

*geometricus* nous semble plus mûrement réfléché chez Geulincx que l'ordo *geometricus* spinoziste » (p. 51).

Ma le scoperte non sono finite; una sta soprattutto a cuore al De Vleeschauer ed è quella (già da me ricordata) non solo della *priorità* del Geulincx su Spinoza nell'uso del metodo geometrico, ma della *dipendenza* del secondo dal primo nell'uso medesimo. È questo dei rapporti tra Geulincx e Spinoza un punto cruciale, che la critica non è riuscita a mettere a posto e a determinare. Approfondendo dell'angolo d'osservazione offerto dall'impiego del metodo geometrico, il De Vleeschauer cerca di definire in maniera decisiva la *vetata questio*, nel senso della priorità e della dipendenza ora detto. Dopo aver notato come il *mos geometricus* accompagna tutta la carriera filosofica di Spinoza (egli se ne serve nell'*Appendice* al *Breve Trattato*, nel commento ai primi tre libri dei *Principia Philosophiae*, esclusa la lunga *Appendice*, detta *Cogitata Metaphysica*, e infine nell'*Etica*), il De Vleeschauer studia il momento in cui esso è entrato nella filosofia di Spinoza, che non dovette ritenerlo sempre indispensabile, se diverse opere le ha scritte in stile saggistico.

Ebbene, la conclusione che si può trarre dall'esame della composizione degli scritti è che Spinoza iniziasse l'uso del *mos geometricus* nel soggiorno di Rynsburg, tra il '60 e il '63. Ed a Rynsburg egli fu spinto a questa forma espositiva per influsso del Geulincx, che insegnava nella vicina Leyda.

È solo amore per Geulincx e ardimento storiografico quello del De Vleeschauer o si tratta di un'ipotesi fondata, di un convincimento motivato? A me pare che a questo interrogativo si possa rispondere distinguendo fra *priorità* e *dipendenza*. Geulincx, è vero, *vien prima* di Spinoza nell'uso della forma geometrica; ma è altrettanto vero che Spinoza *dipende* da Geulincx? Questo può considerarsi verosimile, anche probabile; ma, nell'attuale stato delle fonti, non può dirsi in alcun modo certo. Che il Geulincx abbia preceduto Spinoza nell'uso della forma geometrica lo si accerta tenendo d'occhio le date. Il De Vleeschauer offre buoni motivi per far ritenere che al convincimento di adoperare la logica *more geometrico* il Geulincx fosse giunto fin dagli anni di Lovanio, cioè un decennio prima del *Methodus*, che è del '62 - '63 (pp. 42-60); e questo è sufficiente per dargli la priorità su Spinoza che, come s'è visto, comincia a servirsene nel periodo di Rynsburg, un decennio dopo. Diverso è invece il discorso sul tema della dipendenza: si tratta di un discorso congetturale, che poggia su un fatto non dimostrabile, qual'è quello della conoscenza diretta, o, per lo meno, indiretta che i due uomini dovettero avere fra di loro. Ecco comunque la catena delle ragioni che ha spinto il De Vleeschauer a questo ragionevole accostamento dei due filosofi. Anzitutto il fatto che Geulincx e Spinoza si presentino come uomini dal destino quasi uguale. Tutt'è due poveri, tutt'è due emigrati,

tutt'è due vittime dell'intolleranza ecclesiastica o religiosa, entrambi cartesiani e personalissimi, entrambi sfociati in un orizzonte di pensiero che può essere connotato come « mistica razionalistica ». Nè si possono ritenere validi gli argomenti opposti dai negatori di questo incontro. Si dice: come può il modesto Geulincx aver influito sul grande Spinoza? L'obiezione è inconsistente, perchè se la differenza di grandezza è misurabile oggi, non lo era allora. Ancora: nessun documento testimonia questo incontro. Ma l'argomento a *silentio* non tiene, nel caso di filosofi come questi, le cui fonti d'informazione ci sono giunte più che parche. Nè l'uno nè l'altro hanno tenuto qualcosa che assomigli soltanto ad « une espèce de journal » (p. 65). È vero, inoltre, che non si nominano mai nelle loro opere; ma le citazioni d'altri autori sono nei loro scritti quanto mai rare ed eccezionali. Ma c'è qualcosa di più. Meyer, l'amico di Spinoza, aveva seguito dei corsi di Geulincx; e Casearius, per il quale Spinoza commentò *more geometrico* i *Principia* di Descartes, era studente a Leyda. Possibile che non abbia ricordato al maestro il Geulincx? Infine, il primo grande critico e oppositore del Geulincx, Ruardus Andala, che riuscì a farlo dimenticare per tutto il Settecento, lo accomunava nella sua polemica a Spinoza, respingendoli entrambi come panteisti.

La conclusione del De Vleeschauer è allora questa: « importante est la contribution de Geulincx à la formation du système spinoziste » (p. 70); una conclusione che non mi pare più larga delle premesse, ma poggiata soltanto su premesse congetturali. Questa riserva nulla toglie al valore rinnovatore di questa, come delle altre importanti ricerche del De Vleeschauer sul Geulincx.

ITALO MANCINI

NICOLA PETRUZZELLIS, *I problemi della pedagogia come scienza filosofica*. Napoli, Libreria Scientifica Editrice, 1962 (V ed.). Un volume di pp. 426.

Il volume del Petruzzellis, giunto ormai alla quinta edizione, contiene non solo, come suggerisce il titolo stesso, un'ampia discussione intorno ai problemi della pedagogia, ma anche una felice impostazione dei principii necessari alla loro soluzione, secondo la tradizione della filosofia classica. Innanzi tutto il Petruzzellis rivendica (ed è questa, a nostro parere, l'anima ispiratrice di tutto il volume) il carattere filosofico della pedagogia. La pedagogia infatti non può fondarsi sulle sole scienze empiriche perchè queste, pur recando alla scienza dell'educazione contributi di essenziale importanza, non permettono una conoscenza completa della natura umana e dei valori universali che l'uomo è destinato a realizzare nel corso della sua vita. La pedagogia pertanto non è metafisica, ma presuppone la metafisica, « perchè senza visione del mondo e del reale ogni teoria dell'istruzione e dell'educazione risulterebbe ace-

fala » (p. 323); non è gnoseologia, ma presuppone la gnoseologia, « perchè se non è stato risolto il problema del valore e dei limiti della conoscenza umana, non ha senso parlare di istruzione e di insegnamento » (p. 324); non è etica, ma presuppone l'etica perchè la pedagogia non potrebbe risolvere, « il problema dell'educazione morale se l'etica non le additasse i fini dell'uomo e le leggi della sua condotta » (p. 324); non è psicologia razionale, ma presuppone la psicologia intesa come « concezione metafisica dello spirito umano e delle sue facoltà » (p. 324). Riprova del carattere filosofico della pedagogia è l'intima connessione che nella storia del pensiero si verifica fra pedagogia e filosofia: variando la seconda varia anche la prima; la pedagogia del materialismo non è quella dell'idealismo ecc. (cfr. pp. 51 e ss.). La funzione della filosofia non si limita tuttavia a costituire il fondamento su cui si svolge la ricerca pedagogica; la filosofia infatti deve essere sempre presente in quest'ultima, anche nelle ricerche intorno a particolari problemi, garantendo l'unità e la serietà scientifica della pedagogia, preservandola « dalle banalità che sempre la insidiano », impedendole di diventare « pascolo della mediocrità e miraggio di maestri falliti » (p. 125).

Il problema centrale che individua la pedagogia nel complesso delle scienze filosofiche è: « come sia possibile la formazione dell'uomo ». Tale problema, una volta risolto la pregiudiziale scettica intorno alla possibilità stessa dell'educazione, implica innanzi tutto, per la sua soluzione, il chiarimento delle condizioni fondamentali che rendono possibile la formazione dell'uomo, condizioni che il Petruzzellis indica nella concreta e limitata spiritualità umana (uno spirito perfetto non ha bisogno di educazione) e nella legge del dover essere, intrinseca allo spirito umano e che lo spinge a realizzare, come ente intelligente e libero, il mondo dei valori.

Seguendo la tradizionale impostazione del problema pedagogico, il Petruzzellis distingue, come i due aspetti *inseparabili* ed *inconfondibili* del processo educativo, l'istruzione e l'educazione. Garantita la possibilità stessa dell'insegnamento dalla soluzione del problema gnoseologico, il nostro autore pone le condizioni dell'istruzione nella presenza in ogni coscienza umana degli universali principii del sapere e nella distinzione delle individualità del docente e del discente o dei discenti. Il processo dell'istruzione implica pertanto l'interiore e personale conquista del sapere da parte del discente e l'opera del maestro volta a stimolare la conquista del sapere, ad orientarla, ad organizzarla. A questo proposito, definita la didattica come « un complesso di norme e di corollari che scaturiscono dalla pedagogia e che investono la pratica dell'insegnamento » (p. 95), il Petruzzellis distingue in essa tre leggi fondamentali: 1) ogni insegnamento deve corrispondere ad una potenzialità ed ad una esigenza della coscienza; 2) occorre formare nella coscienza del discente una connessione di nozioni e di idee;

3) all'arricchimento del contenuto deve corrispondere lo sviluppo dell'intelligenza e della personalità.

La formazione della personalità e del carattere è la meta della educazione in quanto tale. A questo riguardo il Petruzzellis ritiene opportuno chiarire, in pagine che sono tra le migliori di tutto il volume, alla luce di un loro inquadramento storico, i concetti di persona, personalità, carattere. Il concetto di persona ha significato ontologico e riconosce come costitutivi essenziali della persona « la sua realtà ontologica e la sua individua sostanzialità, la coscienza, la razionalità, la libertà » (p. 164). La personalità ha carattere etico, deontologico e può essere definita come « lo stesso individuale soggetto in quanto si fa portatore di valori universali », come lo spirito umano quale *sintesi a priori* di essere e dover essere, intendendo il dover essere come esigenza di valore e considerando quest'ultimo nella sua realtà ontologica (cfr. pp. 171 e ss.). Dalla precedente definizione della personalità deriva che la pedagogia presuppone la scienza dell'essere e del dover essere, « in quanto studia l'educazione come sforzo che tende a portare tutta la realtà umana sul piano dell'ideale, l'essere sul piano del dover essere » (p. 177).

Dopo una rapida esposizione dei diversi significati che il concetto di carattere ha assunto nella storia della filosofia, il Petruzzellis distingue il *temperamento*, come « individualità fisiopsichica che risulta dalla costituzione propria di ogni soggetto umano » (p. 191), dal *carattere*, che non è innato, ma è la nostra fisionomia spirituale, quale noi stessi ce la plasmiamo, razionalmente e liberamente, e che può essere perciò così definito: « costante atteggiamento della coscienza e della vita in armonia con principii intrinsecamente razionali, liberamente eletti e praticamente seguiti » (p. 199). La formazione del carattere, se implica, sotto un certo aspetto, l'istruzione educativa e il parallelo processo della formazione della personalità » (p. 223), si attua tuttavia, nella sfera educativa *stricto sensu*, mediante la formazione della facoltà di riflessione e l'educazione della volontà. La facoltà di riflessione, che rappresenta l'energia centripeta della coscienza di fronte alla energia centrifuga rappresentata dall'impulso, viene formata promuovendo la riflessione del bambino sia sulle cose che colpiscono i sensi, sia, gradualmente, sui propri stati d'animo. L'educazione della volontà ha certo la sua indispensabile condizione nella comprensione intellettuale del fine a cui la volontà deve essere volta e del suo valore, ma tale condizione non è sufficiente; occorre educare insieme la libertà psicologica, liberandola dalla tendenza all'inerzia spirituale, rimuovendo gli ostacoli interiori ed esteriori che ne impediscono la piena esplicazione; occorre infine educare a volere moralmente, facendo risplendere non solo all'intelletto, ma anche al sentimento il valore del bene, educando al dominio delle passioni mediante un'educazione non rigida, ma ispirata a serena fermezza.

Infine il Petruzzellis affronta, fra altri importanti argomenti (quali il problema della scuola, il rapporto scuola e società) il tema della centralità dell'alunno o del maestro nel rapporto educativo, tema intorno al quale si concentra ai nostri giorni la discussione pedagogica e che perciò è indicativo agli effetti di una determinazione del pensiero del Petruzzellis. La scuola, dice il nostro autore, è rapporto di alunno e maestro e non può prescindere da uno dei termini del rapporto. Perciò si può parlare di centralità di convergenza dell'alunno (perchè la scuola ha come fine la formazione della sua personalità) e di centralità di irradiazione del maestro (perchè è in funzione della personalità formata del maestro che è possibile la formazione della personalità dell'alunno). Nella scuola pertanto non è possibile vero autogoverno, perchè la libertà dell'alunno è in formazione; solo se la libertà dello scolaro fosse già formata, sarebbe possibile l'autogoverno, ma in tal caso la scuola non avrebbe ragione d'essere. Nè la scuola può fondarsi sui puri interessi del fanciullo, poichè il fanciullo stesso aspira ad essere uomo ed è a questa piena umanità che il suo sviluppo deve essere indirizzato. « Maestro e scolaro, conclude il Petruzzellis, sono fuochi di una stessa ellisse, i termini insopprimibili di cui consta il rapporto educativo nella sua integrale concretezza » (p. 263).

Abbiamo riassunto i temi più significativi dell'opera del Petruzzellis, senza naturalmente avere la pretesa di esaurirne il ricco e interessante contenuto che si riferisce non solo ai problemi fondamentali della pedagogia, ma anche, nei saggi che seguono alla parte sistematica, a problemi pedagogici ed educativi intorno ai quali si è discusso negli ultimi anni (riforma universitaria, insegnamento del latino, esame di stato, insegnamento della filosofia nei licei ecc.).

Il nostro giudizio sul volume in esame è pienamente positivo, sia per l'ampio orizzonte storico che costituisce lo sfondo su cui si svolge la ricerca teoretica, sia per la rigorosa elaborazione concettuale degli argomenti trattati. Nel

complesso il libro costituisce una lettura ideale per chi voglia mettere a fuoco i problemi fondamentali della pedagogia, coglierli nella loro dialettica unità e nel loro inserirsi nel complesso delle scienze filosofiche, conoscere la soluzione che di essi può essere data alla luce della filosofia classica.

Di particolare importanza è la rivendicazione del carattere filosofico della pedagogia, ugualmente lontano dalle *degenerazioni empiristiche della pedagogia contemporanea* e dalla identificazione di filosofia e pedagogia sostenuta dall'idealismo gentiliano. Solo considerando la pedagogia come scienza filosofica è possibile giungere ad una visione integrale del problema educativo, in cui la formazione dell'uomo sia considerata come formazione di *tutto l'uomo*, nel suo essere e nel suo dover essere, per usare le parole del Petruzzellis. Alla base del naturalismo di buona parte della pedagogia contemporanea è proprio questa mancata o insufficiente fondazione filosofica del problema educativo onde tale pedagogia, partendo da una visione meramente psicologica dell'anima infantile, non è in grado di comprendere il fine a cui deve essere volta l'opera dell'educatore. Ciò è particolarmente rilevabile nella così detta rivoluzione copernicana che la pedagogia contemporanea pretende di operare nel campo educativo ponendo il fanciullo al centro dell'educazione. Partendo da ciò che il fanciullo è, dai suoi concreti interessi, il naturalismo pedagogico ignora ciò che il fanciullo deve essere, i valori a cui deve aspirare per realizzare la propria umanità e rende perciò assolutamente immanente il processo educativo. Se, al contrario, pur non ignorando gli interessi dell'anima infantile, consideriamo la formazione del bambino in funzione di quei valori nell'adeguazione ai quali propriamente consiste la sua umanità, risulta evidente che il centro del processo educativo non è più nè il fanciullo, nè il maestro in quanto tali, ma e l'uno e l'altro considerati in quella ideale umanità a cui mira il processo di educazione ed autoeducazione di maestro e scolaro.

ALDO BONETTI