

UFFICIO
NAZIONALE
PASTORALE
SCOLASTICA

*ultima
Copia*

C.E.I.

*Prospettive antropologiche
(Scurati)*

NOTIZIARIO

n. 1 Roma-Anno V

25 settembre 1979

UFFICIO
NAZIONALE
PASTORALE SCOLASTICA

Circonvallazione Aurelia, 50 - 00165 ROMA

NOTIZIARIO n. 1 / ANNO V

I N D I C E

- Editoriale	pag.	1
- I modelli educativi nelle antropologie contemporanee: le correnti non cattoliche;.... di Cesare Scurati	"	4
- Non di solo pane	"	25
di Giuseppe Rovea		
- Segnalazioni librerie	"	34

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EDITORIALE

Dopo la pausa delle vacanze estive, questo primo numero del NOTIZIARIO 1979-80 intende riallacciare i contatti con gli operatori delle Consulte Diocesane di Pastorale Scolastica già costituite e funzionanti e con quelle in via di costituzione.

Il "mondo della scuola" così vasto ed articolato è un settore di impegno pastorale troppo importante per lasciarci spaventare da quel minimo di impegno organizzativo unitario che esso comporta e che è rappresentato, appunto, dalle Consulte Diocesane.

Le quali Consulte - sia detto ancora una volta, a scanso di equivoci, soprattutto per le nuove consulte che iniziano il loro cammino - non intendono sostituire o soppiantare l'azione e la presenza delle varie associazioni od organismi (di docenti, di genitori, di studenti) che già operano con intenti pastorali nel mondo della scuola. Esse intendono costituire invece un punto di incontro e di convergenza di tutte queste forze, con finalità di studio delle situazioni, di orientamento comune e di coordinamento. Rappresentano il momento minimo unitario della presenza dei cristiani nella scuola, accanto (o meglio, insieme) al momento dell'articolazione e della specificità rappresentato dalle associazioni e movimenti di categoria.

L'inizio dell'anno scolastico segna, dunque, anche l'avvio di una ripresa di impegno operativo da parte delle Consulte. E' il momento di fare il punto sulla situazione, di chiamare a raccolta tutte le forze disponibili, di rilevare le esigenze, di documentare le eventuali carenze, di formulare un piano concreto di incontri e di iniziative. Un programma che parta dal basso, che raccolga le concrete esigenze delle singole componenti della scuola, che tenga conto della urgenza dei bisogni ma anche delle esigenze di una linea coerente di interventi.

Non solo: questo programma deve anche assicurare tutta una

serie di raccordi che ne garantiscono la fecondità: l'inserimento nella pastorale della ^{Chiesa} locale, ed in particolare della pastorale giovanile, la collaborazione con l'Ufficio Catechistico Diocesano, la Consulta dell'Apostolato dei Laici, il Consiglio pastorale, la Scuola Cattolica. Non ultimo, il collegamento con questo Ufficio Nazionale di Pastorale Scolastica per quello scambio di informazioni e di esperienze che offre la possibilità di un allargamento di orizzonti e le sollecitazioni opportune per una rinnovata creatività.

Il nuovo anno scolastico si apre, sul piano politico generale, con alcune novità.

Il nuovo ministro della Pubblica Istruzione, il liberale Salvatore Valitutti, successo al repubblicano Giovanni Spadolini; l'immediata, violenta ripresa delle agitazioni sindacali del corpo insegnante che hanno praticamente ritardato l'inizio effettivo dell'anno scolastico; la diffusa crisi di partecipazione agli organi collegiali della scuola, crisi in parte dovuta a motivi oggettivi, in parte anche artificiosamente creata per motivazioni politiche estranee alla scuola; la battuta d'arresto nell'iter del progetto di riforma della scuola secondaria superiore, arresto che, ci auguriamo possa favorire il ripensamento di alcuni aspetti chiaramente negativi del progetto di legge, senza tuttavia rimandare alle calende greche una riforma non più procrastinabile; l'entrata in vigore dei nuovi programmi della scuola media, che recano notevoli innovazioni.

L'anno scolastico che si apre non mancherà, dunque, di offrire delle scadenze impegnative anche su un piano generale, a cui dobbiamo essere preparati.

Questo numero del Notiziaro reca un documento atteso ed importante: la relazione tenuta dal Prof. Cesare Scurati, dell'Università Cattolica di Milano, al 2° Convegno degli operatori di Pa-

storale Scolastica, sui "Modelli educativi" delle più importanti antropologie del mondo contemporaneo, con cui i cristiani debbono necessariamente confrontarsi; laicismo, marxismo, radicalismo libertario.

Il vero problema della scuola italiana non è tanto il problema strutturale ed organizzativo quanto piuttosto quello culturale ed educativo. E' il "conflitto degli umanesimi", proprio di una società pluralistica, che si riverbera sulla scuola. Riflettere con serietà critica sui vari "modelli educativi" che scaturiscono dalle diverse concezioni dell'uomo - le antropologie - proprie delle culture contemporanee, è una esigenza indeclinabile di ogni serio impegno di pastorale scolastica.

Il Notiziario reca inoltre una presentazione del Catechismo dei giovani "NON DI SOLO PANE", recentemente edito dalla CEI.

Pur nella convinzione che tutti i destinatari del Notiziario ne siano già venuti in qualche modo a conoscenza attraverso altri organi di stampa, ci è parso importante presentarlo ufficialmente alle Consulte Diocesane perchè ne prendano conoscenza, lo valorizzino e lo diffondano nel modo che riterranno più opportuno.

Si tratta di un avvenimento importante per la Chiesa italiana. Tutti, anche noi che operiamo direttamente nella pastorale scolastica, siamo impegnati a creare le condizioni perchè questo catechismo dei giovani raggiunga appieno le finalità che la Chiesa italiana si ripromette.

L'Ufficio Nazionale di Pastorale Scolastica

I MODELLI EDUCATIVI NELLE ANTROPOLOGIE CONTEMPORANEE:
LE CORRENTI NON CATTOLICHE

Cesare Scurati

Lo svolgimento del tema richiede che vengano indicate chiaramente, in linea preliminare, le restrizioni alle quali è stato necessario far ricorso:

- a) considerare il campo delle correnti presenti in Italia;
- b) evidenziare soltanto contenuti e tratti di maggior rilievo, senza entrare nei risvolti e nei dettagli;
- c) raccogliere le indicazioni intorno a tre punti essenziali: l'idea dell'uomo; l'idea dell'educazione; la concezione del la scuola.

Nello stesso tempo, è necessario avvertire come esso si inquadri nella risensibilizzazione antropologica che si avverte in questi ultimissimi anni, che hanno segnato una crisi piuttosto sensibile degli approcci puramente tecnologici e funzionali alle problematiche educative. Torna così alla sua piena evidenza quanto detto da L. Laberthonnière: "L'idea che ci si fa dell'educazione e del compito dell'educatore dipende.. dall'idea che ci si fa dell'uomo e del suo destino".

Dobbiamo, quindi, cercare di impiegare uno strumento di analisi - l'approccio antropologico in chiave filosofica - che ripropone con ~~il~~ rinnovato vigore il suo valore e, nello stesso tempo, operare una "selezione"/referenziale che ci consenta di individuare motivi, passaggi e prospettive di essenziale e tipica importanza.

La nostra scelta è caduta su tre "presenze" che riteniamo particolarmente rappresentative del campo delle idee fondamentali sull'educazione in Italia, oggi: l'indirizzo marxista, l'indirizzo laicista e l'indirizzo radicale.

x
p

Benché talvolta non sempre facilmente districabili fra loro, si tratta comunque di tre indirizzi che, ai nostri fini, appaiono comunque sufficientemente riconoscibili e rappresentabili (1).

1. - Elementi di pedagogia marxista

Benché la disputa filologica sui "marxismi" sia in pieno sviluppo, per quanto attiene all'interesse pedagogico crediamo che sia ancora possibile rimanere con buona attendibilità ancorati ad una "linea" che ha i suoi poli orientativi nel riferimento, da una parte, a Marx e, dall'altra, a Gramsci, e che non può non arricchirsi dei contributi riportabili ad autori come Makarenko, Suchodciski e Snyders.

Per venire al mondo pedagogico nostrano più attuale, poi, diremo che quanto scritto da Manacorda, Broccoli e Granese - oltre alla conoscenza di quanto la rivista "Riforma della Scuola" sistematicamente viene elaborando e proponendo in merito alle questioni più concretamente correnti della problematica educativa e scolastica - costituisce un materiale di documentazione ineludibile.

(1) Ovviamente, il lavoro cui ci accingiamo potrebbe costituire l'occasione per una ben più vasta esposizione, e siamo ben consapevoli dei limiti che esso comporta. In particolare, ne rileviamo due: a) la modellazione ristretta ai contenuti assolutamente essenziali; b) il trascurare alcune presenze, come quelle degli orientamenti di derivazione behaviorista e strutturalista, che hanno esercitato ed esercitano una indubbia presenza soprattutto in merito alle teorie dell'insegnamento e dell'apprendimento. Data la loro maggior specificità, e, nello stesso tempo, limitatezza di riferimenti, abbiamo preferito, in questa occasione, rimanere fermi alle concezioni di portata più comprensiva.

Come abbiamo già indicato, la nostra esposizione si articola tenendo presenti i tre distinti passaggi: l'antropologia generale, la teoria dell'educazione e, infine, la teoria della scuola.

a) Antropologia: gli elementi centrali sono costituiti - a nostro avviso - dalle idee di prassi, di storicità e di cambiamento.

Le illustriamo rapidamente attraverso l'indicazione di un concetto riassuntivo e la ripresa di alcune citazioni caratteristiche, aggiungendo in conclusione qualche nostro commento:

- Idea di "prassi" - l'esistenza precede l'essenza
 - il "concreto" deve sostituire l'"astratto"
 - il "presente" esaurisce l'orizzonte:

"La prassi è la liberazione dell'uomo tramite l'appropriazione del mondo pratico-sensibile in tutte le sue componenti; essa non ha all'interno del suo processo di sviluppo altri segni se non quelli che la progettualità umana le impone; non ha poli entro i quali lavorare e dibattersi che non siano l'umano che si fa e il mondo che questo si trova innanzi. Mondo che lo ha determinato e dal quale il soggetto prende le mosse per determinarne uno diverso e nuovo nel senso che possiede le caratteristiche dell'umano e del suo processo di trasformazione" (Broccoli, 1978).

- Idea di "storicità" - la natura umana non è, si fa.

"L'uomo diviene, si muta continuamente col mutarsi dei rapporti sociali" (Gramsci, 1972); "per il marxismo, il passato dell'umanità, dello sviluppo sociale, non è per niente abolito nella fuga del tempo; la storia ha un senso, cioè costituisce una totalità in cui i momenti passati restano in certo qual modo presenti" (Snyders, 1975).

- Idea di "società" - primato del collettivo sull'individuale

"E' nella comunità che l'individuo gioca i suoi destini"; "La comunità ... è il coronamento degli sforzi compiuti dagli uomini per liberarsi dalle contraddizioni esistenti e per realizzarsi come individui capaci di progettare liberamente, assieme ad altri, se stessi e la propria esistenza" (Broccoli, 1978).

- Idea di "cambiamento" - la funzione della comprensione del mondo è la rivoluzione
il senso della presenza è la lotta

"Il marxismo è prima di tutto sforzo di rottura perché non si accettino più le idee così come sono date, come pretendono di essere, pure, disinteressate; esse sono ricavate dalla lotta di classe e giocano un ruolo nella lotta di classe" (Snyders, 1975).

In termini gramsciani, assume un risalto centrale l'idea secondo la quale "l'uomo è tutta una formazione storica, ottenuta con la coercizione". Più ancora: "La 'natura' dell'uomo è l'insieme dei rapporti sociali che determina una coscienza storicamente definita" (Gramsci, 1972).

L'uomo, dunque, è ciò che è qui e adesso, ciò che la sua storia e la sua prassi hanno prodotto, e non può essere assolutamente altro. La natura umana, quindi, si presenta come un accumulo continuo, un progetto in continua costruzione; essa, propriamente, non c'è in quanto essenza estranea al gioco ed al divenire delle forze storico-materiali.

Sembra radicato il principio dell'uomo come prodotto.

E' anche vero - e dobbiamo dirlo - che intorno a questi temi si è acceso un vasto dibattito e che nel quadro del "neo marxismo" sarebbe anche possibile reperire spunti per una ben più sfumata presentazione; ad ogni modo, crediamo che le "chiavi" pedagogiche fondamentali non si scosterebbero di molto da quelle che abbiamo individuato.

b) Teoria della educazione: i concetti basilari sono rappresentati dall'idea dell'educazione come opera industriale, come opera subalterna, come opera totalizzante, come opera egemonica, come opera dialettica e come opera onnilaterale.

Veniamo alla illustrazione:

- L'educazione opera "industriale" - azione, intervento, modificazione effettiva, influenzamento: "l'educazione è una lotta contro gli istinti legati alle funzioni biologiche elementari, una lotta contro la natura, per dominarla e creare l'uomo 'attuale' alla sua epoca" (Gramsci, 1972).

- L'educazione opera "subalterna" - il livello etico-politico è normativo nei confronti di quello pedagogico: "l'educazione

e la sua scienza sono subalterne rispetto a una scienza più ampia, che le indica minuziosamente che cosa è bene e che cosa è male" (Broccoli, 1978).

- L'educazione opera "totalizzante" - superamento di tutte le visioni parziali ed unilaterali in un punto di vista assoluto: "L'insegnamento ispirato al marxismo è totalizzante dell'esperienza, e pertanto totalizzazione difficile, che non è ottenuta che a prezzo di una serie di rotture, perché non è mai pura addizione ma esige di sfociare in un nuovo punto di vista: quello dell'astrazione; e questo è il solo modo di sfuggire al carattere parziale, unilaterale delle costatazioni empiriche" (Snyders, 1975).

- L'educazione opera "egemonica" - necessità di una "elaborazione nazionale unitaria di una coscienza collettiva omogenea" (Gramsci, 1972); azione pervasiva di una parte del corpo sociale nella quale è giunto a coscienza matura il "principio" formativo.

- L'educazione opera "dialettica" - realizzazione faticosa (confittuale) di unità: "sintesi dinamica di particolarità e di universalità, di individualità e di socialità" (Granese, 1970); "unità della "spontaneità" e della "direzione consapevole" ossia della "disciplina" (Gramsci, 1972).

- L'educazione opera "onnilaterale" - educare è liberare l'uomo dalle riduzioni parzializzanti e dalle chiusure alienanti, "condurre i fanciulli ad uno sviluppo armonico di tutte le attività" (Gramsci, 1972).

L'educazione, come opera di umanizzazione, non può mai coincidere con un atteggiamento "contemplativo", (permissivo, rinunciatario, puramente estetico), ma consiste in un effettivo intervento, in una effettiva azione, in una effettiva lotta.

Makarenko, con la metafora dell'educazione come "pressa pedagogica", ha probabilmente espresso in maniera icastica una delle idee più radicalmente costitutive di una mentalità che trova poi un ulteriore termine di affermazione nel principio secondo il quale l'educazione è opera "subalterna" rispetto al momento etico-politico, con la conseguente distruzione della possibilità stessa di istituire la pedagogia come sapere autonomo.

E' questo il senso di una velata polemica che A. Broccoli, ad esempio, sembra condurre contro R. Laporta, che - come

vedremo - mira a collocare nella scienza la possibilità di una fondazione autonoma del sapere pedagogico.

Il tema della totalizzazione riconduce, poi, a quello, anche classicamente rilevante, dell'unità dell'educazione, che appare attivo anche nel successivo spunto della egemonizzazione.

Il punto di vista marxista comporta un andare all'essenzialità, un superare il puro accostamento di particolari in una sintesi la cui "astrazione" non è altro che il collocarsi ad un livello superiore e più consapevole.

L'educazione è ricerca di "universalità concreta" in un senso che resta fondamentalmente hegeliano e che, tradotto in termini più direttamente educativi, prospetta tutta una serie di faticose "sintesi" fra elementi e condizioni che si danno, nell'immediato, come contrapposizioni (spontaneità-disciplina; individualità-socialità, ecc.).

Svolgersi, in senso educativo, è personalizzarsi in quanto riconoscersi in un principio superiore ed accettarsi in questo riconoscimento; di qui il delinearsi di una nutrita serie di questioni metodologiche sul come proporre e condurre questa azione di inclusione dell'inferiore nel superiore, dell'immaturo nel maturo.

Qual'è il punto di displuvio fra il rispetto e la manipolazione della coscienza?

c) Teoria della scuola: dobbiamo procedere ad una rilevazione di indicazioni strettamente salienti, che vanno colte in un orizzonte che, al momento attuale, appare sicuramente fra i più articolati e coltivati:

- Necessità della scuola - "per istruirsi ed educarsi è necessario un apparato di cultura attraverso cui la generazione anziana trasmette alla generazione giovane tutta l'esperienza del passato, fa acquistare loro determinate inclinazioni e abitudini ... e trasmette arricchito il patrimonio del passato" (Gramsci, 1972); "la scuola non è la proprietà, la custodita fortezza della classe al potere; è il luogo della lotta di classe, in cui le esigenze delle masse (genitori alunni), i bisogni della scienza e della tecnica, le prese di coscienza degli insegnanti si oppongono alla manomissione della classe dominante" (Snyders, 1975).

- Asimmetricità del rapporto insegnante-allievo - l'allievo de ve essere aiutato ad essere libero-liberato, percorrendo un cammino che l'insegnante ha già percorso (tema dell'"ideologia" e del "folklore").

- Primato della funzione critica - "il soggetto giunge a posse dere tutto il patrimonio culturale della comunicazione ... ma con la coscienza della concreta negatività di quel sapere" (Broccoli, 1978).

- Primato del complesso scienza-ragione - "il fine ultimo dell'educazione è ... quello di una società che si muove sotto sti moli razionali" (Broccoli, 1978).

Siamo dell'avviso che il marxismo propone, attualmente, la difesa più impegnata del senso antropologico dell'istituzio ne scolastica: c'è la scuola perché c'è l'uomo in quanto sto- ria e lotta, e non ci possono essere uomini senza la scuola. X

La scuola è il luogo in cui ai nuovi uomini arriva la storia e dovrebbe essere anche il luogo in cui si impara il sen so della "lotta" per il cambiamento.

In questo contesto, la situazione dell'insegnante e quella dell'alunno rivelano una loro intrinseca diversità, poi ché l'insegnante ha il fondamentale compito di aiutare l'alun- no a sciogliersi dagli impacci della sua coscienza ancora debo le ed incapace. Se la pedagogia italiana ha svolto soprattut- to i temi della liberazione dalla "ideologia" come falsa co- scienza e dal "folklore" come coscienza ingenua e vittima dei suoi miti, P. Freire ha probabilmente espresso la sostanza del passaggio nello sviluppo della radicale contrapposizione fra "coscienza intransitiva" e "coscienza transitiva".

Che è poi anche il filo che porta ai punti della forma- zione critica e della fondazione razionale.

Anche in questo caso, chiudiamo con una immagine riassun- tivamente efficace, nella quale si esprime l'ideale educativo marxista in termini di "uomo educato con dottrine non oziose, con occupazioni non stupide, capace di uscire dalla ristretta cerchia di un lavoro "diviso" (Manacorda, 1971).

Crediamo di avere ormai raccolto quanto basta per giun- gere a proporre qualche elemento per una ponderazione critica, che svolgiamo in due direzioni:

a) elementi indicati per una compatibilità con una vi-

sione personalistica dell'educazione:

- l'educazione intesa come opera di liberazione, di riscatto individuale e sociale
- la rilevanza attribuita alle realtà di collaborazione
- l'esigenza di autenticità intellettuale e di fondatezza scientifica
- la libertà intesa come dedizione a valori trascendenti la pura e semplice individualità
- l'accento posto sulla serietà della vita e della scuola.

b) elementi di discussione:

- pericolo di una visione nel complesso tradizionalistica in senso chiuso
- difficoltà di trovare una adeguata collocazione alle scienze dell'uomo e dell'educazione
- difficoltà di conciliare i principi dell'onnilateralità e della criticità con quelli dell'egemonicità e della subordinazione dell'educazione alla politica.
- tendenza ad affermare acriticamente il primato della coscienza collettiva.

In sintesi, come ha ricordato anche recentemente M. Perretti (1978), al di là di tutti i motivi per un apprezzamento che ha indubbiamente i suoi motivi per essere proposto, rimane il punto dolente del raccordo tendenzialmente "impossibile" fra necessità e libertà.

2. - Elementi di pedagogia laicista

Anche in questo caso, l'organizzazione dell'esposizione ci ha costretto ad una nutrita serie di scelte e di "tagli", che sono comunque stati ispirati a tre criteri: seguire come linea portante l'ispirazione di tipo deweyano; individuare in G.M. Bertin e R. Laporta gli autori italiani di maggior interesse ai fini del nostro problema; rifarsi alla rivista "Scuo-

la e Città" (Firenze) come complesso più rappresentativo della posizione.

L'orientamento laicista in pedagogia si può ricondurre ad una matrice illuministica, che si dirama poi nei due fondamentali filoni dell'ispirazione razionalista e di quella socialista, il cui intreccio è facilmente coglibile nei passaggi che verremo ora proponendo.

a) - antropologia: gli elementi centrali di costruzione sono esprimibili in un gruppo di asserzioni:

- La natura dell'uomo è il risultato degli influssi culturali su una base biologica relativamente stabile.
- La socialità è un aspetto costitutivo della natura umana e non contraddice alle finalità individuali.
- Gli uomini sono radicalmente uguali in nome del principio universale della ragione.
- La storia realizza l'emancipazione e la liberazione progressiva dell'uomo mediante il lavoro (tecnica, economia) e la scienza (sviluppo intellettuale e morale).
- Qualsiasi posizione metafisica, dogmatica, autoritaria è contraria al principio della autonomia della ragione.
- La religione è abdicazione alla ragione e rinuncia ad esercitare le capacità dell'uomo.
- La verità non può essere "data" ma soltanto "costruita" in un incessante processo, è una conquista continuamente aperta.
- La democrazia è la forma ideale dell'organizzazione sociale.
- La contrapposizione fondamentale si ha fra la chiusura e l'apertura, a tutti i livelli (sociale, morale, religioso, civile).
- Il mondo è la sede di continui ed incessanti processi di trasformazione, che escludono di ammettere principi immutevoli-assoluti.
- Lo sviluppo continuo è il senso della vita.

Convalidiamo questa sintetizzazione con una raccolta di citazioni, piuttosto ampia, che riprendiamo da A. Clause (1968), autore ben presente anche nella pubblicistica pedagogica italiana e che può essere attualmente considerato come il più ti-

pico esponente della tradizione razionalistica in pedagogia: "Dappertutto e sempre, si ritrova, sotto aspetti molto diversi, la vecchia opposizione fra 'All'inizio era il Verbo' dell'Apostolo, e 'Al principio era l'azione' del Faust di Goethe, fra una verità che ci è estranea e ci impone le sue esigenze ed una verità che sta in noi, che è in noi e che ci tocca creare, elargire ed arricchire senza tregua"; "è alla biologia ed all'antropologia che spetta di precisare il vero senso della 'natura umana'; "di fronte ad una natura relativamente stabile, la nostra cultura è eminentemente fluida e variabile"; "L'uomo è uomo perché si crea a poco a poco, per addizioni successive di acquisizioni esteriori, materiali o spirituali, di cui nutre a poco a poco la sua personalità"; "La società è il mezzo mediante il quale l'individuo può vivere una vita più intensa e ricca, lo strumento della promozione dell'uomo. Senza la società, l'uomo sarebbe rimasto fermo allo stadio animale"; "l'interesse della collettività non ha valore né significato se non esprime, in fin dei conti, gli interessi degli individui che la compongono"; "la storia dell'uomo occidentale è una storia di una emancipazione, di una liberazione progressiva"; "La vita è ribollire, conquista, ricerca del di più e del meglio"; "che si tratti di ebrei, di cattolici o di maomettani, l'atteggiamento religioso è dappertutto e sempre conseguente con i suoi principi. Esso implica un atto deliberato di fede, una abdicazione almeno parziale della ragione ed il ricorso a qualcosa che oltrepassa l'uomo, ad un soprannaturale che può prendere tutte le forme, anche le più vaghe, le più sentimentali e le più intuitive fino alle più elaborate ed alle più sistematiche"; la religione comporta "la rinuncia a tutto ciò che fa la grandezza dell'uomo".

Si tratta, quindi, di una visione nella quale l'azione, la trasformazione, l'apertura e la libertà rappresentano le figure centrali, in un equilibrio, ricercato ed alquanto difficile, fra il principio di problematicità (che è nei fatti stessi, nella esperienza in quanto immediato darsi) e l'istanza di ragione, intesa come principio di ordine e di qualificazione in senso umano.

Questo equilibrio costituisce il tema più caratteristico della posizione di G.M. Bertin, in cui la contemperazione delle istanze fondamentali della ragione e della problematicità dell'esperienza svolge un ruolo assolutamente distintivo e centrale.

Non ci sembra superfluo un nuovo ampio riferimento anto-
logico: "La problematicità dell'esperienza si definisce nel suo
grado più elementare come assenza di un significato struttura-
le univoco (e perciò come plurivalenza di significati); si ca-
ratterizza nel suo momento più radicale come ambivalenza di va-
lori (di cui alcuni possono avere segno positivo, altri negati-
vo); si manifesta in genere nella complessità, ambiguità, in-
stabilità, talora incongruenza e contraddizione, delle forme
concrete in cui io e mondo interferiscono reciprocamente secon-
do intenzionalità differenti"; la risoluzione razionale consi-
ste nella "istanza rivolta a risolvere forme unilaterali, inde-
terminate, incongrue (ed in tal senso problematiche), in dire-
zione rispettivamente di plurilateralità, determinatezza, con-
gruenza". In sostanza, l'esperienza problematica viene "ordi-
nata" in direzione delle categorie dell'"impegno etico" e del-
l'"impegno razionale", secondo le esigenze simultaneamente vali-
de dell'aderenza alla realtà e della fedeltà alla ragione: "la
esperienza è problematicità (che può anche essere assurdità), e
quindi per se stessa non garantisce razionalità e progresso in
senso né unilineare né plurilineare; è scambio incessante di
sollecitazioni, richiami, influenze che interagiscono secondo
molteplici e contrastanti direzioni. La razionalità insorge
non solo nella vita personale, ma anche nella vita sociale e
nella vita di cultura, come un'esigenza di integrazione, la più
comprensiva possibile, delle istanze che emergono dall'esperien-
za e delle forme in cui cercano espressione e realizzazione".
Visione problematicistica: "La prospettiva problematicistica mo-
derna non è ... il frutto di un astratto progresso di pensiero,
ma è frutto della rivoluzione scientifica, della rivoluzione te-
cnica, della rivoluzione politica, tuttora in corso nella sto-
ria dell'umanità. La rivoluzione scientifica ha sostituito al
principio della legge e del determinismo causale i principi del
la ipotesi, del modello, della probabilità statistica; la rivo-
luzione tecnologica ha comunicato la fiducia di poter dominare
il mondo della natura a vantaggio dei bisogni e delle aspirazio-
ni umane; la rivoluzione politico-sociale ha diffuso la volon-
tà di una nuova impostazione dei rapporti tra uomo e uomo fon-
data sul principio della libertà e della uguaglianza (sostan-
ziali, non meramente formali)" (1968).

b) - teoria dell'educazione: seguiamo nuovamente l'ela-
borazione di Clause (1968):

- "Funzione sociale, l'educazione appartiene agli organismi più
rappresentativi della vita sociale".

- La libertà, obiettivo principale: "Noi viviamo ... in un mondo dove avvengono dei cambiamenti che implicano la nostra salvezza o la nostra distruzione. E la salvezza non può essere che nella libertà, la sola capace di farci sfuggire a quella fossilizzazione degli spiriti dove rischiano di naufragare il nostro desiderio e la nostra gioia di vivere. Insegnare la libertà ai nostri fanciulli, dargliene il gusto e la possibilità, mostrar loro, con un lungo e paziente apprendimento, quella che è insieme un diritto sovrano ed una pesante responsabilità: questa è l'esigenza principale del nostro tempo, alla quale devono sottostare tutte le altre".

- L'educazione come dovere: "l'educazione è la risposta del mondo adulto alla plasticità del bambino: è una propulsione".

- L'educazione è un processo orientato ad ideali e 'controllato' dalle scienze: "Educare vuol dire realizzare qualche cosa, tendere verso un obiettivo, ed un obiettivo non è realizzabile che in funzione delle condizioni e delle possibilità che ci offre la 'materia' sulla quale lavoriamo ... L'uomo è un essere biologico; è anche un essere psicologico ed un essere sociale, senza che sia possibile fissare i punti di passaggio dall'uno all'altro di questi 'stati'. Egli si inserisce in un raggio molto ampio di influenze, di realtà, di idee se non di ideologie, di fatti storici come di fatti culturali. Non ci disturba ammettere la necessità, se vogliamo conoscerlo ed agire su di lui, di sfruttare altrettanto bene la biologia che la sociologia, che l'economia politica che la filosofia che la politica".

Libertà, socialità e scienza si profilano, quindi, come i connotati costitutivi della visione pedagogica laicista, che rivela anche il suo particolare interesse per una possibile fondazione 'autonoma' della considerazione pedagogica proprio in nome della riadduzione dell'intelligenza dell'uomo alla soluzione del problema della promozione educativa della persona.

E' questo soprattutto il tema che ha inteso svolgere R. Laporta (1971) con una originale ed intensa elaborazione di una visione dell'educazione fra la trazione alienante della politica e dell'ideologia da una parte e l'appoggio salvifico alla scienza dall'altra; se educare vuol dire "assicurare che nel rapporto interpersonale ogni persona venga protetta, sviluppata, espansa", allora essa va sottratta alla politica ed all'ideologia per essere affidata alla scienza, garanzia della libertà, perché la scienza "è l'intelligenza umana impegnata nella difesa, nella protezione, nell'affermazione dell'uomo".

c) Teoria della scuola: è ancora Clause la nostra guida (1975):

- Natura esclusivamente sociale - "la scuola è un'istituzione di origine sociale creata ed organizzata, nelle sue strutture come nel suo spirito e nei suoi metodi, per rispondere ai bisogni della società presa nel suo insieme o di classi sociali particolari. Essa non è mai il prolungamento dell'azione della famiglia. Non si tratta mai, dal suo punto di vista, di completare o perfezionare l'educazione della famiglia considerata come un'azione libera ed individuale. La sua ragione d'essere non è la promozione dell'individuo come tale, ma la preparazione degli uomini, dei gruppi o delle classi a delle funzioni sociali determinate dall'economia generale del sistema".

- Natura democratizzante - "la scuola ... deve mettersi al servizio della persona umana, non considerata nell'astrazione di una formula filosofica, ma inserita nella collettività in seno alla quale e mediante la quale trova il modo di realizzarsi": scuola unica (non separata in base a varie possibili discriminazioni); scuola centrata sulla solidarietà e la collaborazione; scuola che sviluppa il diritto di ciascuno ad essere se stesso (critica, libertà di espressione); scuola che promuove la conoscenza; scuola aperta alle riforme; scuola pluralista; scuola pubblica attuata mediante un'organizzazione unitaria ma decentrata, che lasci più libertà di iniziativa possibile.

- Natura laica - "In una democrazia pluralista, nessuno ha il diritto, la Chiesa o lo Stato, la famiglia o un gruppo qualsiasi, di richiedere che la scuola prenda, a svantaggio della verità oggettiva, la difesa dei suoi interessi particolari, della sua concezione particolare degli esseri e delle cose, di una filosofia che, qualunque ne sia la grandezza e la nobiltà, non di meno è discutibile, generatrice di conflitti e di malintesi" (1968).

Passiamo nuovamente agli elementi di ponderazione critica, che raccogliamo nella forma di difficoltà e di perplessità, le quali non tolgono, ovviamente, l'apprezzamento per aspetti che ci paiono senz'altro condivisibili, quali lo spirito di libertà, la ricerca di autonomia per il discorso pedagogico, il senso dell'autenticità e dell'apertura.

Punti intrinsecamente 'difficili', comunque, ci sembrano essere:

- la possibilità dell'illusione scienziata, come è dimostrato

dalla critica epistemologica più attuale, nella quale il cri-
terio della verità 'oggettiva' sembra avere perso notevolmente il
suo già indiscusso prestigio;

- la difficoltà di definire in maniera incontrovertibile il
campo del "pubblico" di fronte a quello del "privato", e di rea-
lizzare quindi effettivamente la loro compresenza organica nel
sociale: in particolare per quanto concerne il diritto scola-
stico, il tema risulta essere di centrale rilievo;

- la difficoltà di conciliare l'idea dell'educazione come svi-
luppo continuo ed aperto con l'esigenza di stabilire per que-
sto sviluppo stesso punti stabili di riferimento e di approdo:
in che modo il totalmente transiente può trasformarsi in norma-
tivo?;

- la necessità di riautenticare continuamente i valori propri
dell'occidentalismo (libertà, ragione, scienza, democrazia) che,
in realtà, attraversano un momento di rilevante crisi e di av-
vertibile stanchezza e non sembrano più avere quell'evidenza
della quale si sono in passato giovati;

- la difficoltà di passare dall'astratto della concettualizza-
zione al concreto dell'istituzionalizzazione, cioè di rispetta-
re, nella mediazione con l'effettualmente pratico, quei carat-
teri di onestà intellettuale e di rinuncia alla totalizzazione
che indubbiamente la posizione laicista incorpora e, nello stes-
so tempo, di giungere ad una incidenza reale sulle cose.

3. - Elementi di pedagogia radicale

Dobbiamo dire che, a questo punto, il nostro compito si
è rivelato notevolmente difficoltoso, dal momento che non è di-
sponibile un complesso coerente e ben qualificato di lavori e
di documenti dai quali sia possibile ricostruire direttamente
la posizione radicale in pedagogia.

Abbiamo, così, dovuto lavorare in maniera altamente ipo-
tetica, aggregando sotto l'etichetta del radicalismo una serie
di motivi tratti da diverse e disparate sedi ed appartenenti,
come tali, alle tradizioni del laicismo, dell'anarchismo, del-
l'antiautoritarismo, del libertarismo, dell'ideologia non vio-
lenta.

La sintesi che ne è risultata non può non essere, di conseguenza, relativamente più scarna e fragile delle precedenti.

Procediamo, comunque, alla nostra ricostruzione negli u suoi tre passaggi di raccolta.

a) Antropologia: l'individuo umano è concepito come assoluta autosufficienza e libertà incondizionata, sulla scorta del principio della perfezione della sua natura originaria. Di conseguenza:

- Il significato dell'esperienza è essenzialmente di ordine psicologico, interiore in senso soggettivo.*
- Il gioco, la gioia e l'espressività tendono ad essere i valori dominanti della vita.
- Ogni organizzazione esterna in senso statalistico appare negativa.
- La repressione è il male fondamentale.

b) Teoria dell'educazione: l'educazione è fondamentale-
mente intesa come liberazione dai condizionamenti e dalle re-
pressioni, conquista della propria spontaneità vitale nell'e-
sercizio di essa.

In direzione più pratica avremo che:

- L'appagamento del desiderio, l'amore, la felicità, la gratificazione sono le regole del comportamento pedagogico.
- L'antiautoritarismo costituisce il principio cardine.
- La formazione include delle componenti attive, di sensibilizzazione alle ingiustizie e di disposizione all'azione ed all'impegno (Buhler-Allen: l'uomo radicale è disposto a brandire se stesso come uno strumento per il cambiamento).

c) Teoria della scuola: tendenzialmente alternativa e contestativa, per cui la scuola deve sostanzialmente proporsi come 'altra' rispetto a quella della tradizione, istituzionaliz-
zata ed autoritaria.

E veniamo ancora ai nostri elementi di ponderazione critica, che apriamo dicendo immediatamente che, a nostro parere, esistono elementi di alta apprezzabilità, quali "la difesa del

la libertà individuale", "l'esigenza di salvaguardare l'uomo di oggi e di domani dagli aspetti negativi del progresso tecnologico e della frenesia consumistica", "la ricerca di una pacifica convivenza tra individui e popoli", il "valore insostituibile della persona e della coscienza individuale" (Tomasi, 1973).

Siamo anche dell'avviso, poi, che si risente indubbiamente, nelle posizioni radicali, la presenza dei risultati di una notevole porzione del miglior moralismo moderno e contemporaneo, cioè di quegli autori e di quelle correnti che hanno fatto della difesa dell'uomo il tema della loro riflessione e della loro azione.

Nello stesso tempo, però, non possiamo sottacere gli ancora numerosi elementi di dissenso: semplicismo, manicheismo a critico, rifiuto preconcepito di ogni ordinamento preconstituito, meccanicità delle proposte alternative.

4. - Verso una conclusione

Vediamo ora di definire una posizione conclusiva, ponendoci dal punto di vista di una antropologia pedagogica cristiana.

Ci pare opportuno proporre una distinzione fra un momento puro del problema (confronto con le teorie come tali) ed uno applicato (ipotesi di possibile confronto in situazione: ad esempio, organi collegiali, sedi politiche, ecc.).

Per cui contempliamo due casi:

a) A livello "puro" - è possibile (rifacendoci ad una tradizione critica a suo tempo ampiamente utilizzata: De Hovre, Maritain, Olgiati, Casotti) considerare che esistono due elementi di differenziazione antropologicamente insormontabili, consistenti nel naturalismo e nell'immanentismo; inoltre, esistono molteplici elementi di differenziazione modale, identificabili in una serie di istanze in sé pertinenti ma che possono trovarsi anche in forma esorbitante (es.: individuo - individualismo; società - collettivismo; scienza - scientismo; storicità - storicismo, ecc.).

L'opposizione avviene allora a causa del riduzionismo e del parzialismo.

Vuol dire, allora, che, di fronte alle altre concezioni antropologiche-pedagogiche, l'opposizione personalistica scatta allorché ci si trova in presenza di posizioni caratterizzate dal naturalismo e dall'immanentismo oppure dal fatto di "esagerare" una dimensione di per sé costitutivamente connessa nella costituzione dell'uomo ma che deve essere mantenuta in una più corretta ed equilibrata relazione con tutte le altre.

b) La seconda serie di considerazioni, invece, si rivolge ad una problematizzazione di ordine più pratico ed operativo, ed intende avviare una risposta a questo interrogativo: in situazione di fatto, come è possibile realizzare forme di cooperazione con i portatori di queste diverse visioni pedagogiche?

Ora, l'esperienza educativa di questi ultimissimi anni dimostra a sufficienza - crediamo - la proponibilità della domanda.

Senza pretendere di offrire nessuna ricetta, riteniamo comunque di poter far presente qualche forse non inutile riflessione:

- definire qual è il vero interesse o meno a cooperare in una situazione autenticamente pluralistica in realtà di carattere educativo: se questo interesse è incentrato intorno all'istanza pedagogica e non è strumentale rispetto ad altre istanze (politiche, partitiche, di prestigio, di affermazione personale, ecc.) la via per una intesa è più facile da trovare;

- definire l'area entro la quale ha senso il progetto cooperativo: occorre accettare il principio del dimensionamento degli obiettivi in nome dell'interesse a reperire aree, anche negoziabili, di accordo operativo (le tendenze alla globalizzazione non facilitano certamente le possibilità di dialogo);

- ricorrere ad un impiego corretto ed efficiente delle tecniche di gestione della complessità delle relazioni umane; le esperienze di partecipazione possono essere rafforzate dall'impiego di metodologie atte a trarre il massimo possibile dalle esperienze di discussione e di gruppo, evitando l'abbandonarsi al verbalismo inconcludente o alla formalizzazione elusiva;

- passare il più possibile dal generico allo specifico: i pro-

blemi vanno esplicitati, le posizioni articolate, i campi di contrasto analizzati con spirito di precisione;

- tenere sempre presente il principio per il quale l'educazione e la scuola hanno senso nella misura in cui sono "per il bambino" e non per altro da lui.

In quest'ultimo senso, forse, l'educazione può ancora proporsi come attività nella quale è possibile collaborare.

(Relazione svolta al 2° Convegno Nazionale di Pastorale scolastica)

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

1. - Per una visione generale

F. CAMBI, La ricerca in pedagogia, Le Monnier, Firenze, 1975

C. SCURATI, Profilo nell'educazione. Ideali e modelli nel pensiero pedagogico contemporaneo, Vita e Pensiero, Milano 1977

G. CIVES, La filosofia dell'educazione in Italia oggi, La Nuova Italia, Firenze, 1978

M. PERETTI, Marxismo, psicoanalisi e personalismo cristiano, La Scuola, Brescia, 1978

I. MANCINI, Quale idea d'uomo per una scuola nuova 'Bozze 78', Firenze, 1978

AA.VV., Alla ricerca dell'uomo. Contributi per un'analisi antropologica, UCIIM, Roma, 1976

2. - Pedagogia marxista

A. GRAMSCI, L'alternativa pedagogica (a cura di M.A. Manacorda), La Nuova Italia, Firenze, 1972

M.A. MANACORDA, Marx e la pedagogia moderna, Editori Riuniti, Roma, 1971

A. BROCCOLI, A. Gramsci e l'educazione come egemonia, La Nuova Italia, Firenze, 1972

A. BROCCOLI, Marxismo e educazione, La Nuova Italia, Firenze, 1978.

- A. GRANESE, Dialettica dell'educazione, Editori Riuniti, Roma, 1976
- E. CHANEL, Pedagogia ed educatori socialisti, Borla, Torino, 1977
- G. SNYDERS, Le pedagogie non direttive, Feltrinelli, Milano, 1975
- G. SNYDERS, Pedagogia progressista, Feltrinelli, Milano, 1975

3. - Pedagogia laicista

- A. CLAUSSE, Pedagogie rationaliste, P.U.F., Paris, 1968
- ID., La relativité educationnelle, Labor-Nathan, Bruxelles-Paris, 1975
- ID., Avviamento alle scienze dell'educazione, La Nuova Italia, Firenze, 1970
- ID., Filosofia e metodologia di un insegnamento rinnovato, id., 1976
- G.M. BERTIN, Educazione alla ragione, Armando, Roma, 1968
- ID., Crisi educativa e coscienza pedagogica, id., 1971
- L. BORGHI, L'educazione e i suoi problemi, La Nuova Italia, Firenze, 1953
- ID., Educazione e autorità nell'Italia moderna, id., 1951(1974)
- R. LAPORTA, La difficile scommessa, id., 1971
- La pedagogia laica e progressista da Dewey ai nostri giorni, "Riforma della scuola", Roma, agosto-settembre 1976
- V. MIANO, Problematicismo e educazione, PAS, Roma, 1960.

4. - Pedagogia radicale

- Y G. GESTORI, L'antropologia del radicalismo, "Rivista del Clero Italiano", Milano, 1978
- A. CAPITINI, Educazione aperta, La Nuova Italia, Firenze, 1968
- V. ZANGRILLI, Pedagogia del dissenso, La Nuova Italia, Firenze, 1978
- A.S. NEILL, Summerhill, Forum, Milano, 1969
- W. BREZINKA, La pedagogia della nuova sinistra, Armando, Roma 1974
- M. LABROT, Gli effetti dell'educazione, S.E.I., Torino, 1975
- R. GLOTON, L'autorità alla deriva, Emme, Milano, 1975
- R. BIASUTTI, Guida all'educazione antiautoritaria, Guaraldi, Rimini, 1971

NON DI SOLO PANE

Giuseppe Rovea

E' questo il titolo del "Catechismo dei Giovani" (CdG) che la Conferenza Episcopale Italiana, in data 4 marzo 1979, prima domenica di quaresima, ha consegnato alla comunità ecclesiale italiana "per la consultazione e la sperimentazione".

L'avvenimento - perchè di un grande avvenimento si tratta - ci interessa, per tanti titoli: come cristiani, come educatori, come uomini di scuola, come uomini di cultura.

Ci interessa innanzitutto come cristiani, membri della Chiesa che è in Italia. La pubblicazione di questo catechismo dei giovani, il primo nella storia della Chiesa italiana (e forse mondiale), costituisce, per il suo grado di ufficialità, un avvenimento di grande importanza che non può, e non deve, passare inosservato. Esso è uno dei cinque catechismi previsti dal Documento Base - Il Rinascimento della Catechesi in Italia - pubblicato dieci anni fa, documento che ha segnato la svolta conciliare nell'impegno catechistico nel nostro paese. Il CdG è frutto di cinque anni di intenso lavoro che ha impegnato teologi, pastoralisti, educatori, animatori di gruppi, giovani. Non è un libro qualunque, magari un best-seller, che si fa brutta figura a non conoscere. E' uno strumento di dialogo cristiano con la gioventù che la Chiesa italiana fa suo in questo momento della sua storia e pone nelle nostre mani. Sarebbe grave lasciarlo cadere senza averlo preso in seria considerazione.

La nostra presenza nella scuola, sia come insegnanti, sia come genitori, sia, più in generale, come operatori di scuola, è

segnata da una vocazione: la vocazione di chi è chiamato a stare accanto ai giovani non tanto per offrire loro delle conoscenze o degli strumenti di analisi, quanto piuttosto per aiutarli a crescere nel loro "essere persona" e guidarli alla scoperta del significato profondo dell'esistenza, significato che non può che essere - in definitiva - religioso.

Ora, questo libro che si propone come ricerca del nome da dare alla speranza che vive in ogni uomo, come itinerario di educazione alla fede, prima e più ancora che come educazione della fede, che stabilisce un continuo dialogo con la cultura del mondo d'oggi e con gli interrogativi più veri e drammatici della condizione giovanile, costituisce un validissimo sussidio per aggiornare impostazioni pedagogiche e culturali a volte superate, o comunque incapaci di stabilire un serio dialogo coi giovani d'oggi.

Ma direi che il CdG ci interessa anche come uomini di cultura. Non sempre è facile, nell'ambito della propria disciplina di specializzazione, se insegnanti, o all'interno della propria professione, trovare il modo, gli strumenti ed il tempo per approfondire i rapporti tra la fede cristiana (e la teologia) e lo specifico ambito culturale del nostro insegnamento. Il rischio che si corre è quello o di un atteggiamento fideistico, o, al contrario, di una fuga razionalista. Questo libro, senza essere un'opera specialistica, è un volume estremamente serio ed attento da un punto di vista culturale. Sa che l'ambiente culturale d'oggi è un ambiente difficile, pieno d'insidie, che non si possono ignorare. E' doveroso guardarle bene in faccia, senza paure e senza complessi di inferiorità. Scaturisce di qui la vena polemica che percorre tutto il volume, ma soprattutto la prima parte di esso, e che tende a sfatare tutti i sottili (o grossolani) pregiudizi (gli "idola fori") che impediscono troppo spesso ai giovani d'oggi - e non solo ai giovani - di avere il coraggio della verità.

Ed infine il libro ci interessa anche per un problema particolare. "Questo libro - si legge nella presentazione che ne ha fatto Mons. A. Del Monte - è scritto per gli studenti delle scuole superiori ... Le sue caratteristiche ne suggeriscono un uso preferenziale nelle scuole: sia nella secondaria superiore come in altre scuole frequentate da giovani e adulti".

Ora è noto come in questi ultimi dieci anni, anche a seguito della contestazione studentesca, si è sviluppato nel nostro paese un ampio dibattito tendente alla rifondazione dello statu-

to epistemologico dell'insegnamento della religione nella scuola: rifondazione che nel rispetto della sua natura di insegnamento di religione, lo caratterizzasse tuttavia in riferimento alle mète e educative ed ai metodi propri di una moderna struttura scolastica; lo configurasse cioè in una maniera più congeniale alla natura della scuola.

Ora, la domanda che dobbiamo porci è questa: il CdG risponde o no alle esigenze di un siffatto insegnamento di religione nella scuola secondaria superiore? E se la risposta è affermativa a che punto, e con quali accorgimenti è possibile adoperarlo come libro di testo?

A questa domanda è doveroso dare la risposta. Ma questa non è possibile senza una preliminare presentazione dell'itinerario, dei contenuti e delle scelte di fondo operate dal CdG.

La struttura del Catechismo dei giovani

E' la prima fondamentale affermazione da fare: il CdG ha una sua ben chiara architettura interiore scandita in tre momenti che ne definiscono anche le parti. A sua volta ogni momento si articola in unità didattiche (ma forse il termine non è il più indovinato) raccolte nei vari capitoli che segnano come altrettante tappe di un unico, complesso itinerario.

Presentare le tre parti in cui il libro è strutturato, e ripercorrere i titoli dei vari capitoli non significa avere la presunzione di sintetizzare i contenuti del volume che sono in realtà molto più ricchi e più vasti di quanto una pur brillante presentazione possa far presumere. Significa invece, molto più semplicemente, tracciare le linee dell'itinerario di ricerca proposto, individuare i contenuti del messaggio cristiano su cui maggiormente si è fatto leva, indicare le scelte pastorali che sono state operate.

La prima parte ha per titolo "Alla ricerca". Il "catechismo dei giovani", come l'espressione potrebbe far pensare, non è indirizzato soltanto a chi già si ritiene "credente". Non presuppone una fede già acquisita. Si rivolge a tutti i giovani, credenti e non credenti: soprattutto a quanti sono alla ricerca del senso ultimo della loro vita. Ma si rivolge anche agli indifferenti, ai

soddisfatti di sè, ai superficiali, a quanti non si pongono il problema della fede, perchè non si pongono, prima, il problema di se stessi e della loro vita. Senza un serio atteggiamento di ricerca - che è insieme ricerca intellettuale, culturale, etica, esistenziale - il problema religioso, il problema della fede rischia di vanificarsi e svuotarsi o in un fideismo superficiale ed inconsistente o in un agnosticismo arido e presuntuoso.

Tutta la prima parte, strutturata in cinque capitoli, intende definire le motivazioni e gli atteggiamenti di fondo di questa ricerca, confrontandola coraggiosamente e senza complessi di inferiorità con gli interrogativi più radicali emergenti dalla cultura contemporanea, soprattutto di quella che si esprime nelle correnti che fanno capo ai cosiddetti "maestri del sospetto", Marx, Freud e Nietzsche. Già i titoli di questi capitoli possono in qualche misura far intuire le tappe dell'itinerario proposto: Il coraggio della verità (vi si fa riferimento ai numerosi pregiudizi dell'uomo moderno che si ritiene "maggioranne"); fine dell'epoca religiosa? (con una sintetica ma precisa analisi della critica antireligiosa largamente diffusa nella cultura contemporanea); Non si vive di solo pane (dove è possibile leggere, tra l'altro, una sottile critica alla libertà quando si fa valore assoluto); La speranza di cui l'uomo vive (con riferimenti ai tentativi più comuni dell'uomo di tutti i tempi di dare un nome ed un volto alla speranza che pur vive in lui: l'amore, la politica, il potere ...); La questione del Gesù storico (è l'ultimo capitolo della prima parte, ed insieme la chiave di volta di tutta la ricerca: l'incontro con il Gesù uomo dei Vangeli e della storia. Il capitolo, pur nella sua sinteticità, rappresenta quanto di meglio si poteva dire utilizzando le conclusioni della più moderna ricerca storico-critica applicata ai vangeli ed in genere alla bibbia).

La conclusione della prima parte è semplice: Gesù dice di avere il nome da dare alla nostra speranza. Apriamo dunque il Vangelo, incontriamoci con il Gesù della storia.

La seconda parte, la più lunga - perchè formata da ben 11 capitoli - è tutta incentrata sulla persona di Gesù il Cristo. Gesù infatti si identifica col suo stesso messaggio.

Il metodo seguito per l'incontro con Gesù e il suo messaggio è, insieme, il più semplice ed il più efficace: è il prendere in mano i vangeli sinottici (Marco in modo particolare) e seguire il più fedelmente possibile la genesi e lo sviluppo della predicazione di Gesù nel contesto delle sue azioni e della sua vita. Una di-

versa tematizzazione dei contenuti del messaggio cristiano avrebbe comportato non soltanto il rischio di una separazione del messaggio dalla persona stessa di Cristo, ma anche il pericolo di una astratta ricostruzione teologica, lontana dalle esigenze e dalla sensibilità propria dei giovani. E' ovvio che non tutto ciò che forma il contenuto del messaggio cristiano sia contenuto esplicitamente o in maniera diffusa in questa seconda parte. Alcuni aspetti mancano del tutto e sono invece ripresi esplicitamente nella terza parte, dedicata alla vita nuova di chi ha incontrato Cristo e l'ha accolto nella sua vita; altri sono appena accennate senza essere approfonditi. Ciò che qui interessava - e ci pare che lo scopo sia stato pienamente raggiunto - era scoprire l'identità di Cristo col suo messaggio, e porre senza mezzi termini l'interrogativo sul mistero della identità di Cristo. E tutto questo attraverso le tappe di una vicenda storica che si può anche far finta di dimenticare, ma che resta l'unico interrogativo serio per gli uomini di tutti i tempi.

Anche di questa seconda parte, più articolata e complessa della prima, la semplice lettura dei titoli può (sia pure in una misura molto limitata) indicare l'itinerario del cammino percorso.

Il primo capitolo è intitolato: Il vangelo del regno. E' il nocciolo della predicazione di Gesù, che si snoderà lungo tutto l'arco della sua vita pubblica, fin dopo la sua risurrezione, e che resta dunque anche uno dei capitoli "aperti" di questa seconda parte del volume, fino alla conclusione della vicenda storica di Gesù.

Il secondo capitolo è dedicato alla "Festa della conversione" che consegue all'annuncio del Regno, ed è uno dei capitoli psicologicamente più riusciti.

Si affronta poi il problema dei "Miracoli, segni del regno che viene", con tutta la problematica di vario genere che essi comportano per la mentalità moderna, ed il capitolo centrale sulla identità di Gesù: "Cosa diceva Gesù di se stesso".

Segue un capitolo dedicato a "Gesù, segno di contraddizione", e non solo nei confronti dell'opinione pubblica, ma anche dell'autorità religiosa del suo popolo, dei suoi stessi parenti, delle folle che lo seguivano; ed un altro capitolo su un interrogativo essenziale per quanti credono di poter operare una netta separazione tra l'adesione a Cristo e l'adesione alla Chiesa: "Gesù ha fondato la Chiesa?".

Gli altri capitoli della seconda parte si rifanno al mistero centrale del Cristianesimo, il mistero della morte e risurrezione di Gesù: "La vita della croce", "Il mio corpo che è dato per voi" (l'Istituzione dell'Eucaristia), "Il Crocifisso", "Il Risorto". Infine, quasi a conclusione, la sintesi della rivelazione trinitaria: "Credo in un solo Dio, Padre, Figlio e Spirito Santo".

La terza parte del CdG, intitolata, come già s'è detto, "La vita nuova", è dedicata all'illustrazione dei principali contenuti della vita cristiana, intesa come "sequela Christi".

Anche qui, non c'è la preoccupazione della esaustività e tanto meno della descrittività analitica. La preoccupazione è quella di cogliere la dimensione essenziale ed autentica della vita cristiana, come "esistenza nella fede", al di là di tutte le deformazioni, impoverimenti, decurtazioni a cui troppo spesso soggiace nella mentalità corrente.

Il punto di partenza di questo cammino al seguito del Maestro è indubbiamente la fede, intesa non solo come dono di Dio ma anche come scelta libera e responsabile dell'uomo, quella fede che è capace di dare un nome alla speranza dell'uomo, e che si esprime innanzi tutto nel gesto religioso della preghiera.

Ma questa esistenza nella fede è, in concreto, anche "Esistenza nella Chiesa", luogo voluto da Cristo per l'incontro con la sua Parola e con la realtà dei segni sacramentali che comunicano le energie di salvezza. Non c'è autenticità e pienezza di vita cristiana, all'infuori di una partecipazione viva e vitale alla comunità ecclesiale.

Ma vita cristiana è anche vita morale, osservanza dei comandamenti della legge morale. Gesù ha detto che non era venuto ad abolire la legge, ma a perfezionarla, e che amare Lui significava anche osservare i suoi comandamenti. Di qui l'importanza di cogliere il legame profondo tra fede e vita morale, tra legge e libertà. E' appunto a questi problemi che è dedicato il capitolo: "Il Vangelo e la legge", che costituisce, a sua volta, la premessa per una esatta comprensione dei capitoli seguenti, estremamente importanti per la concretezza delle problematiche che affrontano, e cioè "Uomo e donna", "Fede e politica" e "Il senso della storia".

In "Uomo e donna", dopo un accenno alla crisi della morale tradizionale in fatto di etica sessuale a motivo delle profonde e rapide trasformazioni sociali, si affrontano senza mezzi termini le accuse più comuni rivolte all'etica sessuale biblica, quella di

"puritanesimo", di "naturalismo", di "patriarcalismo", per dimostrare la loro infondatezza di fronte ad una interpretazione seria e corretta della pagina biblica. Ma, ciò che più conta, è l'impostazione positiva anche di questo aspetto della vita morale dell'uomo quando sia prospettato alla luce del Vangelo.

Anche il capitolo "Fede e politica" che - si sa - tocca un problema quanto mai scottante, non presume di risolvere in tutti i suoi risvolti la complessa materia. Ma con le sue precisazioni, le sue attente distinzioni, i suoi riferimenti al vangelo ed al significato dell'insegnamento sociale della Chiesa, il richiamo più volte ripetuto all'esigenza delle necessarie mediazioni culturali e storiche in ordine alle scelte politiche del cristiano, il capitolo offre - in linea con i più recenti documenti ufficiali della Chiesa - sufficienti indicazioni per fare dell'impegno politico un coerente impegno etico e sociale.

Nel capitolo "Il senso della storia" la concezione etica del Cristianesimo si allarga al destino stesso dell'umanità, al "senso" stesso della storia, al concetto di "progresso". Anche qui, i problemi sono enormi, e complessi. Il CdG non presume certo di averli risolti in modo esaustivo. Ma ha ritenuto importante, parlando a dei giovani, non tacere anche quest'aspetto del loro impegno cristiano di fronte alla storia, indicandone le linee portanti.

L'ultimo capitolo è dedicato al tentativo di tracciare "Una formula breve della fede". Qualcuno potrà anche ritenerlo superfluo: ne esistono già molte; l'ultima è quella scritta da Paolo VI. Tuttavia questa, che conclude il CdG, ha una sua particolare funzionalità. Non è una pura e semplice "concentrazione" dei contenuti della fede cristiana; è piuttosto la sottolineatura degli impegni concreti che alla vita del giovane cristiano d'oggi derivano dal suo credere in Dio Padre, Creatore del cielo e della terra, in Gesù Cristo, suo Figlio unigenito e nostro Signore, nello Spirito Santo che è Signore e dà la vita e che è il principio della libertà cristiana. Perché credere significa vivere; e vivere significa operare e testimoniare.

Questa rapida carrellata sui 23 capitoli che formano le tre parti del CdG dicono ben poco della ricchezza, della profondità, della vivacità, ed anche dell'attualità dei contenuti delle oltre 300 pagine del libro. Sì, anche dell'attualità: perché va detto che il CdG fa continuamente la spola tra la Persona di Gesù, il suo messaggio e la sua opera e gli interrogativi e le si-

tuazioni dell'uomo e del mondo d'oggi, in un costante dialogo di confronto e di chiarificazione.

Tuttavia, le scarse sottolineature fatte, dovrebbero essere tali - almeno così mi auguro - da sollecitare l'attenzione, o non foss'altro la curiosità degli educatori per prendere contatto con un libro destinato a segnare un evento importante nella vita ecclesiale italiana.

A questo punto possiamo anche tentare una risposta alla domanda che ci siamo posti all'inizio: questo CdG "non di solo pane", è anche un testo adatto per l'insegnamento della religione nelle scuole secondarie superiori, così come abbiamo cercato di fondarlo e di configurarlo in questi ultimi dieci anni?

La risposta a questa domanda mi pare che possa essere "sì", con qualche precisazione.

Il libro infatti si presenta come una vera e propria "ricerca", anzi come "ricerca religiosa". Non presuppone l'adesione di fede, non la dà per scontata. Va anzi alla ricerca delle motivazioni umane e razionali di una eventuale adesione di fede. Si propone come ricerca critica, che non sfugge gli interrogativi, anche i più radicali, ma li affronta con serietà culturale. Non ha paura di porsi contro corrente, anche perchè questo "coraggio della verità" non è solo una esigenza evangelica, ma anche, in definitiva, un atteggiamento profondamente giovanile, una volta che il giovane sia stato aiutato a sottrarsi al fascino corrosivo della superficialità.

Tutta la prima parte del libro è dedicata, in ultima analisi, a combattere i pregiudizi contro la religione ed il Cristianesimo ed a porre le condizioni umane e culturali che rendono possibile il porsi con serietà il problema religioso.

Il capitolo "La questione del Gesù storico" costituisce la chiave di volta, la cerniera per trasformare la ricerca religiosa (estremamente congeniale alla natura critica della scuola) in una proposta di autentici valori religiosi, quali possono scaturire dall'incontro - sempre modulato su un tipo di approccio storico-critico - con la persona ed il messaggio di Cristo. Vengono così superate non solo le impostazioni pietistiche, moralistiche o anche puramente fideistiche del Cristianesimo, per una sua impostazione culturalmente più valida, più rispettosa delle esigenze e della scuola e dei giovani, in dialogo con gli interrogati vi della cultura contemporanea, ma viene anche rispettato il suo

carattere di una autentica proposta di religione senza perdersi nei surrogati (e nei labirinti) di un discorso fenomenologico, o psicologico, o filosofico, o storico, o antropologico, o sociologico sulla religione. Tutti aspetti, questi ultimi, che possono anche essere recuperati e confrontati, nella misura in cui si rivelano utili od opportuni, all'interno di una autentica proposta di valori religiosi, ma che non possono mai sostituirli.

Anche il modo con cui è presentata la vita cristiana nella terza parte del volume costituisce un esempio di come con serietà culturale ed equilibrio di giudizio debbano essere affrontati i vari problemi che inevitabilmente affiorano nella vicenda scolastica. Il taglio antropologico, così come giustamente è stato interpretato dal CdG, dovrebbe costituire anche la prospettiva di fondo dell'insegnamento della religione nella scuola, senza mai scadere, tuttavia, nella banalità giornalistica, epidemica e superficiale, che non ha nulla a che fare con la dimensione antropologica della rivelazione.

L'individuazione degli elementi che rendono il CdG utilizzabile nella scuola potrebbe continuare ancora a lungo.

Le precisazioni a cui sopra si accennava riguardano invece essenzialmente due punti: il primo: ritengo che il grado di scuola in cui il testo è utilizzabile sia il triennio superiore; solo a fatica - mi sembra - e con molti adattamenti potrebbe essere utilizzato anche nel biennio.

Secondo: il testo abbisogna di una intelligente mediazione. Non si può dare in mano a chiunque come un libro di semplice lettura. Molte pagine, e non fra le meno importanti, rischierebbero di non essere afferrate in profondità. Il testo ha bisogno di essere spiegato, commentato, approfondito, integrato. L'insegnante deve "possederlo" bene, in modo da poter correre senza fatica da una parte all'altra, dalla prima alla seconda, dalla seconda alla terza e viceversa, a seconda delle esigenze della classe. Sarà opportuno avere a portata di mano, costantemente, la Bibbia e soprattutto il Nuovo Testamento, per integrare o approfondire via via i richiami del testo, puntando all'essenziale.

Solo a queste condizioni, penso, il CdG può diventare un utile strumento anche all'interno della scuola italiana, capace di contribuire in qualche misura al superamento di quella crisi di identità che da tempo travaglia l'insegnamento (e l'insegnante) di religione.

SEGNALAZIONI LIBRARIE

Franco BIASONI, AUTONOMIE SCOLASTICHE IN EUROPA
Stato e scuola libera
SEI, 1979 - £. 5.000

E' un volume di Franco Biasoni edito della SEI.
Con questo saggio l'autore intende offrire un contributo al dibattito, vivace oggi in Italia, sul pluralismo scolastico. Dibattito che in tempi più o meno recenti, ha travagliato quasi tutti i Paesi europei, con delle caratteristiche proprie ad ogni Paese a seconda della tradizione culturale, economica, religiosa.

Dopo una breve presentazione della situazione italiana, l'autore offre i risultati di un'indagine condotta in sei paesi della comunità europea: Francia, Belgio, Olanda, Danimarca, Germania Occidentale, Inghilterra.

Per tutti i Paesi, in maniera più o meno estesa, vengono riferiti fatti e notizie, circa la storia della scuola, la legislazione in vigore, l'incidenza della scuola libera e la sua evoluzione nel tempo, in rapporto alla scuola statale.

Il contributo che questo lavoro offre è quindi quello di "rendere note in Italia le esperienze altrui, nell'intento di porre le ragioni che vengono sostenute e le soluzioni che si prospettano per il nostro Paese, in un contesto che è destinato a diventare sempre più prossimo, man mano che il processo di integrazione europea avanza" (f.m.).

ISPIRAZIONE CRISTIANA E PARTECIPAZIONE

Note di una esperienza per una proposta di intervento nella scuola.

Elle Di Ci, 1979,- £. 2.200

E' un fascicoletto, edito dalla Elle Di Ci, in cui i Gruppi "Confronto" (aggregazioni di giovani promosse da studenti in alcune

scuole superiori dell'area milanese) raccolgono il materiale prodotto in questi anni (1974-1979) in cui è venuta maturando la loro esperienza.

Nella prima parte sono riportati gli interventi che hanno costituito materiale di dibattito all'interno dei gruppi e che sono poi risultati documenti-base ai convegni promossi dal Gruppo Confronto. Da questi interventi si può delineare la piattaforma sulla quale il Gruppo Confronto ha chiesto il consenso ideale.

La seconda parte vuole costituire una mediazione che passa dall'idealità a criteri di intervento operativo. Proprio per questo contiene analisi dell'atteggiamento degli studenti di fronte all'educazione politica e propone il contenuto di alcuni fascicoli distribuiti nella scuola.

Il Gruppo Confronto lo offre come occasione di riflessione, provocazione e proposta.

"Di riflessione per quanti stanno vivendo sulla propria pelle le linee emergenti da questo lavoro, perchè le prime affermazioni non illudano e le nuove difficoltà non scoraggino.

Di provocazione verso quanti operano a livello sociale o scolastico perchè ci si scuota, tutti, dal torpore culturale e si rifiuti una logica di ideologizzazione e di scontro, incapace di dare spazio ai reali problemi di contenuto.

La proposta è rivolta invece a quanti non hanno ancora rinunciato al positivo significato della partecipazione, perchè diano concretezza, funzionalità, organicità alla loro speranza (f.m.).

Scuola cattolica, cultura e società
Edizioni UCIIM - Roma, 1979 - £. 6.000

E' un volume di studio e di commento al documento sulla scuola cattolica emanato, nel luglio 1977, dalla Sacra Congregazione per l'Educazione Cattolica. La rilevanza culturale e pastorale di tale documento ha suggerito all'UCIIM l'iniziativa di questo volume - fatto in collaborazione anche con la FIDAE - volto a guidare alla lettura del testo e a favorirne una applicazione alla concreta situazione italiana.

Attraverso questo volume l'UCIIM intende richiamare l'attenta riflessione di tutti i docenti, sia quelli che operano nella scuola statale, sia quelli che operano nella scuola non statale, sulla "im

portanza delle suggestioni offerte dalla S. Congregazione, sia per quanto concerne la funzione della scuola, di tutta la scuola, come luogo di formazione integrale dell'uomo, attraverso l'assimilazione sistematica e critica della cultura, sia per quanto concerne le responsabilità specifiche dei docenti cattolici che dal testo sono invitati a dare testimonianza della loro fede nella sintesi tra cultura e fede e tra fede e vita: dovere che riguarda tutti i docenti, ma in modo tutto particolare e specifico, i docenti delle scuole cattoliche, i quali ove non si impegnassero nel vivere la loro professione di insegnante secondo le linee coordinate delle due sintesi sopra richiamate, avrebbero la responsabilità negativa di non consentire alla loro scuola il raggiungimento e della specifica identità cristiana e degli obiettivi educativi ad essa connessi".

I vari contributi di studio tendono ad evidenziare rispettivamente:

- 1) il fondamento teologico-pastorale di tutto il discorso (cfr. Mons. Filippo Franceschi);
- 2) la specifica caratterizzazione culturale ed educativa della scuola e il suo compito di fronte al pluralismo sempre esistito, ma, oggi, particolarmente accentuato e garantito (cfr. Giuseppe Lazzati);
- 3) la delineazione, sulla base delle indicazioni contenute nel documento, del progetto educativo della scuola cattolica (cfr. Mons. Giuseppe Rovea);
- 4) il valore e il significato della sintesi tra fede e vita come elemento specificamente caratterizzante la scuola cattolica (cfr. Liana Briano);
- 5) il rapporto fra scuola cattolica e comunità ecclesiale (cfr. Mons. Giuliano Agresti e Gildo Cotta);
- 6) i termini concreti della questione ^{della scuola} cattolica nel mondo e in Italia (cfr. Francesco Riboldi, Pio Bianchini, Giuseppe Rovea).

E' un testo che per la serietà dell'informazione e per l'equilibrio dei giudizi, raccomandiamo vivamente a quanti hanno a cuore la scuola cattolica, e che non dovrebbe mancare nelle biblioteche di una consulta diocesana di pastorale scolastica (f.m.).

Mentre questo primo numero del Notiziario sta per andare in macchina ci giunge la dolorosa notizia della morte, sopravvenuta nella notte fra il 24 e il 25 settembre, del prof. Tommaso Seu, Presidente del Movimento Maestri di Azione Cattolica.

Il prof. Tommaso Seu è stato, fin dall'inizio un membro attivo e fedele della Consulta Nazionale di Pastorale Scolastica, a cui ha recato l'apporto della sua esperienza di scuola e della lunga militanza nelle file dell'Azione Cattolica.

Mentre porghiamo alla Sua famiglia, ed al Movimento Maestri di A.C., le più vive condoglianze, desideriamo raccomandarlo alle preghiere di cristiano suffragio delle Consulte Diocesane.