

Passando a una serie di riflessioni critiche e a delineare le possibili prospettive di sviluppo, il Breton indica molto opportunamente come primo compito alla filosofia costruttiva una migliore determinazione dei primi principii e delle nozioni cui essi si riferiscono, e passa poi a una verifica del loro valore. Del principio di non contraddizione il valore logico gli appare indiscutibile, nè egli riscontra nelle applicazioni fattene dalla filosofia classica un'ingenua ignoranza dei problemi posti dalla contraddittorietà dell'esperienza, come quello del possibile che non si realizza o che, essendo liberamente posto, potrebbe non realizzarsi ed è quindi indeducibile, o del continuo e dell'attualità o potenzialità delle sue parti componenti. Quanto al suo valore ontologico, egli constata che nell'antica metafisica il pensiero era conformità all'essere (p. 192) e che appunto perciò, dipendendo la logica dalla metafisica, è proprio in quanto legge del reale in quanto tale che la non-contraddizione si impone al pensiero. Una contraddizione pensata reale è senza senso, nè si può mai immaginarla esistente, nè data in un'esperienza futura.

Circa il principio di causalità e la conseguente ascesa all'Assoluto, la questione del valore è più complessa, perchè intervengono dati empirici come suo punto d'applicazione e la sua validità ne sembra in certo modo condizionata, specialmente dopo l'uso fenomenistico-relazionale della causalità fatto dalla scienza; occorre quindi chiarire anzitutto il fenomeno della problematizzazione, come distintivo della razionalità, come distacco dallo stato biologico puro, dall'accettazione pura e semplice dell'immediato e dell'istintivo. La messa in questione del mondo nella sua esistenza, come fatto immediato, è un "superamento" che suppone un distacco dal mondo, una sua obbiettivazione e, a suo fondamento, la coscienza della propria soggettività, il *co-gito*. L'a priori formale, la nozione trascendentale di essere è il fondamento di tale liberazione esprimendosi nell'autocoscienza e di ogni problematizzazione, che concerne appunto l'essere nella sua realtà: essa sembra apparentemente vuota perchè è, viceversa, dotata di un'infinita potenzialità di accoglimento, perchè è veramente trascendentale. Ed in relazione ad essa prende nuovo rilievo l'antica dottrina dello *zōon logikōn*, che non si può intendere se si prescinde dall'essere, oggetto formale dell'intelligenza umana (p. 203).

Nella formalità pura dell'essere e nella constatazione della sua apertura totale il Breton indica, conclusivamente, la prospettiva nella quale, pur mantenendo i risultati acquisiti, la ragione potrà superare la sua crisi, ritrovare se stessa e sistemare e chiarire i suoi nuovi interessi relazionali: nella dialettica storica dell'"Identico" e del "Diverso" è lo spirito l'elemento decisivo ed equilibratore, purchè non si limiti a conservare gelosamente i valori tradizionali, ma li applichi alle realtà nuove senza falsi timori.

Per l'impegno con cui i singoli studi sono condotti, sia pure nella loro diversa importanza e profondità, che già si rileva dall'esposizione sommaria da noi fattane ed ancor più risulta dalla loro diretta lettura, che riteniamo per nostro conto molto utile, e per l'intento seriamente ed obbiettivamente valutativo e costruttivo, il presente volume costituisce un buon contributo alla ricerca ed alla riflessione filosofica. Lo completano due "cronache" del Breton, dedicate all'irrazionalismo di G. Lukacs e al rapporto realtà-razionalità nell'hegelismo.

GIANCARLO PENATI

M. LAENG, *Problemi di struttura della pedagogia*. Un volume di pp. 288. La Scuola, Brescia, 1960.

Per la singolare compresenza di una vasta apertura problematica e di un solido impegno teoretico-costruttivo l'opera in esame offre lo spunto ad alcune riflessioni non strettamente limitate al campo pedagogico, ma spazianti in tutto l'ambito della odierna cultura nelle sue articolazioni teoretiche e pratiche.

L'A. stesso sottolinea introduttivamente «l'ambizione enciclopedica» del volume, che «rinuncia alla forma trattatistica» per adeguarsi al momento culturale, dominato dal tentativo di una sintesi di valori e indirizzi svariati, sgorgante però dai valori stessi approfonditi nel loro intimo significato sino a saldarsi in unità, risultante dalla loro compresenza attiva e non da un'imposizione estrinseca che ne coarti il realizzarsi autonomo.

Ne deriva un'ammissione latitudinaria di molteplici prospettive in sè riconosciute, limitatamente, tutte valide, ammissione poi sfruttata per l'indagine di "struttura" della pedagogia, ma che ben si potrebbe rivelare feconda per ogni altra ricerca metodologico-sistemica e porterebbe, se svolta coerentemente e decisamente, ad un rinsaldarsi in unità, non univoca ma riccamente articolata, di tutto il contemporaneo "sapere".

Entro la molteplicità delle prospettive, offerte in concreto dalla storia e non desunte astrattamente da uno schema di possibilità, trova posto una rivalutazione del progresso storico, senza ch'esso suoni sfiducia nei valori soprastorici e quindi negazione di ogni sistemazione chiarificatrice di esso.

Così per la pedagogia si distinguono tre piani fondamentali storicamente prevalenti in età successive, ma che a vicenda si integrano e la cui convergenza va giustificata, onde dare alla pedagogia stessa quell'unità e quell'autonomia che le viene da qualche parte contestata: sono le prospettive della pedagogia come arte, come filosofia e come scienza, nel cui esame si sviluppa tutta l'opera.

Per quanto riguarda la prima di tali prospettive, notiamo le interessanti precisazioni del rapporto teoresi-prassi cui essa dà luogo già

in sede empirico-tecnica, rivelando un problema poi persistente ad altro livello, quello dei limiti applicativi (nel caso individuo) di regole generali frutto di processi comunque induttivi (anche se più o meno controllati e scaltriti). E la pedagogia empirica tuttora conserva questa sua dote di aderenza al « caso per caso », alle sempre varie ed irripetibili contingenze della vita, alle singole presentazioni della personalità umana.

Alla pedagogia filosofica si perviene con l'antichità classica e col carattere "sapienziale" che in essa assume, in blocco, tutto il sapere; nè lo ripudia, ma lo amplia e conferma il Cristianesimo, aggiungendovi però le sue profonde note di personalismo e di teleologia trascendente, e pure la scoperta dell'interiorità, la esaltazione morale della fanciullezza, e soprattutto presentandosi, nella sua integrità, come operante *pedagogia in atto* per la diffusione della verità salvatrice, con proprie caratteristiche metodologiche.

Nella parziale esplicitazione dottrinale del messaggio cristiano operata dal Medio Evo, l'A. pone in maggior evidenza il tema aristotelico-tomistico della *potenza attiva*, troppe volte dimenticato sia dalle interpretazioni fisicistiche dell'aristotelismo, sia dai facili detrattori dell'*eteroeducazione* medievale, pur ammettendo l'A. nel Medio Evo uno scompensamento fra altezza di principii dottrinali ed estensione, invero limitata, della loro pratica attuazione. Di qui la necessità della "rivoluzione pedagogica" dell'età moderna espressasi in Comenio, Locke, Rousseau, Pestalozzi e Froebel e parallela al mutare di metodologia filosofica e di collocazione dei valori etici fondamentali.

Nell'Ottocento e nel primo Novecento si tentano della pedagogia filosofica (già contrastata da vari tentativi di sua fondazione scientifica) le estreme sistemazioni teoretiche, in senso trascendente col Rosmini, nell'immanentismo assoluto col Gentile, in posizioni mediatrici con Willmann ed Hessen; in questi ultimi una maggiore aderenza alla realtà concreta si manifesta in una considerazione complessa, ma non composita, dell'educazione, sempre ancorata ad una scala di valori filosoficamente fondati, ma pure sempre più rispettosa della singolarità irripetibile dell'uomo, che appunto *come individuo* è soggetto ed oggetto di educazione. Ed è per meglio soddisfare tal bisogno di concretezza pedagogica che viene finalmente tentata (ed il tentativo è tuttora in corso) la via della scienza educativa.

La considerazione di questa si apre con un interessante esame dei rapporti scienze-filosofia, dimostrante come il vario articolarsi della cultura scientifica ed il sorgere in essa di nuove prospettive e di nuovi rapporti di dipendenza non vada affatto, se rettamente inteso, a danno del sapere filosofico, ma lo liberi dal compito (esorbitante i suoi mezzi) di determinazione del concreto, che l'aveva portato al limite di infertilità e di totale ripudio, ristabilendolo

invece nella sua vera funzione sistematica e normativa totale. Ma, data ad ogni scienza una propria sfera autonoma, se ne denuncia pure come erronea la tendenza a chiudersi nel suo particolare universo metodologico ed a non riconoscere valide altre prospettive ed altri metodi, a cominciare proprio da quello filosofico, chiamato invece ad ammettere nella sua più vasta comprensione, ed a giustificare, proprio una molteplicità di prospettive particolari.

Su questa base si imposta poi il problema strutturale di fondo del volume, la dimostrazione dell'unità ed autonomia della pedagogia come scienza, messa in forse sia dalle sue oscillanti vicende storiche, sia ancora, attualmente, dai vari apporti pedagogici desumibili da differenti scienze (psicologia, sociologia, etica filosofica ed in generale le altre scienze antropologiche). Desunti preziosi contributi dall'indirizzo scientifico herbartiano e positivistico, ed infine dallo strumentalismo e dal funzionalismo, l'A. determina un'abbastanza complessa gerarchia delle scienze antropologiche, facente capo all'unità-distinzione di aspetto biologico-naturalistico ed aspetto spirituale dell'uomo, ed includente pure l'altra contrapposizione fra essere e dover essere, fra scienze psicologiche e scienze morali. Ed è tale ultima distinzione a permettere, infine, una collocazione della pedagogia in posizione centrale fra questi due tipi di scienze antropologiche, essendo « l'educazione tendenza all'adeguazione di certi fatti a certi valori », cioè dell'uomo com'è all'uomo come deve o dovrà essere. Complesso essendo quindi l'uomo, complesso ne risulta il campo delle scienze antropologiche, e complesso il carattere e la struttura logica della pedagogia come scienza, ma questa è pur sempre *una* scienza, come uno è formalmente l'atto educativo ed uno il punto di vista pedagogico, la considerazione dell'uomo *sub specie educationis*.

Nè l'unità della pedagogia va perduta nella sua ripartizione in antropologia, teleologia e metodologia pedagogiche, benchè nelle tre parti diversa sia la struttura logica; alla quale tripartizione ormai usuale l'A. fa seguire a scopo conclusivo (e quasi a riprova della sua tesi iniziale di relativa validità di vari punti di vista da diverse prospettive) la quadripartizione, schiettamente aristotelica, secondo le cause o i principii dell'educazione. Importante è l'affermazione, che forse andrebbe più ampiamente giustificata ed illustrata, onde renderla accettabile anche a chi non ha familiarità con l'aristotelismo, circa la possibile applicazione di tale considerazione quadripartita *a tutti i livelli* della disciplina pedagogica, metafisico, fisico, morale, empirico-tecnico, scientifico e filosofico. Un'estrema duttilità ed amplitudine di accezioni (che solo il carattere metafisico e quindi onnicomprensivo ed analogico dei concetti aristotelici può permettere) fa sì che tutti gli elementi della pedagogia contemporanea, pur rivelatasi tanto complessa, possano rientrare in

questa quadripartizione, equilibrandosi a vicenda e facendo capo all'*idea exemplaris in mente Dei existens*, realizzazione perfetta e quindi finalità ultima del processo educativo.

Lavoro, come già si è accennato, di impostazione preliminare del problema strutturale della pedagogia, il presente volume è documento insieme di una notevole ampiezza di informazione e di un'aggiornata coscienza delle prospettive nuove, e di penetrante valutazione dei valori fondamentali della metafisica classica, cui esso costantemente si riferisce, nonchè prova della fecondità regolativa di tali valori ai fini di ogni impostazione metodo-

logica e strutturale di scienze e di ricerche particolari.

Tale fecondità si rivela nella facilità con cui entro gli schemi metafisici più ampi (ed in apparenza più astratti) si sistemano e si chiarificano (non quindi soltanto esternamente giustapponendosi) indirizzi, dati, ricerche ed esigenze le più attuali e "moderne", dimostrando che il vero non è di oggi nè di ieri, ma di sempre, o, per lasciare conclusivamente la parola all'A., che « le grandi verità non bastano i secoli a render(le) monotone, giacchè un'inesauribile fecondità assicura loro una novità perenne ».

GIANCARLO PENATI