempo in cui il singolo vive ed è chiamato ad operare; 3) *psicologico-tipologica*: tien conto del particolare « stato » in cui l'individuo si trova, i « momenti » dello sviluppo, la relativa « maturità », il tipo caratterologico, i limiti e le possibilità personali: non tutto ciò che conviene alla « specie » conviene senz'altro all'individuo.

Un'autentica cultura umana, dunque, oltre che ispirarsi, promuovendole, alle essenziali dimensioni dell'*humanitas* in quanto tale (*homo animal rationale, politicum, religiosum*, ecc.): 1) include necessariamente la categoria della *mondanità*, dovendo essere cultura di uno spirito incarnato, aliena quindi da forme più o meno scoperte di angelismo, falso spiritualismo, che negasse la consistenza propria della *natura*, la sua intima solidarietà essenziale ed operativa, pur nella distinzione di natura e struttura, con lo spirito (anima di verità delle varie forme di materialismo, di naturalismo, di strumentalismo pragmatista); 2) include, inoltre, la categoria della *storicità*: l'uomo è essere singolo, in possesso di autonoma capacità di libertà e di decisione personale, pur trovandosi variamente condizionato dall'ambiente fisico e sociale; *storicità* complessa, che abbraccia aspetti analoghi alla *storia naturale* (per quanto riguarda la realtà psico-fisica non spirituale dell'uomo) e aspetti propri di uno *spirito immerso nel tempo* e in parte *libero costruttore* con altri spiriti del suo sviluppo nel tempo; 3) include, pure, l'esigenza della *prammaticità*, dell'*operatività*, in quanto l'uomo non dev'essere trattato come *puro animal contemplativum*, puro spirito; inserito nel mondo delle realtà terrestri, egli è chiamato ad un continuato sforzo per difendersi e sopravvivere, nel senso elementare biologico e nelle forme più elevate della tecnica, dell'arte, delle creazioni spirituali, per non venir travolto dalla corposa realtà che lo avvolge, per dominare il mondo anziché esserne dominato e sommerso; 4) include, infine,

l'esigenza dell'*eticità*, e cioè l'esigenza di fronteggiare la più grave di tutte le sommersioni; quella che, anche nelle più alte conquiste tecniche, compromettesse la radicale dignità umana: ricco o povero, operatore di una grande o piccola storia, emergente in forma più o meno massiccia per le qualità psichiche o corporee, l'uomo è chiamato a *coltivare se stesso* in quanto essere *razionale e libero*; 5) per questo, la sua cultura dovrà possedere necessariamente anche la dimensione della *religiosità*, al livello naturale e a quello della Grazia, quando Dio gratuitamente si china su di lui per arricchirlo ed esaltarlo, sorreggerlo e potenziarlo.¹⁶

Come si è già sottolineato, secondo una visione plenaria della realtà e della vita, che trascende (ma non annulla) la filosofia, ed accoglie la storia nella sua concretezza come presenza salvifica di Dio, Creatore e Redentore, la *cultura dell'uomo* necessita pure della vivificante integrazione ed elevazione religiosa nel senso cristiano. La *dimensione cristiana*, non solo nei suoi elementi *storici*, valutabili anche dal punto di

¹⁶ Le diverse istanze: convergenza di interessi personali e di richieste sociali; rapporto tra cultura in quanto formazione dell'uomo nei settori particolari (i fini dell'uomo) e costruzione della sua genuina personalità morale (il fine dell'uomo); connessione tra il salvare nell'alunno il perenne o l'eterno con l'urgenza di prepararlo a vivere nel suo tempo; l'impegno, come scrive E. LICHTENSTEIN, « für die Gegenwartigkeit, für die Vergangenheit und für die Zukünftigkeit der Jugend, die Verantwortung für den Lebensraum, für den Geschichtsraum und für den Freiheitsraum des werdenden Menschen » (*Zur Metaphysik der pädagogischen Verantwortung*), « Pädagogische Rundschau », 1952, p. 53); queste e analoghe istanze costituiscono il quadro entro cui si colloca il problema filosofico, teologico, morale, pedagogico della « responsabilità educativa » (che non è solo responsabilità etica degli educatori, di cui si parlerà nel cap. V della seconda parte, ma investe anzitutto il problema dei fini e dei contenuti della cultura e dell'educazione, delle correlative organizzazioni e dei programmi, ecc.). Preziose suggestioni offrono sull'argomento i saggi di Leonhard FROESE, *Pädagogischer Ethos und gesellschaftlicher Auftrag*, « Zeitschrift für Pädagogik », 1961, 11-31; Julius DRECHSLER, *Die pädagogische Verantwortung*, « Zeitschrift für Pädagogik », 1960, 223-240; Wolfgang KLAFKI, *Engagement und Reflexion in Bildungsprozess*, « Zeitschrift für Pädagogik », 1962, 345-374. Quest'ultimo articolo, oltre che ricche notazioni bibliografiche, delinea pure un tipo di « cultura umana » nella scuola, che si accosta sensibilmente alla sintesi più volte prospettata di sapere teorico e sapere pratico, di « formazione » e di « educazione » (nel senso del preciso impegno morale): « Sie kann sich dann nicht mehr als relativ geschlossener 'Schonraum', als Jugendenklave in der wirtschaftlich-gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit und damit ausschliesslich als Raum der reinen theoria — zentriert um 'Lernen' und 'Denken' —, der freien Musen — zentriert um 'Erleben', 'gestaltendes Schaffen' und 'Bewegung' — und der religiösen Unterweisung — zentriert zum 'Hören' und 'Auslegung' — verstehen. Sie muss die *Dimension des Handelns und der handlungsbezogenen Besinnung* — *Engagement und Reflexion* — in ihren bisherigen Aufgabenzusammenhang integrieren. Ueber die Ermöglichung eines Schullebens hinaus muss sie den jungen Menschen zeitweilig in die *Erfahrung elementaren Mit-Handelns, Sich-Engagierens, Verantwortung-Uebernehmens in der ausserschulischen Wirklichkeit* hineinführen und eine *Didaktik und Methodik der reflexiven Erhellung, Vertiefung und Transposition* des Erfahrenen entwickeln » (pp. 373-374).

vista di un giudizio ragionato della lunga vicenda umana, ma pure nel suo mistero, nella sua realtà soprannaturale, costituisce un aspetto che, pur non essendo semplicemente « culturale », esalta l'umano ed ogni cultura.¹⁷

In questo senso, soprattutto, e non solo e non tanto dal punto di vista delle tecniche metodologiche, vanno accolte molte istanze dell'*attivismo*, in quanto sottolinea l'integralità del processo educativo, arricchendo il tradizionale intellettualismo (di origine razionalistica ed illuministica piuttosto che scolastica e classica) con le dimensioni della vitalità, dell'attività partecipata e produttiva, dell'inserimento ambientale e sociale. Potranno e dovranno semmai essere criticamente vagliate e moderate le unilateralità vitalistiche, irrazionalistiche, pragmatistiche e naturalistiche: ma le istanze fondamentali vanno accolte positivamente.

b) *Complementi di cultura fisica, psichica e estetica.*

Notiamo, ancora, che in una programmazione *formativa*, sono da tenere presenti aspetti di cura e di sviluppo che, pur appartenendo ai processi di *maturazione bio-psichica* più che a settori propriamente « culturali », tuttavia, sono, di questi, fattori assolutamente condizionanti.

La sollecitudine per la *sanità fisica* e per la *normalità* e *l'equilibrio psichico* degli alunni deve tradursi oltre e prima che in cure estrinseche di carattere propriamente etico o culturale, in precisi interventi del tutto specifici. Senza negare l'interferenza positiva di altre provvidenze, per la sanità fisica sono necessari processi e interventi fisico-biologici (igiene, cura della salute, assistenza medica, ecc.) e per quelli psichici assistenze e sollecitudini corrispondenti. Naturalmente nell'attuazione concreta le distinzioni non implicano (né consigliano) separazioni o successioni artificiali e inadeguate.

La *sanità* e la *bellezza* corporea hanno un influsso spesso determinante sulla stessa vita psichica e, mediatamente, sulle attività culturali, individuali e sociali, e morali.

¹⁷ Senza identificarsi con nessuno dei suoi aspetti particolari né nell'ordine storico né in quello antropologico. Si legga, in proposito l'*epistola* di Pio XII al vescovo di Augsburg, Jos. Freundorfer, nel decimo centenario della vittoria di Lechfeld (S. Udalricus): «Die katholische Kirche ist nicht eins mit der abendländischen Kultur. Sie macht sich überhaupt nicht eins mit irgend einer Kultur; wohl aber ist sie bereit, mit jeder Kultur einen Bund zu schliessen: sie erkennt gerne an, was mit der Würde des Menschen und seinen naturgegebenen Rechten und Pflichten vereinbar ist, pflanzt aber darüber hinaus den Reichtum der Wahrheit und Gnade Jesu Christi in sie ein und erreicht dadurch, dass die verschiedenen Kulturen, so fremd sie sich gegenüberzustehen schienen, einander nahe kommen und wirklich Schwestern werden... » (27 giugno 1955, AAS 1955, n. 12, pp. 596-597). Il concetto è ancora esplicitamente espresso nei Documenti del Concilio Vaticano II, e in particolare nella Costituzione *Gaudium et Spes*, cfr. spec. n. 58 (è la sez. II del cap. II della Parte II).

L'equilibrio delle funzioni fisiologiche, la giusta dosatura degli elementi fisici che sono alla base della costituzione temperamentale, possono costituire una decisiva premessa per l'orientamento, in un senso o in un altro, dei singoli dal punto di vista delle disponibilità (facilità o difficoltà o impossibilità) culturali. Sul piano psicologico e sociologico più esatte determinazioni, in funzione del trattamento dei singoli, saranno offerte dalla biotipologia e dalla caratterologia.

Coltivate con esercizio sistematico e consapevole (per esempio attraverso le forme della ginnastica e dello sport), le disposizioni corporee, diversamente temperate e proporzionate con cure ed esercizi adeguati, possono essere ulteriormente abilitate a porsi al servizio delle attività spirituali, in quanto gli abiti spirituali esercitano su di esse un influsso stabile e continuato: in questo caso, tramite la consuetudine creata attraverso l'esercizio, le membra e le funzioni corporee possono diventare più flessibili e agili, indurirsi o farsi più plastiche.¹⁸

Analogamente si può parlare in senso lato di *educazione dei sensi*. Nelle facoltà appetitive si è visto che può risiedere autentica virtù morale (temperanza e forza) in quanto sono plasmabili e dominabili dalla ragione. Ma in qualche modo, attitudini e disposizioni simili ad abiti (*abitudini*) possono crearsi anche nelle facoltà conoscitive sensitive esterne e soprattutto interne: mediante l'esercizio, l'individuo può essere avviato ad una sempre più larga e più ricca esperienza, a farsi più forte nella memoria, più pronto nelle reazioni « istintive » e più creativo nelle attività immaginative e fantastiche.

Ad una *educazione (formazione) dei sensi* sospinge pure l'esigenza della cosiddetta *educazione estetica*. Il bello, sia naturale che artistico, che ne è l'oggetto, infatti, involge la presenza anche della sensibilità, che appare implicata, al di là di specifiche interpretazioni, in tutte le sue definizioni classiche come *id cuius apprehensio placet, id cuius visum placet, splendor ordinis, splendor veri*.¹⁹

La bellezza è essenzialmente oggetto della ragione (l'essere irrazionale è incapace di vero godimento estetico); tuttavia, non si esaurisce in essa, ma si completa nella gioia che trasborda nel mondo *sensibile*. « Fixée dans l'intuition du sens; elle est irradiée par une lumière intelligible qui lui est donnée d'un coup, dans le sensible même où elle resplendit, et qu'elle ne saisit pas *sub ratione veri*, mais plutôt *sub ratione delectabilis*,

¹⁸ Cfr. OMMO GRUPE, *Leibesübung und Erziehung*, Freiburg i. B., Lambertus-Verlag, 1959, pp. 132.

¹⁹ Cfr. F. PIEMONTESE, nel voi. *Il problema del Valore*, Convegno XII di Gallarate, 1956, Brescia, Morcelliana, 1957, pp. 292-293. In forma più sistematica, F. PIEMONTESE, *Lezioni di filosofia dell'arte*, Torino, PAS, 1958, pp. 175, spec. pp. 40-66: « *L'intelligibile e il sensibile non si giustappongono semplicemente nell'intuizione estetica, ma si unificano, pur rimanendo distinti, nella stretta subordinazione del secondo al primo* » (p. 65).

par l'heureuse mise en acte qu'elle lui procure et par la joie qui s'ensuit dans l'appétit, qui s'élanca comme à son objet propre à tout bien de l'âme... Ainsi, quoique le beau tienne au vrai métaphysique en ce sens que tout resplendissement d'intelligibilità dans les choses suppose quelque conformità à l'Intelligence cause des choses, néanmoins le beau n'est pas une espèce de vrai, mais une *espèce de bien*; la perception du beau a rapport à la connaissance, mais pour s'y ajouter, 'comme à la jeunesse s'ajoute sa fleur'; elle est moins une espèce de connaissance qu'une *espèce de délectation*. Le beau est essentiellement délectable. C'est pourquoi, de par sa nature même et en tant que beau, il meut le désir et produit l'amour, tandis que le vrai comme tel ne fait qu'illuminer». ²⁰
« L'emozione è essenziale alla percezione della bellezza..., una emozione che è unita alla conoscenza ». ²¹

3. Il problema metodologico.

Rimarrebbe da risolvere il problema metodologico e cioè del come applicare questi principi orientativi nel processo formativo ai vari livelli e nelle diverse situazioni globali.

Che la cultura sia o non sia umana, personalisticamente viva e socialmente funzionale, dipenderà dalle attuazioni concrete. Infatti, i modi e i metodi di realizzazione decideranno se la cultura generale sarà o non sarà caricatura, diletterismo, enciclopedismo (Rabelais) o se la specializzazione non ucciderà la vera formazione umana totale. Sul piano delle strutture scolastiche il problema — che è estremamente concreto e complicato — è ulteriormente aggravato dalle molteplici interferenze economiche, politiche, tecniche, sociali, ideologiche. Esso fondamentalmente si sdoppia: a) nel problema degli *obiettivi prossimi e graduati, e cioè dei programmi*: il loro *quantum*, la loro distribuzione e successione in modo che siano capaci di contenere e trasmettere i beni e i valori che garantiscono la strutturazione dell'uomo coltivato; b) e nel problema dei *metodi* di formazione culturale in tutti i suoi aspetti.

a) I programmi.

L'attivismo, o almeno alcune sue forme, aveva forse troppo affrettatamente liquidato i programmi educativi e scolastici, sostituendoli o con l'astratto principio del *migliorismo* o con il richiamo alle richieste

²⁰ J. MARITAIN, *Art et Scolastique*, Paris, La librairie de l'art catholique, 1947, IV ediz., p. 40.

²¹ J. MARITAIN, *L'intuizione creativa nell'arte e nella poesia*, Brescia, Morcelliana, 1957, p. 9.

della *società* del presente o dell'avvenire. Per insegnare il latino non occorre tanto conoscere il latino quanto piuttosto John.

Oggi si notano, anche e soprattutto da parte di talune interessanti espressioni della psicologia americana, ritorni sia pure vigilati e moderati e inclusivi per tanti aspetti della prospettiva attivistica, allo studio dei programmi, agli oggetti, a valori e beni suscettibili di promuovere la maturazione umana nell'apprendimento conoscitivo e nella maturazione propriamente educativa. Può essere significativo a questo proposito il richiamo al movimento favorito da J. S. Bruner.²²

Il Bruner e altri molti psicologi e pedagogisti di orientamento cognitivista, giustamente, non si accontentano di una educazione-formazione puramente funzionale. Ci sono valori da assimilare (sapere, costumi, tradizioni, verità, tecniche) e processi intellettivi da plasmare e potenziare. « Quello dell'adattamento — scrive il Bruner — è un troppo modesto ideale, ammesso che possa essere ritenuto ideale. Bisogna piuttosto coltivare le capacità delle singole menti di raggiungere una perfezione individualmente determinata ed al tempo stesso socialmente efficace ».²³ « Io affermerei... che il lievito della educazione è l'idea di perfezione, in forme diverse e relative per ogni individuo; è quindi compito primario della scuola promuovere e presentare dei modelli di perfezione. Né è sufficiente concepire la perfezione in sé da un punto di vista astratto: questa, per aver efficacia, deve essere trasmissibile nella coscienza individuale di coloro che vengono a trovarsela di fronte ».²⁴

Apprendere significa assimilare contenuti di sapere *strutturati* allo scopo di inserirli in una « struttura » mentale. « Nei capitoli che seguono — sottolinea ancora il Bruner nel documento stilato nel settembre del 1959 a Woods Hole (Cape Cod) su *Il processo di apprendimento nelle due culture* — vengono affrontati quattro temi. Il primo di questi è stato già in parte trattato: quale sia il ruolo della struttura nell'apprendimento e come incentrare su di essa l'insegnamento... L'insegnamento e l'apprendimento della struttura, e non la semplice padronanza dei fatti e delle tecniche, sono da porsi al centro del famoso problema del *transfer*... Il secondo tema riguarda l'*individuazione dell'età adatta all'inizio dell'apprendimento*... Il lettore troverà nell'introduzione del capitolo dedicato a questo problema l'affermazione che gli elementi fondamentali di qualsiasi materia possono essere in qualche modo insegnati a qualunque età e a chicchessia... Le idee fondamentali che stanno al cuore

²² Cfr. J. S. BRUNER, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, A. Armando, 1964, pp. 179.

²³ *Id.*, o. c., p. 16.

²⁴ *Id.*, o. c., p. 19. Un tentativo di superamento dell'opposizione forma-contenuti nella « *kategoriale Bildung* » è fatto da W. KLAFKI, *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, Weinheim, J. Beltz, 1963, II ediz., pp. XVII-584.

delle scienze e della matematica, ... i motivi basilari della vita e della letteratura, sono ad un tempo semplici e potenti... Il primo insegnamento della scienza, della matematica, degli studi sociali, della letteratura, pur informato ad una scrupolosa onestà intellettuale, deve accentuare la comprensione intuitiva e l'applicazione pratica delle idee fondamentali e ribadire fintanto che lo studente non si sia impadronito dell'impianto concettuale che esse implicano... C'è ancora molto da imparare sul cosiddetto insegnamento ciclico o 'programma a spirale' che ritorna su se stesso a livelli sempre più alti... Il terzo dei problemi affrontati concerne la *natura della intuizione*, quella tecnica intellettuale che consiste nel giungere a risultati possibili ma ipotetici senza passare attraverso quelle tappe dell'analisi che sole dimostrerebbero la validità o meno delle conclusioni. Il pensiero intuitivo, l'esercizio delle facoltà intuitive, costituisce un aspetto molto trascurato e pure essenziale del pensiero produttivo, non soltanto nell'ambito delle discipline accademiche, ma anche nella vita quotidiana... I tre problemi a cui si è fin qui accennato presuppongono tutti la convinzione fondamentale che l'attività intellettuale è ovunque la stessa, alle frontiere della conoscenza come in un'aula di terza elementare. Ciò che lo scienziato fa al suo tavolo o nel laboratorio, ciò che fa il critico letterario quando legge un poema, è analogo all'attività di qualunque altra persona impegnata in una attività qualsivoglia, purché consapevolmente... Il quarto problema concerne l'*interesse per l'apprendimento* e le vie per cui esso può essere stimolato... ».²⁵

Secondo Bruner questa formazione culturale si fonda sulla utilizzazione del concetto di *transfert non specifico*: è « un secondo modo di finalizzare l'apprendimento alla maggiore efficienza dell'attività ulteriore e consiste in ciò che convenzionalmente viene chiamato *transfert non specifico* o, più appropriatamente, 'transfert dei principi e delle attitudini' ».²⁶

Sulla stessa linea, in una prospettiva filosofica vicina alla tradizione classica, sembra porsi J. Maritain, quando ipotizza diversi livelli di inserimento della verità nell'intelligenza, e quindi una forma di sapere naturale elementare anteriore al sapere scientifico vero e proprio, garantito dagli *abiti intellettuali delle arti o tecniche*, delle scienze e della sapienza. « Ma thèse est que l'éducation, spécialement l'éducation libérale, doit viser essentiellement à cultiver et libérer, former et équiper l'intelligence, et à préparer le développement des vertus intellectuelles, mais que ce développement lui-même, une fois que le seuil de la 'vertu' a été franchi, est nécessairement particularisé à une branche donnée du savoir. Ainsi il n'est pas de *connaissance universelle* possible au niveau

²⁵ Id., o. c., pp. 51-54.

²⁶ Id., o. c., p. 57.

des vertus intellectuelles ou au niveau de la science (exception faite pour cette sorte de savoir universel qui connaît les choses uniquement dans leurs principes fondamentaux et qui est propre à la sagesse, à la suprême vertu intellectuelle). Mais une sorte de *connaissance universelle* est possible au niveau de l'intelligence naturelle, c'est-à-dire à un niveau qui n'est ni scientifique ni philosophique. A ce niveau de l'intelligence naturelle, la jeunesse peut être initiée, non pas à une connaissance scientifique supposément condensée et concentrée, mais à un certain discernement réel, unifié et articulé, bien qu'imparfait, — ce que Platon aurait appelé 'droite opinion', — de la nature et de la signification du savoir propre aux hommes qui sont en possession des vertus intellectuelles. En même temps, du reste, la jeunesse peut acquérir quelques aperceptions fondamentales sur les principaux apports dont ce savoir a enrichi l'esprit humain. L'éducation ne doit jamais abandonner l'idée de connaissance universelle, mais elle doit prendre conscience de toutes les implications pratiques de ce principe qu'une connaissance universelle n'est possible qu'à un niveau non scientifique, au niveau de l'intelligence naturelle, non au niveau de la science et des vertus intellectuelles. La connaissance universelle que la jeunesse doit acquérir au niveau de l'intelligence naturelle est précisément l'affaire essentielle des années d'instruction secondaire et pré-universitaire, à savoir une éducation libérale *de base* ». ²⁷

In armonia con questa concezione generale, in un capitolo del saggio *L'éducation à la croisée des chemins*, ²⁸ egli parla « des principaux stades de l'éducation » e cioè dell'« enseignement élémentaire » (les rudiments), delle « humanités » (costituenti insieme la « culture de base ») e degli « études supérieures ».

Questi stadi corrisponderebbero non solo a tre periodi cronologici diversi del fanciullo e del giovane, ma anche a *tre sfere* naturalmente *distinte* e qualitativamente determinate dello sviluppo psichico e del sapere.

Se non ci inganniamo è un modo di vedere che in non piccola parte coincide con idee familiari alla tradizione filosofica « scolastica », che nella formazione culturale distingueva tre livelli (facilmente confrontabili con lo sviluppo dell'età cronologica e mentale e le diverse fasi dell'apprendimento prescolastico e scolastico): 1) un sapere naturale (*scientia naturalis*), *spontaneo*, costituito dallo stesso « *lumen naturale rationis* », in quanto intuisce abitualmente i primi principi della realtà, immediatamente evidenti, appena la mente, al contatto percettivo con il mondo sensibile, forma le prime elementari concezioni delle cose; 2) un vero sapere *scientifico*, per quanto imperfetto (*scientia quoad substantiam in statu imperfecto*, le *strutture* di cui parla Bruner), costituito da quelle conoscenze

²⁷ J. MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, Fayard, 1959, pp. 153-154.

²⁸ ID., *o. e.*, Parte I, cap. III, *Les humanités et l'éducation libérale*, pp. 79-110.

intellettuali apprese in qualche modo nelle prime forme di dimostrazione, e che sono risposte obiettivamente certe, e dimostrate e « convincenti » l'intelletto, ai « perché » della mente; 3) il sapere scientifico formale perfetto (*scientia in statu perfecto scientiae*), che suppone il possesso dell'*habitus* relativo, per cui non solo l'intelletto è « convinto », ma lo stesso intelletto acquista la capacità di *ragionare* e *procedere* razionalmente intorno alle cose che riguardano la piena conoscenza dell'oggetto di tale scienza: è la scienza degli scienziati, degli specializzati.²⁹

Naturalmente, con questa rivendicazione oggettivistica dei programmi, non dovrebbero andar perdute tutte le autentiche conquiste recate anche in questo settore dall'*attivismo* e da altre correnti pedagogiche e didattiche (individualizzazione, socializzazione, metodo dei progetti, ecc.). L'oggettivismo a cui ci si riferisce non ha nulla a che fare con il reazionarismo di certi movimenti « umanistici » o pseudo-umanistici, che si sono posti in atteggiamento di assoluta condanna degli orientamenti attuali.

Ci sono essenziali elementi che filosofie e pedagogie contemporanee hanno aiutato a recuperare e ad acquisire definitivamente alla teoria pedagogica e alla pratica educativa. Molti sembrano riconducibili a grandi e autentiche tesi classiche, spesso eluse o deformate da movimenti successivi di pensiero di tendenza empiristica o razionalistica, o per dirla con un termine caro ad Olgiati, *fenomenistica*, non autenticamente realistica e ontologica. La cultura umana e su misura umana non è un blocco omogeneo e irreformabile, costituito tutto da principi e da contenuti perennemente o eternamente validi.

Pertanto, in armonia con il concetto di *educazione integrale* al servizio dell'*umanesimo integrale* J. Maritain insiste anche sulla ricchezza dei contenuti che deve caratterizzare i programmi scolastici e educativi a tutti i livelli, articolandoli, in proporzioni e con impegno « scientifico » graduato, secondo due principali gruppi di contenuti culturali, di « discipline » scolastiche: 1) materie con valore di *esercizio* (gioco, in senso largo), quali attività di libera espansione: sports, educazione fisica, lavoro manuale, destrezza, cultura e attività artistica; 2) e materie con valore di *conoscenza*, divise a loro volta in materie atte a sviluppare i poteri intellettuali e la disciplina logica, e insieme indirizzate a fornire l'indispensabile patrimonio di informazione sperimentale, conservato dalla memoria (arti preliberali: grammatica, logica, lingue, storia civile e naturale, geografia, ecc.) e materie la cui conoscenza si riferisce direttamente all'intuizione creativa dell'intelletto e alla sete di vedere che caratterizza l'uomo (com-

²⁹ Cfr. JOANNES A S. TH., *Cursus Philosophicus*, vol. I, p. 252 e I, pp. 791-795.

presa l'illuminazione e la direzione dell'azione in tutti i settori): trivio (eloquenza, letteratura e poesia, musica e belle arti) e quadrivio (matematica, scienze fisiche e naturali, filosofia, etica e filosofia politica e affini).

b) *I metodi e i processi.*

Sul piano metodologico, la relazione tra le diverse « culture », umanistico-universalizzante (cultura delle idee, dei valori, delle visioni universali, dei poteri generali di gusto, di intuizione, di interpretazione larga della realtà) e scientifico-tecnica ed ancora, se si vuole, tecnico-professionale-applicata, si pone come relazione dialettica. Cioè non come continuità o deduzione dell'una dall'altra: della pratica come pura deduzione dalle idee o delle idee come induzione dalla pratica, o della moralità come deduzione o applicazione della cultura (della conoscenza morale pratica come applicazione della metafisica, fosse pure metafisica della morale) o della fede come deduzione dalla teologia o della vita religiosa come deduzione dalla istruzione e dalla cultura religiosa. Ma con una « logica » interna propria, in base a principi differenziati e irriducibili:

- principi universali del pensiero per la metafisica (principi primi);
- principi generali, strutturali, per ogni scienza (e per l'organismo generale delle scienze);
- principi di azione, capacità, virtualità, abilità concrete (oltre che il sapere), per la specifica attività produttiva tecnica;
- principi « pratici », promotori dell'azione umana libera, sul piano della realizzazione dell'autentica eticità per l'attività morale (principi primi della ragion pratica, esigenze vitali, iscritte nella natura umana e capaci di farla gravitare ontologicamente nella direzione propria del « bene umano »);
- principi di attivismo soprannaturale per la vita soprannaturale.

Evidentemente, con condizionamenti reciproci, poiché tutte le varie forme o aspetti di processi avvengono, allo stesso modo delle attività spirituali umane, nella facoltà razionale, come radice di ogni specificazione di funzioni, compresa quella supremamente e tipicamente umana cioè la libera attività autonoma e responsabile.

Dal punto di vista della didattica pratica sarà difficile stabilire priorità per il passaggio dall'una o dall'altra o per l'ordine dei condizionamenti. Dovrà intervenire lo studio positivo psico-pedagogico, che tenterà di individuare i dinamismi concreti sul piano fenomenologico e probabilmente dovrà tener conto di situazioni particolari di età, di civiltà, di maturazione e di collocazione sociale.

Ma in via di ipotesi è pensabile che talvolta possa valere più il condizionamento nel senso del passaggio dai fatti alle idee, dalle azioni alle

riflessioni (metodo induttivo) e altre volte sia più efficace e produttivo il passaggio dalle idee, dalla cultura generale, dalla scienza ai fatti, alle tecniche, alle azioni: per esempio, sul piano delle due culture, il passaggio dalla cultura generale alla cultura tecnico-scientifica oppure il passaggio dalla cultura scientifico-tecnica alla cultura professionale applicata.

PARTE SECONDA

LA REALTÀ EDUCATIVA

« Ad matrimonium quod attinet, certum est, ipsum cum ratione convenire, si Cupiditas miscendi corpora non ex sola forma, sed etiam ex Amore liberos procreandi, et sapienter educandi, ingeneretur; et praeterea, si utriusque, viri scilicet et foeminae, Amor, non solum formam, sed animi praecipue libertatem pro causa habeat » (SPINOZA, *Ethica*, IV, 20).



INTRODUZIONE

La realtà educativa può presentarsi spesso semplice e umile. Più in profondità, invece, si rivela implicata con i « massimi problemi » dell'esistenza e del destino umano; estremamente ricca di risonanze e impegnativa. Realtà fragile, che dura meno di quanto duri la pur breve vicenda umana, essa ha *connessioni*, che superano di molto i limiti di spazio e di tempo, nei quali si va snodando.

Ma a un ulteriore sguardo approfondito la realtà educativa appare complessa anche *in se stessa*, nella sua struttura, nel suo porsi, nel suo svolgersi. Essa, infatti, in quanto *realtà spirituale*, nel suo momento terminale dovrà attuarsi nell'intimo della coscienza dell'*educando* sia nell'ordine della causalità efficiente sia nell'ordine della causalità materiale, formale e finale. D'altra parte, in concreto, appare pure rilevante e spesso preponderante la presenza intenzionale dell'*educatore*, che è chiamato ad offrire una efficace collaborazione realistica in tutti i momenti del processo: efficienza, materia, forma, fine. Inoltre, su questa stessa linea appaiono spesso massicce e decisive le *strumentazioni* esterne: metodi, mezzi, istituzioni.

La realtà educativa, dunque, evento tipicamente *umano*, partecipa della complessità e della polivalenza della realtà umana, che è insieme spirituale e fisica, proiettata nel futuro (e addirittura nell'eternità) e radicata nel presente (e nel passato), bisognosa di nutrirsi di forti contenuti spirituali e, insieme, non attuabile senza l'apporto di sussidi e mezzi che toccano l'ambiente, il mondo fisico e il regno della sensibilità.

Gli stessi problemi possono essere proposti entro il classico schema, diversamente configurabile secondo le cause a cui ci si riferisce, della *necessità, possibilità e limiti dell'educazione*:

1) Necessità, possibilità e limiti di sviluppo, di crescita educativa all'interno della personalità stessa dell'*educando*, secondo le virtualità radicali dei dinamismi disponibili.

2) Necessità, possibilità e limiti in relazione alla concreta presenza e

personalità dell'*educatore* e della comunicazione che si può effettivamente stabilire tra lui e l'educando.

3) Infine, necessità, possibilità e limiti dei *metodi*, *mezzi* e *istituzioni* che costituiscono la indispensabile causa strumentale con cui può realizzarsi l'incontro di collaborazione (di *con-causalità*) tra educatore e educando.

Questa interferenza di fattori sembra creare un'ambiguità, che si ripercuote nella configurazione degli stessi sistemi pedagogici (e didattici), teorici e pratici, che, lungo quasi tutto l'arco della storia dell'educazione e della scienza dell'educazione, si sono contraddistinti precisamente per la predominanza o l'esclusività di una delle tre possibili ipotesi:

1) Esaltazione dell'*educando* come causa principale o unica (auto-educazione) del processo e della perfezione educativa: principio e fine, condizione e forma del processo e del suo termine (si pensi all'immanenza idealistica e a forme esasperate di attivismo, di funzionalismo e di pedagogia degli interessi).

2) Esaltazione dell'*educatore*, individuo o società, come depositario del destino dell'educando sia sul piano dell'efficienza che dei fini e delle « forme »; l'educando rimane, fondamentalmente, materia da plasmare a piacimento secondo la volontà dispotica dell'educatore (il figlio *proprietà* dei genitori; *educatore-dittatore*; matrici sociali; collettivo pressatore).

3) Esaltazione dei *metodi* e delle *strutture*, che sembrano sostituire educando e educatore e conferire alla loro azione, più o meno opportuna, ma in ogni caso soggettiva e disorganica, carattere di infallibilità sul piano delle realizzazioni: solo la tecnica e il metodo garantiscono validità alla conoscenza dell'educando, dei suoi interessi e dei suoi fini, e le vie per conseguirli: metodismo e idolatria della tecnica pedagogica e didattica.

Naturalmente, mai le tre posizioni si trovano pensate e attuate in forma così scheletrica e unilaterale. Rappresentano, tuttavia, tre *tendenze*, le quali oltre che interessare l'educazione vissuta e la metodologia pedagogica e didattica riflessa, segnalano l'esistenza di reali tensioni all'interno del tessuto ontologico del *divenire educativo* ai livelli della molteplice causalità: materiale, formale, efficiente e finale.

Da chi, infatti, è *costituito* nella sua realtà concreta e totale, questo *dinamismo* complesso, che richiede per sussistere cause efficienti, una struttura propria e precisa causalità finale?

La risposta potrebbe apparire a prima vista semplice, secondo l'accentuazione data, dall'una o dall'altra delle tre tendenze, a un aspetto della complessa fenomenologia educativa.

Si potrebbe, per esempio, risolvere l'interrogativo in favore dell'educatore, che sembra costituire il fattore determinante nello stabilire fini, modalità e mezzi.

Ma, in questo modo, il problema verrebbe esageratamente impoverito e sostanzialmente falsato.

La *realtà* educativa è, indubbiamente, molto più complessa e ricca.

L'educando, il *puer* non è cosa, ma essere umano. In ogni azione-reazione, che tocca la sua umanità, egli si esprime come essere vivo, sensibile, potenzialmente intelligente e volente. Per immanenti esigenze ontologiche, che lo costituiscono precisamente *educando*, non si comporta come *cosa* sotto l'azione della guida dell'educatore, reagisce e contribuisce, si oppone o si compone. La sua passività è attiva, il suo soggiacere all'agire altrui è già a qualsiasi grado un re-agire.

L'educando, il *puer*, è un uomo chiamato a maturare sempre più nella sua capacità operativa, fino ad essere in grado, se e in quanto possibile, di assumere la guida della propria vita, di acquistare quindi una capacità autonoma di azione umana, di superare lo *status* in cui si trova e che sarebbe patologico, inumano, se dovesse protrarsi oltre lo stretto necessario.

Insomma, da una parte lo *status* del *puer* non è tale da renderlo simile ad un *truncus et lapis*; egli conserva le sue qualità metafisiche e operative di essere vivente, senziente, e potenzialmente intelligente e volente. D'altra parte, ancora, lo *status* del *puer* è fatto per essere vissuto a tempo e a luogo e ad essere gradatamente superato per l'acquisizione di una capacità di vita umana relativamente autonoma, vissuta in base a risorse interiori, saldamente possedute, che ne fanno l'effettivo padrone e costruttore della propria vita e del proprio destino.

Ma analoghe difficoltà sorgerebbero se si scegliesse la soluzione opposta. L'educando appare per altri aspetti al cuore del divenire educativo in tutti i suoi fondamentali momenti: all'inizio, durante, al termine, primo nell'ordine dell'intenzione e in quello dell'iniziativa realizzatrice e nelle diverse fasi di esecuzione.

D'altra parte, in concreto, tale innegabile iniziativa sembrerebbe ineffettuabile, se non si presupponesse l'educatore con suoi interventi intenzionali.

Infine, gli stessi interventi paiono avere addirittura il primato sulle persone dell'educando e dell'educatore, quando si pensa che certi fallimenti educativi e didattici non sembrano da attribuirsi affatto o principalmente alla buona volontà e all'intelligenza delle persone, ma a errori, a inadeguatezze o ad assenza di mezzi, di metodi, di istituzioni.

Si può, dunque, già concludere che un atto o processo educativo concreto comporta la presenza dell'educando, dell'educatore (imposto, del resto, da esigenze profondamente morali) e dei mezzi adeguati di comunicazione; anzi è *costituito* da queste stesse *co-presenze*, operanti in convergenza dinamica di causalità immanenti e, insieme, produttrici di effetti distinti e coordinati.

Formulata così in generale, la tesi difficilmente è contestabile. Ed

effettivamente può considerarsi accettata da tutte le metodologie educative pratiche e da tutti i sistemi pedagogici.

I problemi e le divergenze nascono piuttosto quando si vuol precisare sul piano teorico (e si intende tradurre in procedimenti pratici) la dinamica delle varie cause e il rispettivo contributo specifico portato da ciascuna nella costituzione e produzione della realtà educativa concreta.

Non è questione oziosa. Le metodologie pedagogiche trovano qui, oltre che al livello dei fini e dell'interpretazione generale della realtà, uno dei criteri nettamente discriminanti: « tradizionaliste » o attiviste, repressive o preventive, liberali o autoritarie, individualistiche o collettiviste, affidate all'ispirazione o rigidamente tecnicizzate, religioso-mistiche o radicalmente naturalistiche.

Se ci si vuol restringere alla prospettiva ormai tradizionale della *necessità, possibilità e limiti* dell'educazione e della pedagogia, più o meno esplicitamente il problema fu posto e risolto in riferimento o principalmente all'educando o principalmente all'educatore e ai mezzi e metodi o a tutti insieme indissolubilmente.

Tali orientamenti sembrano presenti, in diversa misura, nel vario evolversi della storia dell'educazione e della pedagogia.

L'educando e il suo destino sembrano spesso costituire il fattore decisivo delle sue possibilità di crescita educativa e culturale. Sia essa fato, necessità, natura, dono degli dei, origine aristocratica o altro, l'*areté* è frequentemente considerata nel mondo greco come un dato. Tutto il resto vi si sovrappone per i fortunati come l'arricchimento di una realtà nativa.

Vi si oppone drasticamente la tesi sofistica dell'insegnabilità della virtù, che mentre esalta in qualche modo l'interiorità dell'educando, costituisce soprattutto la celebrazione della potenza plasmatrice del maestro e della sua arte quasi infallibile di persuasione retorica.

Molto più radicalmente l'interiorità dell'educando è salvaguardata dalla *maieutica* socratica, che suppone una disponibilità interiore dell'alunno, che va soltanto risvegliata, non costruita dal di fuori.

Platone e tutte le correnti platoniche e neo-platoniche, agostiniane e simili di tutti i tempi, ricercano i fondamenti gnoseologici e metafisici di tale interiorità: che è, sì, proprietà e dignità dell'educando, ma come presenza attuale e attiva del mondo trascendente (*scire est reminisci*, educarsi è distacco ascetico dal mondo per ritrovarsi autenticamente nella contemplazione della realtà in sé), di Dio (Maestro interiore che vivifica e illumina e arricchisce) e delle cose divine. Nel rapporto educativo-didattico, i *signi* e chi presenta i *signi* hanno una parte secondaria: creano semplicemente condizioni, occasioni, stimolazioni estrinseche all'arricchimento virtuoso e culturale. Secondo S. Agostino, l'appello ai segni come

a soluzione esauriente obbligherebbe a un *recursus in infinitum* che non spiegherebbe nulla.

Sulla linea aristotelica, e poi tomistico-scolastica, si trova un tentativo di rivalutazione proporzionale e organica dei vari fattori. Sul piano metafisico, il concetto della realtà come sostanza e individualità concreta; sul piano gnoseologico, la conoscenza intellettuale come intuizione astrattiva (universale e necessaria) della realtà sensibile; sul piano antropologico, l'unità psico-fisica dell'educando creano un nuovo equilibrio nella dinamica educativa e dei fattori naturali e intenzionali, innati e acquisiti. Su questa linea progredirà la soluzione che si proporrà in seguito.

Rapporti diversi di concausalità si ripeteranno nella storia della cultura, secondo che prevarrà un orientamento generale tendenzialmente spiritualistico-immanentistico o positivistico-materialistico.

L'immanentismo idealistico finirà per risolvere l'« astratta » diversità di educando e di educatore, di mezzi e di metodi, nell'unità « concreta » e reale dell'identico Spirito (da Fichte a G. Gentile). Invece, su fronti *realistici* diversi, o sarà esaltata la *natura dell'educando* con il suo sviluppo spontaneo e autonomo e la svalutazione dei fattori esterni, cose o persone (per esempio, Rousseau, attivismo, ecc.); oppure si sottolineerà l'*assoluto potere dell'educatore* e dei suoi metodi (positivismo).

In altre direzioni si troverà che l'educando non gode di autentica capacità interiore di crescere ad una libertà personale e si interpreterà l'educazione piuttosto come *condizionamento* dall'esterno, come *adattamento* all'ambiente fisico e sociale, ancora una volta con l'esaltazione dell'educazione o intenzionale dell'educatore o funzionale della realtà tutta e della vita in tutte le sue manifestazioni.¹

¹ La prassi educativa e la teoria pedagogica di Makarenko, per esempio, ritrovano nel « collettivo » l'elemento che media e supera la pura dualità del rapporto educando-educatore. « Io sono fermamente convinto — scrive Makarenko quasi al termine della sua esperienza pedagogica — che né il problema del rischio né il problema del tatto pedagogico possono venir risolti se vengono riferiti al puro rapporto a due..., nel quale da una parte si trova l'educatore e dall'altra l'educando. Tutte le controversie che io ebbi a sostenere con i pedagoghi e i vecchi membri del Narcompros si riducevano in fondo a questo binomio 'Maestro + scolaro'. Ripeto: questo binomio non esiste. Che cosa esiste, dunque? Esiste la scuola, l'organizzazione, il collettivo, lo stile generale di lavoro. Se tutto questo è tenuto presente, e cioè il giusto stile, il giusto tono, l'autentico collettivo, allora nessun rischio può più preoccupare, tutti i rischi possono e debbono venire affrontati arditamente.

Questa è dunque la seconda tesi della mia teoria: Non si potranno mai dedurre metodi di educazione dal concetto del rapporto a due 'Maestro + scolaro', ma sempre soltanto da una visione generale dell'organizzazione della scuola e del collettivo « (A. S. MAKARENKO, *Alcune conclusioni dalla mia esperienza pedagogica*, traduz. dall'ediz. tedesca, Bd. V, p. 238, cfr. « Orientamenti Pedagogici », 1959, 66-67). Sullo stesso concetto insiste nei *Consigli ai genitori*: « Anch'io una volta sono partito dalla convinzione che il singolo insegnante fosse tutto e che proprio a lui spettasse il compito di insegnare. Anch'io mi

Secondo la concezione antropologica illustrata nella prima parte del volume non possono sussistere dubbi circa gli orientamenti generali della soluzione che verrà prospettata. Essa si fonda su una complessa convergenza reale di causalità diversamente necessarie al costituirsi della realtà educativa così come si offre all'indagine scientifica.

Fenomenologicamente, il fatto educativo si presenta come *rapporto dinamico tra persone, in un contesto ambientale, sociale, culturale*: genitori e figli, tutori e protetti, insegnanti e alunni; società familiare, civile, religiosa, professionale e sudditi, fedeli, membri; generazione adulta e generazione immatura. La presenza di persone con questa precisa intenzionalità, il cui contenuto è stato esplicitato nei capitoli precedenti, caratterizza il fatto e il problema educativo, in quanto distinto da altre situazioni formative create dalla natura e dall'ambiente, dalla vita e dall'esperienza. *Educazione è attivo intenzionale rapporto interpersonale tra adulto e non adulto, diretto a far sì che questi, mentre acquista la capacità di agire liberamente secondo l'ordine della ragione, e in funzione di questo acquisto, riceva una regolazione umana della sua condotta, degna della sua condizione umana e proporzionata al suo stato di immaturità attuale e alle esigenze dello stato maturo verso cui tende.*

Il rapporto, la struttura, la realtà dinamica, di cui si parla, rientra nello schema ontologico dell'*actio* e della *passio*: l'*actio* di una persona relativamente ricca che dà e donando si arricchisce, e la *passio* di un'altra persona in sviluppo che *riceve*, diventando *attiva*, sospinta a maturare nella forma specificamente umana della capacità morale; entro tutto un complesso di elementi che si potrebbero chiamare catalizzatori, che rendono possibile o più facile il rapporto. Esso, dunque, si attua con modalità assolutamente originali, essendo spirituale e personale anche l'ente su cui l'azione causale viene esercitata e l'impegno e i fini a cui lo si vuole sollecitare.

L'educare oltre che *azione morale* dell'educatore, azione *immanente* (un $\pi\rho\acute{\alpha}\tau\epsilon\sigma\iota\nu$), ha una consistenza propria e una causalità *transeunte*, con efficacia esteriore all'agente, configurandosi così anche come un fare (un $\pi\omicron\iota\epsilon\iota\nu$). Tuttavia, è orientato a promuovere nell'educando analoga attività *immanente*, di carattere morale.

La dinamica dell'atto educativo si presenta, dunque, con una fisiono-

immaginavo l'educazione come un processo basato su un binomio, come si scriveva nei vecchi manuali pedagogici: maestro, maestro, maestro, ragazzo, ragazzo, ragazzo, e tutto ciò al singolare. M'immaginavo, infatti, che le cose stessero nella seguente maniera: io sono l'insegnante, tu sei il ragazzo, il rapporto si manifesta tra noi due, perché io ti educo. Oggi invece insisto sul fatto che la giusta organizzazione educativa, che l'organizzazione educativa che dà l'indirizzo sia al singolo insegnante, sia al singolo allievo, sia alla famiglia, deve essere la scuola come qualcosa di organico, come un unico collettivo scolastico » (*Consigli ai genitori*, pp. 145-146).

mia del tutto caratteristica e complessa. Se ne possono elencare le linee nel seguente schema essenziale:

1) *Causalità efficiente propria ed immediata dell'educando* (e di Dio come Causa prima creatrice), in quanto nel suo spirito si costituisce l'attività costruttrice degli abiti e la perfezione virtuosa che ne risulta: l'educazione come processo interiore all'alunno e l'educazione come fine e possesso di perfezione realizzata mediante il processo.

2) *Concausalità dell'educatore*, in quanto produce i segni e il loro ordine, che costituiscono il mezzo significativo per la sollecitazione dell'attività funzionalmente virtuosa dell'educando.

La causalità dell'educatore si specifica in concreto: a) come causalità *efficiente dispositiva* intrinseca (le disposizioni estrinseche al processo educativo sono quelle che toccano le attività e gli abiti *condizionanti*, come la cultura e le formazioni di vario tipo, le cure fisiche e psichiche, l'organizzazione dell'ambiente); b) e come causalità *formale estrinseca*, in quanto nel progresso dell'azione educativa egli influisce prevalentemente come *esempio vivente* e concreto col suo stile di vita nella forma di vita dell'educando.

3) *Causalità efficiente subordinata strumentale* dei mezzi che creano le disposizioni, che rendono possibile l'azione dell'educando.

Causalità efficiente è quella dell'educatore e dell'educando, in quanto l'*azione* con cui l'educando attinge il suo effetto è attiva *reazione* positiva, interiore e spirituale e quindi originale e autonoma, all'*azione* stimolatrice dell'educatore tramite i *mezzi-strumenti*.

Causalità esemplare o formale estrinseca è quella dell'educatore in quanto egli presenta se stesso come modello vivente della condotta dell'educando.

Ne deriva il seguente schema nello sviluppo dei temi e dei capitoli:

1. *L'educazione come processo*, che interessa immediatamente la causalità dell'educando stesso.

2. *L'educazione come rapporto*, in quanto implica l'intenzionale concausalità dell'educatore.

3. Il *metodo*, come naturale e logica disposizione degli interventi dell'educatore, adeguata ai momenti concreti dello sviluppo educativo nella coscienza dell'educando.

4. I *mezzi* per la realizzazione del processo.

5. *L'educazione come responsabilità morale dei genitori* e l'indispensabile collaborazione sussidiaria (integrativa e sostitutiva) di altri enti, società naturali e positive.

6. *Le istituzioni* educative e culturali, al di fuori di quelle *naturali*, in quanto costituiscono un centro di invenzione, organizzazione e propulsione di mezzi e metodi di educazione e formazione culturale.

CAPITOLO I

L'EDUCAZIONE COME PROCESSO NELL'EDUCANDO

(*l'aspetto interiore della struttura educativa concreta*)

Il problema della *necessità, possibilità e limiti* dell'educazione, intesa come *processo* che si svolge nel mondo interiore dell'educando, si pone in relazione a una duplice sorgente di difficoltà:

1) Difficoltà inerenti alla stessa *struttura ontologica e antropologica* dell'educando. Il divenire educativo, l'acquisizione delle *virtù morali* e della *saggezza prudenziale* (e analogamente si potrebbe parlare in riferimento alle varie « formazioni » e « culture ») ripropone la ricorrente aporia del divenire in generale. Educare è portare all'essere ciò che non è: portare alla maturità virtuosa chi non la possiede e, non possedendola, non è in grado di compiere quell'esercizio di atti virtuosi che unicamente potrebbe costruire l'abito virtuoso stesso (su altro piano insegnare a *chi non sa* e, quindi, *non sa* nemmeno *imparare*); invitare chi non sembra essere effettivamente *libero*, sul piano operativo psicologico ed etico, a passare a quegli atti di libertà attraverso cui unicamente potrebbe affermare e conquistare la libertà e che, precisamente perché non sembra essere in grado di compiere tali atti, è ritenuto bisognoso dell'aiuto dell'*intervento imposto* da un altro esteriore a lui; far superare il puro stadio dell'*istinto* ad uno che per superare tale stadio sembra disporre sul piano operativo *soltanto dell'istinto*. Insomma: l'educando *che non è maturo* eticamente (non virtuoso) *né libero* sul piano operativo, *né in possesso della saggezza, per diventare maturo, libero, saggio*, dovrebbe fare l'unica cosa di cui non pare capace: agire da maturo (virtuoso), libero e saggio.

2) Difficoltà inerenti al particolare *stato*, quello dell'*immaturità formale* (non solo materiale: età, sviluppo fisico, crescita psichica, analfabetismo culturale, ecc.), in cui viene a trovarsi in concreto tale struttura.

Nel periodo dell'infanzia, della fanciullezza, della giovinezza non solo

sembrano mancare le condizioni metafisiche essenziali per il processo di maturazione; non solo sembra rigido e invalicabile il circolo vizioso tra facoltà, atti e abiti (le facoltà ci sono, ma sono nudi poteri, che non possono *qualificarsi* senza produrre *atti qualificati*, che, d'altra parte, non possono produrre esattamente perché mancano di quella *qualifica*, che stanno precisamente cercando); ma è problematico lo *stato* in cui si trovano nell'individuo le stesse facoltà e le loro risorse operative. L'età della crescita è caratterizzata ancora da scarso sviluppo e da imperfezione strutturale e funzionale delle membra corporee e dei sensi, con la conseguente radicale imperfezione nell'uso delle facoltà spirituali, intelletto e volontà, che è condizionato anche dalla possibilità di esercizio delle potenze fisiche e sensitive.

Anzi, le varie potenze, precisamente perché mancanti del controllo e dell'organizzazione che solo la ragione può dare, crescono in forza dei loro dinamismi intrinseci senza necessaria connessione con gli altri (le connessioni, semmai, possono essere casuali e accidentali), producendo squilibri, disarmonie, sproporzioni sempre crescenti.

Il *puer* e il *iuvenis*, quindi, sembrano opporre al divenire educativo, ai processi di maturazione, una situazione, che non è solo di *neutralità*, che non è solo *assenza* di abiti (riproponendo l'aporia *ex nihilo nihil fit*), ma addirittura presentano una *opposizione positiva*: essi sembrano costituzionalmente *indisciplinati* e *imprudentes*; ed è difficile che da qualità contraddittorie possano essere prodotte le qualità opposte.

1. *La realtà educativa è costituita da un movimento convergente di educazione-induzione.*

Nel *Poema pedagogico* — s'è detto — Makarenko sottopone a critica severa quei teorici marxisti, ancora legati a concezioni occidentali, che concepivano l'educare come una specie di deduzione delle qualità educative dalla consapevolezza teorica del ragazzo. Egli critica le interpretazioni intellettualistiche e razionalistiche della formula « disciplina cosciente », sostituendole con una vigorosa accentuazione della virtù plasmatrice o « presatrice » del collettivo.

In realtà, si è già visto che un concetto puramente *deduttivistico* è in contraddizione con l'essenza degli *obiettivi educativi*: le qualità « virtuose », infatti, non sono conclusioni di sillogismi, ma laborioso *apprendimento pratico* di un mestiere, di una professione di vita. Non vale nel processo educativo il puro schema *cogito ergo sum*, o il « *vedere, giudicare e fare* » inteso in senso puramente teorico.

Il deduttivismo è anche in contraddizione con lo spirito umano, che non è ragion pura, *res cogitans* accanto alla *res extensa*, un autonomo *ordo idearum* con sviluppo senza connessioni reali, sostanziali, con il

mondo fisico e con la realtà sensibile. Lo spirito non si arricchisce se non partendo dal senso e, quindi, da una continua *esperienza assimilativa* del mondo circostante.

Ma questo non significa che valga lo schema, secondo il quale la vita educativa è tutta *reazione* a stimoli ambientali ($S \leftrightarrow R$), la crescita umana è *interazione*, tutta *costruita*, con l'ambiente.

L'individuo umano non è puro fatto, fenomeno, divenire assoluto; ma è *sostanza*, persona. Ha in proprio una inalienabile ricchezza ontologica, una sua consistenza metafisica, un'interiorità, poteri positivi di vita e di azione.

C'è analogia tra il processo generativo nelle sostanze materiali delle diverse proprietà accidentali e il processo educativo. L'analogia — non si tratta solo di metafora! — è fondata sulla parziale identità dei processi: l'essere umano, in quanto realtà psico-fisica, sorge per un suo essenziale aspetto da un atto generativo e l'educazione è in qualche modo *generazione continuata*; anche se la consistenza spirituale dell'anima e la sua immediata creazione da parte di Dio fa emergere il processo educativo al di sopra della realtà materiale.

Anche al processo educativo, quindi, si può applicare in parte la teoria della educazione delle qualità materiali dalle potenzialità del soggetto. La teoria si applica analogicamente sia sul piano della causalità materiale e formale sia sul piano della causalità efficiente. Naturalmente, c'è un fattore intrinseco al soggetto, lo spirito che a tale *eductio* dà un carattere del tutto originale e trascendente. Il soggetto spirituale non è solo *materia*, *elemento potenziale*, rispetto alla perfezione acquisita; ma in quanto spirito è esso stesso causa *efficiente*, anzi causa efficiente *principale*, della perfezione educativa, mentre l'educatore ne è causa efficiente subordinata. La qualità *spirituale* del soggetto educando non solo colloca la mutazione accidentale, verificantesi nel soggetto, ad un livello superiore (sul piano dell'efficacia da parte del soggetto) a quello che si attua nelle sostanze materiali, ma anche superiore a quello che si verifica nelle sostanze viventi ai vari livelli ontologicamente sempre più elevati, biologici e psichico-sensitivi.

Le condizioni *formali* per la soluzione del problema sia sul piano metafisico generale (possibilità del passaggio dalle espressioni della vita sensibile agli atti della vita spirituale e agli abiti o virtù), tenendo anche presente la concreta situazione dell'immaturo in quanto tale, sta in una esatta concezione *strutturale* e *dinamica* dello *spirito umano*, presente nell'educando e nell'educatore con la ricchezza della natura specifica e i poteri (facoltà) che gli appartengono come proprietà indivisibili, pur nella povertà dell'individuazione; e nelle intrinseche ed estrinseche effettive possibilità di operazione.

a) *L'aspetto interiore della crescita educativa.*

La situazione dell'educando non è quella ipotizzata dall'empirismo (interpretazione lockiana, associazionistica, sensistica, del principio *nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu*) né quella platonico-razionalistica, in un senso o nell'altro innatistica. Sia per l'empirismo che per il razionalismo, in fondo, il processo educativo non è un reale processo, non è un vero *transitus*: per l'uno e per l'altro la realtà che si svela al termine del processo è qualitativamente identica a quella che esisteva all'inizio: il passaggio rappresenta un puro aumento quantitativo o l'organizzazione più complicata di quanto è già posseduto al punto di partenza.

Invece, nella prospettiva realistica e spiritualista più volte chiarita, nel processo educativo c'è un *reale* passaggio dal *meno al più*, dalla potenza all'atto, dall'attività sensitiva agli atti e abiti spirituali. Ma questo è possibile *radicalmente* (oltre l'influsso della causa dispositiva dell'educatore), perché fin dal primo istante l'uomo è *positiva capacità di vita spirituale*, sul piano sia degli atti e degli abiti di virtù sia di scienza e di sapienza.

L'uomo è *essenziale capacità* di contemplare il vero e di volere il bene (e, se si vuole, di « gustare » il bello): egli è ricco di quella *originaria energia spirituale*, che sono le *capacità noetiche* dell'intelletto e la *potenza di autodeterminazione della volontà*. La capacità di porsi a contatto spirituale con le cose non è *indotta* nell'uomo, quasi *introdotta in lui o in lui* costituita colla moltiplicazione delle esperienze sul piano sensitivo: il pensiero, teorico o pratico, non è la somma di sensazioni o di felici successi istintivi; la volontà non è il risultato positivo di tendenze e desideri sensitivi sodisfatti. Essa è *di lui e da lui* originariamente.

In lui, in questi *poteri* sempre positivamente *vigili*, ontologicamente *in attesa* di entrare in *azione* intorno a oggetti e realtà determinate, sono connaturate dotazioni abituali, che costituiscono la legge interna del loro dinamismo proprio: gli *abiti dei primi principi*, teorici per l'intelletto nella sua funzione conoscitiva, *pratici* (efficienti) per l'intelletto nella sua funzione di *guida concreta* nell'azione. Essi sono i *semi* da cui si svilupperà il conoscere come atto e abito; le inclinazioni originarie della ragione che contengono embrionalmente, vitalmente, le *qualità virtuose*.¹

¹ Conviene citare un testo notissimo e ricchissimo di S. Tommaso, che risponde precisamente alla questione *Utrum homo docere alium possit et dici magister vel Deus solus*: « *Virtutum habitus ante earum consummationem praexistunt in nobis in quibusdam naturalibus inclinationibus, quae sunt quaedam virtutum inchoationes, sed postea per exercitium operum adducuntur in debitam consummationem. Similiter etiam dicendum est de scientiae acquisitione; quod praexistunt in nobis quaedam scientiarum semina, scilicet primae conceptiones intellectus, quae statim lumine intellectus agentis cognoscuntur per*

Non necessitano né sono suscettibili di stimolazioni esterne dirette (sono spirito!). Lo spirito *in sé* non viene acceso, né viene risvegliato né messo in azione (tanto meno dall'esterno). È sempre spirito, è sempre vita; questa è la sua *natura*, tendere connaturalmente alla realtà come verità, come bontà, come bellezza.²

b) I « segni ».

Basta soltanto che si realizzi una *condizione*, la quale deve e può essere creata al di fuori dello stesso spirito, ma sempre nell'unità sostanziale del composto: precisamente, nel *mondo sensibile*. Lo spirito umano è fatto per il vero (teorico e pratico), per il bene, per il bello; ma visto, colto, desiderato, amato, goduto nel *sensibile*.

L'uomo non può contemplare e fare il vero e volere il bene, se non offerto a lui nella *realtà sensibile*.³ Ecco, dunque, che all'educando devono

species a sensibilibus abstractas, sive sint complexa, ut dignitates, sive incomplexa, sicut ratio entis et unius et huiusmodi, quae statim intellectus apprehendit. Ex istis autem principiis universalibus omnia principia sequuntur, sicut ex quibusdam rationibus seminalibus. Quando ergo ex istis universalibus mens educitur ut actu cognoscat particularia, quae prius in potentia et quasi in universali cognoscebantur, tunc aliquis dicitur scientiam acquirere... » (De Ver. q. 11, 1 e ad 4).

² È il fondamento metafisico dell'essenziale inclusione dell'*auto-educazione* in qualsiasi processo *educativo*. Risultano evidenti alcuni fondamentali orientamenti metodologici, come sottolinea efficacemente il Dupanloup, parlando *De l'enfant et du respect qui est dû à la liberté de sa nature*: « L'enfant doit travailler lui-même à la grande oeuvre de son Education, par un concours personnel, par une action libre, spontanée, généreuse; c'est la loi de la nature et de la Providence. Ce concours de l'enfant est si nécessaire, qu'aucune Education ne peut s'en passer, et, que nul secours, nulle puissance étrangère, nul instituteur, si habile et si dévoué qu'il fût, n'y suppléa jamais. Quoi, qu'on fasse, on n'élèvera jamais un enfant sans lui ou malgré lui. Il faut lui faire vouloir son Education: il faut la lui faire faire à lui-même et par lui-même. Cet enfant n'est pas un être passif et sans action, un arbuste, une plante: non, c'est une créature intelligente et morale... Cette action, ce concours est essentiellement libre: il peut, il doit être provoqué, soutenu, encouragé; il ne doit pas être contraint ni forcé. Les belles et saintes doctrines du Christianisme sur la liberté de l'homme, sur ses nobles destinées et sur le respect qui lui est dû, trouvent ici une sérieuse et profonde application... Respectée comme il convient, gouvernée sans violence, dirigée avec sagesse, la liberté, l'action personnelle de l'enfant devient, sous l'heureuse influence de la grâce divine et de l'autorité qui préside à son Education, l'admirable ressort, l'âme, la vie de cette Education toute entière. En un mot..., dans l'Education, ce qui fait l'instituteur par lui-même est peu de chose, ce qu'il fait faire est tout: j'entends ce qu'il fait faire librement. Quiconque, encore une fois, n'a pas compris cela, n'a rien compris à l'oeuvre de l'Education » (*De l'éducation*, t. I, liv. IV, pp. 177-178).

³ Continuando il testo citato precedentemente S. Tommaso dice: « *Ex sensibilibus signis, quae in potentia sensitiva recipiuntur, intellectus accipit intentiones intelligibiles, quibus utitur ad scientiam in seipso faciendam; proximum enim scientiae effectivum non sunt signa, sed ratio discurrens a principiis in conclusiones* » (*De Ver., loc. cit.*).

essere offerti *oggetti, cose, realtà sensibili*, la cui *esperienza* consenta al suo *intelletto (pratico, anzitutto, se si vuol parlare propriamente di educazione)* di prendere posizione sul piano della conoscenza spirituale specifica.

Più esplicitamente e tecnicamente.

Le facoltà spirituali ontologicamente disponibili al vero, al bene, al bello si trovano incarnate nell'uomo. Orbene, l'individuo umano emerge all'essere proprio, nel momento della generazione, in quanto nell'essere precedente (le cellule germinali dell'uomo e della donna incontratesi per effetto dell'unione sessuale) si è determinata quella *disposizione ultima*, che non è più atta a sorreggere la *forma* fino allora vigente e richiede l'avvento della nuova *forma umana*, con le rispettive *facoltà* e possibilità di azione.

Questo fa sì che i successivi arricchimenti accidentali sul piano operativo possono determinarsi nelle facoltà soltanto in forza di una necessaria *selezione di materiale sensibile* secondo un criterio di assoluta elementarità e gradualità. Potranno costituire materiale immaginifico e oggetto di attrazione per la volontà solo quelle sensazioni (atti di conoscenza sensibile e degli appetiti), che sono concretamente assimilabili dalla facoltà spirituale in quanto ha in sé la disponibilità ideale concreta per le primissime astrazioni sul piano intellettuale e, quindi, per le prime volizioni sul piano appetitivo (per questo il maestro insegna e, analogamente, educa « proponendo exempla sensibilia ex quibus in anima discipuli formentur phantasmata necessaria ad intelligendum »).⁴

Nei maturi tale opera selettiva tra i fantasmi, da cui ricavare idee che diventano il punto di partenza di volizioni, è fatta in forza degli abiti virtuosi (o di scienza, sul piano delle attività teoretiche).

Per gli immaturi, in senso preciso e specifico (morale) e in senso largo (formazione, cultura), tale opera selezionatrice e graduatrice è iniziata e compiuta all'esterno dall'educatore, che sostituisce con l'*ordine* razionale (prudenziale, virtuoso) dei suoi *interventi* gli abiti che non ci sono nel *puer*, e che tuttavia per costituirsi necessitano di atti adeguati: è questo il fondamento ultimo di una filosofia dei *mezzi* e dei *metodi* pedagogici (formativi e didattici). All'educatore, quindi, spetterà studiare e sperimentare mezzi e metodi, che siano in grado di offrire all'educando il materiale sensibile, che corrisponda *né più né meno* alle disponibilità concrete di astrazione da parte dell'intelletto agente e delle sue dotazioni concettuali e alle pratiche capacità di desiderio delle facoltà appetitive. Perché ciò avvenga è necessario che il materiale sensibile non sia al di sotto delle reali disponibilità e alle esigenze di progresso né al di sopra delle concrete possibilità di assimilazione.

⁴ *Summa contra Gentiles*, II, 75.

Da qui dovrà partire la ricerca *filosofica* (oppure, ad altro livello, *scientifica e positiva*, metodologico-pedagogica) sul tema specifico dei mezzi educativi e del loro ordine e cioè delle *condizioni essenziali e situazionali*, per cui certi segni risultano effettivamente promotori del processo educativo.

c) *Gli atti.*

Sul piano *effettivo* le *qualità virtuose* nascono, dunque, *dall'esercizio graduato di azioni concrete*, in qualche modo permeate di razionalità, adatte a creare la *capacità* abituale della vita morale,⁵ in un intreccio continuo, diversamente dosato secondo le opportunità e possibilità, tra gli atti delle diverse virtù (secondo successioni che spetterà alla prudenza dell'educatore stabilire praticamente e alla scienza metodologica studiare).

Infatti, non si potrà passare dagli atti prudenziali all'abito virtuoso della saggezza prudenziale, se non in connessione con l'acquisizione delle virtù morali. Cronologicamente il sorgere della saggezza prudenziale è contemporaneo al sorgere delle virtù morali. Compito della prudenza non è altro che imporre il modo razionale concreto all'equilibrio virtuoso garantito dalle virtù morali della giustizia, della fermezza e della temperanza.

L'*ordo rationis* prudenziale suppone stabilito contemporaneamente l'*ordine specifico* degli appetiti in cui esso dev'essere imposto. E lo stesso ordine virtuoso degli appetiti esige un'opera di progressivo dominio esercitato dalla ragione. L'esercizio soltanto potrà far sì che la *naturale disponibilità* degli appetiti alla regola razionale diventi effettiva obbedienza *abituale* per mezzo delle virtù morali specifiche.

La virtù non si deduce: è un'*abilità pratica*, che aiuta ad essere liberi nell'unico modo concesso a umani e cioè nei *singoli atti* di cui è tessuta la vita.

Similmente tale capacità non si acquista se non mediante l'esercizio degli stessi *atti* di cui è capacità. Non si diventa abili pittori o musicisti

⁵ Naturalmente, in larghissima misura e soprattutto nei primi stadi dell'età evolutiva, quest'azione *propriamente* educativa dovrà essere preceduta, accompagnata e seguita da azioni di *condizionamento* e di « *formazione* » a tutti i livelli: ambientale, fisico, biologico, psicologico, culturale. Ma non è facile stabilire confini cronologici o di competenza. Sia sul piano dell'ordine razionale degli appetiti e pratico-prudenziale sia nell'ordine speculativo e cioè dell'intelligenza in funzione conoscitiva, la presenza della ragione nella vita del bambino potrebbe coincidere addirittura quasi con la nascita, se è *razionale*, oggettivamente, l'ordine imposto dall'esterno dall'educatore, ed è in qualche modo accolto dall'educando non in pura forza di condizionamento estrinseco o di pressione sensibile. L'*uso di ragione* in questo senso potrebbe anticipare di molto (o anche seguire) l'*uso di ragione* inteso in senso puramente « *giuridico* » e *convenzionale* (per esempio, i sette anni).

se non, in definitiva, facendo gli atti del pittore e del musicista, finché questo fare non diventi un creare quasi spontaneo, inventività, originalità, razionalità consostanziata con le singole iniziative di vita. Non si diventa prudenti di fatto, studiando o elaborando la teoria della prudenza, come non si diventa artisti o tecnici semplicemente leggendo libri di critica d'arte o di tecnica. Si diventa prudenti compiendo atti di prudenza e delle virtù che la costituiscono o la specificano o la preparano.

Sembra così superato l'apparente circolo vizioso, particolarmente aggravato nell'età della fanciullezza. Se ne riparlerà pure a proposito della parte dell'educatore che mette in moto dall'esterno (partendo naturalmente dal sensibile) questa attività diversamente combinata e intrecciata. Disciplina degli appetiti perché si costituiscano atti « razionali » di fatto; ordine razionale degli appetiti, perché corrispondente a un ordine razionale visto e prudenzialmente valutato dall'educatore, che permette alla ragione di permeare atti e comportamenti dell'educando, fino a diventare esigenza interiore abituale, ordine « costituito », interiorizzato di fatto: cioè non in quanto *appreso* per idee e convinzioni astratte e generali, ma in quanto *operato, esercitato, praticato*, non senza una presenza della ragione proporzionata all'età e allo sviluppo.

2. *Pedagogia della virtù è pedagogia della libertà.*

La disponibilità alla maturità virtuosa è per natura insita nell'uomo: essere autenticamente uomo è l'ovvia, profonda, ontologica sua tendenza. È naturale che l'essere umano, come tutti gli altri esseri, non tenda all'autodistruzione, all'autoannientamento: l'essere non può produrre il nulla, anzi *agere sequitur esse*.

a) *Automatismo, abitudine, virtù.*

La virtù è per definizione compiutezza della potenza. È una qualità che *abilita* la facoltà a costante docilità razionale, in ricchezza di libertà, sulla linea delle inclinazioni umane naturali: inclinazioni ontologiche specifiche a vivere e a convivere, a desiderare, ad amare e tendere, a pensare secondo moduli di intelligenza e di libertà.

Non è, dunque, lecito confondere automatismo e abitudine con virtù. L'automatismo, il riflesso condizionato, l'*abitudine* è una specie di traccia profonda lasciata nei dinamismi psico-fisici che rende facile, anzi spesso assolutamente automatica e spontanea l'esecuzione di movimenti, di connessioni e associazioni, di operazioni di vario genere. Alle abitudini si obbedisce senza sforzo; anzi costituirebbe uno sforzo opporvisi. Un comportamento abituale dispensa dal pensare e riflettere a ciò che si fa. Riduce al minimo o elimina affatto l'intervento del pensiero e della volontà.

Conseguentemente toglie alle azioni, del tutto o in parte, il loro tipico valore umano, e cioè la dimensione morale.

Di tutt'altro genere è la *virtù*, se essa rappresenta l'ideale della vita morale e umana, la quale è tanto più autentica quanto più viva e presente è la guida prudenziale dell'intelletto e la forza imperativa della volontà. La virtù ha lo scopo, infatti, di rendere l'uomo più *uomo*, cioè più razionale e libero, più attento e impegnato in ciò che fa, più padrone di sé e delle sue azioni in forza delle decisioni libere.

Le abitudini, certo, contribuiscono indirettamente a « liberare » l'uomo. Automatizzando, rendendo agevole e quasi naturale, ovvia, la condotta umana nei settori in cui non possono costituirsi vere virtù, e liberando la mente dal dover prestare attenzione attuale all'uno o all'altro impegno pratico in tali settori, esse rendono molto più *umanamente* feconda e produttiva, razionale e libera la *vita veramente umana*.

Ma la crescita umana non sarebbe autentica, se il regno delle abitudini e degli automatismi dovesse estendersi talmente da finire di liberare l'uomo da se stesso, da disumanizzarlo, da meccanizzarlo.

La virtù autentica è ordinata precisamente all'uso buono del libero arbitrio.⁶

⁶ Ci si vuol riferire, ovviamente, alla libertà personale umana, cioè propria di un concreto singolo individuo, operante in un mondo di realtà finite e storiche; non è questione della perfetta, indefettibile libertà (« necessaria »), celebrata dagli idealismi di tutte le specie, come per esempio da FICHTE, nei *Discorsi alla Nazione tedesca*: « Ogni educazione tende a creare un'individualità salda definita permanente, che più non si evolve, che è, né può esser diversa da quel che è. Se non tendesse a formare quest'individualità non sarebbe educazione ma un vano giuoco, e finché non l'ha formata non è una educazione compiuta. Chi deve ancora esortar se stesso e venir esortato a volere il bene non possiede ancora una volontà definita e vigile, ma ha solo la volontà di foggarsi un volere volta per volta in caso di necessità; ma chi invece ha un saldo volere, vuole ciò che vuole per tutta l'eternità né può volere altrimenti di come sempre vuole: per lui la libertà del volere è morta e si è trasformata nella necessità. La volontà dell'uomo, prima di qualsiasi ammonimento e indipendentemente da questi, ha una sola chiara direttiva: se questa è d'accordo cogli ammonimenti essi sono tardivi e l'uomo, anche senza prediche, avrebbe fatto ciò di cui lo si richiede; se invece è in contrasto, le prediche al massimo serviranno a stordire momentaneamente l'allievo: fa che sorga l'occasione ed egli dimenticherà se stesso e i tuoi insegnamenti e seguirà la sua inclinazione naturale. Se vuoi avere un potere su di lui devi fare assai più che rivolgergli dei bei discorsi, devi 'foggiarlo' e foggiarlo così che egli non possa volere altrimenti di come tu vuoi che voglia. È inutile dire a un uomo nudo: vola! — hai un bell'imporglielo; egli non potrà sollevarsi che a poche spanne da terra; ma, se ne sei capace, impenna il suo spirito, fa che egli si avvezzi a vivere in una regione superiore; e, senza bisogno di ulteriori ammonimenti, egli nè vorrà né potrà respirare che a quelle altezze sublimi. La nuova educazione deve dunque formare, mediante una regola sicura e senza eccezioni, questa ferma volontà immune da tentennamenti; foggata dalla necessità deve produrre la necessità che ha in vista » (*Discorsi*, II, pp. 45-46).

b) *Operare per essere.*⁷

Ma per inquadrare esattamente questa dottrina è necessario chiarire in che senso debba intendersi quel continuato esercizio di atti, che è insieme la forma propria di acquisizione della *virtù* ed *effetto* della virtù.

L'abito non nasce dalla *ripetizione* di azioni materialmente uguali, riprodotte con regolarità finché si ottenga un comportamento fedele ad una legge o a un regolamento. Ciò costituirebbe una diminuzione della libertà e della moralità.

Virtù autentica è potere acquisito di continuata creazione spirituale della propria vita. È capacità di una prestazione umana sempre più intensa e profonda. La cosiddetta ripetizione, quindi, è da intendersi, piuttosto, come una *moltiplicazione* di atti il più possibile nuovi e originali, che hanno precisamente lo scopo di estendere e intensificare il potenziale operativo spirituale dell'individuo.

La ripetizione degli atti propri dell'addestramento, la metodica ripetizione di posizioni e movimenti delle dita della mano, contribuisce a creare, per esempio, il virtuoso del piano, l'abile, impeccabile, esecutore *tecnico* di un difficile pezzo di musica, con acrobazie che lasciano stupiti come davanti a un gioco di prestigio o alla prestazione di un complesso calcolatore elettronico.

L'autentica *arte* del pianista, invece, nasce da un altro tipo di moltiplicazione di meccanismi tecnici, accompagnati da sensibilità e da instancabili tentativi di miglior interpretazione intelligente del brano. L'insoddisfatta ricerca dell'anima dell'autore, la penetrazione del significato delle singole note e della loro successione, la partecipazione rinnovata e sofferta, soltanto, creano il tipo completo dell'autentico *artista* del piano. È, certamente, prevista una perfetta automatizzazione dei movimenti, la perfezione tecnica dell'esecuzione; ma questa è ricercata in funzione di una più acuita presenza spirituale nell'interpretare, nel vivificare, nell'esprimere. Nel primo caso, il pianista (il direttore d'orchestra o simili) potrà terminare l'esecuzione fisicamente prostrato; ma soltanto nel secondo si osserverà un altro tipo più intenso di prostrazione spirituale, che è insieme estasi, gioia, sofferenza, tensione creativa, sperimentata personalmente e partecipata agli altri; esperienza che *si rinnova* tutte le volte, anzi sempre più ricca; ché la esecuzione si ripete non come una *routine*, ma come rinnovata *invenzione*, non disgiunta spesso dall'audace ricerca di vie nuove e di originali interpretazioni personali.

Così è la virtù pedagogica e morale. Essa si acquista con atti esterni, questi atti devono avvenire entro l'ambito delle esigenze umane generali,

⁷ Cfr. S. PINCKAERS, *Le renouveau de la morale. Etudes pour une morale fidèle à ses sources et à sa mission présente*, Tournai, Casterman, 1964, pp. 269: Chap. IV. *La vertu est tout autre chose qu'une habitude*, pp. 144-161.

entro la legge (anzi, come si vedrà nel capitolo sui mezzi educativi, essa sarà veicolo e mezzo alla virtù). Ma, soltanto, la loro potenzialità interiorità, *il grado di presenza della ragione*, della decisione dell'intelligenza e della volontà, la misura della libertà, che sono in essi, decideranno della loro produttività autentica rispetto alla virtù. Esternamente gli atti possono essere addirittura contraddittori: fuggire il pericolo e affrontarlo, impegnarsi in un'impresa difficile ma doverosa, disimpegnarsi da un'altra impossibile, frequentare la vita sociale e chiudersi nel silenzio e nel ritiro, lasciare la preghiera per la carità, rinunciare ad un atto di carità per raccogliersi nella preghiera. Li rende produttivi della virtù, ugualmente, la misura della differenziata e motivata partecipazione spirituale. « Nous aboutissons de la sorte — scrive giustamente il Pinckaers — à une conception de la répétition des actes très différente de la reproduction en série des mêmes actions matérielles. Cette répétition des actes intérieurs est une série d'inventions, de réussites de l'intelligence et de la volonté; car tout acte de vertu authentique est une manière de création et de victoire sur le champ de bataille de l'activité humaine. Invention de ce qu'il convient de faire dans les circonstances concrètes et particulières où l'on se trouve... Invention aussi de la manière d'agir, car il y a cent façons d'accomplir la même action matérielle, et c'est peut-être là que se marque le mieux la personnalité d'un homme, que se manifestent le plus clairement sa valeur humaine et sa vertu... Chaque action qui se présente nous pose donc un problème et nous oblige à inventer notre solution; ce serait une démission contraire à la véritable vertu que de vouloir calquer notre action sur des solutions toutes faites. À l'encontre de la répétition des actes matériels, la répétition des actes intérieurs de la raison et de la volonté ne contraire donc aucunement le caractère créateur et inventif que nous avons reconnu à la vertu. Loin d'engendrer un automatisme vide d'esprit, une routine compagne de l'habitude, la vertu est un facteur de spiritualisation de l'agir humain; elle permet à notre esprit de pénétrer dans nos facultés sensibles comme une sève nouvelle; elle donne à la conscience humaine, à sa faculté d'attention, le pouvoir d'animer et de diriger jusqu'aux éléments de l'homme le plus rétifs à l'emprise de la raison... La répétition n'engendre plus l'ennui, mais la nouveauté et la joie de la découverte. Ce paradoxe est l'oeuvre de la vertu authentique; non plus un recommencement indéfini des mêmes actions matérielles, mais une série surprenante de victoires de l'intelligence et de la volonté droite, suscitant un continuel progrès intérieur ».⁸

Questo potenziamento interiore, determinato dalla creazione degli abiti virtuosi, investe gradatamente l'atto nella sua totalità, compreso l'aspetto esteriore, permeando anche le facoltà sensibili e le stesse energie

⁸ S. PINCKAERS, *Le renouveau de la morale*, pp. 153-154.

corporee, rendendole abitualmente disponibili e docili all'impero della ragione. In questo caso le stesse abitudini e gli stessi automatismi e i condizionamenti rappresentano sistemi dinamici che, venendo in qualche modo investiti dal benefico influsso virtuoso, partecipano da questo punto di vista della virtù, mettendosi al suo servizio e facilitandone le prestazioni.

Tale *esercizio di atti* si svolge nel momento della creazione degli abiti virtuosi mediante l'opportuna e necessaria collaborazione di altri e necessariamente secondo un ordine, che tenga conto della particolare situazione psico-fisica e morale del soggetto.

Questo tipo di esercizio di atti virtuosi si chiama *educazione*.⁹

3. *Crescita educativa ed espansione culturale.*

Il processo è analogo nel settore dell'apprendimento cognitivo e nell'acquisizione degli abiti di scienza, ossia in quello che si è definito

⁹ Ancora a questo livello si pone e si risolve, in senso ben definito e con sostanziale priorità dell'impegno attivo dell'allunno, l'inevitabile compresenza nel processo educativo di *libertà e autorità, agire e coltivare*, « Führen » e « Wachsenlassen » (Cfr. Th. LERT, *Führen und Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*, Stuttgart, E. Klett, 1958, pp. 136). « L'Education — scrive ancora felicemente il DUPANLOUP riportando gli stessi temi ai limiti con l'attività educativa vissuta e con la corrispondente preoccupazione metodologica — forme, élève, crée en quelque sorte; et c'est pour y parvenir qu'elle cultive et qu'elle exerce, qu'elle agit et fait agir; voilà pourquoi, en même temps qu'elle est l'oeuvre d'une haute autorité, elle réclame de celui qu'elle élève la coopération d'une docilité respectueuse. L'Education cultive donc, et c'est spécialement le travail de l'instituteur. Mais ce n'est pas tout; l'Education exerce et fait agir, elle exige le concours actif, le concours docile, l'exercice personnel, spontané, généreux de l'élève... Cet enfant est un être moral, doué de liberté et capable d'action; il faut qu'il travaille à se développer, à s'ennoblir, à s'élever lui-même; autrement son Education ne s'accomplit pas. La loi du travail est la grande loi de l'Education humaine. Nul n'est fait ici-bas pour ne rien faire. Toute créature intelligente et libre est essentiellement destinée à l'action. L'activité nourrit, exerce, fait la force et la vie... Oeuvre du maître et travail de l'élève, l'Education est donc tout à la fois culture et exercice, enseignement et étude: le maître cultive, instruit, travaille au dehors, mais il faut essentiellement qu'il y ait *exercice, application, travail* au dedans... Dans l'Education, ce que fait l'instituteur par lui-même est peu de chose, c'est qu'il fait faire est tout. Quiconque n'a pas entendu cela n'a rien compris à l'oeuvre de l'Education humaine. L'Education de quelque côté qu'on la considère, est donc essentiellement une *action* et une action créatrice: l'instituteur et l'élève y ont tous deux essentiellement part: l'instituteur avec autorité, et dévouement, l'élève avec docilité et respect... Telles sont les premières idées; tels sont les droits et les devoirs d'un ordre supérieur que révèlent ces premiers mots: *cultiver, exercer*. On commence à découvrir pourquoi nous avons dit que l'Education est avant toute une oeuvre d'autorité et de respect » (*De l'Education*, t. I, liv. I, chap. I, pp. 6-8).

come processo di *formazione culturale*; anche se nelle modalità di acquisizione si possono notare differenze dovute alla diversità di funzionamento dell'intelletto teorico rispetto a quello pratico e a qualche specifica caratterizzazione degli abiti di scienza rispetto a quelli delle virtù morali.

Come le virtù morali e la prudenza, anche l'apprendimento culturale presuppone nell'educando la presenza della facoltà intellettuale e la conaturata tensione al vero.

Questo vero l'intelligenza è naturalmente orientata a *leggere*, a *vedere*, a *intuire astrattamente* (*intus-legere*) nelle realtà sensibili.

Anche sul piano didattico è, però, necessaria la presentazione ordinata di tali realtà sensibili, poiché l'intelletto non può leggerne il significato essenziale, se non viene gradualmente adattata alle disponibilità interiori di concettualizzazione.

È l'opera del maestro, il quale mediante mezzi e metodi idonei offre all'alunno quei segni significativi e significanti, da cui l'intelletto, per virtù interiore propria, astrae le idee che costituiscono la materia prima di ogni elaborazione scientifica.

L'abito della scienza sarà il frutto dell'assimilazione di sistemi organizzati di idee, acquisite con esercizio conoscitivo consapevolmente e metodicamente condotto.

La metodologia didattica avrà il compito di ricercare quei mezzi e metodi, che l'educatore dovrà o potrà adottare per favorire la crescita interiore dell'alunno anche da questo punto di vista.

Osservazione. - In connessione con quanto si è detto, tenendo presente che Dio è la causa creatrice e conservatrice (*creatio continuata!*) della creatura in quanto dotata dei principi del conoscere e dell'agire (facoltà, abiti dei primi principi, ecc.), si può dire che Egli è il principale e il primo Educatore.

Per quanto riguarda la formazione culturale Dio è da considerarsi *Maestro interiore* in quanto la *luce della ragione*, con cui ci sono noti i primi principi del sapere, donde sorge, a contatto con l'esperienza, ogni sapere, sono inseriti, impiantati in noi, da Dio, quasi come un'immagine della verità increata. Pertanto, siccome ogni sapere umano non può avere validità se non in forza di quella luce, si può dire con tutta verità che Dio è colui che principalmente e più interiormente insegna. Dio ci parla mediante il lume della ragione, che ha acceso in noi e continua ad alimentare con la divina opera di conservazione e di concorso.

Sul piano cristiano questa opera educatrice interiore divina significa *Rivelazione* di un messaggio di verità e di una « legge » positiva, rias-

sunta in definitiva nella Legge della *carità*. La *Grazia della verità*, legge e impegno per la vita, è data per l'intelligenza soprannaturale (fede) e naturale della vita e di ciò che realmente importa; la *Grazia come vita*, è impulso soprannaturale, ispirazione, principio di azione con le virtù soprannaturali, i doni e le grazie attuali.

CAPITOLO II

L'EDUCAZIONE COME RAPPORTO E COMUNICAZIONE

(*la sintesi di interiorità e di esteriorità nell'azione educativa e il fine immediato dell'educazione*)

Se si vuol parlare di *necessità dell'educazione* intesa come *necessità dell'educatore* in funzione di *con-causa* dell'azione e della perfezione educativa, allora il problema della *possibilità*, posto nel capitolo precedente, anziché attenuarsi, sembra aggravarsi. Pareva impensabile che l'immaturo potesse accedere alla maturità educativa, dovendo egli per ipotesi fare *atti di maturità* senza cui la *maturità abituale* non potrebbe essere acquisita, e che tuttavia non sembrano effettuabili senza che egli sia già in possesso di tale maturità.

Ancor più impensabile e contraddittorio potrebbe apparire il fatto che per maturare, diventar libero, farsi responsabile e autonomo, l'educando debba contare su processi che richiedono docile sottomissione alla *maturità altrui*, *soggezione* all'altro, fiducia nella *responsabilità* dell'educatore, *eteronomia* e *dipendenza*. Com'è possibile diventar maturi facendo la professione di immaturo? liberarsi interiormente vincolandosi all'altro? acquistare responsabilità e autonomia continuando ad agire sotto l'altrui responsabilità e operando per ossequio a imposizioni che vengono dal di fuori?

È posto in termini radicali il problema classico dei rapporti tra l'*autorità educativa*, che sembra sintetizzare in sé la *somma degli interventi* dell'educatore, e la *libertà* dell'educando, ossia il contenuto e la finalità del processo a cui è guidato.

I due termini parrebbero, a prima vista, *pedagogicamente contraddittori*. Non si nega che una soluzione sia possibile al livello dell'età adulta. L'adulto è tale precisamente perché comprende che l'autorità è la garanzia della sua libertà, cioè comprende che obbedendo all'autorità, egli

obbedisce alla più profonda legge della *verità* e della *libertà*, alla quale si assoggetta sia chi comanda sia chi obbedisce.

Ma nel momento educativo, per definizione, questa comprensione *adulta* del rapporto è da escludersi. L'educando non opera in forza di questa comprensione, altrimenti bisognerebbe supporlo già *adulto*; ma in forza della pura imposizione autoritaria. Non si vede, perciò, in che modo questa, in quanto tale, possa farsi promotrice di libertà.

Il tema generale del significato della presenza collaboratrice dell'educatore, può allora venir articolato nei seguenti temi, divenuti ormai classici nelle trattazioni pedagogiche.

1) La presenza efficace dell'educatore è da ritenersi possibile, positiva, o addirittura necessaria, per la nascita e lo sviluppo nell'educando della maturità specifica e individuale, propriamente etico-educativa e genericamente formativa e culturale?

2) Qual'è la tipica causalità dell'educatore nell'opera di collaborazione con l'educando?

3) Quali limiti comporta tale concausalità?

4) Secondo i modi di soluzione di tali problemi potranno essere prospettate in ulteriore luce alcune questioni tipiche, particolarmente emergenti nella letteratura pedagogica, relative alla complessa interferenza tra l'azione dell'educatore e l'azione dell'educando nel processo educativo concreto: autoeducazione e eteroeducazione, autorità e libertà, educazione negativa e positiva, educazione materiale e formale, sforzo e interesse, conformismo e attivismo.

1. *La necessità dell'educatore*

Se si vuol porre in termini vasti il problema della necessità dell'educazione, è necessario distinguere due diversi significati che la formula può assumere in questo contesto.

Si può parlare di necessità dell'educazione *in senso generico*, in quanto si ammette che la crescita interiore dell'educando non è una pura *eductio* di perfezione dalle potenzialità e disponibilità dell'educando stesso. Sul piano culturale e su quello prudenziale ed etico sono assolutamente necessarie sollecitazioni, causazioni, contributi che vengono dall'*esterno*. Tutto il *materiale sensibile*, conoscitivo e appetitivo, donde il soggetto è sollecitato ad esercitarsi *in atti* specifici di cui si alimenta la sua vita culturale o si costituisce l'esperienza e l'intelligenza prudenziale o si strutturano gli abiti morali; persone, avvenimenti, cose, che per iniziative conscie o inconscie, programmate o imprevedute e casuali, mettono a disposizione tale materiale, e *in modo tale*, secondo concatenazioni più o meno felici, possono considerarsi educatori in senso vasto e comprensivo.

Questa, che da molti è detta *educazione funzionale* (e da altri, come

Lessing, Lambruschini, Aporti, Rosmini, ecc. educazione *provvidenziale*, in quanto si pensa e si crede che all'origine di tutti gli avvenimenti mondani e umani ci sia una Provvidenza divina, diversamente concepita), è da ritenersi *assolutamente, metafisicamente, necessaria*.¹

È un'affermazione agevolmente dimostrata da tutto ciò che si è detto intorno al rapporto tra vita spirituale (conoscere e volere) e vita sensibile, secondo il principio già più volte enunciato o implicitamente invocato, *nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu*. La crescita dell'uomo, infatti, non si può concepire come l'espansione autonoma e assolutamente interiore di uno spirito autocreativo e disincarnato, ma come il progressivo arricchimento di un essere personale spirituale e corporeo (*anima forma corporis!*), chiamato a realizzarsi in quanto tale, in un *mondo*, in un ambiente, che si muove e opera più o meno consapevolmente intorno all'essere in crescita e dal quale questi più o meno consapevolmente attinge gli elementi materiali per la sua crescita.

Diverso discorso va fatto, invece, intorno all'*educazione intenzionale*, cioè intorno a quegli specifici *intenzionali interventi dell'educatore umano*, da lui esplicitamente *predisposti secondo un certo ordine metodico*, in modo da favorire il progresso educativo e formativo dell'immaturo.

Anche in questo caso si può parlare di *necessità dell'educatore* (o dell'*educazione intenzionale*), ma precisando che non è *necessità metafisica, assoluta, universale per tutti gli individui umani* e, negli stessi in-

¹ In una lettera di F. APORTI al GARELLI (19 febbraio 1945), il concetto di educazione funzionale o educazione della Provvidenza è sottolineato sia nel suo aspetto *naturale* sia dal punto di vista *soprannaturale* cristiano: « Il nome da voi dato di Educazione di Dio o scuola della Provvidenza (nel n. 1 del giornale ottimamente ideato e assai commendevolmente principiato sotto il titolo di *Educatore primario*) alla prepotente influenza che lo stato politico, la società e le vicende della vita ed altre cause indipendenti dalla volontà individuale esercitano sull'uomo e contribuiscono ad allevarlo, ridestò in me alcune vecchie idee sulle vie tenute da Dio nello educare l'umanità traviata acciò ridurla alla conoscenza del vero e del bene, fondamenti principali della sua felicità: le quali idee io vi comunico, perché voi ne facciate quella considerazione che la vostra perspicacia giudicherà poter meritare. Le sovraccennate vie vanno studiate a mio vedere nei libri della rivelazione. Questo è l'unico documento delle opere di bontà fatte da Dio a pro degli uomini... Senza aggiungere altre osservazioni, parmi dal sin qui esposto di poter raccogliere che sotto il nome di educazione di Dio si abbia a concepire quel richiamo della mente alla verità e degli affetti alla virtù cui Dio intendeva e intende indurre gli uomini proponendo alla loro ragione il semplicissimo argomento dei fatti divini che noi distinguiamo col nome di miracoli e profezie, acciò convincere gli uomini: 1° che egli è il vero creatore e padrone dell'universo e l'unico sapientissimo conoscitore delle cose passate, presenti e future; 2° che siccome verissimo perciò autorevole aver doveasi quanto egli rivelava o insegnava; e come ogni sua dottrina e volontà riferivasi al bene del genere umano, così doveva essere ascoltata e accolta con venerazione e seguita con sollecitudine, amore e sicurezza » (F. APORTI, *Scritti pedagogici editi e inediti*, a cura di A. Gambaro, Torino, Chiantore, 1945, vol. II, pp. 227-228, 235).

dividui in cui appare concretamente necessaria, universale *per tutti gli atti* richiesti agli effetti della maturazione prudenziale, etica e culturale.

Si può parlare di *necessità morale* (*ut in pluribus accidit*).

Esplicitando: l'educazione *intenzionale* non è necessaria metafisicamente, cioè in quanto richiesta dalla *natura umana* nella sua specificità. Nella natura umana in quanto tale ci sono i *poteri* essenziali per cui l'uomo mediante il contatto con il mondo fisico e spirituale può arricchirsi interiormente sul piano delle attività che convergono alla formazione degli abiti di cultura, di eticità, di saggezza prudenziale.

Essa appare necessaria *relativamente* alle situazioni concrete dei singoli *individui*. In quanto essere generabile e corruttibile l'individuo umano passa inevitabilmente attraverso un processo di imperfetta attuazione mediante atti *molteplici e concatenati secondo un ordine* indispensabile. Ordinariamente, *ut in pluribus*, non avviene che la struttura originaria dell'individuo sia talmente felice (armonia tra gli appetiti, giusto equilibrio connaturato della sensibilità, innato buon senso, ecc.) e il succedersi degli avvenimenti esterni talmente fortunato, da creare spontanee coincidenze tra le *disponibilità* interiori all'esercizio delle facoltà operative e il materiale sensibile esteriore che è in grado di promuoverne l'*effettiva attuazione*. Però, in linea assoluta, *di fatto*, situazioni siffatte potrebbero verificarsi sia in un individuo particolarmente ben riuscito sia in momenti speciali anche in un individuo che ordinariamente fruisce dell'opera intenzionale di un educatore.

Mentre il caso di individui eccezionali, del tutto autosufficienti rispetto all'educazione intenzionale, può apparire utopico (però, metafisicamente concepibile), il caso di momenti e periodi di autosufficienza relativa nello stesso individuo, invece, non solo è da ritenersi possibile, ma anzi addirittura normale e generalizzato (se ne riparerà a proposito dei limiti *ex abundantia* dell'azione dell'educatore e dell'*educazione involontaria*, ossia dei positivi effetti non previsti dell'educazione).

Infatti, sia nel caso della formazione (per esempio, quella *culturale*) sia in quello dell'educazione intesa rigorosamente (*prudenza e virtù morali*) l'apprendimento per *insegnamento e disciplina* altrui può essere accompagnato da contributi più o meno larghi di *invenzione* originale e di *conquista* autonoma.

Sulla scorta di Aristotele, la questione è posta e lucidamente risolta anche da TOMMASO D'AQUINO, il quale si rivela ancora una volta ben lontano dal concepire la crescita del fanciullo in termini materialistici di « ingegneria dell'animo umano ». « Dicit ergo primo quod, cum duplex sit virtus, scilicet intellectualis et moralis, *intellectualis virtus secundum plurimum et generatur et augetur ex doctrina*. Cujus ratio est, quia virtus intellectualis ordinatur ad cognitionem. Quae quidem *acquiruntur nobis magis ex doctrina quam ex inventione*. Plures enim sunt, qui possunt cognoscere veritatem ab aliis addiscendo quam per se inveniando.

Plura etiam unusquisque inveniens ab alio discet quam per seipsum inveniatur. *Sed quia in addiscendo non proceditur in infinitum, oportet quod multa cognoscant homines inveniendo.* Et quia omnis cognitio nostra ortum habet a sensu, et multoties sentire aliquid facit experimentum, ideo consequens est quod intellectualis virtus indigeat experimento longi temporis. *Sed moralis virtus fit ex more, idest ex consuetudine.* Virtus enim moralis est in parte appetitiva. Unde importat quamdam inclinationem in aliquid appetibile. *Quae quidem inclinatio vel est a natura quae inclinatur in id quod est sibi conveniens, vel ex consuetudine quae vertitur in naturam*.² « Aliqua vero est ars in cuius materia est aliquod motivum principium movens ad producendum effectum artis, sicut patet in medicativa... Effectus autem fit et ab arte et a natura sine arte: multi enim per operationem naturae sine arte medicinae sanantur... Huic autem arti similis est ars docendi. In eo enim qui docetur est principium activum ad scientiam, scilicet intellectus, et ea quae naturaliter intelliguntur, scilicet prima principia; et ideo scientia acquiritur dupliciter: et sine doctrina per inventionem et per doctrinam ».³

Il carattere *inventivo*, oltre che *disciplinare*, della storia del progresso dei singoli e dell'umanità intera, risulta ancor più evidente, se viene considerato al di là del periodo propriamente educativo, nella vita degli *adulti*. L'educazione (e l'istruzione) ha precisamente lo scopo di consentire all'uomo, *fatto maturo*, di progredire incessantemente nel proprio perfezionamento specificamente umano, con il massimo grado di iniziativa e di originalità, superando il più possibile le imperfezioni e i limiti che hanno caratterizzato eventualmente il periodo educativo.⁴

Ma ordinariamente è vero quanto con limpida formula esprime Tommaso d'Aquino, ossia che « in generatione carnali parvulus nuper natus indiget nutrice et paedagogo », « ad facilem partum, et educationem pueri convenientem, requiritur obstetrix et nutrix et paedagogus ».⁵

Infatti, il *puer*, che pure è chiamato in quanto uomo a vivere da uomo e cioè secondo virtù, *non possiede ancora queste virtù*, anzi in concreto non è nemmeno sempre in grado di produrre di sua iniziativa i singoli *atti*, che sono indispensabili al costituirsi delle virtù. Ancor meno egli può garantire quella *continuità* e *concatenazione* degli atti senza cui normalmente la virtù non nasce né si consolida.

² *Comm. in II Ethic.*, lect. I.

³ *Summa contra Gentiles*, II, 75.

⁴ La necessità dell'educazione (o dell'educatore) è, invece, accentuata e approfondita dalla considerazione teologica dell'uomo, essere soprannaturalizzato decaduto e redento. L'intervento dell'*Altro* e degli *altri* diventa allora di assoluta necessità sul piano soprannaturale. Il *sine Me nihil potestis facere* normalmente si fa operante solo *per ministerium hominum*, portatori dei mezzi di salvezza e di restaurazione umana soprannaturale.

⁵ *S. Th.*, 3^a, 67, 7.

È, dunque, necessaria la collaborazione dell'educatore, che garantisce dall'esterno ciò che il *puer* lasciato a se stesso non può promettere: condizioni e mezzi perché il fanciullo agendo come tale *viva* la sua vita di fanciullo, che è di essere *uomo* da fanciullo e disponibile a diventare uomo *adulto*; e perciò assicurare quella *successione* di interventi, che corrisponda alle effettive capacità del fanciullo e alle esigenze di una costruzione finalizzata e significativa.

Precisamente questa importante constatazione fonderà il « diritto educativo » o meglio comanderà la soluzione del problema delle responsabilità educative dei genitori: essi sono *moralmente* chiamati a continuare la generazione umana dei figli a tutti i livelli (fisico, psicologico, culturale, morale), perché la pura *generazione fisica* non garantisce automaticamente l'ulteriore sviluppo corretto dei figli, anzi lo rende del tutto problematico.

2. *L'educatore causa efficiente dispositiva nel dinamismo educativo.*

La causalità dell'educatore rispetto al processo di autoformazione dell'educando, cioè all'esercizio degli atti che indurranno l'abito virtuoso, si configura nettamente come *causa efficiente dispositiva*.

L'educando non può agire *per virtù* propria. Egli deve agire *in virtù* dell'educatore, che si suppone *capace* di creare le *condizioni* percepibili dall'immaturato *in quanto tale*, che inducono in lui la *disposizione*, lo *stato interiore*, che corrisponde germinalmente a quello che l'educando avrebbe se possedesse la virtù: per esempio uno stato psicologico idoneo a produrre un atto di temperanza.

Per questo, non potendo l'educatore travasare virtù o scienza o altre dotazioni spirituali dal suo spirito allo spirito dell'educando, si servirà di sostituti come *disciplina, leggi, precetti, imposizioni* (i mezzi educativi).

In realtà anche il *puer*, a diversi livelli e gradi di sviluppo psicofisico (da determinarsi in base alle scienze psicologiche e caratterologiche), ha bisogno di trovare un *suo modus vivendi* « umano », sano, giusto, non pregiudizievole, che è insieme garanzia di *attuale* risposta alla sua vocazione di *uomo* (com'è, innegabilmente!) e di *normale accesso umano* all'età adulta. Questo *modus vivendi*, questa *ratio vitae, pro hac vita* (in questo momento) e *pro futura vita* (in prospettiva), questo « *medium rationale* » non può cercarlo e procurarlo da sé. Viene, dunque, cercato e acquisito in forma *tutoriale*, per *procura*, dall'*educazione* in senso rigoroso (il discorso potrebbe allargarsi alle varie zone della « cultura » e alla stessa sollecitudine per il sostentamento, la crescita fisica, l'igiene, le cure mediche, ecc.). Educare è far in modo che il *puer viva la*

vita umana che è conforme alla sua età e al suo sviluppo, in modo tale che non solo non venga pregiudicato, ma anzi facilitato, *promosso e favorito il naturale movimento di crescita verso la maturità morale*, che aderisce armonicamente al processo altrettanto naturale di crescita fisica, psichica, sociale.

La *prudenza* dell'educatore in quanto tale e la *prudenza* dell'educando in quanto educando non si identificano, ma si trovano su una linea di continuità causale, di subordinazione essenziale. In questo senso, l'educazione concreta è la sintesi delle complementari « *prudenze* » dei due protagonisti.⁶

L'educatore si sostituisce all'educando non per imporre la *propria* vita, la propria mentalità, il proprio stile; ma per aiutare l'educando a vivere talmente la *sua* vita di fanciullo, nella *rettezza e sanità* umana conveniente, che per crescita *continua e interiore* conduca alla progressiva maturazione formale in campo etico (come negli altri settori).

Il *proprium* formale dell'educazione, della cura educativa, è precisamente la « *ducatio* » *pueri*, cioè dell'uomo *in quanto uomo immaturo*, nel processo di crescita propriamente umana, secondo le concrete esigenze della « *situazione* » di immaturità.

È procurare una regolazione eteronoma « *prudenziale* » dell'alumnus in quanto tale (*alendus, promovendus*), « *prudenziale* » sia riguardo all'origine, alla causa, sia rispetto alle modalità e alle finalità. La destinazione è sempre l'uomo, presente *essentialiter* nel *puer* e da *costruirsi* operativamente e *per modum habitus* in lui. L'educazione tende a farlo vivere da uomo *actualiter* e *virtualiter* (la virtualità è insita allo stesso *status* in cui si trova): l'*actualiter* include (preparando) il *virtualiter* (*status virtutis*), in quanto il *puer* è contemporaneamente uomo che *diviene* operativamente sempre più uomo e deve diventarlo autonomamente sul piano etico (e, in genere, in tutte le sue attività proprie).

La causalità dell'educazione ha questo termine ultimo; *si attua* con l'acquisto di questa perfezione: il *comportamento umano abituale* — in direzione etica, con significazione morale, sia pure *materiale* rispetto al soggetto — del *puer*; comportamento che è ancora *mutuato*, imitato, assunto *ab extrinseco*, mediante l'educatore. Esso è l'unico possibile *stato di vita prima e in attesa di* raggiungere la maturità adulta; ed è insieme l'unica *via per* accedere a questa stessa maturità.

Si può definire questo, in termini tecnici, *il fine prossimo, finis operis*,

⁶ « La problemática de la comunicación viene a insertarse en la encrucijada de la causalidad eficiente intrínseca al educando, y la causalidad eficiente extrínseca a él » (RE-DONDO GARCIA Emilio, *Educación y comunicación*, Madrid, Instituto « San José de Calasanz de Pedagogía », 1959, p. 308).

immediato, dell'educazione, che contiene essenzialmente in sé il riferimento ad un fine ulteriore, ultimo, raggiunto il quale termina lo *status* speciale dell'alunno « educandus » e si esaurisce la necessità di quella particolare attività formale, che è l'attività educativa. Il *finis ultimus* conclude il periodo educativo, annullandolo.

Promotio, educatio, instructio, generatio continuata, nutritio, si riferiscono con significato formale proprio ad uno *status* particolare, come direzione, regolazione dell'uomo in crescita (non adulto) in quanto in crescita. Esse includono la proiezione nel futuro, in un futuro « stato » che annulla il presente; ma ha *direttamente e formalmente*, anzitutto, riferimento a questo stato *hic et nunc*.

In conclusione, si può dire che il fine *prossimo e formale* della educazione in quanto azione dell'educatore, è la garanzia dello *status* del *puer* in quanto vive in modo da poter accedere rettamente all'età adulta (in senso principalmente etico).⁷

Precisamente perché l'educatore non è il padrone del fanciullo, ma il suo *vicario*, non deve subordinare gli interessi del fanciullo ai propri interessi, ma viceversa adeguare la sua mentalità, i suoi procedimenti e interventi alle capacità concrete, alle possibilità dell'individualità totale dell'educando, in quanto è chiamato a vivere la sua propria vita e a realizzare, in un tempo che è il suo tempo, in un avvenire che è suo, un destino ineguagliabile.

Sarebbe illegittima qualsiasi forma sia di *infantilismo*, che funzionalizza l'azione dell'educatore alla situazione presente dell'educando, sia di *adulti-*
smo, per cui il fanciullo non è un valore in sé, ma esclusivamente in quanto tende a diventare adulto.

Occorrerà, piuttosto, salvaguardare la tensione dialettica dei due momenti: l'adulto non sarà pienamente tale se non in quanto avrà vissuto in pienezza umana le singole tappe del suo divenire nell'infanzia, nella fanciullezza, nella giovinezza; e d'altra parte, egli non sarà autenticamente bambino, fanciullo e giovane, se non in quanto vivrà questi momenti

⁷ Giustamente F. W. BEDNARSKI, *Animadversiones S. Thomae Aquinatis de iuvenibus eorumque educatione*, « Angelicum », 1958, 35, p. 392, distingue: a) un *finis ultimus absolute, il summum bonum, la beatitudo*, in concreto *Deus*; b) un *finis ultimus secundum quid o finis educationis relative ultimus*, che è la « *cultura seu perfectio moralis* »; e c) un *finis proximus*, cioè « *ipsa promotio ad hanc perfectionem attingendam* ». « Cum simpliciter bonum hominis — egli scrive — sit id per quod simpliciter bonus seu perfectus efficiatur, ideo cultura humana simpliciter et essentialiter in perfectione morali seu in complexu omnium virtutum consistit, cultura vero intellectualis, physica et technica seu oeconomica non nisi quaedam conditio culturae humanae in stricto sensu remanet. Sic igitur finis educationis relative ultimus cultura seu perfectio moralis est: finis vero proximus ipsa promotio ad hanc perfectionem » (p. 392).

della sua età non come traguardi, non come obiettivi definitivi di vita, ma come momenti *in sé validi* e, insieme, vissuti *in funzione* di uno stato più perfetto.

È questo uno dei problemi più difficili della metodologia pedagogica scientifica e dell'educazione pratica soprattutto in un tempo come il nostro, che è caratterizzato da rapide trasformazioni e da vere rivoluzioni in tutte le manifestazioni di vita.

Un'educazione « tempestiva » esige una felice sintesi tra i piani dei genitori e degli educatori, necessariamente legati alla loro mentalità, e i progetti e i sogni, espressi o inespressi, dei figli. Il carattere, insieme, essenziale e « storico » dei fini e dei metodi deve risaltare soprattutto in questo momento metodologico, nella definizione degli obiettivi intermedi e delle adeguate metodologie di intervento.

Gradualmente, senza discontinuità, l'alunno viene reso capace di vivere entro il positivo e vivificante quadro del bene umano negli anni in cui la sua *razionalità* si esercita esclusivamente come *effettiva* partecipazione all'ordine razionale *imposto* o *proposto* dall'educatore, per mezzo di *esecuzioni attuali e puntuali* di obblighi e imposizioni puramente esterne o anche forzate oppure semplicemente conformi a tendenze interne spontanee sul piano della sensibilità; e successivamente, negli anni in cui c'è già una iniziale appropriazione personale di tale dominio, con il costituirsi delle prime *disposizioni* anticipatrici e preparatrici delle virtù morali (e degli abiti culturali e formativi) fino alla costituzione della *moralità virtuosa*, con il successivo adattamento delle potenze, delle disposizioni psicologiche e delle possibilità operative all'effettivo intrinseco potenziale della virtù. Quest'ultima tappa costituisce il tempo dell'autentica libertà, della vita vissuta in amore e libertà, quando l'educando, finito lo stadio dell'infanzia, dell'eteronomia, del conformismo, della dipendenza estrinseca, diventa amico, collaboratore, interlocutore a pari validità con il suo educatore, adulto tra adulti.

Pertanto, *causalità efficiente dispositiva* è denominata l'azione dell'educatore, in quanto la sua *efficienza* non ha come termine la perfezione educativa in quanto tale: questa propriamente e immediatamente è effetto della causalità efficiente dell'educando; ma ha come termine un altro effetto che vi è formalmente connesso. Nel processo educativo, l'educatore mediante mezzi particolari influisce sulla *causa* della perfezione educativa, l'educando, disponendolo a operare.

Si terrà anche presente che, oltre la causalità *formalmente* educativa nell'ordine dell'efficienza dispositiva, l'educatore esercita anche un'efficienza dispositiva *condizionante*, in quanto, mediante la cultura e le varie « formazioni », egli influisce su ciò che altrimenti impedirebbe l'attività della causa principale e immediata della perfezione educativa.

3. La causalità esemplare dell'educatore nel dinamismo educativo.

Su altro piano e con una particolare modalità l'educatore può anche diventare intenzionalmente causa *esemplare* o *formale estrinseca* della perfezione virtuosa dell'educando.

Quale causa esemplare l'educatore in forza della *propria prudenza personale* non solo *impone* all'educando per via di comando ciò che egli, *l'educando*, deve fare, e cioè la *sua personale prudenza di educando* distinta da quella dell'educatore; ma diventa egli stesso, *l'educatore, modello, esemplare* di quella che deve essere la condotta dell'educando.

In questo caso l'*efficienza* dell'educatore non è più soltanto nell'ordine delle *disposizioni*. Più esplicitamente, la *ratio practica* dell'educatore (*prudenza educativa* animata nell'ordine dell'esercizio dall'influsso delle virtù morali, specialmente della *disciplina*), in base all'*idea pratica* che forma momento per momento di ciò che l'educando ha realmente da fare per essere quello che è e per tendere all'età adulta, non si limita più a formulare *precetti* e *imposizioni*, ma mostra concretamente qual'è la *forma di vita* conveniente e adeguata sia all'educatore che all'educando.

È la forma più alta e genuina dell'*autorità educativa* per l'educando, ancora incapace per definizione di assurgere alla percezione dell'*autorità giuridica* in quanto tale o all'*autorità oggettiva* della verità e dei valori per se stessi. L'autorità-valore non potrà essere da lui intellettualmente vista e razionalmente voluta, se non partendo dal *signum* concreto costituito dall'educatore e da tutta la sua azione, in quanto vivente *incarnazione*, sensibilmente percepibile, della verità e del bene. Solo in questo modo è possibile spezzare quel circolo vizioso che sembra rendere problematica qualsiasi comunicazione educativa: prima che dovere etico, l'esemplarità dell'educatore è un'esigenza metafisica del rapporto educativo.

Questo tipo di causalità educativa sembra essere l'unico valido quando l'educando è in grado già di vivere una certa vita prudenziale e virtuosa propria, in quanto è già in possesso di elementari, iniziali, disposizioni virtuose. In questi casi un intervento educativo puramente autoritario *ab extrinseco* rappresenterebbe una degradazione dell'influsso educativo. Farebbe fare all'educando per pressione esterna ciò che egli sarebbe già in grado di compiere almeno in parte per intrinseca autodeterminazione. La sua incipiente prudenza non può più essere alimentata che dalla prudenza matura dell'educatore, che offre all'educando, che sta già informando la sua vita a valori virtuosi e prudenziali, un esempio vivo e concreto di tali valori prudenziali e virtuosi.

4. Integrazioni critiche.

Alla luce delle considerazioni precedenti è possibile ora sottolineare alcuni elementi utili alla soluzione di talune apparenti *antinomie*, che sembrano nascere dalla presenza della causalità dell'educatore nel processo interiore della formazione educativa dell'educando.

a) *Autoeducazione e eteroeducazione.*

Pare crearsi un'autentica tensione tra il necessario influsso dell'educatore, che sembra porsi a capo di tutte le iniziative educative, e l'educando che non può essere considerato oggetto della causalità efficiente dell'educatore.

Nella storia della pedagogia l'idealismo ha risolto il problema in favore dell'assoluta autoeducazione, in quanto il rapporto maestro-scolaro non è rapporto di persone reali come distinte, ma è rapporto di due momenti dialettici della medesima realtà, lo Spirito, l'Idea, l'Atto, l'unica che effettivamente si svolge, si forma, creandosi e ricreandosi.

Al contrario, le varie forme di positivismo, di materialismo, di behaviorismo, hanno risolto la questione sul piano del puro condizionamento ambientale e sociale.

Nel nostro concetto la posizione è chiara: in quanto la *causa prima e principale* dell'attività autoformativa è l'educando stesso, in quanto in lui solo si svolge quell'*esercizio di atti* che sboccia nell'interiore qualità virtuosa, l'educazione è propriamente *auto-educazione*.

Ma in quanto normalmente questo interiore processo suppone la *collaborazione* stimolatrice e sollecitatrice dell'educatore sul piano della causalità dispositiva, essa si può anche dire, da questo punto di vista, *eteroeducazione*. L'educazione, pertanto, non sarebbe né soltanto autoeducazione né solo eteroeducazione, ma principalmente e anzitutto autoeducazione, secondariamente e subordinatamente eteroeducazione.

Rimane la questione dei termini e della possibilità e convenienza di adoperarli, anche in una concezione realistica, per esprimere o accentuare aspetti della realtà descritta. La negazione della validità del significato idealistico o positivistico-naturalistico è implicita nella negazione delle premesse metafisiche e antropologiche, che lo giustificano.

Il termine *autoeducazione* potrebbe indicare due realtà diverse: 1) il fenomeno dell'*autodidatta*, e cioè di colui che attinge la maturità etica per *invenzione* senza *disciplina*; 2) oppure il fatto della presenza dell'*invenzione* anche nella necessaria *disciplina*.

Il termine *eteroeducazione*, a sua volta, potrebbe venir assunto a esprimere due cose: 1) il fatto che oltre ad un eventuale autopoteramento umano per *invenzione* (educazione *funzionale*) esiste anche un poteramento nel rapporto interpersonale della *disciplina* (educazione

intenzionale); 2) il fatto della insostituibile presenza dell'educatore nel perfezionamento mediante la *disciplina* e la *principalità* della sua azione causale in rapporto ai *segni*, che sono il punto di partenza obbligato di ogni attività spirituale e educativa.

Sull'opportunità di usare l'uno o l'altro termine non decide la filosofia. Tuttavia, si potrebbe segnalare l'inutilità di esprimere con altri termini una realtà adeguatamente contenuta in quello proprio, l'« educazione », che occorre semplicemente intendere nel suo autentico significato e cioè come realtà diversamente *concausata*.

b) *Autorità e libertà.*

A proposito della collaborazione tra educatore e educando si pone pure il problema circa il *concetto di autorità educativa* in relazione con la *liberazione* dell'educando: il problema dei *rapporti tra autorità e libertà* sul piano educativo.⁸

Anche a questo livello si sono determinati indirizzi contrapposti con tendenze o al *liberismo* (educazione negativa) o all'*autoritarismo* (*l'ipse dixit* come unica motivazione di condotta).

Non sembra, però, accettabile una impostazione alternativa. La soluzione si trova nella *coesistenza dinamica* della duplice realtà. Nel fenomeno educativo questa coesistenza esprime qualcosa di più specifico e preciso di quella *obbedienza liberatrice all'autorità della verità*, che caratterizza sul piano giuridico qualsiasi rapporto di autorità e libertà tra esseri ragionevoli adulti.

Qui occorre una spiegazione « pedagogica ». A livello educativo la coesistenza dell'autorità e della libertà è da intendersi in modo diverso da quello puramente giuridico. L'autorità dell'educatore è educativa in quanto l'*ordine*, che egli impone all'educando, è realmente *razionale, prudentiale e virtuoso*, suscettibile, quindi, di promuovere quell'esercizio di atti che procurerà all'educando il possesso *in proprio* della *perfezione virtuosa*. L'autorità educativa autentica è quella che è capace fin dall'inizio di instaurare nell'educando, dapprima embrionalmente e poi con crescente ricchezza, il regno dell'*ordine virtuoso*, anche se quest'ordine è *imposto dall'esterno* e attende di divenire gradatamente — in forza del-

⁸ Una rapida visione storica e teorica del problema è offerta dal saggio di M. Saint Catherine SULLIVAN, *The concept of authority in contemporary education theory*, Washington, The Catholic Univ. of America Press, 1952, pp. XIII-289; per taluni riflessi pratici è pure utile l'articolo di P. GIANOLA, *Crisi di ubbidienza o crisi di autorità?*, « Orientamenti Pedagogici », 1955, 8-28. Si veda pure la prima parte del VI *Beiheft* della « Zeitschrift für Pädagogik », 1966, 19-71, dedicata *Zum Problem der Autorität in der Erziehung* e l'articolo di Walter REST, *Ueber einige Formen der Mitteilung im Spannungsverständnis von Autorität und Freiheit*, « Pädagogische Rundschau », 1964, 73-83.

l'abilitazione virtuosa che esso introduce nell'educando — realtà tutta interiore dell'educando stesso.

Più precisamente. L'*autorità educativa* in quanto tale è una *preminenza*, una *superiorità* dell'educatore nei riguardi dell'educando, che suppone, certamente, il *diritto* dell'educatore di occuparsi dell'educando per una precisa *responsabilità etica*⁹, ma è costituita essenzialmente dalla *disponibilità morale virtuosa specifica* (prudenza domestica e virtù della disciplina), che include nelle sue esigenze l'effettiva *capacità culturale e tecnica* di promuovere realmente il progresso virtuoso dell'educando. L'*autorità educativa* è un fatto giuridico tradotto in concreta disponibilità morale specifica, inclusiva tra l'altro delle dotazioni adeguate per l'uso pratico dei metodi e dei mezzi idonei.

La sola eccellenza dell'educatore nella scienza (cultura) e la preminenza giuridica non esauriscono né costituiscono la sua autorità pedagogica, che è in senso proprio e plenario autentica capacità e prestigio morale.

D'altra parte, la libertà autentica *non è arbitrio*, che in qualsiasi modo consenta all'educando di comportarsi autonomamente rispetto all'educatore. Anzi, essa è piuttosto liberazione dal semplice capriccio, dal puro istinto, mediante la regolazione razionale della condotta, mediante il governo di sé secondo *virtù* (intelligenza prudenziale e rettitudine della volontà e degli appetiti), proposto dall'educatore.

In questo caso, l'autentica virtù specifica dell'educatore in quanto tale (disponibilità virtuosa ad attribuire all'educando ciò che conviene al suo corretto sviluppo umano) coincide perfettamente con la corretta libertà dell'educando lungo tutto l'arco del divenire educativo, non solo in senso astratto e generico (in riferimento alla natura umana in quanto tale), ma in senso individuale, concreto, dinamico e metodologico (per l'*hic et nunc* dei vari momenti del processo educativo nei singoli protagonisti di tale processo).¹⁰

⁹ Questo aspetto dell'*autorità educativa* sarà trattato nel cap. V della seconda parte.

¹⁰ È riproposta entro un quadro di riferimenti più *oggettivi* (in armonia con una morale e pedagogia della *prudenza*) la soluzione formulata dal Laberthonnière in termini più *soggettivi* (in conformità ad una visione etica piuttosto psicologica, fondata sull'*intenzione*). « L'autorità che agisce — scrive il filosofo-pedagogo francese — non è un'astrazione. È incarnata in una persona vivente; è una persona. Nel suo esercizio si dirige secondo intenzioni. La sua è un'attività morale. E ne risulta che *cangia completamente natura secondo l'intenzione che l'anima*. C'è l'autorità che usa del potere e dell'abilità di cui dispone, per subordinare gli altri ai suoi scopi particolari, e cerca unicamente di impadronirsi di essi per sfruttarli; ecco l'autorità che asservisce. C'è l'autorità che si serve del suo potere e dell'abilità di cui dispone per subordinare in certo senso se stessa a quelli che le sono sottoposti e legando la sua sorte alla loro, persegue con essi un fine comune: ecco l'autorità liberatrice... Aggiungiamo ora che, come esistono due forme di autorità, esistono altresì due forme d'obbedienza: poiché neppure l'obbedienza è un'astrazione che si possa definire e

Osservazione. - Ci sono modi di parlare di « pedagogia della libertà » o di « educazione liberatrice », che riportano la questione al di fuori del campo pedagogico nella sfera della gnoseologia e della metafisica. Sono i modi dello *storicismo*, del *positivismo*, del *laicismo* nelle varie forme *antimetafisiche* e *problematicistiche*.

Si pensa l'uomo — e, quindi, anche l'educando — in termini di storia, di contingenza, di « essere nel mondo », o « essere per la morte ». È negato il valore assoluto della verità metafisica. È esclusa la sostanzialità dell'uomo, spirito libero e immortale. Qualsiasi *vincolo* di verità universale e necessaria sul piano ontologico ed etico, e qualsiasi *autorità*, che la proclamasse e proponesse, verrebbero considerati affossatori della libertà.

Non si discute a questo livello con linguaggio pedagogico. È necessario riportare tutto al problema della verità e della realtà. Il *realismo critico* compie, precisamente, quest'opera di chiarificazione e di fondazione riflessa dei valori. L'uomo è *animal rationale*, e perciò *metaphysicum*, posto con una dignità ontologica propria, creaturale, di fronte all'Assoluto, ragione dell'esistenza del tutto, principio e fine del singolo, fonte di ogni autentica ricchezza esistenziale; *ethicum*, fatto per l'affermazione di tale sua inalienabile dignità, chiamato a ricercare la propria perfezione e felicità nell'attuazione del bene; *aestheticum*, capace di contemplazione della bellezza sensibile e spirituale; *sociale*, attratto a integrare la sua individualità finita e imperfetta nella comunione arricchente con gli altri.

Un'educazione che, per essere originale e liberatrice, si riducesse ad azione pura, a pensare e volere vuoto di verità e di bontà assolutamente tali, diventerebbe vano agitarsi di eventi storici, attivismo apparente, danza di fantasmi senza consistenza ontologica e finalistica.

L'uomo, che è contingente e finito, ma capace, in quanto spirito pensante e volente, di rapporto con il vero e il bene universale e necessario, si realizza autenticamente, solo mantenendosi in questo rapporto in tutti gli eventi della vita. Egli celebra la sua vera libertà vincolandosi, così com'è richiesto dalla sua natura, al *verum* e al *bonum*, che egli pensa

fissare in un concetto: è l'atto di un essere vivente, mobile e complesso e anch'essa assume aspetto diverso a seconda dell'intenzione cui s'ispira. Bisogna dunque distinguere l'*obbedienza servile* che corrisponde all'autorità autoritaria, se è lecito dir così, e l'*obbedienza libera* che corrisponde all'autorità liberale. Se nell'un caso obbedire è *subire*, non è affatto così nell'altro, dove obbedire è invece *accettare*. Risulta in tal modo come può essere risolto il problema proposto. Non si tratta di sapere — non insisteremo mai abbastanza su questo punto — come si conciliano nozioni astratte, concepite in modo contraddittorio e fissate una volta per sempre in definizioni. Si tratta di sapere come si possano conciliare esseri viventi, che sono capaci di muoversi, cangiarsi e trasformarsi » (Luciano LABERTHONNIÈRE, *Teoria dell'educazione*, trad. di E. Codignola, Firenze, La Nuova Italia, 1937, pp. 30-32).

e vuole implicitamente in tutti i pensieri e le volizioni particolari, e, in concreto, se realizza la sua umanità nella forma ontologicamente ed eticamente autentica, a Colui che è l'Essere, il Vero e il Bene infinito.

c) *Educazione materiale e educazione formale.*

Una classica antitesi sembra aver accompagnato fin dagli inizi la pratica e la teoria dell'educazione; quella tra educazione e cultura *materiale*, da una parte, e educazione e cultura *formale*, dall'altra.

Secondo le situazioni, essa si è presentata in forme e con accentuazioni diverse.

La questione può porsi remotamente *su un piano gnoseologico e metafisico generalissimo*. Negherà la validità educativa dei contenuti, chi nega la possibilità di trasmissione di contenuti di verità e di beni validi, perché inesistenti. Se l'uomo fosse fatto per *cercare* la verità senza mai trovarla (il trovarla segnerebbe la morte del pensare), se il sapere fosse continuo superamento *critico* di ogni concreto sapere e l'agire fosse superamento, nell'interiorità della semplice *intenzione* o della pura *buona volontà*, di contenuti di bontà incapaci nella loro *materialità* oggettiva di assumere un significato morale, se lo spirito umano fosse essenzialmente *strumento creativo* di valori e la sua dignità non stesse tanto nei valori prodotti, che dovrebbero essere ulteriormente superati da altri indefinitamente (migliorismo), quanto nella sua stessa strumentalità creativa, allora sarebbe educazione soltanto quella che mira alla « testa ben fatta », che tende a costruire la pura capacità critica e la nuda buona volontà, che si propone come scopo di affinare lo strumento per qualsiasi creazione possibile.

Alle precedenti concezioni si potrebbero accostare tutte quelle che, pur ammettendo l'esistenza di verità e di valori etici assoluti, assegnassero come scopo dell'educazione la *capacità di agire con libertà*, intendendo *la capacità e la libertà in senso puramente psicologico*, senza il riferimento alla *struttura metafisica* dell'uomo e, quindi, al suo *fine*, quindi, senza qualifica morale. Uomo educato sarebbe *formalmente* l'uomo armonicamente e integralmente sviluppato nella sua struttura psicologica, capace di determinarsi con assoluta consapevolezza e con la massima autodeterminazione volontaria per tutto ciò che gli è presentato, comunque sia, verità o errore, bene o male, o meglio, l'uomo felicemente strutturato, la personalità psicologicamente « normale », l'individuo « armonico » in senso puramente scientifico o convenzionale o statistico.

In altra forma, più formalmente e rigorosamente pedagogica, l'antitesi si ripropone nell'ambito del concetto di educazione precedentemente illustrato, presentandosi come una variazione dell'antitesi autorità-libertà, con l'accentuazione dei valori di cui i due attori principali dell'educazione

sono o diventano portatori. Essa si può formulare in questi termini: ogni contenuto materiale dell'educazione non è contenuto *formalmente perfetto*, se non in quanto viene assimilato *come tale* dall'educando; d'altra parte, l'educando è precisamente educando in quanto è incapace di riconoscere formalmente come perfettivi i contenuti che gli vengono presentati. In altre parole, da un certo punto di vista, sembra che l'educazione debba essere sempre e solo, necessariamente, formale; mentre da un altro punto di vista, sembra non possa essere che materiale.

È necessario qualche breve chiarimento sui singoli punti.

È evidente l'*ispirazione fenomenistica, storicistica e pragmatistica della prima posizione*. La discussione della sua validità non è problema specifico della filosofia dell'educazione, ma costituisce l'oggetto del filosofare in quanto tale. A questo livello, secondo l'impostazione riflessa data inizialmente al problema della realtà, non ci si può pronunciare che per un'educazione, che trasmette *contenuti* di verità e di bene morale, oggettivi e assoluti, e, *in questo senso*, per una educazione « materiale ».

La riduzione dello scopo educativo alla *pura libertà psicologica* deriva da una concezione astrattistica dell'uomo e dalla confusione tra educabilità (fenomenisticamente intesa) e educazione (realisticamente interpretata), oppure tra l'educabilità considerata come astratto fondamento antropologico dell'educazione senza riferimento all'inevitabile, inscindibile, suo significato etico, e l'educazione, come concreta totalità antropologica e morale. Effettivamente, l'educazione ha il compito di far diventare realmente uomo l'uomo; e l'uomo non diventa tale, se non quando opera liberamente; e se opera liberamente non può, sul piano esistenziale, che operare secondo il suo fine e cioè *eticamente*. L'uomo concreto, che è oggetto dell'educazione, *non può non operare secondo significati e contenuti etici, dovunque e sempre che operi con libertà psicologica*. Dunque, se l'educazione formale dovesse coincidere con la pura capacità di libertà psicologica (o educabilità), e educazione materiale dovesse coincidere con la esistenziale concreta capacità di libertà etica, che è *virtuosa e prudentziale*, ancora la concezione filosofica esposta non potrebbe pronunciarsi che per una educazione « materiale ». In realtà, parlando con proprietà, dovrebbe essere facile convenire sul carattere genuinamente *formale, vitale e non opacamente materialistico*, di una educazione, che è preoccupata non tanto di comunicare cose e contenuti, quanto di creare ricche *virtualità morali e prudentziali*.

All'interno della concezione difesa lungo tutto il corso della trattazione, invece, si può agevolmente superare *sul piano teorico*, l'apparente antitesi, ribadendo la necessità della *sintesi* vitale dei due aspetti dell'educazione, materiale e formale, nella concretezza del rapporto educativo concepito come realtà processuale e dinamica, nella quale la presenza virtuosa *vicaria* dell'educatore, produttrice di una disciplina intrinseca, si attenua sempre più fino a consentire la presenza di una disciplina perso-

nale. I contenuti virtuosi, che all'inizio del processo sembrano assimilati dall'educando solo *materialmente* (gli abiti virtuosi sono acquisiti come disposizioni iniziali, il libero orientamento razionale al bene è fissato nell'ordine e nell'armonia naturale degli appetiti), sono funzionalmente disposti *a mettere in moto* l'attività *formalmente* spirituale ed etica dell'educando, il quale verrà *educato* e cioè sarà avviato al possesso della perfezione educativa, esattamente nel momento in cui è capace di acquistare gradatamente, mediante *atti umani* virtuosi, quella stabile *capacità* di agire in quanto essere razionale e morale, che costituirà la sua *formale perfezione* di adulto.¹¹

In sede di metodologia pedagogica dovrà essere risolto il problema *pratico* della equilibrata coesistenza dei due aspetti, perché il processo sia effettivamente educativo e non si annulli in un materialismo contenutistico, che svuota l'educazione della sua anima, oppure non si riduca a puro formalismo senza contenuto.

d) *Educazione negativa e educazione positiva.*

Le antitesi autoeducazione-eteroeducazione e autorità-libertà hanno trovato una nuova espressione, soprattutto dopo Rousseau, nella formula *educazione negativa e educazione positiva.*

Nella sua forma più radicale l'antitesi può rispecchiare una concezione filosofica individuabile, più ancora che nel *naturalismo rousseauiano*, in certi indirizzi pionieristici dell'attivismo. Si oppone natura, intesa come spontaneità o *primitività*, a cultura, intesa specialmente come organizzazione *sociale*, interpretata, più storicamente che metafisicamente, come artificio, oppressione, schiavitù politica e morale. Si insiste sulla *naturale bontà* dell'uomo e sulla totale positività dei bisogni e degli interessi immanenti. L'educare è concepito prevalentemente come un *lasciar crescere*,

¹¹ La dottrina esposta in tutto il corso del volume dovrebbe aver reso evidente che educazione non è tanto trasmissione di contenuti, quanto creazione di *capacità interiori* (abiti a tutti i livelli); non tanto imposizione estrinseca di condizionamenti, ma promozione di *esercizio* attivo e personale; non forzato assorbimento di contenuti, ma graduale *interiore* assimilazione di una *forma*, di una *mentalità*, di modi teorici e pratici di pensare, di giudicare, e di decidere. A ben intendere si verificano esattamente quelle condizioni che vengono attribuite qua e là ai nuovi metodi e alle pedagogie più moderne: « En premier lieu il faut mentionner, comme trait caractéristique des nouvelles méthodes, le postulat de l'activité de l'enfant », « principe commun de toutes les réformes récentes »; si promuove la « spontanéité productrice et créatrice »: « lui apprendre à penser, à juger, bref, on veut mettre des capacités à la base des connaissances »; « l'essentiel pour l'instruction et aussi pour l'éducation... est le développement de l'intérieur à l'extérieur », « procédé essentiellement centrifuge et non centripète » (J. R. SCHMID, *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1986, pp. 70-71).

tenendo lontani impedimenti, ostacoli e « tabù », che turberebbero lo sviluppo sano e normale delle energie interiori.¹²

Sul piano specifico della teoria pedagogica, invece, la formula si chiarisce perfettamente, richiamando il concetto di educazione già sufficientemente analizzato: « educazione negativa » può esprimere con una certa efficacia — non si entra in merito all'opportunità dell'uso del termine — la posizione dell'educatore di fronte all'educando, che si rende sempre più autonomo, man mano che il processo educativo giunge al suo termine; mentre « educazione positiva o direttiva » potrebbe accentuare la preminenza della sua causalità efficiente ed esemplare soprattutto nelle prime fasi del processo. Non si accenna ad altre possibili applicazioni.

Le formule « educazione negativa » e « positiva » o « direttiva », e simili, possono, invece, acquistare un significato plausibile quali variazioni metodologico-pratiche di una medesima concezione educativa.

Si potranno, allora, dichiarare prevalentemente *negativi* quei metodi, che cercano di lasciare all'educando il massimo possibile di libertà e di iniziativa, intervenendo con procedimenti protettivi indiretti piuttosto che con influssi espliciti precettivi o imposizioni autoritarie. *Direttivi* o *positivi* saranno, invece, dove e quando l'educatore è presente con mezzi più numerosi, più insistenti e vincolanti: sorveglianza più rigorosa, disciplina più rigida, direzione educativa più intensa.¹³

¹² Per Rousseau e per molti pedagogisti moderni, il *naturalismo* assume pure significato teologico, in quanto la bontà naturale dell'uomo è generalmente affermata anche in opposizione a valutazioni e interpretazioni (non sempre esatte) del concetto cristiano di peccato, di redenzione e di grazia. Il razionalismo teologico, di varia ispirazione speculativa, ritiene che l'uomo possa salvarsi da sè, appellandosi alle sole forze naturali, alla voce della coscienza e alla forza del volere. Posto in una situazione sociale adeguata l'uomo può redimere se stesso. La convinzione è condivisa dalla pedagogia romantica e idealistica, e oggi dal marxismo pedagogico, soprattutto sovietico: per Makarenko, ad esempio, è dogma infallibile la possibilità di universale autoreddenzione umana nella socialità del « collettivo ».

¹³ Con questo significato metodologico parla, per esempio, di educazione diretta e indiretta, negativa o positiva, R. LAMBRUSCHINI (*Della educazione*, Firenze, La Nuova Italia, nuova edizione a cura di E. Codignola, 1943, pp. 53-104).

« E che altro è quest'opera indiretta d'educazione, — scrive il Lambruschini — se non porre le forze interiori dello spirito del fanciullo in quelle estrinseche condizioni, nelle quali non sia contrariata, sia anzi agevolata l'operazione della natura?... Due cose dunque si vogliono fare: rimuovere ostacoli, disporre condizioni favorevoli. In ciò sta l'educazione indiretta; la quale perciò è di due maniere: *negativa e positiva* » (o. c., p. 56). Ma, insieme, Lambruschini tratta a lungo dell'educazione *diretta*, *la più difficile*, e cioè « ammonire, consigliare, correggere, minacciare, punire, premiare » (p. 72), in una parola « interporre a tempo e con propizio effetto la propria autorità » (p. 73). Lo stesso Rousseau tende a conferire anche un significato soltanto metodologico al concetto di *educazione negativa*, quando lo applica in particolare alle prime fasi dell'età evolutiva, secondo le notissime affermazioni: « La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. Si nous vou-

e) *Metodo preventivo e metodo repressivo.*

Un chiarimento esige anche la formula *educazione preventiva e educazione repressiva.*

Da un punto di vista filosofico, essa potrebbe risultare contraddittoria o inutile. Inteso rigorosamente, l'aggettivo « repressivo » distrugge il sostantivo: 1) la pura *imposizione* autoritaria senza libero consenso non produce una realtà che non può sussistere senza libero consenso; 2) l'imposizione autoritaria con la comminazione di pene, seguita dalla pura sorveglianza per scoprire i trasgressori, è ragionevole soltanto con individui che siano già in grado di comprendere le leggi e le pene e abbiano la capacità di non trasgredirle, e cioè con individui già maturi, che hanno superato il periodo educativo. D'altra parte, l'aggettivo « preventivo » sembra pleonastico in una formula, che dovesse presentarsi con valore propriamente filosofico. L'educazione avrà sempre a che fare con immaturi, non potrà quindi reprimere responsabilità inesistenti, ma dovrà prevenirle creandole.

Ma anche le formule *educazione « preventiva »* e *« educazione repressiva »* possono acquistare un significato plausibile *sul piano metodologico*, conservando al sostantivo il suo significato proprio e formale e accentuando diversamente l'uso dei mezzi e dei metodi. Il sistema *preventivo* preferirà anticipare difficoltà, tentazioni, pericoli, con una guida più attenta e preoccupata dell'educando, considerato per *quello che è*, immaturo, incostante, facilmente suscettibile di deformazioni diseducanti. Il sistema *repressivo*, invece, penserà soprattutto a quello che l'educando *dovrà essere*, trattandolo quasi da uomo maturo quale dovrà diventare, usando modi e mezzi più energici, simili precisamente a quelli che egli incontrerà realmente nella vita.

Naturalmente, in quanto rispettino le esigenze essenziali dell'educa-

lons pervertir cet ordre, nous produirons des fruits précoces, qui n'auront ni maturité ni saveur, et ne tarderont pas à se corrompre; nous aurons de jeunes docteurs et de vieux enfants... On a essayé tous les instruments, hors un, le seul précisément qui peut réussir: la liberté bien réglée... Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale; il n'en doit recevoir que de l'expérience... Oserais-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation? ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre... La première éducation doit donc être purement négative. Elle consiste non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur. Si vous pouviez ne rien faire et ne rien laisser faire; si vous pouviez amener votre élève sain et robuste à l'âge de douze ans, sans qu'il sût distinguer sa main droite de sa main gauche, dès vos premières leçons les yeux de son entendement s'ouvriraient à la raison; sans préjugés, sans habitudes, il n'aurait rien en lui qui pût contrarier l'effet de vos soins. Bientôt il deviendrait entre vos mains le plus sage des hommes; et en commençant par ne rien faire, vous auriez fait un prodige d'éducation » (J.-J. ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, nouvelle édition par F. et P. Richard, Paris, Garnier, 1939, pp. 78, 80, 81, 82, 83).

zione, ambedue le metodologie hanno uguale diritto di cittadinanza nel regno della pedagogia.

f) *Educazione passiva e educazione attiva.*

Da parte di certe correnti pedagogiche moderne si tende a porre in rilievo la *spontaneità* del processo educativo, come esigenza del suo essenziale carattere *libero*. Fine dell'educazione è la *libertà* dell'individuo; ma questa non può essere raggiunta se non mediante un processo di *liberazione*; e liberazione ci sarà, se l'educazione non avverrà per imposizione all'educando di ideali astratti ed estrinseci, ma piuttosto se sarà attuata come risposta a *interessi*, espressivi di interiori *bisogni*, prevalentemente psicologici (Claparède) o biologici (Decroly) o psicosociali (Dewey).

Non sarebbe, invece, *liberatrice*, e quindi educativa, quella pedagogia che si basasse sull'*imposizione estrinseca* di programmi da parte dell'educatore e sullo *sforzo* di adeguamento da parte dell'educando, prescindendo dalle sue disposizioni, inclinazioni e richieste *interiori*.

È questo uno dei cardini della pedagogia e della didattica *nuova* o *attivistica*, che intendono opporsi proprio in questo alla pedagogia e alla scuola « tradizionale ». I rappresentanti dell'*attivismo* spesso hanno attribuito all'*educazione tradizionale* soluzioni *unilaterali* alle coppie concettuali precedentemente ricordate: essa significherebbe eteroeducazione mortificante, autoritarismo liberticida, metodologia di repressione e di oppressione, primato delle « materie » e dei contenuti sull'interiorità, esaltazione dello sforzo e negazione degli interessi. L'attivismo, al contrario, costituirebbe la nuova « pedagogia della libertà », dell'autoeducazione, del pedocentrismo, della cultura critica e autodisciplinatrice, della scuola serena e dilatatrice.

Secondo la concezione pedagogica prospettata, è pacifico che sul piano naturale, accessibile alla pura ragione, gli ideali etici e pedagogici sono esattamente commisurati all'*humanitas* concreta dell'uomo. Da questo lato, non dovrebbero sussistere reali divergenze, sul piano dei principi generali, con gli orientamenti educativi moderni. Si è anzi, rilevato a suo tempo, la schietta *naturalità* della concezione etica e pedagogica realistica: ideali morali e educativi corrispondono, né più né meno, alla natura razionale dell'uomo, inteso come essere psicofisico, nella totalità delle esigenze iscritte nella sua essenza specifica e nella sua singolare e originale individualità. Tale concezione non può essere confusa con orientamenti pseudo-intellettualistici, indotti da forme decadenti della « scolastica », dal razionalismo cartesiano, dall'illuminismo e da concettualismi esagerati di ogni specie.

La divergenza su questo piano sta piuttosto nel presentare l'*inventario* delle esigenze e degli « interessi ». In astratto, potrebbe venir ac-

cusato di violentare la natura tanto chi li riducesse allo scarno elenco di quattro bisogni biologici (Decroly), se l'uomo è qualcosa di più che pura biologia, quanto chi allungasse l'elenco fino a includervi esigenze più che biologiche, se l'uomo fosse soltanto un buon animale complicato. Non è una questione che debba risolvere il pedagogista in quanto tale, partendo da un concetto più o meno aprioristico e romantico di libertà o di interesse. La decisione va affidata ad una ricerca rigorosa e critica dell'uomo, in tutte le sue componenti e a tutti i livelli, senza preclusioni scientiste, una ricerca che informi il più adeguatamente possibile circa l'autentica natura e la precisa articolazione degli « interessi » veracemente umani. Al pedagogista non rimarrà che approfondire il significato e le implicanze sul piano pedagogico e organizzare l'azione corrispondente.

La concezione antropologica, a cui ci si è finora ispirati, effettivamente si distacca da quelle precedentemente accennate su due punti fondamentali; essa anzitutto, ritiene che gli « interessi » umani siano molto più numerosi e complessi, qualitativamente e strutturalmente; e in secondo luogo pensa che la particolare natura metafisica dell'individuo non possa escludere l'eventualità di impegno laborioso, secondo la diversità delle dotazioni individuali, anche se l'obiettivo di tale impegno è quello di una attuazione di sé matura, stabile e gioiosa.

Sul primo punto, non occorre insistere: basta il richiamo alla struttura essenziale dell'uomo, alla ricchezza ontologica del suo essere e del suo operare, all'ampiezza delle aspirazioni al bene, alla perfezione e alla felicità: sul piano fisico-corporeo, della sensibilità e dello spirito (intelligenza e volontà, verità e bontà).

Ma si è anche sottolineata la distanza che separa l'individuo, realizzante in forma partecipata e limitata la perfezione specifica, da quelle esigenze ed aspirazioni che egli, come uomo e cioè come individuo della specie umana, non può non portare in sé. Per ciò egli è incessantemente invitato a colmare, in qualche modo, questa disparità ontologica, con l'esercizio operativo e l'acquisto delle virtù. Questa disparità è tanto più grave e profonda, quanto più povero è questo esercizio e nullo o quasi questo possesso. Non c'è da meravigliarsi, quindi, che risultino proporzionalmente povere le espressioni della vita razionale e scarso il dominio di questa su quella sensibile. Ne conseguirà, con particolare gravità, durante il periodo dell'infanzia e in genere in tutta l'età evolutiva e educativa, una notevole sproporzione tra le *autentiche esigenze* o interessi, che esistono realmente nella natura razionale dell'uomo e postulano, quindi, di venir realizzate, e quelle effettivamente *sentite* sul piano di una sensibilità ancora *indocile* e *indisciplinata*. L'educazione è chiamata, precisamente, ad attenuare questa sproporzione, a sanare questa frattura. Logicamente, questa promozione non potrà avvenire senza un graduale superamento della situazione di fatto: il che implicherà probabilmente un

certo grado di *sforzo*, sul piano sensibile, anche se questo sforzo è destinato a scomparire gradualmente, in quanto è orientato a mettere in luce e portare all'atto fini e acquisti che sono perfettamente commisurati alla natura razionale dell'uomo, perfettivi e lietificanti.

Questo, precisamente, è il senso della presenza dell'educatore, dell'autorità, dei « segni » e dei mezzi: per una sollecitazione « estrinseca » — e, quindi, in qualche modo violentante la natura com'è *di fatto* — di poteri interiori, allo scopo di portarli allo sviluppo autonomo. Anche sotto il profilo dell'antitesi interesse-sforzo va richiamato il concetto dinamico del processo educativo, che parte dallo sforzo, come momento transitorio in funzione dell'interesse, come possesso abituale perfezionante.

Alla metodologia pratica e teorica spetterà indicare i mezzi perché la elementarità e la gradualità dei procedimenti adottati conferisca allo sforzo la capacità funzionale di suscitare interessi autentici (uomo educato, non è precisamente, uomo dagli abituali autentici interessi umani?).

Non è escluso, quindi, che soprattutto all'inizio, per accentuare questa elementarità e gradualità dei mezzi, garantendo la loro massima adeguazione alla situazione di un individuo, che è ancora tutto « senso » e « passione » — e, perciò, refrattario alla sofferenza dello sforzo — si prenda anche la via degli « interessi » estrinseci, degli artifici e degli amminicoli (se ne riparlerà, trattando di taluni *mezzi* educativi, quali i premi e i castighi). Sarebbero diseducativi soltanto nel caso che essi finissero per perdere il loro esclusivo valore funzionale; diverrebbero, invece, strumentalmente « interessanti » e educativi, quando adempissero al loro compito di veicoli di quei sostanziali « interessi » umani, che costituiscono la capacità etica, scopo dell'educazione.

Per quanto riguarda specificamente l'attivismo si può rapidamente osservare: evidentemente, il termine *attivismo* non è monopolio di nessuno, nemmeno di chi gli ha dato corso nel mondo dell'educazione e della pedagogia. Soltanto il suo *significato* deciderà circa la possibilità di servirsene per qualificare questo o quel sistema educativo o pedagogico, e quindi, anche la pedagogia classica, e l'educazione « tradizionale » che ad essa rigorosamente e fedelmente si ispirasse (non si parla delle *deformazioni pratiche* o delle incoerenze metodologiche tecniche, nelle quali ogni sistema teorico può illegittimamente degenerare).

Certamente non potrebbe né ambirebbe dirsi attivistica la pedagogia della tradizione speculativa realistica classica, se attivismo fosse sinonimo di educazione senza fini assoluti, di libertà senza autorità, di « interessi » ridotti a « bisogni » soltanto biologici o psico-sociali, privi di valore etico, oppure implicasse individualizzazione in senso individualistico e socializzazione che ignora la personalità.

In particolare, non accetterebbe di essere considerata attivistica, se l'attivismo pedagogico dovesse necessariamente includere una filosofia di

tipo deweyano, fondata su un concetto esclusivamente pragmatistico e strumentalistico del conoscere, e su questo schema interpretativo dovesse giustificare e chiarire i suoi metodi e i suoi processi.¹⁴

Ma la pedagogia classica è da considerarsi, certamente, attivistica nelle sue ispirazioni speculative, se si pensa che sul piano metodologico-pratico come su quello teoretico, essa:

1) tien conto della *situazione reale* dell'educando, individuo concreto e storico, inizialmente tutto « senso » e « passione » (*principio dell'incarnazione e della concretezza*), chiamato ad accedere con crescente consapevolezza al regno della intelligenza e della libertà;

2) sollecita la collaborazione dell'allunno mediante strumenti che si adeguano alla sua *immaturità* e alla *naturalità dello sviluppo* (*principio della elementarità, della gradualità, della intuitività, dell'interesse*);

3) tende a sviluppare tutti i poteri per una realizzazione integrale e armonica dei suoi autentici interessi (*principio della totalità e dell'armonia*);

4) cerca, in ogni intervento, di promuovere la sua autentica *liberazione* spirituale sul piano etico, mediante contenuti e atti che in definitiva possano essere da lui assimilati come valori (*principio della valorizzazione*);

5) tien presente praticamente che la perfezione educativa non si trasmette attraverso concetti universali e astratti, ma impegnando l'*educando tutto*, sensibilità, motricità, appetiti e « passioni », intelligenza e volontà, in un *esercizio* attivo e ininterrotto (*principio della positività e dell'attività*);

6) infine, tien conto che la perfezione educativa, come la perfezione etica, pur obbedendo alle esigenze specifiche e universali, tra cui è preminente quella della *socialità*, salvaguardata e arricchita sul piano abi-

¹⁴ Cfr. per esempio, in questo senso, L. BORGHI: « in generale si può dire che il concetto del conoscere come fare e dell'azione come condizione costitutiva del pensiero sta alla base di tutto il pensiero moderno... È ben noto che tutto il movimento della scuola attiva si fonda su questa nuova concezione del processo conoscitivo » (*Il fondamento dell'educazione attiva*, « Scuola e Città », 1952, p. 87); e tutta la serie di articoli dedicati al tema del fondamento pragmatico-operativo della visione filosofica (insieme all'altro della integrazione sociale), che sottende la scuola attiva secondo lo stesso BORGHI, « Scuola e Città », 1952, 86-96, 127-135, 171-176, 203-217; sarebbe anche il fondamento per una pedagogia della *libertà*, che non parrebbe senz'altro accettabile (come si è accennato a proposito dell'antinomia autorità-libertà); « Se la conoscenza non è rispecchiamento, ma costruzione dell'oggetto, essa non può mai esser compiuta da uno per un altro, ma deve essere il risultato di un'esperienza personale insostituibile... Chi cerca di 'inculcare' un'idea, una dottrina, consegna un oggetto, riempie la mente di un altro di un contenuto, ma non fa opera di promuovimento della verità e del pensiero; asservisce e non libera... » (ibid., p. 217). Identici concetti sono espressi, per esempio, da Fr. DE BAROLOMEIS, *Le origini dell'educazione nuova*, « Scuola e Città », 1953, pp. 111-119, 139-150.

tuale dalla virtù della *giustizia*, si realizza in concreto nell'*individuo*, tramite quella virtù che riassume in sé l'essenza della maturità educativa e morale, la *prudenza* (*principio della socializzazione e dell'individualizzazione dell'educazione*).¹⁵

Spetterà alla metodologia pedagogica, teorica e pratica, tradurre sul piano fenomenologico le universali esigenze dell'educazione, tanto dal punto di vista teleologico quanto dal punto di vista metodologico.

5. *Limiti dell'attività educativa.*

Di limiti dell'attività educativa si parla qui nel senso della *comunicazione educativa* e cioè delle condizioni, che possono rendere in qualche modo problematica la causalità dispositiva ed esemplare dell'educatore, oltre i limiti inerenti alla persona stessa dell'educando.

Ovviamente la filosofia può interessarsi soltanto degli aspetti e delle ragioni profonde di tali limiti, lasciando poi alla esperienza e alle scienze dei fatti umani (biologia, psicologia, sociologia, ecc.) il compito di rilevarli, descriverli e determinarne l'eziologia sul piano dell'osservazione positiva.

I limiti più vistosi sono quelli a segno negativo, limiti *ex indigentia*: sono legati all'individualità dell'educatore e dell'educando, che realizzano solo parzialmente la perfezione specifica, la quale è in qualche modo coartata e non può esprimere e accogliere le inesaurite possibilità della vita spirituale se non in forme determinate, circoscritte, « *quantitate signatae* ». Sarà spesso il dramma dell'educatore, incapace di tradurre adeguatamente in espressioni finite — parole, gesti, azioni, processi, iniziative — ideali di verità e di bontà necessari, e impotente a incarnarli in una materia, che pare sorda al soffio dell'arte e dell'entusiasmo educativo.¹⁶

Ma ci sono anche i « limiti » a segno positivo, connessi con l'essenziale spiritualità e libertà del rapporto educativo. Il soggetto è *persona*,

¹⁵ Cfr. L. STEFANINI, *Il vaglio umanistico della scuola attiva*, « Rassegna di Pedagogia », 1958, pp. 3-25 (ri pubbl. nel vol. *Personalismo educativo*, Milano, Bocca, 1955, pp. 49-86).

¹⁶ Un interessante saggio teoretico-fenomenologico su taluni aspetti dei limiti della comunicazione educativa è stato scritto da Ed. SPRANGER, *Educazione e diseducazione involontaria. La legge degli effetti collaterali involontari nell'educazione*, Roma, Armando, 1964, pp. 165. Lo stesso autore precisa il campo della sua indagine: « le nostre considerazioni vogliono limitarsi a quegli effetti collaterali che sono indesiderati dal punto di vista del loro valore, e dunque agli effetti che hanno un carattere negativo rispetto al fine che la volontà si è proposto » (p. 22); e ne sintetizza così il motivo ispiratore: « Possiamo progettare, volere, agire; ma i risultati non sono in nostro potere. In nessun campo ciò appare in modo così evidente e deludente come in quello educativo » (p. 15).

sui iuris, mai totale terra di conquista degli altri. La persona afferma se stessa nella capacità di esprimersi, anche al di là e al di sopra delle suggestioni ricevute dal di fuori. Sono limiti *ex abundantia*. Oltre i *signa* e gli *schemi* metodologici apprestati dall'educatore si afferma l'educando, che li interpreta, in forme anche ardite, inattese. Ogni *disciplina* implica l'*inventio*, che la può superare. Nel campo educativo, come del resto nel dinamismo di tutte le comunicazioni spirituali, non vale la legge fisica dei vasi comunicanti: l'educazione non è travaso, trasmissione, versamento.

Filosoficamente irrilevante, invece, appare la questione dei *limiti temporali* dell'educazione, che può avere tuttavia un enorme interesse pratico.

L'educazione è processo intenzionale rivolto a creare quello stato di *maturità*, che abilita l'educando, diventato *adulto*, a comportarsi e a progredire indefinitamente come tale nel senso di una sempre più sicura e ricca *stabilità*, *fermezza* e *solidità* dell'agire razionale.

Pertanto, *finché la maturità accennata non sarà raggiunta*, l'educazione non è finita, qualunque sia l'età cronologica, biologica o psicologica del soggetto. Una cronologia più precisa non può essere stabilita dalla filosofia, scienza dell'essenziale e del necessario.

Una seconda determinazione che si può dare è questa. Educazione significa liberazione etica dell'uomo, in quanto sia suscettibile di libertà. Se condizionamenti biologici, psicologici o sociali dovessero praticamente e ineliminabilmente pregiudicarne la possibilità, si dovrebbe forzatamente dichiarare precluso o concluso il ciclo educativo. Pertanto, l'educazione non è finita, *finché la maturità accennata, non raggiunta, sia raggiungibile*.

Concludendo si può sinteticamente affermare: *l'educazione perdura nel tempo da quando e finché è necessaria e possibile*.

Determinazioni più concrete e pratiche potranno essere ricercate sul piano fenomenologico con l'aiuto delle scienze positive dell'uomo (biologia, psicologia, sociologia, storia) e dell'esperienza. Spetterà ad esse — tenendo presenti i criteri filosofici di una autentica educazione — stabilire se la *maturità pedagogica* dell'alunno è stata raggiunta in concreto, contemporaneamente alla relativa maturità biologica e psicologica e alla maggioranza giuridica. In ogni caso, è chiaro che il concetto biologico o cronologico o giuridico di adulto non coincide necessariamente con il concetto educativo e morale.

CAPITOLO III

IL METODO EDUCATIVO E DIDATTICO

L'educazione è apprendimento, compiuto dall'individuo in crescita, di *umana capacità* di vita. Essa è resa possibile, da parte dell'educando, dall'esercizio di *atti* diretti all'acquisto delle disposizioni virtuose conformi; e, da parte dell'educatore, dalla collaborazione rivolta a creare le disposizioni che abilitano il *puer* a compiere *atti* razionali produttori di acquisizioni virtuose.

L'educazione, quindi, sia in quanto concreta causalità efficiente dispositiva dell'educatore sia in quanto causalità efficiente principale dell'educando impegnato nell'esercizio di atti funzionalizzati all'apprendimento virtuoso, implica un *ordine progressivo* che ha il suo punto di partenza nelle reali possibilità del *puer* e il punto di arrivo nella presenza di abiti virtuosi, con un passaggio graduale dall'uno all'altro.

L'educazione, dunque, esige dall'educatore un *metodo pratico di azione*. « Elle est une méthode d'action appliquée. Et comme il peut y avoir diverses méthodes pour développer les forces physiques, pour se former aux arts, et que certains sont meilleures que d'autres, ainsi la vertu s'acquiert-elle suivant certaines méthodes d'action morale qui caractérisent le mode d'éducation. La méthode la meilleure sera celle que guidera l'idée la plus haute et la plus riche de la vertu, qui tiendra plus soigneusement compte des forces et des faiblesses, des possibilités de celui qui s'éduque, qui établira le rapport le plus juste entre l'idéal vertueux et les données concrètes et particulières de l'action au long du progrès vers la vertu ».¹

L'educazione è un progressivo arricchirsi umano dell'educando con l'aiuto dell'educatore, ambedue impegnati in uno *sforzo*, in uno *studio*,

¹ S. PINCKAERS, *Le renouveau de la morale*, p. 158.

che come qualsiasi sforzo e ricerca verso la *liberazione umana* ha un principio, un mezzo e un termine.

Sul piano pratico la ricerca di un metodo è, in qualche modo, antica quanto l'educazione stessa. Qualsiasi educatore, in fondo, si è sempre chiesto più o meno consapevolmente, non solo quale fosse il *fine* o l'*ideale* da perseguire, ma si è preoccupato anche di appigliarsi a *mezzi*, a *procedimenti*, a un *ordine di azioni e di interventi*, che rendessero possibile il raggiungimento dei fini prestabiliti.

Questa coscienza si è fatta sempre più viva con l'accresciuta tendenza alla determinazione del miglior *metodo* nella scienza e nella tecnica. In questo senso, furono precursori in pedagogia e didattica Ratke e Comenio.

Ma insieme alla preoccupazione pratica, rivolta alla invenzione e validazione dei più efficaci metodi di educazione — che è soddisfatta scientificamente dalla *metodologia dell'educazione* —, è venuta anche maturando l'esigenza filosofica della fondazione, della giustificazione teoretica della metodologia stessa, alla quale il progresso scientifico e tecnico sembrava attribuire un'importanza sempre maggiore, con l'esaltazione o la dissoluzione — secondo i vari punti di vista — del carattere umano spirituale della realtà educativa.

L'*idealismo*, soprattutto, ha provocato una *crisi* radicale nel settore dei metodi pedagogici, pretendendo di averne dimostrato l'illegittimità teoretica e pratica.

L'*idealismo* rivive ugualmente in questo settore, come tendenza pratica, nella coscienza di vastissimi strati di educatori e di teorici, che ritengono meglio risolto il problema educativo pratico affidandosi all'intuizione, all'improvvisazione geniale, al cuore, al fervore e all'entusiasmo, all'esperienza personale, considerando remore inutili e pesanti le organizzazioni metodologiche e tecniche di qualsiasi tipo.

D'altra parte, non sono mancate nella storia dell'educazione e della pedagogia le esaltazioni del metodo fino alla sua canonizzazione quale strumento pressoché infallibile e onnipotente. Si pensi a Comenio, a Herbart e al movimento herbartiano, al positivismo di Spencer e Ardigò, al materialismo sovietico di Makarenko; e più recentemente alle applicazioni didattiche del comportamentismo di Watson, del connessionismo del Thorndike, dello sperimentalismo di Dewey e Kilpatrick.

Anche la filosofia dell'educazione realistica e spiritualistica non può esimersi dal ricercare i criteri essenziali giustificativi di un metodo dell'educare, pensato come adeguazione dell'azione dell'educatore all'intrinseco dinamismo di crescita dell'educando, considerato nella sua essenziale *struttura specifica* e nella particolare *situazione individuale*.

Orbene, sembra che si possa disporre di due criteri fondamentali per stabilire una dinamica del metodo educativo.

Ambedue assumono come base il *processo educativo* in quanto modo

umano di accedere alla verità (teorica e pratica) e alle virtù morali; e concludono all'ammissione del medesimo movimento, *dalla sensibilità alla ragione*.

Il primo, però, considera tale movimento in quanto imposto dalla *struttura specifica* dell'educando, cioè in quanto l'attitudine all'educazione è data dai principi insiti nell'educando *in quanto uomo*.

Il secondo, invece, considera tale movimento in quanto al modo particolare con cui *l'individuo partecipa* della struttura psicologica umana, cioè in quanto l'attitudine all'educazione è data dai principi insiti nell'educando *in quanto individuo*, e questo sia in senso *statico-caratterologico* sia in senso *evolutivo*.

1. *Principi di metodo in base alla struttura delle potenze e delle capacità.*

Questo primo tipo di considerazione comporta due fasi ascendenti: a) nella prima si assume come criterio di base la struttura, l'interdipendenza e l'intenzione delle *facoltà* e delle rispettive *virtù*; b) nella seconda, invece, l'interdipendenza e l'interazione, all'interno delle singole virtù, tra le parti integranti e potenziali.

Naturalmente, essendo *specifici, ontologici*, e non cronologici, questi « momenti » non descrivono necessariamente successioni da applicarsi senz'altro sul piano fenomenologico e cronologico in modo altrettanto rigido.

Si vuol dire semplicemente che non è *educativo*, e cioè produttivo di ordine umano presente (imposto *ab extrinseco* all'educando) e di ordine interiore per il futuro, un atto dell'educatore e dell'educando, se non cointeressa tutti i momenti secondo *un ordine ontologico ben preciso*. Non si può sperare in un influsso educativo sul piano della *esperienza* se non c'è una *sanità umana di base*, una *rettitudine* radicale degli istinti primordiali al bene e un ordine iniziale negli *appetiti*. Né questi possono sussistere nella loro *rettitudine* concreta, se non sopravviene la *regolazione prudentiale*, prima estrinseca e poi intrinseca.

a) *Elementarità e gradazione.*

Il principio generale del metodo è necessariamente quello della *elementarità* e della *gradualità*, non solo sul piano della conoscenza, ma anche su quello dell'*esercizio* alle qualità virtuose.

La struttura conoscitiva e appetitiva dell'uomo, accentuata nell'età educativa, implica necessariamente il passaggio dal mondo sensibile al mondo spirituale. Evidentemente il lavoro dell'educatore dovrà essere sempre caratterizzato dalla presenza della *saggezza prudentiale* e, quindi, della *ragione* nei suoi interventi, incarnati in effettivi comportamenti del-

l'alunno. Ma questi comportamenti dovranno esclusivamente o soprattutto tradursi in *disciplina* che viene imposta specialmente negli appetiti sensibili. Dappertutto vale il principio *nihil est in intellectu quod non fuerit prius in sensu*.

L'educando è tale precisamente perché non disponendo di dotazioni virtuose, o disponendone successivamente in misura inadeguata, bisognosa ancora di sostegno esterno, « disciplinare », può essere esclusivamente o prevalentemente *accostato* e *impegnato* sul piano della *sensibilità* (conoscenza e appetiti).

Sembra, pertanto, rispondere sostanzialmente a un ordine realistico (e, in parte, cronologico) una metodologia che segue questa traiettoria *ontologica*:

1) condizionamenti ambientali, fisici e psichici (cultura fisica, igiene, psicoterapia e cura dell'equilibrio psichico per una fondamentale *sanità* ambientale e psico-fisica);

2) *ordine nell'appetito* « *concupiscibile* », prevenendo disordini e inclinazioni deformanti, e avviando a disciplina esterna e interna;

3) *ordine e disciplina nell'appetito* « *irascibile* », con progressivo autocontrollo e abilitazione all'uso equilibrato delle varie energie di coraggio e di forza;

4) *ordine nella volontà*: disciplina della propria vita in rapporto agli altri (giustizia);

5) simultanea crescita, sempre più accentuata al livello prudenziale, con il *passaggio da una* « *prudenza* » *incorporata*, fattuale, ad una prudenza sempre meglio sorretta e « *condizionata* » da consapevole e approfondita cultura generica e specifica (cultura morale).²

La prudenza stessa più ovviamente dovrà partire da una abbondante massa di *esperienze*, che sono più accessibili alla disponibilità dell'alunno, che potrà arricchirsi ulteriormente sul piano delle idee universali e dei principi: infatti, la prudenza include la conoscenza pratica (e, quindi, implica in qualche modo un certo sapere) sia dei principi universali sia delle singole cose da farsi, degli « operabili » singolari.

Precisando ulteriormente le successioni metodologiche che si riferiscono alle virtù propriamente morali sarà opportuno analizzare più in

² Si può sostanzialmente consentire con *Th. Deman* nell'ammettere la necessità di una cultura morale proporzionata, anche se non sembra accettabile la tesi, secondo cui « la science morale, dans laquelle est comprise la connaissance méthodique des principes, fait partie intégrante, au grè de Saint Thomas, de l'éducation morale » (*La prudence*, Paris, Desclée, 1949, II ediz., p. 298). Secondo la nostra tesi essa fa parte di quel *condizionamento formale intrinseco* che ogni autentica cultura esercita in rapporto alla prudenza. In questo senso si può essere d'accordo che « directement ou indirectement, d'une façon claire ou d'une façon confuse, il demeure nécessaire que la prudence se rattache aux connaissances plus générales et fondées en raison, qui la préservent d'être un empirisme » (*Ibid.*, p. 440).

particolare il mondo *sensibile appetitivo*, che rappresenta il punto di incontro tra l'azione dell'educatore e l'azione dell'educando, nel periodo della immaturità educativa vera e propria.

La dinamica della vita appetitiva sensibile con i suoi atti propri, le « passioni », serve indubbiamente a determinare le fondamentali modalità secondo cui tale azione può fruttuosamente compiersi.³

Per sè moralmente neutre, ma chiamate a diventare, nell'economia dell'unità sostanziale psico-fisica dell'uomo, energie preziose, promotrici della sua perfezione etica e della sua felicità autentica, le « passioni » diventano il veicolo necessario attraverso cui l'abituale razionalità etica si instaura, imponendo a questa azione orientamenti e modalità, che sono postulate dalla loro natura, dalle connessioni tra esse e con le altre manifestazioni della vita psichica.

Alla base stanno i due sentimenti onnicomprensivi del *piacere* e del *dolore*, ai quali fanno capo rispettivamente, in ordine successivo, l'*amore*, che costituisce la radice di ogni movimento appetitivo, il *desiderio* e la *speranza* (con la forma acuta dell'*audacia* di fronte a un male terribile da superare); e, d'altra parte, l'*odio*, la *fuga* e il *timore* (con la forma acuta della *disperazione*).

Il *piacere* e il *dolore*, sul piano della sensibilità, rappresentano il tramite necessario di comunicazione « umana » con l'educando e successivamente alle espressioni formali di una vita autonoma e matura, quali la *gioia* spirituale per il bene e la *tristezza* per il male, che costituiranno i due tipici atteggiamenti fondamentali dell'uomo virtuoso; queste due « passioni » non potranno, quindi, non costituire l'atmosfera e il clima in cui l'educazione nasce e si sviluppa.

La prima tappa dell'itinerario al *piacere* e al *dolore* — e, quindi, educativamente, alla gioia e alla tristezza spirituale — è costituita dalla coppia *amore-odio* (non è connotato nel concetto alcuna qualifica morale,

³ Forse oggi, più che in passato, si è meglio disposti a rimeditare e approfondire la dottrina classica sul mondo appetitivo, emotivo e sentimentale. In particolare, riguardo al « concupiscibile » e all'« irascibile », oltre il generico riferimento alle diadi di istinto di vita (*libido*) e istinto di morte o distruzione (dove l'aggressività) in Freud, o di affermazione e aggressività in Adler, può risultare significativo il richiamo a psicologie cognitive e personologiche, che parlano di aggressività da frustrazione di tendenze o, meglio ancora, di aggressività come forza positiva, non per sè antagonista, che affianca l'istinto di autoaffermazione, includendo energie costruttive di resistenza e di sostegno. Si segnalano specialmente i lavori di Stephan STRASSER, *Das Gemüt. Grundgedanken zu einer phänomenologischen Philosophie und Theorie des menschlichen Gefühlslebens*, Freiburg, Herder, 1956, pp. XIX-291; Stephanus PFÜRNER, *Triebleben und sittliche Vollendung. Eine moral-psychologische Untersuchung nach Thomas von Aquin*, Freiburg (Schweiz), Universitätsverlag, 1958, pp. XXV-365 (cfr. soprattutto, pp. 210-225); Josef JACOB, *Passiones. Ihr Wesen und ihre Anteilnahme an der Vernunft nach dem hl. Thomas von Aquin*, Mödling b. Wien, St-Gabriel Verlag, 1958, pp. 104 (cfr. soprattutto, pp. 77-95).

precisamente per la natura a-razionale, sensibile, di tali attività, a questo livello), fonte di ogni moto appetitivo sia sensitivo che razionale.

È un aspetto e un'espressione dell'universale principio di finalità, che include risonanze pedagogiche notevolissime anche dal punto di vista metodologico, soprattutto in una età di forte e rapida passionalità qual'è la giovinezza.

Segue la coppia *desiderio-fuga*, frutto immediato dell'*amore-odio* e mediato del *piacere-dolore*, che parzialmente posseduto o ricordato, produce sete di sé o nausea.

La coppia *timore-speranza* rappresenta l'ultima fase del dinamismo della passione, riguardando rispettivamente il male in quanto si può resistergli sia pure non senza fatica, e il bene in quanto è conseguibile.

La *speranza* è la « passione » per eccellenza dei giovani, « animosi e pieni di speranza », rivolti al futuro da cui molto si attendono e poco inclini a tener conto del passato, con il quale non si sentono solidali. Per sua natura, essa si trasforma in un movente efficace all'azione, che, gradatamente motivata sul piano razionale, diventa virtuosa; la speranza, infatti, ha per oggetto il bene arduo in quanto è affascinante e raggiungibile, e precorre la gioia del possesso.

In questo modo, per esempio, la passione della speranza può costituire l'accesso ad una delle virtù più apprezzabili moralmente e giovanili: la *magnanimità*.

La speranza è, infatti, una disponibilità a tendere a ciò che è *grande* e *generoso* anche nella bontà e se occorre a soffrire fortemente per il bene.

D'altra parte, la *magnanimità* è precisamente la regolazione virtuosa (positiva e attiva) dell'irascibile nel suo momento della *spes-desperatio* (e dell'audacia che consegue alla *spes*). La *spes* scatta di fronte a beni futuri grandi e difficili, possibili o ritenuti tali; è appetito di conquista, di dominazione, di vittoria. La magnanimità integra virtuosamente questa umana sete di grandezza sensibile.

Effetti benefici può ottenere anche il *timore* moderato, in quanto ritrae dal male penoso e rende più solleciti e attenti nel farsi consigliare e nell'operare.

Un cenno particolare è fatto giustamente dalla tradizione classica al *pudore* (*verecundia*), una « passio laudabilis » connessa con il timore, pedagogicamente efficace a ritrarre dal male coloro che, come i giovani, sono facilmente portati a compierlo, mentre, d'altra parte, non sono ancora sufficientemente muniti di motivazioni razionali e virtuose.

Sulla stessa linea, ma in forma acuta, si pone la coppia *audacia-disperazione*; in forza dell'audacia il soggetto affronta il pericolo imminente, teso alla vittoria su di sé nei confronti del pericolo stesso; infine, l'*ira*, nei confronti del male già incombente e inevitabile: essa, tuttavia, può costituire un'utile fonte di insoddisfazione, di scontentezza di sé, che può favorire un inizio di riscossa premorale in favore del bene.

b) *La dinamica dell'organismo virtuoso.*

Lo sviluppo metodologico deve seguire il progresso del perfezionamento educativo. Lo stadio della pura sensibilità si evolve gradatamente verso una prima formazione virtuosa. Il processo metodologico deve adeguarsi a questo ritmo evolutivo e, lentamente, senza rottura con la metodologia precedente, ma in continuità con essa e come soluzione parzialmente sostitutiva, che ad essa si connette, deve proseguire in questo lavoro progressivo e costruttivo.

Al criterio precedente, dunque, è necessario aggiungerne un altro più maturo. In altri termini, la metodologia deve progredire e ispirarsi non più alle successioni e relazioni tra « passioni », ma tra le virtù e le loro « parti » potenziali e integranti.

Infatti, una *virtù* può sorgere in dipendenza da altre o come loro *causa finale* o come *effetto* di esse, in quanto dagli atti di una virtù viene causata o conservata un'altra virtù.

Le linee metodologiche vengono suggerite in questo caso dalla *connessione tra alcune virtù più elementari*, che suppongono facili collegamenti con le strutture più fondamentali dell'organismo degli abiti morali. Servirà a specificare meglio la possibilità di un passaggio molto semplice tra il mondo della sensibilità e quello della razionalità.

Sembra che l'attenzione educativa possa opportunamente fissarsi all'inizio intorno alla virtù della *docilità*, che è tipica dell'educando quanto quella della *disciplina* è dell'educatore. Essa colloca subito l'azione educativa in una posizione che renderà a suo tempo quasi automatico il passaggio alla *prudenza*, che è la chiave di volta di tutto l'edificio morale e educativo. Con la docilità, « parte potenziale » della prudenza, coadiuvata dall'onnipresente « *habitus principiorum* », il fanciullo si rende gradatamente « saggio » della saggezza altrui e, quindi, potenzialmente capace di accogliere, in modo elementare e germinale, forma e contenuto della « disciplina » o educazione.

Naturalmente, non si potrà parlare di vera virtù della prudenza né di virtù annesse e, quindi, di vera docilità virtuosa, finché non si verificherà la possibilità di esplicito esercizio della vita razionale e libera. Ma in attesa può già avere inizio quel momento del processo dinamico dell'educazione che concluderà al suo traguardo specifico.

Intanto, la preoccupazione di creare le condizioni per la nascita della docilità prudentiale instaurerà potenziali connessioni anche con quelle che saranno in seguito nell'educando effettive e attuali partecipazioni alle virtù cardinali della forza, della giustizia e della temperanza.

Infatti, la docilità sarà più facilmente suscettibile della formalità virtuosa, se non sarà imposta dall'esterno con le minacce e il timore, ma piuttosto scaturirà da una politica dell'amore, della confidenza e della fiducia. La creazione, dunque, di un ambiente di sicurezza e di forte affet-

tività — sollecitata anche sul piano della psicologia scientifica — diventa, insieme, veicolo ad uno degli atteggiamenti più propizi all'instaurarsi della forza; una forza che è inizialmente fiducia nell'altro, che è insieme forte e buono; in altre parole, senso di dipendenza e di abbandono, clima favorevole per lo sbocciare della docilità.

Continuando sulla stessa linea, sembra pure determinarsi la condizione fondamentale per l'instaurarsi della giustizia, come senso iniziale dell'alterità, intesa prima di tutto come dipendenza: dagli adulti, specialmente dai genitori, e da Dio, quando attraverso i « segni » normali della religione e della divozione degli adulti, Egli apparisse realmente come sorgente di ogni autorità, di ogni fiducia e di ogni « disciplina ».

Esiste un intimo nesso tra docilità e fiducia, dipendenza e spirito di iniziativa, obbedienza ai genitori e « divozione ». E c'è, pure, una evidente possibilità di passaggio dalle « virtù » più elementari a quelle che costituiranno il nerbo dell'organismo virtuoso. Coincidono, del resto, con quelle ammesse anche dall'esperienza comune, dalla scienza psicologica e dalle migliori attuazioni educative: amorevolezza, clima di « famiglia », senso di « sicurezza », eliminazione di esperienze frustranti e deprimenti, attività regolata e obbedienza caratterizzata da semplicità e dolce fermezza, senso di « dipendenza » fiduciosa dagli adulti e da Dio.

Si potrà ancora notare come in tutto questo siano pure inclusi preziosi germi di ordine, la interiore disciplina dei desideri e l'iniziazione al dominio ordinato della sensibilità. Come si è visto, questo può essere facilmente favorito, soprattutto nell'età specifica dell'infanzia, dalla promozione equilibrata del senso del pudore e dell'onore. Fa parte della migliore tradizione educativa cristiana porre di fronte ai fanciulli e ai giovani in forma quasi plastica la « bruttezza » del male e, soprattutto la « bellezza » della virtù, del bene.⁴

c) *Progresso metodologico negli stadi più avanzati.*

Procedendo nella maturazione educativa non si può stabilire con rigore un momento, in cui la virtù si possa considerare rigidamente acquisita. L'educazione ideale dovrà, dunque, prevedere un periodo di rafforzamento e di potenziamento, che dia la morale certezza che l'educando potrà continuare la sua professione di uomo in forma relativamente autonoma.

Anche in questa azione rivolta alla creazione di qualità virtuose rela-

⁴ Cajetan CHERESO, *The Virtue of Honor and Beauty according to St. Thomas Aquinas*, River Forest (Illinois), The Aquinas Library, 1960, pp. 89. Un'efficace esemplificazione relativa all'itinerario educativo alla castità è offerta, per esempio, nel volume di A. M. HENRY, *Morale et vie conjugale*, Paris, Ed. du Cerf, 1964, II ediz., pp. 107-110, 128-138 (cfr. trad. ital., *Morale e vita coniugale*, Torino, Marietti, 1961, pp. 90-92, 109-119).

tivamente solide ci vorrà una metodologia, che rispecchi la fisionomia del particolare momento in cui tale azione avviene. Non si dovrà tanto lavorare al livello delle « passioni » e delle disposizioni premorali oppure delle parti potenziali delle virtù, ma all'interno delle virtù stesse per allargarne, *in qualche modo*, il campo di azione e, soprattutto, per inserirle più profondamente nel nucleo della personalità del soggetto.

Negli abiti morali di temperanza, forza e giustizia non si può parlare di un vero aumento estensivo. Il virtuoso è disponibile riguardo a tutte le azioni che rientrano nel campo della virtù specifica, comprese quelle in cui non avesse mai avuto occasione di esercitarsi. La virtù non sarebbe autentica se abilitasse il soggetto solo a particolari tipi di azione; significherebbe che egli non è ancora veramente rivolto al *bene*, ma solo a particolari *beni*; non è ancora veramente *morale*, ma si trova ancora in cammino verso il possesso di una genuina bontà e virtù.

L'aumento estensivo è, quindi, puramente *materiale* e riguarda la coltivazione di settori della personalità, *formazioni* e *cultura*, che rappresentano un indispensabile *condizionamento* all'esercizio effettivo delle disponibilità virtuali acquisite in settori più vasti. L'estensione, cioè, non riguarda propriamente la *virtù in sé*, che per natura è positivamente aperta a tutte le possibilità formali di esercizio, ma riguarda le *condizioni materiali* di tale esercizio.

Esse sono fondamentalmente: 1) la conoscenza (scienza e cultura) di cose, di diritto e di fatto, che notificano al soggetto che determinate materie richiedono il suo impegno morale: l'ignoranza della legge morale non intacca per sé l'abito virtuoso, ma restringe il campo degli oggetti su cui essa *potrebbe e dovrebbe* esercitarsi; 2) lo *stato fisico*, la complessione corporea, i condizionamenti biologici e ambientali, che impediscono o compromettono in misura più o meno larga, al di fuori del dinamismo prudenziale, i meccanismi psico-fisici, senza i quali non è fisiologicamente e psicologicamente possibile l'effettuazione di atti formalmente virtuosi; 3) circostanze concrete che impediscono l'effettuarsi dello stesso atto virtuoso.

In questo caso, la cura dei vari condizionamenti e un maggior *esercizio articolato* potranno eliminare gli impedimenti esteriori.

La *prudenza*, invece, per quanto riguarda l'aspetto propriamente intellettuale, può crescere anche estensivamente, in quanto può allargarsi sempre più il campo conoscitivo ed esperienziale, che influisce nella deliberazione, nel giudizio e nella decisione prudenziale. Ci sono uomini più o meno ricchi in prudenza, non solo in rapporto alla saldezza interiore del possesso, ma anche in rapporto alla maggior o minor vastità delle loro conoscenze ed esperienze di vita. Ad uguale qualità morale e intensità prudenziale, due diversi soggetti possono diversificarsi profondamente in relazione ai diversi campi di esperienza e alla competenza delle materie su cui possono effettivamente deliberare, giudicare, decidere.

L'educazione deve preoccuparsi anche di questo aspetto estensivo di esperienza e di conoscenza, in rapporto alle attuali e future responsabilità dell'educando, diffidando di preparazioni troppo generiche, povere di esperienze specifiche necessarie e di autentiche conoscenze pratiche e vitali.

Per tutte le virtù e abiti di ogni specie è, invece, ovvia la possibilità di una crescita intensiva e cioè di una radicazione sempre più profonda nel soggetto, più vivace e attualizzata, mediante un esercizio continuato e consapevole di molteplici atti e notevole impegno laborioso, oppure con pochi atti o anche con un unico atto particolarmente intensivo.

2. Principi di metodo in relazione alle condizioni dell'individualità.

La filosofia non è in grado di sostituirsi alla prudenza nella concreta identificazione di precise indicazioni di metodo adattate all'individuo, al temperamento e al ritmo evolutivo dei singoli. Tuttavia può suggerire alcune linee ispiratrici di metodologie pratiche, tenendo presente la condizione particolare dell'educando come *individuo* e cioè in quanto questi realizza la condizione umana *in situazione*, sia in senso *strutturale* che *evolutivo*, e quindi esige trattamenti metodologici, che mentre rispettano gli *schemi essenziali* descritti precedentemente, si adeguano alle ulteriori *determinazioni individuali*. Si potrebbero giustificare metodologie basate su *categorie, età e tipi* diversi.

È questione di ineliminabili limiti e condizionamenti ontologici. Il quadro *virtuoso ideale*, rappresentante un *organismo di qualificazione dell'umanità individualizzata in quanto tale*, riferiti alla totalità degli uomini individuati ed individuabili, anche solo come possibili e futuribili, dovrà necessariamente subire, sia nel momento finalistico che esecutivo, tutti gli adattamenti, i ridimensionamenti, i « tagli » che l'individuazione impone: sesso, tare, eredità, tempo, temperamento, situazione concreta. Hanno qui la loro prima sorgente e giustificazione teoretica — su un piano quindi primariamente *teleologico* e subordinatamente *metodologico* — le molteplici scuole, correnti, metodologie, stili di educazione e, in definitiva, la *prudenza* e il *tatto* pedagogico dell'educatore.⁵

⁵ È ancora significativa in proposito una densa pagina di R. LAMBRUSCHINI, inserita nella trattazione sull'autorità pedagogica: « Ecco in quali modi l'autorità opera efficacemente e salutarmente. Ma se si debba usare l'uno piuttosto che l'altro, o insistere più in questo che in quello, lo consigliano le congiunture e le circostanze. E in primo luogo i *caratteri* diversi de' fanciulli. Gli è chiaro che i modi i quali riescono efficaci con un ragazzo tranquillo, ragionevole, amoroso, possono essere insufficienti con un collerico, un inconsiderato, un freddo di cuore. Due parole d'esortazione, un breve ragionamento, il cenno d'un desiderio basteranno col primo: e ricorrere per lui alle ammonizioni severe, alle minacce, molto

a) *Metodologie basate sui « tipi » individuali.*

Due orientamenti metodologici diversi, quasi antitetici, possono essere suggeriti dalla differente fondamentale attitudine alla virtù presentata dagli educandi.

Tutti gli individui umani sono disponibili alla virtù: ma è una disponibilità fondata soltanto sul possesso dell'essenza umana e delle potenze relative. Ma per tradursi sul piano operativo diventano determinanti elementari condizioni biologiche (costituzione), biologico-psichiche (temperamento, carattere), a cui si aggiungono situazioni ambientali.

Orbene, è pensabile che la ricchissima gamma di tali fattori debba produrre una fondamentale discriminazione tra due categorie diverse di educandi.

La prima è costituita da coloro che per favorevoli disposizioni naturali e ambientali sono quasi spontaneamente proclivi all'ordine virtuoso. Sono i ragazzi di « buona » indole, di felice temperamento che mostrano una propensione quasi naturale ad accogliere la disciplina virtuosa e la regola della ragione prudentiale.

Evidentemente per ragazzi di questo tipo, che sono tali per *disposi-*

più ai castighi, sarebbe non solamente superflua cosa, ma durezza ingiusta e spesse volte perniciosissima. Ma col fanciullo ostinato quei benigni modi saranno inefficaci: bisogneranno con lui parole un pò calde, parole soprattutto irremovibili, bisognerà un contegno serio e qualche volta severo. Col fanciullo orgoglioso e iracondo si richiede una pacifica ma invincibile fermezza; alla quale si alternino, nei momenti di bonaccia, ragionamenti amorevoli, capaci di persuaderlo dei propri torti, e di mansuefare la sua fierezza. Così usando ad opportunità maniere diverse, e appropriate al bisogno, si acquista e conserva il dominio sugli animi de' fanciulli e de' giovani, secondo la diversità della loro indole. Ma si vuol avere ancora riguardo alla *diversità degli abiti* precedentemente pigliati da essi, e alla *prima educazione* precedentemente ricevuta; poiché è facile intendere che un giovanetto ben piegato dall'infanzia, e avvezzo a rispettare ed obbedire i genitori, si può condurre molto più facilmente e con maniere più dolci, che uno lasciato fin dalla tenera età in balla di sé medesimo, o guasto da cattivi consigli e da cattivi esempi. Dirò infine che diversamente va esercitata l'autorità secondo la *diversa età* dell'allievo; perché l'esperienza insegnerà ben presto che in un modo va governata l'età infantile, in altro l'adolescenza, in altro ancora la gioventù: con tutte le età bisogna la medesima ragionevolezza, la medesima bontà, la medesima fermezza; ma i modi bastanti co' bambini, saranno inefficaci con gli adulti; e le ragioni che possono essere intese da questi, non varranno con quelli: così i premi, così le pene che possono sugli uni, sarebbero inutili con gli altri. Gran senno adunque e molta pratica si richiedono nell'educatore, perché egli scelga sempre opportunamente quel fare, che possa renderlo caro e rispettabile ai suoi diversi alunni, o all'alunno medesimo in differenti casi e tempi. E per acquistare questa scienza, questa specie di *tatto morale*, dovrà osservare molto e molto riflettere; e tentare con avveduti e cauti esperimenti l'animo dell'alunno, per conoscere appieno come si possa condurlo efficacemente e insieme placidamente al bene, incontrando le resistenze minori, e distruggendo bel bello queste medesime resistenze » (*Della educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1943, pp. 95-97).

zioni naturali o giungono *sani* allo stadio propriamente educativo per una particolare *protezione* assicurata dall'ambiente (da genitori ideali, in situazioni familiari positive, ecc.), sarà più utile un orientamento metodologico, uno stile educativo duttile e naturale. Si favorirà l'interiorizzazione razionale e morale di un movimento che è già orientato nella direzione giusta.

In linea di principio non occorrono correzioni, castighi, metodi severi di isolamento e di emendamento. È più ragionevole ispirarsi ad un'educazione preventiva, « negativa », non-direttiva, incoraggiante e fortificante, secondo una linea già sostanzialmente buona: regime educativo familiare, paterno e materno, dolcezza, amorevolezza, bellezza e generosità di ideali, incoraggiamento, ricchezza di prospettive, metodi di fiducia e di larga collaborazione.

Ma ci sono anche caratteri infelici, o giovani già inclinati nel senso opposto alla virtù per cattivi o pessimi condizionamenti ambientali, trascuratezza, diseducazione, deviazioni psichiche, iniziazioni deleterie, cattive abitudini.

È evidente che almeno in un primo momento, si dovrà adottare un metodo di altro tipo, che sarà improntato piuttosto ad una certa costrizione (sia pure affettuosa), al *timore*.

È una necessità per quell'ordine esterno senza cui è impossibile ogni valido intervento educativo.

È soprattutto una necessità per ottenere quell'ordine interiore, sia pure forzato, che rettifica deformazioni e consente alle inclinazioni native umane un orientamento operativo più normale.

Don Bosco stesso tenta più volte classificazioni di ragazzi che si ispirano a orientamenti analoghi: « I giovanetti — scrive all'inizio di un *Regolamento*, a cui, del resto, egli non ha mai attribuito esagerata importanza nell'educazione — sogliono manifestare uno di questi caratteri diversi. Indole buona, ordinaria, difficile, cattiva. È nostro stretto dovere di studiare i mezzi che valgono a conciliare questi caratteri diversi per far del bene a tutti senza che gli uni siano di nocumento agli altri.

A coloro che hanno sortito dalla natura un carattere, un'indole buona basta la sorveglianza generale spiegando le regole disciplinari e raccomandandone l'osservanza.

La categoria dei più è di coloro che hanno carattere ed indole ordinaria, alquanto volubile e proclive all'indifferenza; costoro hanno bisogno di brevi ma frequenti raccomandazioni, avvisi e consigli. Bisogna incoraggiarli al lavoro, anche con piccoli premi e dimostrando d'aver grande fiducia in loro senza trascurarne la sorveglianza.

Ma gli sforzi e le sollecitudini devono essere in modo speciale rivolte alla terza categoria che è quella dei discepoli difficili ed anche discoli. Il numero di costoro si può calcolare uno su quindici. Ogni superiore si

adoperi per conoscerli, s'informi della loro passata maniera di vivere, si mostri loro amico, li lasci parlare molto, ma egli parli poco ed i suoi discorsi siano brevi esempi, massime, episodi e simili. Ma non si perdano mai di vista senza dar a divedere che si ha diffidenza di loro.

I maestri, gli assistenti, quando giungono tra i loro allievi portino immediatamente l'occhio sopra di questi e accorgendosi che taluno sia assente lo faccia tosto cercare sotto apparenza di avergli che dire o raccomandare.

Qualora si dovesse a costoro fare un biasimo, dare avvisi o correzioni, non si faccia mai in presenza dei compagni. Si può nulladimeno approfittare di fatti, di episodi avvenuti ad altri per tirarne lode o biasimo, che vada a cadere sopra coloro di cui parliamo ».⁶

Sono determinazioni *esperienziali*, che si radicano in una visione realistica e concreta dell'uomo come spirito incarnato, come individualità.

Le scienze psicologiche e sociologiche, la tipologia e la caratterologia, l'osservazione scientifica e la pratica educativa potranno offrire classificazioni più precise e adeguate.

b) *Metodologie basate sul processo evolutivo.*

L'aspetto necessariamente *evolutivo* della crescita dell'individuo in tutte le dimensioni (fisica, psichica, culturale, morale) è fondato sulla sua struttura metafisica. L'uomo non può nascere adulto, in nessun senso: è un essere costituzionalmente *generato* lungo tutto l'arco della sua esistenza. Al primo atto generativo sul piano sostanziale, nel quale le disposizioni accidentali del composto impongono l'avvento di una nuova forma (e la creazione dell'anima spirituale da parte di Dio), succedono incessantemente altre modificazioni e disposizioni che preparano l'avvento delle successive forme accidentali perfezionatrici dell'individuo a tutti i livelli. Il processo avrà termine quando la forma sostanziale non sarà più in grado di contenere e « integrare » tali modificazioni e si costituiranno disposizioni che imporranno l'avvento di una nuova forma sostanziale e, perciò, la dissoluzione del composto umano, la morte.

Dal momento della generazione umana ha inizio l'opera plasmatrice della forma, che si svolge secondo le leggi proprie di *gradualità*, di *continuità*, di *progressività* ontologica propria ai singoli piani: permanenza e dilatazione nell'essere attraverso le funzioni della nutrizione (che termina alla *sostanza* a cui vengono assimilati gli elementi assorbiti dall'esterno), *crescita* in senso quantitativo fino alla normale capacità generativa, acquisto di *disposizioni* e *abiti* sul piano psichico a tutti i livelli, tra cui ha la preminenza quello conoscitivo sia sensitivo che intellettuale (« educazione dei sensi », istruzione, formazione intellettuale, « *cultura animi* »),

⁶ *Articoli generali del Regolamento per le Case della Società di S. Francesco di Sales.*

e quello appetitivo (virtù moderatrici degli appetiti e abito di giustizia nella volontà); infine, al vertice la maturazione prudenziale (senza dimenticare le abilità locomotorie ed esecutive, le varie forme di addestramenti, di riflessi, di condizionamenti, di formazione tecnica e artistica).

È il fondamento metafisico del succedersi delle età distinguibili in alcune fasi principali, in base a un diverso riferimento alle possibilità di operazione effettiva del principio razionale umano.

Si può parlare di tre principali momenti:

1) *infanzia*, caratterizzata dall'incapacità di uso autonomo, riflesso e consapevole, dell'intelligenza e della volontà;

2) *puerizia*, quando ha inizio tale uso;

3) *età adulta*, caratterizzata dalla capacità di operazioni mature, e fondamentalmente di quella generativa.⁷

Nella prima età il metodo educativo tiene presente l'impossibilità o la limitatezza di esercizio della decisione razionale, dell'« uso di ragione » in senso proprio e personale, rimanendo esso strettamente solidale con le imperfezioni funzionali, gli impedimenti, le immaturità degli organi corporei e delle facoltà sensitive.

Impotenza organica implica deficienza sensitiva e impotenza intellettuale e razionale, inducendo incapacità o estrema precarietà e labilità di sapere e di atti razionali, anche nel mondo morale. Rimane problematica la posizione di *atti* formalmente *morali*. È la fase prevalentemente o unicamente *premorale*, quella che psicanaliticamente potrebbe dirsi il momento del dominio dell'*Über-ich*, delle « norme » sociali imposte dall'esterno. Restano largamente predominanti preparazioni, iniziazioni, regolazioni prudenziali esteriori sul piano della sensibilità. Infatti, anche nella prima infanzia l'individuo dispone del suo mondo *passionale* che, pur ponendosi al di qua di ogni *qualificazione morale* di bontà o malizia, può, tuttavia, venir orientato in qualche modo al bene del tutto, mediante un'opportuna guida razionale. In questo senso si può parlare di disponibilità *obbedienziali positive* e, quindi, di *laudabilis passio* (come nel caso dell'*honestas* e della *verecundia*) e perfino, talora, di « *virtutes imperfectae* », di *semina virtutum*.

Si aggiungono abitudini e comportamenti familiari e sociali o imposti dalle leggi, che pur non essendo propriamente morali, anticipano e predispongono atteggiamenti e comportamenti morali. È una pseudo-morale, che costituisce una eliminabile *piattaforma*, una serie di *disposizioni re-*

⁷ Il carattere evolutivo della crescita umana ha attirato l'attenzione dei maggiori pedagogisti da Platone ad Aristotele, da Comenio a Rousseau a Pestalozzi, a Froebel, alla Necker de Saussure. Naturalmente alle generiche, seppur essenziali, determinazioni *teoriche* si affiancano modernamente, sempre più numerose e rigorose, le ricerche *scientifiche*: tra esse, emerge la *psicologia dello sviluppo umano*, considerata giustamente come una delle principali scienze ausiliarie della metodologia pedagogica.

mote, che consentono di giungere alla possibilità di *atti umani* e, quindi, alla costituzione di *altre e ulteriori disposizioni* prossime alla *strutturazione virtuosa*.⁸ « A ce niveau, en effet — osserva A. Plé —, le comportement ne vérifie pas pleinement l'essence et les qualités spécifiques que nous avons données à l'acte humain, encore que ce comportement puisse, génétiquement, le préparer et, quand il est acquis, lui donner comme une matière, un enracinement et une expression ».⁹

La seconda fase ha inizio con il chiaro e permanente accesso all'*uso di ragione* e agli atti umani formali e liberi, con i quali il fanciullo supera la soglia della *vita morale* e si pone in responsabile relazione con il *fine ultimo*, come gli è richiesto.

Incomincia a questo punto una esplicita e continuata possibilità di formazione *collaborativa*, con l'acquisto di *disposizioni* felici orientate al fine ultimo e la capacità di *porre atti umani* sempre più *personali e partecipati*; senza, tuttavia, che si possa parlare di una solida maturità *virtuosa*. Per esempio, la castità è ancora sostituita dalla *continenza*, con larghe sopravvivenze di puro pudore e di « *honestas* », che potevano sussistere anche prima dell'uso di ragione. La volontà è debolmente orientata al fine ultimo; c'è un'alternativa variabile di *atti morali* tendenti alla *maturazione virtuosa* e di atti *pre-morali*, infantili, con *passioni* e *disposizioni* precludenti gli abiti.¹⁰

Si ricordi, infine, quale elemento negativo, l'eventuale costituirsi parallelo di disposizioni prossime e remote contrastanti (cattive abitudini) e frammenti di vizi o addirittura organismi viziosi più consolidati.

Soprattutto nelle prime fasi di questo periodo, durante la fanciullezza, la condotta può essere *finalizzata*, ma il fine non è pienamente *conosciuto*, giudicato e voluto come tale (morale « chiusa », non « aperta »); si agisce per il *piacere*, che coincide con il *bene*; la stessa amicizia è « interessata ».

⁸ Si possono distinguere varie forme di *disposizioni* alle virtù morali: le *disposizioni remote*, costituite da *condizionamenti generali* che interessano *indirettamente* gli atti e le *facoltà* suscettibili di *virtù* (appetiti e intelletto pratico), come per esempio la cultura fisica, intellettuale (l'intelletto teorico), l'addestramento, ecc.; le *disposizioni prossime*, e cioè l'incanalamento *ab extrinseco*, il *disciplinamento eteronomo* degli atti delle facoltà suscettibili di virtù (nell'infanzia fino all'uso di ragione); le *disposizioni virtuose*, le quali sono la canalizzazione *ab intrinseco*, con *atti umani*, delle energie sensitive; le *virtù vere e proprie* e il conseguimento maturo dell'abito morale.

⁹ A. PLÉ, *Vie affective et chasteté*, Paris, Editions du Cerf, 1964, p. 51.

¹⁰ Non è facilmente evitabile il pericolo che una piccola parte degli educandi si fissi a questo stadio, perenni *fanciulli educandi*, privi di autentica consistenza morale e sociale, condizionati dalle passioni del *timore*, del *desiderio*, dell'*amore* (puramente sensibile) e dalle pressioni ambientali. Analogo discorso potrebbe svilupparsi intorno a possibili o reali *regressioni*.

La condotta procede da una conoscenza ancora troppo sensibile, mal svincolata dalla *cogitativa*, troppo soggettiva per sottomettersi pienamente al *principio della realtà e della verità*, con un giudizio imperfetto del bene e del male. È condotta più o meno *automatica, stereotipa, prevedibile*; procede più dal *timore* che dall'amore; morale di *pressione sociale*, è accompagnata da *conflitti*, violenza interna, tristezza (lotta tra passioni e ragione).

Dagli anni dell'adolescenza, poi, si può parlare di un più ampio *uso di ragione* (*perfetto*, sempre in rapporto all'età e alle condizioni fisiologiche e di vera efficienza psicologica), che naturalmente ammette ancora un parziale « difetto di deliberazione », che potrebbe rendere invalide o illecite decisioni impegnative, quali per esempio il matrimonio e i voti religiosi.

Ci sono, tuttavia, caratterizzazioni del *fanciullo* e dell'*adolescente*, che l'esperienza e le scienze positive potranno precisare, ma che in linea generale debbono essere anche oggetto di una ricerca metodologica sul piano filosofico. Si possono indicare precisamente in rapporto a quelle virtù che costituiscono le strutture portanti dell'organismo morale e educativo: la prudenza, la giustizia, la fermezza, la temperanza.

Naturalmente, il discorso dell'*imprudenza* dell'*educando*, per quanto in larga misura materialmente identico a quello per l'adulto, ha un significato essenzialmente diverso. L'*imprudenza* infantile non è mai o quasi mai un *male*, mentre può esserlo per l'adulto. È una situazione *di fatto*, che si pone *al di qua* di ogni valutazione morale o che può attingere la regola morale in forma parziale (man mano che il fanciullo, raggiunto l'uso di ragione, è chiamato a orientare e organizzare la sua vita in ordine al fine, *gradualmente e proporzionalmente* alle esigenze dello sviluppo).¹¹

Nel momento dell'*infanzia* o della *giovinanza*, secondo le varie fasi si dovrà tener conto soprattutto di quelle carenze, che il moralista parlando dei *vizi* opposti alla prudenza qualifica come *vizi per difetto*. Sono peccati e vizi direttamente e formalmente contrari alla *retta ragione* prudentiale o saggezza vitale, la quale per sussistere suppone la rettitudine degli appetiti, e ha da dirigerli.¹²

Un'analisi più attenta riporterebbe a utilizzare pertinenti notazioni psicopedagogiche dei moralisti i quali, per esempio con Tommaso d'Aquino, sottolineano varie forme di *imprudenza*: la *precipitazione* o *temerarietà*, la *sconsideratezza*, l'*incostanza* e la *negligenza*, mettendole in rela-

¹¹ Si tratta di *imprudenza « negativa »*, che implica una carenza naturale e giustificata.

¹² Ma è importantissimo sottolineare la possibilità di disordini nella ragione. « Il en résultera — observe il Deman — un avertissement de surcroît sur la nécessité d'inclure la raison dans l'oeuvre de l'éducation morale » (DEMAN, *La prudence*, p. 347).

zione con le formazioni virtuose, che garantiscono il felice compimento dei tre atti principali della ragione: la *deliberazione*, il *giudizio*, la *decisione* imperativa.

La *precipitazione* è presa metaforicamente dal moto locale e implica un'affrettata formulazione di quel « sillogismo prudenziale », che suppone una familiarità coi *principi* e con l'*esperienza*, che il *puer* in genere non ha né può avere.

L'incapacità o la incertezza del *giudicare*, invece, indica inevitabile, e non imputabile, mancanza di *buon senso* (originata dalla povertà del patrimonio sensitivo che incide soprattutto sul cosiddetto *sensus communis*) e insufficiente *stabilità* appetitiva, necessaria per giudizi chiari e impegnativi.

L'*imprudenza* include, pure, l'*incapacità* di *decidere* e di *comandarsi*, in quanto un vero impegno morale esige autonomia personale, sicurezza, coraggio, volontà chiara di sforzo e di sacrificio, impossibile a chi è *tutto* o *prevalentemente* *senso* sia sul piano conoscitivo che appetitivo e passionale.

Potranno sorgere anche nei fanciulli decisioni eroiche. Ma non raramente saranno frutto di entusiasmo e di ardimento passionale, facilmente smontabile da una reazione contraria di dolore e di fatica anche non altrettanto forte. Viceversa, forti spinte passionali (per esempio, golosità, lussuria, timore, ecc.) possono inaridire sul nascere qualsiasi possibilità di decisione ferma e impegnativa.

Si aggiunga la negligenza, a cui si accompagna *pigrizia*, *accidia*, e simili.

Riducibili a questi sono altri atteggiamenti direttamente « im prudenti » come l'imprevidenza, l'assenza di « calcolo » (ragionevole!), l'indocilità, la leggerezza, la mancanza di « giudizio », la spensieratezza, la superficialità, la fretolosità.

Più propri di adulti, possono in qualche modo trovarsi presenti anche nel *puer* e nel *iuvenis* i vizi opposti alla prudenza *per eccesso*: il calcolo per il proprio tornaconto (bimbi viziosi, capricciosi, egoisti), l'astuzia e la simulazione, l'inganno, la doppiezza, la falsità.

Con questo ci si inoltra già nel settore della *in-justitia*, che è ripiegamento su se stessi, egoismo, nessuna o scarsa capacità di oblatività, preminenza del principio del piacere.

È una situazione strettissimamente legata alla predominanza nel fanciullo della vita sensitiva; la donazione agli altri, in quanto altri, suppone capacità di porsi sul piano dello spirito.

Non c'è da meravigliarsi che su questo terreno germini, per un verso, il falso amore per gli altri, che è, invece, ricerca di soddisfazioni puramente individualistiche; e per altro verso, lo scarso rispetto degli altri, la poca riconoscenza, la disobbedienza, l'ingratitude, la simulazione, la menzogna, la litigiosità.

Nel settore opposto alla *fortezza* potranno emergere il timore e l'infedeltà, la stolidità e avventata presunzione, l'audacia e la temerarietà, passioni che possono allontanare dal *modus rationis* per difetto o per eccesso: ambizione, vanagloria, pusillanimità, la sopravvalutazione delle proprie forze e la sottovalutazione delle difficoltà, la pigrizia e la mollezza, l'ostinazione e la testardaggine.

Sul piano dell'*intemperanza* orientamenti dispotivi alla virtù dovrebbero essere già stati praticamente dati fin dalla primissima infanzia. Ma il problema educativo rimane aperto durante l'intero periodo dell'età evolutiva, soprattutto nella duplice manifestazione della gola e della lussuria, l'incontinenza, l'immodestia, ecc.

L'impetuosità delle passioni deve essere tenuta intensamente in conto in ogni programmazione metodologica, sia per prevenirne e contenerne i moti, sia per utilizzarle in senso costruttivo e educativo.¹³

¹³ Gli ultimi tocchi del quadro potrebbero apparire decisamente pessimistici, se non venissero integrati nella visione metafisica dell'uomo e del fanciullo prospettata lungo tutto il corso del volume (e molto ancora si potrebbe aggiungere per mettere in evidenza le inesauribili risorse insite in ogni figlio dell'uomo, non manomesso da maldestri interventi degli adulti o da deprecabili carenze ambientali e sociali). In ogni caso, a scanso di equivoci, è chiaro che come orientamento generale si preferisce una concezione del fanciullo che si richiama al Vangelo più che ad Aristotele, alla Montessori piuttosto che a Port-Royal.

CAPITOLO IV

I MEZZI EDUCATIVI

Nel processo educativo e nelle sue vie (metodo), tra i protagonisti personali si è introdotto un intermediario, i « segni », che sono il *tramite* necessario di comunicazione tra l'*educatore*, essere personale che *esercita attualmente* un'attività *spirituale-intenzionale* (razionale-morale) in forza della virtù della disciplina, e l'*educando* che, *razionale* sul piano dell'essenza e delle facoltà, è chiamato a diventarlo sul piano degli *atti* e degli *abiti*, partendo da una attività che di fatto, inizialmente si svolge, o in tutto o in parte, sul piano della *sensibilità*.

Mezzo educativo in senso stretto è ciò di cui l'*educatore* si serve per esercitare effettivamente la sua *causalità* propria e cioè l'*efficienza dell'azione autoeducativa* dell'alunno, secondo le diverse esigenze del processo e le concrete situazioni in cui esso avviene. È, in altre parole, la *causa strumentale*, intesa in senso formale e non puramente materiale, mediante la quale si esprime l'efficienza dell'*educatore*.

L'attività formale dell'*educatore* consiste nel porre condizioni idonee a creare nell'*educando* disposizioni, che lo provocano all'*esercizio di atti* potenzialmente virtuosi: *far fare* all'*educando* atti che siano progressivamente in grado di costituirsi in abiti virtuosi.

Analogamente, si può dire dell'*esercizio* al livello dei vari tipi di formazione e di cultura.

1. Il concetto di mezzo educativo.

Pertanto, non sono da intendersi propriamente *mezzi educativi* i *fattori* o cause *efficienti personali* (educando e educatore) né le loro *qualità specifiche* (per esempio, la prudenza educativa e la docilità, la virtù morale della « disciplina » e dell'ossequio, l'autorità educativa e l'obbedien-

za), che precisamente li *qualificano* formalmente come educando e come educatore; né i *beni* o *valori* che vengono comunicati nel processo e nel rapporto educativo e che si identificano coi *fini* concreti; né gli *strumenti* e i *sussidi esteriori*, che *istituzionalizzati* (per esempio, scuola, associazione, club) o no, costituiscono l'attrezzatura materiale della strumentalità educativa formale dei mezzi.

Per mezzi educativi s'intendono quelle *realità sensibili* o quegli *interventi razionali*, che vengono offerti all'educando come tramite dell'intenzione educativa (o formativa) dell'educatore e sono da lui effettivamente utilizzati sul piano dell'impegno pratico (o teorico) per compiere atti gradualmente capaci di generare abiti virtuosi e formativi in un orizzonte « educativo » totale (il settore della cultura e delle diverse « formazioni »)

a) *Caratterizzazioni del mezzo educativo.*

I mezzi devono essere, dunque, anzitutto, *realità percepibili* dall'educando. È questa la condizione più elementare, la condizione *materiale*, perché l'educando possa effettivamente compiere l'atto inteso dall'educatore come elemento costruttivo dell'abito corrispondente.

Tra educando e educatore, infatti (e analogamente tra insegnante e alunno), non è possibile il dialogo tra maturi sul piano della virtù, ma semplicemente sul piano *pre-morale*, come pure sul piano *pre-scientifico*, come primo gradino di un discorso che si svilupperà poi su un livello di parità.

L'educatore dovrà usare solo un certo tipo di mezzi espressivi, quelli precisamente capaci di « *impegnare* » l'immaturo in quanto tale, *sul piano sensibile-affettivo*, e in ogni caso, non *virtuoso*: timore reverenziale, simpatia, affetto sensibile, sentirsi amato e amare sensibilmente, espressioni di gioia, il sorriso, lo sguardo amorevole o discretamente minaccioso o rattristato; e *limitatamente*, *sul piano concettuale, ideale*, tutto intriso di simboli, riferito a rappresentazioni sensibili, a *ideali* incarnati (caldi e luminosi), con la comunicazione di obiettivi ideali e atti corrispondenti.¹

¹ Sono concetti largamente ripetuti nella comune letteratura pedagogica. Cfr. per es. Leonh. FROESE, *Zum methodischen Problem der sittlichen Erziehung*, « Pädagogische Rundschau » 1961, 37-46, il quale crede anche di riferirsi a dati offerti dai « classici » della pedagogia, enunciando alcuni principi, che per la formulazione e il contenuto si accostano molto alle prospettive contenute anche in questo volume: 1) « *Sittliche Erziehung muss wesentlich von der persönlichen Erlebnissen ausgehen* » (p. 40): sensazioni, inclinazioni, tendenze, sentimenti, istinti... È un fondamentale e indispensabile « Ausgangs- und Anknüpfungspunkt » 2) « *Kernstück der erziehungsmethodischen Arbeit ist die Uebung des sittlichen Willens und Verhaltens. Ihr Ertrag ist die sittliche Gewonheit, ein Wesensmoment der Gesittung* » (p. 42). 3) « *Sittliche Erziehung erfährt ihren methodischen Abschluss in und*

I mezzi, inoltre devono essere *intenzionalmente significanti*: cioè *attualmente significativi* per l'educatore, che li pone allo scopo di stimolare l'attività dell'educando, e *virtualmente significativi* anche per l'educando in quanto sono effettivamente in grado di promuovere in lui processi e contenuti di razionalità, ossia di verità prudenziale e di bontà morale.

Anzi, questa precisamente è la caratteristica del *segno educativo*, per il suo contenuto *ontologico*, che, diventa *necessariamente* (anche se non sempre *coscientemente* o psicologicamente) *allusivo* (oltre il significato immediato del segno) a un *valore* radicalmente e specificamente superiore: *valore concettuale e ideale* (al di là del puro contenuto o simbolismo sensibile) e *valore virtuoso* (dominio razionale consolidato degli appetiti), al di là del valore dell'*ordine imposto* agli appetiti per energie inerenti agli appetiti stessi (pressioni di natura individuale e sociale) o per provvisoria imposizione dall'« esterno » da parte delle facoltà spirituali. Anche quando in educazione è possibile un « dialogo » più maturo tra educatore e educando, il valore da questi interiorizzato per via di intelligenza e di volontà (comprensione e attuazione del valore di verità e di bene), è sempre inferiore e inadeguato al *valore* etico, alla *virtù*, all'acquisizione abituale, che sola conchiude lo stadio dell'età in crescita e fa assurgere allo stato di maturità adulta, che termina il « momento » educativo.

I mezzi, infine, devono essere *significanti in quanto educativi*, ossia in quanto suppongono nel soggetto l'incapacità di dare loro una interpretazione adeguata, precisamente quell'interpretazione che potrebbe derivare soltanto dal possesso di abiti virtuosi e di scienza; essi suppongono soltanto la capacità del soggetto di reagire costruttivamente *per modum actus*, in un atteggiamento potenziale rispetto alle qualità virtuose.

In altre parole, sono mezzi educativi tutti gli interventi dell'educatore, che contengono uno specifico carattere allusivo e causale nella direzione della maturità dell'educando, anche se questi non è in grado di percepirne adeguatamente il significato, a diversi livelli.

Questa *allusività*, o capacità *significativa* e *simbolica*, viene sempre meglio *attualizzata*, *esplicitata*, man mano che l'educando raggiunge, per *modum actus* e poi *dispositive*, capacità di *intendere* e di *volere* e, quindi, può e deve essere invitato alla *comprensione* e alla *volizione* esplicita di ciò che gli si vuol comunicare con processi, segni e metodi, che inizialmente non potevano avere per lui alcun esplicito significato *spirituale*.

mit der Besinnung. Dieser Akt *sittlicher Bewusstwerdung* führt zur sittlichen 'Gewissheit'. Das Gewissen wird zur sittlichen Entscheidungsinstanz » (p. 48). Tutto ciò « führt zum ethischen Begriff und damit zur sittlichen Urteilsbildung » (p. 48).

Infatti, la loro causalità e allusività per essere educativa e formativa deve rispettare i *dinamismi propri* dell'educando e le particolari *situazioni* in cui si trova.

b) *Dinamica dei mezzi educativi.*

Il dinamismo *essenziale* è già stato più volte illustrato: esso consiste nel passaggio obbligato, in ogni operazione spirituale umana (scienza, arte e virtù), attraverso il *sensibile*.

Invece, il *dinamismo particolare*, proprio dello *stato* dell'età evolutiva, può essere ulteriormente qualificato in base a tre tipiche modalità di questo passaggio.

Nello stato dell'infanzia, prima dell'uso di ragione (inteso qui prevalentemente in senso teorico), i mezzi educativi agiscono in virtù del contenuto prudenziale impresso loro dall'educatore, in quanto influiscono sul mondo sensibile dell'educando, costringendolo ad atteggiarsi al di dentro *secondo ragione*, ma senza coscienza riflessa di tale influsso e del suo significato. Questo implica, inoltre, che i condizionamenti dell'azione educativa si esercitano quasi solo al livello della vita fisica e della vita psichica inferiore.

In questa fase, in attesa che l'educazione possa avvenire nel dialogo della *persuasione* e della *convinzione* (*sermo persuasivus*), con maniere più o meno forti e con *monizioni* o con *prescrizioni* e *comandi* rigorosi, seppur motivati, si dovranno usare mezzi creatori di comportamenti *pratici* e *vitali*, e cioè di *buone abitudini*, intese propriamente come *disposizioni sulla linea della virtù*, come momenti iniziali di essa.

Dopo l'uso di ragione, invece, questa azione esteriore e interiore di plasmazione non si compie senza la contemporanea partecipazione, più o meno estesa, della coscienza riflessa e dell'esplicito impegno volontario dell'educando.

A questo punto, il condizionamento dell'educazione dovrà pure gradatamente accentuare l'aspetto formalmente culturale e intellettuale. Tuttavia, anche in questa fase la comunicazione educativa e il relativo condizionamento culturale non potranno dirsi perfettamente adeguati (adeguazione tra segno sensibile o offerto alla comprensione intellettuale e il suo autentico significato), quali saranno, invece, nell'*età adulta* dell'educando.

In una fase successiva, che chiude il periodo propriamente educativo, prima del costituirsi definitivo dell'organismo virtuoso, sarà possibile un'opera collaborativa, che suppone già nell'educando una dotazione *virtuosa*, sia pure non ancora del tutto stabilizzata e maturata.

Esso consente l'uso di mezzi di *consolidamento virtuoso*, che si rivolgono all'educando in quanto, pur relativamente maturato, ha ancora bisogno di arricchire ulteriormente, potenziandola, la sua dotazione virtuosa nel senso dell'*intensità* e, dove è possibile, dell'*estensione*.

È necessario, dunque, tener presenti fondamentalmente tre *tipi di mezzi* o, meglio, *tre tipi di influsso*, che i vari interventi esercitano nel processo di maturazione dell'educando: o in quanto inducono *ab extrinseco atti e comportamenti*, che l'educando compie *come se* agisse per *decisione volontaria* (prima infanzia) o in forza di *iniziali disposizioni virtuose* (fanciullezza e adolescenza) o *per virtù già possedute almeno in forma elementare ed essenziale*.

2. Breve analisi di mezzi educativi e formativi.

Molti furono i tentativi di sistemazione dei mezzi educativi.²

Ma non sembra essere questo il compito della filosofia dell'educazione. La ricerca e l'ordinamento dei metodi sembra spettare piuttosto alla metodologia pedagogica pratica.

Pertanto, invece che tentare qui una *classificazione sistematica di mezzi* divisi in base ai tre tipi di intervento, si procederà all'analisi di alcuni, o sottolineando l'apporto che essi danno all'uno o all'altro momento della crescita educativa, oppure indicando le condizioni e le modalità per cui lo stesso mezzo può diversamente operare nei vari momenti.

Infatti, in concreto un *mezzo* è chiamato a svolgere molteplici funzioni, sia pure con accentuazioni diverse secondo le età e le situazioni, spesso includendo addirittura causalità precise nel settore delle varie « formazioni » e della cultura.

a) *Disciplina, regolamenti, leggi.*

L'educazione in atto comporta spesso l'imposizione di un *ordine di comportamenti*, in qualche modo « coatto » dall'esterno in forza di regolamenti e tradotto in prescrizioni collettive e individuali. È un fatto *esteriore*, che però ha il compito di influire sulla *condotta* globale dell'educando, impegnando pure il suo consenso e la sua interiorità.³

² Si ricorda in particolare il classico volume di Josef SPIELER (ed.), *Die Erziehungsmittel*, Olten, Verlag Otto Walter, 1944, pp. 488. Tra i recenti, per quanto complicato e artificioso nelle classificazioni, è da segnalare Ferdinand BIRNBAUM, *Versuch einer Systematisierung der Erziehungsmittel*, Wien, Verlag für Jugend und Volk, 1950, pp. 352. Un denso prospetto dello *status quaestionis* è dato dalla voce *Mezzi educativi* (P. Gianola), nel *Dizionario Enciclopedico di pedagogia*, Torino, SAIE, vol. III, 1959, pp. 292-297.

³ Si parla qui di *disciplina esteriore* e si accenna alle condizioni della sua validità come mezzo di educazione. Il termine, però, viene inteso anche in altri significati, o identificato con l'*educazione* stessa o con la virtù specifica dell'educatore. Per G. Gentile « la disciplina non è la condizione della scuola... come si pensa da tutti i pedagogisti. Anzi, è la stessa scuola. E non sarà più vero allora che in una scuola non si profitti perché non v'è disci-

Per la loro *qualificazione* educativa, *virtuale* nella prima fase, sempre più *attuale* e *motivata* nelle fasi successive, è essenziale che leggi, prescrizioni, orari, regolamenti, disposizioni esterne (nella famiglia, nella scuola, in un'associazione, ecc.) siano *ragionevoli* (anche se non percepiti come tali dall'educando) e *funzionalmente* orientati all'esercizio della razionalità e della libertà.

È incluso, naturalmente, in tutte le fasi un aspetto più o meno profondo di *coercitività*, di *obbligazione*, in quanto spesso, e in misura maggiore all'inizio, il fattore preponderante dell'instaurazione di un ordine *effettivo* nel mondo interiore degli appetiti (desideri, brame, audacia, irriflessività, mobilità, ecc.) non è la *ragion pratica propria dell'educando*, che deve ancora maturare, ma la *ragion pratica dell'educatore*, che diventa regola razionale di vita dell'educando.

Questa, come si è detto, è, nella vita morale, la vera funzione della legge: la funzione *pedagogica*. La legge non è *costitutiva* della vita morale, ma *propedeutica*, *dispositiva*, promotrice.⁴

La legge ha lo scopo di garantire vita umana, pace e ordine interiore ed esteriore, perché e finché non sia possibile stabilire quest'ordine e questa pace all'interno (vita virtuosa).

I comandamenti, dal punto di vista pedagogico, non sono altro che espressione della razionale « pressione » individuale e sociale degli adulti, che impongono un ordinamento esteriore, che attende, sostituisce, prepara e promuove l'ordine interiore, cioè la stabile inclinazione a fare il

plina; ma piuttosto che *non v'è disciplina perchè non vi si profitta* » (G. GENTILE, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Firenze, Sansoni, 1937, IV ediz., vol. I, p. 53). « La disciplina, quindi, si può definire l'*etica del sapere*: quell'unità di legge e di volontà, di oggetto e di soggetto, di forza e di amore, di autorità e di libertà, che si realizza appunto nel sapere, e soltanto nel sapere » (Id., *o. c.*, pp. 54-55). Per G. Corallo « la disciplina, in sostanza, è l'educazione stessa, nel suo aspetto compiuto o possessivo da parte dell'educando » (G. CORALLO, *La pedagogia della libertà*, Torino, SEI, 1951, p. 143).

⁴ È il tipico concetto *classico*, sviluppato con particolare rigore da Aristotele e, sulla sua linea, da Tommaso d'Aquino. Si veda, per esempio, il *Commento all'Etica Nicomachea* (lect. XIV, intorno al lib. X): « Ostendit quod ad bonam consuetudinem requiritur legis positio. Et primo ostendit quod per legem omnes fiunt boni. Secundo ostendit quod hoc sine lege congrue fieri non potest... Primo ostendit propositum quantum ad iuvenes... Dicit ergo primo quod difficile est quod aliquis ab ipsa iuventute manudeatur ad virtutem secundum bonas consuetudines, nisi nutriatur sub bonis legibus, per quas quaedam necessitas inducatur homini ad bonum. Quod enim aliquis vivat temperate, abstinendo scilicet a delectabilibus, et perseveranter, ut scilicet non recedat a bono propter labores et tristitias, non est delectabile multis hominibus, et specialiter iuvenibus, qui sunt proni ad delectationes, ut in septimo dictum est. Et ideo oportet, quod nutritiones puerorum et adinventiones eorum sint ordinatae per bonas leges, ex quibus quodammodo vi compellantur consuescere bona, quae quando iam in consuetudinem venerunt, non erunt tristia, sed magis delectabilia ». Cfr. anche F. X. EGGERSDORFER, *Jugenderziehung*, München, Kösel, 1962, pp. 364-367, *Erziehung durch Ordnung zur Ordnung*.

bene per impulso interno, per desiderio connaturato dell'autentica felicità. La vera moralità e la genuina maturità educativa non è costituita dall'ordine esterno, per quanto nobile, della legge, ma dalla duratura interiore conformità al bene, nel settore degli appetiti e della ragione pratica, che si identifica con le *virtù morali cardinali* e la *prudenza*, e, in definitiva, con l'*amore spirituale*, che è *suprema libertà interiore, vertice della moralità*. « Sociologiquement et psychologiquement, la loi aussi est nécessaire »; « la loi est le pédagogue de l'amour et le remède à notre misère; « pas de morale... sans une loi qui éduque, contrôle et exerce l'amour, et lui donne comme la matière de son développement ».⁵

b) *Premi e castighi.*

Il loro uso è legato alle esigenze della *disciplina* e della *legge*, di cui possono essere fattore integrativo, costituendone la *sanzione*.

Da questo punto di vista, pur contenendo giuste istanze contro certe modalità di uso dei premi e dei castighi, non sembrano accettabili le opinioni secondo le quali essi, *per principio*, devono ritenersi antieducativi oppure educativi solo parzialmente. I castighi non sarebbero un mezzo di educazione, ma piuttosto la confessione che l'educazione è fallita. Il premio, poi, non farebbe che confermare che il ragazzo è tanto poco giunto alla maturità educativa, alla convinta e libera adesione al bene come massimo valore, desiderabile *per se stesso*, che l'educatore sente il bisogno di puntellarne la consistenza appellandosi a motivazioni che gli sono *estrinseche*.

La teoria dei « castighi naturali » sembra includere in parte un concetto deterministico e meccanico dell'uomo, che è familiare all'empirismo, al positivismo e al materialismo, ed è oggi rinnovato nelle forme rigide del comportamentismo. La tesi dell'immoralità e diseducatività del premio, invece, sorge da persone schiettamente idealistiche: « concepito l'atto spirituale nella sua verità, non si vede più come si possa attendere il

⁵ A. PLÉ, *o. c.*, p. 17. Ed ancora: « Sociologiquement, psychologiquement, pédagogiquement, la contrainte impérative de la loi morale nous est nécessaire. Sans doute, la loi est-elle extérieure à nous, mais le dynamisme intérieur de l'amour — qui lui-même est impératif — a besoin de cette aide extérieure pour s'éveiller, grandir, se fortifier, se garantir contre ses faiblesses et ses impuretés et se situer heureusement dans ce corps social qu'est l'Église du Christ. Tout le problème est que la loi soit réellement au service de l'amour » (*Id.*, *o. c.*, p. 18). È ancora felicemente sottolineata la profonda umanità e modernità della concezione morale e pedagogica classica, espressa da Tommaso d'Aquino: « Cohibentur autem aliqui a peccando, qui affectum virtutis non habent, per hoc quod timent amittere aliqua quae plus amant quam illa quae peccando adipiscuntur... vitam, incolumitatem corporis, libertatem sui, et bona exteriora... » (2^a 2^{ae}, 108, 3 c); invece, « illis qui ex amore bonum operantur... non est timor incutiendus per poenas; sed solum illis qui ex amore non moventur ad bonum (108, a. 1 ad 3).

premio della nostra azione dopo l'azione stessa, né come pertanto un premio possa giovare alla formazione di quella personalità, che si realizza nell'azione ».⁶

Entro il quadro della concezione esposta nei capitoli precedenti, le difficoltà si chiariscono e si risolvono, tenendo presente ancora una volta la realtà *dinamica* dell'educazione, che non si confonde né con la *educabilità*, come pura capacità di ricevere la perfezione educativa (o come pura realizzazione delle *condizioni*, che rendono possibile l'educazione), né con il *possesso* di tale perfezione, ma consiste precisamente in un *processo* che è *tensione ad un possesso*, il quale dà forma e significato educativo alle possibilità e condizioni iniziali.

La *disciplina* non è liberatrice, educativa, promotrice della relativa autonomia spirituale dell'educando, nella quale consiste la sua maturità educativa, se non *in quanto* e *quando* è concepita e attuata come momento iniziale e condizionante di quel processo che porta all'acquisto della perfezione etica. Essa non è educativa né come condizione *preliminare* ed *estrinseca* al processo né come suo *momento terminale*, ma come condizione *costitutiva* di un processo realizzato *in funzione* di un possesso, che ne è il termine.

Essa è liberatrice e fautrice di autonomia e di autogoverno *in quanto* e *quando* realmente li produce, inizialmente supponendo l'inesistenza di autonomia e di autogoverno.

Analogamente si dica in relazione ai *premi* e ai *castighi*, « simboli » di contenuti educativi buoni o cattivi. Essi diventano educativi *in quanto* e *quando* sono in grado di adeguarsi all'effettiva situazione iniziale nella quale si trova l'educando, promuovendo un reale (anche se inconsapevole e incompreso) ordine nei suoi comportamenti, e mettendolo in condizione, operando e collaborando, di giungere gradatamente alla loro *motivata accettazione* e a una *personale assimilazione*.

Essi risulterebbero inutili e infecondi se si esaurissero nella loro oggettiva realtà tangibile di *compenso* o di *sottrazione*; superflui (e controproducenti) se finissero per soffocare una *gioia* o una *sofferenza*, che fosse già maturata nell'educando in forza di una qualità virtuosa già acquisita.

Pedagogici potranno considerarsi soltanto se all'inizio del processo rappresenteranno effettivamente il necessario sostituto sensibile (fonte di piacere o di dolore) del bene e del male morale da fare o da fuggire, prima fase o premessa di instaurazione degli abiti virtuosi richiesti; e eventualmente, alla fine, rinforzeranno l'affetto virtuoso al bene o il virtuoso ripudio del male con l'umana conferma di una sensibilità sollecitata in un senso o nell'altro. In ogni caso, dall'osservanza per *timore* si

⁶ G. GENTILE, o. c., p. 64.

dovrà arrivare all'adesione al bene per *amore*, caratteristico dell'uomo maturo e virtuoso.⁷

c) *L'emulazione.*

È un mettere in moto, soprattutto negli anni successivi alla prima infanzia, due grandi sorgenti istintive che sembrano contraddittorie, ma si conciliano poi in una vita matura: l'*istinto di affermazione di sé*, manifestato specialmente nelle « passioni » dell'« irascibile », la speranza e l'audacia; e la volontà di *collaborazione comunitaria*, il senso sociale. Infatti, una vera comunità dinamica esige forti e ricche *personalità*, e una personalità non è certamente ricca, se non è capace di *attiva apertura* agli altri.

In questo modo l'emulazione, opportunamente promossa e guidata nelle varie forme di collaborazione competitiva, piuttosto tra gruppi che tra individui, può diventare sorgente preziosa per la nascita, la crescita e il consolidamento soprattutto delle virtù di *fortezza* e di *giustizia*.⁸

d) *L'esempio, gli ideali.*

Spesso, invece che sotto forma di leggi e di doveri, i fini educativi possono essere proposti, secondo varie formule, in rapporto alle diverse età, come idee incarnate in persone, ideali vissuti concretamente. È un *mezzo* che colpisce la *sensibilità* quando l'intelligenza non è ancora in grado di vedere; oppure contribuisce a dare *concretezza* alle stesse operazioni intellettuali. La moralità, infatti, non è scienza, teoria; ma intelligente, pratico, impegno di vita.

Nei primi anni l'*imitazione* e nei successivi l'*ammirazione motivata*, l'*entusiasmo*, l'*appassionarsi* per modelli di dignità umana, più facilmente scolpiranno nelle facoltà dell'educando immagini concrete della *possibilità* e della *bellezza di* una vita virtuosa e autenticamente libera.

Ideali sono *persone concrete*, viventi o no; oppure idee convertibili in immagini (e viceversa) o idee fortemente impregnate di riferimenti sensibili e « storici ».⁹

⁷ Uno studio d'insieme sul problema dei premi e dei castighi è offerto da Aldo DUCATI, *Premi e castighi*, vol. III della « Biblioteca dell'educatore », Milano, Viola, s. d., pp. 771-832. Classica e illuminante resta sempre la lunga trattazione riservata al tema « Dei castighi e de' premj » da R. LAMBRUSCHINI, nel volume *Della educazione* (cfr. Firenze, La Nuova Italia, nuova edizione a cura di E. Codignola, 1943, pp. 105-218).

⁸ Cfr. F. X. EGGERSDORFER, *Jugenderziehung*, pp. 289-300.

Sull'emulazione si può utilmente scorrere il lavoro storico-antologico di HANS NETZER, *Wetteifer in der Erziehung*, Weinheim, Beltz, 1961, pp. 99.

⁹ Ma l'*esemplarità*, più che come *mezzo*, va approfondita e rimeditata sul piano antropologico e morale in connessione con la *personalità* dell'educatore (cfr. capp. II e V della Parte II).

e) *L'amorevolezza.*

Non si parla qui dell'amore nel senso della carità soprannaturale o di quella dedizione umana che coincide con l'intera dotazione virtuosa specifica dell'educatore tutto *consacrato* all'educando; ma dell'*amore* come *mezzo educativo*, cioè in quanto si *manifesta* e si *esprime* ed è *percepibile* dall'educando, diventando mezzo di *comunicazione* e di *sollecitazione educativa*.

Essa tocca il mondo sensibile dell'allunno e lo fa reagire, interessando la *passione* dell'*amore*, più di quanto non agiscano sul *timore*, e sulle altre passioni apparentate, le leggi, la disciplina, i premi e i castighi.

Nell'*amicizia educativa*, amore pienamente umano che include anche il *sensibile* e a questo inizialmente si rivolge, nell'amore visibile e tangibile dell'educatore per l'educando, si riassumono le migliori possibilità di influsso, in ordine allo sviluppo virtuoso, sul suo mondo « passionale ». Il *puer* e il *iuvenis* è assetato di gioia sensibile, proclive alla tenerezza e alla sensibilità dell'amore, dilatato dalla fiducia, dalla speranza, ma anche, spesso, lacerato dal timore, amareggiato dall'incomprensione, dall'insuccesso e dalla sfiducia, tormentato dall'ira, dall'invidia e dall'orgoglio. L'amicizia è, precisamente, il veicolo della speranza, della fiducia, dell'amore, della gioia ed è apertura, mediante la sensibilità, al bene proprio e altrui, al concetto teorico e pratico della vita come « missione » virtuosa, fonte di perfezione e di felicità.

Inoltre, l'amore sensibile dell'allunno, se opportunamente utilizzato, si rivolge dalle cose offerte dall'educatore, dai segni con cui manifesta il suo sincero amore all'educando, alla persona dell'educatore stesso; e da questa ai valori, alle qualità morali di cui egli è portatore e modello.

Le più alte espressioni della pedagogia dell'amore, per quanto interpretata secondo un tipico unilaterale modulo culturale, si hanno nella cultura greca in Platone. La dottrina è ancora fortemente intrisa di intellettualismo, ma assurge a formulazioni geniali nel *Convito* e nel *Fedro*, assumendo soprattutto nel primo dialogo forti tonalità *pedagogiche* (amore di Socrate educatore per Alcibiade, che pure nella depravazione riconosce l'elevatezza del Maestro): la *virtù è insegnabile per mezzo dell'amore*, amore che prende lo spunto dalla bellezza fisica per innalzarsi gradatamente alla contemplazione e alla generazione della bellezza spirituale: il rapporto tra educatore e educando nell'amore che sollecita a virtù è molto più nobile del rapporto genitori-figli.¹⁰

L'amore « platonico » acquista un potenziale non solo soprannaturale, ma anche umano, immensamente più puro e ricco (eliminazione delle

¹⁰ *Convito* 200a-209e; 211c.

deviazioni del mondo classico, progressiva esaltazione dell'amore coniugale, materno-paterno e filiale) nella tradizione *cristiana*, più evidente nella interpretazione agostiniana e francescana, ma vivacemente e vigorosamente presente pure nelle sistemazioni di pensiero di altre scuole.

Si possono ricordare, a titolo di esempio, due testi di intenso significato educativo: uno di S. Agostino e l'altro di S. Anselmo d'Aosta.

« Nulla est major ad amorem invitatio, quam praevenire amando... Manifestum est nullam esse majorem causam qua vel inchoetur vel augetur amor, quam cum amari se cognoscit qui nondum amat, aut redamari se vel posse sperat, vel jam probat qui prior amat... Operae pretium est autem animadvertere, quomodo, quanquam et superiores velint se ab inferioribus diligere, eorumque in se studioso delectentur obsequio, et quanto magis id senserint, tanto magis eos diligant, tamen quanto amore exardescat inferior, cum a superiore se diligere senserit ».¹¹

« Fortis anima delectatur et pascitur solido cibo... Fragilis autem et adhuc in Dei servitio tenera, lacte indiget: mansuetudine videlicet aliorum, benignitate, misericordia, hilari advocazione, charitativa supportatione, et pluribus huiusmodi ».¹²

Il razionalismo esclude l'amore e le passioni dalla vita superiore del saggio e nella formazione umana: o meglio lo identifica con la vita della « mente » (*amor intellectualis*), relegando nel regno delle modificazioni corporee e dell'immaginazione, al di fuori della perfetta ed equilibrata razionalità, tutto il mondo del sentimento e dell'affettività.

Di frequenti riferimenti all'*amore* sono, invece, ricche le pedagogie a sfondo romantico (G. P. Richter, E. Pestalozzi, Fr. Schleiermacher): in esse, generalmente, l'amore non si fonde perfettamente con il resto della vita razionale o volitiva, assumendo spesso vibrazioni antiintellettualistiche e irrazionalistiche (oltre che panteistiche: « ...l'essenza dell'amore, di questo Dio che ci tiene uniti, che è propriamente l'unità divina del tutto, del quale molte più cose pensiamo di quello che non ne intendiamo »).¹³

Accenniamo appena alla ricca sintesi di elementi sensibili, intellettivo-spirituale, volitivi e soprannaturali racchiusi nella carità, nell'amore o nell'« amorevolezza » di cui parlano i migliori pedagogisti e educatori cattolici e con particolare efficacia Giovanni Bosco.¹⁴

¹¹ S. AGOSTINO, *De catechizandis rudibus*, IV, PL 40, 314-315.

¹² EADMERUS, *Vita S. Anselmi*, Pars I, cap. IV, n. 30, PL 158, 67-68.

¹³ G. P. RICHTER, *Lévana*, parte VI, cap. III, 116.

¹⁴ S. GIOVANNI BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, introduzione e presentazione a cura di P. Braidò, Brescia, La Scuola, 1965, pp. LVII-886 (cfr. specialmente, Parte III *Intuizioni e riflessioni pedagogiche*, pp. 271-351).

f) *La gioia.*

Si può distinguere una *gioia*, sensibile oppure spirituale, che è *frutto naturale* del raggiungimento del bene educativo e morale;¹⁵ e una *gioia* fondamentalmente sensibile, che diventa *mezzo* di attrazione al *valore educativo*, ossia al compimento di atti costruttivi di qualità virtuose.

L'educatore che ama conosce l'arte di sollecitare l'educando ad attività promotrici della sua *liberazione* e maturazione personale (temperanza, sobrietà, sacrificio, forza, dedizione, autocontrollo, riflessione, saggezza, ecc.) creando connessioni con un ambiente, un clima di letizia non illusoria e di schietta serenità.

È necessario non solo far fare le cose per amore (dall'amore per l'educatore all'amore delle cose da lui proposte), ma anche farle *pregustare e, poi, gustare* quando siano state raggiunte, prima che si consolidino nella *gioia*, nella *giocondità*, nella *esultanza* della virtù matura.¹⁶

Il principio del piacere è inerente a tutte le facoltà umane in quanto raggiungono il loro oggetto. È evidente che nella vita dell'immaturo la gioia è soprattutto legata all'esercizio della sensibilità e all'*attività*. Di qui il valore educativo dell'attività gioiosa, dell'esercizio vivace delle facoltà sensitive, con le quali siano collegati di fatto valori costruttivi e morali, che finiranno poi per essere apprezzati in se stessi.¹⁷

g) *Gioco e lavoro.*

In quanto poi toccano profondamente la *sensibilità* dell'educando, coinvolgendone successivamente le doti di *immaginazione*, l'*intelligenza*, la *disciplina interiore*, l'*impegno individuale* e la *collaborazione comunitaria*, diventano potenti mezzi di *educazione* (oltre che di « formazione » ai vari livelli) il *gioco* e il *lavoro*.

Essi danno all'attività morale un notevole tono di vivacità interiore; abituano allo sforzo; favoriscono la concretezza e l'originalità delle deliberazioni e delle decisioni personali; creano abituale capacità di conformare la propria condotta a norme oggettive; acquiscono il senso della responsabilità di fronte al dovere e la giusta ambizione per la riuscita; avviano decisamente e concretamente alla collaborazione comunitaria.

Nel campo morale vale rigorosamente il *verum est factum* (il *bonum* è il *faciendum!*). Il gioco e il lavoro impediscono che la morale si

¹⁵ Su questo aspetto del piacere o della *gioia*, cfr. Albert PLÉ, *Vie affective et chastete*, Paris, Ed. du Cerf, 1964, cap. II, *Le plaisir selon Aristote, Saint Thomas et Freud*, pp. 87-131; e Thomas DUBAY, *An Investigation into the Thomistic Concept of Pleasure*, « The New Scholasticism », 1962, 76-99.

¹⁶ Cfr. F. X. EGGERSDORFER, o. c., pp. 260-264; *Die Freude als Erziehungsfaktor*.

¹⁷ Cfr. Julius DRECHSLER, *Der pädagogische Ort der Freude*, « Pädagogische Rundschau », 1966, 13-21.

riduca a idee, a obiettivi, a propositi, e non si sostanzii invece, come dev'essere, di vivo e attivo coinvolgimento personale, in senso individuale e sociale.¹⁸

Il *gioco* e il *lavoro* hanno avuto uno sviluppo particolare soprattutto nella pedagogia contemporanea, non solo come uno dei mezzi di educazione (per esempio, nel « sistema preventivo » di Don Bosco e tra i « centri di interesse » di Decroly), ma come la *sintesi* di tutte le attività educative nel periodo dell'*infanzia* (per Froebel, il *gioco*)¹⁹ e della fanciullezza e della giovinezza (per Kerschensteiner e altri, il *lavoro educativo e didattico*, e per il Blonskij, il lavoro *produttivo*, la *scuola di produzione pura*).

h) *Sorveglianza e assistenza.*

I due termini esprimono due mezzi d'intervento connessi, ma distinti.

La *sorveglianza* è piuttosto al servizio della legge; l'*assistenza* è al servizio dell'amorevolezza (ambedue naturalmente sono al servizio del *bene* dell'educando e sono radicate in un atteggiamento virtuoso). L'una e l'altra, naturalmente, non posseggono un'efficacia educativa quasi automatica: c'è una sorveglianza che, come giustamente osserva anche Her-

¹⁸ Cfr. F. X. EGGERSDORFER, o. c., pp. 265-271, *Spiel und Spielzeug in ihrer Bedeutung für das Kind*; e, soprattutto, il ricchissimo lavoro storico-critico di Hans SCHEUERL, *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*, Weinheim, Beltz, 1959, II ediz., pp. 240; dal punto di vista di una riflessione filosofica sull'educazione, rimangono sempre suggestive le considerazioni di Sergio HESSEN, *Fröbel und Montessori. Versuch einer philosophischen Theorie des Spiels*, «Die Erziehung» (Leipzig), 1936, 65-99, e *Fröbel und Montessori. Eine Gegenkritik*, «Die Erziehung», 1928, 78-96.

¹⁹ Di FROEBEL si ricorderà la connessione che il gioco ha con tutta la sua visione metafisica e l'istituzione educativa tipica, il KINDERGARTEN: « *Il giuocare, il giuoco costituisce il più alto grado dello sviluppo del bambino, dello sviluppo dell'uomo in questo periodo, poiché è la rappresentazione libera e spontanea dell'interno, la rappresentazione dell'interno per necessità ed esigenza dell'interno stesso. Il giuoco è la manifestazione più pura e spirituale dell'uomo in questo periodo e insieme l'immagine e il modello della complessa vita umana, dell'intima, segreta vita naturale nell'uomo e in tutte le cose. Esso procura quindi gioia, libertà, contentezza, tranquillità in sé e fuori di sé, pace con il mondo. Le fonti di ogni bene giacciono in esso, da esso sgorgano. Un bambino che giuoca tranquillo, spontaneo, quieto, costante, costante fino a stancarsi fisicamente, diventerà certo un uomo attivo, tranquillo, costante, capace di creare con sacrificio il proprio bene e l'altrui... Il giuoco in questo periodo, come già sopra si è accennato, non è semplice trastullo, ma ha grave serietà e profondo significato* » (F. FROEBEL, *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, scelta, traduzione, introduzione e note a cura di A. Saloni, Firenze, La Nuova Italia, 1960, pagine 43-44).

bart, può opprimere l'educando e l'educatore;²⁰ e la stessa amorevole presenza dell'adulto tra gli alunni potrebbe correre il rischio di trasformarsi in dolce violenza coattiva e spersonalizzante. Sono mezzi e atteggiamenti, che per riuscire effettivamente educativi esigono la vigilanza dell'educatore su se stesso prima che sugli altri e, in ogni caso, assoluta sincerità e purezza di rapporto, senza false paternità e pericoli iperprotezionisti. Il fine dell'educazione, in ogni caso e con qualsiasi metodo, è la maturità e l'autonomia dell'educando, pervenuto all'autentica « maggior età ».²¹

i) *Mezzi di meditazione e riflessione.*

Altri mezzi possono incessantemente contribuire a operare la sintesi tra *formazione culturale, impegni ideali concreti e conoscenza esperienziale* della realtà, da tradursi in abiti di giudizio e di decisione prudentiale.

Opportunamente promossi costituiscono, forse, lo strumento più sicuro e duraturo per il raggiungimento della piena maturità dell'alunno, capace di impegnarsi successivamente in forme consapevoli e organiche di personale *autoeducazione*.

Nella meditazione e nella riflessione, non ridotte a sola esercitazione intellettualistica, può crearsi un fecondo incontro di vitale cultura morale ed elementi di giudizio prudentiale. È importante che l'alunno sia progressivamente avviato, soprattutto in questo settore specifico, alla vera *arte del pensare*. È espresso anche in una sintetica orazione cristiana: « fa che impariamo dalla Vostra autorità ciò che dobbiamo fare e che lo compiamo con la nostra azione ». La formazione della coscienza morale, condizionamento essenziale per la retta costruzione del « sillogismo prudentiale », richiede il continuo scambio tra una cultura che è vita e una vita che tende senza soste ad illuminarsi di verità. « La décision prudentielle — scrive M. M. Labourdette — exige ainsi l'intervention d'une autre connaissance que la connaissance spéculative, même infra-scientifique et particularisée, à savoir d'une connaissance inspirée par les inclinations affectives, d'une connaissance par connaturalité... La science importe beaucoup à la *vérité de l'action*... (Tuttavia) la science ne se prolonge pas directement en prudence... Jamais la science comme telle ne rejoint l'ultime détermination singulière de l'action concrète... Il faut

²⁰ G. F. HERBART, *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione*, trad. di A. Saloni, Torino, Paravia, 1942, p. 13.

²¹ Della pratica e del concetto dell'*assistenza educativa* in Don Bosco, che ne è indubbiamente uno dei più geniali realizzatori e « teorici », si possono leggere alcune precisazioni nel volume di P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, PAS-Verlag, 1964, pp. 206-214.

toujours que l'intelligence aille plus loin et sorte pour autant du domaine de la science ».²²

Conclusione.

L'elenco potrebbe continuare indefinitamente. L'educazione pratica e la metodologia pedagogica hanno il compito di ideare e sperimentare incessantemente *nuovi mezzi* oppure di applicare, *in modi sempre nuovi e adeguati*, i mezzi di sempre.

I *mezzi* sono il linguaggio dell'educatore: non è una *lingua morta*, ma *lingua viva* e, quindi, necessariamente, in continuo processo di arricchimento e di adattamento.

Se c'è un linguaggio mobile è precisamente quello che garantisce la comunicazione tra educatore e educando. Infatti, se da parte dell'educatore i valori spirituali virtuosi e le formule per tradurli in mezzi espressivi e di comunicazione assumono una certa fissità, un certo carattere di universalità, nell'educando, invece, sono da inserirsi man mano *in un mondo in transizione* per natura e per di più tutto immerso nel sensibile, affidato alle continue variazioni del tempo e dell'ambiente, alle impressioni, all'immaginazione, alla fantasia.

Ogni età ha il suo linguaggio e così ogni generazione e ogni società. E i giovani rappresentano per l'educatore un *tempo nuovo*, presente e futuro, un *nuovo mondo*, una *nuova « società »*.

La *prudenza* (e la carità soprannaturale) aiuterà l'educatore a garantirsi contro tutti gli arresti, o peggio, le regressioni e le fossilizzazioni, e a tenere sempre vigile e vivace l'*intelligenza concreta* delle cose da farsi e dei mezzi occorrenti a realizzarle.²³

²² M. M. LABOURDETTE, *Connaissance pratique et savoir moral*, « Revue Thomiste », 1948, pp. 157, 159. « Il fait partie de l'éducation humaine — insiste ancora il Deman — d'initier chacun à la connaissance du bien et du mal. Directement ou indirectement, d'une façon claire ou d'une façon confuse, il demeure nécessaire que la prudence se rattache aux connaissances plus générales et fondées en raison, qui la préservent d'être un empirisme » (Th. DEMAN, *La prudence*, Paris, Desclée, 1949, II ed., p. 440).

²³ Cfr. H. DIETZ, *Erziehung braucht Phantasie. Die elementare Hilfe der Phantasie bei Aufbau lebendiger Erziehungs- und Bildungsarbeit*, München, Ehrenwirth, Verlag, 1965, pp. 282.

CAPITOLO V

L'EDUCAZIONE COME RESPONSABILITÀ MORALE

« Mihi planius simpliciusque dici posse videtur, ut homo actionum suarum omnium est dominus, ita et totam illam progenerandae sobolis actionem ita penes parentes esse, ut non tantum gignant, sed et partum ad maturitatem suam perducant, donec species existat ipsis similis; hoc est, qui suo apte ingenio se regere, res suas administrare, vitam socialem agere ac imprimis Deum colere norit ».¹

Uno dei problemi più discussi sul piano teorico e più dibattuti sul piano pratico è, indubbiamente, il problema dell'*identificazione dei responsabili dell'educazione*.² Non è questione soltanto di proclamazione di diritti o di assegnazione di doveri, di disputa su competenze e determinazione di spazi di azione. È problema di abbandoni e di incurie, di presunzioni e di incompetenze, di irresponsabilità e dimissioni da parte di chi ha dato origine a una nuova vita; e, ancora, di difficoltà e impossibilità pratiche, spesso imposte da complesse situazioni sociali, politiche, economiche; e spesso, problema di gravi carenze sul piano delle necessarie collaborazioni e urgenti sostituzioni.

Il problema che ci occupa attualmente non è principalmente tecnico-pratico (reperimento, selezione, formazione degli insegnanti e degli edu-

¹ I. NIC. HERTIUS, nel vol. SAM. L. B. A PUFENDORF, *De Iure Naturae et gentium libri octo*. Cum integris commentariis virorum clarissimorum Io. Nic. Hertii atque Io. Barbeyraci, Francofurti et Lipsiae, ex Officina Knochio-Eslingeriana, MDCCLIX, t. II, p. 73.

² In tutto il discorso che segue il termine *educazione* conserverà i significati già più volte illustrati o accennati e indicherà sia (ed anzitutto) il processo rivolto alla perfezione umana, morale, dell'alunno, sia tutte le svariate sollecitudini dirette a far pervenire l'immaturo allo stato *adulto*, in senso fisico, psichico, culturale, morale, soprannaturale. Le responsabilità « educative », in questo senso, si estendono dall'elementare concreto rispetto della vita fisica alla promozione delle forme più autenticamente umane di « vera vita » naturale e soprannaturale.

catori), ma è problema essenzialmente morale e pedagogico: A chi è legata la funzione educativa? Esistono indicazioni, nell'ordine delle cose, che consentono un'attribuzione sicura della « potestas » educativa, come ci sono in rerum natura criteri incontrovertibili per la determinazione della maternità fisica? Quali impegni morali comporta sul piano educativo tale riconoscimento? E quali essenziali collaborazioni nel concreto esercizio quotidiano?

L'educazione, certamente, rappresenta uno dei punti di riferimento più alti per la visione adeguata di una realtà che, inizialmente, ad occhio superficiale potrebbe apparire chiusa nell'ambito della fisiologia e dell'emozione sentimentale (piacere fisico o gioco istintivo, « diritto a vivere », affermazione di libertà contro i convenzionalismi e i tabù, ecc.).

Sulla linea della visione metafisica e morale fin qui seguita il sorgere di una nuova vita conferisce significati assolutamente trascendenti a tutto ciò che si riferisce all'amore umano, amore responsabile e creativo: creativo in senso totale, non solo riguardo alla generazione fisica della prole, ma ancor più in rapporto alla generazione-creazione specificamente umana. La generazione fisica ha da essere responsabile anche da questo punto di vista, in relazione alle concrete esigenze di prosecuzione in linea con la continuata generazione di una vita umana autentica: cioè non solo produzione di un essere, che sia umano per le essenziali proprietà metafisiche, ma in forza di capacità operative proprie e delle possibilità effettive.³

1. Breve excursus storico.

La questione circa la consistenza della « potestas » educativa e del relativo « officium » fu variamente risolta lungo il corso dei secoli, sia sul piano teorico che su quello pratico, secondo i diversi concetti che si foggiarono intorno al significato e ai diritti dell'individuo e delle forme associative, naturali e positive, necessarie e volontarie, in cui egli si inserisce: famiglia, stato, società religiosa, società intermedie. Allo statalismo si contrappose l'individualismo, ai diritti della società quelli del fanciullo, a tutti i precedenti diritti individuali e sociali si contrappose il diritto della « classe » e del « collettivo ».

Una sommaria classificazione di orientamenti e soluzioni può, pren-

³ Nella questione presente si tocca soltanto un aspetto della realtà coniugale e matrimoniale. Essa si pone dal momento che nel pensiero e nel cuore dei genitori sorge la decisione effettiva di dar origine ad una nuova vita o comunque, dal momento, reale o ideale, previsto o inatteso, in cui essi diventano propriamente genitori. Si prescinde qui dalle complesse questioni, in gran parte previe, sulla natura e i fini del matrimonio e sulle responsabilità morali dei coniugi in quanto tali. Qui si tratta dei coniugi in quanto genitori di fatto.

dere come criterio di base la diversa accentuazione del rapporto educatore-educando, e in particolare genitori-figli; o l'accentuazione del diritto dei primi o la prevalenza del diritto dei secondi, con altre possibili variazioni secondo diversi equilibri dei fattori che entrano in rapporto.

Sembra opportuno notare che determinate accentuazioni talvolta sono, forse, da attribuirsi soltanto a certa inesattezza o imperfezione di concetti e di termini; altre, invece, sono dovute a principi speculativi ben precisi e, in genere, a forme fenomenistiche, dove il concetto di natura e le formule apparentemente tradizionali acquistano significati radicalmente nuovi (come si vedrà, per esempio, in alcuni giusnaturalisti), o, addirittura, inclinano verso espressioni decisamente materialistiche e contrattualistiche, come si vedrà a proposito di Hobbes.

a) *Il puer « appartiene » ai genitori, alla famiglia.*

Alla prima categoria possono assegnarsi formule ed espressioni, che interpretano la continuità morale tra genitori e figli sul piano educativo, fondata sulla generazione, come una specie di *proprietà* — sia pure *sui generis*, di carattere spirituale — e di *possesso*. I figli « appartengono » ai genitori, alla famiglia. I genitori accampano « diritti » sui figli.

Il motivo del possesso, per esempio fu già invocato da Monsabré. Lo si trova sostanzialmente nell'opera di B. Duballet, *La famille, l'Eglise, l'Etat dans l'éducation*: « l'enfant appartient à ceux qui lui ont donné la vie », « l'enfant appartient à la famille ».⁴

In altre direzioni — qui evidentemente ispirate a concezioni filosofiche più profondamente divergenti — l'*idea di possesso* acquista un valore giuridico più preciso e rigoroso, come in Grozio, e ancor più nelle tesi estremistiche di Hobbes, il quale, d'altra parte e per altro verso, sembra attenuare il concetto di proprietà con quello di contratto: i genitori hanno diritti sui figli in quanto questi vi consentono espressamente o tacitamente.

Il GROZIO afferma: « Generatione parentibus jus acquiritur in liberos: utriusque, inquam, parentum, patri ac matri. Sed si contendant inter se imperia, praefertur patris imperium, ob sexus praestantiam ».⁵

Estremamente rigida, com'è ovvio, è la posizione di T. HOBBS, in armonia con la concezione dell'origine della società civile, dell'*homo homini lupus*, del diritto naturale di vivere e sopravvivere, della ricerca di sicurezza in una società civile assolutistica (il Leviathan). Anche il diritto della patria potestà, come tutti i diritti nella convivenza sociale, non deriva da natura, ma da un contratto, « dal consenso dei figli, o espresso o mostrato con altri argomenti sufficienti... In tale condizione o i genitori dispongono tra loro per contratto il dominio sopra il figlio, o non

⁴ Éd. Féron-Vrau, 1921, pp. 94-95.

⁵ *De iure belli et pacis*, Lib. II, c. V, § 1.

prendono alcuna disposizione. Se dispongono, il diritto è stabilito secondo il contratto... Se non vi è contratto, il dominio è della madre, perché nella pura condizione di natura, in cui non esistono leggi matrimoniali, non si può sapere chi sia il padre, a meno che non sia dichiarato dalla madre, e perciò il diritto di dominio sul fanciullo dipende dalla volontà di lei, e, per conseguenza, è suo. Ma, se essa lo espone, e un altro lo trova e lo nutre, il dominio è di colui che lo nutre, poiché quello deve ubbidire lui, che lo ha preservato, poiché, essendo la preservazione della vita la ragione, per cui un uomo si assoggetta ad un altro, si suppone che ogni uomo promette obbedienza a colui, nel cui potere è salvarlo o distruggerlo... ».⁶

A questa rigida concezione *paternalistica e possessiva*, applicata non più al *padre di famiglia*, ma al *re come padre dei suoi sudditi*, sembrano collegarsi certe forme di assolutismo educativo, anche cattolico, di cui è espressione singolare questo brano di FÉNELON, che presenta tra l'altro anche una tipica notazione « preventiva »: « Les deux principales choses qu'on examina furent l'éducation des enfans, et la manière de vivre pendant la paix. Pour les enfans, Mentor disoit: Ils appartiennent moins à leurs parens qu'à la république; il sont les enfans du peuple, ils en sont l'espérance et la force; il n'est pas temps de les corriger quand ils se sont corrompus. C'est peu que de les exclure des emplois lorsqu'on voit qu'ils s'en sont rendus indignes; il vaut bien mieux prévenir le mal que d'être réduit à le punir. Le roi, ajoutoit-il, qui est le père de tout son peuple, est encore plus particulièrement le père de toute la jeunesse, qui est la fleur de toute la nation. C'est dans la fleur qu'il faut préparer les fruits: que le roi ne dédaigne donc pas de veiller et de faire veiller sur l'éducation qu'on donne aux enfans... Mentor ajoutoit qu'il étoit capital d'établir des écoles publiques pour accoutumer la jeunesse aux plus rudes exercices du corps; et pour éviter la mollesse et l'oisiveté, qui corrompent les plus beaux naturels ».⁷

b) I « diritti » dei figli.

Ma, forse, la tesi prevalente e più diffusa è quella opposta, che accentua il secondo aspetto della posizione classica: cioè non tanto l'incli-

⁶ T. HOBBS, *Leviatano ossia la materia, la forma e il potere di uno stato ecclesiastico e civile*, trad. di M. Vinciguerra, Bari, Laterza, 1911, Parte II, cap. XX, *Del dominio paterno e dispotico*, pp. 164-165. Più drasticamente nel *De cive*: « Iure naturae victor victi dominus est. Iure igitur naturae dominium infantis ad eum primum pertinet, qui primus in potestate sua ipsum habet. Manifestum autem est, eum, qui modo nascitur, prius esse in potestate matris, quam cuiuslibet alterius, ita ut illum vel educare vel exponere suo arbitrio et jure possit » (*De Cive*, cap. 9).

⁷ *Les aventures de Thélémaque*, livre XI (in fine), Oeuvres de Fénelon, Paris, Dufour, 1826, t. VIII, pp. 888-889.

nazione morale dei genitori a perfezionarsi nei figli come parte di sé, quale conseguenza di un atto da loro posto e da integrarsi sul piano della razionalità, ma il *diritto* che rivendicano i figli nei loro confronti, il diritto di essere educati. Il figlio ha *diritto alle cure* dei genitori. I genitori hanno il dovere di educarli. I genitori, perciò, hanno diritto alla *patria postestas*.

Su questa linea si pone il PUFENDORF, il quale accoglie anche il motivo del *consenso*, di sapore contrattualistico: i *genitori hanno diritto* di educare perché *ne hanno il dovere*, che è fondato ultimamente sul *diritto dei figli* di essere educati. «... Illud primo extra dubium ponendum videtur, generationem praebere occasionem ius aliquod in prolem acquirendi; quod non tantum valeat adversus alios non parentes...; sed etiam quod adversus ipsam prolem vim obtineat. Dico *occasionem*. Nobis quippe sola generatio non videtur sufficere ad titulum imperii, in sobolem humanam constituendi. Etsi enim ex substantia nostra excitetur proles: tamen quia abit in personam nobis similem, et quae quantum ad iura hominibus naturaliter competentia est aequalis; inde ut nobis fiat inaequalis, seu ut nostro imperio subiiciatur alio utique titulo videtur opus esse... Duplici igitur titulo ius parentum in liberos fundatur, *primo*, quia ipsa lex naturae, cum sociabilem esse hominem iussit, parentibus curam liberorum iniunxit; quae ut eo minus negligetur, tenerrimum simul affectum in prolem iisdem implantavit. Ni enim prolem a parentibus educari ponas, vita socialis plane intelligi nequit. Non potest autem illa cura recte exerceri, nisi potestatem habuerint parentes liberorum actiones dirigendi ad horum salutem, quam ipsi propter iudicii defectum nondum intelligunt... *Deinde* parentum imperium ipsorum quoque liberorum praesumpto consensu, adeoque pacto tacito niti videtur. Quaemadmodum enim parens eo ipso, quod infantem tollit, declarat, sese obligationem a natura iniunctam impleturum, infantemque quantum in se bene educaturum: ita contra infans, etsi propter latitantem adhuc rationis usum reciproca officia, parentum obligationi ex adversum, respondentia, expresse nequeat promittere; ex ipsa tamen parentum opera obligationem erga eosdem contrahit, non minus, quam si expressus ipsius consensus accessisset ».⁸

Sulla stessa linea si pone un giurista svizzero di origine italiana, il BURLAMAQUI (Burlamacchi), della scuola del Grozio e del Pufendorf: « La loi naturelle ordonne aux parens de prendre soin de leurs enfans, de les nourrir, et de leur donner une éducation convenable... Le pouvoir paternel, ou plutôt le pouvoir des parens, n'est autre chose que le droit ou l'autorité que la loi naturelle accorde au père et à la mère, de diriger les actions de leurs enfans, et même de les châtier, afin qu'au moyen d'une

⁸ *De iure naturae et gentium*, Lib. VI, cap. II, *De potestate patria*, IV.

bonne éducation, ils les forment à la sagesse et à la vertu, et qu'ainsi ils puissent se rendre heureux, et devenir un jour utiles à leur famille, et à la société humaine dont ils sont membres... Il n'y a nul doute que l'acte de la génération ne donne lieu au père et à la mère d'acquérir sur leurs enfans eux-mêmes, et par rapport aux autres hommes. Mais ce n'est là que l'occasion, et non la vraie cause ou le fondement du pouvoir paternel... ».⁹

Un analogo *vincolo estrinsecista* lega i genitori ai figli, secondo J. LOCKE. In fondo, le responsabilità educative degli adulti scaturiscono esclusivamente dal « diritto » del fanciullo di essere portato ad una proporzionata maturità: « Il potere che i genitori esercitano sopra i loro figli nasce dal dovere che i primi hanno verso i secondi di prendersi cura di questi durante lo stato imperfetto della loro infanzia. I bambini hanno bisogno che si educi la loro mente e si governino i loro atti nel periodo inconsapevole della età minore, fino a tanto che la ragione non sia entrata in dominio di se stessa, così da sopperire a queste deficienze, e dovere dei genitori è appunto di provvedere a tutto questo. Infatti Dio avendo concesso all'uomo una facoltà razionale perché diriga le sue azioni, gli ha pure fornita la libertà di volere e di operare strettamente connessa alla prima, ma sempre dentro i limiti della legge a cui l'uomo è sottoposto. Ma fin tanto che perdura una condizione per cui l'individuo non è provvisto di discernimento sufficiente a dirigere la propria volontà, non è opportuno che egli segua il proprio arbitrio: chi si sostituisce a lui, integrando la deficiente mentalità dell'infante, deve anche disciplinare gli atti della volontà di lui e quindi regolarne le azioni prescrivendo le norme di condotta. Ma quando il figlio perviene a quello stato che altra volta aveva reso emancipato suo padre, rimane egli stesso emancipato ».¹⁰ « Questo potere non appartiene certo al padre per virtù di alcun particolare diritto di natura ed è invece evidente ch'egli lo detiene soltanto come tutore dei suoi figliuoli; tanto è vero che quando il padre diserta le sue funzioni tutorie verso i figli, immediatamente egli perde su di essi ogni potestà, la quale sussisteva fino a tanto che il genitore si prendeva cura del loro mantenimento e della loro educazione, essendo la prima cosa inseparabilmente connessa con quest'ultima. Questa stessa potestà appartiene infatti così al padre adottivo di un fanciullo esposto, come al padre autentico e naturale di un altro. Così scarsa è la potestà che il semplice atto procreativo attribuisce di per se stesso

⁹ *Principes du droit de la nature et des gens*, par J. J. BURLAMAQUI, t. V, Yverdon, 1767, chap. XV, *De la famille, du pouvoir paternel, des devoirs reciproques des Peres, des Meres et de leurs Enfants, des Serviteurs et des Esclaves*, pp. 118-121.

¹⁰ J. LOCKE, *Saggio sul governo civile riguardante la sua vera origine, la sua estensione, il suo fine*, trad. e prefaz. di V. Beonio-Brocchieri, Torino, Bocca, 1925, cap. VI, *Della patria potestà*, 58, pp. 96-97.

al padre sui propri nati! se tutte le sue cure si limitano a quel semplice atto di procreazione, le sue pretese al titolo di autorità e al nome di padre avranno ben piccolo fondamento ».¹¹

c) *Verso il « diritto » dell'educatore.*

Nella storia moderna e contemporanea l'emergente interesse degli stati (e della Chiesa o di istituzioni ecclesiastiche) per l'educazione e l'istruzione sembra complicare ulteriormente il problema dei rapporti e delle competenze dei protagonisti, reali o presunti, nelle responsabilità educative: non più genitori e figli, ma genitori e famiglia e stato, famiglia stato e Chiesa, scuola (pubblica e privata) famiglia stato e Chiesa.

La questione ha acquistato crescente attualità in relazione alla politica scolastica dei « principi illuminati », assumendo toni addirittura drammatici in Francia nel passaggio dall'*Ancien Régime* al periodo della rivoluzione, per fissarsi poi con Napoleone in modelli monopolistici rimasti in parte paradigmatici.

Anzitutto, nell'*Ancien Régime* sembra potersi rilevare un interesse piuttosto scarso sul piano pratico nei confronti delle responsabilità morali dei genitori in campo educativo; oppure pare che, con molta disinvoltura, queste si suppongano adeguatamente interpretate dallo stato paternalista e dalla Chiesa, che sorvegliano e controllano le istituzioni di educazione e di istruzione, conviventi con alterna fortuna accanto alle forme domestiche. « Dobbiamo constatare — afferma, forse, con qualche imprecisione Louis Grimaud, nella voluminosa *Histoire de la liberté d'enseignement en France* — che nel secolo XVII soltanto i protestanti rivendicano l'esercizio effettivo del diritto di insegnare e di imparare ».¹² In realtà, Protestanti ed Ebrei reclamavano a varie riprese libertà educativa e scolastica in nome dei genitori; ma raramente veniva concessa. Per esempio, un editto reale del gennaio 1686 la negava, affermando che i genitori eretici « avrebbero potuto fare cattivo uso dell'autorità che la natura loro conferisce per l'educazione dei figli ». La responsabilità educativa i genitori dovevano essenzialmente esercitare nell'ambito della famiglia.¹³ Nelle *Réflexions d'un citoyen catholique sur les lois de France relatives aux protestants* (1778), a proposito dell'obbligo fatto ai Protestanti di mandare i figli, avviati agli studi, soltanto a istituzioni cattoliche, Condorcet osserva che in questo modo la legge privava i Riformatori del diritto naturale, anteriore a tutte le leggi, che i genitori hanno di vegliare sull'educazione dei figli. Questo richiamo al diritto naturale si tramuterà

¹¹ *Id.*, o. c., 65, p. 103.

¹² Vol. I, *L'Ancien Régime*, Grenoble-Paris, B. Arthaud, 1944, p. 61.

¹³ Cfr. L. GRIMAUD, *vol. cit.*, pp. 41-58.

in seguito per lo stesso autore in appello alla *liberté individuelle*, intesa soprattutto come diritto alla libertà di pensiero e di parola.¹⁴

In un certo senso, Condorcet può considerarsi il simbolo di tutto un fermento di idee, che caratterizza il secolo XVIII e va evolvendosi con ritmo sempre più serrato. Nella varia informazione offerta dall'opera del Grimaud, raccolta da contributi di giuristi, politici, educatori, filosofi, economisti, è possibile cogliere motivi teorici e pratici, spesso divergenti, ma di volta in volta orientati verso le seguenti convergenze di fondo: accentuata sfiducia di base nella sensibilità e capacità educativa dei genitori e delle famiglie, ma soprattutto degli ecclesiastici, ai quali essi affidano i figli¹⁵; propensione ad attribuire larghi poteri di controllo e di organizzazione, nel campo educativo e scolastico, alle pubbliche autorità e allo stato;¹⁶ sostanziale fedeltà al principio dei diritti originari dei genitori, che trova la sua applicazione normale nell'ambito dell'educazione-istruzione domestica, ma anche in una limitata solidarietà (almeno per alcuni) con quella impartita pubblicamente.¹⁷

I mutati rapporti pratici tra i protagonisti dell'attività educativa e

¹⁴ Cfr. *Rapport et projet de Décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique (1792)*.

¹⁵ Nel *Code de la Nature (1755)* Morelly propone leggi sull'educazione e sull'istruzione, che dovrebbero prevenire la cieca indulgenza dei padri per i figli. Nei confronti degli educatori ecclesiastici la letteratura del tempo non è avara di accenti aggressivi, che riappariranno molto più tardi anche in certa produzione pedagogica italiana anticlericale: « esseri sospesi tra cielo e terra » (Diderot), « mercenari che vivono d'impostura » (Du Marsais), la cui educazione « non sembra aver altro scopo che di rendere vile l'uomo » (d'Holbach), essi dovrebbero venir radiati dall'insegnamento, almeno da quello pubblico.

¹⁶ « I figli dello Stato devono essere educati da membri dello Stato » (La Chalotais); « il sovrano, capo dell'unica società politica, esercita sostitutivamente le prerogative naturali del padre di famiglia » (Malesherbes). J. J. Rousseau è perentorio: « C'est l'éducation qui doit donner aux ames la forme nationale et diriger tellement leurs opinions et leurs goûts, qu'elles soient patriotes par inclination, par passion, par nécessité. Un enfant, en ouvrant les yeux doit voir la patrie et jusqu'à la mort ne doit plus voir qu'elle... L'éducation nationale n'appartient qu'aux hommes libres... On peut juger par-là que ce ne sont pas les études ordinaires dirigées par des étrangers et des prêtres que je voudrais faire suivre aux enfans. La loi doit régler la matière, l'ordre et la forme de leurs études. Ils ne doivent avoir pour instituteurs que des Polonais, tous mariés s'il est possible, tous distingués par leurs moeurs, par leur probité, par leur bon sens, par leurs lumières... » (*Considérations sur le gouvernement de Pologne, et sur sa Réforme projetée, 1772*, cap. IV, *Education*).

¹⁷ A questa conclusione arriva il Grimaud dopo una ragguardevole rassegna di autori e di fatti. Notevole tra tutti è il progetto Lakanal, diventato legge il 27 brumaio dell'anno III, che consacra il diritto di insegnamento e di apprendimento, in nome della libertà che compete ad ogni individuo in quanto uomo e ai padri di famiglia. Per la gran parte dei legislatori i diritti individuali implicano, tra l'altro, la libertà dell'educazione domestica, la libertà degli istituti di istruzione e la libertà dei metodi. Cfr. L. GRIMAUD, *o. c.*, vol. II, *La Révolution*, Paris-Grenoble, B. Arthaud, 1944, pp. 118-129, 183-209.

scolastica hanno forse contribuito, oltre che ad inasprire la polemica intorno a problemi di competenza e di precedenza, ad abbassare, talvolta, l'impegno speculativo nell'affrontare la questione, trasferendola dal piano dei principi metafisici e morali al livello delle constatazioni fenomenologiche di fecondità o meno, di funzionalità e capacità concrete.

Le soluzioni date tendono spesso a confondere i due piani, avviandosi quasi inconsapevolmente a identificare (o almeno condizionare) le responsabilità e i diritti con la competenza e l'efficienza. Su questa strada sembrano porsi, per esempio, due pedagogisti italiani del Risorgimento, F. Aporti e G. Capponi, sia pure in forme diversamente pronunciate, più il primo che il secondo.

L'APORTI riprende la classica disputa se preferire l'educazione e la scuola pubblica oppure l'educazione e la scuola privata, optando decisamente per la prima. Per quanto la questione di principio non venga esplicitamente richiamata nel suo discorso, è possibile vedere dal suo svolgersi quanto ne possa venir indirettamente compromessa. « Sarebbe qui luogo da discutere due questioni: 1) se siano preferibili l'istruzione e l'educazione privata all'educazione ed all'istruzione pubblica; 2) se convenga ad uno stato disciplinare l'educazione ed istruzione pubblica: intorno alle quali questioni accenniamo qui alcune idee fondamentali. Stanno a favore dell'educazione ed istruzione pubblica: la maggiore efficacia loro sullo sviluppo delle facoltà dei fanciulli; la maggiore estensione di idee che gli aggregati vi acquistano, ben fermando nella mente anche per gli errori de' condiscipoli ciò che è vero e ciò che è falso intorno al medesimo oggetto; la *sicurezza* che s'acquista nelle proprie cognizioni, e l'arte e il coraggio di esprimerle con chiarezza e precisione. Poi nei rapporti *morali il fanciullo* addetto alle pubbliche istituzioni impara mano mano la maniera di saper vivere e trattare cogli altri, moderando in se stesso tante pretensioni e superbie. Si misura di *merito* ed unicamente di merito con molti altri, e riconoscendo o maggiore o eguale capacità e bontà in tanti, apprende sin dalla giovinezza a stimarla ed onorarla, e così medica l'*invidia*, vizio nefando che deturpa ed avvilita e danneggia gl'individui e la società; e infine ha frequentissime occasioni di esercitare quasi quotidianamente i doveri di carità fraterna. Le quali utilità compensano di lunga mano il pericolo, cui potrebbero alcuni incontrare, di ricevere cattive insinuazioni da alcuni giovinetti scostumati (pericolo assai maggiore esistente nelle case per la conversazione co' servi, e in ogni associazione di giovanetti); che, oso francamente asserirli, sarebbe sempre da imputarsi alla *negligenza degl'istruttori e direttori* della pubblica educazione, che hanno a sopravvegliare il carattere e la condotta di ciascuno individuo. Intorno alla seconda questione, se riflettasi che, lasciato libero a chiunque lo assumere il grave ufficio di istitutore e lo apprendere *quanto e come* a lui piace, viene aperta la via anche all'insegnamento della irreligiosità ed empietà, a guastare col falso sapere e co' falsi metodi la mente

e il cuore della gioventù, ed insinuarle le massime sovvertitrici dell'ordine pubblico; e che il sovrano è il *padre supremo* de' suoi sudditi, e deve quindi tutelare il *comun bene e la comune prosperità morale* dipendente dalla buona educazione ed istruzione; sarà subito risposto alla domanda. Disciplinata l'educazione e l'istruzione pubblica, tutte le classi, tutti gli *ordini* della società vi troveranno quel grado di ammaestramento conveniente alla loro condizione, che vada in pieno accordo coi doveri incumbenti a ciascuno, cogli uffizi, colle industrie, cui sono chiamati ad esercitare. Potrebbe quindi un governo abbandonare al caso, al capriccio de' privati, un interesse di sì grave e fondamentale importanza per l'edificazione de' pubblici costumi che preparano forza ed obbedienza alle leggi? L'ineducazione rende orgoglioso e violento il potente, ferocemente immorale il plebeo, e distrugge quell'armonia di pensamenti ed affetti che è uno degli alti fini del Cristianesimo, dal quale dipende interamente la felicità domestica e sociale, la forza ed energia di uno Stato ».¹⁸

Su una linea analoga, per quanto riguarda la critica a certa educa-

¹⁸ F. APORTI, *Scritti pedagogici editi e inediti*, a cura di Angiolo Gambaro, Torino, Ed. Chiantore, 1944, voi. II, pp. 29-31. Il Gambaro osserva: « Da questo passo e da alcuni altri (specialmente della protesta contro l'articolo LE FIGLIE DELLA CARITÀ del giornale IL CATTOLICO di Lugano del 1836, del Progetto di riforma scolastica del 1848, dello scritto *Idee schematiche per la riforma della scuola in Lombardia*, e dell'*Ordinamento dei pubblici studi in Lombardia quali esistevano nel 1948*: riportati *infra* in questo volume), nonché da certi atteggiamenti ch'egli assunse nel tempo che fu presidente del Consiglio universitario e della Commissione permanente per le scuole secondarie presso il Ministero dell'Istruzione pubblica in Torino, appare chiaro che l'Aporti è più per l'insegnamento statale che per la libertà dell'insegnamento. La sua educazione in uno Stato forte e monopolizzatore quale era l'austriaco, la sua condizione di funzionario pubblico molto considerato e consultato dalle superiori autorità scolastiche del governo di Milano, la natura stessa delle incombenze sostenute nello Stato subalpino, e soprattutto la profonda persuasione che solo con l'insegnamento statale è possibile la uniformità di fini, di programmi e di metodi, indispensabile a suscitare quella concordia di pensieri e di sentimenti che forma lo spirito di unità e che crea e rinvigorisce la coscienza nazionale, lo inclinarono e confermarono nell'assenso a una tesi che in generale era variamente contrastata dai cattolici dei paesi latini, e anche della Svizzera, dell'Inghilterra e dell'Irlanda. Non ci meraviglia quindi ch'egli sia stato del tutto estraneo alla questione della libertà d'insegnamento, vivissima ai suoi tempi in Francia dall'epoca eroica del giornale *Lamennaisiano L'Avenir* (1830-1831) fino ai primordi del secondo impero, e dibattuta pure tra il 1840 e il 1855 in Toscana e in Piemonte, dove pensatori e uomini d'azione provenienti da orizzonti opposti, quali R. Lambruschini, V. Gioberti, A. Rosmini, C. Balbo, C. Cavour, C. L. Farini, D. Berti, B. Spaventa e altri minori sostengono doversi accordare amplissima libertà all'iniziativa individuale e privata nel campo dell'istruzione. Tuttavia il monopolio scolastico dello stato, com'egli lo concepisce, è assai lungi dall'essere assoluto: poiché presuppone il riconoscimento ufficiale dei grandi principj cristiani e della loro imperiosa insegnabilità nell'educazione pubblica. Cadono quindi tanto le tesi dell'onnipotenza dello Stato, quanto le tesi del laicismo o neutralismo nella scuola... » (*ibid.*, p. 30, n. 2).

zione e istruzione privata, ma in atteggiamento rispettoso dei diritti e dei beni dell'educazione materna e familiare, si pone G. CAPPONI, come si potrà ricavare dai seguenti testi essenziali. Dopo aver scritto che i fanciulli si educano coll'*esempio*, egli continua: « Ma forse per ciò i genitori nulla dovranno ai loro figli fuorché gli esempi buoni; e nulla dovrà ai cittadini lo stato, per ciò che spetta all'educargli? E questo e quelli hanno gravi obblighi, e malagevoli sopra ogni altro a soddisfare adeguatamente... Il fatto solo risolve, quando egli è espresso e permanente, quelle dubbiezze della ragione che gli argomenti più offuscano: la storia decide le questioni del gius pubblico. Due punti gravissimi di controversia tengono incerte le menti insinché il fatto li giudichi, e di questi mi rimane a dire quel che a me sembri più certo. L'educazione pubblica e comune dovrà tenersi come assolutamente migliore della privata, o questa di quella? E dovrà l'educazione, in quanto ai mezzi ed al fine, essere interamente libera, ovvero dipendere in qualche parte da quella autorità per cui si regge lo Stato? Prima dirò brevissimamente del secondo punto, dal quale mi sembra venire una qualche luce per la dichiarazione dell'altro. Il diritto d'educare a proprio modo i propri figli, nessuna legge può toglierlo. Lo stato ha obbligo di vegliare, quanto egli è giusto e benefico, alla conservazione di se medesimo: ma s'egli si arroghi di preoccupare forzatamente a questo fine le volontà e le menti della generazione avvenire, lo stato è tirannico, perché egli offende una legge più santa delle politiche, una legge di natura: e di necessità procedendo con gli impedimenti, e co' divieti, egli si fa corruttore, e, quanto è in lui, distruggitore di quelle forze della nazione ch'egli ha debito di mantenere ed anzi d'accrescere, a un tempo mostrandosi indegno e inabile a governarla. Coloro pertanto i quali pretendono che sia lecito costringere o in qualche parte menomare questa libertà delle famiglie anche col solo negare ad esse i mezzi d'esercitarla; costoro mi sembrano confondere con la legalità d'un diritto la necessità d'un fatto. Imperocché, se all'educazione manchi un principio che la governi e che la renda uniforme quanto alle idee primordiali, ella sarà impotente: ma questo principio, questa unità di concetto può solo dipendere da una autorità consentita, non mai da una forma che ad ogni passo si contrapponga; e meglio è spingersi pure innanzi cercando la via, che non giacere tra gli impedimenti. Peggior d'ogni altra è dunque la condizione di noi che soffriamo della impotenza comune al secolo, e degli ostacoli che si oppongono. Qual sia migliore tra la privata e la pubblica educazione, mi sembra vano il cercarlo: l'una e l'altra son del pari necessarie a formare tutto l'uomo; quella educa il cuore, e questa insegna la vita. Io non credo pertanto, che alcuna sorta d'istituzione, in qualunque modo congegnata, abbia virtù di produrre gli effetti d'entrambe: e poca fede ho nei collegi, artifiziate famiglie, ma senza nemmeno che ben vi si apprenda la scuola del mondo: istituzioni politiche, ma non però sempre nazionali; fondate a sostegno d'una parte, d'un ordine, o d'un ceto; e

non di rado intese a promuovere con la industria d'un metodo, un'ambizione privata od un privato interesse. L'educazione ch'io vagheggio non lascia l'infanzia né la adolescenza crescere inesperte delle dolcezze domestiche, né soffre che i figli siano cacciati a vivere tra estranei fuori del tetto paterno; ed anzi vuole ch'essi rimangano in seno della famiglia, per quivi nutrire i primi affetti dell'uomo: ma col fare ch'essi apprendano le comuni discipline in una pubblica scuola e nell'allegro consorzio de' loro coetanei, insegna loro ch'essi appartengono alla famiglia non solo, ma benanche alla città ed alla nazione, e gli avvezza così a quella vita pubblica e cittadina, senza cui l'uomo è dimezzato. Più assai de' collegi mi piacciono dunque i ginnasi ed i licei; ed amo il giovine popolo che si raccoglie nelle università; ma con regola più generale colui che non abbia un poco assaggiato l'educazione comune, sarà da meno degli altri quanto alla prudenza e alla operosità della vita; e in lui dico non poter essere interamente compiuti mai né l'uomo né il cittadino: Io bramo pertanto (e giova il ripeterlo), che ambedue le discipline vadano insieme di pari passo; imperocché i fanciulli, nello straniero convitto ignorano la famiglia; e nel vivere tutto domestico s'investono facilmente d'un orgoglio solitario, che gli rende infelici per se medesimi e inetti alla vita ».¹⁹

d) *Il laicismo e l'autonomia della funzione insegnante.*

Più vicino a noi i diversi elementi dell'età illuministica si precisano in differenti forme di laicismo. Pur giustificandosi in base a ispirazioni teoretiche non univoche ed esprimendosi variamente, esse presentano non pochi punti di coincidenza o di contatto. Si accennerà brevemente ad alcune tipiche posizioni: una di ispirazione positivistica di A. Angiulli, una seconda, più vicina all'età illuministica, di G. Salvemini, l'altra neoilluministica di L. Borghi e, infine, quella socialista di A. Clause. Si omettono numerose altre di provenienza idealistica (da Fichte a Giovanni Gentile).

A. ANGIULLI è tipico rappresentante di una posizione ispirata al positivismo e sfociante a forme di laicismo statalista radicale.²⁰ Egli riprende positivamente molti motivi già emersi nella tradizione laicista, temperando la tesi del primato educativo dello stato, giustificata dal presupposto sociologicistico, con la tesi della fundamentalità della famiglia. Si riportano alcuni brani significativi: « L'educazione del popolo è un fatto di utilità generale, tocca l'esistenza di tutto l'organismo sociale, e però è un dovere nazionale, e cade nelle appartenenze o nei diritti dello Stato; il

¹⁹ *Pensieri sull'educazione*, nel vol. di A. GAMBARO, *La critica pedagogica di Gino Capponi*, Bari, Laterza, 1956, pp. 337-341.

²⁰ Cfr. *La pedagogia, lo Stato e la famiglia*, Firenze, La Nuova Italia, 1961 (I ediz. 1876), pp. XLIII-134.

quale comprende le condizioni e gli uffici connessi con la vita della totalità collettiva. L'educazione nazionale attua la condizione indispensabile alla libertà e al benessere di tutti, è un principio di ordine, e non può essere abbandonato all'arbitrio degli individui o di una classe. Ammettere la libertà in questo dominio, sarebbe lo stesso che ammettere potersi dagli individui distruggere le basi della vita sociale... Se lo Stato ha il diritto di punire chi infrange le leggi della vita, ha eziandio quello di richiedere che queste leggi siano apprese, perché non siano infrante... Lo Stato ordinando l'istruzione obbligatoria col concorso dei comuni e delle provincie, lascia piena libertà ai padri di famiglia di provvedere nel modo che credano migliore all'istruzione dei loro figliuoli... Quando diciamo che l'istruzione obbligatoria e generale deve essere scientifica nei suoi fondamenti, vogliamo dire che debba essere fundamentalmente laica. Lo Stato moderno, riconoscendo siccome diritto dell'individuo insieme con la libertà del pensiero e della coscienza, la libertà religiosa, non può senza contraddire a se stesso, propugnare nelle scuole l'insegnamento di un catechismo particolare, o di più catechismi... Se lo Stato ha il diritto ed il dovere di promuovere l'istruzione laica e scientifica, non ha il diritto ed il dovere di promuovere l'insegnamento di un catechismo, senza cessare di essere Stato libero. Anzi egli ha il diritto ed il dovere d'impedire che una Chiesa, la quale nei rapporti del diritto generale non ha altro valore, che di una associazione privata, assuma un titolo e una competenza speciale rispetto all'educazione, s'attribuisca l'ufficio dello Stato dell'intera società... La contraddizione apparisce più manifesta quando si considerano gli scopi dello Stato, che apparecchia gli avanzamenti della libertà e della cultura, e gli scopi dell'ortodossia cattolica che aspira a distruggerli. L'educazione nazionale non può essere operata da chi non ha fede nel potere dell'intelligenza e nei progressi civili. Il prete ripete nella scuola ciò che predica nel tempio, rinnega la virtù del pensiero e della civiltà... La scuola deve essere civile, laica, il catechismo non le appartiene ».²¹

E a chi obiettasse il diritto dei genitori in maggioranza cattolici, risponde: « Lo Stato non deve prendere a sua norma le condizioni intellettuali e morali della maggioranza numerica, che è sempre nel grado meno avanzato della civiltà; ma raccoglie i principi che si appalesano nelle produzioni superiori della cultura, e rifonderli nel seno degli strati più bassi della società per sollevarli sulla corrente del progresso... Sono i clericali oggi che vogliono rispettare la pretesa volontà delle famiglie, quando la Chiesa non ha mai esitato ad insegnare ai figliuoli una credenza opposta alla convinzione dei genitori ».²²

²¹ *Id.*, o. c., pp. 19-20, 24, 26-27, 28.

²² *Id.*, o. c., p. 29.

Al di fuori della scuola, però, è riconosciuta alla famiglia una fondamentale responsabilità educativa, purché l'educazione venga intesa in senso limitativo e non entri in conflitto con la più completa formazione umana. « Innanzi alla scuola è la famiglia; la quale nelle sue parti più intime è sottratta all'azione diretta dello Stato. Lo Stato non ha il diritto di penetrare nel santuario domestico, e farsi a regolare il corso degli affetti, delle idee, della fede. Onde quanto alla questione dell'insegnamento religioso, eziando coloro che intendono sbandire il catechismo dalle scuole, non possono non rispettarlo nel libero dominio della famiglia. Parimente lo Stato, fondando la scuola obbligatoria, non può impedire la scuola paterna e privata, quando sono date alcune particolari guarentigie. Intanto l'azione della famiglia può rendere in gran parte frustranea l'opera dello Stato e della scuola laica... Non basta quindi cessare i conflitti tra le diverse scuole; ma bisogna innanzi tutto cessarli nella famiglia, e tra la famiglia e la scuola. Così non basta sbandire il prete dalla scuola; bisogna sbandirlo dalla famiglia, ove si rifugia e si accovaccia, portando la discordia e la corruzione. Inoltre la scuola abbraccia principalmente l'istruzione, la famiglia abbraccia in modo fondamentale tutta l'educazione. La scuola è insufficiente senza la famiglia; nella famiglia è il sostrato dell'educazione fisica, intellettuale, morale, estetica, religiosa. In essa s'intessono i primi fili della stoffa mentale, da cui dipenderanno tutte le attività dell'uomo. In essa dunque si raccoglie tutto il problema pedagogico... ».²³

Per G. SALVEMINI²⁴ « la libertà d'insegnamento è mezzo, è fine, è tutto » e, quindi, contenuto e fondamento, anche morale e giuridico, della funzione educativa. Per lui, la libertà dell'insegnamento — e degli insegnanti della scuola di stato, che egli vorrebbe indipendenti dall'esecutivo, com'è indipendente la Magistratura²⁵ — non esclude un vivo rispetto per alcuni diritti primordiali dell'alunno e delle famiglie. Egli scrive: « Affinché la indipendenza da ogni costrizione dogmatica animi e informi tutta l'opera educativa del maestro, è necessario soprattutto che questi sia pienamente rispettato nella sua libertà di insegnamento, e non costretto a mutilare la sua personalità o dissimulare le sue convinzioni;

²³ *Id.*, o. c., pp. 66-68.

²⁴ Cfr. il breve saggio di P. BRAIDO *Gaetano Salvemini e la scuola laica*, « *Orientamenti Pedagogici* », 1958, pp. 235-263.

²⁵ « La laicità della scuola consiste nella indipendenza della direzione e dell'amministrazione scolastica dai poteri politici, nella scelta degli insegnanti fatta col solo criterio delle capacità intellettuali e morali, nel funzionamento giornaliero della scuola affidato alle cure dei soli insegnanti così scelti: libere rimanendo le vie per la conquista della scuola a tutte le correnti di pensiero, che via via riescano a prevalere nella scienza e nella cultura nazionale, finché nuove correnti non si sieno vittoriosamente affermate » (*Il programma scolastico dei clericali*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, p. 64).

salvo sempre in lui l'obbligo di rispettare lealmente le coscienze degli alunni, distinguendo la verità dalle ipotesi che sono tuttora oggetto di controversia: non imponendo mai, sui problemi fondamentali della vita, con la sola autorità dell'ufficio, dottrine contestate o a cui non sia possibile giungere con i mezzi forniti dalla ragione, cercando di mettere gli alunni in istato di potere con piena libertà e consapevolezza formarsi le proprie convinzioni filosofiche, politiche e religiose». ²⁶ « Un professore di filosofia può educare adolescenti dai 15 ai 18 anni a ragionare occupandoli con infiniti argomenti senza sconvolgere brutalmente quegli spiriti ancora in via di formazione. L'insegnante di una scuola pubblica — cioè pagato col denaro di tutti — ha obblighi di prudenza, a cui non è disonore conformarsi. Egli ha soprattutto l'obbligo di rispettare la libertà intellettuale di alunni, che non hanno la maturità per discutere argomenti che da tremila anni tengono occupati i più grandi spiriti dell'umanità, senza che si raggiunga mai una conclusione accettata da tutti... Anche nelle università una certa delicatezza è doverosa, se l'insegnante deve essere l'amico e non il proprietario del giovane ». ²⁷

Anche in polemica con L. Borghi, Salvemini anteponeva il diritto dell'alunno — e quello della famiglia — al dovere e al diritto dell'insegnante di prospettare ideali sociali, che in qualche modo predeterminino l'avvenire di quello: « Finché Borghi pensa a una scuola liberamente creata e mantenuta da insegnanti concordi nello stesso ideale di vita, per alunni affidati a loro da famiglie che aderiscono a quell'ideale, nessuno gli negherà il diritto di fare nella sua scuola quanto egli crede meglio per la educazione dei suoi alunni. Con tutto questo, io mi domando se non esista anche nell'alunno un diritto superiore a quello della famiglia e dell'insegnante, il diritto di non essere violato nella sua integrità spirituale, sia pure con le più belle intenzioni di questo mondo ». ²⁸

Ma oltre al rispetto per i più fondamentali diritti dell'individuo, dell'alunno, si nota anche un apprezzabile rispetto per le responsabilità primordiali dei genitori, della famiglia. Lo si rileva soprattutto nel modo di risolvere il problema della legittimità delle scuole private e dell'insegnamento religioso nei Convitti nazionali. A proposito del conflitto tra scuola pubblica e scuola privata, il Salvemini scrive contro tendenze estremiste: « A parte le difficoltà materiali insuperabili, che renderebbero vana ogni legislazione giacobina contro le scuole private, io non credo che la scuola pubblica avrebbe molto da guadagnare dalla scomparsa della scuola privata. Questa può essere un utile campo di esperimenti pedagogici, rap-

²⁶ In « Nuovi Doveri », 1907, fasc. 14-15, p. 241. Cfr. anche *Il Programma scolastico dei clericali*, p. 81; *Scritti sulla questione meridionale (1896-1955)*, Torino, Einaudi, 1955, pp. 288-284.

²⁷ *Il programma scolastico dei clericali*, p. 58.

²⁸ *Scuola e Società*, « Scuola e Città », 1952, p. 244.

presentare sempre un pungiglione ai fianchi della scuola pubblica, e obbligarla a perfezionarsi, senza tregua, se non vuole esser vinta e sopraffatta. Eppoi, se nelle città, in cui io abito, le scuole pubbliche funzionassero male, e vi fossero scuole private che funzionassero meglio, io vorrei essere pienamente libero di mandare i miei figli a studiare dove meglio mi aggrada. Lo Stato ha il dovere di educar bene i miei figli, se io voglio servirmi delle sue scuole. Non ha diritto di impormi le sue scuole, anche se in esse i miei figli saranno educati male. E non è proprio questa l'ora, in cui più sincera e più aspra e io direi anche più eccessiva è la critica che noi stessi facciamo delle nostre scuole, non è proprio questa l'ora più adatta a chiedere la soppressione delle scuole private... Quest'obbligo di frequenti esami nelle scuole pubbliche è la sola efficace sorveglianza possibile sulle scuole private. Ed è la sola legittima, oltre quella igienica, e morale, a cui nessuna comunità pubblica o privata può rifiutarsi. Quando noi, istituendo quest'obbligo avremmo messo le famiglie in grado di distinguere dagli effetti le scuole buone dalle scuole cattive, queste in breve falliranno e quelle fioriranno. E sarà un bene per tutti che fioriscano. Di esse lo Stato non dovrà occuparsi, che per imitarle. E deve pienamente rispettare nel suo stesso interesse la loro libertà d'insegnamento ».²⁹

Un certo riconoscimento è dato pure all'istituto familiare nella soluzione del problema dell'insegnamento religioso nei Convitti e educandati dello Stato. « Nel negare la istruzione religiosa nelle scuole medie ed elementari, noi non neghiamo alle famiglie il diritto di far dare ai loro figli per conto loro la istruzione religiosa fuori della scuola... Ma quando le famiglie abbandonano del tutto ai convitti e agli educandati la cura di educare i loro figli..., quando l'opera della famiglia sulle soglie dei

²⁹ *Il programma scolastico dei clericali*, pp. 26-28. Non del tutto esatto, ma pure degno di meditazione pare ciò che afferma circa la « libertà » e il diritto, difesi talora dai cattolici. « Allorché, dunque i clericali invocano oggi, in Italia, ' la libertà d'insegnamento ' e la ' libertà della scuola ', con una formola equivoca la quale consente loro all'occasione di mescolarsi con i conservatori, che si chiamano anche liberali, bisogna tenere bene presente che essi aspirano alla libertà d'insegnamento non per tutti ma per sé soli; che il loro ideale non è la libertà di tutte le scuole, ma la libertà delle sole scuole proprie... » (p. 34). « Arrivare al monopolio attraverso la libertà: questa è ovunque la formola che riassume la tattica clericale » (p. 39). « E la ' libertà di insegnamento '... degli altri? Questa non è entrata mai in alcun modo nel programma clericale. Per ' libertà d'insegnamento ', come abbiamo già spiegato, i clericali intendono la ' libertà del loro solo insegnamento ', non dell'insegnamento di tutti. ' Nell'educazione del fanciullo — scrive il Rezzara — tocca ai genitori il diritto di scegliere liberamente la scuola a cui vogliono mandare i loro figli: soltanto a tale condizione, il maestro potrà esercitare la sua funzione, di fatto e di diritto, quale delegato della potestà del padre. Ma i diritti del padre, e quelli del maestro, supplente del padre, non sono assoluti. Essi sono temperati da quelli della Chiesa e da quelli dello Stato ' » (p. 48).

convitti viene del tutto meno, noi non possiamo sopprimere assolutamente in questi istituti ogni insegnamento religioso, noi non possiamo negare alle famiglie, che ne facciano domanda, il diritto di far dare ai loro figli l'istruzione religiosa, fuori dalle ore delle lezioni comuni, da maestri di loro fiducia, scelti e retribuiti da esse. Negare questa facoltà significherebbe interdire alle famiglie religiose la possibilità di servirsi dei convitti mantenuti col denaro di tutti; significherebbe violare brutalmente la libertà di coscienza di una parte dei nostri concittadini ».³⁰

Evidenti influssi illuministici e positivistici è possibile trovare in Italia, tra i contemporanei, in Lamberto BORGHI, che tratta sistematicamente la questione del diritto e del dovere educativo nel volume *L'educazione e i suoi problemi*. Egli, indubbiamente, scrive pagine efficaci e convincenti sulla funzione insostituibile della famiglia nell'educazione dei figli. « L'importanza della famiglia — egli afferma — per lo sviluppo dell'individuo è stata sottolineata al massimo negli studi psicologici e pedagogici degli ultimi decenni ». ³¹ Ed aggiunge, giustamente, in base anche a dati ormai universalmente noti di psicologia e sociologia: « La scuola riceve il fanciullo dalla famiglia e lo prepara, continuando l'intensa vita di rapporti umani e sociali che già era cominciata per il fanciullo nella famiglia, a un'allargata esistenza socievole, a una capacità di relazioni più sicure e più ampie che, per lo sviluppo dell'intelligenza e del carattere che la scuola assicura, tendono all'universalità. Famiglia, scuola e società sono momenti e strumenti di uno stesso sviluppo, termini intimamente associati, ciascuno dei quali non può sussistere senza gli altri. Poiché la madre è la prima educatrice e la famiglia la prima grande scuola, e poiché la famiglia è la prima effettiva e condizionante società che l'individuo sperimenta e senza la quale è incapace di essere membro di altra società, scuola e società devono chinarsi sulla famiglia e preoccuparsi grandemente del suo andamento e della sua sorte, e dedicare ai loro rapporti colla famiglia la maggiore attenzione come da essa ricevono il massimo beneficio e apporto. L'individuo, prima di essere un membro pienamente attivo della società più vasta, è membro attivo e integrante della famiglia e della scuola... Gli insegnanti perciò devono tenersi strettamente a contatto colle famiglie dei loro alunni, visitarle, permettere che i genitori visitino le scuole, anzi indurli a fare questo frequentemente e ad abituarsi così a sentire e a considerare la scuola non soltanto come il luogo dove si istruisce il loro figlio, ma dove l'intera comunità si incivilisce, progredisce, si unifica, a considerare la scuola come il centro vivo della comunità, come la loro stessa casa ».³²

³⁰ In « Nuovi Doveri », 1907, fasc. 14-15, p. 235.

³¹ L. BORGHI, *L'educazione e i suoi problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1953, p. 37.

³² *Id.*, o. c., pp. 41-43.

Ma se sul piano del fatto la famiglia acquista una rilevanza straordinaria non è così, per il Borghi, su quello del dover essere. La famiglia potrebbe mancare al suo compito, compromettendo ogni valida collaborazione con la scuola, come potrebbe mancare una società chiusa in strutture e prospettive di conservatorismo. Il Borghi finisce così per assumere come punto di riferimento di ogni autentico diritto educativo il concetto stesso di educazione, garantito nella sua autenticità teorica dal pedagogista (della scuola del Borghi, sembra doversi ritenere) e in quella effettiva, pratica, dagli insegnanti. « Una trattazione rigorosa del problema dei rapporti che intercedono e che devono intercedere fra la scuola da un lato e lo Stato e la Chiesa e le altre istituzioni dall'altro non può essere compiuta se non si parte dal concetto e dal fine stessi dell'educazione ». ³³ Sembra istruttivo documentare una posizione, che salve marginali variazioni rispecchia larga parte di certa mentalità « laica ». Essa si può rapidamente riassumere nelle seguenti proposizioni colte nell'opera dello stesso Autore: 1) « Il diritto di educare deve dedursi dal concetto e dalla finalità stessi dell'educazione. È educatore chi è in grado di promuovere lo sviluppo dei giovani alla pienezza della propria umanità come capacità di indipendenza di pensiero e di azione e di libera e intima collaborazione cogli altri... È educatore e ha diritto di educare chi sa attuare tale rapporto interpersonale fecondo, positivo, promotore di sviluppo per i giovani. È quindi naturalmente educatrice la madre, è naturalmente educatore il padre... ». 2) « Ma è noto che la famiglia non è sempre capace di effettuare il suo compito educatore. Lo sviluppo stesso del fanciullo esige un relativo distacco dall'influenza continua dei genitori, se si vuole che egli allarghi la sua presa di contatto cogli altri esseri umani e col mondo... La famiglia spesso non è atta a questo compito. Occorrono agenti speciali appositamente dedicati a ciò e forniti di una speciale attitudine. Essi sono i maestri, gl'insegnanti ». 3) « La facoltà docente spetta dunque solamente a chi è capace di educare; tale capacità è determinata soltanto dagli educatori stessi. È lecito quindi ammettere che la società organizzata stabilisce norme mediante le quali degli organi eletti dagli educatori stessi siano creati per valutare l'attitudine e la preparazione di coloro che aspirano a esercitare l'attività di insegnanti ». 4) « La funzione docente può essere esercitata sia nelle scuole private che in quelle pubbliche purché abbia per fine lo sviluppo pieno degli alunni e sia attribuita ad insegnanti qualificati, in base agli accertamenti sopra descritti. Essa non deve peraltro essere esercitata per fini particolaristici sia da parte dei privati o dei gruppi di privati che istituiscono scuole sia da parte degli organi pubblici. L'insegnamento deve avere per fine lo sviluppo dei giovani alla pienezza di se stessi e non il persegui-

³³ *Id.*, o. c., p. 104.

mento dei fini delle istituzioni, cioè la loro propria conservazione o il rafforzamento del loro potere. È per questo che occorre stabilire la piena indipendenza del corpo insegnante dai poteri politici o religiosi come si stabilisce l'indipendenza della magistratura. La libertà accademica è costitutiva, non sussidiaria dell'insegnamento». ³⁴

Una più violenta critica alla concezione classica (e cattolica) viene portata da una forza, anche diffusa, di laicismo di indirizzo socialista e che sembra significativamente formulata da A. CLAUSSE. ³⁵ Essa si può riassumere rapidamente nei punti seguenti: 1) La Chiesa storicamente non ha sempre sostenuto con coerenza e convinzione la dottrina della priorità delle responsabilità educative dei genitori e della famiglia. Le difese da lei erette in questo senso, soprattutto nella storia più recente, hanno una funzione essenzialmente *strumentale* e cioè tentano di salvaguardare con il ricorso a mediazioni una secolare volontà di potenza, prima sodisfatta con mezzi propri e diretti. 2) Storicamente, in un regime sociale dominato dalla Chiesa e dalla religione, la cosiddetta funzione educativa e culturale si sarebbe esplicitata semplicemente come funzione religiosa, a scopi professionali, utilitari, e non come risposta ad esigenze di autentico sviluppo e di vera maturazione umana, in subordinazione e coordinamento alle responsabilità educative dei genitori. 3) In realtà, secondo il sociologismo del Clause, l'educazione è una funzione sociale: la paternità e la maternità più autentica è quella « spirituale » e culturale della società, di cui è figlia anche la famiglia, e l'individuo stesso. Anzi, secondo le vicende storiche, la società educa e coltiva insieme o contro i genitori e la famiglia. 4) L'educazione è garantita dalla società, e in particolare dallo stato e dalla scuola pubblica (l'Autore esclude la scuola privata e in genere il pluralismo scolastico), come presidio del sommo bene rappresentato dalla *dignità e libertà individuale* del fanciullo, alla quale si subordinano la libertà e la responsabilità dei genitori. ³⁶ « De plus en plus, dans tous les domaines de la pensée et de l'action, la liberté devient l'expression d'une volonté collective qui prétend, en s'organisant dans le respect mutuel des personnalités, assurer à chacun le maximum de liberté individuelle. La vraie liberté éducationnelle exclut toute entreprise, toute velléité même, quelle qu'elle soit et d'où qu'elle émane (serait-ce même d'un groupe majoritaire), d'aller à l'encontre de la liberté individuelle. Car ce dont il s'agit ici, et ce qui est engagé dans le débat parce que notre avenir même en dépend, c'est bien la liberté de l'individu, son droit à un épanouissement aussi complet que

³⁴ ID., o. c., pp. 120-122.

³⁵ Cfr. P. BRAIDO, *Una dottrina socialista dell'educazione*, « Orientamenti Pedagogici », 1956, pp. 525-540.

³⁶ A. CLAUSSE, *Une doctrine socialiste de l'éducation*, Liège, Amicale Fédérale du Personnel Enseignant Socialiste, 1955, pp. 28-32.

possibile. Comme nous l'avons montré, cette liberté profonde et foncière qui emane d'une information objective et d'une formation sans préjugés peut seule donner à l'individu le rôle créateur qu'exige le monde moderne. Toute liberté d'enseignement, toute prétention d'une autorité particulière quelconque (Eglise, parti politique, simple particulier) qui va à l'encontre de ce droit fondamental de l'enfant en tant que personne humaine, est à rejeter comme une aberration anti-démocratique. L'exercice d'une liberté, quelque naturelle qu'elle paraisse sur le terrain d'une philosophie morale abstraite, est à condamner si elle aboutit à étouffer, à limiter la liberté d'autrui. Il constitue la forme la plus hypocrite et la plus dangereuse d'un totalitarisme dépassé. Or, pour un esprit démocratique, la liberté de l'enfant, cette promesse d'avenir, est le bien le plus sacré... La liberté du père de famille ne peut donc jouer que dans les limites du respect de la liberté de l'enfant et de son droit le plus absolu: l'accès à toutes les valeurs morales et spirituelles qui constituent notre héritage et qui préparent notre avenir. Accordons au père de famille la liberté de choisir pour ses enfants l'école qu'il préfère, les maîtres en qui il a confiance. Mais ce choix doit se faire entre des écoles et des maîtres qui, par l'esprit qui les anime et leurs intentions réelles, assurent à l'enfant sa liberté et son droit et lui permettent de l'exercer dans le sens de son plus grand intérêt moral et intellectuel. Or seuls les pouvoirs publics, parce qu'ils représentent la variété des opinions et des tendances, des idéaux et des intérêts, sont qualifiés pour réaliser ces conditions et en assurer le maintien... ».³⁷

e) *La dottrina dei tre spazi.*

L'abbandono dell'impegno speculativo, sacrificato spesso a immediate preoccupazioni pratiche, ma probabilmente agevolato anche dalla scarsa fiducia nella ragione e nella metafisica, ha potuto incoraggiare a trasferire il problema delle responsabilità educative dal piano delle essenze e del dover essere (ritenuto troppo astratto e inoperante) al mondo dei fatti. E i fatti, nel caso, sono costituiti soprattutto dalla presenza sempre più massiccia dell'istruzione e della cultura accanto all'educazione, della scuola accanto alla famiglia, dello Stato accanto alla Chiesa e ai genitori. Sembra ovvia e inarrestabile, anche a cattolici, l'esigenza di accogliere i fatti e di inquadrarli nella teoria, quasi con una specie di concordato speculativo, che interpreti il diritto parentale classico e lo adegui, insieme, alle richieste sempre più prepotenti, sul piano della realtà effettuale, di antichi e nuovi pretendenti.

Una tipica espressione di questa mentalità sembra essere la cosid-

³⁷ ID., o. c., pp. 178-179.

detta *teoria dei tre spazi*, di cui si vogliono brevemente delineare due recenti formulazioni di parte cattolica.

La prima si può trovare nella rivista *Esprit*, e fu vivacemente difesa in Francia soprattutto in occasione di note polemiche intorno a una nuova sistemazione legislativa della scuola privata. Tra i vari fascicoli e articoli dedicati alla questione sembrano emergere il numero marzo-aprile 1949 e, in esso, le pagine dedicate a *Propositions de paix scolaire*.³⁸

È facile riassumere, traducendo quasi letteralmente, le articolazioni principali della teoria: 1) L'educazione del fanciullo si compie all'interno e per opera di società, o *ambienti* diversi, che costituiscono un incontro e un intreccio di influssi provenienti dagli uomini e dalle cose. Questi ambienti educativi si riducono essenzialmente a *tre*: Famiglia, Nazione e, per il cristiano, la Chiesa (la società professionale si pone su un altro piano). Esse non si trovano allo stesso livello esistenziale e operativo né possono tendere a svolgere nel fanciullo le medesime potenze, sotto pena di trovarsi continuamente in lotta di competenza e di zona d'influsso. 2) Pertanto, i tre « ambienti » devono disporsi su piani distinti, interessandosi ognuno di un particolare tipo di sviluppo umano, in rapporto a potenze diverse e con fini differenti; in modo che il dovere e il diritto educativo appartiene, a titolo ugualmente essenziale e diretto, a ciascuna delle tre società, in porzioni e gradi distinti. 3) Il diritto e dovere delle singole società deve intendersi nel senso del servizio rispetto al fanciullo, il quale non è legato da vincoli di appartenenza a nessuna di esse. « Il fanciullo — è detto enfaticamente — non appartiene all'ambiente che lo forma, qualunque esso sia, né alle persone che lo costituiscono; egli non è cosa dei genitori né della nazione e nemmeno della Chiesa terrestre: egli appartiene a se stesso per consacrarsi, dirà il laico, all'umanità; dirà il Cristiano, a Dio e ai fratelli ».³⁹ 4) Alla maturazione di questo fanciullo offrono sussidi e opportunità, in misura proporzionale, armonica e coordinata le tre società: la *Chiesa*, ambiente di vita divina, mediante la predicazione, i sacramenti, la Messa e il servizio gerarchico; la *Famiglia*, ambiente di *vita fisica*, essenzialmente attrezzata per l'educazione della vita corporea, per lo sviluppo dello stadio sensitivo della vita umana; la *Nazione*, ambiente di *vita umana spirituale e culturale* (« la nazione ha come fine essenziale di sviluppare l'uomo ragionevole »; « la nazione è educatrice sul piano dello spirito »; « la nazione è l'ambiente privilegiato della formazione umana »). Ne consegue che quando la Chiesa of-

³⁸ Sono particolarmente importanti le pagine che trattano dei *Principi* (pp. 502-525). Sembrano già significative la semplice distribuzione della materia e le varie suddivisioni: 1. *Les droits de l'enfant*. 2. *L'Eglise, milieu de vie divine*. 3. *La famille, milieu de vie charnelle*. 4. *La Nation, milieu de vie humaine spirituelle*. 5. *Les trois sociétés en leur implication réciproque: visée concrète*.

³⁹ *Propositions de paix scolaire*, « *Esprit* », mars-avril 1949, pp. 507-508.

fre attività e istituzioni di carattere culturale lo farà in *sostituzione* della Nazione (in concreto rappresentata dallo stato); e se la famiglia curerà lo sviluppo dello spirito e della fede, non sarà per dovere e diritto proprio, ma *in quanto rappresentante* della Nazione e della Chiesa.⁴⁰

Analoga formula è presentata in Italia, forse con maggior vigilanza critica, da G. GOZZER, che l'ha assunta come base per una contestata presa di posizione nei confronti della scuola cattolica. Egli si richiama anche espressamente all'Enciclica di Pio XI sull'educazione cristiana che riterrebbe di poter allineare a questa posizione.

« È estremamente illuminante, a questo proposito — scrive Gozzer — la posizione di partenza della *Divini illius* che presenta la dottrina alla quale noi diamo il nome, per comodità di espressione, dei tre spazi; rispettivamente occupati dai tre tipi di società cui fa riferimento la enciclica stessa. Il primo spazio è occupato dalla famiglia, società naturale, il secondo dalla società civile, il terzo dalla Chiesa. La famiglia, la quale ha priorità di natura sulla educazione dei figli 'ha anche una priorità di diritti su questi rispetto alla società civile'; e quindi il diritto all'educazione spetta prima di tutto ad essa; diritto all'educazione inteso appunto come scelta dei valori. Gli strumenti per operare questa scelta non sono a disposizione della famiglia 'società imperfetta perché non ha in sé tutti i mezzi per il proprio perfezionamento laddove la società civile è perfetta avendo in sé tutti i mezzi idonei al fine' (Enc. cit. I). La preminenza della società civile sulla famiglia viene dedotta da questa condizione, in quanto la società civile, in ordine al bene comune, assicura alla famiglia la conveniente perfezione temporale. Non occupiamoci per il momento della famiglia, ma della scuola: essa opera in questo secondo spazio, ed è quindi suo compito tendere, in collaborazione con gli altri strumenti ed istituzioni affini, alla perfezione temporale della società civile... Operando in questo spazio la scuola rispetta anche le esigenze del terzo spazio, di cui parleremo successivamente; allo stesso modo come la famiglia, pur nella pienezza del suo diritto educativo, non può non

⁴⁰ *Ibid.*, pp. 509-523. Si incontra anche un abbozzo di critica della tesi classica. La debolezza dell'argomentazione, resa ancor più evidente dalla singolare esemplificazione, esime da un diretto impegno critico. « Une des affirmations — si legge — les plus souvent répétées sur les droits de la famille est franchement erronée. Elle pose que, élever, n'est pas autre chose qu'achever d'engendrer, et qu'en conséquence les parents qui ont engendré ont eux-mêmes la tâche et la responsabilité de faire un homme complet; les autres éducateurs seraient éducateurs comme par délégation des parents. C'est faire de la famille le seul milieu éducateur; c'est ignorer ce qui fait le fondement du devoir et du droit d'éducation. La pierre qui a été extraite de la carrière, pour être statue, n'est pas sculptée dans la carrière par les mêmes ouvriers qui l'ont extraite; elle sera transportée là ou elle peut le mieux être sculptée, et par ceux qui peuvent le mieux le faire; ceux-ci alors exerceront une fonction qui continue celle des carriers, mais qui est tout aussi originale » (*Ibid.*, p. 507).

rispettare la preminenza della società civile, in cui essa trova la sua perfezione e il suo compimento». ⁴¹ « Le tre forme di educazione sembrerebbero quindi essere quella alla famiglia (educazione e inserimento nel gruppo socio-familiare, sviluppo affettivo, ecc.); quella alla vita civile (educazione civile, formazione culturale e preparazione professionale, ossia ciò che forma il contenuto della scuola-istruzione pubblica); e quella alla società cristiana (educazione alla grazia e missione di salvezza della comunità ecclesiale). La scuola rappresenta dunque un momento di preminenza o meglio di superamento e di integrazione di mezzi, da parte della società civile, sulla famiglia, per raggiungere la conveniente perfezione temporale della società medesima, laddove gli strumenti della famiglia sarebbero imperfetti... Il momento 'educativo' della Chiesa, come tale, è dunque il terzo; e la sua opera si svolge, quindi, in un terzo spazio, anche se nulla vieta che essa operi, come ha operato nei secoli, svolgendo una funzione caritativa e suppletiva che le è stata tradizionale anche nel primo e nel secondo spazio (famiglia e società civile). Nel caso della famiglia è evidente la sua secolare azione integrativa e suppletiva, ad esempio nel caso degli orfani, dei derelitti e degli abbandonati, funzione che, nel momento in cui si adempie, non afferma di essere in alternativa o in sostituzione propria, con la funzione della famiglia; allo stesso modo nel secondo spazio, proprio della società civile, il fatto che la Chiesa operi anche con proprie scuole (e nel passato essa vi ha operato quasi esclusivamente), non significa che la Chiesa non debba fare tutto ciò che è possibile perché le società civili, anche imperfette, prendano coscienza di questo loro dovere e lo adempiano in modo giusto e corrispondente; lo assumano cioè come proprio e ne assicurino il costante miglioramento con ogni sforzo, con ogni impegno». ⁴²

f) *Forme contemporanee di totalitarismo educativo e scolastico.*

Sfiducia nella famiglia e ricorso alla società statale possono essere favoriti da motivi ideologici rinforzati da constatazioni e richiami relativi alla situazione della famiglia, ritenuta in crisi o in precario processo di deterioramento o in stato comunque problematico. Ne deriverebbero conclamate incapacità educative di fatto, rivelatrici di incompetenze anche sul piano del diritto.

⁴¹ G. GOZZER, *I cattolici e la scuola*, Firenze, Vallecchi, 1964, pp. 39-40.

⁴² *Id.*, o. c., pp. 85-87. Per quanto riguarda l'Enciclica citata, si può ricordare che la utilizzazione dei documenti del Magistero ecclesiastico e pontificio va fatta tenendo presente che essi, pur avendo un autorevolissimo valore dottrinale o « docente », non sono proposti formalmente come opera di *scienza* nemmeno teologica. Quindi non va chiesta ad essi la precisione tecnica e sistematica dei termini e degli inquadramenti, che è lecito attendere da trattazioni di indole propriamente « scientifica ». Se ne riparerà, tentando un'esegesi, che parrebbe più naturale.

Un significativo accenno polemico del genere si può trovare anche in un discorso di B. MUSSOLINI, che costituisce uno degli episodi dell'accesa battaglia da lui ingaggiata con Pio XI sul tema dei diritti educativi nei mesi successivi al Concordato tra la S. Sede e l'Italia nel 1929. Non casualmente, sembra, il riferimento situazionale è inserito in una serie di interventi nei quali è sottolineata la teoria dello *Stato educatore*. Parlando alla Camera dei deputati, il 13 maggio 1929, il Capo del Governo fascista affermava: « Né si pensi di negare il carattere morale dello Stato Fascista, perché io mi vergognerei di parlare da questa tribuna se non sentissi di rappresentare la forza morale e spirituale dello Stato. Che cosa sarebbe lo Stato se non avesse uno spirito, una sua morale, che è quella che dà la forza alle sue leggi, e per la quale esso riesce a farsi ubbidire dai cittadini? Che cosa sarebbe lo Stato? Una cosa miserevole, davanti alla quale i cittadini avrebbero il diritto della rivolta o del disprezzo. Lo Stato Fascista rivendica in pieno il suo carattere di eticità: è cattolico, ma è Fascista, anzi soprattutto, esclusivamente, essenzialmente Fascista ».⁴³

« Un altro punto è quello dei diritti dello Stato sulla educazione e sulla istruzione. Non vorrei che si creassero equivoci perché un conto è l'istruzione e un conto è l'educazione. Siamo noi fascisti in regime di feroce monopolio della istruzione? No. Bisognerà dunque ricordare agli immemori che è in Regime Fascista che si è aperta ed è stata riconosciuta la prima Università cattolica italiana? Ma v'è un lato della educazione nel quale noi siamo, se non si vuol dire intrattabili, intransigenti. Intanto scendiamo dalle zone dell'accademia e vediamo la realtà della vita. Dire che l'istruzione spetta alla famiglia, è dire cosa al di fuori della realtà contemporanea. La famiglia moderna, assillata dalle necessità di ordine economico, vessata quotidianamente dalla lotta per la vita, non può istruire nessuno. Solo lo Stato, con i suoi mezzi di ogni specie, può assolvere questo compito. Aggiungo che solo lo Stato può anche impartire la necessaria istruzione religiosa, integrandola con il complesso delle altre discipline. Quale è allora l'educazione che noi rivendichiamo in maniera totalitaria? L'educazione del cittadino... ».⁴⁴

Ma non di rado la difficoltà sembra ritornare, con maggior complessità e consistenza, sotto forma di negazione più o meno aperta, sul piano delle scienze positive, soprattutto sociologiche e storiche. Effettivamente, a proposito di rapporto tra istituzione familiare e funzione educativa, è facile trovare oggi affermazioni che impegnano fortemente in ugual misura il teorico della famiglia, il pedagogista e l'educatore. Valga per tutte l'affermazione di un sociologo cattolico americano, che sembra esprimere

⁴³ B. MUSSOLINI, *Discorsi scelti* da Balbino Giuliano, Bologna, Zanichelli, 1937, p. 211.

⁴⁴ *Id.*, o. c., pp. 214-215, discorso al Senato del 25 maggio 1929.

il punto di vista di un numero rilevante di studiosi. « Ainsi se manifeste dans la société moderne un trait significatif de la division des tâches. On a beaucoup parlé de la division du travail; il s'accomplit une évolution semblable dans le domaine éducatif. La famille a délégué dans une large mesure ses fonctions à des spécialistes... En somme, la socialisation de la personne se fait actuellement par le concours de sources bien plus complexes qu'autrefois. Sans émettre à ce sujet aucun jugement de valeur, notons ce fait qui continue à se développer: la disjonction de l'institution familiale et de l'institution éducative ».⁴⁵

Per determinate concezioni il dato sociologico non costituisce che la conferma di una teoria evolucionistica e storicistica, che colpisce l'essenza stessa dell'istituto familiare e delle sue funzioni. Così avviene oggi, in particolare, per la visione marxista, che conclude alla conferma della radicale « storicità » dell'istituzione in questione. Se ne può trovare esplicita formulazione in uno scritto relativamente recente. « Privata in misura sempre più radicale delle sue tradizionali funzioni economiche e sociali, minata dalle mutate condizioni di vita nelle sue stesse possibilità educative, scossa da una crisi profonda e oramai acutissima anche sul terreno dei rapporti fra i coniugi e fra genitori e figli, a quale destino va incontro la famiglia moderna, teorizzata dalla concezione cristiano-borghese dominante negli ultimi secoli come la cellula della società, come la prima determinazione dell'Etica, come l'istituto naturale che costituirebbe la base necessaria di ogni ulteriore e più complessa forma di aggregazione umana? Non c'è dubbio che la crisi è generale e tocca alle radici l'istituto familiare. La famiglia in pratica ha già da tempo cessato di essere — se si eccettuano taluni settori, soprattutto agricoli o terziari, in cui ancora sussiste l'azienda di tipo familiare, settori che sono però qualitativamente marginali e comunque in fase di incessante liquidazione — un'unità produttiva, una comunità di lavoro e di attività economica e sociale: con ciò stesso essa ha perduto il suo ruolo primario nell'educazione dei figli, la cui formazione per secoli era affidata non tanto a specifiche attività istruttivo-educative quanto alla diretta partecipazione dei ragazzi, già molti anni prima della adolescenza, alla vita, al lavoro, alle responsabilità degli adulti. Oggi — è cosa nota — le residue funzioni economiche della famiglia sono quasi esclusivamente limitate alla con-

⁴⁵ J. H. FICHTER, *Sociologie*, traduit de l'anglais et commenté par Giovanni Hoyois, Paris, Editions Universitaires, 1960, p. 237. Per rapide indicazioni bibliografiche, cfr. P. BRAIDO, *Aspetti sociali e psicologici dell'educazione familiare*, « Cultura e scuola », 1963, n. 8, 117-125; e già prima P. BRAIDO, *Nuovi orizzonti di pedagogia familiare*, « Orientamenti Pedagogici », 1962, 54-65. Più recente, impegnativa e discutibile nella tesi generale è la ricerca di Pier Giovanni GRASSO, *Personalità giovanile in transizione. Dal familismo al personalismo*, Zürich, PAS-Verlag, 1964, XVI-489 (cfr. specialmente pp. 15-18, 63-64, 71-74, 125-141; prospettive pedagogiche sono accennate nelle pp. 220-227).

danna della donna alla schiavitù del lavoro domestico, divenuto per lo più un secondo lavoro dopo quello prestato fuori casa; e d'altra parte la valorizzazione della famiglia come unità di consumo, che attualmente si verifica anche in molti paesi capitalistamente avanzati, anziché rispondere a una scelta economicamente razionale è piuttosto il frutto delle contraddizioni e delle storture dell'assetto economico privatistico, che cerca nuovi sbocchi ai suoi prodotti nella sollecitazione del soddisfacimento individuale o domestico di molti bisogni che potrebbero essere assai più convenientemente ed esaurientemente soddisfatti attraverso la predisposizione di adeguati servizi collettivi. A questo progressivo svuotamento di funzioni — che pone acutamente l'esigenza di un'organizzazione sociale radicalmente nuova, che attraverso rinnovate e potenziate istituzioni scolastiche ed educative e attraverso una robusta struttura di centri di vita sociale e di servizi collettivi sappia dare una risposta a quei compiti cui la famiglia è oramai del tutto inadeguata — corrisponde d'altro canto una crisi profonda e generalizzata della tradizionale concezione della famiglia, fondata sulla subordinazione della donna all'uomo, sull'istintiva fiducia nel valore educativo dell'autorità dei genitori, sull'imposizione di tutto un complesso di vincoli imperativi e coercitivi diretti a garantire la coesione dell'istituto familiare per assicurare l'adempimento dei suoi 'doveri'. Oramai — anche questa è cosa nota — il primo di questi pilastri è contestato in radice dall'acquisita coscienza da parte della donna dei suoi diritti e della sua dignità di essere umano; mentre il secondo — ossia l'autorità dei genitori sui figli — si configura nella maggior parte dei casi, nelle attuali condizioni della società, come una autorità sempre più destituita di qualsiasi razionale fondamento, giacché ad essa non si accompagna, per impossibilità oggettive ancor prima che soggettive, alcuna reale capacità educativa. Tanto più intollerabile diviene perciò l'apparato imperativo e coercitivo, che attraverso la legislazione e il conformismo sociale continua a gravare sulla famiglia. Non si tratta soltanto dell'anacronistica sussistenza, che caratterizza ad esempio in modo vistoso la vigente legislazione italiana, di norme giuridiche tanto sorpassate da apparire mostruose, quali quelle concernenti l'autorità maritale, o il diverso trattamento della moglie e del marito in caso di adulterio o la negazione incondizionata del divorzio: è tutta la concezione tradizionale della famiglia che, non rispondendo più a reali funzioni che essa possa assolvere e costituendo anzi un ostacolo alla ricerca e alla realizzazione di soluzioni più avanzate, assume oramai soltanto un significato di compressione e di conservazione sociale. Per questo, inevitabilmente, tale concezione, diviene oggi anche un potente fattore di crisi morale e di disgregazione della personalità, in quanto determina una dissociazione sistematica fra la morale comunemente dichiarata e l'effettivo comportamento pratico dell'individuo, e maschera dietro la retorica sui valori familiari una realtà che spesso è intessuta di incom-

prensioni, di rancori, di sofferenze ».⁴⁶ A parte divergenze piuttosto marginali su valutazioni di fatto, può ritenersi accertato « che sul piano teorico l'istituto familiare è per i marxisti un istituto storicamente connesso alle diverse formazioni economico-sociali », che ora esso è fundamentalmente problematizzato nelle sue capacità e funzioni, e « che l'unica soluzione ragionevole di tali problemi consiste nel consapevole controllo e nella razionale organizzazione collettiva (e dunque socialista) di tutte queste funzioni ».⁴⁷

È la posizione teorizzata e attuata anche dal più geniale rappresentante dell'educazione sovietica, A. S. MAKARENKO, il quale, soprattutto nell'ultima produzione pedagogica, rivaluta fortemente il dovere-diritto e l'efficacia educativa dei genitori; sempre, però e solo, in quanto immessi nel collettivo socialista e ad esso subordinati. « Nostro padre e nostra madre sono delegati dalla società ad educare il futuro cittadino della nostra patria e logicamente ne rispondono di fronte ad essa. Su questo si fonda la loro autorità di genitori anche agli occhi dei figli ».⁴⁸ Gli sviluppi che Makarenko dà a questa tesi sono estremamente interessanti non soltanto per il fatto che sottolineano l'essenziale (e unilaterale) impostazione socialista della sua concezione del diritto educativo familiare, ma anche perché mettono in positivo risalto la *dimensione sociale* di qualsiasi educazione autenticamente personale (i modi di attuazione saranno evidentemente *multilaterali*: diretti e indiretti, immediati e mediati, costitutivi e integrativi, in collaborazione e, se occorre, sostitutivi). « Il fondamento dell'autorità dei genitori può essere dato soltanto dalla vita e dal lavoro che essi svolgono, dal loro comportamento come cittadini, dalla loro condotta nella famiglia. La famiglia è una grande cosa, che conferisce molte responsabilità; i genitori la devono dirigere e ne rispondono di fronte alla società, di fronte alla loro stessa felicità e alla vita dei figli. Se i genitori compiono bene, onestamente, razionalmente la loro opera, se si sono prefissi dei fini sociali ed umani importanti e belli, se si rendono sempre ben conto delle loro azioni, ciò vuol dire che essi possiedono la necessaria autorità come genitori e non hanno perciò bisogno di cercare alcun altro surrogato di autorità e tanto meno di inventare qualcosa di artificiale. Appena i figli cominciano a crescere, essi si interessano

⁴⁶ G. CHIARANTE, *Destino della famiglia. Un esame della crisi dell'istituto familiare nella società contemporanea*, « Rinascita », 20 giugno 1964, p. 5.

⁴⁷ *La famiglia oggi e domani*, « Rinascita », 4 luglio 1964, p. 8.

⁴⁸ A. S. MAKARENKO, *Consigli ai genitori*, Roma, Ass. Italia-URSS, 1952, p. 23. Sembra esatto quando si credette di scrivere altrove: « Marxisticamente il diritto educativo è capovolto: nativo e radicale nella società, derivato e delegato nella famiglia » (P. BRAIDO, *Makarenko*, Brescia, La Scuola, 1959, p. 192. Cfr. anche W. NASTAINCZIK, *Makarenkos Sowjet-Pädagogik*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1963, *Die Familienerziehung als Weise der Kollektivierung*, pp. 185-199).

sempre di sapere dove lavori il padre o la madre, quale sia la loro posizione sociale. Essi devono conoscere abbastanza presto ciò di cui vivono, di cui si interessano i genitori e chi questi frequentano. Il lavoro del padre o della madre deve apparire ai figli come qualcosa di serio, che merita rispetto. Agli occhi dei figli i meriti dei genitori devono essere innanzitutto i loro meriti di fronte alla società, devono costituire un valore effettivo e non semplicemente qualcosa di esteriore. È assai bene che i figli non vedano questi meriti come isolati, ma sullo sfondo delle conquiste del nostro paese. Non la vanteria, ma il giusto orgoglio sovietico è ciò che deve venir sviluppato nei bambini. Nel contempo però è necessario che essi non siano orgogliosi soltanto del padre o della madre, ma che siano orgogliosi degli eroici combattenti del socialismo, dei grandi uomini della nostra patria, in modo che il padre o la madre nella loro immaginazione appaiano come compagni di quei combattenti e di quegli uomini grandi. Bisogna a questo proposito ricordare sempre che qualsiasi attività umana richiede certi sforzi e ha un suo valore. I genitori non debbono apparire in alcun modo ai figli come dei campioni del loro lavoro, come dei geni di fronte ai quali nessuno regge il paragone. I figli debbono vedere anche i meriti degli altri e specialmente i meriti dei compagni diretti del padre e della madre. L'autorità civile dei genitori si porrà ad una giusta altezza soltanto se essa non sarà l'autorità dell'arrivato o del vanaglorioso, ma l'autorità del membro del collettivo. Se riuscirete ad educare vostro figlio in modo che egli sia orgoglioso di tutta la fabbrica in cui lavora suo padre, in modo che si rallegri dei successi di tutta la fabbrica, ciò significa che l'avete educato in modo giusto. Ma i genitori non debbono semplicemente apparire come gli attori del fronte limitato del collettivo familiare. La nostra vita è la vita di una società socialista. Il padre e la madre debbono apparire di fronte ai loro figli come dei cittadini che partecipano a tale vita. Gli avvenimenti della vita internazionale, i risultati della letteratura e dell'arte, tutto deve riflettersi nei pensieri del padre, nei suoi sentimenti, nelle sue aspirazioni. Soltanto quei genitori che vivono una vita completa, che sono dei veri cittadini del nostro paese, possono godere di una vera autorità presso i figli ».⁴⁹

2. Linee essenziali di soluzione.

La posizione che si crede più conforme all'esperienza totale della paternità e della maternità si ispira all'esigenza teorica e pratica di rispettare nelle responsabilità educative, come *diritto* e come *esercizio*, il

⁴⁹ A. S. MAKARENKO, *Consigli ai genitori*, pp. 31-32.

carattere spirituale, *personale*, dei protagonisti, *genitori e figli*. Essa conta essenzialmente su un vigilato equilibrio tra la vocazione *naturale* dei « parentes » ad essere se stessi e a realizzarsi in quanto tali nei figli, che sono qualcosa di loro stessi, e l'insopprimibile spinta *ontologica* dei figli alla maturazione umana personale, e quindi, allo *ius* sui mezzi per realizzarla. In questa sintesi l'*appartenenza morale e giuridica* di genitori e figli è reciproca, anche se diversamente *fondata ed espressa*. Per i genitori si fonda sul fatto *generativo*, inteso in senso attivo, azione affatto immanente, personale, che tuttavia è insieme transeunte e costituzionalmente produttiva di un essere *imperfetto sul piano operativo*, e *richiede*, quindi, ragionevole umano *compimento*. Essa si esprime nella *disciplina*, la virtù che definisce la santità morale specifica dei genitori, in senso forte, cioè *generatori*. Per i figli, essa è fondata immediatamente sulla loro *indigenza* di esseri *personali*, bisognosi di integrazioni e maturazioni corrispondenti alla loro vocazione, nella convivenza sociale, che accende il diritto ai mezzi di maturazione (i quali non possono mancare se i genitori sono esseri degni della loro qualifica umana) e li pone in un atteggiamento di *docilità* morale nei confronti di coloro che hanno dato loro il dono della vita insieme con le ineliminabili limitazioni e immaturità.

Il vincolo morale e giuridico che unisce genitori e figli è naturale e quindi non artificiosamente scomponibile. I genitori sono *in toto* precisamente i « parentes » dei figli (e non, certo, nel senso dei cavatori di pietre), e quindi radicalmente i *responsabili* della loro vita e del loro destino, inalienabilmente, insostituibilmente.

Altro è il discorso sulle forme, sui modi e sulle articolazioni di *esercizio* e di *attuazione* di tali responsabilità, nella necessaria diversità dei *fini immediati*, degli *strumenti* e delle *collaborazioni*, anche sostitutive, volontarie o esigibili. Diverso, quindi, è il discorso sui doveri e diritti, non univoci ma analogici, di società ed enti, secondo che essi sono riferiti *alla maturazione umana* delle generazioni in crescita *in quanto tale* oppure ai *mezzi*, agli *strumenti* e alle *condizioni* da apprestare e offrire da società e da enti in forza delle rispettive finalità.

La stessa educazione cristiana, intesa rigorosamente come attività di *maturazione e disponibilità umana*, ricade, in quanto responsabilità e diritto, sui genitori, a ciò abilitati da esigenze e capacità di natura e di Grazia, acquisite o ricevute consapevolmente in dono.⁵⁰

⁵⁰ Afferma un non oscuro canonista: « Sumimus ut extra controversiam positum inter catholicos, patrisfamilias ius et officium esse instituendi filios suos in recta christiana doctrina. Est officium, quia tenetur filios in vera religione instituere; est ius, quia cura filiorum cum nascuntur et sibi consulere nequeant, est a naturae auctore ipsis patribus directe et immediate concredita... » (Felix Card. CAVAGNIS, *Institutiones iuris publici ecclesiastici*, Romae, Desclée, 1906, vol. III, cap. I, art. III, *De scholis*, p. 12). Analogamente A. MOLLEN, alla

Ricade, pure, integralmente nello « spazio » delle irrecusabili *responsabilità* dei genitori tutta la maturazione e l'« integrazione » personale dei figli, fisica, professionale, intellettuale, morale, compresa quella sociale.

Le responsabilità delle altre società, enti e persone, si definiscono entro l'ambito delle finalità specifiche e soltanto in rapporto a quelle. *Non implicano*, quindi, *funzioni rigorosamente educative*, ma *direttamente e formalmente* mezzi e condizioni (con relativi interventi e procedimenti) *connessi* con la funzione educativa dei genitori e della famiglia, al livello della causalità strumentale e dispositiva. Rispetto a quelli dei genitori, questi diritti possono dirsi *educativi* soltanto in *sensu analogo* (di una analogia che, secondo la dottrina classica, si dovrebbe definire semplicemente di *attribuzione*).⁵¹

Il fondamento della responsabilità educativa dei genitori è costituita dall'*attività* profondamente impegnativa della *generazione*, che nella sua struttura *metafisica* include i due aspetti fondamentali convergenti costitutivi della sua moralità specifica:

a) Esso è atto *personale*, essenzialmente produttivo di un essere *personale operativamente imperfetto*, che non trova in sé le risorse per il suo

voce *Catéchisme* nel *Dictionnaire de droit canonique*, vol. II, 1403-1488: « a) De droit naturel, c'est aux parents qu'il appartient de faire l'instruction religieuse de leurs enfants, can. 1013, et 1113; ils en ont contracté l'obligation le jour de leur mariage... b) Le pasteur n'arrive qu'après..., ce n'a été que pour faciliter aux parents l'accomplissement de ce devoir naturel qu'ils n'avaient pas toujours le moyen de remplir par eux-mêmes... » (col. 1422). « Le droit et le devoir des parents reste le premier » (col. 1423). Un buon contributo a questo problema è offerto sul piano teorico e pratico dalla ricerca di Donald M. ENDEBROCK, *The Parental Obligation to Care for the Religious Education of Children within the Home with Special Attention to the Training of the Pre-School Child*, Washington, The Catholic University of America Press, 1955, pp. 267.

⁵¹ « La caratterizzazione unitaria e globale dell'educazione dei figli spetta esclusivamente ai genitori. Essi hanno il dovere di provvedere alla educazione (e istruzione, oltretutto al mantenimento), e nell'adempimento di questo diritto saranno aiutati dall'ordinamento giuridico, perché è sommo interesse di tutta la società la migliore educazione della nuova generazione » (Gabrio LOMBARDI, *La famiglia nell'ordinamento italiano*, « Iustitia », 1965, p. 24). In questa concezione sembra potersi inquadrare agevolmente la dottrina dei « diritti educativi » proposta dall'Enc. *Divini illius Magistri*, superando la cosiddetta (singolare) « teoria dei tre spazi ». È facile rilevare che di tali diritti non si parla come di una realtà omogenea di cui si faccia una distribuzione in parti più o meno disuguali a varie società o enti ; ma di una realtà che si riferisce in senso immediato e formale, come funzione specifica, a una sola società, quella *familiare*, ed entra nell'ambito delle altre in linea subordinata, alla luce delle loro finalità proprie, che sono di essenziale integrazione e di servizio alle *persone*; per esempio, in rapporto allo stato, « per l'autorità che ad esso compete per il provvedimento del bene comune temporale, che è appunto il fine suo proprio ». « Per conseguenza — è detto ancora nell'Enciclica — la educazione non può appartenere alla società civile nel medesimo modo, in cui appartiene alla Chiesa e alla famiglia, ma in modo diverso, corrispondente al suo fine proprio ».

sviluppo e che, a differenza degli altri esseri, per la sua crescita non può affidarsi né alle leggi deterministiche del mondo fisico o vegetale né alle leggi dell'istinto, proprie del mondo animale; per *essere razionale, umano, pieno di senso*, l'atto deve, dunque, protrarsi responsabilmente in quella generazione continuata della prole che è l'*educazione*, pena un onanismo in certo senso peggiore dell'onanismo coniugale.⁵²

b) D'altra parte, l'essere che è prodotto nell'atto generativo è un essere *personale*, che ha il *dovere-diritto* di assurgere alla sua qualifica personale anche sul piano operativo e chiede di essere aiutato; è *naturale* che la sua richiesta si volga ai responsabili della propria costitutiva e contingente precarietà.

Pertanto, dal duplice movimento (*generazione attiva e generazione passiva*) sorge nei genitori la *vocazione morale* a essere *interamente genitori umani*, cioè a dare un senso *pienamente umano, razionale*, all'atto generativo posto, protraendolo responsabilmente fino a quella generazione della *personalità del figlio*, in senso concreto e operativo, che è una sua legittima aspirazione ontologica.

L'educazione è questa continuata *generazione*: è un *appello morale* dei *genitori sul piano della natura* e un *diritto del figlio in quanto persona*.

Tentiamo un'analisi più particolareggiata degli elementi e delle connessioni che giustificano queste conclusioni.

a) *La vocazione morale dei genitori alla generosità educativa.*

L'ordine dei precetti della legge naturale segue l'ordine delle *inclinazioni umane specifiche*, e cioè dell'uomo in quanto sostanza fisico-spirituale.

Ora tra le inclinazioni specifiche, che l'uomo condivide con gli altri animali, ma ha da realizzare con modalità qualitativamente superiori, *secondo ragione, secondo amore e donazione* spirituale (e non puramente biologica, istintiva, emotiva), è la generazione della prole: è la *procreazione responsabile*, che fa dell'uomo un vero collaboratore di Dio nella donazione della vita (dove le altissime esigenze morali di prudenza, giustizia, fermezza e temperanza, che accompagnano l'atto dell'amore fecondo).

Tuttavia, la generazione *umana* della prole non si esaurisce né con il solo concepimento né con la nascita fisica. Chi è venuto alla luce non è

⁵² Diciamo *in certo senso peggiore*: a) non è peggiore in linea assoluta, perché la generazione è *atto ontologicamente buono*, costruttivo, produttivo di *essere*, mentre l'onanismo coniugale, veramente tale, è radicalmente *improduttivo*, non crea nulla di positivo nella sua linea; b) ma lo è riguardo alla possibilità che l'essere da esso prodotto fallisca sul piano dell'*operare*, dell'*esercizio effettivo* della sua esistenza umana.

ancora in possesso delle *capacità effettive* che lo fanno esistere e operare veramente e formalmente *da uomo*. La generazione, per sua metafisica assenza, produce necessariamente una persona indigente, *individuata* e *immatura*. D'altra parte, non c'è esistenza e vita umana autentica dove manchi l'abituale capacità di uso consapevole delle facoltà specificamente umane, in funzione dell'affermazione della personalità umana in quanto tale, in funzione della pratica della *professione umana*, dell'*autentica libertà* (con lo sviluppo adeguato anche di quelle capacità fisiche, psichiche e culturali che sono da considerarsi assolutamente condizionanti).

Se i *genitori* non estendessero la loro sollecitudine per l'atto generativo al momento educativo e formativo, andrebbero contro la natura integrale, autenticamente *umana*, dell'inclinazione specifica, mutilandola nella sua finalità propria, mutilando se stessi come esseri umani, dichiarandosi fallimentari sul piano della professione umana. Essi trasformerebbero addirittura l'inclinazione ontologica alla generosità « con-creativa » in un puro fatto sensuale, egoistico, moralmente riprovevole, o renderebbero abortivo, onanistico, un atto magari iniziato con autentica intenzione morale. Sarà o viltà o inumanità o ricerca di sé o capriccio o sensualità o imprevidenza o leggerezza o irresponsabilità; consentita a spese di una piccola creatura indifesa e della cui specifica immaturità essi sono direttamente l'occasione.

Questa è la spinta originaria di ogni autentica responsabilità educativa. Non è, o soltanto o in primo piano, risposta a un *diritto dei figli*, un rigoroso *debito di giustizia, richiesto o rivendicato, e perseguibile*, in foro interno ed esterno. È altissimo *atto morale*, che prolunga su una linea di generosità *oblativa*, interiormente necessaria e da attuarsi moralmente, liberamente, amorosamente, una iniziativa di generosità creativa. I *genitori*, ontologicamente, anche se non sempre psicologicamente e moralmente, hanno nell'amore fecondo (che esso *di fatto* sia solo istinto oppure atto totalmente umano non interessa rispetto alle successive fasi della misteriosa vicenda che dà origine a un nuovo « destino » umano) messo in opera una nuova vita umana, che reca in sé — nella generazione fisica — l'esigenza di sopravvivere e vivere in modo umano. La natura razionale, fatta di effusione di luce e di amore, li spinge a impegnarsi in libertà, nuova effusione di luce e di amore, a continuare ad essere donatori di vita, finché questa sia garantita come umana anche sul piano effettivo dell'operare oltre che del puro esistere.

È questo il fondamento dei *diritti educativi* dei genitori di fronte ai figli e di fronte ai terzi, individui e società. È il diritto a vivere con pienezza la loro personale, inalienabile, vocazione umana in quanto *generatori* in senso totalmente umano, è il diritto di esercitare la professione umana compiendo il meglio che è possibile il mestiere di genitori.

Tutto ciò costituisce il *fondamento naturale* (appello morale interiore e diritto perseguibile di fronte ai terzi, individui o società) del loro

costituirsì, oltre che in società coniugale già celebrata nell'attività generativa, in società familiare monogamica e indissolubile, l'unica capace (ut in pluribus) a garantire il lungo e difficile mestiere di genitori: che esige sicurezza, presenza continuata, collaborazione reciproca, comunione di menti e di volontà verso l'identico altissimo obiettivo, donazione secondo le rispettive capacità e a tutti i livelli, quello propriamente educativo e i settori soggiacenti e condizionanti: nutrizione, allevamento, addestramento, cure fisiche e psichiche (integrazioni affettive, senso di sicurezza, pace, solidità di carattere), istruzione, socializzazione, inserimento nel mondo delle realtà soprannaturali.

Pertanto, ai *parentes*, costituiti all'uopo in società indissolubile (coniugale e familiare), appartiene come *funzione* propria ed esclusiva quella *generazione continuata* della prole, che è l'*educazione*. Questa appartenenza è anteriore a diritti di chicchessia, individuo o società: infatti, la generazione della prole in senso umano integrale e la società coniugale e familiare da essa postulate traggono la loro origine da una inclinazione naturale, che è logicamente e ontologicamente distinta dall'appartenenza dell'individuo ad altre forme associative, civili, religiose, professionali.⁵³

⁵³ Per questo, dunque, è necessario sottolineare che la funzione educativa è in senso proprio e formale la funzione parentale, è la funzione familiare; non in quanto il dovere-diritto educativo sorga nella famiglia e dalla famiglia; ma in quanto la famiglia sorge quale strumento essenziale (ed è questa la ragione del suo sorgere: questo il *fine giustificativo*, e quindi la *funzione*), perché i genitori possano adeguatamente attuare il dovere-diritto di degna umana continuata generazione della *prole*, che deriva dal fatto ineliminabile che la loro perfezione *umana* non potrà più realizzarsi, se non venga da essi (o per essi o per loro delega, quanto all'esercizio) portata alla perfezione *umana* quella natura individuata e immatura da loro posta in essere mediante l'atto generativo.

Questa concezione sembra fondare doveri e diritti su precise *persone fisiche* prima e piuttosto che su *persone morali* o realtà sociali, su individui ben determinati e localizzati; responsabili naturalmente, *in solido* e precisamente in ragione di un « coniugio » celebrato almeno di fatto, anche se talvolta non ulteriormente celebrabile sul piano del diritto, come nel caso di filiazioni adulterine. Non per questo, però, esse cessano dal creare solidarietà ontologiche e morali tra i responsabili e la creatura nascitura o nata. Una qualche « comunità » educativa sorge necessariamente. Né sarà mai puro gioco o « divertimento » o « alienazione » — se non, forse, nel caso di pazzia o di violenza — quella « comunità » sessuale che fu attuata al principio.

In questa prospettiva, è chiaro che dovrebbe apparire assurda l'ipotesi, secondo cui la società civile non recherebbe offesa a coniugi illegittimi o alla ragazza-madre, sottraendo loro il figlio nato e costituito in situazione extra-familiare (in senso giuridico), anche prescindendo da motivi di indegnità o incapacità.

Nell'ipotesi qui difesa, invece, diritti e doveri dei genitori naturali e della ragazza-madre rimarrebbero intangibili, insieme all'esigenza morale di *tendere* — per quanto è possibile — a costruire lo strumento indispensabile per poterli di fatto esercitare, la *famiglia*, o, in mancanza di questa, di ricorrere a tutti quei mezzi, sussidi e modi, che ne riproducano nella miglior forma possibile le capacità educative (cfr. in proposito la discussione riferita

Evidentemente, il compito generativo-educativo dei genitori dovrà intendersi e attuarsi secondo le proprietà contenutistiche e le modalità metodologiche, che gli competono *ex natura sua*, come risulta da tutta la trattazione. Qualsiasi menomazione di ispirazione laicistica, suggerita dalla preoccupazione di salvare e difendere i « diritti del fanciullo » e di non comprometterne la possibilità di libera autodeterminazione nel futuro, nasce da un inesatto concetto di diritti e di libertà. Dal punto di vista della legge naturale, che esprime le esigenze della sua realtà specifica, il fanciullo ha, certamente, il fondamentale e plenario diritto o inclinazione naturale a diventare se stesso, a realizzarsi in quanto uomo, maturando alla pienezza della capacità di vita umana. Ma, insieme, i genitori hanno il fondamentale e plenario diritto-dovere e la naturale inclinazione a promuovere questa maturazione. Quando tale maturità sarà raggiunta e il fanciullo avrà acquistato la capacità umana di intendere e di volere, potrà decidere egli stesso in modo autonomo come concepire e attuare i suoi diritti e la sua libertà.

Per assolvere adeguatamente i suoi compiti, tra cui è preminente la funzione educativa, in quanto società naturale ma non perfetta, la famiglia ha diritto di valersi di tutti i mezzi necessari e opportuni, compresa quella doverosa collaborazione delle altre società, che costituisce l'esclusivo diritto-dovere educativo che loro può propriamente competere.

b) *Le attese (i « diritti ») dei figli.*

Ora si potrà anche chiarire ulteriormente in che senso i « diritti del fanciullo » sono difesi nell'ambito della concezione filosofica dell'uomo e dell'educazione delineata, affidando al paragrafo successivo l'indicazione dei « diritti educativi dello stato », che questa stessa concezione prevede.

Certamente, la visione prospettata dei rapporti tra genitori e figli contempla il rispetto radicale ed effettivo di diritti che a questi competono.

Se sul piano specifico della relazione paternità-filiazione, evidentemente, non si può parlare di rapporti di *giustizia* con perfetta reciprocità (si potrà parlare con maggior esattezza di *pietas* dei figli, garantita dalla disposizione morale dei genitori a compiere l'*inclinazione naturale* a generare), su quello generico dell'*umanità* è doveroso affermare anche per il figlio, che è persona, fondamentali diritti, incominciando da quelli connessi con le insopprimibili *inclinazioni* della sua natura: autoconservazione e crescita secondo tutte le dimensioni, affermazione di sé, inserimento sociale, maturazione totale alla capacità generativa, abilitazione

nel volume *Famiglia ed educazione*, Brescia, La Scuola, 1967, pp. 288, Atti del IX Convegno di Scholè, 1963; si vedano specialmente le pp. 41-51, 121-124, 217-221, 248-259).

progressiva al governo di sé e all'autodecisione, dilatazione nella strutturazione di consapevoli e liberi rapporti con Dio e con gli altri.

Questi diritti umani si specificano e determinano nella sostanza e nelle modalità di esercizio degli stessi diritti educativi, in quanto questi sono commisurati esattamente, né più né meno, al graduale instaurarsi nei figli dell'autonomia razionale e libera. Sotto il profilo educativo i figli non appartengono ai genitori come una *proprietà* o un *possesso di cose materiali*, ma soltanto *in quanto e fino a quando* l'opera dei genitori è richiesta per la loro maturazione umana e in funzione di questa maturazione.

Però, è anche vero che, ammessa la fondamentale precisazione precedente, il diritto-dovere educativo dei genitori riguardo ai figli è totale e assoluto: in quanto e fino a quando il fanciullo è immaturo e, quindi costituzionalmente incapace di interpretare e di realizzare le esigenze della sua umanità, coloro che le interpretano e le realizzano non possono essere che i genitori, ai quali il figlio totalmente appartiene *in quanto figlio*, cioè in quanto è *generato « humano modo »* fino all'autentica umanità. È una appartenenza reciproca quella di genitori e figli: è dovere-diritto dei genitori di vivere, in quanto tali, *per i figli*, come è diritto-dovere dei figli consentire ai genitori di vivere con pienezza di umana responsabilità la loro specifica « professione », finché i figli non diventino autonomi e cioè autenticamente *umani*.⁵⁴

Nel tempo della *generazione-educazione*, dunque, i genitori diventano la *ratio* dei figli, in quanto interpretano e rendono operanti i loro diritti, che coincidono perfettamente con i propri, come al momento della *generazione fisica* hanno deciso, senza richiesta di consensi, dell'*esistenza* del nascituro. La situazione non è sostanzialmente cambiata alla nascita e non cambia di fatto, finché i figli non saranno in grado di agire *humano modo*. La situazione vicaria iniziale si prolunga necessariamente, finché ne permangano le condizioni essenziali, esprimendosi in tutte le decisioni che riguardano la vita totale dei figli, senza limitazioni. Cesserà gradualmente insieme al graduale accesso dei figli all'autentica *umanità*.⁵⁵

⁵⁴ A questa luce si comprendono e si giustificano espressioni caratteristiche della tradizione speculativa medioevale, che si presterebbero a facili malintesi, e a superficiali interpretazioni, in quanto insistono sul concetto dei figli « quasi res parentum » (cfr., per esempio, *Summa theol.* 1^a 2^{ae}, Q. 87, a. 8, ad 1 e ad 3; 2^a 2^{ae}, Q. 10, a. 12; Q. 57, a; 4c e ad 2).

⁵⁵ Vi sono compresi, quindi, gli aspetti più interiori della vita, incluso quello religioso, naturale e soprannaturale. La difesa del prevalente diritto naturale è fatta da Tommaso d'Aquino anche nell'eventuale conflitto con il diritto divino positivo. Emerge esplicitamente dalla soluzione data alla questione *Utrum pueri Iudaeorum sint baptizandi inuitis parentibus*. La risposta costituisce una vigorosa affermazione della naturalità della vocazione educativa

Alle altre società, che suppongono già costituito il rapporto generativo e perseguono scopi distinti da quelli caratteristici della società nella quale si organizzano i genitori per assolvere i loro doveri, non compete se non *una difesa* « estrinseca » dei diritti dei figli. Il fondamento naturale di questo diritto-dovere di difesa è da ricercarsi nella loro finalità generica (che è il servizio della persona) e specifica: per esempio, la società civile vigilerà perché, nell'esercizio dei loro diritti-doveri naturali, i genitori non adottino fini, metodi e mezzi contrari al *bene comune*, e in

dei genitori. « Alia vero ratio est, quia repugnat justitiae naturali. Filius enim naturaliter est aliquid patris; et primo quidem a parente non distinguitur secundum corpus, quamdiu in matris utero continetur; postmodum vero, postquam ex utero egreditur, ante quam usum liberi arbitrii habeat, continetur sub parentum cura sicut sub quodam spirituali utero. Quamdiu enim usum rationis non habet, puer non differt quantum ad ea quae agit, ab animali irrationali... » (*Quolibet* II, art. VII. Analogamente *Summa theologiae*, 2^a 2^{ae}, q. 10, a. 12. *Utrum pueri Iudaeorum et aliorum sint invitis parentibus baptizandi*; 3^a, q. 68, a. 10. *Utrum pueri Iudaeorum vel aliorum infidelium sint baptizandi etiam invitis parentibus*).

Una severa fedeltà all'ordine naturale è difesa da uno dei grandi Commentatori di S. Tommaso, Tommaso de Vio, Card. Cajetano, contro la diversa soluzione adottata nella presente questione da Duns Scoto, il quale tuttavia tiene fede alla medesima dottrina riguardo alle radicali responsabilità educative dei genitori. Infatti, come giustamente osserva il Cajetano, tra Tommaso e Duns Scoto, « non est dissensio in hoc, an secundum naturalem justitiam pueri infidelium subsint eorum curae quoad divina exercenda in puero. Hoc enim manifestum est esse verum, quoniam, sicut naturali ordine adultus per propriam rationem ita puer per parentum rationem ordinatur ad Deum. Sed quaestio est, an propter abusum hujusmodi juris naturalis privari possint, aut debeant parentes ipsi abutentes tali jure. Scotus siquidem ad hoc tendit, quod quia parentes abutuntur jure suo, quia nutriunt filios ad cultum infidelitatis contra Deum: ideo princeps debet eos privare tali jure, quia faciendum est, quod conservetur jus Dei contra jus parentum abutentium illo contra Deum potius, quam e converso, ut scilicet servetur jus parentum cum contumelia Dei. Hic enim ordo perversus est ». Per quanto riguarda la soluzione scotista, il Cajetano, dopo aver operato alcune distinzioni (*dominium*, in quanto riferito allo stesso soggetto che ne è depositario e in quanto riferito al superiore del soggetto stesso, in questo caso ai genitori e a Dio; ed esercizio del *dominium seu mandatum supremi domini* « salvis dominiis inferiorum » oppure « non obstantibus inferioribus dominiis »), risponde: « Ex his autem adjuncta illa maxima; *Gratia perficit, non destruit naturam*, et: *Ordo gratiae perficit, non dissolvit ordinem naturae*, manifeste apparet primo, quod dominium parentum supra filios non est tam ipsorum, quam naturae, ac Dei, qui illam instituit; ac per hoc comparatio non est facienda inter parentes, et Deum, sed inter Deum institutorem naturae, et seipsum Deum institutorem fidei. Uterque enim ordo ab ipso, et ipsius, est: apparet secundo, quod Deus non sic lege fidei instituit, ut voluerit pro ea servanda legem naturae solvi, quamvis hoc posset; sed instituit, ut per media secundum naturae ordinem instituta lex fidei impleatur, ut patet ex maxima allegata. Et in communi, quia divina sapientia *disponit omnia suaviter*, et infima per media reducit in summum. Et in proposito, quia statuit, ut adultus media propria ratione, ac voluntate legem fidei impleat; quia suae curae naturaliter commissus est. Puer autem media ratione, et voluntate parentum, quorum curae naturaliter commissus est » (In 2^{am} 2^{ae}, q. 10, a. 12).

particolare a quei principi di libertà, di rispetto del singolo, di salvaguardia dei beni umani, sui cui si fonda qualsiasi convivenza umana, comunque si determinino le divergenze ideologiche dei vari individui e gruppi. È anche questa una difesa dei diritti del fanciullo, in certo senso diritti *funzionalmente* educativi.

In sintesi. La responsabilità educativa nasce, dunque, dalla *convergenza* di un doppio movimento, che non si riduce ad un puro rapporto *giuridico*, in una specie di legame tra uno che esige e l'altro che deve, e viceversa. Non sarebbero *del tutto* esatte le espressioni:

1) i genitori sono educatori *perché* hanno bisogno del figlio per integrarsi come genitori: il figlio sarebbe lo *strumento*, il *mezzo* per l'affermazione morale dei genitori;

2) i genitori sono educatori *perché* il figlio ha *bisogno* e il *diritto* di crescere e maturare come uomo e tale diritto rivendica nei confronti dei genitori che gli hanno dato la vita (che sono responsabili — non colpevoli! — di avergli dato la vita).

Però ambedue le formule potrebbero contenere una parte di verità; infatti:

1) i genitori non possono *servirsi* del figlio per affermarsi come genitori, non possono fare del figlio uno strumento per la loro perfezione morale; il figlio, infatti, è *persona*, essere *sui juris*; è un *fine*, non è un *mezzo*; tuttavia, è vero che i genitori celebrano la loro *dignità* specifica, promuovendo quella del figlio;

2) d'altra parte, il figlio propriamente non può accampare diritti *rigorosi* di fronte ai genitori; in quanto *dato* dai genitori nell'ordine della natura, non può vantare ulteriori diritti; chi ha ricevuto non ha *per questo* il diritto di ricevere ancora; può farlo, tuttavia, *in quanto persona*.

Il rapporto è, dunque, più *complesso*:

1) l'im maturità del figlio è il fondamento materiale del suo diritto, il quale, invece, trova la sua ragione formale nella sua dignità *personale*; ma siccome il *jus* inerisce in un soggetto che ha ricevuto dai genitori *tutto* quello che essi potevano dargli nella generazione, questi non ha nei confronti dei genitori un *diritto stretto* a ricevere ulteriormente per il fatto di essere loro *figlio* e cioè di avere *ricevuto*;

2) d'altra parte, però, i genitori, in forza della loro qualifica di *generatori* per *inclinazione ontologica naturale*, recano con sé l'intrinseca naturale e personale esigenza di compierla e perfezionarla *umanamente*, completando l'opera iniziata; li spingono a ciò, sulla linea della *natura*, le esigenze della specie, un innato, ontologico, senso di umanità, che non può non far loro amare ciò che è carne della loro carne, ossa delle loro ossa, e contemporaneamente è dotato di dignità *personale*, degno di stima, di rispetto, di cure; d'altra parte, il figlio, in quanto *persona*, senza accampare rigorosi diritti, non chiede se non quello che gli viene dall'essere *persona*, lasciando a coloro che l'hanno *donato*, in *pietà* e *obbedienza*

filiale, il diritto di disporre il meglio possibile del suo destino personale.

Il rapporto educativo, insomma, è sintesi di amore generoso e oblativo, che tende a insopprimibile umano compimento di sé, sulla linea della necessaria (di necessità morale) donazione di *umanità* e *amicizia*, e doveroso rispetto dell'altro come un *tu*, degno di considerazione e di dedizione. Si riconosce qui, ancora una volta, un atteggiamento morale, che non si riduce a *dovere*, ma che è, alla radice, volontà del *bene*, *amore* personale, ricerca e attuazione di dignità personale, *in sé* e, indissolubilmente, nella persona dell'*altro* in quanto tale.⁵⁶

Nei rapporti genitori e figli si realizza analogicamente quanto avviene nel rapporto del Creatore con la creatura: la gloria di Dio si identifica con il bene e la felicità della creatura; questa non può accampare diritti di fronte a Dio; d'altra parte, Dio rispetta le opere delle sue mani secondo la loro intrinseca struttura: il « diritto » della creatura è di affidarsi, sapendo di essere rispettata nella sua natura, in spirito di figliolanza, a Dio da cui tutto ha ricevuto, e che trova nell'azione creatrice iniziale la ragione (motivo formale) per continuare la sua opera effusiva di bontà.

Da parte dei genitori il *motivo formale* dell'impegno educativo è l'esigenza di *integrare l'atto generativo*, che ha prodotto un essere *personale imperfetto* (fondamento materiale); da parte dei figli il *motivo formale* dell'esigenza educativa è la loro *qualità di persona*, che si realizza imperfettamente nel soggetto a motivo della generazione (fondamento materiale).

Questo è il punto di *vista oggettivo*, da cui devono essere risolte le questioni secondarie e subordinate delle responsabilità educative dei genitori e della famiglia nei confronti di terzi, persone o società.

3. La famiglia e le altre società.

In una prospettiva realistica e spiritualistica, evidentemente, i problemi, le difficoltà, le « crisi » non vengono negati o ignorati. La fedeltà ad una ben definita giustificazione razionale delle responsabilità educative dei genitori, acquisita al pensiero in contesti storici profondamente diversi da quelli del tempo presente, ma in rapporto a una realtà umana

⁵⁶ Su un piano teorico meno rigoroso, ma ispirato e suggestivo, la sintesi di *amore di sé* e dell'*amore dell'altro*, imperfettamente espressa nella convergenza di sentimento (proiezione dell'io nel tu) e di dovere (eticità), è cercata nel volume di Alfons Otto SCHORB, *Erzogenes Ich, Erziehendes Du*, Stuttgart, Klett, 1958: specialmente, 9. *Grundsatz: Du-Aufgeschlossenheit im pädagogischen Verhältnis weder Gefühl noch Tugend* (pp. 127-132.)

sempre attuale (la paternità e la maternità fisica e spirituale dei « parentes »), non impedisce di accogliere le più svariate istanze sociali e simili. Anzi, la convinzione che tale giustificazione è di carattere essenzialmente metafisico, mentre rafforza la consapevole fiducia nella sua solidità (che, del resto, nei nostri tempi di crisi, le stesse scienze positive, soprattutto psicologiche, confermano), rende estremamente aperti, anzi esigenti, nel coglierne e interpretarne le diversissime e cangianti modalità di esercizio e di attuazione e le accresciute difficoltà.

Ma a garantire la sicurezza e l'oggettività di interpretazione della ricchissima fenomenologia non sembra meno opportuna o necessaria, al punto di partenza, l'attenta considerazione dei fondamentali « principi » di carattere morale e giuridico. La ricerca e la difesa dei *diritti* e dei *doveri* non risolve per sé i complessi problemi delle *effettive capacità* educative dei genitori e delle famiglie, soprattutto se impossibilitate o inceppate da tanti altri problemi, oppure, ma più raramente, chiuse, impreparate, refrattarie; essa, tuttavia, può e deve costituire il necessario punto di partenza di qualsiasi coerente e valido discorso sull'educazione. Le due esigenze sono solidali e vanno soddisfatte unitariamente: riaffermare e sottolineare responsabilità, diritti e doveri, e insieme operare per creare capacità e collaborazioni. Le affermazioni di principio vanno integrate da articolate considerazioni di fatto, con relativi piani di lavoro, che rispecchino le esigenze di ambedue le serie di fattori.

Sembra, quindi, doveroso rinvigorire e precisare a tutti i livelli i fondamenti e il significato del legame ontologico e morale tra genitori e figli in modo da trovare in esso la prima essenziale motivazione di responsabilità, che mentre impegnano i principali protagonisti nell'attuazione della loro *morale professionale* specifica, mobilita nel senso più giusto e più ampio le forze di collaborazione, sul piano teorico e pratico: moralisti che, per esempio, non limitino le loro considerazioni ai rapporti tra coniugi, ma dilatino in profondità ed estensione visioni e indicazioni anche in direzione della necessaria fecondità educativa; giuristi e legislatori, sociologi e psicologi, filosofi e teologi, economisti e politici, educatori e insegnanti, costruttori e organizzatori.

a) *Lo stato e l'educazione.*

La *funzione* educativa costituisce il fondamento del sorgere della società familiare e ne specifica l'essere e l'agire.

Profondamente diverse sono le funzioni, la natura e l'attività dello *stato* e delle altre società (comunità economica, professionale, internazionale, ecc.). Fini in tutto o in parte distinti perseguono, pure, altre forme associative libere: ricreative, culturali, sportive, morali, religiose, distinte dalla famiglia.

Il fine dello stato (e, analogamente, delle altre associazioni) è il

bene comune cioè quel complesso di beni temporali, economici, giuridici, morali (nel senso dei condizionamenti, dei valori e beni oggettivi, ecc.), che sono necessari alla vita degli individui e delle società particolari e che questi non possono raggiungere se non nella collaborazione comunitaria.

Naturalmente, il *bonum commune* della convivenza umana dovrà avere come termine ultimo il bene della *persona*, il *bene umano*. « *L'oeuvre politique vers laquelle tout cela doit tendre est la bonne vie humaine de la multitude, l'amélioration des conditions de la vie humaine elle-même, le perfectionnement interne et le progrès — matériel sans doute, mais aussi et principalement moral et spirituel — grâce auquel les attributs de l'Homme ont à se réaliser et à se manifester dans l'histoire; l'objet essentiel et primordial pour lequel les hommes se rassemblent dans la communauté politique, c'est de procurer le bien commun de la multitude en telle sorte que la personne concrète, non pas seulement dans une catégorie de privilégiés, mais dans la masse tout entière, accède réellement à la mesure d'indépendance qui convient à la vie civilisée, et qu'assurent à la fois les garanties économiques du travail et de la propriété, les droits politiques, les vertus civiles et la culture de l'esprit. Bref l'oeuvre politique est essentiellement une oeuvre de civilisation et de culture* ». ⁵⁷

Però, lo *stato* non può perseguire il *bene* della *persona* in quanto tale, direttamente. Questo non è cosa determinabile socialmente, ma compito della *persona* stessa, della sua *libera iniziativa*, della sua *decisione* interiore.

Lo *stato* in quanto tale crea *condizioni* esteriormente identificabili e capaci di diventare oggetto di rapporti giuridici perseguibili *in foro esterno*; non può toccare direttamente il santuario delle persone, le loro *convinzioni* morali, le loro *virtù*, i loro atteggiamenti e qualità interiori.

Lo *stato* non è né cattedra di verità né scuola né pulpito né società di filosofia né chiesa, anche se nel suo concreto atteggiarsi non può non ispirarsi ad alcuni fondamentali *valori umani*, che servano da criterio, nel rispetto massimo delle coscienze individuali, per un'organizzazione di beni che si pongano effettivamente al servizio della *persona* umana.

Da una parte, — scrive esattamente J. Maritain — « le secret des coeurs et l'acte libre comme tel, l'univers des lois morales, le droit de la conscience à écouter Dieu et à faire son chemin vers lui, toutes ces choses, dans l'ordre naturel comme dans l'ordre surnaturel, ne peuvent pas être touchées par l'Etat... »; d'altra parte, è anche vero che « sans doute l'Etat a une fonction morale et non pas seulement matérielle; la

⁵⁷ J. MARITAIN, *Les droits de l'homme et la loi naturelle*, Paris, Hartmann, 1947, pp.47-48.

loi a une fonction pédagogique et tend à développer les vertus morales... ».⁵⁸

La soluzione va ricercata nell'interiorità della *persona* come *fine* e in una struttura statale che è al suo servizio, rispettandola. « *Vis-à-vis de Dieu et de la vérité* — continua il Maritain — elle n'a pas le droit de choisir à son gré n'importe quel chemin, elle doit choisir le vrai chemin, pour autant qu'il est en son pouvoir de le connaître. Mais *vis-à-vis de l'Etat, de la communauté temporelle et du pouvoir temporel*, elle est libre de choisir sa vie religieuse à ses risques et périls, sa liberté de conscience est un droit naturel inviolable... ».⁵⁹

A questa luce sarà agevole chiarire i termini essenziali relativi ai cosiddetti « diritti educativi » dello stato.

La ragione *formale* dell'*interesse* dello stato (e analogamente di tutte le società intermedie, al di fuori della famiglia) per la crescita adulta dei fanciulli non può essere che il suo fine specifico, il *bene comune* (in funzione della persona, come istanza ultima, il cui bene è perseguito, però, mediatamente, per via di causalità dispositiva estrinseca), come sua esigenza *propria*. Lo stato non ha per sé il compito *diretto* e *immediato* del bene della persona e, quindi, di correggere, medicare, guarire gli aspetti interiori, propriamente morali, delle eventuali *irresponsabilità* educative dei genitori e delle famiglie o di altri. Lo Stato interviene perché direttamente vede compromesso il *bene comune*, la *convivenza nella pace*, e tale è, certamente, sempre la violazione dei *diritti* fondamentali degli individui, nel caso concreto dei figli (vita, libertà, cultura) e indirettamente il loro *bene* morale, favorendo la capacità e disponibilità educativa dei genitori e l'esercizio concreto, mediato o immediato, delle loro responsabilità. Dei fattori positivi o negativi dell'educazione esso si interessa in quanto hanno un aspetto *sociale* che va vigilato e controllato.

Da questo punto di vista, curando l'*aspetto sociale* dei mali o dei beni educativi, lo stato non evade dal suo diritto-dovere proprio e, insieme, non invade la responsabilità dei genitori che dell'educazione e delle altre formazioni considerano l'*aspetto* propriamente umano e personale.

I. Più precisamente, in rapporto al suo fine specifico e in base al principio della *sussidiarietà*, in connessione con le dirette inalienabili responsabilità *educative* dei genitori, lo stato ha doveri-diritti, che si possono chiamare educativi soltanto *mediatamente*, cioè *in quanto connessi* con le responsabilità proprie ed esclusive dei genitori, al cui servizio è la

⁵⁸ *Id.*, o. c., p. 79.

⁵⁹ *Id.*, o. c., pp. 83-84.

società, qualsiasi società. In senso rigoroso, si potrebbe dire che i doveri-diritti dello stato *hanno per oggetto le condizioni e i mezzi*, che garantiscono l'esercizio effettivo delle formali responsabilità educative da parte dei genitori o dei loro delegati (tra cui può essere anche lo stato stesso). Tali responsabilità educative dei genitori comprendono, naturalmente, anche le *disponibilità sociali* dei figli, le interiori (ed esteriori) capacità di inserirsi come membri consapevoli e operanti nella comunità, secondo tutte le esigenze del *bonum commune*.

In particolare tali responsabilità (dilatabili in misure crescenti) hanno per oggetto:

a) la *difesa dei diritti dei genitori e della famiglia* all'educazione dei figli nei confronti delle altre società e dei figli stessi;

b) la *difesa dei diritti dei figli* all'educazione nei confronti dei genitori e degli educatori delegati, per una conveniente personale espansione individuale e sociale;

c) l'*aiuto ai genitori e alla famiglia* per l'esercizio effettivo delle loro responsabilità educative, secondo tutte le esigenze essenziali, storiche, in funzione del passato, del presente e dell'avvenire;

d) la *difesa e l'aiuto a tutte le iniziative* intese a coadiuvare l'opera educativa dei genitori e della famiglia e le necessarie garanzie per una effettiva capacità e disponibilità educativa;

e) l'*integrazione* o anche la *sostituzione della famiglia e delle altre iniziative delegate*, nei casi di insufficienze, di impossibilità o di indegnità; in questo caso, lo stato non acquisterebbe una *funzione* educativa, ma semplicemente renderebbe ai figli e alla famiglia un *servizio* quale *educatore delegato*; questo servizio, reso in nome e per autorità dei genitori, deve essere offerto non in base ad una presunta etica di stato o mediante istituzioni cosiddette neutre o laiche, ma in conformità con i principi del diritto naturale, le legittime esigenze dei genitori e delle famiglie, tenendo presenti l'eventuale impegnativa appartenenza dell'educando ad una società religiosa o comunque la volontà di chi ha il dovere-diritto (e la capacità di esserne responsabile) che egli non sia educato secondo una ideologia né laica né neutra o determinata arbitrariamente dall'educatore delegato, persona o società.

II. In linea analoga — ma con competenze e possibilità di influssi più vasti — si pongono doveri e diritti dello stato in rapporto a tutte quelle cure e sollecitudini, che riguardano la vita del « puer » e comunque dei minori in settori diversi da quello rigorosamente e formalmente educativo. Essi diventano tanto più pressanti, quanto più incidono su quel « foro esterno » (rapporti sociali, cooperazione effettiva al bene comune, ecc.), che è di competenza dello stato nei suoi riflessi sociali, e si pone quindi in una sfera diversa da quella del foro interno, della « moralità »,

della santità personale, della strutturazione interiore, della *bona voluntas* e della *virtù*, in cui esso, invece, è del tutto incompetente.

Più evidenti riflessi sociali ed esteriori — oltre, evidentemente, che interiori — hanno allora la sanità fisica, l'istruzione, gli addestramenti vari, la cultura, le capacità effettive di inserimento sociale, le qualità civiche e tecniche, *che* e in *quanto* sono postulate dal *bene comune*, oltre che da esigenze personalistiche.

Anche in questo settore, però, gli eventuali interventi dello stato, che devono porsi come *sussidiari* rispetto a quelli delle famiglie, in concreto possono spesso avere inevitabili ripercussioni sul piano educativo. Perciò, *in quanto* e *nella misura* in cui presentano ineliminabili connessioni educative, questi interventi vanno fatti in forza di una rappresentanza dei genitori e delle famiglie e, dunque, in armonia con le loro responsabilità e con le loro intenzioni educative.

È questo il caso delle istituzioni scolastiche e professionali, in quanto si rivolgono a individui ancora immaturi. Con le tecniche fondamentali e i contenuti che si possono ritenere astrattamente indifferenti, la scuola trasmette idee e conoscenze, che per l'*oggetto* proprio o per le *circostanze* possono acquistare un significato educativo e morale. Una scuola e una cultura puramente neutra o laica è teoricamente insostenibile, se non altro per l'inscindibilità della forma e del contenuto, ma anche per molteplici circostanze estrinseche; essa, in certa misura e con le debite precauzioni, potrà semmai accettarsi sul piano organizzativo e pratico, in situazioni di emergenza. Infatti, in concreto, qualsiasi scuola per degli immaturi non potrà non assumere un significato educativo. Pertanto la sua vita e la sua azione dovranno ispirarsi ai principi del diritto educativo primario e delegato.⁶⁰

⁶⁰ Come può facilmente dedursi dalle generali linee risolutive prospettate, non si intende qui *limitare* gli interventi della società e dello stato in campo educativo e scolastico né, tanto meno, *difendere* i figli e le famiglie *contro* lo stato. Non si sottolineerà mai abbastanza la crescente, e mai adeguata, responsabilità educativa della società e dello stato. Si vorrebbe soltanto accentuare il fondamento e le modalità di esercizio di siffatta responsabilità, che in una semplice formula dovrà effettuarsi *iuxta propria principia*. Posto ciò, non si troverà difficile accogliere istanze provenienti anche da diverse matrici ideologiche; come talune di queste, per esempio, di A. BANFI: « Anzitutto va precisato che la società si conferma e si garantisce storicamente sul piano del diritto, come società aperta e progressiva, in quanto Stato. Lo Stato moderno ha proprio questo significato e la sua autonomia è la sicurezza di tale sua funzione contro le resistenze dell'egoismo e della pigrizia individuale o contro l'irrigidimento delle forme chiuse di socialità. Quanto più tale funzione essenziale di universalità e di progresso umano si attua, tanto più lo Stato tende verso una forma di concreta democrazia progressiva. Appunto per ciò la scuola, che è l'aspetto primo dell'attuarsi di quella funzione trova nello Stato moderno, e in modo rilevante nello Stato democratico, la sua garanzia di diritto, ed è nello stesso tempo momento fondamentale della vita nello Stato, che per nessuna ragione ne può essere scisso, qualunque sia la forma

b) *Gli educatori delegati.*

Tutti coloro che, o *ex professo* oppure per connessioni inevitabili con la loro professione, determinano la maturazione educativa del fanciullo, derivano il radicale diritto a educare e alle sue modalità di esercizio esclusivamente dalle primarie responsabilità dei genitori e della famiglia, nel cui nome operano o dalla quale il fanciullo proviene; naturalmente, nel vasto e articolato quadro delle molteplici relazioni e finalità sociali.

Oltre i genitori, nessun educatore, per professione o per connessione, può rivendicare un diritto naturale in ordine all'educazione, al di fuori di una delega formale, esplicita o implicita. Qualsiasi rivendicazione di libertà e di autonomia da parte della classe degli educatori e degli insegnanti-educatori non può oltrepassare i limiti precisi di rappresentanza e di *servizio* rispetto agli alunni e ai loro genitori e famiglie, nel contesto sociale in cui tutti vivono e operano.

La difesa dei diritti dei genitori e della famiglia, oltre che dovere morale degli stessi interessati, potrebbe diventare oggetto di diritto della

più storicamente opportuna di tale connessione. Io non dirò naturalmente che l'educazione, concepita in generale come formazione della personalità, sia compito esclusivo dello Stato. L'educazione è un fenomeno complesso a cui contribuiscono fattori indiretti e diretti: le condizioni fisico-psichiche del soggetto, l'ambiente fisico, sociale ed etico, le situazioni storiche; l'azione esercitata dai costumi, dagli eventi, dagli uomini, dalle diverse collettività e, importante fra tutte, dalla famiglia sia per la cerchia che essa crea, sia per la continuità tradizionale che essa introduce, sia per la sua tipica struttura speciale, sia per l'intervento diretto dei genitori. Nessuno può disconoscere l'efficacia e il valore di tali fattori nella formazione della personalità: io credo ad es. che alla famiglia, ai genitori in particolar modo, spettino ben altre responsabilità, nella educazione, da quelli che oggi si sogliono chiamare i diritti della famiglia, e che sono solo diritti di non intervento, di rinuncia all'azione in favore di enti, come le chiese, la cui funzione etica è, nel caso che vi sia, tutt'altra e spesso contraria a quella del nucleo familiare: tale rinuncia rappresenta solo lo stadio di decadenza etica della famiglia in regime borghese.

Ma quando si tratta della scuola la funzione caratteristicamente sociale di tale istituto, il fine ben definito di eticità sociale, di formazione di capacità personali attive e di istruzione razionale, che lo dirige (nulla è più assurdo della pretesa di far della scuola il tutto dell'educazione), fanno sì che la responsabilità ne risalga allo Stato, come espressione dell'aperta continuità di diritto del corpo sociale, che la scuola è destinata a garantire ed incrementare. Che ciò debba o possa avvenire in armonia con le altre esigenze e attività educative, sino a che esse sono tali e la loro pretesa non contrasta alla esigenza storica dell'umanità contemporanea, è certo un fine che la legislazione e la prassi scolastica devono porsi senza tuttavia rinunciare alla propria specifica funzione. Si tratta di ciò che noi chiamiamo libertà nella scuola, di insegnanti e di alunni, tanto più reale e tanto più culturalmente efficace, quanto più essa si afferma in un sicuro indirizzo scolastico, diretto a promuovere proprio quella democrazia che di tale libertà è la garanzia e la fonte sociale » (A. BANFI, *Scuola e società*, Firenze, Editori Riuniti, 1959, pp. 12-14).

società civile, chiamata a perseguire anche come « delitto » l'offesa dei diritti-doveri dei terzi.

Analoghe considerazioni possono farsi riguardo ai diritti e doveri che competono *agli insegnanti* in quanto tali (si richiamino in proposito pertinenti osservazioni di G. Salvemini).

Né con questo si vuole negare qualsiasi libertà o diritto di iniziativa degli educatori per quanto riguarda le modalità di esercizio del loro diritto delegato: la loro non è azione di uno strumento inanimato, ma opera di un essere libero, responsabile, personale, destinato ad agire sempre e dappertutto secondo la natura specifica, però sempre entro i confini del diritto naturale.

4. *Morale professionale degli educatori.*⁶¹

Le responsabilità educative dei genitori (e analogamente, di tutti gli educatori delegati) richiedono una formazione morale adeguata e cioè una corrispondente qualificazione virtuosa, che per necessaria connessione delle virtù implica solidità in tutto l'organismo morale.

Un accenno particolare va fatto a due virtù che costituiscono i tratti essenziali della moralità professionale dell'educatore. In quanto moralità sociale, apparentata in qualche modo con la virtù della *giustizia*, essa richiede una dotazione specifica in questo settore. È evidente, inoltre, l'esigenza di una speciale dotazione prudenziale.

Pertanto, la prima, fondamentale qualità o virtù di un educatore è quella che garantisce la sua *disponibilità all'altro*, la sua capacità di comunicazione e di *dedizione sociale*.

Ovviamente essa si inserirà nel sistema della *giustizia*, come *parte potenziale*, non fondandosi sulla perfetta uguaglianza dei termini in rapporto. È la virtù della *disciplina*, « propensione acquisita ad attribuire agli immaturi ciò che, in quanto tali, loro spetta ».⁶² Nel *puer* tenta corrispondervi, nei primordi almeno come elemento *materiale*, la *pietas* con l'*observantia* e l'*oboedientia*.

Una dotazione virtuosa appropriata è anche richiesta per assicurare la disponibilità degli appetiti, la loro intrinseca rettitudine e funzionalità al servizio degli *altri*, e per renderli permeabili, nel momento dell'esercizio pratico concreto, al *governo prudenziale*.

⁶¹ Ciò che si verrà dicendo vale *analogicamente* per tutte le attività anche non formalmente educative, che hanno per oggetto la *guida* e la *promozione* dei minori. *A fortiori* si riferisce a tutte quelle persone che *intenzionalmente* (educatori in senso « professionale ») o per *necessaria connessione* (insegnanti, « formatori », maestri di tutti i tipi) svolgono attività anche educative.

⁶² P. STELLA, *Puer quasi res parentum. Breve contributo alla storia della pedagogia medioevale*, « Orientamenti Pedagogici », 1961, p. 915.

In secondo luogo, la qualità virtuosa *formale* dell'educatore è quella che si può definire la sua tipica « *prudenza* », la *saggezza caratteristica*. È un aspetto di quella « *prudenza domestica o economica* », di cui parlano i classici, che ha un ambito più vasto, ed è diversamente partecipata da tutti coloro che in qualche modo entrano a collaborare al difficile governo dei figli di famiglia. Nel *puer* ha da corrispondervi la *docilitas*.⁶³

5. *Quaestiones disputatae*.

I problemi inerenti alle responsabilità educative e formative sono talmente intricati e complessi da presentare una trama mobile e ricca, difficilmente imbrigliabile in schemi teoretici.

In ogni caso, tali schemi vanno continuamente messi a confronto critico e dinamico con situazioni sempre nuove e cangianti, disponibili, salva la fermezza dei principi, a successive chiarificazioni sul piano morale, giuridico, sociale, politico, economico e a intelligenti revisioni e adattamenti sul piano pratico.

Si farà qui di seguito un elenco di questioni, che richiedono approfondimenti anche filosofici, ma alla luce delle diverse situazioni giuridiche, storiche e sociologiche. Potranno e dovranno costituire l'oggetto di ulteriore meditazione.

a) *La patria potestà in situazione normale*.

Nel campo educativo (e formativo) la *patria potestà* è costituita dalla facoltà giuridica dei genitori di determinare l'educazione integrale dei figli senza che questi o altri pongano ostacoli illegittimi.

Essa ha un fondamento e aspetto morale che è stato ampiamente sviluppato trattando delle « responsabilità educative dei genitori »; ma presenta anche aspetti giuridici interferenti, secondo le diverse legislazioni civili, le consuetudini sociali e le tradizioni familiari.

Conflitti possono nascere non solo sul piano sociale e civile per legislazioni che consacrano prassi storicamente e socialmente superate, ma anche a causa di scarsa sensibilità morale, di preparazione inadeguata e di mancanza di solidi principi teorici.

Uno degli aspetti più importanti dal punto di vista pedagogico è, certamente, la *rispettiva posizione morale e giuridica dei coniugi* nell'esercizio delle loro responsabilità educative, sia nei confronti dei figli

⁶³ Cfr. E. DE RETZ, *La prudence familiale*, nel vol. « Prudence chrétienne », Paris, Ed. du Cerf, 1948, pp. 121-162.

sia nei mutui rapporti sia, infine, nei confronti delle varie istituzioni e della società civile, che si interessano, per un motivo o per l'altro, della formazione dei giovani.

Alcuni legislatori, per esempio, giustamente preoccupati di salvaguardare l'unità della famiglia, nell'esercizio della *patria potestas* anche sul piano educativo, sembrano talvolta accentuare indebitamente la preminenza decisionale del padre rispetto alla madre. Dei teorici hanno tentato una difesa di tale situazione, esistente in certi ordinamenti giuridici, sottolineando una presunta superiorità dell'uomo sulla donna dal punto di vista sia delle forze fisiche che psichiche e intellettuali.

Esiste ancora della letteratura morale che è disposta a riesumare antiche teorie secondo cui « per respectum ad naturam particularem femina est aliquid deficiens et occasionatum » e per quanto riguarda la soggezione familiare e civile « femina subiecta est viro, quia naturaliter in homine magis abundat discretio rationis ».

A parte una riconsiderazione generale del problema — che va impostato in base a rigorosi principi filosofici (e teologici) e non a usi e costumi inveterati —, sembra che *dal punto di vista educativo* non trovino alcuna solida giustificazione teorica, anzi riescano addirittura praticamente deleterie, certe primazialità di autorità e di decisione del capofamiglia, che possono benissimo scaturire da una *inconfessabile « volontà di potenza »*; ma contrastano radicalmente con il soverchiante ruolo educativo coperto dalla madre fin dai primissimi anni di vita del fanciullo. D'altra parte, anche in una famiglia bene ordinata non si sa se e quanta maggior efficacia abbia nel processo educativo la cosiddetta superiore forza del padre o la presunta superiore « razionalità » in confronto della ricchezza affettiva della madre e della sua incommensurabile capacità di sacrificio, derivante spesso da insondabili riserve di energie anche fisiche, di sensibilità acutissima e da una istintiva dedizione fino all'eroismo.

Sul piano delle decisioni educative e degli interventi pratici dovrà, indubbiamente, avere parte soprattutto — se non esclusivamente — quella perfetta parità di apporti, che dovrebbe prolungare la piena parità della vicendevoles offerta, che si è realizzata al momento iniziale della con-creazione generativa umana. Se una gerarchia dovrà costituirsi, questa sarà determinata secondo le misure naturali e oggettive della effettiva capacità di interpretare le autentiche esigenze dell'essere da educare e di approntare gli strumenti adeguati⁶⁴.

⁶⁴ Cfr. tra l'enorme bibliografia, alcuni saggi che servono già a mettere in luce la pluridimensionalità del tema e delle soluzioni: Giuseppe A. BRUSA, *La patria potestà*, « Orientamenti Pedagogici », 1958, 467-476; Piero SCHLESINGER, *L'ordine interno della famiglia*, « Iustitia », 1965, 27-42 (spec. pp. 36-38, dove distingue « tutto quanto concerne la vita interna del gruppo », dove ha da valere il principio dell'unità armonica, e « tutto l'ambito

b) *Patria potestà in situazione di emergenza.*

Il problema si acuisce — e chiederebbe criteri di soluzione dal punto di vista del diritto naturale — in alcune situazioni di emergenza, che non sono infrequenti.

È il problema dell'esercizio della responsabilità educativa da parte di coniugi che di diritto o di fatto si trovino irrimediabilmente divisi, separati sul piano dell'incompatibilità psicologica o per effetto di separazione legale o addirittura con il divorzio.

Evidentemente, l'affidamento dei figli va regolato sul piano di norme positive che, per quanto è possibile, trovino fondamento e giustificazione in principi di ordine oggettivo⁶⁵.

c) *Trattamento dei figli legittimi.*

È escluso un diritto naturale che contempra l'emancipazione totale dei figli, com'è escluso un'illimitato potere dei genitori sui figli.

Sul piano del diritto si sono definite le rispettive posizioni con le corrispondenti giustificazioni teoriche.

Rimane il problema dell'esercizio effettivo.

È evidentemente esclusa qualsiasi forma di *ius vitae et necis*, che

esterno», dove i contrasti tra coniugi potrebbero portare a irrigidimenti pregiudizievoli per i figli: «ne consegue la necessità — conforme ad una tradizione millenaria — di affidare ad uno solo dei coniugi, che non può non essere il padre, l'esercizio della patria potestà...; salva, s'intende, la possibilità per la madre di denunciare qualsiasi eventuale abuso...»; ancora in forma problematica il tema è impostato da SILVIO TAVOLARO, *Come dovrebbe essere intesa la parità di diritti fra i coniugi*, «Iustitia», 1965, 276-285; ancor più, con abbondanti riferimenti bibliografici, indicativi della complessità del problema, da LORENZO SPINELLI, *In tema di educazione religiosa della prole*, «Iustitia», 1965, 288-313, il quale rettificando un precedente articolo (*Intorno alla parità dei coniugi ed all'unità della famiglia*, «Iustitia», 1962, 165-195; numerose le notazioni bibliografiche), scrive: «Alla famiglia, più esattamente a coloro che ne sono gli artefici nell'ordine naturale, spetta in modo immediato la missione e quindi il diritto di educare la prole, diritto inalienabile perché inseparabilmente congiunto con lo stretto obbligo, diritto anteriore a qualsiasi diritto della società civile, e quindi inviolabile da parte di ogni potestà. La missione della famiglia spetta ad ambedue i genitori: il loro concorso nella sua costituzione deve intendersi in misura uguale sotto ogni riguardo e, di conseguenza, la loro posizione deve considerarsi paritaria soprattutto nell'aspetto più delicato e più importante, l'educazione della prole» (pp. 291-292); su una linea tradizionale si pone, per esempio, F. SANTORO-PASSARELLI, *Il governo della famiglia*, «Iustitia», 1953, 6, 337-351; e prima VINCENZO DEL GIUDICE, *Riforma degli istituti familiari*, «Iustitia», 1950, 104-107: vi sono toccati anche altri problemi qui di seguito elencati tra le «*quaestiones disputatae*»; ma interessante sui vari punti è anche la discussione riferita *ibid.*, pp. 106-112.

⁶⁵ Su alcuni aspetti del complesso problema si può utilmente meditare il breve denso saggio di GIUSEPPE A. BRUSA, *Educazione dei figli di genitori separati*, «Orientamenti Pedagogici», 1960, 1050-1062.

si traduca non tanto nelle forme classiche, quanto nell'arbitrario asservimento dei figli ai sogni di affermazione dei genitori, alla compensazione di aspirazioni insoddisfatte, di frustrazioni, di veri o presunti fallimenti, con pregiudizio della loro salute fisica e psichica, del loro avvenire professionale, della loro dignità morale.

Si deve tener presente, poi, che sul piano del diritto naturale non è *a priori* determinato o determinabile il preciso momento in cui il figlio da immaturo diventa maturo, da suddito emancipato, da minore maggiorenne. Il passaggio è *graduale* e *progressivo*. È evidente, allora, che lungo tutto il curriculum educativo e formativo la « patria potestas », intesa come autorità educativa indivisibile del padre e della madre, debba esercitarsi in forma *graduale* e *inversamente proporzionale alla crescente maturazione culturale e morale* dei figli; ed occorre aggiungere (aprendo un immenso nuovo complesso capitolo di « pedagogia familiare »), con metodi « familiari », che si adeguano man mano — salvi i principi essenziali — alle trasformazioni fenomenologiche, che l'istituto familiare subisce, con le svariate accentuazioni dell'autorità e dell'obbedienza, della soggezione e della partecipazione, ed elementi sempre più ricchi di collaborazione consapevole e personalizzante.

d) *Trattamento dei figli naturali.*

Una situazione particolarmente penosa è costituita dalla presenza di figli illegittimi, tra cui si vengono a trovare in situazione speciale i figli adulterini.

Sul piano giuridico e morale incombe, certo, l'obbligo di difendere l'unità delle famiglie già costituite e dei figli legittimi.

Ma non diminuiscono per questo le responsabilità educative dei *parentes*, dei *generatori*, e non è minore la dignità umana di questi figli.

Le soluzioni pratico-giuridiche potranno essere molto diverse e alcune, purtroppo, molto lontane dall'unica che in linea di principio dovrebbe valere. Sul piano dell'esercizio concreto i genitori potranno, forse, trovarsi nella tragica morale necessità di affermare la loro dignità morale e quella dei figli, riducendo o escludendo doverosamente l'attuazione di quella missione che pure dovrebbe normalmente scaturire dalla loro incontrovertibile qualifica. Non vengono allentati per questo gli invisibili, reali, legami morali che li associano nel tempo e nell'eternità a tali figli: anche in questo caso vale *l'erunt tres in carne una*, carne della loro carne, ossa delle loro ossa⁶⁶.

⁶⁶ Una vasta tematica sul problema è presentata, con riferimenti all'ordinamento giuridico italiano, ma anche a principi di diritto naturale, e sono avanzate ricche osservazioni, conformi alla complessità del fenomeno, da Gioacchino SCADUTO, *Filiazione naturale, famiglia legittima e adozione*, « Iustitia », 1965, 43-69.

e) *La società politica, le società intermedie e il contenuto dell'educazione.*

Immediatamente connessa con il problema dell'interessamento educativo concreto per i « figli di nessuno » si pone la questione dei contenuti e delle modalità degli interventi delle istituzioni a ciò deputate.

In base a quali criteri possono orientare la loro azione?

Se per gli alunni di cui lo Stato si occupa in funzione di collaborazione con la famiglia, si possono ricavare criteri orientativi dal contesto familiare stesso, più difficile sembra la soluzione, quando si verificasse l'ipotesi del fanciullo totalmente « abbandonato ».

Da una parte, le società politiche e intermedie non sembrano possedere una precisa ideologia, un loro « credo » morale e religioso, una loro determinata pedagogia. Dall'altra, non sembra che al fanciullo possa essere data una educazione vuota di contenuti o di impegni morali definiti. Né sembra che tali contenuti possano venire stabiliti arbitrariamente dalle persone incaricate di coltivare l'alunno. Non pare possa verificarsi in cose del genere il disinvolto principio *res nullius in prima occupantis*. Infatti, l'educando non è una *res*; né è realmente di *nessuno*, ma appartiene a un ceppo umano, a un contesto, a una *comunità umana* (non semplicemente a una società-apparato); né l'educatore delegato può accampare diritti di proprietà nei confronti di chicchessia.

In mancanza di altri punti di riferimento, sembra non resti che tener conto della *comunità* in cui il bambino è chiaramente inserito (comunità familiare in senso lato, comunità ecclesiale se vi fosse stato accolto, o la comunità civica in quanto portatrice di contenuti ispirati dalla qualità dei cittadini da cui è costituita).

f) *La preparazione degli educatori.*

Un problema di vasto raggio e di eccezionale impegno è costituito dalla preparazione specifica degli educatori.

In primo piano, naturalmente, si impone la preparazione dei *genitori*, umana, psichica, tecnica, culturale, morale.

Prima di educare i ragazzi è necessario educare i genitori. Anche in questo caso è molto più facile prevenire che correggere, rettificare, integrare e sostituire. I ragazzi-problema costituiscono spesso un enigma insolubile anche perché sono ormai insanabili gli influssi passati e attuali derivati dai rapporti con i loro genitori, essi stessi ormai irrimediabilmente condizionati.

In rapporto alla preparazione psico-fisica alla paternità e alla maternità si possono porre vari problemi pre-pedagogici a sfondo igienico, medico, giuridico, morale, di grande portata per la insospettata ripre-

cussione che certi condizionamenti hanno sulla nascita e crescita dei figli.

Per gli altri *educatori*⁶⁷ la problematica si fa oggi sempre più imponente: quantità corrispondente ai bisogni crescenti; qualità umane, culturali, morali; inclinazioni e attitudini alla professione insegnante e educativa; rapporto tra professione e missione nel campo dell'insegnamento e dell'educazione; sistemi e criteri di arruolamento, di selezione, di formazione, di aggiornamento; contenuto e limiti della libertà e dell'autonomia del corpo docente e educante; struttura della comunità degli educatori e suoi rapporti con la comunità familiare, politica, ecclesiale; organizzazione delle varie forme di collaborazione a tutti i livelli.

« Se c'è professione che esige vocazione e vocabilità, questa è appunto la professione magistrale e educativa »⁶⁸. Il motivo fondamentale sta nel fatto che essa è *azione sulla persona in ciò che vi è di più interiore e di sacro, formalmente suggerita dall'amore*. Il motivo formale dell'educazione è il *bene della persona*, non interessi di altri o delle società a cui la persona appartiene; e la molla fondamentale non può non esserne l'*amore disinteressato* rivolto al *bene spirituale-etico* dell'educando, che è contemporaneamente garanzia della sua *perfezione* e della sua *felicità*, temporale ed eterna, e attuazione della *gloria* e dell'*amore di Dio*. La persona e la sua perfezione propria non può essere assunta come « mezzo », « strumento », per la realizzazione di ulteriori beni individuali o sociali, né come « culto » reso alla dignità dei valori.

Per questo, Kerschensteiner — che si richiama alla teoria sprangeriana delle *Lebensformen* e dei *Lebenstypen* — classifica l'educatore nel *tipo sociale*. « L'anima dell'educatore è, dunque, un'anima di tipo sociale... È questo il carattere fondamentale dell'anima dell'educatore ». « L'essenza dell'educatore è costituita soltanto dall'amore per l'uomo ». « Al principio, al mezzo, alla fine sta il cuore, l'amore, la passione, l'eros pedagogico ». Depurata dai presupposti irrazionalistici e antiintellettualistici (secondo una più ricca concezione dell'amore), sembra possa accettarsi la definizione dell'educatore data dallo stesso Kerschensteiner:

⁶⁷ Per una visione complessiva dei problemi, cfr. A. AGAZZI (ed.), *La formazione degli insegnanti*, Bari, Laterza, 1964, pp. 184 (bibl., pp. 75-93); L. VOLPICELLI e al., *Maestro e scuola nella società moderna*, Roma, Armando, 1965, pp. 131; R. ZAVALLONI, *Formazione e aggiornamento degli insegnanti*, Roma, Armando, 1966, pp. 378; A. SANTONI-RUGIU, *Educatori oggi e domani*, Firenze, La Nuova Italia, 1966, pp. XVI-285; in riferimento al mondo tedesco è ricco di contenuti e di indicazioni bibliografiche il volume di Albert REBLE, *Lehrerbildung in Deutschland*, Ratingen b. Düsseldorf, Henn, 1958, pp. 382.

⁶⁸ G. KERSCHENSTEINER, *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*, München, Oldenburg, 1952, V ediz., p. 111.

« L'educatore è una forma di vita del tipo sociale a servizio spirituale di una comunità, che per una pura inclinazione verso l'uomo immaturo e in divenire, in quanto futuro portatore personale di valori assoluti, è in grado di influire con duratura determinatezza sulla sua plasmazione interiore e trova la sua più alta soddisfazione nella manifestazione di questa inclinazione ». ⁶⁹

Dunque, vocazione ispirata dall'amore, non solo istintivo e estetico, ma propriamente spirituale: amicizia, carità, « véritable fraternalisme ».

La vocazione all'*educazione* è connessa nei genitori con la loro posizione di *genitori*. Il problema della naturalità del matrimonio tra due persone non va semplicemente risolto in base al criterio della mutua complementarità umana, spirituale, psicologica, ideale e affettiva, ma anche e soprattutto in base al *fine* della fecondità *generativa* in senso plenario. Anzitutto in questa direzione devono rivolgersi tutte le provvidenze prematrimoniali, comprese quelle dei « consultori », e non solo da punti di vista medico-sociali, e ogni attività di preparazione (educazione integrale all'amore).

Parallelamente — nella visione delle gravi responsabilità personali e sociali — va risolto il problema della scoperta, della scelta e della formazione degli « educatori professionisti ». I lineamenti fondamentali dovranno essere dati dalla volontà e dalla capacità di comunicazione sociale, dalla possibilità effettiva del rapporto costruttivo con la persona immatura e dalla intenzione seria e disinteressata di volere e fare il suo « bene » ⁷⁰

⁶⁹ *Id.*, o. c., pp. 31, 39, 42, 54.

⁷⁰ Cfr. il suggestivo saggio di Fritz März, *Erzieherische Existenz. Zwei Essays über das Sein und die Liebe des Erziehers*, München, Kösel, 1963, pp. 103.

CAPITOLO VI

GLI ISTITUTI O LE COMUNITÀ DI EDUCAZIONE E DI FORMAZIONE

Il problema degli istituti di educazione e di formazione è essenzialmente pratico e metodologico. Pensare, progettare e organizzare le migliori *strutture* (edifici, attrezzature, mezzi, personale), o, meglio, le più efficienti *comunità educative* (esplicitando dell'istituzione anche gli aspetti interiori, le intenzioni, i fini, il clima, *lo spirito*), in grado di promuovere la crescita educativa e culturale degli alunni, è ricerca che compete all'educatore responsabile e allo studioso di metodologia scientifica.

Però questo tema, analogamente a quello relativo ai *mezzi*, può, in qualche modo, essere suscettibile anche di trattazione filosofica, almeno secondo un triplice ordine di problemi:

1) Qual'è la *natura* delle istituzioni di educazione e di formazione e in quale rapporto stanno esse con la famiglia, che, per rigorose esigenze di diritto naturale, rispetto alle fondamentali *responsabilità* è da considerarsi la tipica *istituzione educativa*?

2) Quali sono le *condizioni essenziali* al costituirsi di una istituzione, o *comunità*, autenticamente educativa e formativa?

3) Quale giudizio globale è possibile formulare circa la natura e l'efficienza pedagogica e formativa di *alcune diffuse istituzioni di formazione e di educazione*, e in particolare della *scuola*?

1. *L'istituzione educativa familiare e le altre istituzioni di educazione e di formazione.*

L'argomento attuale è strettamente collegato con il tema delle *responsabilità educative e formative*. Secondo le idee esposte la *funzione educativa e formativa* è caratteristica della famiglia. Cioè non solo la fami-

glia (composta per vincolo naturale dai *parentes* e dai *figli*) è per natura *istituzione educativa e formativa*; ma la *funzione educativa e formativa* è quella che giustifica il costituirsi della famiglia in istituzione, distinguendola da qualsiasi altra: l'educazione crea la famiglia.

Questo comporta che idealmente soltanto la famiglia ha *per natura* tale qualifica e che le altre istituzioni, se la posseggono, vengono ad averla *per delega*, esplicita o implicita: per esse l'educazione e la formazione non sono, quindi, una *funzione*, ma un *servizio*.

Le une e le altre, dunque, non possono competere con la famiglia nel dividersi, in certo senso, le competenze educative. Esse le soddisfano in linea subordinata, come prolungamento della famiglia o in quanto collaborano con essa o la integrano o la sostituiscono, secondo i fini propri. Non ha grande rilevanza che tali istituzioni emanino dalla famiglia stessa o dall'associazione di più famiglie oppure da enti spontaneamente rivolti all'integrazione educativa, o ancora come espressione dell'azione sussidiaria o sostitutiva dello stato e delle altre società intermedie.

Ciò significa che per determinare la misura delle *responsabilità e capacità educative e formative* delle diverse istituzioni non si può appellare esclusivamente a criteri *interni*, connessi con le rispettive strutture, ma bisogna necessariamente riferirsi a diversi criteri *esterni*, come la *volontà positiva* di coloro che le costituiscono o le accettano o le utilizzano per i loro figli, le *capacità* di coloro che le realizzano e le *effettive implicanze* che nel loro funzionamento esse vengono ad avere riguardo all'educazione e alla formazione dei giovani. A questa luce soltanto è possibile, tra l'altro, risolvere adeguatamente la questione dei rapporti tra esse, la famiglia e le altre società, nell'*esercizio* dei diritti e dei doveri educativi.

Ciò significa, ancora, che lo studio teoretico dei problemi pedagogici e formativi relativi a tali istituzioni (natura, fini, responsabilità, metodologia e capacità di azione) non può essere condotto quasi *a priori*, fondandosi unicamente sulla *natura* di tali istituzioni, ma deve supporre al punto di partenza una ricerca di carattere storico e positivo per stabilirne anzitutto l'esatta configurazione fenomenologica. Questa, in primo luogo, dovrà accertare le ragioni e le modalità del loro costituirsi in rapporto alle finalità rispettive.

Già a questo livello, infatti, sembra si possano individuare due fondamentali categorie di istituzioni: quelle che si costituiscono unicamente in funzione di cooperazione o di integrazione o di sostituzione educativa e formativa e, quindi, in questo servizio soltanto trovano il criterio per stabilire i tratti della propria fisionomia, strutturale e operativa; e quelle che sorgono per un loro fine proprio distinto (per esempio, religioso, economico, professionale), aggiungendovi poi o implicandovi, per la natura delle cose o per inevitabili connessioni, il fine educativo e formativo.

Ciò equivale a dire che non tutte le istituzioni giovanili *per sé* nascono

e si costituiscono come istituzioni di educazione e di formazione. Nella storia, di fatto, si assiste al nascere di opere *fondamentalmente* ispirate ad altre forme di assistenza: carità materiale, beneficenza, pratica religiosa (per esempio, brefotrofi per neonati abbandonati ed esposti; sale di asilo; ricoveri; ricreatori; oratori).

Però, di fatto, esse spesso assumono pure un significato formativo e educativo.

Si potrebbe, forse, addirittura sostenere che *in linea generale*, quando si tratta di *istituzioni* che in qualsiasi modo si rivolgono ai giovani, o esclusivamente o inclusivamente (per esempio, spettacoli, stampa, e in genere attività di tempo libero), qualunque sia il fine che esse si propongono anche al di fuori dell'educazione e della formazione (utilitaristico, economico, politico, di prestigio, sanitario, assistenziale), vengono necessariamente a coinvolgere interessi educativi e formativi.

L'uomo è unità psicofisica. Pertanto, difficilmente un evento che tocca una zona del suo essere manca di ripercussioni in altri settori. O in ogni caso, una assoluta « neutralità » risulta affatto improbabile o pressoché impossibile nell'immaturo, incapace per definizione di discernere e di controllare la varietà degli influssi, il loro specifico significato umano, le relazioni reciproche. Un controllo *umano*, educativo, sembra, dunque, necessario per un retto sviluppo dei vari settori formativi. L'esercizio dei vari *mestieri* potrebbe diventare unilaterale e deformante, se non venisse educativamente riferito a quella professione umana, che ne consacra l'effettivo valore globale.

2. Condizioni della validità educativa e formativa di un'istituzione.

Normalmente, quindi, una qualsiasi istituzione giovanile, qualunque sia il suo fine proprio e pur tenendo presente questo fine come primario e centrale, dovrà ispirarsi a criteri di *totalità*. Un'istituzione lavora nel concreto e su individui concreti. Sarebbe grave errore se le *distinzioni*, più volte sottolineate e difese, diventassero a questo punto *separazioni*.

Sembra che una soluzione teorica e pratica equilibrata comporti la adozione di questi due criteri distinti e complementari: 1° in qualsiasi istituzione giovanile, dal punto di vista *ideale* o *qualitativo*, dev'essere rispettata nei modi e negli atteggiamenti, l'effettiva gerarchia di *dignità* dei fini: quello educativo al di sopra di quello culturale, quello culturale al di sopra di tutte le altre « formazioni », le varie formazioni « personali » in posizione di preminenza rispetto agli scopi economici, politici, ricreativi; 2° invece, dal punto di vista *organizzativo* e *funzionale*, e cioè *quantitativo* (somma di energie, attenzioni, strutture, efficienza) dev'essere rispettato il fine proprio di ogni singola istituzione. Per esempio, un'istituzione giovanile a *finalità culturali*, pur considerando il valore educativo

più alto di quello culturale, nelle sue attrezzature, nell'organizzazione, e nel funzionamento, dovrà dare il più ampio sviluppo a tali fini culturali, rifuggendo dal cadere in un moralismo, che tradirebbe sia la natura dell'istituzione sia il suo stesso valore propriamente educativo.

Anzi, se quanto si diceva precedentemente circa l'inevitabile interdipendenza dei diversi influssi sullo sviluppo del fanciullo e del giovane è valido, bisognerà pensare che in forme più o meno *graduate* e *proporzionate* secondo il *fine concreto* assunto, le varie istituzioni debbano avvicinarsi il più possibile a quell'ideale *educativo-formativo*, a quella integrale « omnicultura », in senso massimamente comprensivo, di cui si è parlato.

Sembra che tale ideale possa essere adeguatamente articolato secondo le tre prospettive spesso condensate nella letteratura pedagogica tedesca nella formula: *Jugendpflege* (rivolta all'uomo nella sua struttura e funzionalità psico-corporea di base), *Jugendbildung* (che cura tutti gli aspetti *cognitivi* della condotta umana) e *Jugenderziehung* (rivolta mediante la *disciplina* e la *direzione*, all'uomo in quanto realtà spirituale che sente, tende, vuole e cresce alla libertà.¹

Dovranno, pertanto, essere inclusi i seguenti tipi di interventi, di mezzi e di metodologie.²

1) Tutti i mezzi, metodi e interventi anche *semplicemente esteriormente condizionanti* rispetto alle qualità educative e formative. Negativi o positivi essi rappresentano il sostrato necessario di ogni autentica educazione e formazione umana. Tanto più essi dovranno essere ricercati, se costituiscono addirittura il fine primario dell'istituzione (per esempio, gruppo sportivo, associazione ricreativa, ecc.): per esempio, la buona organizzazione *materiale* della vita giovanile (collegio, scuola, associazione), l'edilizia, il vitto, il decoro esteriore, il « clima » sereno di famiglia e di impegno, la salute, l'igiene fisica, mentale e morale.

Tale ambiente ha lo scopo, tra l'altro, di predisporre quei comportamenti, che sono *abitudini* in senso proprio e possono costituire una *remota preparazione* alla virtù. Queste *abitudini* non toccano per sé le facoltà spirituali, ma semplicemente il mondo del sensibile, *in quanto* non soggio-

¹ Cfr. F. X. EGGERSDORFER, *Jugenderziehung*, pp. 231-332.

² Occorre, però, insistere, che ogni *istituzione* dovrà anzitutto perseguire il fine suo proprio (economico, se è legittimamente economico, ricreativo, culturale, religioso, ecc.); però a *condizione*: 1° che non *sacrifichi* ad esso nessun altro autentico e esigibile valore *umano*; 2° e in ogni caso non ne sconvolga l'*intrinseca oggettiva gerarchia*: anche in un'istituzione a finalità economiche, non potrà essere manomesso o svalutato il valore educativo e formativo; inoltre, per quanto questi non possano venir ricercati con la stessa intensità e intenzionalità del fine primario dell'istituzione, dovranno comunque venir promossi come *valori* superiori a quello economico, che pure polarizza gli interessi prevalenti dal punto di vista quantitativo (ma non dell'apprezzamento qualitativo).

gabile di diritto o non soggiogato di fatto alla ragione. In quanto tali, esse non hanno una connessione diretta, di causalità efficiente, in senso positivo o negativo, rispetto alla virtù. Dal punto di vista morale sono ambivalenti. Possono, però, costituire un condizionamento esteriore all'attività virtuosa stessa, in quanto influiscono su quel mondo della sensibilità, che costituisce e offre la materia intorno a cui e da cui si opera per giungere alle acquisizioni spirituali virtuose (o agli abiti formativi).

2) Tutti i condizionamenti *intrinseci* « culturali »: istruzione, coltivazione della mente, e anzitutto « educazione dei sensi », interni ed esterni (fantasia, immaginazione, memoria...); l'affinamento della capacità del pensare astratto, del giusto giudizio, del ragionare coerente, logico e obiettivo (non puramente formale, sofisticato, ma sostanziato di verità e di realtà); la formazione professionale e la cultura specializzata; l'inserimento sociale.

3) Infine, le sollecitazioni *morali* (e connessa ad altro livello, la maturazione della vita soprannaturale, l'instaurazione sempre più profonda e ricca del mondo della Grazia); i mezzi e i procedimenti per un intenso impegno personale sul piano dell'interiore serietà morale (giudizio prudentiale e disciplina morale) e della sensibilità sociale.

Alla soluzione di questo problema porta un contributo apprezzabile A. Rosmini, in una lettera del 6 maggio 1836 a D. Paolo Orsi *sulla ragione perché i giovani usciti di Collegio non rispondono all'educazione ricevuta*. « Egli è d'uopo — scrive il roveretano — che l'istitutore non ponga troppo di sua confidenza ne' mezzi esterni, e dirò così meccanici, i quali possono bensì ottenere due beni, ma nulla di più, cioè: 1° rimuovere le occasioni del male; 2° disporre indirettamente l'animo al bene. Ma questi mezzi non danno il bene stesso; non pongono che una cotale *preparazione* a ricevere il bene, consistente nella *verità* e nella *grazia*. Or quella maniera d'educazione, che mette ogni sua confidenza ne' detti mezzi materiali e dispositivi, in modo che trascura per questo appunto i mezzi immediati e formali, genera senza accorgersi due mali gravissimi negli animi della gioventù. In quanto ella si restringe ai mezzi *preventivi* e *proibitivi*, e in una parola ai mezzi negativi, produce una bontà apparente, posticcia, che si può dire una bontà da collegio; la quale se ne va tosto che il giovinetto non sia più rinserrato nelle sacre mura, e perciò non sia più circondato dai detti ripari, che, senza poterlo far buono, il mettevano nella impossibilità di operare il male all'esterno. In quanto poi quella educazione adopera de' mezzi positivi sì, ma puramente *dispositivi* al bene quali sono la dolcezza delle maniere nei precettori, le cure, le industrie, onde si rendono anche materialmente dolci le opere buone, la emulazione, ecc., essa, restringendosi a questo cagiona nell'animo del giovinetto una falsa direzione di intenzione, che è pur l'occhio dell'anima, onde dipende la lucidezza di tutto il corpo... Non è però che tutti questi mezzi, che *soli* nuociono, ma che adoperati insieme co' mezzi migliori preparano l'opera del *render*

buono il giovinetto, non si debbano curare; anzi bisogna farne gran caso, come si fa della siepe che difende il campo dagli armenti. Il male sta, come dicevo, unicamente nel credere che in essi stia tutto, o il principale dell'educazione, o che l'educazione con questi soli mezzi sia pur incominciata ».³

3. Alcuni tipi di istituzioni educative e formative.

Prendendo come punto di riferimento i vari fondamentali tipi di sviluppo di cui è suscettibile l'educando, le istituzioni esclusivamente o inclusivamente educative si potrebbero classificare come segue:

a) istituzioni a carattere *educativo*: hanno come finalità propria la rappresentanza diretta della famiglia per scopi esclusivamente o prevalentemente educativi (istituti di educazione e di rieducazione e certi tipi di associazioni e movimenti a orientamento morale);

b) istituzioni a carattere *culturale*; nascono esclusivamente o prevalentemente per scopi formativi (ne sono casi tipici la scuola e gli istituti di formazione professionale di vario genere);

c) istituzioni a carattere *formativo specifico vario*: *benefico, ricreativo, sportivo, apostolico* (associazioni e gruppi, squadre, società, clubs);

d) istituzioni a carattere *extra-formativo* a sfondo economico, politico, professionale (cineclubs, circoli di lettura, gruppi musicali);

e) istituzioni a carattere *religioso-soprannaturale*, intese allo sviluppo soprannaturale dei giovani, alla pratica religiosa, sacramentale (confraternite, « compagnie »).

A titolo esemplificativo, si accenna qui a quattro tipi, con un breve giudizio sulla rispettiva validità educativa e formativa, diretta o indiretta, esplicita o implicita.

a) *La scuola.*

Comunque si sia storicamente determinata la genesi della scuola come istituzione, sembra ormai chiaro che nel modo di concepirla e di realizzarla oggi vadano superate varie comuni forme di unilateralità:

a) la scuola con *funzione educativa e formativa* propria e *autonoma*: realtà unitaria e *autocentrica, accanto* e in *rappporto di semplice* coordi-

³ A. ROSMINI-SERBATI, *Epistolario completo*, vol. V, pp. 618-619. La fusione di questi scopi e la presenza di persone responsabili collaboranti alla loro realizzazione, evidentemente, opereranno la trasformazione delle *istituzioni* e delle *strutture* in autentiche *comunità umane*: l'*istituto* diventa, allora, *comunità educativa* (cfr. sull'argomento A. S. SAN CRISTOBAL, *Filosofía de la Educación*, Madrid, RIALP, 1965, pp. 345-361, *El educador en la comunidad educativa*).

nazione con le altre istituzioni sociali (famiglia, Stato, società intermedie, Chiesa);

b) la scuola come *istituzione* espressa dallo stato, in quanto esso si ritiene *unico depositario* o *uno dei depositari* della *funzione educativa e formativa*;

c) la scuola quale istituzione *espressa unicamente dalle famiglie*, come strumento per la collaborazione e l'integrazione sul piano educativo e formativo.

Pare più esatto considerare la « scuola » come un *complesso* di fini, strutture e persone, che si pongono in funzione *strumentale* e di *subordinazione*, rispetto ai fini della persona degli alunni, inseriti nelle società in cui vivono e nelle quali sono chiamati ad operare, e in primo luogo nella società parentale, a cui incombe radicalmente il compito di promuoverne la maturazione all'età adulta a tutti i livelli: fisico, sensibile, intellettuale, morale.

La scuola — intesa nel senso più vasto possibile, comprendente tutto ciò che contribuisce alla « formazione culturale » dell'uomo in crescita — ha, cioè, una realtà esclusivamente *funzionale, sostitutiva e delegata*, rispetto ai fini perseguiti o da perseguirsi da tutti coloro — persone fisiche o società necessarie e libere —, che ne portano la totale responsabilità. Al *vertice delle finalità* si pone la personalità dell'individuo da maturare in tutte le direzioni (fisica, psichica, culturale, etica e religiosa) e al *vertice delle responsabilità*, e in funzione di sintesi di tutte, i genitori in quanto tali (normalmente costituiti in famiglia, in quanto si ritiene che soltanto la società coniugale monogamica e indissolubile garantisca la realizzabilità di tali compiti); senza escludere *corresponsabilità* a differenti livelli e diversamente motivate, secondo i fini rispettivi, dello stato, della Chiesa e delle altre società intermedie.

Riguardo poi ai fini e alla struttura si può ammettere che, pur includendo le diverse finalità citate, la scuola si contraddistingue per un fine *essenzialmente culturale* e non, per sé, educativo, inteso questo in senso rigoroso e formale; o almeno che il fine culturale è nettamente *distinto* e *primario* rispetto a quello *educativo*.

Storicamente la scuola è sorta da esigenze culturali, generali e specifiche: apprendimento delle tecniche fondamentali per accedere alla cultura, trasmissione degli elementi fondamentali del patrimonio culturale di un popolo e di altri popoli, formazione « professionale » in varie forme e a diversi livelli. A questo oggetto si riferisce principalmente la delega implicita o esplicita che in favore della scuola fanno i genitori in rapporto al *bene personale* dei figli (in relazione al dovere specifico della loro promozione alla maturità adulta) e la società in rapporto al *bonum commune*, secondo i vari tipi in cui si concreta: Chiesa, stato, società intermedie.

Per questo, in linea di *principio e astrattamente*, sembra potersi ac-

cogliere l'ipotesi che « sottrae al sistema scolastico, come tale, la sua funzione esplicitamente *educativa*, intesa come obiettivo terminale del suo itinerario e quindi anche come necessità di definizione del suo carattere, per affidarle invece, un compito diverso ». « In altri termini, la scuola non si pone, di per se stessa, come espressione di un sistema dottrinale di valori, precisato, definito e sanzionato dagli organi di governo; allo stesso modo come non può porsi lo Stato su questo piano, definendosi in sede etica o filosofica o ideologica ».⁴

Ma non sembra sostenibile che questa considerazione, esatta sul piano delle distinzioni concettuali, esprima adeguatamente *tutta la realtà concreta ed effettuale* della scuola; e quindi possa assumersi *da sola* come criterio operativo e applicativo.

Se la scuola può ritenersi formalmente *istituto di formazione culturale*, in concreto non è *solo questo*. Essa è anche, per ineliminabili connessioni e per volontà delle società da cui promana, *istituto educativo*, quando si tratti di alunni *immaturi* e quindi per ciò stesso ancora incapaci di cogliere la diversità formale degli interventi, le risonanze educative (etiche, religiose, vitali) dei processi di apprendimento culturale e la stessa significatività delle differenze di opinioni, di atteggiamenti e di espressioni con cui insegnanti, spesso di diversa ideologia, più o meno legittimamente operano sulle loro facoltà sensibili e spirituali.

La connessione sembra ineliminabile, poi, anche al di là del periodo dell'immaturità, se si pensa che la scuola come la cultura è in funzione della persona e della vita, e che queste costituiscono un *tutto*, che è *impossibile realizzare separatamente* sul *piano esistenziale* (anche se è possibile operare le debite *distinzioni* sul *piano concettuale*).⁵

La *distinzione* è universalmente ammessa, in ogni caso è facilmente afferrabile. La difficoltà sta piuttosto nell'accettare che nella scuola — nel sistema scolastico anche pubblico — le due attività *possano* (sia in senso fisico che in senso morale e giuridico) o, addirittura, *debbano* concretamente considerarsi *separate* o *separabili*.

La difficoltà di accettazione si traduce in netto rifiuto, se le considerazioni precedenti vengono integrate, come sembra necessario, sul piano del *diritto* e della *responsabilità morale*; cioè, se la scuola non è esclusivamente e principalmente *servizio sociale*, ma anzitutto *servizio prestato alla personalità culturale* e, per necessarie connessioni, *alla personalità etica dell'individuo immaturo*, come necessario complemento e sussidio alle

⁴ G. GOZZER, *I cattolici e la scuola*, Firenze, Vallecchi, 1964, pp. 71-72. Non pare, tuttavia, accettabile il parallelismo dei fini e della struttura della scuola e dello stato.

⁵ Da qui potrebbe prendere l'avvio anche il discorso sulla cosiddetta « scuola integrata » (cfr., per esempio, nel vol. di L. VOLPICELLI e al., *Maestro e scuola nella società contemporanea* Roma, Armando, 1965, pp. 115 ss.).

radicali responsabilità dei genitori, sia pure non senza relazioni alle ineliminabili prospettive sociali.

Se « la famiglia, fondata sul matrimonio contratto liberamente, unitario e indissolubile, è e deve essere considerata il nucleo naturale ed essenziale della società », come vuole il diritto naturale e divino positivo (per chi ne accetta la concezione cristiana, cfr. Enc. *Pacem in terris*), essa non può porsi che in rapporto primario — di responsabilità morale, di facoltà giuridica e quindi di iniziativa nell'ordine normativo e metodologico — con la scuola tanto nei suoi aspetti culturali e professionali quanto in quelli educativi, che le sono indissolubili.

Anzi, il nesso tra scuola e famiglia, anteriore e preminente rispetto a quello tra scuola e stato, sembra rendere non solo più precario, ma immorale e arbitrario, qualsiasi tentativo di una « disideologizzazione » della scuola, anche nel caso che essa potesse realizzarsi come fatto principalmente o quasi esclusivamente *culturale* (supponendo che oggi i giovani subiscano stimoli educativi o diseducativi da fonti molto disparate e più efficienti). Essa, infatti, non si potrà più definire soltanto o prevalentemente come « strumento integratore della vita sociale ». Poiché il suo fine è anzitutto lo sviluppo e la maturazione *personale* (anche *sociale*) degli alunni in connessione originaria con coloro che ne hanno i doveri e le responsabilità (i genitori e la famiglia) e secondo le rispettive umane convinzioni. Solo in linea subordinata potranno aggiungersi preoccupazioni e interventi, derivanti da esigenze del *bene comune*.⁶

Assimilare i fini propri dello stato, che sono essenzialmente temporali (laici), ai fini della scuola (sia pure gestita dallo stato) vorrebbe dire misconoscere radicalmente il primario carattere personalistico della formazione culturale, negarne le connessioni educative di fatto (ma ineliminabili data la struttura propria dell'alunno educando) e fare della scuola non un *servizio* che la società (famiglia, stato, Chiesa, società intermedie) rende alla persona dell'individuo e al *bonum commune*, ma unilateralmente una *funzione di stato* (concezione prettamente individualistico-liberale o totalitaria).

b) *L'istituto « professionale ».*

Analoghe osservazioni dovrebbero farsi a proposito di concetti e di realtà connessi con la *qualificazione professionale dei giovani* o, in altre parole più o meno comprensive, connessi con la formazione o *l'istruzione* o *l'educazione professionale* della generazione in crescita.

È evidente, da una parte, che tali istituzioni (tra cui rientra certamente *l'apprendistato*), per i fini, l'organizzazione e le metodologie, si

⁶ Cfr. P. BRAIDO, *Libertà, famiglia, scuola*, « Orientamenti Pedagogici », 1964, 1274-1291.

trovano alla confluenza di interessi e di preoccupazioni personali e sociali molteplici e varie; e, dall'altra, che sta in primo piano l'esigenza che esse possano garantire ai giovani una preparazione all'esercizio della futura professione, la quale sia relativamente « specialistica » e, insieme generale e largamente umana.

I due aspetti sono connessi e devono interessare non solo il tecnico, il metodologo, il legislatore, ma anche il teorico, che dovrà sempre meglio chiarire in termini universali la coordinazione e la subordinazione delle reciproche responsabilità e, nello stesso tempo, determinare l'armonizzazione e l'articolazione dei contenuti e dei fini stessi. È chiaro che se già sul piano strettamente « professionale » dovrà risultare sottolineata l'esigenza di una formazione non solo specifica, ma anche generale, in certo senso « politecnica », su un piano più largamente umano — che d'altra parte non è indifferente nemmeno dal punto di vista specialistico — occorrerà far valere l'urgenza di una formazione più ampia e profonda e, in definitiva, al vertice (*qualitativamente*), una vera educazione *etica*.

In questo senso possono ritenersi reversibili, intercambiabili, o, meglio, necessariamente solidali, coordinate e intrecciate, tutte le formule che tendono a configurare il profilo di una autentica *scuola del lavoro*, che non sia intesa soltanto o prevalentemente in senso *didattico* (si pensi ai « centri di interesse » di Decroly) o *pedagogico* (Kerschensteiner) o *produttivistico* (Blonskij), ma tenti una sintesi diversamente articolata di tutti gli aspetti: lavoro autenticamente educativo perché didatticamente centrato e relativamente e seriamente produttivo; produttivo per essere insieme impegnativo sul piano della cultura e della vita. Dal punto di vista della sintesi si potrebbe in qualche modo pensare al tipo di « scuola professionale », o ancor prima di apprendistato, attuata nel « sistema preventivo » di Don Bosco (e da altri). Anche in Makarenko si possono rintracciare vive preoccupazioni per una educazione del giovane lavoratore che nel lavoro e nella cultura lo qualifichi insieme come uomo e come cittadino.

In questa impostazione, dovrà tenersi presente, sul piano della confluenza delle responsabilità di cui si diceva e sul piano dei contenuti (dei programmi, delle metodologie, delle esecuzioni), il carattere senz'altro dominante dell'*integrità*.

L'*istituto professionale*, inteso in senso generale, non sarà semplice scuola « aziendale » a esclusivo servizio di una specifica attività produttiva e nemmeno puro istituto di educazione morale e religiosa *affiancata* a una collaterale preoccupazione professionistica; ma potrà e dovrà rappresentare la convergenza di parecchie esigenze, distinguibili anche se non separabili: alla radice quella di prestare aiuto e assistenza anzitutto alle classi e categorie più umili; sostenere validamente chi si appresta a entrare nel mondo del lavoro a superare l'unilateralità di teorie e

concezioni o materialistiche o edonistiche o utilitaristiche; provvedere a una formazione virtualmente integrale dei giovani lavoratori sul piano dell'attività specifica e di una generale e completa maturazione umana: morale (e religiosa), culturale, tecnico-professionale, civica e sociale, e quindi a livelli più o meno elevati di intensità e di qualità; e infine, orientando ad un impegno individuale e sociale largo e ricco.

È un rilevante « segno dei tempi » che l'indirizzo per la formazione dei giovani lavoratori, nella disparità delle ideologie, insista su alcune dimensioni di fondo, perfettamente accettabili e potenziabili anche nella prospettiva personalistica qui adombrata: valore primordiale della maturazione dell'intera personalità del futuro lavoratore colle relative doti morali e di « carattere » e le più ampie aperture sociali; necessità di una cultura generale, scientifica, tecnologica e professionale; acquisizione di una sicura abilità esecutiva specifica; preparazione polivalente, virtualmente disponibile, che consenta successivi adattamenti alle progredienti tecniche di produzione e un'ascesa a impegni sempre più alti; apertura alla integrale fruizione creativa nelle altre forme di vita associata (incominciando dalla famiglia) e negli spazi del « tempo libero ».

La personalità del giovane lavoratore e quindi la struttura e lo spirito dell'istituto che presiede alla sua formazione non può dimenticare nessuna delle componenti, collaborando naturalmente con tutte le altre istituzioni; in modo che ai vari livelli, fisico, psichico, culturale, morale e religioso, si realizzi quanto più è possibile quell'unità personale articolata che permetta al futuro lavoratore di vivere con pienezza la sua professione, inserendolo organicamente nella totalità delle manifestazioni della sua esistenza e qualificandolo con una fondamentale larghezza di informazione, maturità di giudizio, capacità di decisione e di comportamento adeguato, sul piano individuale e sociale.

Ritorna qui il concetto fondamentale di « prudenza » in tutte le sue articolazioni. La *qualifica professionale* è per il lavoratore, come per ogni uomo consapevole e maturo, il modo concreto di realizzare la sua più fondamentale qualifica, la *professione di uomo*.

In sintesi, dunque, l'*istituto professionale* è un complesso organo educativo in cui si concentrano impegni e responsabilità, insieme a deleghe e rappresentanze integrative di varie comunità: della famiglia, della società professionale, dello stato, della Chiesa, a servizio dell'intera personalità del giovane lavoratore che chiede di essere preparato a inserirsi maturo e operoso nella vita delle suddette società.

« Produttività », « cultura », « moralità » sono tre componenti di una unica, integrale « personalità del giovane lavoratore ». Si aggiunga a tutti i livelli (ma è implicito nel concetto di ogni autentica formazione umana) il carattere della « evolutività », o della « disponibilità », per cui egli sia

pronto a rispondere costantemente alle sollecitazioni di un mondo in continuo processo di trasformazione e di sviluppo.⁷

c) *Le « associazioni giovanili ».*

Il problema del costituirsi dei giovani in gruppi e associazioni è, anzitutto, problema psicologico e sociale; è, quindi, anche problema pedagogico, metodologico, organizzativo.

È evidente, dunque, che esso presenta riferimenti e risonanze pure al livello della « teoria pedagogica generale », oltre che su quello delle generali interpretazioni psico-sociologiche (per esempio, gioventù come stato di ambiguità costituzionale, come nuova società o nuova generazione, o come stato di radicale transizione o come « gruppo marginale », ecc.).

Ma anche sul piano del diritto all'associazionismo giovanile e del suo articolarsi, ritornano i due fondamentali ordini di problemi attinenti alla filosofia dell'educazione: 1° necessità del superamento dell'« auto-centrismo » puro, e cioè della tendenza per cui la « società giovanile » possa concepirsi e attuarsi quasi come un'*enclave* isolata in uno stato estraneo, e non debba invece, pur con una relativa autonomia (graduale, progressiva, sempre più autoreponsabile), considerarsi inserita in precisi rapporti di coordinazione e di subordinazione con la famiglia, lo stato, la Chiesa e tutte le società intermedie; 2° esigenza di unità, articolazione, qualificazione, specificazione dei contenuti e dei programmi di azione.

Si ripeterà brevemente, quanto al primo aspetto, quanto si disse a proposito della scuola e dell'istituto professionale. C'è un pedocentrismo delle associazioni giovanili che è almeno altrettanto superficiale e approssimativo quanto certo romantico pedocentrismo individualistico di tipo o di ispirazione rousseauiana. Pedocentrismo individualistico e pedocentrismo sociale si equivalgono sul piano educativo o diseducativo. I concetti di responsabilità educativa familiare e sociale, di autoeducazione e eteroeducazione, di autorità e di libertà, di passivismo e attivismo, e la necessaria conciliazione trovano applicazione e specifiche precisazioni anche al livello delle istituzioni o delle comunità. Il paternalismo, l'estrinsecismo, l'autoritarismo, l'immobilismo conservatorista, l'adulterismo non garantiscono certo alle associazioni e ai gruppi giovanili efficienza educativa propria, anche se possono rassicurare sul piano della tranquillità e della « pace sociale ».

Riguardo ai fini e ai contenuti, bisognerà rifarsi al concetto di unità

⁷ Cfr. nella vasta bibliografia, G. MARTINOLI (ed.), *La formazione sul lavoro*, Bari, Laterza, 1964, pp. 126; Fritz BLAETTNER, *Pädagogik der Berufsschule* (II ediz. rielaborata e ampliata da Joachin Münch), Heidelberg, Quelle und Meyer, 1965, pp. 201 (traduz. ital., Roma, Armando, 1965, pp. 384).

e di convergenza educativa, che non sottovaluta i fini specifici di ogni forma giovanile associata e delle priorità diversamente valutabili (quantitativamente e qualitativamente).

Sembrano costituire forme associate particolarmente educative quei raggruppamenti, che sorgono in organica connessione con le istituzioni educative naturali o « ufficiali », quali la famiglia, la Chiesa, le società professionali e civiche, la scuola, ecc., soprattutto se i fini specifici si articolano in modo da trasformarli in veri « centri della gioventù », dove più o meno largamente i giovani trovano alimenti per vivere con pienezza gli aspetti totali della loro personalità: espansione fisica e psichica, amplificazione culturale, arricchimento sociale, impegno nei più vari spazi delle attività comunitarie in funzione della costruzione di una personalità completa: quindi, gruppi giovanili che non siano né pure confraternite, né soli clubs sportivi o ricreativi o esclusivamente sezioni politiche e partitiche o associazioni unicamente religiose. Non si esclude naturalmente che possano sorgere anche raggruppamenti altamente qualificati nell'una o nell'altra di queste direzioni, purché si tenga conto della specificazione e dell'unilateralità (necessaria o inevitabile o auspicabile in certi contesti), e, pertanto, si promuovano le essenziali ulteriori integrazioni, mediante le possibili e desiderabili collaborazioni.⁸

d) *Un'istituzione per la formazione religiosa cristiana.*

Un altro tipico esempio di istituzione che nasce dalla convergente effettiva preoccupazione di diversi enti e può presentarsi con una notevole complessità di obiettivi, di mezzi, di strutturazioni è la cosiddetta *catechesi*.

⁸ Buone osservazioni di carattere storico e metodologico, con preziose e ricche informazioni bibliografiche, si potranno trovare nelle due brevi note di Pietro GIANOLA, *Dal movimento giovanile al « Circolo giovanile Salesiano »*, « Orientamenti Pedagogici », 1964, 1180-1194; e di Vincenzo SINISTREO, *Documenti su « La Zanzara » del liceo Parini*, « Orientamenti Pedagogici », 1966, 937-944. Per alcune connessioni del problema istituzionale con la situazione della gioventù attuale possono risultare orientatrici alcune rassegne interpretative di ricerche abbastanza recenti: P. GIANOLA, *La gioventù questa sconosciuta*, « Orientamenti Pedagogici », 1960, 237-244; ID., *Nuovi profili della gioventù d'oggi*, ibid., 1960, 383-392; ID., *Contributi al profilo della gioventù attuale*, ibid., 1961, 148-153; ID., *Una nuova generazione? Rassegna di recenti indagini*, ibid., 1963, 290-296; G. LUTTE, *Letteratura scientifica tedesca del dopoguerra sulla gioventù*, ibid., 1966, 1106-1115; P. G. GRASSO, *I giovani stanno cambiando*, Zürich, PAS-Verlag, 1963, pp. 138 (vedi nota bibliografica a p. 73); ID., *Personalità giovanile in transizione: dal familismo al personalismo*, Zürich, PAS-Verlag, 1964, pp. XVI-489; ID., *Gioventù: gruppo marginale in crisi di identità*, « Orientamenti Pedagogici », 1966, 756-764. Da un punto di vista giuridico-educativo il tema dell'associazionismo è toccato da G. A. BRUSA, *Un grave problema giuridico-pedagogico: la crisi dell'associazionismo giovanile*, « Orientamenti Pedagogici », 1963, 898-913.

Anche questo termine offre una eccezionale ricchezza di significati, che se non sono debitamente distinti e precisati provocano non pochi equivoci e confusioni nella discussione dei problemi sull'argomento. Ne possiamo isolare due fondamentali, da cui si potrebbe partire poi per precisarne diverse « variazioni ».

1) Si parla di *catechesi* come dell'istituto della *totale formazione cristiana*, consacrato all'apprendimento della *professione cristiana*, all'acquisizione di una *mentalità di fede*.⁹ Si parla, per esempio, di quell'*insegnamento* del messaggio cristiano « *sapientiale-teologale*, che tende a produrre un possesso accentuatamente pratico, una sapienza della fede, pur sviluppando quel tanto di sapere che è essenziale ad una virtù formalmente intellettuale, quale è la fede.¹⁰ Si scrive che « ora la catechesi si orienta alla *terza forma* di insegnamento, poiché si mette al servizio della fede, considerata nel momento in cui essa va *espressa in atti, nel più vivo rapporto con l'esistenza quotidiana*, quando cioè è una presa di coscienza delle invisibili realtà cristiane in funzione di una *presa di posizione* nei loro confronti... , indirizzo pratico, esistenziale, collegato alla vita vissuta... In quanto vi è nella fede vissuta una *presa di coscienza*, non si può fare della catechesi una funzione liturgica o quasi: l'esercizio presuppone l'apprendimento, anche se questo comporta qualche esercitazione... In quanto vi è una *presa di posizione* personale verso Dio e i suoi Misteri nella vita, la catechesi per sé esula da una disposizione scientifica delle dottrine... ».¹¹

È una catechesi a fini molteplici, organicamente e unitariamente collegati, in modo « che comprenda tutto questo non solo materialmente, ma anche formalmente », e cioè « i molti obiettivi, proposti alla catechesi dalle scienze superiori: a) *obiettivi interiori*: un'istruzione sulla dottrina — un'educazione alla vita cristiana, dentro la quale si può distinguere: un'iniziazione ai comportamenti fondamentali cristiani (la preghiera, l'esercizio delle virtù teologali, la vita liturgico-sacramentale, la vita ecclesiale caritativa, missionaria); un'introduzione nella società gerarchica della Chiesa; una *correlazione* abituale tra valori profani e valori cristiani; b) *obiettivi esteriori* o termini del ciclo catechistico: preparazione al Battesimo — preparazione alla Prima Comunione — preparazione alla Cresima (o alla Comunione solenne) — preparazione al Matrimonio (o al Sacerdozio) ».¹²

⁹ Cfr. per esempio, G. C. NEGRI, nell'opera « Educare », vol. III, Zürich, PAS-Verlag, 1964, p. 200.

¹⁰ L'obiettivo è « la personalità di credente », e l'istituzione si può indifferentemente chiamare « catecumenato ecclesiastico » (C. Krieg) o « istituto educativo per la maturità cristiana » (G. C. NEGRI, in « Educare », vol. III, p. 204).

¹¹ G. C. NEGRI, in « Educare », vol. III, p. 201.

¹² *Id.*, *o. c.*, p. 208.

2) E si parla di catechesi come « scuola », o meglio come *funzione culturale*, come insegnamento, istruzione, « formazione mentale » cristiana (« mentalità di fede »), come *condizionamento cognitivo* alla fede cristiana operosa).¹³

Decidere quale carattere debba avere una o l'altra concreta *iniziativa catechistica* (organizzazione di una scuola di religione, attuazione di una catechesi familiare, parrocchiale, di associazione) dipende dalla *prudenza* dei responsabili, i quali devono tener presenti vari elementi: (1) il significato della loro *opera delegata* (dalla famiglia, dalla Chiesa); (2) le *esigenze degli alunni*; (3) le *accentuazioni* date dall'ambiente di luogo e dal tempo in cui tale opera si svolge.

È, tuttavia, necessario per la validità di una istituzione catechetica, che il fattore *educazione* includa il fattore *condizionamento cognitivo o culturale* e che questo almeno lasci la porta aperta alla essenziale integrazione educativa.¹⁴

¹³ In questo caso, condizionamento è inteso in senso obiettivo, prescindendo per sé dalle *intenzioni* di chi lo provoca (e, quindi, dalle ineliminabili « inflessioni » che egli porta nei suoi metodi e nell'uso dei mezzi). Altre distinzioni tra insegnamento religioso « profano », « culturale », « scientifico-teologico » e sapienziale-teologale dipendono piuttosto dalla presenza dell'una o dell'altra di tali intenzioni. Cfr. P. BRAIDO, *Il significato dell'impegno catechistico nella teoria e nella pratica*, « Orientamenti Pedagogici », 1965, pp. 957-976.

¹⁴ In ogni caso, per la chiarezza del discorso scientifico (che non dovrebbe considerarsi indifferente agli effetti pratici), sembra essenziale distinguere accuratamente quanto riguarda la catechesi come *funzione, processo, attività, impegno vitale* delle persone che vi sono coinvolte e catechesi come *struttura, organizzazione, istituzione*; e, quindi, parallelamente quanto riguarda la *catechetica* o riflessione scientifica, che si occupa del primo aspetto, e lo studio teorico-tecnico del secondo; nel primo caso, il discorso dovrà farsi necessariamente *epistemologico* (e, a nostro parere, nel senso delle *distinzioni* essenziali), nel secondo, invece, piuttosto *prammatico* (nel senso, dunque, della *sintesi* e dell'*efficienza operativa*).

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Le particolari indicazioni bibliografiche che seguono hanno lo scopo di favorire lo studio personale, l'integrazione delle prospettive offerte nel corso del lavoro e il confronto critico con altre posizioni.

È evidente che la sintesi presentata non può considerarsi affatto una « nuova » filosofia dell'educazione. Sono del tutto palesi le connessioni con i classici della filosofia realistica e spiritualista.

Per questo, è chiaro che i riferimenti bibliografici essenziali vogliono rifarsi prima di tutto ad alcune opere di fondo, quali la *Metafisica* di Aristotele e l'*Etica a Nicomaco* (si può utilizzare la traduzione italiana a cura di A. Plebe, Bari, Laterza, 1965 o, meglio, la traduzione e il commento di R. A. GAUTHIER et J. Y. JOLIE, *L'Ethique à Nicomache*, Publications Universitaires de Louvain, 3 voll., 1958-1959; l'interpretazione, però, non è sempre accettabile in alcune impostazioni generali) e, in definitiva, alla visione speculativa di Tommaso d'Aquino, affidata specialmente ai *Commenti all'Etica* aristotelica e ai libri delle *Sentenze* di Pier Lombardo, e in forma sistematica alla *Summa Theologiae* (sviluppata e chiarita dai grandi commentatori, Caietano, Bañez, Joannes a S. Thoma).

- ADLER Mortimer J., *Art and Prudence*, New York, Longmans, Green and Co., 1937, pp. 686.
- ADLER Mortimer J., *In Defense of the Philosophy of Education*, nel vol. *The Fortieth-first Yearbook of the National Society of Education*, Part. I, *Philosophies of Education*, edited by H. B. Nelson, Chicago, The University of Chicago Press, 1942, 197-249.
- AGAZZI Aldo, *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*, Brescia, La Scuola, 1951, pp. 212.
- AGAZZI Aldo, *Oltre la scuola attiva. Storia, essenza, significato dell'attivismo*, Brescia, La Scuola, 1955, pp. 244.
- AGOSTI Marco e al., *Pedagogia della persona*, « Quaderni di Pietralba », n. 1, Brescia, La Scuola, 1952, pp. 114.
- ALARCO Luis Felipe, *Lecciones de Filosofia de la Educación*, Lima, Mejia Baca-Villanueva, 1954, II ed.
- ALBEGGIANI Ferdinando, *Natura e aspetti dell'educazione*, Palermo, Palumbo, 1956, pp. 155.
- ALLIEVO Giuseppe, *Studi pedagogici*, Torino, Tip. Subalpina Marino, 1893, pp. 399.
- ALVES DE SIQUEIRA Cônego Antonio, *Filosofia da Educação*, Petropolis, Editora Vozes, 1942, pp. 456.
- ANGIULLI Andrea, *La pedagogia, lo stato, la famiglia*, introduzione e note di F. Cafaro, Firenze, La Nuova Italia, 1961, pp. 134.
- ANTONIUS ab Ascoli Piceno, *De patria potestate in iure naturali*, « Laurentianum », 1960, 273-314.
- ANTONIUS ab Ascoli Piceno, *De Patria potestate in antiqua et vigenti ecclesiastica legislatione*, « Laurentianum », 1961, 149-196.

- AREVALO Juan José, *La filosofía de los valores en la pedagogía*, Buenos Aires, Imp. Lopez, 1939, pp. 78.
- ASMUS Walter (ed.), *Erziehung und Menschlichkeit*, Festgabe für F. Trost zum 65. Geburtstag, Ratingen b. Düsseldorf, Henn, 1965, pp. 161.
- AUBENQUE Pierre, *La prudence chez Aristote*, Paris, Presses Universitaires de France, 1963, pp. 192.
- BANFI Antonio, *La problematica dell'educazione e il pensiero pedagogico*, scelta, introduzione e note a cura di G. M. Bertin, Firenze, La Nuova Italia, 1961, pp. XXXIII-384.
- BARATONO Adelchi, *Critica e pedagogia dei valori. Saggio*, Palermo, Sandron, s. d., pp. 358.
- BARONI Augusto, *La realtà educativa. Saggi pedagogici*, Brescia, La Scuola, 1936, pp. 123.
- BARONI Augusto, *Pedagogia fondamentale*, Brescia, La Scuola, 1951, pp. 126.
- BARRIO PEÑA Jaime, *Integración de la personalidad y proceso educativo*, Guatemala, Editorial del Ministerio de Educación Pública « José de Pineda Ibarra », 1961, pp. 127.
- BEAURECUEIL (de) S., *Saint Thomas d'Aquin et la pédagogie*, « Cahiers », Cercle Thomiste (Le Caire), giugno 1949, 3-30.
- BECCHI Egle, *La pedagogia della « Gestalt »*, Firenze, La Nuova Italia, 1961, pp. IX-88.
- BEDNARSKI Felix W., *Animadversiones S. Thomae Aquinatis de juvenibus eorumque educatione*, « Angelicum », 1958, 375-411.
- BEREDAY George Z. F., LAUWERYS Joseph A. (ed.), *Education and Philosophy*, The Yearbook of Education 1957, Yonkers-on-Hudson, New York, World Book Co., 1957, pagine XIII-578.
- BERKSON I. B., *Preface to an Educational Philosophy*, New York, Columbia University Press, 1940, pp. XVI-250.
- BERTIN Giovanni Maria, *Etica e pedagogia dell'impegno*, Milano, Marzorati, 1953, pp. V-251.
- BERTIN Giovanni Maria, *Introduzione al problematicismo pedagogico*, Milano, Marzorati, 1951, pp. V-307.
- BERTIN Giovanni Maria, *La filosofia dell'educazione oggi*, « Scuola e Città », 1960, 411-414, 451-455.
- BERTIN Giovanni Maria, *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi*, Roma, Armando, 1961, pp. 236.
- BERTIN Giovanni Maria, *Scuola e riforme educative*, Roma, Armando, 1965, pp. 239.
- BERTOCCI P. A., MILLARD R. M., *Personality and the Good*, New York, D. McKay Co., 1963, pp. XXII-711.
- BERTOLINI Piero, *Fenomenologia e pedagogia*, Bologna, Malipiero, 1958, pp. 247.
- BIERNBAUM Ferdinand, *Versuch einer Systematisierung der Erziehungsmittel*, Wien, Verlag für Jugend und Volk, 1950, pp. 352.
- BITTNER G. und REHM W. (edd.), *Psychoanalyse und Erziehung*, ausgewählte Beiträge aus der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, Bern-Stuttgart, Huber, 1964, pp. 295.
- BOLLNOW Otto Friedrich, LICHTENSTEIN Ernst, WEBER Otto, *Der Mensch in Theologie und Pädagogik*, mit einem Diskussionsbericht von Ingeborg Röbbelen, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1957, pp. 78.
- BOLLNOW Otto Friedrich, *Wesen und Wandel der Tugenden*, Frankfurt a. M., Ullstein, Taschenbücher Verlag, 1958, pp. 204.
- BOLLNOW Otto Friedrich, *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Stuttgart, Klett, 1959.
- BORGHİ Lamberto, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, pp. X-342.
- BORGHİ Lamberto, *L'educazione e i suoi problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1955, pp. VI-142.
- BORGHİ Lamberto, *Educazione e sviluppo sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1962, pp. XVI-414.
- BOULAY Jamin, *Quelques notes à propos des vertus morales*, « L'Avant Théologique et Philosophique », 1960, 20-52, 265-277.

- BRAMELD Theodore, *Patterns of Educational Philosophy*, Yonkers-on-Hudson, New York, World Book Co., 1950, pp. XXIV-824.
- BRAMELD Theodore, *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, New York, Dryden Press, 1955, pp. XVII-446.
- BRAMELD Theodore, *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, New York, Dryden Press, 1956, pp. XIV-417.
- BRAMELD Theodore, *Cultural Foundation of Education. An Interdisciplinary Exploration*, New York, Harper, 1957, pp. XXI-330.
- BRAMELD Theodore, *Education for the Emerging Age. Newer Ends and Stronger Means*, New York, Harper, 1961, pp. VII-244.
- BREED Frederick S., *Education and the Realism*, New York, MacMillan, 1939, pp. XXI-287.
- BRENNAN Robert E., *Essays in Thomism*, New York, Sheed and Ward, 1942, pp. VII-427.
- BREZINKA W., *Erziehung als Lebenshilfe. Eine Einführung in die pädagogische Situation*, Wien, Oesterreichischer Bundesverlag, 1965, IV ed., pp. 404.
- BROUDY Harry S., *Building a Philosophy of Education*, New York, Prentice-Hall, 1954, pp. XVI-480.
- BRUBACHER John S., *Modern Philosophies of Education*, New York, McGraw-Hill, 1962, III ed., pp. IX-373.
- BRUMBAUGH Robert, LAWRENCE Nathaniel M., *Philosophers on Education. Six Essays on the Foundations of Western Thought*, Boston, Houghton Mifflin, 1963, pp. X-211.
- BRUNER Jerome S., *The Process of Education*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1960, pp. XVI-97.
- BRUNER Jerome S., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando, 1964, pp. 179.
- BUEHLER Walter J., *The Role of Prudence in Education*, Washington, The Catholic University of America Press, 1950, pp. X-112.
- BURGARDSMEIER Alfred, *Psychologie und Pädagogik der « Pietas » und « Reverentia », « Anima »*, 1959, 205-210.
- BUTLER Donald J., *Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion*, New York, Harper, 1957, pp. XVII-618.
- CABRERO MARIN R., *La virtud de la caridad en la educación*, « Revista española de Pedagogía », 1945, 293-315.
- CALOGERO Guido, *Logo e dialogo. Saggio sullo spirito critico*, Milano, Edizioni di Comunità, 1950, pp. 240.
- CALOGERO Guido, *La scuola dell'uomo*, nuova edizione accresciuta di altri saggi e di una postilla critica, Firenze, Sansoni, 1956, pp. X-326.
- CANTRIL Hadley, *Le motivazioni dell'esperienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1958, pp. 216.
- CARLINI Armando, *La nostra scuola. Lineamenti di una filosofia dell'educazione seguita da una bibliografia pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1943, IV ed., pp. 231.
- CASOTTI Mario, *Maestro e scolaro. Saggio di filosofia dell'educazione*, Milano, Vita e Pensiero, 1930, pp. XVI-317 (III ed., Brescia, La Scuola, 1953, pp. 341).
- CASOTTI Mario, *Pedagogia generale*, Brescia, La Scuola, 2 voll., 1958-1959, IV ed., pp. 152, 192.
- CATALFAMO Giuseppe, *Il fondamento dell'educabilità*, « Teoresi », 1956, 9-18.
- CATALFAMO Giuseppe, *Personalismo pedagogico. Prospettive*, Roma, Armando, 1958, pp. 122.
- CATALFAMO Giuseppe, *Pedagogia contemporanea e personalismo*, Roma, Armando, 1961, pp. 157.
- CHILDS John L., *Education and the Philosophy of Experimentalism*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1931, pp. XIX-264.
- CHILDS John L., *Education and Morals. An Experimentalist Philosophy of Education*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1950, pp. XIV-299 (First Science Editions printing, 1967, pp. XIV-299).

- CHILDS John L., *American Pragmatism and Education*, New York, Holt, 1956, pp. 873.
- CIRIBINI SPRUZZOLA Ada, *Breve saggio di una metafisica dell'educazione*, Milano, Marzorati, 1947, pp. 78.
- COGNETTI Carlo, *Patria potestà e educazione religiosa dei figli*, Milano, Giuffrè, 1964, pp. 106.
- CONNERY John, *Prudence and Morality*, «Theological Studies», 1957, 564-582.
- CONWAY Pierre H., *Principles of Education. A Thomistic Approach*, Washington, The Thomist Press, 1960, pp. XIII-204.
- CORALLO Gino, *Educazione e libertà. Presupposti filosofici per una pedagogia della libertà*, Torino, SEI, 1951, pp. 218.
- CORALLO Gino, *La pedagogia della libertà. Saggio di pedagogia generale*, Torino, SEI, 1951, pp. 188.
- CORALLO Gino, *Pedagogia*, vol. I. *L'educazione. Problemi di pedagogia generale*; vol. II. *L'atto di educare. Problemi di metodologia dell'educazione*, Torino, SEI, 1965 (II ed.), 1967, pagine 511, 352.
- COX Philip W. I., MERCER Blaine E., *Education in Democracy. Social Foundations of Education*, New York and London, McGraw-Hill, 1961, pp. XVIII-570.
- CROW Lester D., CROW Alice, *Introduction to Education. Fundamental Principles and Modern Practices*, New York, American Book Co., 1960, pp. X-566.
- CUBE Felix v., *Allgemeinbildung oder produktive Einseitigkeit? Der Weg zur Bildung im Geiste Kerschensteiners*, Stuttgart, Klett, 1960, pp. 100.
- CUNNINGHAM William F., *The Pivotal Problems of Education. An Introduction to the Christian Philosophy of Education*, New York, MacMillan, 1954, pp. XIX-588.
- DE BARTOLOMEIS Francesco, *La pedagogia come scienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1953, pp. 416.
- DE HOVRE François, *Essai de philosophie pédagogique*, Bruxelles, Dewit, 1927, pp. 362.
- DE HOVRE François, *Le Catholicisme. Ses pédagogues, sa pédagogie*, Bruxelles, Dewit, 1930, pp. 450.
- DE LA NOI Pedro, *La prudencia en la formación moral a la luz de Santo Tomás*, Santiago-Chile, 1963, pp. 112.
- DEMAN Thomas, *L'organisation du savoir moral*, «Revue des sciences philosophiques et théologiques», 1934, pp. 258-280.
- DEMAN Thomas, *S. Thomas d'Aquin. La prudence*, Paris, Ed. de la Revue de jeunes, 1949, pp. 554.
- DEMAN Thomas, *Le précepte de la prudence chez saint Thomas d'Aquin*, «Recherches de théologie ancienne et médiévale», 1953, 40-59.
- DEMIASHKEVITCH Michael, *An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, American Book Co., 1935, pp. XIII-449.
- DE ROTON Placide, *Les habitus. Leur caractère spirituel*, Paris, Laberge, 1934, pp. 168.
- DE RUVO Vincenzo, *I fondamenti della pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1956, pp. VI-111.
- DEWEY John, *Logic. The Theory of Inquiry*, New York, Holt, 1938, pp. VIII-546 (trad. ital. di A. Visalberghi, Torino, Einaudi, 1949, pp. 700).
- DEWEY John, *Theory of Valuation*, Chicago, The University of Chicago Press, 1939, pp. 67 (trad. ital. con saggio introduttivo di A. Visalberghi, Firenze, La Nuova Italia, 1960, pp. XXX-104).
- DEWEY John, *My Pedagogic Creed*, New York, Kellogg, 1897, pp. 36.
- DEWEY John, *The School and Society*, Chicago, The University of Chicago Press, 1915, pagine XV-164 (trad. ital., Firenze, La Nuova Italia, 1953, pp. XIX-138).
- DEWEY John, *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, MacMillan, 1916, pp. XII-434 (trad. ital., Firenze, La Nuova Italia, 1949, pp. X-486).
- DEWEY John, *Education Today*, New York, Putnam's Sons, 1940, pp. XIX-373.

- DEWEY John, *Schools of Tomorrow*, New York, Dutton, 1934, XVII rist., pp. 316.
- DEWEY John, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961, pp. 401.
- DIBATTITO *sulla scuola*, a cura di Adolfo Battaglia, introduzione di G. Calogero, Bari, Laterza, 1956, pp. 300.
- DIETZ Heinrich, *Autorität und Ordnung in Schule und Gemeinschaft*, Frankfurt a. M., Diesterweg, 1960, pp. 210.
- DILTHEY Wilhelm, *Critica della ragione storica*, introduzione, traduzione di Pietro Rossi, Torino, Einaudi, 1954, pp. 487.
- DILTHEY Wilhelm, *Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie*, Gesammelte Schriften, Stuttgart, Teubner, vol. V, 1957, pp. 139-240.
- DILTHEY Wilhelm, *Ueber die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*, Ges. Schriften, vol. VI, 1958, pp. 56-82.
- DILTHEY Wilhelm, *Einleitung in die Geisteswissenschaften*, Ges. Schriften, vol. I, 1959, pagine XX-429.
- DILTHEY Wilhelm, *Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems*, Ges. Schriften, vol. IX, 1960, pp. VII-240.
- DI NAPOLI Giovanni, *Il concetto di educazione. Lineamenti di filosofia pedagogica*, Roma, Studium, 1952, pp. 297.
- DONOHUE John W., *Work and Education. The Role of Technical Culture in Some Distinctive Theories of Humanism*, Chicago, Loyola University Press, 1959, pp. XI-238.
- DUBAY Thomas, *Philosophy of the State as Educator*, Milwaukee, The Bruce Publishing Co., 1959, pp. VIII-237.
- DUBAY Thomas, *An Investigation into the Thomistic Concept of Pleasure*, «The New Scholasticism», 1962, 76-99.
- DÜRR Otto, *Erziehung zur Freiheit in Selbstverantwortung*, Stuttgart, Calwer Verlag, 1963, pp. 132.
- L'educazione estetica*, Atti del V Convegno di Scholé, 1958, Brescia, La Scuola, 1961, pp. 228.
- L'educazione scientifica*, Atti del VI Convegno di Scholé, 1960, Brescia, La Scuola, 1961, pp. 230.
- L'educazione sociale*, Atti del VII Convegno di Scholé, 1961, Brescia, La Scuola, 1962, pp. 296.
- EGGERSDORFER Franz Xaver, *Das Ziel der Erziehung mit besonderer Berücksichtigung der Volksschulerziehung*, Münster, Münsterverlag, 1925, pp. 56.
- EGGERSDORFER Franz Xaver, *Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterrichts*, München, Kösel, 1950, V ed., pp. VI-556.
- EGGERSDORFER Franz Xaver, *Jugenderziehung*, hrsg. von Alois Fischer, München, Kösel, 1962, pp. 396.
- Erziehung wozu? Pädagogische Probleme der Gegenwart*, (mit Beiträgen von O. F. Bollnow, W. Flitner, O. Kroh, Th. Litt, Neumann, G. Pfahler, Joh. Rudert, H. Schaefer, R. Sieverts, M. Wagenschein, E. Weniger), Stuttgart, Kröner, 1956, pp. 163.
- ESCHMANN I. Th., *A Thomistic Glossary on the Principle of Preeminence of a Common Good*, «Mediaeval Studies», 1943, 123-165.
- ESCHMANN I. Th., *Bonum commune melius est quam bonum unius. Eine Studie über den Wertvorrang des Personalen bei Thomas von Aquin*, «Mediaeval Studies», 1944, 62-110.
- Evolución histórica de la educación en los tiempos modernos*, Actas Congreso Internacional de Pedagogía (Santander-San Sebastian, 19-26 julio 1949), vol. II, Madrid, Consejo Superior de investigaciones científicas, Instituto «San José de Calasanz» de Pedagogía, 1950, pp. 471.
- FABER Werner, *Das dialogische Prinzip Martin Bubers und das erziehrische Verhältnis*, Ratingen b. Düsseldorf, Henn, 1962, pp. 190.
- FABRO Cornelio, *La fenomenologia della percezione*, Brescia, Morcelliana, 1961, II ed., pp. 530.
- FABRO Cornelio, *Percezione e pensiero*, Milano, Vita e Pensiero, 1942, pp. XXXIV-616.

- FASOLO Margherita, *Orientamenti sul problema educativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1954, pp. 206.
- FAURE Pierre, *L'école et la cité*, Paris, SPES, 1945, pp. 332.
- FAZIO-ALLMAYER Vito, *Saggi di filosofia dell'educazione*, Palermo, Reber, 1912, pp. 172.
- La filosofía de la educación en América*, fasc. 19-20, julio-diciembre 1960 della riv. « La Educación » (Union Panamericana, Washington), pp. 179.
- La filosofía dell'educazione ed altri problemi pedagogici*, Bologna, G. Malipiero, 1961, pp. 113.
- FINDLAY J. J., *The Foundations of Education. A Survey of Principles and Projects*, vol. I. *The Aims and Organization of Education*; vol. II. *The Practice of Education*, London, University of London Press, 1928, 1930, pp. 274, 332.
- FISCHER Wolfgang (ed.), *Einführung in die pädagogische Fragestellung. Aufsätze zur Theorie der Bildung*, Teil 1., Freiburg i. B., Lambertus-Verlag, 1961, pp. 193.
- FISCHER Wolfgang, *Was ist Erziehung? Zur Abgrenzung und Bestimmung des Erziehungsbegriffes in der Pädagogik*, München, Ehrenwirth, 1966, pp. 144.
- FITZPATRICK Edward A., *Readings in the Philosophy of Education*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1936.
- FLITNER Wilhelm, *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1957, pp. 39.
- FLITNER Wilhelm, *Allgemeine Pädagogik*, Stuttgart, Klett, 1961, VI ed., pp. 180.
- FLORES D'ARCAIS Giuseppe, *Il problema della pedagogia, oggi*, « Rassegna di pedagogia », 1955, 279-301; 1956, 12-64, 191-200; 1957, 3-40.
- FLORES D'ARCAIS Giuseppe, *La scuola per la persona. Preliminari teoretici*, Brescia, La Scuola, 1960, pp. 123.
- FLORES D'ARCAIS Giuseppe, *Filosofia dell'educazione*, « Rassegna di pedagogia », 1960, 219-226.
- FOREST Aimé, *La structure métaphysique du concret selon saint Thomas d'Aquin*, Paris, Vrin, 1956, II ed., pp. 381.
- FORNACA Remo, *Educazione e libertà*, Torino, Gheroni, 1957, pp. 135.
- FOULQUIÈ Paul, *L'Église et l'école*, avec l'Encyclique sur l'éducation, Paris, SPES, 1947, pp. 255.
- FRANCKE Hermann Georg, *Vom Wesen der Erziehung. Eine Philosophie der Werte*, Berlin, E. Hoffmann, 1912, pp. 96.
- FRIEDEL Egon, *Kulturgeschichte der Neuzeit*, München, Beck'sche Verlagsbuchhandlung, 1960, pp. 1572.
- FROESE Leonhard, *Pädagogisches Ethos und gesellschaftlicher Auftrag*, « Zeitschrift für Pädagogik », 1961, 11-31.
- Fundamentos filosóficos y teológicos de la educación*, Actas Congreso Internacional de Pedagogía (Santander-San Sebastian, 19-26 julio 1949), vol. I, Madrid, Consejo Superior de investigaciones científicas, Instituto « San José de Calasanz » de Pedagogía, 1950, pp. 368.
- FURGER Franz, *Gewissen und Klugheit in der katholischen Moralthologie der letzten Jahrzehnte*, Luzern-Stuttgart, Rüber-Verlag, 1965, pp. 188.
- GALLAGHER Donald A. (ed.), *Some Philosophers on Education. Papers concerning the Doctrines of Augustine, Aristotle, Aquinas and Dewey*, Milwaukee, The Marquette University Press, 1956, pp. XIII-95.
- GALLAGHER Donald, GALLAGHER Idella, *The Education of Man*, New York, Doubleday and Co., 1962, pp. 191.
- GARCIA HOZ Victor, *Cuestiones de Filosofía de la educación*, Madrid, Consejo Superior de investigaciones científicas, Instituto « San José de Calasanz » de Pedagogía, 1952, pagine 144.
- GARCIA HOZ Victor, *Cuestiones de Filosofía individual y social de la educación*, Madrid, RIALP, 1962, II ed., pp. 139.

- GARCIA VIEYRA Alberto, *Ensayos de Pedagogía según la mente de Santo Tomás de Aquino*, Buenos Aires, Desclée, 1949, pp. 199.
- GARFORTH F. W., *Education and Social Purpose*, London, Oldbourne, 1962, pp. 174.
- GARRIGOU-LAGRANGE Réginald, *Du caractère métaphysique de la morale de S. Thomas en particulier des ses rapports avec la prudence et la conscience*, « Revue Thomiste », 1925, 341-355.
- GARRIGOU-LAGRANGE Réginald, *La prudence, sa place dans l'organisme des vertus*, « Revue Thomiste », 1926, 411-426.
- GAUTHIER René A., *Magnanimité. L'idéal de la grandeur dans la philosophie païenne et dans la théologie chrétienne*, Paris, Vrin, 1951, pp. 522.
- GEFFRÈ Claude J., *Structure de la personne et rapports interpersonnels*, « Revue Thomiste », 1957, 672-692.
- GENTILE Giovanni, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. I, *Pedagogia generale*; vol. II, *Didattica*, Bari, Laterza, 1913-1914, pp. 372, 246.
- GENTILE Giovanni, *Educazione e scuola laica*, Firenze, Vallecchi, 1921, pp. 313 (IV ed., Milano, Treves, 1932, pp. VIII-430).
- GENTILE Maria Teresa, *Immagine e parola nella formazione dell'uomo*, Roma, Armando, 1965, pp. 850.
- GENTILE Maria Teresa, *Educazione linguistica e crisi di libertà*, Roma, Armando, 1966, pp. 421.
- GERHARD W. A., *The Intellectual Virtue of Prudence*, « The Thomist », 1945, 413-456.
- GEYMONAT Ludovico, *La pedagogia polemica di Bertrand Russell*, « Rivista di filosofia », 1937, 147-154.
- GHIGNONI Almo, *Saggio sulla filosofia dell'educazione e critica del sentimento puro*, Torino, SEI, 1955, pp. 135.
- GIESE Gerhardt, *Erziehung und Bildung in der mündigen Welt*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1957, pp. 196.
- GLAESER Friedrich, *Existentielle Erziehung. Der Weg des Menschen zu sich selbst*, München/Basel, Reinhardt, 1963, pp. 262.
- GOETTLER Josef, *System der Pädagogik*, neu bearbeitet und erweitert von Johann B. Westermayr, München, Kösel, 1961, pp. VII-356.
- GOFFI Tullo, *Morale familiare*, Brescia, Morcelliana, 1962, II ed., pp. 301.
- GOFFI Tullo, *Obbedienza e autonomia personale*, Milano, Ancora, 1965, pp. 333.
- GONZALES ALVAREZ Angel, *Filosofía de la Educación*, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 1952, pp. 250.
- GORCE M.-M., *Le jugement pratique*, « Revue des Sciences Philosophiques et Théologiques », 1928, 5-37.
- GOSEN M. de Sales, *A Philosophical Study of the Status of Education as a Science*, Washington, The Catholic University of America Press, 1960, pp. 52.
- GRISEBACH Eberhard, *Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung*, Halle, 1924.
- GRONER J. F., *Geistesgeschichtliche Würdigung der thomistischen Gewissenlehre*, « Divus Thomas » (Freib.), 1953, 299-314.
- GRUBER Frederick C., *Foundations for a Philosophy of Education*, New York, Thomas and Crowell, 1961, pp. XIII-322.
- GRUBER Frederick C. (ed.), *Anthropology and Education*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1961, pp. 123.
- GRUPE Ommo, *Leibesübung und Erziehung*, Freiburg i. B., Lambertus-Verlag, 1959, pp. 132.
- GRUPE Ommo, *Ueber das Problem einer Wissenschaft der Leibesübungen (oder Leibeserziehung) als pädagogische Disziplin*, « Pädagogische Rundschau », 1964, 847-868.
- GUERRERO Eustaquio, *Fundamentos de pedagogía cristiana*, comentario a la encíclica « Divinus illius Magistri », Madrid, Ed. Razon y Fe, 1959, II ed., pp. 358.

- GUINDON Roger, *Beatitude et théologie morale chez saint Thomas d'Aquin. Origines. Interprétation*, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1956, pp. 356.
- GULLEY Anthony D., *The Educational Philosophy of Saint Thomas Aquinas*, New York, Pageant Press, 1964, pp. XXIX-153.
- GÜNTHER Karl Heinz e al., *Erziehung und Leben*, mit einem Vorwort von O. F. Bollnow, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1960, pp. 130.
- GUZIE Tad W., *St. Thomas and Learning Theory. A Bibliographical Survey*, « The New Scholasticism », 1960, 275-296.
- HAGENHOFF M. Pelagia, *The Educational Philosophy of Friedrich Wilhelm Foerster*, Washington, The Catholic University of America Press, 1946, pp. XIII-256.
- HAMEL L. N., *Controversia Lehu-Elter-Lottin circa regulam moralitatis secundum S. Thomam*, « Antonianum », 1932, 377-384.
- HARTNETT John J., *Truth, the Aid, not the Obstacle to Virtue*, « Franciscan Studies », 1958, 9-35.
- HENRY A.-M., *Morale et vie conjugale*, Paris, Ed. du Cerf, 1964, II ed., pp. 251 (trad. ital., Torino, Marietti, 1961, pp. 208).
- HENRY A.-M., DEMAN e al., *Prudence chrétienne*, Paris, Ed. du Cerf, 1948, pp. 216.
- HENZ Hubert, *Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Allgemeine und differentielle Erziehungswissenschaft. Einführung in die pädagogischen Forschungsmethoden*, Freiburg. i. B., Herder, 1964, pp. XIII-482.
- HESSEN Sergio, *Fondamenti filosofici della pedagogia*, a cura di L. Salvini e L. Volpicelli, Roma, AVIO, 1956, 2 voll., pp. 246, 290.
- HOLLENBACH Johannes Michael, *Die Rechtsgrundlagen der Vaterautorität*, « Stimmen der Zeit », 1959, 433-461.
- HOOK Sidney, *Education for Modern Man. A New Perspective*, New York, Knopf, 1963, pagine 239.
- HORAT E., *Das Verhältnis von Charakter- und Verstandestugenden in der Ethik des hl. Thomas von Aquin*, Ingebohl, Theodosius Buchdruckerei, 1946, pp. 88.
- HUBERT René, *Traité de pédagogie générale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1946, pp. XI-687.
- HUXLEY Julian, *Education and the Humanist Revolution*, Southampton, University of Southampton Press, 1962, pp. 37.
- JACOB Josef, *Passiones. Ihr Wesen und ihre Anteilnahme an der Vernunft nach dem hl. Thomas von Aquin*, Mödling b. Wien, St.-Gabriel Verlag, 1958, pp. 104.
- JOLY Ralph Philip, *The Human Person in a Philosophy of Education*, New York, Humanities Press, 1965, pp. 147.
- KABIR Humayun, *Indian Philosophy of Education*, London, Asia Publishing House, 1961, pp. 256.
- KALLEN Horace M., *The Education of Free Man*, New York, Farrar-Strauss and Co., 1949, pp. XIX-332 (trad. ital., Firenze, La Nuova Italia, 1964, pp. XLI-447).
- KALLEN Horace M., *The Liberal Spirit*, Ithaca, New York, Cornell University Press, 1948, pp. VII-242.
- KELLAWAY George F., *Purposeful Education*, London, University of London Press, 1958, pp. 119.
- KELLER L., *Lehren und Lernen bei Thomas von Aquin*, « Angelicum », 1936, 210-227.
- KILPATRICK William Heard, *Education for a Changing Civilization*, New York, MacMillan, 1928, pp. 143.
- KILPATRICK William Heard, *Source Book in the Philosophy of Education*, New York, MacMillan, 1952, II ed., pp. XVIII-535.
- KILPATRICK William Heard, *Philosophy of Education*, New York, MacMillan, 1951 (trad. ital., Firenze, La Nuova Italia, 1963, pp. XXX-622).

- KING Edmund J., *World Perspectives in Education*, London, Methuen, 1962, pp. 380.
- KLAFKI Wolfgang, *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, Weinheim, Beltz, 1963, II ed., pp. XVII-584.
- KLUBERTANZ George P., *Une théorie sur les vertus morales « naturelles » et « surnaturelles »*, « Revue Thomiste », 1959, 565-575.
- KLUBERTANZ George P., *Habits and Virtues*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1965, pp. XIV-291.
- KNELLER George F., *Existentialism and Education*, New York, Philosophical Library, 1958, pp. 170.
- KNELLER George F. (ed.), *Foundations of Education*, New York, J. Wiley, 1963, pp. XI-650 (II ed., 1967, pp. XIV-678).
- KNELLER George F., *Introduction to the Philosophy of Education*, New York, J. Wiley, 1964, pp. VIII-137.
- KRIECK Ernst, *Philosophie der Erziehung*, Jena, Diederichs, 1925, pp. 315.
- KRISHNAMURTI, *L'educazione e il significato della vita*, Firenze, La Nuova Italia, 1958, pp. 115.
- KRUS Franz, *Pädagogische Grundfragen*, Innsbruck, Rauch, 1911, pp. 450.
- KÜHNERT Friedmar, *Allgemeinbildung und Fachbildung in der Antike*, Berlin, Akademie-Verlag, 1961, pp. X-153.
- KUNICIC Jordanus, *Principi pedagogici di S. Tommaso*, « Sapienza », 1955, 316-336.
- KUNICIC Jordanus, *Principia didactica S. Thomae*, « Divus Thomas », (Plac.), 1955, 398-411.
- KUNICIC Jordanus, *Totus homo ad Statum relatus*, « Divus Thomas » (Plac.), 1958, 50-62.
- LAENG Mauro, *Problemi di struttura della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1960, pp. 288.
- Laicità e scuola*, Atti dell'VIII Convegno di Scholé, 1962, Brescia, La Scuola, 1964, pp. 216.
- LANGEVELD Martinus J., *Einführung in die Pädagogik*, Stuttgart, Klett, 1951, pp. 192.
- LAPORTA Raffaele, *Educazione e libertà in una società in progresso*, Firenze, La Nuova Italia, 1960, pp. 298.
- LA VIA Vincenzo, *Educazione, persona e metafisica*, « Teoresi », 1956, 3-8.
- LA VIA Vincenzo, *Criteri di orientamento nella problematica pedagogica*, « Teoresi », 1959, 3-18.
- LECLERCQ Jacques, *Les grandes lignes de la philosophie morale*, Louvain, Publications Universitaires de Louvain, 1954, II ed., pp. 445.
- LECLERCQ Jacques, *La philosophie morale de saint Thomas devant la pensée contemporaine*, Louvain, Publications Universitaires de Louvain, 1955, pp. 469.
- LECLERCQ Jacques, *Leçons de droit naturel*, vol. III, *La famille*, Namur, Wesmael-Charlier, 1957, IV ed. (trad. ital., Roma, Soc. Editoriale Idea, 1964, pp. 423).
- LECLERCQ Jean, *Disciplina*, « Dictionnaire de Spiritualité », 3 (1956), 1281-1302.
- LEDUC Jacques, *Implications pédagogiques de la vertu d'après Saint-Thomas d'Aquin*, Montréal, Université de Montréal, 1961, pp. 85 (estratto da « Studia Montis Regis », 1906, 201-219; 1962, 229-245; 1963, 3-32).
- LEE Gordon C., *Education and Democratic Ideals*, New York, Harcourt, Bruce and World, 1965, pp. 181.
- LEEN Edward, *What is Education?*, New York, Sheed and Ward, 1944, pp. 288.
- La libertà della scuola*, Milano, Vita e Pensiero, 1960, pp. 79.
- LIERMANN Hans, *Kirchen und Staat*, München, Isar-Verlag, 2 voll., 1954, 1955, pp. 258, 358.
- LINNENBORN Magdalene, *Das Problem des Lehrens und Lernens bei Thomas von Aquin*, Freiburg i. B., Lambertus-Verlag, 1956, pp. 304.
- LITT Theodor, *Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal*, Leipzig/Berlin, Teubner, 1930, III ed., pp. 89.
- LITT Theodor, *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*, Stuttgart, Klett, 1964, XI ed., pp. 136.

- LIVINGSTONE Richard, *Education for a World Adrift*, New York, MacMillan, 1951, II ediz. (trad. ital., Firenze, La Nuova Italia, 1948, pp. 134).
- LIVINGSTONE Richard, *Compiti dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1950, pp. 100.
- LUMBRERAS Petrus, *Notes on the Connection of the Virtues*, « The Thomist », 1948, 218-240.
- LUMBRERAS Petrus, *De prudentia*, Coll. « Praelectiones Scholasticae in 2^{am} Partem D. Thomae », IX, Madrid-Roma, Angelicum, 1953, pp. XII-120.
- MANDL Josef, *Das Elternrecht nach der natürlichen und übernatürlichen Ordnung*, Freiburg i. B., Herder, 1960, pp. 169.
- MANGIERI A. Giuseppe, *Presupposti di un'educazione nel pensiero di S. Tommaso*, « Sapienza », 1951, 309-324.
- MANSION Augustin, *L'existence d'une fin dernière de l'homme et de la morale*, « Revue Philosophique de Louvain », 1950, 465-477.
- MANTOVANI Juan, *Educación y vida*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1959, II ed., pp. 153.
- MARIQUE Pierre J., *The Philosophy of Christian Education*, New York, Prentice-Hall, 1939, pp. 347.
- MARITAIN Jacques, *Humanisme intégral*, Paris, Aubier, 1936 (trad. ital. con presentazione di P. Viotto, Torino, Borla, 1962, pp. 305).
- MARITAIN Jacques, *Education at the Crossroads*, New Haven, Yale University Press, 1943, pp. X-120.
- MARITAIN Jacques, *La personne et le bien commun*, Paris, Desclée de Brouwer, 1947, pp. 96.
- MARITAIN Jacques, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, Fayard, 1959, pp. 249.
- MARITAIN Jacques, *L'educazione della persona*, Brescia, La Scuola, 1962, pp. 147.
- MARITAIN Jacques, *L'educazione al bivio*, Brescia, La Scuola, 1963, IX ed., pp. 165.
- MARONGIU Antonio, *Lo stato moderno e la libertà della scuola*, Firenze, 1959.
- MÄRZ Fritz, *Einführung in die Pädagogik*, München, Kösel, 1965, pp. 254.
- MATTAI Giuseppe, *Libertà e attivismo*, « Orientamenti Pedagogici », 1954, 10-21.
- MATTAI Giuseppe, *Originalità e valore in pedagogia*, « Orientamenti Pedagogici », 1954, 242-252.
- MAUSBACH Joseph, *Grundlagen und Ausbildung des Charakters nach dem hl. Thomas*, Freiburg i. B., Herder, 1920.
- MAYER Frederick, *Philosophy of Education for Our Time*, New York, The Odyssey Press, 1958, pp. 245.
- MAYER Mary Helen, *The Philosophy of Teaching of St. Thomas Aquinas*, Milwaukee, The Bruce Publishing Co., 1929, pp. VIII-164.
- MCGUCKEN William, *The Philosophy of Catholic Education*, nel vol. *The Forty-first Yearbook of the National Society of Education*, Part I, *Philosophies of Education*, edited by H. B. Nelson, Chicago, The University of Chicago Press, 1942, 251-288.
- MEISTER Richard, *Beiträge zur Theorie der Erziehung*, Wien, Verlag der Ringbuchhandlung A. Sendl, 1947, II ed., pp. 203.
- MENGOD Vincente, *Los temas esenciales de la pedagogía contemporánea*, Santiago de Chile, Editorial Nascimento, 1957, pp. 111.
- MEYLAN Louis, *Les humanités et la personne. Esquisse d'une philosophie de l'enseignement humaniste*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1939, pp. 271.
- MIANO Vincenzo, *Problematicismo e educazione*, Roma, PAS, 1960, pp. 206.
- MILLAN PUELLES Antonio, *La formación de la personalidad humana*, Madrid, RIALP, 1963, pp. 218.
- MIRANDA SANTOS Theobaldo, *Filosofia da educação. Os grandes problemas de pedagogia moderna*, Rio de Janeiro, Edições Boffoni, 1942, pp. 231.
- MIRANDA SANTOS Theobaldo, *Introdução à Pedagogia moderna*, Rio de Janeiro, Editora a Noite, s. d., pp. 307.

- MORISSET Bernard, *Le syllogisme prudentiel*, « Laval Théologique et Philosophique », 1963, 62-92.
- MORITZ HANS, *Die Familie Fundament des Menschseins. Zeitkritische Zukunftweisung aus der pädagogischen Situation der Gegenwart*, Freiburg i. B., Herder, 1964, pp. 150.
- MUNK Arthur W., *A Synoptic Philosophy of Education*, New York, Abingdon Press, 1965, pp. VI-236.
- MURPHY Arthur Edward, *The Theory of Practical Reason*, La Salle, Ill., Open Court, 1965, pp. XVIII-440.
- NASH Paul, *Authority and Freedom in Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, J. Wiley, 1966, pp. X-342.
- NELSON B. Henry (ed.), *Modern Philosophies and Education*, The Fifty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part. I, Chicago, The University of Chicago Press, 1961, V ristampa, pp. X-374.
- NINCK Caspar, *Metaphysik des sittlichen Guten*, Freiburg i. B., Herder, 1955, pp. IX-164.
- NUNN Percy, *Fattori e principi dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1953, pp. 420.
- O' BRIEN Kevin J., *The Proximate Aim of Education. A Study of the Proper and Immediate End of Education*, Milwaukee, The Bruce Publishing Co., 1958, pp. X-267.
- O' CONNELL Geoffrey, *Naturalism in American Education*, New York, Benzinger, 1938 pp. XXVI-285.
- O' CONNOR D. J., *The Philosophy of Education*, New York, Philosophical Library, 1957, pp. VII-148.
- O' NEIL Charles J., *Prudence the Incommunicable Wisdom*, nel vol. « Essays in Thomism », New York, Sheed and Ward, 1942, pp. 187-204.
- O' NEIL Charles J., *Imprudence in St. Thomas*, Milwaukee, The Marquette University Press, 1955, pp. IV-165.
- ORLANDO Diega, *Laicità, libertà e scuola. Problemi e reperimenti bibliografici*, « Pedagogia e Vita », 1962-1963, 277-300.
- PACIOS LOPEZ Arsenio, *Filosofía de la Educación*, Madrid, Consejo Superior de investigaciones científicas, Instituto « San José de Calasanz » de Pedagogía, 1947, pp. 338.
- PACIOS LOPEZ Arsenio, *Ontología de la Educación*, Madrid, Consejo Superior de investigaciones científicas, Instituto « San José de Calasanz » de Pedagogía, 1954, pp. VIII-277.
- Pädagogik der Strafe*, hrsg. vom Willmann-Institut, Freiburg i. B., Herder, 1967, pp. XVI-463.
- PALACIOS Leopoldo Eulogio, *La prudencia política*, Madrid, RIALP, 1957, III ed., pp. 169.
- PAPLAUSKAS-RAMUNAS Anthony, *Modern Philosophy of Education*, Habana, The Executive Committee of the First International Congress of Education, 1954, pp. 43.
- PARK Joe (ed.), *Selected Readings in the Philosophy of Education*, New York, MacMillan, 1958, pp. 440.
- PEINETTI Pietro, *Del libero insegnamento e della sua necessità onde rinnovare gli studi in Italia*, Milano, Muggiani, 1865, pp. 329.
- PERQUIN Nicolas, *Pädagogik. Zur Besinnung auf das Phänomen der Erziehung*, Düsseldorf, Patmos-Verlag, 1961, pp. 327.
- PETERSEN Peter, *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, Berlin, De Gruyter, 1962, II ed., pp. VIII-276.
- PETERSEN Peter, *Der Ursprung der Pädagogik* (II. Teil der Allgemeinen Erziehungswissenschaft), Berlin, De Gruyter, 1964, II ed., pp. VI-216.
- PETRUZZELLIS Nicola, *I problemi della pedagogia come scienza filosofica*, Brescia, La Scuola, 1955, IV ed., pp. 333.
- PETZELT Alfred, *Grundzüge systematischer Pädagogik*, Stuttgart, Kohlhammer, 1955, II ed., pp. 353.
- PETZELT Alfred, *Wissen und Haltung. Eine Untersuchung zum Begriff der Bildung*, Freiburg i. B., Lambertus-Verlag, 1955, pp. 86.

- PFÜRTNER Stephanus, *Triebleben und sittliche Vollendung. Eine moralpsychologische Untersuchung nach Thomas von Aquin*, Freiburg (Schweiz), Universitätsverlag, 1958, pp. XXV-365.
- PHENIX Philip H., *Education and the Common Good. A Moral Philosophy of the Curriculum*, New York, Harper, 1961, pp. 271.
- PHENIX Philip H. (ed.), *Philosophies of Education*, New York, J. Wiley, 1961, pp. VI-137.
- PINCKAERS Servais, rec. Deman-Gauthier, « Bulletin Thomiste », IX (1954-1956), 345-362.
- PINCKAERS Servais, *Le renouveau de la morale*, Tournai, Casterman, 1964, pp. 269.
- PINCKAERS Servais, *Saint Thomas d'Aquin. Les actes humains*, tom. II, Paris, Desclée, 1966, II ed., pp. 288.
- PLÉ Albert, *Vie affective et chasteté*, Paris, Ed. du Cerf, 1964, pp. 234 (trad. ital., Roma, Edizioni Paoline, 1965, pp. 327).
- PÖGELER FRANZ, *Der pädagogische Fortschritt und die verwaltete Schule*, Freiburg i. B., Herder, 1960, pp. 72.
- POGGI Alfredo, *Stato Chiesa Scuola. Studi e polemiche*, Firenze, Bemporad, 1924, pp. VIII-376.
- Il problema pedagogico*, Atti del X Convegno del Centro di Studi Filosofici, Gallarate, 1954, Brescia, Morcelliana, 1955, pp. II-246.
- PRICE Kingsley, *Education and Philosophical Thought*, Boston, Allyn and Bacon, 1963, pp. XI-511.
- PROHASKA Leopold, *Existentialismus und Pädagogik. Eine kritische Studie zum Aufbau einer christlichen Pädagogik auf existentieller Grundlage*, Wien-Freiburg i. B., Herder, 1955, pp. 187.
- PROHASKA Leopold, *Pädagogik als Begegnung. Entwurf einer ganzheitlichen Erziehungslehre*, Freiburg i. B., Herder, 1961, pp. 112.
- PUGLISI Filippo, *Le basi teoretiche della pedagogia*, Padova, CEDAM, 1951, pp. 115.
- RADINI TEDESCHI Giacinto M., *Il problema scolastico odierno ossia pensieri sulla libertà e sulla religione nella scuola*, Roma, Desclée, II ed., 2 voll., 1913.
- RAUP R. Bruce e al., *The Improvement of Practical Intelligence*, New York, Harper, 1950, pp. IX-303.
- RAYNERI Gian Antonio, *Della Pedagogica libri cinque*, Torino, Scioldo, 1877, pp. LXVII-619.
- L'éducation*, fasc., 28, nov.-dic. 1961, della riv. « Recherches internationales à la lumière du marxisme », Paris, Editions de la Nouvelle Critique, 1962, pp. 216.
- REDDEN John D., RYAN Francis A., *A Catholic Philosophy of Education*, Milwaukee, The Bruce Publishing Co., 1956, pp. IX-605.
- REDONDO GARCIA Emilio, *Educación y comunicación*, Madrid Consejo Superior de investigaciones científicas Instituto « San José de Calasanz » de Pedagogía, 1959, pp. 317.
- REID Louis Arnaud, *Philosophy and Education. An Introduction*, London, Heinemann, 1964, II ed., pp. XVI-203.
- RENZ Oskar, *Die Synthese nach dem hl. Thomas von Aquin*, Münster, Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung, 1911, pp. 240.
- RESTA Raffaele, *I problemi fondamentali della pedagogia*, Milano, Soc. Ed. Dante Alighieri, 1911, pp. 319.
- RESTA Raffaele, *La teoria della cultura e l'insegnamento*, Genova, Pubblicazioni dell'Istituto Universitario di Magistero, 1951, pp. 383.
- RESTA Raffaele, *Filosofia dell'educazione*, vol. I, *L'educazione come legge della persona*, Padova, CEDAM, 1948, pp. 389.
- RIVERSO Michele, *Le istanze della pedagogia del personalismo di E. Mounier*, Napoli, Libreria Scientifica, 1960, pp. 154.
- RÖBBELEN Ingeborg, *Zum Problem des Elternrechts. Ein Beitrag aus evangelischer Sicht*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1966, pp. 323.
- ROSMINI Antonio, *Sull'unità dell'educazione*, a cura di A. Costa, Catania, Tipografia della Università, 1963, pp. 132.

- ROSSI Pietro, *Lo storicismo tedesco contemporaneo*, Torino, Einaudi, 1956, pp. 549.
- ROY Lorenzo, *La certitude de la doctrine morale*, Quebeci, 1958, pp. 122.
- ROY Lorenzo, *La certitude en matière morale*, «Laval Théologique et Philosophique», 1963, 120-170.
- RUIZ-GIMENES Joaquim, *Libertà religiosa e diritto dei genitori alla educazione dei figli*, «Iustitia», 1966, 56-73, 225-248.
- RUSSEL Bertrand, *On Education especially in Early Childhood*, London, Allen and Unwin, 1930 (trad. ital. *L'educazione dei nostri figli*, traduzione, introduzione, e note di T. Fiore, Bari, Laterza, 1984, pp. XV-240).
- RUSSEL Bertrand, *Education and the Social Order*, London, 1932 (trad. ital., *L'educazione e l'ordinamento sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, pp. 224).
- RUTT Theodor, *Wahrheit und Wert in Bildung und Erziehung*, 1. Folge, Ratingen b. Düsseldorf, Henn, 1955, pp. 222.
- SALVEMINI Gaetano, *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro, Milano, Feltrinelli, 1966, pp. XXXII-1085.
- SAMMARTANO Nino, *Il rapporto maestro-scolaro come problema fondamentale della pedagogia*, Mazara, Soc. Ed. Siciliana, 1953, pp. 149.
- SANCHEZ M., *Donde situar el tratado de la virtud de la religión*, «Angelicum», 1959, 287-320.
- SAN CRISTOBAL Antonio S., *Filosofía de la Educación*, Madrid, RIALP, 1965, pp. 422.
- SANDERS William J., *Thomism, Instrumentalism and Education*, «Harvard Educational Review», 1940, 95-113.
- SANTIAGO RUIZ Hernandez, BENEDI TIRADO Domingo, *La ciencia de la educación*, Mexico, Editorial Atlante, 1940, 2 voll., pp. 441, 484.
- SCHALLER Klaus, *Vom «Wesen» der Erziehung. Eine kritische Rückfrage im Blick auf die Erziehung in Familie, Schule und Jugendpflege*, Ratingen b. Düsseldorf, Henn, 1961, pp. 90.
- SCHALLER Klaus, *Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kirchliche Unterricht. Eine pädagogische Skizze*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1961, pp. 124.
- SCHEFFLER Israel, *Philosophy and Education*, Boston, Allyn and Bacon, 1958, pp. 311.
- SCHNEIDER Friedrich, *L'autoceducazione. Scienza e pratica*, Brescia, La Scuola, 1956, pp. 293.
- SCHNEIDER Friedrich, *Introduzione alla scienza dell'educazione con particolare riguardo alla teoria dell'educazione e dell'istruzione*, Brescia, La Scuola, 1957, pp. 430.
- SCHORB Alfons Otto, *Erzogenes Ich erziehendes Du. Die Grundform des Menschseins und die pädagogische Situation*, Stuttgart, Klett, 1958, pp. 155.
- SCHULZE Fritz, *Pädagogische Strömungen der Gegenwart*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1958, pp. 111.
- SERTILLANGES Antonin D., *Saint Thomas d'Aquin. La béatitude*, Paris, Editions de la Revue des jeunes, 1951, II ed., pp. 341.
- SHIELDS Thomas Edward, *Philosophy of Education*, Washington, The Catholic Education Press, 1917.
- SIEWERTH Gustav, *Metaphysik der Kindheit*, Einsiedeln, Johannes Verlag, 1957, pp. 135.
- SLAVIN Robert Joseph, *The Philosophical Basis for Individual Differences according to Saint Thomas Aquinas*, Washington, The Catholic University of America Press, 1936, pagine XI-166.
- SLAVIN Robert Joseph, *The Essential Features of the Philosophy of Education of St. Thomas*, nel vol. *Proceedings of the American Catholic Philosophical Association*, December 1937, 22-38.
- SLAVIN Robert Joseph, *The Thomistic Concept of Education*, nel vol. *Essays in Thomism*, New York, Sheed and Ward, 1942, pp. 313-331.
- SMITH Philip G., *Philosophy of Education*, New York, Harper and Row, 1965, pp. X-276.
- SMITH R., *The Virtue of Docility*, «The Thomist», 1952, 572-623.
- SNELL Bruno, *La cultura greca e le origini del pensiero europeo*, Torino, Einaudi, 1963, pp. 437.

- SPIRITO Ugo, *La vita come ricerca*, Firenze, Sansoni, 1987, pp. 236.
- SPIRITO Ugo, *La vita come arte*, Firenze, Sansoni, 1948, III ed., pp. VII-347.
- SPIRITO Ugo, *Il problematicismo*, Firenze, Sansoni, 1948, pp. XI-189.
- SPIRITO Ugo, *La vita come amore*, Firenze, Sansoni, 1958, pp. 312.
- SPIRITO Ugo, *Significato del nostro tempo*, Firenze, Sansoni, 1955, pp. 343.
- SPIRITO Ugo, *La riforma della scuola*, Firenze, Sansoni, 1956, pp. 264.
- SPRANGER Eduard, *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Tübingen, Neomarius Verlag, 1950, VIII ed., pp. XVI-450.
- SPRANGER Eduard, *Educazione e diseducazione involontaria. La legge degli effetti collaterali involontari dell'educazione*, Roma, Armando, 1964, pp. 165.
- STEFANINI Luigi, *Il rapporto educativo. Premio alla scienza dell'educazione*, Padova, CEDAM, 1932, pp. 250.
- STEFANINI Luigi, *Mens cordis. Giudizio sull'attivismo moderno*, Padova, CEDAM, 1933, pp. VII-303.
- STEFANINI Luigi, *Il momento dell'educazione. Giudizio sull'esistenzialismo*, Padova, CEDAM, 1938, pp. 274.
- STEFANINI Luigi, *Personalismo educativo*, Milano, Bocca, 1955, pp. 207.
- STELLA P. Tommaso, *Puer quasi res parentum. Breve contributo alla storia della pedagogia medioevale*, « Orientamenti Pedagogici », 1961, 910-925.
- STEVENS G., *The Relation of Law and Obligation*, « Proceedings of the American Catholic Philosophical Association », 1955, 195-205.
- STIPPEL Fritz, *Grundlinien personaler Pädagogik*, « Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik », 1958, 149-168.
- STIPPEL Fritz (ed.), *Aspekte der Bildung*, Donauwörth, Verlag L. Auer Cassianum, 1966, pp. 124.
- STOECKLE Bernhard, « *Gratia supponit naturam* ». *Geschichte und Analyse eines theologischen Axioms unter besonderer Berücksichtigung seines patristischen Ursprunges, seiner Formulierung in der Hochscholastik und seiner zentralen Position in der Theologie des 19. Jahrhunderts*, Romae, Orbis Catholicus-Herder, Pontificium Institutum S. Anselmi, 1962, pp. XXIV-407.
- STRASSER Stephan, *Zur Gefühlssteuerung des menschlichen Aktes*, « Zeitschrift für philosophischen Forschung », 1953, 170-190.
- STRASSER Stephan, *Das Gemüt. Grundgedanken zu einer phänomenologischen Philosophie und Theorie des menschlichen Gefühlslebens*, Freiburg i. B., Herder, 1956, pp. XIX-291.
- STROHAL Richard, *Autorität. Ihr Wesen und ihre Funktion im Leben der Gemeinschaft. Eine psychologisch-pädagogische Darstellung*, Freiburg i. B., Herder, 1955, pp. XIV-168.
- STURZO Mario, *Problemi di filosofia dell'educazione*, Trani, Vecchi, 1929, pp. 254.
- SUAREZ RODRIGUEZ José L., *Las grandes filosofías de la educación*, Madrid, APIS, 1964, pp. 184.
- SUCHODOLSKI Bogdan, *La pédagogie et les grands courants philosophiques. Pédagogie de l'essence. Pédagogie de l'existence*, Paris, Les Editions du Scarabée, 1960, pp. 126 (trad. ital., Roma, Armando, 1962, pp. 130).
- SUCHODOLSKI Bogdan, *Trattato di pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro*, Roma, Armando, 1964, pp. 521.
- SULLIVAN M. Saint Catherine, *The Concept of Authority in Contemporary Educational Theory*, Washington, The Catholic University of America Press, 1952, pp. XIII-239.
- TAKATURA Ando, *Aristotle's Theory of Practical Cognition*, The Hague, M. Nijhoff, 1965, II ed., pp. X-344.
- TESTA Aldo, *Lienza di pedagogia come scienza filosofica*, Bologna, Testa, 1938, pp. 192.
- TODOLÍ DUQUE J., *Los fundamentos de la educación en santo Tomás de Aquino*, « Actas Congreso Internacional de Pedagogía », Santander-San Sebastian, 1949, vol. II, Madrid, 1950, pp. 395-420.

- TOLLKÖTTER Bernhard, *Erziehung und Selbstsein. Das pädagogische Grundproblem im Werke von Karl Jaspers*, Ratingen b. Düsseldorf, Henn, 1961, pp. 147.
- TONNEAU Jean, *Devoir et morale*, «Revue des Sciences Philosophiques et Théologiques», 1954, 233-252.
- TONNEAU Jean, *Devoir*, Dictionnaire de Spiritualité, 3 (1956), 653-672.
- TONNEAU Jean, *Absolu et obligation en morale*, Montréal, Institut Etudes Médiév., Paris, Librairie Vrin, 1965, pp. 127.
- ULICH Robert, *Philosophy of Education*, New York, American Book Co., 1961.
- URDÁNOZ Teófilo, *La teoría de los hábitos en la filosofía moderna*, «Revista de Filosofía» (Madrid), 1954, 89-124.
- URDÁNOZ Teófilo, *La teoría del medio virtuoso y la motivación de la virtud*, «Revista española de Teología», 1956, 53-63.
- UTZ Fridolinus, *De connexionis virtutum moralium ratione*, «Angelicum», 1937, 360-370.
- VANIER Jean, *Le bonheur principe et fin de la morale aristotélicienne*, Paris, Desclée de Brouwer, 1965, pp. 499.
- VIDARI Giovanni, *Elementi di pedagogia*, vol. I, *I dati della pedagogia*; vol. II, *La teoria della educazione*; vol. III, *La didattica*, Torino, Paravia, 1938, II ediz.
- VIEUJEAN Jean, *Religion et personne*, Tournai, Casterman, 1946.
- VISALBERGHI Aldo, *Esperienza e valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1966, pp. VII-234.
- WASHBURNE Carleton, *A Living Philosophy of Education*, New York, The John Day Co., 1940, pp. 583 (trad. ital., Firenze, La Nuova Italia, 1957).
- WEBER Christian O., *Basic Philosophies of Education*, New York, Rinehart, 1960.
- WELTY Eberhard, *Die Leistungsnorm der Gemeinschaft: das Gesetz. Ein Beitrag zur Frage: Gemeinschaft und Person*, «Divus Thomas» (Freib.), 1943, 257-286, 386-411.
- WELTY Eberhard, *Herders Sozialkatechismus*, Freiburg i. B., Herder, 3 voll., 1959 (III ed.), 1957 (II ed.), 1961 (II ed.), pp. XIV-348, XV-397, XV-483.
- WHITEHEAD Alfred N., *The Aims of Education and other Essays*, New York, MacMillan, 1959, pp. VI-247 (trad. ital., Firenze, La Nuova Italia, 1959, pp. 242).
- WIDMER Konrad, *Erziehung heute, Erziehung für morgen*, Zürich, Rotapfel Verlag, 1960, pp. 252.
- WILD John, *Introduction to Realistic Philosophy*, New York, Harper, 1948, pp. XI-516.
- WILHELM Theodor, *Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften*, Stuttgart, J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1967, pp. XIV-468.
- WILLIAMS Cornelius, *De multiplici virtutum forma juxta doctrinam Sancti Thomae Aquinatis*, Romae (diss. Univ. Frib.), 1954, pp. XV-159.
- WILLMANN Otto, *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung*, Braunschweig, F. Vieweg, 1909, IV ed., pp. XXVII-677 (trad. ital. ridotta, Brescia, La Scuola, 1962, pp. 448).
- WORONIECKI Hyacinth, *St. Thomas and Modern Pedagogy*, «The Catholic Educational Review», 1930, 170-180.
- WYNNE P. John, *Theories of Education. An Introduction to the Foundations of Education*, New York, Harper and Row, 1963, pp. XIII-521 (trad. ital., Roma, Armando, 1966, pp. 622).
- ZARAGÜETA Juan, *Pedagogía fundamental*, Barcelona, Edit. Labor, 1953, II ed., pp. 637.



INDICE ANALITICO

- ABITO:** 81 (n. 4), 84-86 (e n. 7); *intellettuale:* 152-153, 154.
ABITUDINE: 81 (n. 4), 84-85, 173-174, 293-294; v. anche Automatismo.
ADOLESCENZA: 218, 220.
ADULTISMO: 187.
ADULTO: 82 (e n. 5), 180-181, 184, 188, 196.
AGGRESSIVITÀ: 209 (n. 3).
AMBIENTE: 79, 126, 208, 222 (n. 13), 215-217.
AMICIZIA EDUCATIVA: 232.
AMORE: 71-72, 100, 157, 209-210, 229 (e n. 5), 232-234, 275 (n. 56).
ANCIEN RÉGIME: 244-245.
ANIMA, forma del corpo: 53, 59-60, 61, 182.
APPETITO: 73, 99, 209 (e n. 3); *concupiscibile:* 83, 208; *irascibile:* 83, 208, 231.
APPRENDIMENTO: 55 (n. 4), 57, 177-178.
APPRENDISTATO: 298-301.
ARETÉ: 64, 162.
ARTE: 98, 141 (n. 6), 152-153, 175.
ASSISTENZA: 235-236 (e n. 21).
ASSOCIAZIONI GIOVANILI: 301-302.
ASSOLUTISMO: 105, 240-241, 264-265.
ATTIVISMO: 148, 150-151, 154, 163, 196-197 (e n. 11), 199-203 (e n. 14).
ATTO VOLONTARIO: 71.
AUTO-EDUCAZIONE: 160, 163, 170 (n. 2), 190-191, 236-237.
AUTOMATISMO: 173-176.
AUTORITÀ: 177 (n. 9), 189, 191-194, 214-215 (n. 5); e *libertà:* 177 (n. 9), 180-181, 191-194.
AUTORITARISMO: 191, 198.
AZIONE DELL'UOMO: 68, 122.
AZIONE INDIFFERENTE: 68-69 (n. 5).
AZIONE UMANA: 60-61, 68, 92-93, 122.
BEHAVIORISMO: 55 (n. 4), 57-58, 190.
BENE: 69 (e n. 6), 70 (e n. 7).
BENE COMUNE: 273-274, 277, 278-279.
BENI: 26, 121-122, 135.
BILDUNG: 118-120 (e nn. 15, 17), 134, 139 (n. 3), 141-142.
BISOGNI: 199-200.
BONUM FACIENDUM: 69-70 (e n. 7), 76.
BUON SENSO: 102-103.
CASTIGHI: 229-231 (e n. 7).
CASTITÀ: 110, 212 (n. 4).
CATECHESI: 302-304 (e nn. 13, 14).
CATECHETICA: 304 (n. 14).
CAUTIO: 102.
CINISMO: 138.
CIRCUMSPECTIO: 102.
COGITATIVA: 98-99, 220.
COLLETTIVO: 42-43 (e n. 57), 163-164 (n. 1), 167, 197 (n. 12).
COMPORAMENTO: 55 (n. 4), 57-58.
COMUNICAZIONE: v. rapporto educativo; *limiti:* 203-204 (e n. 16).
COMUNISMO: 64.
COMUNITÀ EDUCATIVA: 292-295 (e n. 3).
CONDIZIONAMENTI: 60, 122, 124-126, 129-130, 135-136, 172 (n. 5), 188, 196 (n. 11), 208, 213, 219 (n. 8).
CONGRUENZA, principio di: 144.
CONNESSIONE DELLE VIRTÙ: 99, 103, 172, 210-211.
CONSIGLIO, buon: 102.
CONTINENZA: 110, 219.
CONTRATTUALISMO: 104, 242-243.
COSCIENZA: 67, 97 (n. 22), 99 (n. 26).
CRITICISMO: 20-21 (n. 5).
CULTURA: 55-56, 116-117, 123-125, 133 (e n. 35), 134, 136-137 (le « culture ») (e n. 2), 137-142 (e n. 5), 142-148 (e nn. 12, 13, 14, 16), 178, 213.
CULTURA GENERALE: 144-145.

CULTURA MORALE: 208 (e n. 2), 220, 237 (n. 22).

CULTURA PROFESSIONALE: 144-145.

DECISIONE: 100, 101, 102, 236.

DELIBERAZIONE: 100, 101, 102.

DIALETTICA, pedagogia: 25, 26-27 (e n. 18).

DIALOGO: 27 (n. 18), 30-31, 33, 47, 225, 226.

DIDATTICA: 178.

DIRITTO DEI FIGLI: 241-242, 269, 271-275.

DIRITTI DEI GENITORI: 244-245, 272-273 (n. 55).

DISCIPLINA: 87-88, 183-184, 204, 190-191, 211, 212, 227-228 (e n. 3), 230.

DISPOSIZIONE: 219 (e n. 8).

DITTATURA DEL PROLETARIATO: 106.

DIVINI ILLIUS MAGISTRI: 117, 259 (e n. 42), 267 (n. 51).

DIVOZIONE: 108, 212.

DOCILITÀ: 102, 211.

DOTTRINA DEI TRE SPAZI: 257-260.

DOVERE: 67, 70 (n. 7).

EDUCABILITÀ: 53 (n. 3).

EDUCANDO: 49, 160, 161, 165, 167, 185-189, 217-222 (e n. 13), 232.

EDUCATORE: 160, 165, 181, 189, 287-289.

EDUCATORI DELEGATI: 281-282.

EDUCAZIONE: 16, 53 (n. 3), 85-86, 112-120, 123, 131, 133, 163, 164-165, 168, 175-177, 185-187, 205, 238 (n. 2).

EDUCAZIONE DEI SENSI: 149, 217, 294.

EDUCAZIONE DI BASE: 113, 143.

EDUCAZIONE ESTETICA: 132, 149-150 (e n. 19).

EDUCAZIONE FISICA: 131-132 (e n. 32).

EDUCAZIONE FORMALE: 194-196 (e n. 11).

EDUCAZIONE FUNZIONALE: 181-182 (e n. 1), 190.

EDUCAZIONE INTELLETTUALE: 132 (e n. 33); v. anche cultura.

EDUCAZIONE INTENZIONALE: 182-183, 190-191.

EDUCAZIONE NEGATIVA: 196-198 (e nn. 12, 13), 216-217, 294-295.

EDUCAZIONE POLITICA: 108 (n. 32).

EDUCAZIONE PROFESSIONALE: 132.

EDUCAZIONE RELIGIOSA: 17-18, 133.

EDUCAZIONE SCIENTIFICA: 132.

EDUCAZIONE SOCIALE: 133.

ELEMENTARITÀ: 171, 201, 202, 207-208.

EMPIRISMO: 169.

EMULAZIONE: 231 (e n. 8).

EPISTEMOLOGIA PEDAGOGICA: 5, 130.

ERLEBNIS: 23, 25.

ESEMPLARITÀ: 189, 231 (e n. 9).

ESERCIZIO: 154, 172-173, 175-177, 196 (n. 11), 202, 213.

ESISTENZIALISMO: 14, 31-33, 46-47, 138.

ESSENZIALISMO: 40.

ESTIMATIVA: 98-99.

ETEROEDECAZIONE: 160, 163, 190-191.

EVOLUTIVA, età: 217-222 (e n. 7).

FACOLTÀ: 61-62 (e nn. 11, 12), 81, 167, 171.

FAMIGLIA: 261-262 (e n. 45), 267 (n. 51), 269, 271 (e n. 53), 290-291.

FANTASIA: 287.

FASCISMO: 261-262.

FELICITÀ: 70, 112.

FENOMENISMO: 14, 69 (n. 6), 138, 195.

FIDUCIA: v. Speranza.

FIGLI E GENITORI: 274-275.

FIGLI LEGITTIMI: 285-286.

FIGLI NATURALI: 286.

FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE: 5.

FINE DELL'EDUCAZIONE: 187 (n. 7).

FINE ULTIMO: 65-66, 81, 112, 127, 147 (e n. 16), 219.

FISSAZIONE: 219 (n. 10).

FORMAZIONE: 123-126.

FORTEZZA: 84, 103, 109, 211-212, 222, 231.

FUNZIONE EDUCATIVA: 239, 270-271, 290-291; e servizio: 276-281.

GENERAZIONE: 52-53, 168, 171, 217, 267-269, 272.

GENITORI: 239 (n. 3), 265-271, 270-271 (n. 53).

GENITORI E FIGLI: 274-275.

GESTALTTHEORIE: 58.

GIANSENISMO: 90.

GIOCO: 234-235.

GIOIA: 234 (e n. 15).

GIUDIZIO PRATICO: 100, 101, 102.

GIUSTIZIA: 84, 103, 107-108, 202.

GRADUALITÀ: 171, 201, 202, 207-208, 217.

GRAZIA: 32, 64, 71, 110-111, 113, 114, 117 (e n. 13), 126-127, 128, 147-148 (e n. 17), 178-179, 184 (n. 4), 197 (n. 12), 266-267 (e n. 50), 294-296.

HOMO OECONOMICUS: 138.

HUMANITAS: 31, 50-51, 52, 64, 78-79, 107, 199.

IDEALI: 88, 224, 231.

IDEALISMO: 16 (Gentile), 20-22 (e n. 5), 53, 64, 163, 174, 190, 206, 229-230.

IMPRUDENZA: 167, 220 (e n. 11), 221.

INCLINATIO NATURALIS: 65.

- INDISCIPLINA:** 167.
INDIVIDUALIZZAZIONE: 50, 97-98, 203, 214.
INDIVIDUAZIONE: 50-53 (e n. 3), 78-79, 107, 121, 136, 200, 203, 214-217.
INFANTILISMO: 187.
INFANZIA: 218-220, 226.
INGIUSTIZIA: 221.
INSENSIBILITÀ: 110.
INTELLETTO, pratico: 94-96, 136-137, 171;
 teorico: 94-96, 136-137.
INTELLECTUS: 102, 141 (n. 6).
INTEMPERANZA: 222.
INTERAZIONE: 36.
INTERESSE: 199-201, 299.
INVENTIO: 183-184, 190-191, 204.
ISTITUTO PROFESSIONALE: 298-301.
ISTRUZIONE: 123.
IUS VITAE ET NECIS: 285-286.
IUVENIS: v. educando.
- καίρως:** 94.
KINDERGARTEN: 65, 235 (n. 19).
KULTUR: 118-120, 134, 139 (n. 3).
- LAICISMO:** 44-45, 45-46, 193, 249, 251-254 (e n. 25).
LAVORO: 234-235.
LEBENSPHILOSOPHIE: 47.
LEBENSSTYPEN: 24, 25, 288.
LEGGE: 67, 68, 76-77, 227-229 (e nn. 4, 5).
LEGGE NATURALE: 77 (n. 16).
LIBERALISMO: 104-105, 243-244.
LIBERISMO: 191.
LIBERO AMORE: 104.
LIBERTÀ: 71-73, 79-80, 92-93, 94-96, 112, 125-126, 169-174, 177 (n. 9), 191-195.
LIBERTÀ D'INSEGNAMENTO: 253 (n. 29).
LIBERTÀ E AUTORITÀ: 177 (n. 9), 180-181, 191-194.
LIBERTÀ PSICOLOGICA: 194-195.
LIBIDO: 54, 55-57, 209 (n. 3).
LIMITI DELL'EDUCAZIONE: 203-204.
- MAESTRO INTERIORE:** 178-179.
MAGNANIMITÀ: 109 (e n. 34), 210.
MAIEUTICA: 162, v. anche personalismo.
MARXISMO: 41-43, 64, 86, 106, 262-265.
MATERIALISMO: 190.
MATERIALISMO DIALETTICO-STORICO: v. marxismo.
MATRICI SOCIALI: 160.
MATRIMONIO: 157, 262-263, 269-270 (e n. 53).
MATURITÀ: 82 (e n. 5), 85-86, 204.
MEDITAZIONE: 236-237.
MEMORIA: 102.
- MENTALITÀ:** 196 (n. 11).
MESTIERE DELL'UOMO: v. Professione umana.
METAFISICA DELL'ESSERE: 13-15, 46-48, 50-51.
METODISMO: 160.
METODO: 160, 171-172, 205-206.
METODOLOGIA PEDAGOGICA: 131, 206, 227.
METODO, principi: 155, 202-203, 207-222.
MEZZO EDUCATIVO: 185, 223-224, 227 (n. 2).
MIGLIORISMO: 150, 194.
MOLTILATERALITÀ DEGLI INTERESSI: 115 (n. 2), 119.
MORALE: 66-70, 72, 74 (nn. 9, 10), 92-93, 112, 121, 127.
MORALE E METAFISICA: 69 (n. 6).
MORALE PROFESSIONALE: 102, 276, 282-283.
- NATURALISMO:** 14, 35-36 (e n. 36), 196-197 (e n. 12).
NAZIONALISMO: 105.
NEO-IDEALISMO: 19, 138-139.
NEO-KANTISMO: 25, 138-139.
NEOPOSITIVISMO: 14, 40-41, 89.
NEO-UMANESIMO: 39.
NORMA MORALE: 67, 68.
NORMALITÀ PSICHICA: 148-149, 194.
- OBEDIENZA:** 192-193 (n. 10), 282.
OBBLIGAZIONE MORALE: 67, 68, 76-77.
ONESTÀ: 110, 212 (e n. 4).
- PASSIONI:** 73, 84 (n. 6), 209-210 (e n. 3), 222.
PATERNALISMO: 240-241.
PATRIA POTESTAS: 239 (e n. 3), 283-285 (e n. 64).
PAZIENZA: 109.
PERENNIALISMO: 39.
PEDAGOGIA E MORALE: 63-65.
PERSEVERANZA: 109.
PERSONE: 34, 115-116.
PERSONALISMO: 33-35, 115-117.
PERSONALITÀ: 82, 125-126, 148-149.
PERSPICACIA: 103.
PIETAS: 271, 282.
PIETISMO: 90.
PLATONISMO: 162-163.
POLARITÀ: 27 (n. 18).
POSITIVISMO: 14, 19, 89-90, 163, 190, 193, 206, 249-251.
POTESTÀ EDUCATIVA: 239.
PRAGMATISMO: 14, 35-36, 47, 86, 138, 195, 202.
PRATICA: 91-92.
PRECIPITAZIONE: 221.

- PREMI:** 229-231 (e n. 7).
PRIMI PRINCIPI DELL'ESSERE: 14, 155, 169-170 (e n. 1).
PRIMI PRINCIPI PRATICI: 155, 169-170 (e n. 1); v. anche *Synderesis*.
PROBLEMATISMO: 13-14, 27-30, 46-47, 193.
PROCREAZIONE RESPONSABILE: 268.
PROFESSIONE UMANA: 68 (n. 4), 70, 112, 122.
PROGRAMMI: 150-155.
PROGRESSIVE EDUCATION: 19 (n. 4), 38.
PROGRESSIVITÀ: 217.
PROVIDENTIA: 102.
PROVVIDENZA, educazione della: 181-182 (e n. 1).
PRUDENZA: 84, 88, 93-94, 96-103 (e nn. 23, 25, 26, 27), 103, 112, 123 (n. 24), 211, 213-214, 223, 236-237.
PRUDENZA EDUCATIVA: 186, 189, 192 (e n. 10), 282-283.
PUDORE: 110, 210, 212, 218, 219.
PUER: v. *educando*.
PUERIZIA: 218-220.

QUALIFICA PROFESSIONALE: 300.

RAPPORTO EDUCATIVO: 169-170 (e n. 1), 182-189.
RATIO: 102.
RATIO INFERIOR: 93-99.
RATIO RECTA: 66, 68, 69-70, 73-75 (e nn. 9, 13), 76, 80-81, 97; v. anche *Prudenza*.
RAZIONALISMO: 88-89, 169.
RAZIONALISMO CRITICO: 27-29.
REALISMO AMERICANO: 38-39.
REALISMO CRITICO: 47, 46, 47-48, 193.
REGOLAMENTI: 227-229 (e n. 4).
REGRESSIONE: 219 (n. 10).
RELIGIONE: 17-18, 71, 108 (e n. 33), 193-194.
RES COGITANS: 64, 88, 89, 167.
RES EXTENSA: 64, 88, 89, 167.
RESPONSABILITÀ EDUCATIVE: 265-271.
REVERENTIA: 108.
RICOSTRUZIONISMO: 37-38.

SAGGEZZA: v. *Prudenza*.
SANITÀ: 126, 143-149.
SAPIENZA: 83, 137 (e n. 2), 141 (n. 6).
SCIENTIA: 141 (n. 6).
SCUOLA: 295-298.
SCUOLA DEL LAVORO: 299.
SCUOLA PRIVATA: 246-249 (e n. 18), 252-253.
SCUOLA PUBBLICA: 246-249 (e n. 18), 252-253.
SEGNI: 162-163, 170-172, 178, 191, 201, 225-226.

SERVIZIO EDUCATIVO: 291.
SILLOGISMO PRUDENZIALE: 98 (e n. 24), 221.
SINDERESI: v. *Synderesis*.
SINGOLARE, conoscenza: 52, 92 (e n. 16), 98-99 (e n. 23).
SISTEMA PREVENTIVO: 198-199, 214-215 (n. 5), 216-217, 241, 294-295, 299.
SISTEMA REPRESSIVO: 198-199.
SITUAZIONE: v. *Prudenza, Singolarità, Storicità*.
SOBRIETÀ: 110.
SOCIALISMO: 256-257.
SOCIALITÀ: 103-108 (e n. 31), 202-203.
SOCIALIZZAZIONE: 203.
SOCIETÀ INTERMEDIE: 105, 287.
SOCIOLOGISMO: 64, 106.
SOFISTI: 162.
SOLERTIA: 102.
SORVEGLIANZA: 198, 235-236.
SPECIALIZZAZIONE: 144-145 (e n. 14).
SPERANZA: 210, 232.
SPIRITUALITÀ: 52-53 (e n. 3), 54-59 (e n. 4).
STATALISMO: 105-106, 245 (n. 16), 250-251.
STATO: e *educazione:* 276, 282; e *cultura:* 279-281 (e n. 60).
STATUS VIRTUTIS: 113, 115, 131.
STORICISMO: 14, 19, 22-25, 26, 27, 193, 194-195, 138-139.
STORICITÀ: 52-53, 94 (n. 17), 146-148 (e nn. 16, 17), 185-188.
STRUKTURPSYCHOLOGIE: 23-24, 26, 58.
STRUMENTALISMO: 35-36, 47, 202 (e n. 14).
STRUTTURALISMO: 151-152.
SUBLIMAZIONE: 56.
SUMMERHILL, scuola di: 90.
SUSSIDIARITÀ: 273-280.
SYNDERESIS: 77, 99 (n. 25); v. anche *Ratio recta*.

TATTO PEDAGOGICO: 214-215 (e n. 5).
TEMPERANZA: 84, 103, 109-110.
TEOLOGIA DELL'EDUCAZIONE: 111.
TEORIA: 91-92.
TESTA BEN FATTA: 143 (n. 12), 194.
TIMORE: 209-210, 216-217, 220, 230.
TIPOLOGIA: 24, 25, 114, 215-217 (e n. 5).
TOTALITARISMO: 240-241 (e n. 6), 260-265.
TRANSAZIONE: 36-37 (e n. 48).
TRANSFERT: 152.

UMANESIMO: 31-32, 65.
UMANESIMO INTEGRALE: 139, 154-155.
UNITÀ SOSTANZIALE: 52-53 (e n. 3), 59-60.
USO DI RAGIONE: 172, 218-220 (e n. 8), 226.

VALORE: 26, 116-117, 121-122, 135, 139-140
(e n. 4).
VALORI, filosofia: 23, 25, 115.
VERSTEHEN: 25, 26.
VIRTÙ: 80-86 (e nn. 2, 3, 4, 5, 7), 102, 174-
177, 200, 232.
VIRTÙ, connessione: v. Connessione delle
virtù.

VIRTÙ, crescita: 213-214.
VIRTÙ, insegnabilità: 162.
VIRTÙ, pedagogia: 62 (n. 12), 80-86 (e
nn. 2, 3).
VOLONTÀ: 61, 66, 68, 71, 72, 73, 83, 96-97,
114-115.
VOLONTÀ DI DIO: 74-75 (e n. 13).



INDICE DEI NOMI DI PERSONA

- ABBAGNANO N.: 36 (n. 48).
 ADLER M. J.: 305, 209 (n. 8), 305.
 AGAZZI A.: 44 (n. 59), 53 (n. 3), 116 (n. 3),
 238 (n. 67), 305.
 AGNELLO L.: 26 (n. 17).
 AGOSTI M.: 116 (n. 3), 305.
 AGOSTINO A. (S.): 19, 98, 189 (n. 3), 162,
 233 (e n. 11).
 ALARCO L. F.: 305.
 ALBEGGIANI F.: 305.
 ALCIBIADE: 232.
 ALLIEVO G.: 305.
 ALVES DE SIQUERA C. A.: 305.
 ANGIULLI A.: 249-251, 305.
 ANSELMO D'AOSTA (S.): 233.
 ANTONIUS AB ASCOLI PICENO: 305.
 APORTI F.: 182 (e n. 1), 246-247 (e n. 18).
 ARDIGÒ R.: 206.
 AREVALO J. J.: 306.
 ARISTOTELE: 19, 64, 68 (n. 4), 79 (n. 1),
 80 (n. 2), 91, 93, 102, 104, 122, 137 (n. 2),
 183, 218 (n. 7), 222 (n. 13), 228 (n. 4), 305.
 ASMUS W.: 306.
 AUNBEQUE P.: 100 (n. 27), 306.
- BACHOFEN J. J.: 106.
 BALBO C.: 247 (n. 18).
 BALTHASAR H. U. v.: 48 (n. 62).
 BAÑEZ D.: 305.
 BANFI A.: 25 (n. 16), 27-29, 280-281 (n. 60),
 306.
 BARATONO A.: 306.
 BARBEYRAC I.: 238 (n. 1).
 BARONI A.: 306.
 BARRIO PEÑA J.: 306.
 BARZUN J.: 40 (n. 54).
 BASEDOW J. B.: 89.
 BATTAGLIA A.: 309.
 BEAURECUEIL S. de: 306.
- BECCHI E.: 306.
 BEDNARSKI F. W.: 187 (n. 7), 306.
 BELL B. I.: 40 (54).
 BELLERATE B.: 119 (n. 18).
 BENEDI TIRADO D.: 317.
 BEONIO-BROCCHIERI V.: 243 (n. 10).
 BEREDAY G. Z. F.: 306.
 BERKSON I. B.: 306.
 BERTI D.: 247 (n. 18).
 BERTIN G. M.: 28 (n. 20), 29-30, 45 (n. 59),
 306.
 BERTOCCI P. A.: 306.
 BERTOLINI P.: 306.
 BINSWANGER L.: 83.
 BIRNBAUM F.: 227 (n. 2), 306.
 BITTNER G.: 306.
 BLAETTNER F.: 301 (n. 7).
 BLONSKIJ P. P.: 235, 299.
 BÖHME G.: 82 (n. 5), 142 (n. 10).
 BOEZIO S.: 34.
 BOHNSACK F.: 33 (n. 36).
 BOKELMANN H.: 31 (n. 32).
 BOLLNOW O. F.: 32-33 (e n. 85), 306, 309,
 312.
 BONAPARTE N.: 244.
 BONTADINI G.: 14 (n. 1), 25 (n. 15), 48 (n. 62).
 BORGHI L.: 202 (n. 14), 249, 252, 254-256
 (e n. 31), 306, 317.
 BOSCO G. (S.): 216-217, 233 (e n. 14), 235,
 236 (n. 21), 299.
 BOULAY J.: 80 (n. 2), 306.
 BRAIDO P.: 31 (n. 32), 44 (n. 58), 46 (n. 61),
 115 (n. 2), 124 (n. 26), 126 (n. 27), 127
 (n. 28), 128 (nn. 29, 30), 130 (n. 31),
 233 (n. 14), 236 (n. 21), 251 (n. 24), 256
 (n. 35), 262 (n. 45), 264 (n. 48), 298 (n. 6),
 304 (n. 13).
 BRAMELD Th.: 37-38, 307.
 BREED F.: 307.

- BRENNAN R.: 307.
 BREZINKA W.: 307.
 BROUDY H. S.: 39 (n. 51), 307.
 BRUBACHER J. S.: 19 (e n. 4), 307.
 BRUMBAUGH R.: 307.
 BRUNER J. S.: 136, 151-152 (e n. 22), 153, 307.
 BRUSA G. A.: 284 (n. 64), 285 (n. 65), 302 (n. 8).
 BUBER M.: 27 (n. 18), 33.
 BUEHLER W. J.: 307.
 BURGADSMEIERS A.: 307.
 BURLAMAQUI J. J.: 242-243 (e n. 9).
 BUTLER D. J.: 307.
- CABRERO MARIN R.: 307.
 CAFARO F.: 40 (n. 55), 305.
 CAIETANUS: v. DE VIO Tommaso.
 CALOGERO G.: 30-31, 44-45, 47, 307, 309.
 CALONGHI L.: 55 (n. 4).
 CANTREL H.: 37 (n. 48), 307.
 CAPPONI G.: 246, 247-249.
 CARLINI A.: 307.
 CASELMANN Ch.: 33 (n. 36).
 CASOTTI M.: 116 (e n. 5), 307.
 CATALFAMO G.: 35 (n. 46), 41 (n. 56), 53 (n. 3), 307.
 CATTANEO C.: 46.
 CAVAGNIS F.: 266 (n. 50).
 CAVOUR C. BENSO di: 247 (n. 18).
 CHERESO C.: 212 (n. 4).
 CHIARANTE G.: 262-264 (e n. 46).
 CHILDS J. L.: 307, 308.
 CICERONE M. T.: 64.
 CIRIBINI SPRUZZOLA A.: 308.
 CLAPARÈDE E.: 199.
 CLAUSSE A.: 44 (n. 58), 249, 256-257 (e n. 36).
 CODIGNOLA E.: 193 (n. 10), 197 (n. 12), 231 (n. 7).
 COGNETTI C.: 308.
 COMENIUS J. A.: 19, 64, 143 (n. 12), 206, 218.
 CONANT J. B.: 40 (n. 54).
 CONDORCET M. J. A.: 244-245.
 CONNERY J.: 308.
 CONWARY P. H.: 308.
 CORALLO G.: 30 (n. 29), 35 (n. 47), 119-120 (e n. 19, 20), 228 (n. 3), 308.
 COSTA A.: 316.
 COX P. W. L.: 308.
 CROCE B.: 24-25, 115.
 CROW A. e L. D.: 308.
 CUBE F. v.: 142 (n. 11), 308.
 CUNNINGHAM W. F.: 308.
- DE BARTOLOMEIS F.: 202 (n. 14), 308.
 DE BEAUMONT Ch.: 69 (n. 6).
 DECROLY O.: 199, 200, 235, 299.
 DE LAGARDE G.: 44 (n. 59).
 DE HOVRE F.: 308.
 DE LA NOI P.: 308.
 DEL GIUDICE V.: 285 (n. 64).
 DEMAN T.-H.: 98 (n. 23), 208 (n. 2), 220 (n. 12), 237 (n. 22), 308, 312, 316.
 DEMIASHKEVITCH M.: 308.
 DE MONTPELLIER G.: 55 (n. 4).
 DE RAEYMAEKER L.: 48 (n. 62).
 DERBOLAV J.: 27 (n. 18).
 DE RETZ E.: 283 (n. 63).
 DE ROTON P.: 81 (n. 4), 85 (n. 7), 308.
 DE RUVO V.: 308.
 DESCARTES R.: 64.
 DE VIO Tommaso, card. Caietanus: 273 (n. 55), 305.
 DE WAELENS A.: 140 (n. 4).
 DEWEY J.: 19 (n. 4), 29, 35-36, 37 (n. 49), 38, 199, 206, 308, 309.
 D'HOLBACH P. E.: 245 (n. 15).
 DIDEROT D.: 245 (n. 15).
 DIETZ H.: 287 (n. 23), 309.
 DILTHEY W.: 22-25, 27, 138, 309.
 DI NAPOLI G.: 140 (n. 4), 309.
 DOHERTY R. TH.: 97 (n. 22).
 DONOHUE J.: 309.
 DRECHSLER J.: 147 (n. 16), 234 (n. 17).
 DUBALLET B.: 240.
 DUBAY Th.: 234 (n. 15), 309.
 DU CANGE Ch.: 113.
 DUCATI A.: 231 (n. 7).
 DU MARSAIS C. C.: 245 (n. 15).
 DUNS SCOTO J.: 273 (n. 55).
 DUPANLOUP F. A.: 117-118 (n. 13), 170 (n. 2), 177 (n. 9).
 DURKHEIM E.: 64, 106.
 DÜRR O.: 309.
- EADMERUS: 233 (n. 12).
 EBBINGHAUS H.: 24.
 EGGERSDORFER F. X.: 119 (e n. 17), 132 (n. 33), 142, 228 (n. 4), 231 (n. 8), 234 (n. 16), 235 (n. 18), 293 (n. 1), 309.
 ELZER H. M.: 118 (n. 14).
 ENDEBROCK D. M.: 262 (n. 50).
 ENESIDEMO: 21 (n. 5).
 ERASMO DA ROTTERDAM: 143 (n. 12).
 ESCHMANN I. Th.: 309.
- FABER W.: 309.
 FABRO C.: 51 (n. 1), 58, 309.
 FARINI C. L.: 247 (n. 18).

- FASOLO M.: 310.
 FAURE P.: 310.
 FAZIO-ALLMAYER V.: 310.
 FEDERICI VESCOVINI G.: 35 (n. 47).
 FEIGL H.: 40 (n. 55).
 FÉNELON F.: 241.
 FESTUGIÈRE A. J.: 137 (n. 2).
 FEUERBACH L.: 17.
 FICHTE J. G.: 19, 20, 21 (n. 5), 53, 64, 105, 163, 174 (n. 6), 249.
 FICHTER J. H.: 261-262 (e n. 45).
 FINDLAY J. J.: 310.
 FINOCCHIARO B.: 317.
 FIORE T.: 317.
 FISCHER Alois: 119 (n. 17), 309.
 FISCHER Aloys: 25.
 FISCHER W.: 310.
 FITZPATRIK E. A.: 310.
 FLITNER W.: 25, 27 (n. 18), 309, 310.
 FLORES D'ARCAIS G.: 35 (n. 46), 65 (n. 2), 310.
 FOREST A.: 48 (n. 62), 310.
 FORNACA R.: 310.
 FOULQUIÈ P.: 310.
 FRANCKE H. G.: 310.
 FREUD S.: 56-57, 209 (n. 2).
 FREUNDORFER Jos.: 148 (n. 17).
 FRIEDEL E.: 139 (n. 3), 310.
 FROEBEL F. W. A.: 19, 65 (e n. 65), 218 (n. 7), 235 (e n. 19).
 FROESE L.: 139 (n. 3), 147 (n. 16), 224 (n. 1), 310.
 FURGER F.: 310.

 GALLAGHER D. A.: 310.
 GALLAGHER I.: 310.
 GALLI N.: 55 (n. 4).
 GAMBARO A.: 108 (n. 33), 182 (n. 1), 247 (n. 18), 249 (n. 19).
 GARCIA HOZ V.: 310.
 GARCIA VIEYRA A.: 311.
 GARELLI V.: 182 (n. 1).
 GARFORTH F. W.: 311.
 GARRIGOU-LAGRANGE R.: 311.
 GAUTHIER R. A.: 74 (n. 9), 109 (n. 34), 137 (n. 2), 305, 311, 316.
 GEFFRÈ C.: 311.
 GEMELLI A.: 55 (n. 4).
 GENTILE G.: 16, 20-22, 29, 64, 163, 227-228 (n. 3), 229-230 (e n. 6), 249, 311.
 GENTILE M. T.: 311.
 GERHARD W. A.: 311.
 GREYMONAT L.: 311.
 GHIGNONI A.: 311.
 GIACON C.: 140 (n. 4).

 GIANOLA P.: 191 (n. 8), 227 (n. 2), 302 (n. 8).
 GIESE G.: 62 (n. 12), 311.
 GIOBERTI V.: 247 (n. 18).
 GIULIANO B.: 261 (n. 43).
 GLAESER F.: 32 (n. 33), 311.
 GOETHE W.: 139 (n. 3).
 GÖTTTLER J.: 120 (e nn. 21, 22, 23), 132 (n. 33), 311.
 GOFFI T.: 311.
 GONZALES ALVAREZ A.: 311.
 GORCE M. M.: 311.
 GOSEN M. de Sales: 311.
 GOZZER G.: 259-260 (e n. 41), 297 (e n. 4).
 GRASSO P. G.: 55 (n. 4), 262 (n. 45), 302 (n. 8).
 GRIMUD L.: 244 (e n. 13), 245 (e n. 17).
 GRISEBACH E.: 311.
 GRONER J. F.: 311.
 GROZIO U.: 240, 242.
 GRUBER F. C.: 311.
 GRUPE O.: 132 (n. 32), 149 (n. 18), 311.
 GUARDINI R.: 27 (n. 18).
 GUERRERO E.: 311.
 GUINDON R.: 312.
 GULLEY A.: 312.
 GÜNTHER K. H.: 312.
 GUZIE T. W.: 312.

 HAGENHOFF M. P.: 312.
 HAMEL L. N.: 312.
 HARTNETT J. J.: 312.
 HEGEL G. W. F.: 20, 23, 41, 53, 105.
 HEIDEGGER M.: 27 (n. 18), 31.
 HENRY A. M.: 212 (n. 4), 312.
 HENZ H.: 312.
 HERBART Joh. F.: 19, 61 (n. 11), 89, 115 (n. 2), 119, 206, 236 (n. 20).
 HERMANN E.: 33.
 HERTIUS I. N.: 238 (e n. 1).
 HESSEN S.: 138, 235 (n. 18), 312.
 HOBBS T.: 46, 105, 240-241 (e n. 6).
 HOLLENBACH J. M.: 312.
 HOOK S.: 312.
 HORAT E.: 312.
 HOYOIS G.: 262.
 HUBERT R.: 312.
 HUME D.: 21 (n. 5), 62 (n. 12), 104.
 HUSSERL E.: 27.
 HUTCHINS R. M.: 39.
 HUXLEY J.: 312.

 JACOB J.: 73 (n. 8), 84 (n. 6), 209 (n. 3), 312.
 JAMES W.: 62 (n. 12).
 JASPERS K.: 33.

- JOANNES A S. THOMA: 154 (n. 29), 305.
 JOLIF J. Y.: 187 (n. 2), 305.
 JULY R. P.: 812.
- KABIR H.: 312.
 KALLEN H.: 312.
 KANT I.: 19, 46, 90, 139 (n. 8).
 KARRAS H.: 41 (n. 56).
 KELLAWAY G. F.: 312.
 KELLER L.: 312.
 KERSCHENSTEINER G.: 114-115, 140, 142
 (n. 11), 288-289 (e n. 68), 299.
 KIERKEGAARD S. A.: 32.
 KILPATRICK W. H.: 206, 312.
 KING E. J.: 313.
 KLAFKI W.: 27 (n. 18), 147 (n. 16), 151
 (n. 24), 313.
 KLUBERTANZ G. P.: 313.
 KNELLER G. F.: 32 (n. 33), 313.
 KOFF J.: 76 (n. 15).
 KRAPP G.: 41 (n. 56).
 KRIECK E.: 313.
 KRIEG C.: 303 (n. 10).
 KRISHNAMURTI: 313.
 KROH O.: 309.
 KRUEGER F. E.: 58.
 KRUS F.: 313.
 KÜHNERT F.: 313.
 KÜLPE O.: 55 (n. 4).
 KUNICIC J.: 313.
- LABERTHONNIÈRE L.: 192-193 (n. 10).
 LABOURDETTE M. M.: 236-237 (e n. 22).
 LA CHALOTAIS L.-R.: 245 (n. 16).
 LAENG M.: 116 (n. 3), 119 (n. 16), 313.
 LAKANAL JOS.: 245 (n. 17).
 LAMBRUSCHINI R.: 108 (n. 83), 182, 197
 (n. 12), 214 (n. 5), 231 (n. 7), 247 (n. 18).
 LANGEVELD M. J.: 27 (n. 18), 120-121 (n. 23),
 313.
 LAPORTA R.: 37 (n. 48), 313.
 LAUWERYS J. A.: 806.
 LA VIA V.: 313.
 LAWRENCE N. M.: 807.
 LECLERQ Jacques: 313.
 LECLERQ Jean: 313.
 LEDUC J.: 80 (n. 2), 313.
 LEE G. C.: 313.
 LEEN E.: 313.
 LE GOUILLOU M. J.: 75 (n. 13).
 LENIN N.: 106.
 LEONCIO DA SILVA C.: 115 (n. 1).
 LESSING G. E.: 182.
 LICHTENSTEIN E.: 33 (n. 35), 147 (n. 16),
 306.
- LIERMANN H.: 313.
 LIGUORI E.: 22 (n. 8).
 LINNENBORN M.: 313.
 LITT Th.: 25, 26-27, 138, 142, 177 (n. 9),
 309, 313.
 LIVINGSTONE R.: 314.
 LOCKE J.: 46, 104, 243-244 (e n. 10).
 LOMBARDI F.: 14 (n. 1).
 LOMBARDI G.: 267 (n. 51).
 LUMBRERAS P.: 314.
 LUTTE G.: 302 (n. 8).
- MAIMON M.: 21 (n. 5).
 MAKARENKO A. S.: 42-43, 44 (n. 57), 64, 86
 (e n. 10), 87-88, 163-164 (n. 1), 167, 197
 (n. 12), 206, 264-265 (nn. 48, 49), 299.
 MALESHERBES Chr.-G.: 245 (n. 16).
 MANDL J.: 314.
 MANGIERI A. G.: 314.
 MANSION A.: 314.
 MANTOVANI J.: 314.
 MARC A.: 48 (n. 62), 81 (n. 4), 85 (n. 7).
 MARCEL G.: 33.
 MARCHAND F.: 82 (n. 5), 85-86 (e n. 8).
 MARIQUE P. J.: 314.
 MARITAIN J.: 141 (n. 5), 149-150 (e nn. 20,
 21), 152-158 (e n. 27), 154-155, 277-178
 (e n. 57), 314.
 MARONGIU A.: 314.
 MARTINOLI G.: 301 (n. 7).
 MARX K.: 17, 41-42, 106.
 MÄRZ F.: 289 (n. 70), 314.
 MASNOVO A.: 48 (n. 62).
 MATTAI G.: 314.
 MAUSBACH J.: 314.
 MAZZANTINI C.: 48 (n. 62).
 MAYER A.: 31 (n. 82), 314.
 MAYER M. H.: 314.
 MCGUCKEN W.: 314.
 MEISTER R.: 314.
 MENGOD V.: 314.
 MERCER B. E.: 308.
 MEYLAN L.: 314.
 MIANO V.: 27 (n. 19), 140 (n. 4), 314.
 MICHOTTE A.: 55 (n. 4).
 MILLAN PUELLES A.: 314.
 MILLARD R. M.: 806.
 MIRANDA SANTOS T.: 314.
 MOLEEN A.: 266 (n. 50).
 MONSABRÈ J. M. L.: 240.
 MONTAIGNE M. de: 143 (n. 12).
 MONTESSORI M.: 222 (n. 13).
 MORELLY: 245 (n. 15).
 MORGAN J. J. B.: 106.
 MORISSET B.: 98 (n. 24), 315.

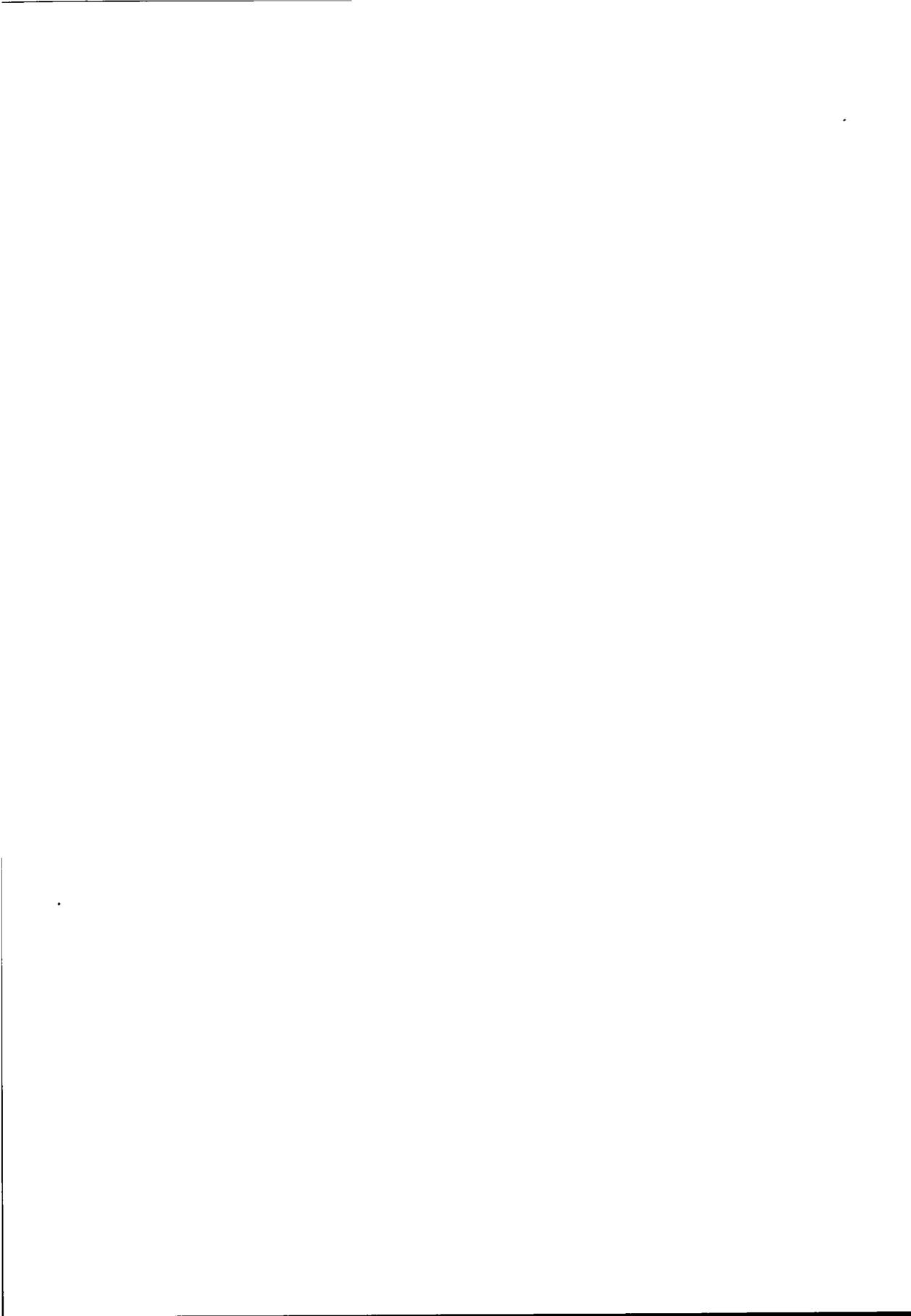
- MORITZ H.: 315.
MOUNIER E.: 35 (n. 46).
MÜLLER-WIELAND M.: 139 (n. 3).
MÜNCH J.: 301 (n. 7).
MUNK A. W.: 315.
MURPHY A. E.: 315.
MUSSOLINI B.: 261 (e n. 43).
- NASH P.: 315.
NASTAINCZIK W.: 264 (n. 48).
NECKER DE SAUSSURE A.: 218 (n. 7).
NEGRI G. C.: 303 (nn. 9, 10, 11).
NEILL A. S.: 90 (e n. 12).
NELSON H. B.: 19 (n. 3), 38 (n. 50), 305, 314, 315.
NETZER H.: 231 (n. 8).
NEUMANN Joh.: 309.
NIETZSCHE F. W.: 17, 90.
NINCK C.: 315.
NOHL H.: 25, 27 (n. 18).
NUNN P.: 315.
NUTTIN J.: 55 (n. 4), 56-58.
- O'BRIEN K. J.: 315.
OCCHIO G.: 39 (n. 53).
O'CONNEL G.: 315.
O'CONNOR D. J.: 315.
OLGIATI F.: 48 (n. 62), 154.
O'NEIL C. J.: 315.
ORLANDO D.: 45 (n. 59), 315.
ORSI P.: 294.
ORTEGA Y GASSET J.: 142 (e nn. 8, 9).
- PACIOS LOPEZ A.: 315.
PALACIOS L. E.: 315.
PAOLO VI: 99 (n. 26).
PAOLO (S.): 123.
PAPLAUSKAS-RAMUNAS A.: 315.
PARK J.: 315.
PEINETTI P.: 315.
PERETTI M.: 30 (n. 29).
PERICLE: 100 (n. 27).
PERQUIN N.: 315.
PERRINI M.: 116 (n. 3).
PESTALOZZI J. H.: 19, 142, 143 (n. 12), 218 (n. 7), 233.
PETERSEN P.: 315.
PETRUZZELLIS N.: 14 (n. 1), 48 (n. 62), 140 (n. 4), 315.
PETZELT A.: 35 (n. 46), 94 (e n. 18), 315.
PFAHLER G.: 309.
PFÜRTNER S.: 84 (n. 6), 209 (n. 3), 316.
PHENIX P. H.: 316.
PIEMONTESE F.: 140 (n. 4), 149 (n. 19).
PIER LOMBARDO: 305.
- PINCKAERS S.: 175 (n. 7), 176 (e n. 8), 205 (e n. 1), 316.
PIO XI: 261.
PIO XII: 148 (n. 17).
PLATONE: 19, 64, 88, 91, 104, 105, 139 (n. 3), 153, 162, 218 (n. 7), 232.
PLÈ A.: 219 (n. 9), 229 (n. 5), 234 (n. 15), 316.
PLEBE A.: 305.
PÖGGELER F.: 316.
POGGI A.: 316.
PORT-ROYAL, scuola: 222 (n. 13).
PRICE K.: 316.
PROHASKA L.: 32 (n. 33), 33, 316.
PUFENDORF S. L. B.: 238 (n. 1), 242.
PUGLISI F.: 22 (n. 8), 316.
- QUINTILIANO M. F.: 64.
- RABELAIS F.: 150.
RABUT O. A.: 127 (n. 28).
RADINI-TEDESCHI G. M.: 316.
RAGUSA I.: 27 (n. 19).
RANG M.: 65 (n. 1).
RATKE W.: 206.
RAUP R. B.: 316.
RAVIER A.: 64 (n. 1), 69 (n. 6).
RAYNERI G. A.: 316.
REBLE A.: 23 (n. 10), 288 (n. 67).
REDDEN J. D.: 316.
REDONDO GARCIA E.: 186 (n. 6), 316.
REHM W.: 306.
REID L. A.: 316.
RENZ O.: 316.
REST W.: 191 (n. 8).
RESTA R.: 316.
REZZARA N.: 253 (n. 29).
RICHARD F. e P.: 198 (n. 13).
RICHTER G. P.: 233 (e n. 13).
RICKERT E.: 23.
RICKOVER H. G.: 40 (54).
RIGOBELLO A.: 14 (n. 1), 27 (n. 19).
RIVERSO M.: 27 (n. 19), 316.
RÖBBELEN I.: 306, 316.
ROGGERONE G. A.: 65 (n. 1).
RONCO A.: 55 (n. 4).
ROSMINI-SERBATI A.: 130, 145 (e n. 15), 182, 247 (n. 18), 294-295 (e n. 3), 316.
ROSSI P.: 23 (n. 10), 24 (n. 13), 309, 317.
ROUSSEAU J. J.: 19, 64, 69 (n. 6), 104, 139 (n. 3), 143 (n. 12), 163, 196 (n. 12), 197, 198 (e n. 13), 218 (n. 7), 245 (n. 16).
ROY L.: 317.
RUDELT Joh.: 309.
RUIZ-GIMENES J.: 317.

- RUSSEL B.: 40 (n. 55), 317.
 RUTT T.: 317.
 RYAN F.: 316.
- SALONI A.: 235 (n. 19), 236 (n. 20).
 SALVINI L.: 312.
 SALVEMINI G.: 44 (n. 58), 45-46, 249, 251-254, 282-317.
 SAMMARTANO N.: 317.
 SANCHEZ M.: 317.
 SAN CRISTOBAL A. S.: 53 (n. 3), 123, 295 (n. 3), 317.
 SANDERS W. J.: 317.
 SANTIAGO RUIZ H.: 317.
 SANTOMAURO G.: 116 (n. 3).
 SANTONI-RUGIU A.: 288 (n. 67).
 SANTORO M.: 97 (n. 21).
 SANTORO-PASSERELLI F.: 104-105, 285 (n. 64).
 SARTRE J. P.: 31, 33, 47.
 SCADUTO G.: 286 (n. 66).
 SCHAAL H.: 32 (n. 34).
 SCHAEFER H.: 309.
 SCHALLER K.: 27 (n. 18), 32 (n. 33), 317.
 SCHEFFLER I.: 317.
 SCHEUERL H.: 235 (n. 18).
 SCHILLER F.: 139 (n. 3).
 SCHLEIERMACHER F. D. E.: 19, 233.
 SCHLESINGER P.: 284-285 (n. 64).
 SCHMID J. R.: 196 (n. 11).
 SCHNEIDER F.: 116 (e n. 6), 142 (e n. 8), 317.
 SCHOPENHAUER A.: 90, 138.
 SCHORB A. O.: 275 (n. 56), 317.
 SCHULZE F.: 25 (n. 16), 317.
 SCIACCA F.: 28 (n. 20).
 SENECA L. A.: 139 (n. 3).
 SERTILLANGES A. D.: 317.
 SEVERINO E.: 14 (n. 1).
 SHIELDS T. E.: 317.
 SIEVERTS R.: 309.
 SIEWERTH G.: 317.
 SINISTRERO V.: 115 (n. 2), 302 (n. 8).
 SLAVIN R. J.: 317.
 SMITH P. G.: 317.
 SMITH R.: 317.
 SNELL B.: 317.
 SNOW C. P.: 136.
 SOCRATE: 64, 232.
 SPAEMANN R.: 27 (n. 18).
 SPAVENTA B.: 247 (n. 18).
 SPENCER H.: 89-90, 206.
 SPIELER J.: 227 (n. 2).
 SPINELLI L.: 285 (n. 64).
 SPINOZA B.: 89, 157.
 SPIRITO U.: 29, 47, 318.
- SPRANGER E.: 25-26, 115, 138, 142, 203 (n. 16), 288, 318.
 STEFANINI L.: 34-35, 117 (e nn. 11, 12), 203 (n. 15), 318.
 STELLA P. T.: 282 (n. 62), 318.
 STEVENS G.: 318.
 STIMPEL H.-M.: 27 (n. 18).
 STIPPEL F.: 318.
 STOECKLE B.: 318.
 STRASSER S.: 84 (n. 6), 209 (n. 3), 318.
 STROHAL R.: 318.
 STURZO M.: 318.
 SUAREZ RODRIGUEZ J. L.: 318.
 SUCHODOLSKI B.: 94 (n. 17), 318.
 SULLIVAN M. Saint Catherine: 191 (n. 8), 318.
- TAKATURA A.: 318.
 TAVOLARO S.: 285 (n. 64).
 TESTA A.: 318.
 THOMAE H.: 55 (n. 5).
 THOMAS H. M.: 35 (n. 47).
 THORNDIKE E. L.: 206.
 TODOLI DUQUE J.: 318.
 TOLLKÖTTER B.: 32 (n. 33), 33 (n. 39), 319.
 TOLSTOI L.: 104.
 TOMMASEO N.: 143 (n. 12).
 TOMMASO D'AQUINO (S.): 7, 19, 66 (n. 3), 74 (e n. 10), 75 (nn. 11, 12, 13), 79 (n. 1), 81 (n. 3), 91, 92 (n. 16), 96, 98, 110, 169 (n. 1), 170 (n. 3), 183-184, 208 (n. 2), 220, 228 (n. 4), 229 (n. 5), 272-273 (n. 55), 305.
 TONNEAU J.: 69 (n. 6), 70 (n. 7), 74 (n. 9), 75-76 (nn. 13, 14), 319.
- UDALRICUS (S.): 148 (n. 17).
 ULICH R.: 319.
 URDANOS T.: 319.
 UTZ F.: 319.
- VANIER J.: 319.
 VIDARI G.: 116-117 (e nn. 7, 8, 9, 10), 319.
 VIEUJEAN J.: 319.
 VINCIGUERRA M.: 241 (n. 6).
 VIOTTO P.: 116 (n. 3), 314.
 VISALBERGHI A.: 31 (n. 30), 36-37 (n. 48), 308, 319.
 VOLPICELLI L.: 288 (n. 67), 297 (n. 5), 312.
- WASHBURNE C.: 319.
 WAGENSCHHEIM M.: 309.
 WATSON J. B.: 206.
 WEBER C. O.: 33 (n. 35), 306, 319.
 WEBSTER R. W.: 132 (n. 32).
 WELTY E.: 104 (n. 29), 107 (n. 31), 319.

WENIGER E.: 309.
WESTERMAYR Joh. B.: 120 (n. 21), 311.
WHITEHEAD A. N.: 319.
WIDMER K.: 319.
WILD J.: 38-39, 319.
WILHELM T.: 319.
WILLIAMS C.: 319.
WILLMANN O.: 118-119 (e nn. 15, 16), 120,
132 (n. 33), 142 (e n. 7), 319.

WINDELBAND W.: 23.
WOODRING P.: 40 (n. 54).
WORONIECKI H.: 319.
WYNNE J. P.: 62 (n. 12), 319.

ZARAGÜETA J.: 319.
ZAVALLONI R.: 288 (n. 67).
ZUNINI G.: 55 (n. 4).



INDICE DELLE MATERIE

Prefazione Pag. 5

PARTE PRIMA: APPROCCIO METAFISICO ALLA REALTÀ EDUCATIVA

INTRODUZIONE » 9

Capitolo I – CONSISTENZA E PRECARIETÀ ESISTENZIALE DELLA REALTÀ EDUCATIVA (ontologia dell'educazione) » 18

1. L'educazione positività e limite dell'essere finito » 15

2. L'orizzonte religioso dell'educazione » 17

3. Filosofie contemporanee dell'educazione » 18

4. Notazioni critiche » 45

Capitolo II – L'EDUCAZIONE COME DIVENIRE NATURALE E STORICO (cosmologia e antropologia dell'educazione) » 49

1. Il singolo nella storia umana » 50

2. Spiritualità dell'uomo educando » 54

3. Unità sostanziale dell'uomo educando » 59

4. La realizzazione di sé nell'azione » 60

Capitolo III – L'EDUCAZIONE COME MATURAZIONE GUIDATA ALLA DECISIONE PERSONALE (morale e pedagogia della libertà) » 68

1. Morale e pedagogia » 68

2. La professione umana: fine, bene, felicità » 65

3. Morale e pedagogia dell'azione e della libertà » 71

4. Educazione come transito dall'eteronomia alla capacità di decidere per il bene » 73

Capitolo IV – L'EDUCAZIONE COME ITINERARIO ALLA MATURITÀ MORALE (pedagogia della virtù) » 78

1. Regola e misura dell'azione umana: la virtù e il virtuoso » 79

2. Elementi del conflitto tra idea e azione e del suo superamento nella « saggezza » » 86

3. Regola e misura dell'azione umana: il « prudente » » 91

4. La funzione « pratica » dell'intelletto umano e la virtù delle decisioni mature » 94

5. Le componenti morali della maturità umana	Pag. 108
a) Disponibilità sociale	» 108
b) Ardimento regolato	» 109
c) Disciplina interiore	» 109

Capitolo V – L'UMANESIMO EDUCATIVO-MORALE NELLA FORMAZIONE TOTALE (il fine ultimo dell'educazione) » 112

1. Il concetto di educazione	» 113
2. Concretezza della morale e « forma » del fine educativo	» 121
3. Unità e articolazioni della perfezione umana e educativa	» 123
a) Il « valore umano »: la realtà morale	» 123
b) La formazione culturale	» 123
c) La personalità psicologica	» 125
d) Sanità fisica e ambientale	» 126
e) Natura e Grazia	» 126
4. Esplicitazioni e chiarimenti	» 127
a) Totalità e unità della crescita umana	» 127
b) Necessarie distinzioni: l'educazione formale e la gerarchia delle « formazioni »	» 129
c) Diverse sistemazioni metodologiche	» 131

Capitolo VI – LA « CULTURA » NELLA FORMAZIONE UMANA (il fine ultimo delle varie « formazioni ») » 134

1. Il problema della cultura umana e delle culture	» 135
a) Aspetto storico-antropologico	» 135
b) Elementi per la fondazione di una teoria dei valori culturali	» 137
2. Verso una cultura unitaria e articolata	» 142
a) I contenuti	» 144
b) Complementi di cultura fisica, psichica e estetica	» 148
3. Il problema metodologico	» 150
a) I programmi	» 150
b) I metodi e i processi	» 155

PARTE SECONDA: LA REALTÀ EDUCATIVA

INTRODUZIONE Pag. 159

Capitolo I – L'EDUCAZIONE COME PROCESSO NELL'EDUCANDO (l'aspetto interiore della struttura educativa concreta) » 166

1. La realtà educativa è costituita da un movimento convergente di educazione-induzione	» 167
a) L'aspetto interiore della crescita educativa	» 169
b) I « segni »	» 170
c) Gli atti	» 172
2. Pedagogia della virtù è pedagogia della libertà	» 173
a) Automatismo, abitudine, virtù	» 173
b) Operare per essere	» 175
3. Crescita educativa ed espansione culturale	» 177

Capitolo II – L'EDUCAZIONE COME RAPPORTO E COMUNICAZIONE (la sintesi di interiorità e di esteriorità nell'azione educativa e il fine immediato dell'educazione).	Pag. 180
1. La necessità dell'educatore	» 181
2. L'educatore causa efficiente dispositiva nel dinamismo educativo	» 185
3. La causalità esemplare dell'educatore nel dinamismo educativo	» 189
4. Integrazioni critiche	» 190
a) Autoeducazione e eteroeducazione	» 190
b) Autorità e libertà	» 191
c) Educazione materiale e educazione formale	» 194
d) Educazione negativa e educazione positiva	» 196
e) Metodo preventivo e metodo repressivo	» 198
f) Educazione passiva e educazione attiva	» 199
5. Limiti dell'attività educativa	» 203
Capitolo III – IL METODO EDUCATIVO E DIDATTICO	» 205
1. Principi di metodo in base alla struttura delle potenze e delle capacità	» 207
a) Elementarità e gradazione	» 207
b) La dinamica dell'organismo virtuoso	» 211
c) Progresso metodologico negli stadi più avanzati	» 212
2. Principi di metodo in relazione alle condizioni dell'individualità	» 214
a) Metodologie basate sui « tipi » individuali	» 215
b) Metodologie basate sul processo evolutivo	» 217
Capitolo IV – I MEZZI EDUCATIVI	» 223
1. Il concetto di mezzo educativo	» 223
a) Caratterizzazioni del mezzo educativo	» 224
b) Dinamica dei mezzi educativi	» 226
2. Breve analisi di mezzi educativi e formativi	» 227
a) Disciplina, regolamenti, leggi	» 227
b) Premi e castighi	» 229
c) L'emulazione	» 231
d) L'esempio, gli ideali	» 231
e) L'amorevolezza	» 232
f) La gioia	» 234
g) Gioco e lavoro	» 234
h) Sorveglianza e assistenza	» 235
i) Mezzi di meditazione e riflessione	» 236
Conclusione	» 237
Capitolo V – L'EDUCAZIONE COME RESPONSABILITÀ MORALE	» 238
1. Breve excursus storico	» 239
a) Il puer « appartiene » ai genitori, alla famiglia	» 240
b) I « diritti » dei figli	» 241
c) Verso il « diritto » dell'educatore	» 244
d) Il laicismo e l'autonomia della funzione insegnante	» 249
e) La dottrina dei tre spazi	» 257
f) Forme contemporanee di totalitarismo educativo e scolastico	» 260

2. Linee essenziali di soluzione	Pag. 265
a) La vocazione morale dei genitori alla generosità educativa	» 268
b) Le attese (i « diritti ») dei figli	» 271
8. La famiglia e le altre società	» 275
a) Lo stato e l'educazione	» 276
b) Gli educatori delegati	» 281
4. Morale professionale degli educatori	» 282
5. Quaestiones disputatae	» 283
a) La patria potestà in situazione normale	» 283
b) Patria potestà in situazione di emergenza	» 285
c) Trattamento dei figli legittimi	» 285
d) Trattamento dei figli naturali	» 286
e) La società politica, le società intermedie e il contenuto dell'educazione	» 287
f) La preparazione degli educatori	» 287
Capitolo VI – GLI ISTITUTI O LE COMUNITÀ DI EDUCAZIONE E DI FORMAZIONE	» 290
1. L'istituzione educativa familiare e le altre istituzioni di educazione e di formazione	» 290
2. Condizioni della validità educativa e formativa di un'istituzione	» 292
3. Alcuni tipi di istituzioni educative e formative	» 295
a) La scuola	» 295
b) L'istituto « professionale »	» 298
c) Le « associazioni giovanili »	» 301
d) Un'istituzione per la formazione religiosa cristiana	» 302
<i>Indicazioni bibliografiche</i>	» 305
<i>Indice analitico</i>	» 321
<i>Indice dei nomi di persona</i>	» 327
<i>Indice delle materie</i>	» 385

*Finito di stampare nell'ottobre 1967
dallo S.T.E. - Stabilimento Tipografico Editoriale
Città di Castello*

2 5 3 9 2

