

dell'ordine speculativo-pratico tipico della filosofia della storia; si tratta cioè della definizione di un plesso storico-teoretico *concreto*, nella quale s'individua nozionalmente la realtà della costituzione storica di una determinata filosofia (la più vicina al concetto puro di filosofia) dovuta allo *stato* privilegiato di *esercizio* in cui la Rivelazione ha immerso la ricerca razionale. Se poi accettiamo l'interpretazione maritainiana del pensiero di Gilson, da quest'ultimo ratificata come autentica (cfr. « Bulletin de la Société Française de Philosophie », tome XXXI-XXXII, 1931-1932, pp. 37-93: *Séance du 21 Mars 1931 - La notion de philosophie chrétienne*, p. 72) anche in un secondo senso crediamo che l'obiezione contro Gilson andrebbe rivista. Nello *stato di esercizio cristiano*, la Rivelazione fornisce alla ricerca, oltre a rafforzamenti nell'ordine soggettivo intervenendo a corroborare lo spirito di chi ricerca, un caratteristico materiale di riflessione nell'ordine oggettivo: le supreme verità dell'ordine *naturale*, ignorate o solo intraviste dai filosofi, ma *contenute* nella Rivelazione nella sua sovrabbondanza. La filosofia, dopo averle riconosciute come a lei pertinenti di diritto, le assimila e le indaga col suo proprio procedimento (cfr. « Bulletin », cit., p. 64). Non c'è perciò confusione tra filosofia e teologia, né « riflessione razionale all'interno del dato di fede » (p. 131), perché si parla di dati rivelati ma di ordine naturale, e dunque accolti sì nella fede insieme con le verità sovrannaturali, ma riconosciuti poi dalla ragione, confermata dalla maggior luce e resa capace dalla Grazia di elevarsi sino alle massime altezze del suo ordine, come *razionali in sé* (questa possibilità è in qualche modo contemplata a p. 146); si tratta invece di un ulteriore aspetto di quell'« intreccio tra ricerca ed esistenza » (p. 18) nel quale l'A. riconosce acquisite significato la posizione di Gilson (p. 158). In questa prospettiva si capisce come Gilson ritenesse indispensabile per l'attuazione piena della natura della filosofia non solo l'accoglienza della fede da parte della ragione, ma anche, da parte della filosofia, la frequenza ancillare della teologia — la quale rende attenta la filosofia alle massime verità del suo ordine — e la spiritualizzazione dell'*habitus* filosofico operata dalla contemplazione. Sull'ancillarità d'altra parte più stretta intercorrente, com'è noto, tra filosofia e teologia quando l'oggetto indagato è l'uomo nelle sue condizioni morali ed esistenziali non ci fermiamo, perché ci sembra che le stesse argomentazioni operanti nel resto del libro (dove la ragione cerca la fede e la fede investe la ragione) testimonino come qui la filosofia, ritrovando peraltro — nel tornare all'uomo concreto, a colui che la genera — la dimensione integrale della domanda che la provoca, non possa che costituirsi, pur senza abdicare al suo *habitus*, nel grato riconoscimento dell'intelligenza liberata alla pienezza dell'essere nella quale Dio in Cristo ha sovrabbondantemente colmato l'indigenza della natura umana.

MARCO NARDONE

CESARE SCURATI, *Umanesimo della scuola, oggi. Motivi di critica e prospettive di ricerca*, La Scuola, Brescia 1983. Un volume di pp. 309.

Le categorie della « complessità » e della « molteplicità », che qualificano ogni processo di ricerca, sembrano trovarsi, oggi, fortemente condizionate da motivi di « incertezza » e di « impossibilità » presenti in particolare nelle scienze umane, tanto da rendere arduo ogni tentativo indirizzato a riassumere entro l'orizzonte della ricerca settoriale o interdisciplinare i relativi atti euristici ed ermeneutici per la comprensione della realtà. Onde evitare di tradire o ridurre i sensi del reale, appunto complessi e molteplici, ed apprestandosi piuttosto ad ordinarlo e modificarlo, la scienza si trova, oggi come ieri, impegnata su una molteplicità di fronti a spiegare fenomeni, a interpretare costrutti esperienziali, ad incidere in definitiva sui sistemi culturali che sottendono alla società e alla civiltà medesime. Ma alla scienza è richiesto non soltanto di applicare dei criteri ma di inventarne di nuovi, non solo di ereditare dei principi ma di fondarne altri al

fine di sostenere l'impeto veemente di una continua e progressiva modificazione attraverso la quale gli universi esperenziali in cui l'uomo agisce cambiano seguendo ritmi assai elevati: non possiamo dimenticare, ad esempio, che nel campo dell'informatica ci troviamo ormai alla quinta generazione dei computer, che la genetica medica e l'ingegneria genetica raggiungono di giorno in giorno risultati sorprendenti incidenti anche in quella prospettiva educativa che si muove tra biologia e cultura, che l'astrofisica e la cosmonautica si pongono a servizio, e con risultati eccellenti, di impieghi civili nel campo delle telecomunicazioni e delle *mass communications*. Ciò è verificabile sia a livello dell'insieme organico della ricerca scientifica, sia nei singoli settori che la compongono, tanto che la nozione di « paradigma » — e lo ha ammesso recentemente lo stesso Kuhn — nata quale nozione *macrostorica*, utile ad interpretare la transizione dall'universo tolemaico a quello copernicano, è diventata oggi un concetto *microstorico* impegnabile nella descrizione di standard omogenei solo per porzioni di tempo limitate e del tutto relative agli sviluppi della ricerca.

Le scienze umane, quanto meno per una « condizione » di specularità strisciante nel loro rapporto con le scienze naturali, per troppo tempo ritenute dualistico e ambivalente, invocano così « una rinnovata creatività sociale e culturale » rispetto alla quale la ricerca operativa, se sente ancora come fondative le soluzioni classiche (« ma anche ormai tradizionali ») di ordine logico, epistemologico, ed etico, avverte in modo esplicito l'urgenza di attivare nuove convenzioni transdisciplinari — nel senso piagetiano del termine —, del costituirsi di settori o sottosectori di studio, d'aprire altre piste d'indagine adatte a modificare certi paradigmi ormai insoddisfacenti o inadeguati, ribaltando l'« incertezza » e l'« impossibilità » quali deterrenti della « complessità » e della « molteplicità ».

All'interno di questo quadro si colloca, pur nella disparità delle linee di tendenza e degli accessi di ricerca, « la pedagogia » quale scienza dell'educazione. Si tratta di *trends* e *approachs* certamente multiformi e portatori di differenziate concezioni dell'educazione, ma che si inscrivono in un solco umanistico nel quale grande parte della pedagogia mondiale tende a collocarsi. Cesare Scurati, in un libro che muove dagli aspetti critici e programmatici di « un rinnovato umanesimo pedagogico ed educativo » (p. 233) fa « il punto » della situazione ed orienta il lettore verso un contesto progettuale capace di elaborare delle strategie d'intervento la cui dimensione valoriale si giustifichi in termini puramente educativi, e utile per converso a costruire il presupposto etico su cui fondare ogni processo e qualsiasi produttività culturale emergenti dalla scuola e dall'extrascuola. L'itinerario che l'autore appronta e poi segue, riprendendo un vastissimo panorama di contributi provenienti non solo dalla letteratura di settore, non cede ad alcuna tentazione manichea ed evita di oscillare tra i miti e le illusioni che anche in un recente passato hanno cercato di « governare il discorso pedagogico ». Pertanto, la correttezza *epistemologica* del saggio si misura proprio nella denuncia implicita del didatticismo e nella precisazione contestuale, e purtuttavia problematica, della radicalità morale afferente al concetto di cultura e al suo estrinsecarsi nel « personale » e nel « sociale ». La costante preoccupazione *etica* assume così il senso dello sfondo preminente sul quale si muovono, a mo' di figure, i temi oggi più pertinenti dell'innovazione pedagogica. Ne emerge — allora — la rigorosità *logica* di un apparato tematico invero complesso, che attraversa trasversalmente gli spazi entro cui si dimensiona l'educazione e all'interno dei quali certamente il mondo della scuola finisce per agire da « termostato culturale » (p. 35) di una situazione (ambivalente poiché di *crisi*, ma anche di *ripresa*) che le scienze sociali testimoniano come ben più vasta e dilatante, e quelle antropologiche vedono in nuce al livello dei microsistemi culturali.

L'epistemologia pedagogica e la logica educativa che lo Scurati fonda in questo suo volume, piuttosto che compiacersi — in una sorta di gioco narcisistico a cui sembrano spesso votate le scienze pedagogiche — della « crisi » o della « morte » della pedagogia, propongono, con equilibrata fermezza, alcune strategie risolutive ai conflitti, alle lacerazioni, alle opacità e perfino al delirio, che proietta verso l'« assurdo » (p. 7), che l'educazione come prassi, ma anche la pedagogia quale teoria, hanno più volte lambito o toccato.

Ed è proprio muovendo dalla crescente risottolineatura delle primarie funzioni a natura educativa dell'esperienza scolastica che egli avverte come « la scuola, nella sua quotidianità funzionale e relazionale, costituisce il "punto" che rende plausibile e proponibile la progettualità » (p. 41). Tre appaiono le strategie e i settori d'intervento:

— il campo dell'*insegnamento*; si tratta di rendere « possibile » una professione trasformandola da una condizione di « semiprofessione » a quella di « professione emergente », caricandola di aggettivazioni riprese dalla multifunzionalità, dalla dinamicità e dalla operatività proprie di una pedagogia del *teaching*;

— l'area multiforme delle *professioni pedagogiche*; qui il cuore del problema è rivolto da un lato alla ricostruzione della figura del pedagogo, mentre dall'altro è riferito alle svariate funzioni che vengono richieste all'operatore pedagogico, sia a livello scolastico che extrascolastico, sia nell'educativo che nell'educazionale, il tutto permanendo nella dimensione del "pedagogico" piuttosto che in quella del "pedagogistico";

— i confini, in progressiva dilatazione, della *progettualità curricolare*; entro essi è dato verificare se l'affermarsi di una pedagogia e di una educazione umanistica siano o meno suscettibili della « trascrizione in termini di programmazione-progettazione curricolare » (p. 197), rendendo così il curricolo « un complesso di interazioni ed esperienze che costituiscono "cultura" nel senso globalmente ed integralmente pregnante del termine » (p. 210).

Gli esiti dell'analisi corroborano la ricerca pedagogica e, proprio in termini positivi, ne descrivono alcune piste ulteriori di lavoro, le quali nel legarsi ad un corretto impianto epistemologico e metodologico non vincolano affatto l'articolarsi dell'azione educativa, né il suo impiego in sempre più « complessi » e « molteplici » territori pedagogici; il che vuol dire che l'uomo, nel proprio *umanesimo*, non solo trova se stesso, ma vi riconosce la misura più autentica della sua personale vocazione educativa.

MARIO GENNARI