



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea (*vecchio ordinamento, ante
D.M. 509/1999*)
in Filosofia

Tesi di Laurea

—
Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

**La relazione educativa e la
frontalità negli studi pedagogici
di Romano Guardini**
Un confronto tra modelli educativi

Relatore

Ch. Prof. Umberto Margiotta

Correlatori

Prof. Giuseppe Goisis
Prof. Alberto Peratoner

Laureando

Alessandro Costantini
Matricola 786463

Anno Accademico

2013 / 2014

*A mamma Annalisa e papà Luigi...
per sempre insieme a loro al di là del tempo e dello spazio.*

Indice

Introduzione	4
--------------------	---

PARTE I - L'uomo Guardini

CAPITOLO I - La vita e la formazione.....	10
I.1. L'infanzia e l'adolescenza	10
I.2. La formazione culturale e spirituale: tra filosofia e teologia	13
I.3. L'Università e l'insegnamento.....	20
I.4. La vocazione sacerdotale	25
I.5. Accenni all'autobiografia tra formazione e autoformazione	28
CAPITOLO II - La temperie culturale	29
II.1. Romano Guardini interprete del suo tempo.....	29
II.2. Il movimento cattolico giovanile	31
II.3. La visione cattolica del mondo	34
II.4. La fine dell'epoca moderna	38
II.5. La concezione teologica del potere.....	42
II.6. Il rapporto e il confronto tra Guardini e Nietzsche	46

PARTE II - La proposta pedagogica: la frontalità come pilastro della relazione educativa

CAPITOLO I - Il concetto di persona in Romano Guardini	50
I.1. La condizione umana e l'opposizione polare	50
I.1.1. La conoscenza e l'autoconoscenza.....	54
I.1.2. Libertà-volontà	56
I.1.3. Creatività.....	58
I.2. L'autorealizzazione della persona.....	62
I.3. La relazione tra la persona e l'altro	65
I.4. L'uomo e l'assoluto.....	69
I.5. La storicità dell'essere umano	72
CAPITOLO II - Pedagogia, insegnamento ed educazione: la ricerca pedagogica negli anni '20 in Germania.....	74
II.1. Introduzione.....	74

II.1.1. Il Quickborn e le sue origini	79
II.2. La ricerca educativa	82
II.3. L'immenso lavoro pedagogico nel Quickborn	84
II.4. Il contributo di Werner Jaeger: la Paideia	88
CAPITOLO III - La frontalità: concetto o paradigma?.....	93
III.1. Il fondamento di un'antropologia pedagogica in <i>Welt und Person</i>	93
III.2. Il concetto di frontalità.....	99
III.3. La frontalità per la persona Divina	106
III.4. Il ruolo della frontalità	109
III.5. Le caratteristiche di una frontalità educativa	112

PARTE III - La pedagogia del primo Novecento in Italia

CAPITOLO I - La proposta pedagogica di Luigi Stefanini	115
I.1. L'epoca storica di L. Stefanini.....	115
I.2. La nozione di persona: l'uomo misura di tutte le cose.....	125
I.3. Il ruolo dell'educazione	136
CAPITOLO II - G. Gentile: la pedagogia come scienza filosofica	145
II.1. Il concetto di cultura per l'autore.....	145
II.2. La pedagogia gentiliana	152
II.3. La reazione al positivismo in Italia: la Riforma Gentile.....	159
Conclusioni: Guardini, Stefanini e Gentile. Tre modelli educativi a confronto.....	167
BIBLIOGRAFIA.....	179

Introduzione

Qual è il contributo che Romano Guardini dà alla ricerca pedagogica? E' possibile individuare un metodo didattico, un modello di formazione nella sua attività di educatore e comunicatore? Qual è il pilastro, la *conditio sine qua non* nella sua concezione di relazione educativa? Sono questi gli interrogativi fondamentali dai quali scaturisce l'idea di base della tesi, le domande che ci hanno condotto in un percorso di studio nel quale individuare gli elementi portanti della comunicativa di Guardini. Da qui, infatti, è iniziata la nostra indagine, individuando nella vasta letteratura consultata i cardini sui quali si fonda il modello educativo-formativo del teologo e pedagogo, elaborato nel corso di un'intensa attività didattica come docente e, come sacerdote, nell'ottica di una visione cattolica del mondo.

Romano Guardini è stato un fecondo pensatore, tedesco di origine italiana che, diventato sacerdote, si è sempre opposto alle mode diffuse nella cultura europea del secondo dopoguerra, conservando costantemente la trascendenza come punto di riferimento per la definizione della persona e della vita.

Egli, infatti, sostiene che il mondo moderno si muova su una concezione della natura intesa come potenza protettrice, della soggettività umana come personalità autonoma e della cultura come ambito intermedio, governato da leggi proprie. La fine del mondo moderno comporta anche la fine di tali idee, idee nelle quali la natura perde la sua forza protettrice e diventa estranea e pericolosa; i sistemi totalitari sono sia espressione che risposta di questa crisi che, in questo modo, contempla la possibilità di un nuovo inizio.

La filosofia di Romano Guardini si fonda su un'antropologia polare, basata sulla dialettica fra le polarità opposte e complementari dell'immanenza e della trascendenza. La teoria dell'opposizione polare è il centro della riflessione filosofica di Guardini. In tale teoria, il concreto vivente è l'uomo, il quale risulta modulato da una dialettica polare, da un movimento di opposti polarmente orientato, e la cui tensione è il segreto della vita. Quest'ultima risulta contrassegnata da una tensione tra atto e struttura, singolarità e totalità, immanenza e trascendenza.

Guardini fu soprattutto un educatore: educare significa qui guidare nella formazione, sostenere e orientare, e mai indottrinare, partendo da quelle concrete direttive per i giovani, che nella loro chiarezza e vivacità immediata già svelano il segreto della sua influenza rapida e profonda.

Fu educatore della gioventù per almeno due generazioni, sia nei raduni al Castello di Rothenfels, eterogenei sotto l'aspetto sociale ed intellettuale, che nell'atmosfera accademica e laica delle Università.

Fu precettore, nei consigli dati in accademie e commissioni ecclesiastiche e universitarie, o anche rivolgendosi per lettera a diverse persone, conosciute o sconosciute, alle quali spesso dispensava sussidi e semplici aiuti, direttamente sperimentabili ma, soprattutto, sempre attenti a garantire una crescita libera di colui che ascolta e impara, ma anche di chi forma e insegna: un rapporto polare di libertà sempre costante.

Fu educatore soprattutto nell'atteggiamento spirituale, ancora prima di trasmettere le proprie conoscenze; quindi nell'atteggiamento di veridicità, del voler apprendere, della

preparazione (“...prima della celebrazione della S. Messa”), del raccoglimento, della percezione di “segni sacri”. E’ proprio in quell’atteggiamento che Guardini è un formatore-teologo: è proprio nella sua visione cattolica del mondo che egli sviluppa un metodo pedagogico, lo stesso metodo nel quale chiarirà il valore della frontalità che è, in buona sostanza, il pilastro del suo contributo alla ricerca pedagogica, e che rappresenta la base della relazione educativa in ambito didattico.

Fu educatore, in questo senso, anche alla corporeità come portatrice di spiritualità: riuscì infatti a rendere chiaro che il corpo non era soltanto “il lato esteriore” di “qualcosa d’interiore”.

Ma fu anche un docente. E, a differenza dell’educatore, qui si fa riferimento all’attività teoretica relativa al chiarire, illuminare, rendere evidente: sono espressioni queste che già letteralmente sottendono l’attività stessa di un vedere che diventa un insegnare a vedere, e una riscoperta degli elementi fondanti dell’attività formativa in una prospettiva sempre rivolta alla relazione Io – Tu – Mondo.

Questi ed altri argomenti saranno meglio sviluppati all’interno della tesi, la quale, proprio per offrire maggior chiarezza al lettore, sarà strutturata in tre parti.

Nella prima parte si tratterà anzitutto della vita di Romano Guardini, e della sua formazione culturale e spirituale; si prenderà in considerazione anche la vita universitaria e l’insegnamento, nonché il momento forte della vocazione sacerdotale. Nel secondo capitolo della prima parte, Guardini sarà inquadrato e contestualizzato nel suo tempo: si analizzeranno realtà importanti per la sua formazione culturale, come ad esempio, la sua attenzione per il movimento cattolico giovanile, per la visione cattolica

del mondo, alla fine dell'epoca moderna, e si tenterà un primo confronto tra le sue deduzioni e quelle di Nietzsche.

La seconda parte comincerà con l'analisi della concezione della persona, e dunque con la teoria dell'opposizione polare di Guardini contenuta nella condizione umana, nonché con l'analisi dell'autorealizzazione della persona e della storicità dell'essere umano. Dal secondo capitolo inizierà una nuova fase di questo percorso di analisi, in cui il tema della didattica di Guardini verrà affrontato da un punto di vista più tecnico-metodologico: si partirà dalle origini del Quickborn, il movimento giovanile tanto seguito da Guardini, per tentare poi un approccio al tema della ricerca educativa, mentre il terzo capitolo analizzerà il concetto di frontalità in Guardini, concetto-paradigma che è pietra angolare della sua attività di formatore, esaminando la frontalità per la persona Divina, il ruolo di questa e le sue caratteristiche principali, relativamente alla dimensione educativa e alla delineazione di un modello formativo.

Nella terza parte, il pensiero filosofico e pedagogico di Romano Guardini verrà confrontato con quello di altri due pensatori del primo '900 filosofico e pedagogico, in particolare Luigi Stefanini e Giovanni Gentile.

Nel primo capitolo della terza parte, dedicato a Luigi Stefanini, verrà analizzato il concetto di personalismo sociale quale fondamento pedagogico, inquadrandolo nella sua epoca e dando risalto alla nozione di "persona" e al ruolo dell'educazione.

Il secondo ed ultimo capitolo è incentrato sul pensiero di Giovanni Gentile e sulla sua pedagogia come scienza filosofica, sul concetto di cultura e sulla reazione al positivismo che dà origine alla riforma omonima.

Concluderà questa parte una disamina parallela dei tre pensatori, allo scopo di evidenziarne differenze e similitudini, per poi giungere a delineare una conclusione finale dove tentare di chiarire il valore del metodo pedagogico di Guardini nella sua idea di frontalità, che è, segnatamente, la base della relazione educativa, e che rappresenta l'obiettivo stesso dell'analisi di questa dissertazione.

PARTE I

L'uomo Guardini

*Non pigliar l'educazione come una giubbaccia da cucire, una cassa da morto da piallare, un
affare meccanico insomma. Questo gettar tutti gli uomini in una forma, questo volere andar
sempre d'un trotto uguale, è la peste dell'educazione.*

Niccolò Tommaseo, *Dell'educazione*, 1834

CAPITOLO I

La vita e la formazione

I.1. L'infanzia e l'adolescenza

Romano Guardini nacque a Verona, nel febbraio del 1885, da genitori italiani (Paola Maria e Romano Tullo, un commerciante veronese), ma già l'anno successivo la sua famiglia si trasferì in Germania, precisamente a Magonza, una città che offriva inizialmente soltanto il mondo chiuso della famiglia, formata da quattro fratelli, e di una ristretta cerchia di amici¹.

Per il cattolicesimo tedesco, Magonza significò a lungo la felice simbiosi di tre grandi tradizioni: quella della fede medievale, simbolica nel senso più profondo, del Sacro Romano Impero della Nazione germanica, quella del cattolicesimo politico, con le sue organizzazioni e partiti, e infine quella del cattolicesimo sociale, con la sua volontà riformatrice, rappresentata nel secolo XIX dall'indimenticabile vescovo mogantino Wilhelm Emmanuel von Ketteler (1811-1877).

Di questa serie di tradizioni, Guardini ha assimilato almeno la seconda, manifestamente il cattolicesimo simbolico e riformatore. In tal senso, si può dire che la patria adottiva lo abbia plasmato da ragazzo e nei suoi primi studi.

¹ Cfr. GERL H.B., *Romano Guardini la vita e l'opera*, Brescia, Morcelliana, 1988, p. 31.

In un palazzo nobiliare di Magonza, il vecchio *Kronberger Hof*, era alloggiato il celebre Ginnasio Umanistico che Guardini frequentò dal 1894 in poi; anche i suoi fratelli fecero altrettanto.

Soltanto nella sua autobiografia Guardini riferisce qualcosa sulla sua infanzia e sugli anni di scuola, che furono di isolamento.

Nei confronti della città, egli nutriva un senso di confidente familiarità, con cui contrastava un ricordo non del tutto pacifico, unito a un senso di conquistata autonomia.

Lo scarso rilievo che occupa Magonza nei ricordi di Guardini deriva dalla natura introspettiva delle esperienze fatte tra il 1908 e il 1920, durante la sua formazione al sacerdozio e la sua prima attività sacerdotale.

Dopo aver lasciato Magonza nel 1920, vi ritornò soltanto due volte: nel 1923, prima di trasferirsi a Berlino, e nel 1944, provenendo da Mooshausen. Non vi fece ritorno neppure per il funerale del suo amico Karl Neundörfer, nel 1926.

Tuttavia, la città dell'infanzia gli tornò alla memoria proprio durante la guerra, mentre il sistema nervoso di Guardini veniva molto scosso dai bombardamenti su Berlino, dove egli allora si trovava.

Nel 1945 egli scrive: *“Non oso pensare all’aspetto di Magonza. Spero che vi sia ancora almeno qualcosa, che ricordi il grande passato”*².

Queste poche tracce mostrano un’immagine della città che resta incisa nel profondo a livello inconscio, e per certi versi un’impronta che durerà tutta la vita.

² Cfr. Lettera al vescovo Stohr del 14/8/1945.

Guardini riteneva la cappella di S. Gottardo nel Duomo lo spazio romanico più bello al nord delle Alpi. Egli fu naturalmente plasmato in modo incancellabile dalla lingua e dalla cultura tedesca qui acquisita. La casa nel Gonsenheimer Hohl traspirava cultura e lingua italiana ma, al di fuori di quella, è Guardini stesso a sottolineare l'importanza dell'idioma che lo permeava in modo di gran lunga più incisivo: *“Il linguaggio della scuola e della formazione spirituale era il tedesco. In esso confluivano la scienza e l'esperienza di vita, e così necessariamente prese il sopravvento. Poi divenne anche la lingua delle università, che io frequentavo ed in cui cominciava a svilupparsi un vero e proprio lavoro creativo”*³.

³ Riferito da Ludwig Neundörfer, discorso al Castello di Rothenfels 1949.

I.2. La formazione culturale e spirituale: tra filosofia e teologia

Dopo il Ginnasio umanistico e l'esame di maturità nel 1903, si pose il problema della prosecuzione degli studi, che vide il giovane dinanzi ad una scelta molto difficile, in quanto erano molteplici le sue qualità, ma nessuna prendeva il sopravvento.

Il problema della professione non fu semplice per un uomo dalle sue caratteristiche e la svolta verso il sacerdozio maturò solo passando per dolorose vie traverse e alcune interruzioni degli studi.

Non avendo Magonza, a quel tempo, una sua università, il giovane Guardini dovette lasciare per la prima volta la famiglia, passo che segnò per lui l'inizio della mancanza di una vera unità, di un nucleo di riferimento⁴.

Si iscrisse alla facoltà di chimica di Tubinga, nel semestre invernale 1903/1904, spinto solo dall'esempio di un suo compagno di scuola; la scelta di Tubinga era anche imposta dal padre, il quale desiderava che un suo collaboratore di Stoccarda si occupasse del figlio alla domenica.

In questa facoltà, il giovane provò un senso di smarrimento, sentendo di aver sbagliato la propria scelta; tanto che, vedendolo spaesato, il suo amico Karl Neundörfer gli consigliò di passare a scienze politiche.

⁴ Cfr. GUARDINI R., *Diario. Appunti e testi dal 1942 al 1964*, a cura di Felix Messerschid, traduzione di Nerea Ponzanelli, Morcelliana, Brescia, 1983, p. 52.

E Guardini così fece; si iscrisse a Monaco nel semestre invernale 1904/1905, sostenne l'esame di economia politica, e nel semestre invernale 1905/1906 passò alla stessa facoltà di Berlino.

Forse questo studio era anche stimolato dalla professione del padre, grossista di pollame (quindi gli studi economici potevano avere una ricaduta occupazionale immediata nel curare gli affari di famiglia); ma in ogni caso si ripeté la stessa triste dinamica: anche questa scienza non lo interessò e, dopo tre trimestri di economia tra Monaco e Berlino, decise di interrompere.

La sua solitudine rimase. Però, a Monaco, lo studente si trovò per la prima volta più a suo agio; la sua ritrosia e i suoi timori furono in parte sciolti nei caffè e assorbiti dall'atmosfera artistico-culturale della metropoli. Entrò in contatto con circoli di artisti, storici della letteratura, scrittori, relazioni che stimolarono le sue doti in questo campo in modo duraturo.

Monaco fu anche il luogo di una crisi religiosa che lo sconvolse profondamente. La lotta per scoprire la sua vocazione spinse lo studente a scendere sino a profondità a lui sconosciute. Cercò un colloquio spirituale e lo trovò da un benedettino dell'Abbazia di S. Bonifacio, che lo aiutò a compiere un passo verso il chiarimento interno, passo questo che avrà grande importanza per il suo futuro.

Ritrovò infine l'atmosfera libera di Monaco a Berlino, dove Guardini si trasferì all'inizio del semestre invernale 1905/1906, sempre per gli studi di economia, venendo a stare in una camera pentagonale, che gli sembrò rappresentare la sua situazione

interiore. Il fallimento degli studi precedenti gli fece infine aprire gli occhi verso quella che era la sua vocazione.

Il 28 maggio 1910, Guardini, assieme a Karl Neundörfer, ricevette nel Duomo di Magonza l'ordinazione sacerdotale; il monastero di Beuron, che aveva ispirato Guardini sotto l'aspetto spirituale, era in un certo qual modo presente in questo momento fondamentale della sua vita: i genitori gli regalarono un calice fabbricato in quel monastero, che egli usò per la prima volta nella sua Prima Messa celebrata il 2 giugno 1910, nella cappella di Santa Bilhild, presso le suore francescane, e l'immaginetta stampata, sempre per la sua Prima Messa, mostra il Sacro Cuore di Gesù, dipinto rigorosamente secondo lo stile di Beuron, sormontato dalle parole *Ignem veni mittere in terram*; davanti ad esso sono inginocchiate due mistiche⁵.

La celebrazione, adeguandosi alla riservata religiosità della famiglia, avviene tra una stretta cerchia di intimi. Sono presenti i coniugi Schleussner e le suore francescane, con le quali la madre aveva particolari rapporti di confidenza; oltre a loro, solo la famiglia.

In seguito, in occasione dell'ordinazione sacerdotale di Alfred Schiler, un suo amico dell'organizzazione "Juventus", Guardini troverà alcune frasi che chiariscono in modo essenziale, anche se breve, la sua posizione nei confronti di questo ministero e della propria vocazione.

L'iniziazione al ministero sacerdotale è laboriosa e comincia un frequente e faticoso impegno come cappellano, o coadiutore.

⁵ Cfr. IANNASCOLIL., *Verità e ricerca : la gnoseologia di Romano Guardini a confronto con la filosofia del senso comune*, Roma, Leonardo Da Vinci, 2008, p. 121.

L'anno trascorso a Magonza come cappellano lasciò in Guardini un ricordo non tanto felice, essendo l'incarico in notevole contrasto con le sue doti, che non venivano per nulla incoraggiate. Nelle sue prime esperienze di attività pastorali, egli comprese che non doveva mortificare le proprie doti spirituali, lasciando intravedere anche qui una sorta di tensione nel suo sacerdozio, tra le esigenze manifestate dall'esterno e l'approfondimento interiore della ricerca della verità teologica e antropologica.

Guardini sembra aver compreso, nelle sue prime esperienze di attività pastorale, che non bisogna mortificare le proprie doti spirituali, che è importante trovare un equilibrio tra le esigenze manifestate dall'esterno e l'approfondimento interiore della ricerca della verità teologica e antropologica.

Su propria richiesta, il 1° ottobre 1912, gli venne concesso il permesso di continuare gli studi a Friburgo, nel *Collegium Sapientiae*; naturalmente gli si fecero pressioni perché concludesse gli studi, al più tardi nel semestre invernale 1913/1919.

La pressione arrivava dall'ordinariato, e dovette causargli qualche apprensione personale, avendo egli, di fronte a questa autorità, lo stesso atteggiamento di coscienziosità che aveva nei confronti dei propri studi.

Tenendo conto di quest'obbligo, concluse gli studi già nella primavera del 1915, con una tesi su *Die Lehre des h. Bonaventura. Ein Beitrag zur Geschichte und zum System der Erlosunglehre* (*La dottrina della salvezza in San Bonaventura. Un contributo alla storia ed al sistema della dottrina della redenzione*), discussa sotto la guida del prof. Engelbert Krebs. La scelta di tale tematica è significativa, avendola compiuta Guardini soltanto dopo due precedenti tentativi a vuoto.

Più tardi Guardini parlerà di “oscurità e chiarore” nel conseguimento del dottorato, con ciò riferendosi ai *timores et labores*, ma anche alla gioia per l’inizio della vita accademica, dopo il conseguimento del dottorato.

Tra i lati oscuri c’era il problema spinoso della tematica, o meglio il problema spinoso della capacità propria di Guardini.

Egli aveva trovato con grande difficoltà il sacerdozio come proprio compito; non aveva però trovato la propria collocazione nell’ambito accademico.

Guardini si trovava in mezzo tra due scienze, senza riuscire a risolvere in modo tradizionale il problema metodologico: la sua mancanza di senso della ricerca storica usciva dal quadro scolastico. Ciò che lo spingeva maggiormente era il problema tomasiano, di ciò che fosse vero e non invece che cosa qualcuno potesse aver pensato su un dato argomento.

La dogmatica, che, in base a queste premesse, avrebbe potuto attrarlo, gli fornì lo spunto per un confronto tra Tommaso d’Aquino e Wilhelm Wundt.

Questa strana impostazione problematica era così inadeguata che Guardini, com’era sua abitudine, si trovò di nuovo davanti a un vicolo cieco.

Egli non prese posizione né a favore di Tommaso d’Aquino, né della caratterizzazione aristotelica della storia culturale occidentale; la scelta del grande teologo francescano e dottore della Chiesa, Bonaventura, è in fondo la scelta dell’antagonista immediato di Tommaso.

Poiché in questo periodo la neoscolastica costituisce un quadro vincolante degli studi teologici, Guardini viene a collocarsi visibilmente in un mondo di riferimento diverso.

È il mondo spirituale di un collegamento, di una tensione tra intuizione e ragione, tra esperienza e scienza, tra sensazione e chiarezza logica⁶. È soltanto l'amore per "il concreto vivente", come dice il sottotitolo del libro sugli opposti, l'amore per ciò che viene visto; per proseguire da questo a pensare ciò che è invisibile, l'amore per il fenomeno, dal quale sorge il concetto.

Resta di agostiniano in Guardini anche la messa in evidenza di una differenza tra religione e fede, l'accento sulla rivelazione che non sorge da una attitudine alle doti religiose, ma in virtù della sovranità di Dio. È un'esperienza questa, ma anche un limite dell'esperienza, e rappresenta l'entrata in campo di qualcosa di nuovo, che chiama sovranamente all'ascolto ed all'obbedienza.

D'altra parte, non si può dire certo che Guardini si sia espressamente posto contro San Tommaso; a tale riguardo, gli è fin troppo chiara la qualità peculiare della chiarezza, irradiata da San Tommaso stesso.

Nella dottrina degli opposti, Guardini riesce persino a vedere unitariamente San Tommaso e San Bonaventura, poiché l'intuizione e la comprensione formale convergono sotto il gigantesco arco del pensiero medievale.

Tuttavia la sua chiarezza di pensiero è di tipo diverso da quella di San Bonaventura. In un notevole discorso, da lui pronunciato la prima volta come "conversazione serale", nella Sala dei Cavalieri del Castello di Rothenfels (discorso questo già meditato interiormente da lungo tempo, ma improvvisato per l'occasione) egli paragona Goethe a

6 Cfr. PAGANELLI P., Una fede che diviene cultura : alla scuola di Romano Guardini, Siena Cantagalli, 2005, p. 38.

Tommaso d'Aquino. Li unisce ambedue nella definizione di "spirito classico", che caratterizza in tre modi: esso ha quello sguardo, che lascia le cose come sono; esso non le mescola, ma le lascia coesistere l'una accanto all'altra, mantenendo chiaramente le differenze e restando quindi di una determinatezza antiromantica; in terzo luogo esso ha la profondità della chiarezza, o meglio della chiara luce⁷. In questo modo, Guardini stima San Tommaso, e certamente non poco. È ben lontano dal porlo in una falsa alternativa con il prediletto e prescelto Bonaventura; egli vede la principale fonte di Tommaso proveniente dalla medesima origine. Ma così traspare di nuovo, in modo dominante, la derivazione spirituale: da Platone ad Agostino, e via di seguito.

Guardini, ogni volta che qualche cosa lo interpellava, o talvolta lo assaliva, coglieva ciò che era simile alla propria essenza, lo riconosceva anche effettivamente, in base alla "reminiscenza" platonica. Così avvenne per lui anche con San Bonaventura e dopo di allora le forze, che in tal modo si liberarono, continuarono a scorrere su questa china dominante metodologicamente dalla struttura dell'opposizione polare, che egli presentò come saggio la prima volta nel 1914.

⁷ Cfr. BERETTA T., MARCOLLA M., *La testimonianza di Romano Guardini*, Assessorato alla Cultura, Monza, Comune di Monza, 1987, *passim*.

I.3. L'Università e l'insegnamento

Dopo aver frequentato Scienze Politiche, Guardini iniziò gli studi teologici a Friburgo, nel 1906, e a Tubinga, fino al 1908, per concluderli nel Seminario maggiore di Magonza.

Nel 1920 cominciarono quasi due decenni di anni sociali, segnati da un'ascesa rapida ma disciplinata, anni di un successo apparentemente facile. In questi due decenni, sul piano teologico, si sviluppava, dai suoi scritti liturgici, l'ecclesiologia, e da questa necessariamente la cristologia. Sul piano filosofico, dall'antropologia e dalla prima etica, si sviluppava la dottrina della formazione e una prima critica alla tecnica.

La teologia e la filosofia si ampliarono e si misero alla prova a vicenda nella "contemplazione" di significative figure del pensiero occidentale, in un excursus che va da Socrate a Rilke⁸.

Dal 13 aprile 1920 fino all'estate del 1922, Guardini visse come "ecclesiastico della casa" (*Rector Ecclesiae*) del nuovo convento di Santa Adelaide, delle suore del *Sacré Coeur* di Gesù, a Pützchen, presso Beuel/Bonn. La sua attività consisteva essenzialmente nella celebrazione eucaristica e nella confessione, e così gli restava tempo sufficiente per scrivere: alla fine del giugno 1921, ha già concluso praticamente la sua tesi di docenza⁹.

⁸ Cfr. ENGELMANN H., FERRIER F., *Introduzione a Romano Guardini*, Bugatti, Bresci, Queriniana, 1968, *passim*.

⁹ Cfr. KNIES R., *Il senso della Chiesa*, in *La realtà della Chiesa*, Morcelliana, Brescia 1979, p. 86.

Nel gennaio 1922, Guardini ottenne la docenza sostenendo un esame orale e svolgendo una lezione di prova; vi trattò Anselmo di Canterbury¹⁰, da lui molto stimato e nel cui principio teologico, *credo ut intelligam*, egli sentiva una certa affinità di pensiero.

In quell'occasione gli venne offerto un incarico per insegnare a Bonn "Teologia pratica e scienza della liturgia". La cattedra era però vincolata alla condizione di rinunciare a seguire il "Quickborn" (di cui si parlerà approfonditamente tra poco) e il Castello di Rothenfels: era il secondo tentativo di togliergli questo suo "secondo lato".

La richiesta metteva in luce la diffidenza della Chiesa e dell'Università verso il movimento giovanile, i cui fini e la cui serietà non erano ancora chiari, e il cui potenziale non sembrava abbastanza legato alle formalità abituali.

Guardini respinse la proposta e non soltanto per il "Quickborn", a cui disse di non voler mai rinunciare, ma anche per l'incertezza dovuta al fatto di non sapere ancora la direzione verso la quale rivolgere le sue indiscutibili doti.

I suoi reiterati inizi di studi, e ancor più i suoi scarsi successi nell'attività pastorale pratica, oltre che nell'insegnamento scolastico, gli avevano mostrato sì i suoi limiti, ma, seppur non ancora in modo inequivocabile, anche il fulcro della sua forza scientifica. Comunque, egli non lo vedeva nell'insegnamento accademico della liturgia e della pastorale.

Da notare che, quando nel 1939 egli fu esonerato dalla sua cattedra a Berlino, gli venne nuovamente proposta quella di dogmatica a Bonn; anche allora rifiutò questo compito,

¹⁰ Cfr. GUARDINI R., *Vom Sinn des Cehorchetis* (1920), in *Auf dem Wege*, Mainz 1923, *passim*.

che non era adeguato a lui. Nel 1923 certo non sapeva ancora che cosa gli si confacesse, ma soltanto sondava ciò che poi riusciva poco gradito alla propria indole.

Infatti, proprio in quell'anno, Guardini aveva superato la prova del fuoco all'Università di Berlino. Durante le vacanze, vi fu un avvenimento che pose gli universitari cattolici di fronte all'opinione pubblica. L'associazione cui faceva parte Guardini aveva indetto un convegno a Ulma dal 10 al 16 agosto 1923: assieme a lui, vi presero parte le intelligenze allora importanti del cattolicesimo tedesco, tra cui l'abate Ildefons Herwegen di Maria Laach ed Erich Przywara SJ.

Guardini era già così noto per il suo apporto al movimento liturgico e a quello giovanile, che Przywara, a cui spettavano tre delle principali relazioni, poté definirlo come esponente del nuovo spirito cattolico. Queste relazioni misero in luce, in termini stringenti, i problemi dell'epoca, ed è interessante osservare che il relatore usò varie formulazioni tipiche anche di Guardini, che pure non poteva averle prese dal gesuita.

È significativo, per l'atmosfera spirituale di quel tempo, che due pensatori in fondo così diversi siano arrivati a conclusioni tanto analoghe¹¹.

Il merito di Przywara fu quello di caratterizzare e collegare i tre movimenti degli anni Venti: la fenomenologia, il movimento liturgico e quello giovanile¹².

¹¹ Cfr. FEDELI C., *Romano Guardini filosofo dell'educazione*, Milano, I.S.U. Università Cattolica, 1995, *passim*.

¹² Cfr. PRZYWARA E.S.J., *Gottgeheimnis der Welt (Drei Vorträge über die geistige Krise der Gegenwart)*, München 1923, *passim*.

Naturalmente egli non vedeva la fenomenologia come un movimento all'interno del cattolicesimo, ma riconobbe una inaspettata svolta nella filosofia tedesca, fino ad allora orientata verso Kant, verso l'antica *philosophia perennis*.

Persino l'emergere della figura di Tommaso d'Aquino nell'ambito della fenomenologia gli sembrò un segno dell'impetuoso tentativo di superare la strettoia cartesiano-kantiana mediante la volontà di attingere l'oggetto, l'essenza, Dio¹³. Impossibile non pensare al "primato del logos" di Guardini, con la sua volontà di forma. Przywara vi associò inoltre l'"aristocraticismo sacerdotale" di Stefan George, ma solo per passare dalla solitudine di questi alla comunitarietà della 'volontà di forma' e della forma già trovata nella liturgia cattolica. Nella liturgia, Przywara, come avrebbe potuto dire anche Guardini, vide "quelle tensioni d'opposti ed estensioni infinite del flusso della vita", moderate dall'energica volontà della forma.

Rispetto al movimento giovanile, egli superò, nella grande *secessio in montem sacrum*, il semplice rifiuto, la volontà di ribellione tanto chiaramente riconoscibile nella prima fase della libera gioventù tedesca.

È stupefacente il fatto che Przywara, nella sua argomentazione, continui a parlare delle integrazioni polari, mediante le quali un atteggiamento spirituale deve compensarne un altro. Una di queste integrazioni, per esempio, è data dal movimento liturgico rispetto a quello giovanile e viceversa. Nuovamente viene citato Guardini; Przywara si rifaceva alla struttura di pensiero di costui, senza poterlo sapere.

¹³ Cfr. VON BALTHASAR H.U., *Romano Guardini [Fede e pensiero] : Riforma dalle origini*, Milano, Jaca book, 2000, pp. 110-127.

Come sostiene Giuseppe Goisis, possiamo individuare un contributo di Guardini anche nella chiarificazione delle radici antropologiche del totalitarismo: proprio qui il filosofo parla della libertà, che sarà il perno di tutta la sua riflessione non solo pedagogica; egli ben comprese come i vincoli e gli ostacoli maggiori siano proprio quelli che abitano dentro di noi e, in questa direzione, indicò un percorso di libertà che ritroviamo anche nel motto del gruppo della Rosa Bianca che è, appunto, *freiheit*.

La strada indicata da Guardini, davanti alla negatività del totalitarismo, è quella di una resistenza che si può percorrere solo nell'educazione e nell'etica.

I.4. La vocazione sacerdotale

Romano Guardini fu sacerdote sia per professione, che per vocazione.

Tale decisione, come è noto, venne presa dopo aver iniziato ed interrotto due volte gli studi, rivolti verso mete del tutto diverse (chimica ed economia). Ciò dimostra un travaglio interiore, non sostenuto dalla famiglia, poco stimolato anche dalla situazione spirituale della Chiesa e della teologia dopo l'anno 1900¹⁴.

Tuttavia, proprio dopo queste esitazioni, maturò una decisione che vide nella Chiesa l'approdo più completo, l'ancoraggio in un'ultima certezza dell'assenso, quello che Dio dà alla sua Chiesa. Questa sensazione di appartenenza non escludeva però la possibilità di porsi delle questioni, e accompagnerà Guardini in tutte le sue certezze, che più tardi si poterono oscurare, fino alla sua morte; ciò risulta da testimonianze indiscutibili.

Inizialmente, su tutti i suoi libri, compariva un *ex libris* in chiari caratteri romani: "R. Guardini, Sacerdos". E alla fine della sua vita, quando gli fu chiesto come avesse fatto a venire a capo della fede, rispose con la severa frase: "Poiché durante la mia ordinazione sacerdotale ho promesso obbedienza al mio vescovo".

L'appartenenza alla Chiesa come ad una "patria" fu uno stato che egli trasmise anche ad altri, penetrando e scoprendo i suoi paradossi, quali quello di essere nello stesso tempo istituzione divina e opera dell'uomo, grazia non programmabile e struttura giuridica, espressione di amore libero e pretesa di obbedienza e quindi di fatto: una

¹⁴ Cfr. NARDI E., *Cristianesimo ed esistenza: il messaggio spirituale di Romano Guardini*, Padova, Messaggero, 1999, p. 63.

tensione fatta ‘forma’ tra libertà ed istituzione, tra verità e relativo legame col tempo, che può arrivare fino all’offuscamento della verità.

Sacerdote nell’annuncio e predicazione, nella comunicazione della parola e della figura di Gesù Cristo, Guardini favorì l’avvio alla svolta della teologia degli anni ‘30 verso la cristologia.

Dirsi “sacerdote”, significa non un approccio scientifico-esegetico al Nuovo Testamento, ma il rivelare il volto del “Signore” ai fedeli, sempre con l’accento, consolatore e orientatore, alle possibilità che tale volto rimanga celato; da qui il suggerimento su come il credente debba comportarsi di fronte a questo vuoto, anzi su come addirittura possa viverne. Sacerdote anche nella liturgia: non si vuol parlare qui di un chiarimento teoretico, ma di un proprio servizio, per tutta la vita, a Dio e alla comunità cui di volta in volta il sacerdote è destinato.

Il fatto che coincidessero l’affermazione sull’essenza della liturgia e la sua azione personale, rappresentando cioè Guardini stesso, nel culto, quella unità tra corpo, anima e spirito, che s’irradiava intensamente su tutti i partecipanti, come risulta da testimonianze, costituiva per lui un dono, che egli stesso accettava con gratitudine, pur nella sua modestia.

Sacerdote, infine, egli fu anche nel tacere i propri interrogativi abissali, per i quali l’opinione pubblica non era abbastanza matura¹⁵.

¹⁵ Cfr. PAGANELLI P., *Una fede che diviene cultura : alla scuola di Romano Guardini*, Siena Cantagalli, 2005, p. 44.

Una responsabilità pastorale accompagnava i suoi discorsi ed altrettanta responsabilità era sottesa a ciò che egli non diceva, e che arrivava all'indicibile. Temeva di svelare per chi lo ascoltasse abissi senza risposta, e perciò, quanto più avanzava in età, tanto più vietava a se stesso quel discorso, che non avrebbe più portato alla chiarezza, ma solo all'oscurità.

I.5. Accenni all'autobiografia tra formazione e autoformazione

Nell'autobiografia di Romano Guardini si legge come un punto critico del suo cammino il momento in cui gli venne fatto il dono della fase portante di tutta la sua vita, ossia la vocazione sacerdotale¹⁶, dopo anni durante i quali la fede della sua infanzia era divenuta insicura.

Tale dono avvenne nell'incontro con la parola di Gesù, secondo cui trova sé stesso solo colui che si perde; se prima non ci si abbandona o ci si perde, è impossibile poi poter ritrovare sé stessi e auto-realizzarsi.

La sua riflessione si concluse con l'affermazione che ci si può donare completamente solo se, nel farlo, si cade nelle mani di Dio, in cui alla fine ci si può davvero perdere, e in cui si può ritrovare sé stessi.

Guardini, riflettendo, comprese anche che il Dio al quale ci si può abbandonare è solo il Dio che si è reso concreto e vicino in Gesù Cristo.

Ancora, dovette riflettere su dove poter trovare Gesù Cristo, e la sua risposta fu nella faticosa ricerca: Gesù è presente in modo concreto solo nel suo corpo, la Chiesa.

Di conseguenza, l'obbedienza alla volontà di Dio, l'obbedienza a Gesù Cristo, nella prassi, deve essere, molto concretamente, un'umile obbedienza alla Chiesa.

¹⁶ Cfr. GUARDINI R., *Appunti per un'autobiografia: editi dall'opus postumum*, Brescia, Morcelliana, 1986, *passim*.

CAPITOLO II

La temperie culturale

II.1. Romano Guardini interprete del suo tempo

Lo “*Jahrbuch der deutschen Katholiken*” del 1920-1921 mette in evidenza la notorietà di Guardini sia per Rothenfels, che per le sue opere. Vi si raccoglie una interessante serie di studiosi cattolici di allora: Engelbert Krebs, relatore alla laurea di Guardini, Hermann Platz, suo amico di Bonn, Max Scheler, Matthias Laros (conosciuto da Guardini nell’editrice Matthias Gr̄newald), Nikolaus Ehlen e Hermann Hoffmann, proveniente dalle fila del movimento giovanile, ed infine lo stesso Romano Guardini. È stupefacente quanto spesso egli venisse già citato dagli altri co-autori¹⁷.

Engelbert Krebs vede per primo negli scritti di Guardini la forza dirompente che ha infranto le mura della costrizione cattolica nella borghesia tedesca protestante: la *Via Crucis* appena pubblicata è raccomandata da Platz e Laros come opera per le persone colte.

Nikolaus Ehlen, autore di un perspicace scritto sul compito non ancora svolto pienamente dal movimento giovanile cattolico, si rifà alle opinioni espresse da Guardini in *Neue Jugend und katholischer Geist*. La citazione di Guardini da parte di Hoffmann è ovvia: tutto il quaderno esprime la posizione degli intellettuali cattolici di quegli anni,

¹⁷ Cfr. ZUCAL S., *Romano Guardini filosofo del silenzio*, Roma, Borla, 1992, p. 156.

nella loro volontà di avviarsi, spingendosi avanti ampiamente, al di là dell'abituale complesso d'inferiorità cattolico.

L'interpretazione che Guardini darà a questa frase diverrà chiara due anni dopo. Guardini stesso chiude il quaderno con una critica allo scritto di Friedrich Heiler *Das Wesen des Katholizismus* (L'essenza del cattolicesimo) del 1920.

È la risposta allo storicismo di Heiler, che scopre la visione puramente meccanicistica che questi aveva della Chiesa, contrapponendovi il pensiero di una totalità viva nella propria identità, dall'inizio alla fine. La forma viva della Chiesa non è costituita da parti, quali sono percepite dallo storicismo, ma da uno sviluppo organico.

In queste poche pagine, Guardini supera l'accusa di *complexio oppositorum*, cioè del concreocere di opposti non appaiantisi, mediante il pensiero dell'antitetività unita.

II.2. Il movimento cattolico giovanile

Nell'agosto 1919, già alcuni membri della "Juventus" di Magonza (tra cui Ludwig Neundörfer) erano tornati dal Castello di Rothenfels sul Meno molto commossi. Ciò preparava la venuta di Guardini.

A Pasqua del 1920, poco prima di trasferirsi da Magonza a Bonn, egli visitò per la prima volta la rocca; nell'agosto dello stesso anno, Hermann Hoffmann lo invitò personalmente al convegno tedesco del "Quickborn", movimento cattolico giovanile; lo stesso organizzatore l'aveva già cercato durante la guerra a Magonza per affidargli la "Juventus"¹⁸.

Nonostante qualche disagio, che Guardini sentì, specie per la vivacità giovanile dei ragazzi che facevano parte di questa organizzazione, seguì il consiglio di accettare l'invito da parte del romanista Hermann Platz.

L'incontro di Guardini con la rocca fu fatale per ambo le parti; in quest'epoca infatti, non si poteva ancora sapere che proprio questo castello avrebbe rappresentato l'elemento più incisivo per il futuro del pensatore.

In tal modo, ci fu l'incontro significativo di un gran numero di giovani entusiasti con un uomo che allora aveva 35 anni e che, come conseguenza, si assumeva il compito di plasmare questo enorme potenziale umano in modo responsabile, ma anche stimolato dalle nuove possibilità che il suo ruolo gli offriva.

¹⁸ Cfr. ACONE, G., *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1997, pp. 54-58.

A Guardini si deve l'aver allontanato il movimento giovanile cattolico dai suoi scopi primitivi, che in parte erano troppo neutri o immaturi, e l'averlo portato a confrontarsi con una problematica più profonda, una nuova responsabilità spirituale, e anche una più chiara interpretazione di sé.

Il movimento giovanile tedesco può essere definito come una contrapposizione vigorosamente crescente contro la società della fine del XIX secolo, contro le forme educative nella scuola, contro la visione borghese della cultura, della professione e della vita (su questo punto, si rimanda al confronto con Stefanini e Gentile, nell'ultima parte di questo elaborato).

Nella gioventù tedesca si era formato un irrinunciabile desiderio di libertà, della possibilità di autodeterminarsi, di una forma diversa e migliore di vita. Quando, nel 1913, si celebrò il centenario della vittoria contro Napoleone nella Battaglia delle Nazioni di Lipsia, duemila giovani tedeschi dal movimento degli "uccelli migratori", dai Gruppi Liberi Tedeschi, dai corpi volontari, dalle associazioni studentesche di astinenza, si trovarono sulla montagna dell'Hoher Meissner, presso Kassel, per chiedere un'altra Germania per la gioventù e mediante la gioventù.

Su 10.000 uomini, che costituivano il movimento degli uccelli migratori, un quinto restò sui campi di battaglia durante la Prima Guerra Mondiale, che scoppiò un anno dopo. Tuttavia, gli auspici espressi e le nuove forme di vita trovate non persero la loro efficacia¹⁹.

¹⁹ Cfr. BORGHESI M., *Romano Guardini: dialettica e antropologia*, Roma, Studium, 2004, p. 214.

Nel 1923, il grande pedagogista Friedrichj Wilhelm Foerster, che Guardini apprezzava particolarmente, scrisse che l'azione del movimento giovanile poteva sembrare un gioco, vista da fuori, ma che invece essa aveva creato, più per una sicurezza inconscia ma ben caratterizzata, meno invece per una conscia riflessione, un nuovo movimento di anacoreti, le forme per un esodo della gioventù dalla cultura dell'epoca.

In ciò, e sotto ciò, vi era una serietà rilevante nella storia mondiale. Si trattava soprattutto della riscoperta dei valori più profondi dell'essere umano, della riscoperta dell'anima, dell'unicità della persona e del suo obbligo verso la società, al di là di tutte le differenze dovute a doti naturali o a situazioni sociali, di una unione in un determinato modo di sentire e di pensare, basato sulla volontà di un approccio diretto alle cose e alle persone, di porsi nella vita in modo più autentico e semplice²⁰.

²⁰ Cfr. FLECKENSTEIN H., *50 Jahre Bund Quickborn – 40 Jahre Burg Rothenfels*, in *Burgbrief, Burg Rothenfels am Main*, 1/1960, *passim*.

II.3. La visione cattolica del mondo

Durante l'insegnamento di Guardini a Berlino e poi a Tubinga e Monaco, viene elaborata la specificità della *Weltanschauung* cattolica.

La prima formulazione della dottrina della *Weltanschauung* (letteralmente “visione del mondo”), intesa come ricerca teoretica dei suoi presupposti e del suo contenuto, venne pubblicato nel 1935 nella raccolta dei saggi *Unterscheidung Christlichen*, trovando la sua ispirazione unitaria nella ricerca della differenziazione decisiva dell'elemento cristiano nella sua specificità.

Guardini sapeva bene che, ponendosi sul terreno della *Weltanschauung*, tale concetto rappresentava l'espressione del relativismo moderno e del soggettivismo in questioni religiose²¹. Nel discorso introduttivo ai corsi di Berlino, la *Weltanschauung* fu definita come lo sguardo che diviene possibile, a partire dalla fede, sulla realtà del mondo.

Le intenzioni di Guardini non erano di far propria una dottrina della *Weltanschauung* nel senso di Dilthey, Troeltsch, Jaspers, Max Weber e altri, ossia scoprire come il credente nella Rivelazione cristiana veda il mondo. Egli intendeva la *Weltanschauung* come un moto conoscitivo volto alla totalità delle cose, a ciò che ha carattere di mondo nella realtà data. Per Guardini, la *Weltanschauung* era una scienza che, a differenza delle scienze specifiche, non si rivolgeva ad un determinato ambito di oggetti, ma alla totalità dell'essere e del valore, senza cercare la totalità tramite la sintesi dei particolari,

²¹ Cfr. GUARDINI R., *La visione cattolica del mondo*, a cura di Silvano Zucal, traduzione di Giulio Colombi, Morcelliana, Brescia, 1994, *passim*.

ma vedendo ogni cosa, a priori, a mo' di totalità. Guardini la osservava come una totalità in sé, e come inserita in una totalità, anche se la *Weltanschauung* si rivolgeva all'essenza come realizzata e, a differenza della metafisica, essa non trattava di un mondo in genere, ma del mondo concreto nella sua particolarità e nella sua propria dimensione storica. Dunque, la sintesi del messaggio cristiano e della filosofia di origine greca fu la luce che illumina la ricerca guardiniana della visione del mondo.

In tal modo, si assiste a un incontro tra la teologia e la filosofia, o meglio, la fede da una parte e l'auto-interpretazione filosofico-culturale dall'altra. L'elaborazione della visione cristiana del mondo, in Guardini, si configura appunto come una riflessione di confine tra teologia e filosofia, tra esegesi ed ermeneutica letteraria, a diretto contatto con quei problemi di frontiera che esigono non un rifiuto pregiudiziale della storia e della cultura, ma una lettura consapevole delle loro energie e limiti.

Nella visione guardiniana del mondo non si tratta della storia, della pedagogia o della tipologia di possibili *Weltanschauung*, ma piuttosto dell'incontro della fede cristiana con il mondo. Sono i problemi che la coscienza del mondo pone alla fede e d'altra parte l'apertura di questa coscienza a partire dalla fede²².

Guardini, nel suo lavoro di studioso, aveva consapevolmente occupato un campo a metà strada fra la teologia e la filosofia, di cui egli stesso sentiva il fascino e la difficoltà. Il trovarsi fra la disciplina teologica e quella filosofica, però, gli dava la sensazione di non avere propriamente diritto di occupare quel ruolo all'università. A

²² Cfr. BERTI E., *Romano Guardini e la visione cristiana del mondo*, Padova, Gregoriana, 1989, p. 120-129.

volte, egli si lamentava di sentirsi estraneo al mondo scientifico e confessava di avvertire la mancanza del naturale senso di appartenenza al mondo universitario. Però, volendo essere fedele al suo metodo, che cerca di cogliere il tutto partendo dal tutto, Guardini, era consapevole della necessità di una visione integrale, la quale non gli permetteva di essere solo filosofo o solo teologo. La totalità, in quanto tema della visione del mondo, sta, da una parte, nelle tre totalità complessive: nel compendio delle cose e dei fatti esterni, nell'uomo stesso e in Dio, e, dall'altra, nelle realtà singole, in quanto esse sono inserite in quelle complessive. Egli contestava il fatto che questa totalità potesse essere composta solo di prospettive individuali e rivendicava la verità oggettiva su di essa, ponendo il concetto di cattolicesimo a fondamento della sua visione del mondo.

Guardini riteneva infatti che, per avere lo sguardo della *Weltanschauung* sulla totalità delle cose, non bastasse un fondamento puramente umano; la *Weltanschauung* presuppone un superamento del mondo; per un tale superamento ci vuole un punto sovra-mondano che dovrebbe essere diverso rispetto al mondo, ma anche possedere i positivi contenuti di essere e di valore del mondo, ossia superiore ricchezza e purezza.

Solo un tale punto sovra-mondano rende idoneo e libero colui che vi si appoggia per un reale incontro con il mondo. Tale punto di appoggio, per Guardini è la persona del Cristo. Solo il Cristo possiede lo sguardo davvero pieno della *Weltanschauung*; di conseguenza per giungere alla vera e propria visione del mondo ci vuole la conoscenza di Cristo e del suo modo di vedere il mondo.

Il termine fede che viene utilizzato da Guardini si identifica con la fede cristiana, che per lui è vera e universalmente valida; la *Weltanschauung* cristiana è l'immagine del mondo, come si mostra se si guarda dal punto di vista della Rivelazione, ovvero il contesto di quelle chiarificazioni che i problemi immediati del mondo ricevono dalla Rivelazione, o, viceversa, indica il contenuto delle risposte alle quali la Rivelazione è sollecitata dalle domande circa il mondo.

Successivamente, identificando la fede cristiana nella sua pienezza e consequenzialità con la fede cattolica, Guardini affermò che la visione cattolica del mondo è “quello sguardo sulle cose che nasce dalla fede cristiana-cattolica”²³.

È lo sguardo che la Chiesa volge al mondo, nella fede, dal punto di vista del Cristo vivente e nella pienezza della sua totalità trascendente ogni tipo. Per il singolo, è lo sguardo sul mondo, a cui lo rende idoneo la fede; che è conformato dalla sua particolare immagine essenziale ma aperto verso una totalità relativa, nel senso che questo uomo singolo, tipicamente determinato, è inserito nella Chiesa; in essa egli vede e partecipa al suo atteggiamento nel guardare.

Così, culmina l'interpretazione guardiniana della storia e della vita del mondo. In un certo senso, tutte le altre opere di Guardini sono l'esplicitazione di una tale intuizione di base e la descrizione articolata della *Weltanschauung* cattolica²⁴.

²³ Cfr. GAMERRO R., *Romano Guardini : filosofo della religione*, Milano, Istituto Propaganda Libreria, 1981, *passim*.

²⁴ Cfr. NARDI E., *Etica e polarità: Romano Guardini e l'elaborazione di un'etica fondamentale*, Edizioni tm, 2003, *passim*.

II.4. La fine dell'epoca moderna

L'opera chiave dell'analisi guardiniana dei tempi moderni è rappresentata da uno dei suoi saggi più provocatori intitolato *La fine dell'epoca moderna* (1950).

Guardini, in questo scritto, ha sintetizzato ciò che lo aveva già ispirato per decenni. Nella sua riflessione sulla modernità, egli non parte dagli aspetti sociali e politici, ma da punti di vista filosofici e culturali. La sua analisi e le sue diagnosi sono un tentativo di orientamento nella storia del pensiero²⁵.

La tesi guardiniana sulla fine dell'epoca moderna trova il suo radicamento nelle analisi del pensiero di Pascal, che per lui era un pensatore che andava al di là dell'epoca moderna.

Guardini sostiene che l'“esserci” poggia su quattro realtà che vengono date; queste sono il proprio essere (*unser zigene Sein*), la patria (*Heimat*), la patria nel tempo (*Heimat in Zeitlichen*) e la natura (*Natur*). La patria nella sua dimensione spaziale è l'unità del popolo e del paese, l'unità delle datità etnologiche e geografiche, l'unità della cultura dei valori e della coscienza storica. Le datità fondanti la *Heimat* si uniscono nel fenomeno della lingua.

Quest'ultima non è solo un mezzo per esprimersi, ma un modo dell'esistere; l'esserci di certi contenuti del sentimento e del modo di vedere è legato allo spazio della lingua.

²⁵ Cfr. GUARDINI R., *La fine dell'epoca moderna ; il potere*, Brescia, Morcelliana, 1999, p. 128.

Alla *Heimat* corrisponde la *Zeit – o Geschichts – Heimat*, che esprime il proprio posto o, meglio, il proprio radicamento nel tempo e nella storia. Guardini sostiene che non è semplice distinguere le diverse epoche storiche, in quanto la storia non si muove, cosicché, quando un'epoca nuova sorge, quella che se ne va non è già totalmente tramontata ma, per un certo periodo, esse camminano e coesistono insieme. Tuttavia, esiste sempre una caratteristica chiaramente riconoscibile e sperimentabile delle epoche storiche, le quali si oppongono all'uomo che in esse vive come qualcosa di dato e da ciò anche imposto.

La *Zeitheimat* esercita un grande influsso; esso non è soltanto di carattere socio-culturale, ma riguarda anche la dimensione interiore dell'uomo. Il vincolo che nasce tra l'individuo e la sua *Zeitheimat*, però, è meno stretto di quello che esiste tra l'individuo e la sua *Landsheimat*.

L'uomo singolo di tutte le epoche storiche, secondo quanto sostiene Guardini, sta sempre davanti alla necessità di prendere una decisione: accettare interiormente il suo tempo o no. Tale capacità rende possibile l'atteggiamento critico verso la propria *Zeitheimat*. Secondo l'autore, vi sono persone che si sentono estranee alla loro epoca storica, non si sentono a casa nella propria *Zeitheimat* e cercano di uscire dal proprio tempo; altre invece fuggono dal loro passato. L'esempio storico di questo atteggiamento lo offre il romanticismo che ritorna al medioevo, in contrapposizione al duro conflitto con l'illuminismo²⁶.

²⁶ Cfr. REBER J., *Incontro con Romano Guardini*, presentazione di Libero Gerosa, Lugano, Eupress, 2004, *passim*.

Guardini sostiene che un tale regresso sia sempre possibile, ma l'uomo che lo compie esce interiormente dal proprio tempo e rischia del falso conservatorismo, per il quale tradizionale è identico a buono, nuovo a cattivo, e per il quale cambiare significa distruggere.

La fuga della *Zeitheimat* può condurre anche verso il futuro, assumendo la forma di utopia; un esempio del genere è riscontabile in Nietzsche, che ha respinto il suo tempo rivolgendosi verso il futuro. Nel suo *Zarathustra*, egli fugge nel sogno e crea l'utopia dell'uomo che verrà, ossia del Superuomo. Per l'orientamento di tipo nietzscheano vecchio è identico a cattivo, nuovo a buono, e “fare diversamente” a “fare in modo migliore”.

Guardini ammette i pericoli e le assurdità del tempo dato, ma non ammette la fuga dalla *Zeitheimat*; l'uomo dovrebbe superare il possibile sentimento di estraneità e di antipatia verso la propria epoca storica. E, sebbene il dolore di quello che tramonta possa essere profondo, perché un'epoca che tramonta dà sempre tristezza, e la malinconia si fa ancora più profonda quando adombra una vita che è destinata a scomparire ed alla quale ci si sente appartenenti, esiste un obbligo etico di accettare il tempo che viene e la sua struttura, vista come forma della datità storica e lo spazio del vivere e dell'agire²⁷.

Nella prospettiva guardiniana, ogni uomo conscio della propria responsabilità ha il dovere etico di vivere nel proprio tempo e non di rifugiarsi all'indietro, in un passato idealizzato o, in avanti, in un futuro avvolto di sogni. Il proprio tempo dovrebbe essere

²⁷ Cfr. KUHN H., *Romano Guardini : l'uomo e l'opera*, Brescia, Morcelliana, 1963, pp. 67-76.

accettato in quanto esso è il posto in cui dovrebbe essere svolta l'opera storica e la sostanza delle condizioni sotto le quali questo deve accadere. Infine, la realizzazione dell'opera storica dipende dal riconoscere il fatto che si deve stare nel proprio tempo e, a partire da esso, creare il futuro.

Guardini rileva il diritto della persona alla critica della propria *Zeitheimat* e perfino il dovere di essa; nella visione guardiniana, però, anche la critica deve avere come fondamento l'affermazione del tempo in cui vive il soggetto. A suo parere, il tempo viene dato a ciascuno come terreno sul quale si deve stare e viene proposto come compito che si deve eseguire. La visione guardiniana del diritto e del dovere della critica della *Zeitheimat* si fonda su certi presupposti, inerenti al suo pensiero, che sono le condizioni di possibilità di tale approccio. Tra i presupposti più importanti che rendono possibile la critica della *Zeitheimat* si debbono considerare: il concetto di storia, la storicità dell'essere umano, e il giusto rapporto storia-libertà.

II.5. La concezione teologica del potere

Nel 1951, a Würzburg, fu pubblicato un saggio di altissimo contenuto speculativo e morale: *Die Macht. Versucht einer Wegweisung*. Tale opera, tradotta in italiano con il titolo *Il potere. Tentativo di un orientamento*, risente del periodo storico in cui è stata scritta (fine seconda guerra mondiale), presentando un valore che va molto al di là delle contingenze storiche e delineandosi come una riflessione potente e meta-storica di portata universale²⁸.

L'intento di Guardini non è quello di dare una definizione del concetto di potere; egli sostiene che l'energia diviene potere quando una coscienza la riconosce, quando un essere capace di decisione ne dispone, indirizzandola a determinate mete. Si parla di divinità nel momento in cui le energie della natura vengono intese come potenze che esercitano un potere sull'uomo; anche la potenza del cuore e del sentimento sono delle espressioni figurate che traggono la propria origine da tale sub-strato mitico, che ormai ha solo valore di espressione figurata.

Dunque, il concetto di potere, secondo Guardini, presuppone la compresenza di due elementi ugualmente importanti: una energia capace di modificare la realtà delle cose e una coscienza che ne sia consapevole, accompagnata da una volontà che possa stabilire delle mete e che organizzi la forza necessaria a conseguirle. In poche parole, il potere è un fenomeno specificamente umano.

²⁸ Cfr. NICOLETTI M., ZUCAL S., *Tra coscienza e storia: il problema dell'etica in Romano Guardini : atti del Convegno tenuto a Trento il 15-16 dicembre 1998*, Brescia, Morcelliana, 1999, *passim*.

Oltre ad avere un proprio significato e una propria finalità, l'iniziativa del potere dà significato al potere stesso; vale a dire che il potere non è solo un atto di energia che si fa autocosciente, ma è anche un atto intenzionale della coscienza che lo riveste del suo proprio significato.

Ancora, secondo il suo pensiero, nessun potere è neutro né privo di responsabilità, proprio perché non può che sussistere una condizione di porre una precisa responsabilità da parte di colui o di coloro che lo esercitano. Ogni potere nasconde sempre una responsabilità, anche laddove il disordine sembra cancellare l'idea di una responsabilità individuale.

Il filosofo polemizza sia con le concezioni totalitarie dello Stato, sia con la concezione materialistica della storia, secondo la quale la storia non è altro che un processo necessario. Inevitabilmente, lo sforzo di scindere il potere della persona innesca una tendenza degenerativa nel tessuto morale e sociale, che culmina nel fenomeno storico delle dittature, ove il dittatore non agisce in condizioni di autentica responsabilità, bensì come esecutore di una volontà collettiva (e qui il riferimento a Hitler o a Stalin è chiarissimo)²⁹.

Il fatto che il potere si presenti sempre più come anonimo nella società di massa – sottolinea Guardini – costituisce un grave pericolo; esso contribuisce infatti ad attutire il senso della persona, della sua dignità e responsabilità, e dei valori personali quali la

²⁹ Cfr. MARCOLUNGO F.L., *L'etica di Romano Guardini: una sfida per il post-moderno*, Silvano Zucal (edd.), Brescia, Morcelliana, 2005, *passim*.

libertà e l'onore; in poche parole, contribuisce ad attenuare l'originalità dell'agire e dell'esistere.

Nel secondo capitolo di tale libro, Guardini riflette sul fatto che Dio ha creato l'uomo a sua immagine, diverso dagli altri esseri viventi e capace di divenire padrone non solo della natura, ma anche di se stesso.

Dunque, l'uomo ha ricevuto da Dio un potere tanto sulla natura quanto sulla propria vita, ed è stato autorizzato ad esercitare un tale duplice potere. Particolarmente acuta la riflessione che Guardini svolge a proposito della forma di potere sociale che è caratteristica della modernità, il potere della borghesia, e la critica che egli svolge a tutte le filosofie liberiste basate sull'idea (ipocrita) che dal massimo dispiego di egoismo individuale possa e debba scaturire, chissà come e perché, il massimo di benessere, ordine e utilità per l'intero corpo sociale.

Poiché il potere viene dato all'uomo come una grazia divina, egli lo deve esercitare facendosene responsabile dinanzi a Colui che glielo ha conferito; esercitare il potere non significa quindi imporre alla natura la propria volontà, ma partecipare ad un progetto universale che parte da Dio e a Dio ritorna.

Prendendo in esame il racconto biblico della tentazione, Guardini respinge le interpretazioni naturalistiche e individua il peccato originale proprio nel rifiuto di esercitare il potere delle cose come una forma di fedeltà e di servizio al progetto divino.

Concludendo, la fiducia di Guardini nella missione dell'uomo di governare la natura non è incondizionata, in quanto è perfettamente consapevole che, solo a patto di

rimanere fedele al progetto di Dio, il dominio dell'uomo sul mondo non finirà per degenerare.

Nel suo pensiero non vi è affatto una esaltazione della volontà di dominio dell'uomo sulla natura *fine a se stessa*, per il semplice fatto che egli non concepisce l'essere umano come un soggetto indipendente della storia, bensì come uno strumento del piano divino; uno strumento dotato di volontà, e quindi suscettibile di divenire infedele e nocivo³⁰.

³⁰ Cfr. SCURATI, C., *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano, 1991, pp. 156-161.

II.6. Il rapporto e il confronto tra Guardini e Nietzsche

Der Mensch è un'opera di Guardini formata dall'insieme dei corsi che egli tenne all'Università di Berlino tra il 1934 e il 1939, quando poi la sua cattedra venne soppressa dal regime nazionalsocialista.

Il confronto viene qui attuato con la visione del mondo nazista e, non a caso, tra gli autori più citati, compare il nome di Nietzsche, punto di riferimento dell'ideologia nazista³¹. Non bisogna però dimenticare che molte teorie di Nietzsche sono state volutamente travisate dal Nazismo, e che il pensatore non era tanto vicino al movimento, quanto invece lo fu sua sorella Elisabeth Förster Nietzsche: quest'ultima, in effetti, tendeva ad idee antisemite ed era protesa a creare una comunità tutta ariana nell'America del sud (la Nueva Germania, in Paraguay). Considerato che il filosofo tedesco nell'ultima parte della sua vita era in condizioni di salute pessime (paralisi e attacchi di follia), fu proprio la sorella ad occuparsi dell'opera di Friedrich, e di tramandarla ai posteri tramite il *Nietzsche-Archiv* : sebbene sia meritorio che la Förster si sia adoperata energicamente per promuovere il fratello, è doveroso sottolineare che distorse parte del suo pensiero, specie con la pubblicazione postuma dei frammenti che vanno sotto il nome di *La volontà di potenza*. Non è quindi chiaro se le dissertazioni di Guardini si rifacessero al pensiero originale di Nietzsche, oppure alla sua rielaborazione: è certo, comunque, che il pensatore tedesco fosse caratterizzato da un

³¹ Cfr. ZUCAL S., *Romano Guardini e la metamorfosi del religioso tra moderno e post-moderno: un approccio ermeneutico a Holderlin Dostoevskij e Nietzsche*, Urbino, Quattroventi, 1990, *passim*.

profondo ateismo (per lui, “Dio è morto” come afferma nella *Gaia Scienza*); tutto il contrario della profonda fede di Guardini. Quest’ultimo puntava a distinguere per unire, ossia a chiarire le differenze tra cristianesimo ed umanesimo, fede e religiosità mondana, per mostrare poi come il cristianesimo fosse in grado di plasmare un’antropologia nuova, irriducibile ad ogni posizione naturale.

Così facendo, metteva fine agli equivoci del cristianesimo tedesco ariano, e il cristiano si configura come l’esito di un nuovo inizio. Questo paganesimo postcristiano appare come un tentativo di ritorno alla sacralizzazione della natura e dei suoi elementi. Dopo la fine della seconda guerra mondiale, Guardini affermava che il neopaganesimo è diverso dal paganesimo antico, per cui l’uomo non può più credere negli dèi. Questi ultimi, però, negli anni Trenta, erano considerati delle entità collettive, dei veri e propri concentrati della forza delle parti.

Con Nietzsche, Guardini mostrava un rapporto ambivalente; egli vedeva in Nietzsche l’anticristiano con la nostalgia del cristianesimo. Guardini intendeva la natura postulativa, volontaristica, dell’ateismo nietzschiano, interpretandola come la reazione ad un cristianesimo inerte, incapace di valorizzare l’umano.

Un cristianesimo sacrificale rispetto a cui l’esaltazione superomistica di Nietzsche costituirebbe la risposta compensatoria. Anche un altro autore, Mounier, ha visto l’ateismo di Nietzsche come la reazione a un cristianesimo moderno incapace di sollevare energie e desiderio di cambiamento. Le cause dell’ateismo nietzschiano si trovano, però, più in profondità.

Nietzsche è praticamente il punto in cui si concentra maggiormente la crisi del pensiero tedesco dell'Ottocento.

Il ritorno al Medioevo che si verificò in quel periodo, non era condivisibile da Guardini, in quanto non rappresentava un modello per il presente; egli equiparava la cristianità contemporanea alle comunità cristiane primitive (“comune unità”), fino a giungere ad Agostino; il motivo fu l'intuizione della corrispondenza tra il tempo degli inizi della fede e il suo tempo.

Nella sua concezione, anzitutto, il cristianesimo non è una dottrina, ma solo un avvenimento legato alla presenza di Gesù Cristo nella storia. Egli sostiene che si diventa cristiani nell'incontro con fatti, eventi, persone, che rendono presente il mistero di Dio³². L'incontro segna dunque il destino di un uomo, buono o cattivo che sia. Per questo è importante che l'incontro sia quello giusto. Il cristianesimo è un evento che si palesa attraverso incontri significativi. Quando accade dimostra la sua bellezza nell'istante stesso in cui si palesa.

³² Cfr. GUARDINI R., *La conversione di Sant'Agostino [Opere di Romano Guardini]*, postfazione di Massimo Borghesi. Brescia. Morcelliana, 2002, pp. 223-225.

PARTE II

La proposta pedagogica: la frontalità come pilastro della relazione educativa

*Condurre l'uomo alla piena chiarezza di se stesso [...] a conoscere la sua vera vocazione e
riempirla spontaneamente e liberamente.*

F.W.A Froebel, *La pedagogia del giardino d'infanzia*, 1840

CAPITOLO I

Il concetto di persona in Romano Guardini

I.1. La condizione umana e l'opposizione polare

Nel 1905, Guardini cominciò a meditare sul tema dell'opposizione polare, pubblicando infine, nel 1925, un libro dal titolo *Der Gegensatz. Versuche zu einer Philosophie des Lebendigkonkreten*³³.

Nell'opera è presente un approccio sempre arduo alla *res* nella sua concretezza, e dunque al concreto vivente, per cui il filosofo muove non dalla ripresa di autori e correnti di pensiero precedenti, ma dalla visione (*Anschauung*) del vivente, visione che contemporaneamente è concettualizzazione e intuizione, e non rifugge da alcuno degli strumenti gnoseologici di cui l'osservatore dispone.

In Guardini, la *Anschauung* è il culmine del processo conoscitivo, cui si giunge ponendo inizialmente la vita come dato bruto, tutto da studiare e da interpretare, e quindi aprendosi, tramite la metodologia degli opposti, ad un vero e proprio sistema di pensiero, esaustivo del rapporto gnoseologico tra l'uomo-vivente e la vita.

Dunque, l'opposizione polare si pone sia come sistema di pensiero compiuto sulla vita, che come metodologia di pensiero e di vita; pertanto, non stupisce che tale saggio stia a fondamento di tutta la successiva produzione guardiniana.

³³ Cfr. BABOLINI A., *Romano Guardini filosofo dell'alterità*, Zanichelli, Bologna, 1968, pp. 58-61.

Gli opposti sono delle coppie filosofiche, e come tali vengono raggruppate in un sistema, che Guardini ritiene esaustivo di tutte le possibilità di opposizione polare; dalla loro classificazione risulta un sistema categoriale capace di rendere conto di tutti i modi dell'essere, di tutte le categorie pensabili come universali e non ulteriormente risolvibili in altre; evidentemente, le mire dell'Autore sono davvero alte, ma egli non si tira indietro, dichiarando criticabili ma non ingiustificate le sue pretese.

Ecco allora il sistema degli opposti³⁴:

1. OPPOSTI CATEGORIALI

1.1. Opposti categoriali intraempirici

1.1.1. Atto/Struttura (*Akt/Bau*)

1.1.2. Pienezza/Forma (*Fuellet/Form*)

1.1.3 Singolarità/Totalità (*Einzelheit/Ganzheit*)

1.2. Opposti categoriali trans empirici

1.2.1. Produzione/Disposizione (*Produktion/Disposition*)

1.2.2. Originalità/Regola (*Urspruenglichkeit/Regel*)

1.2.3 Immanenza/Trascendenza (*Immanenz/Transzendenz*)

2. OPPOSTI TRASCENDENTALI

2.1 Affinità/Particolarizzazione (*Verwandschaft/Besonderung*)

2.2 Unità/Pluralità (*Einheit/Mannigfaltigkeit*)

³⁴ Cfr. RAMELLINI P., *La biologia e l'opposizione polare di R. Guardini*, in *Sistema Naturae*, 2004, vol. 6, pp. 78-81.

Senza entrare nello specifico, gli opposti intraempirici sono quelli che rientrano nell'ambito dello sperimentato o sperimentabile, in quanto accessibili alla percezione e dunque all'osservazione scientifica.

Secondo quanto indica l'opposizione polare, i due opposti rimandano l'uno all'altro e non è possibile operare una valutazione se non si tengono presenti entrambi; di conseguenza non risulta possibile nemmeno una sintesi che sia superiore ad entrambi gli opposti in quanto la verità sta nel legame (*Verbindung*).

La base della filosofia degli opposti prevede un concetto positivo di fenomeno, non come apparenza dietro la quale è necessario scorgere qualcos'altro, ma come qualcosa di reale; tutta la realtà può quindi essere intesa solo nella dialettica degli opposti, ossia nella dimora in cui è possibile cogliere l'essenza del fenomeno nella continua tensione tra il suo rivelarsi e il comprenderlo.

Concludendo, è la fenomenologia che rivela le operazioni inserite nel contesto dell'uomo concreto. Vi sono fenomeni che manifestano una stretta parentela con quelli delle piante, altri con quelli degli animali; vi sono infine fenomeni che appaiono come propri dell'uomo: giudizio, valutazione, scelta realizzazione dei valori, amore, dedizione. Guardini si pone il quesito del rapporto con la vita umana, con l'uomo vivente.

La filosofia degli opposti è utile anche per delineare lo spazio di interiorità in cui si configura la dottrina del Guardini sulla persona. La persona è l'essere formato, e

l'uomo nel proprio approfondimento di sé si coglie come struttura trascendentale, ossia come struttura ontologicamente aperta³⁵.

Si può così cogliere la convinzione del Guardini sul continuo rinnovamento della persona, come capacità di ricevere l'essere e di rimanervi radicata e, dunque, possibilità di allargare la propria capacità di sviluppo e di maturità della struttura fino a cogliere la radice da cui provengono tutte le funzioni e le attività della persona.

Il Guardini non abbracciò mai totalmente tale filosofia, anzi ne prese le distanze quando in essa il valore proposto come ultimo e definitivo si configurò la vita stessa. Si tratta invece di cogliere il punto interiore da cui la vita promana e al quale ritorna³⁶.

³⁵ Cfr. BABOLINI A., *Romano Guardini filosofo dell'alterità*, Bologna, Zanichelli, 1968, p. 93.

³⁶ Cfr. GUARDINI R., *L'opposizione polare*[Opere di Romano Guardini] : saggio per una filosofia del concreto vivente, Brescia, Morcelliana, 1997, pp. 132-135.

I.1.1. La conoscenza e l'autoconoscenza

La personalità, secondo il Guardini, si configura come l'autonomia dell'uomo, ossia il modo in cui l'uomo, e solo l'uomo, sussiste e si atteggia nel mondo dei viventi.

Tale autonomia umana, segnata dalla personalità, ha tre caratteristiche fondamentali: conoscenza-autoconoscenza, libertà-volontà e creatività.

La conoscenza umana presuppone che si prendano le distanze dal diretto contesto della natura, che ci si allontani dall'oggetto che ci si propone di conoscere e lo si comprenda da questa distanza. Che si comprenda l'oggetto nella sua essenza, come verità, proprio a partire dalla libertà di questa distanza, prescindendo dalle funzioni che quell'oggetto potrebbe avere per la vita.

La conoscenza umana consiste nella capacità consapevole di comprendere i significati e insieme di attribuirli, di emettere dunque un giudizio di verità e di valore. Una vera e propria conoscenza si ha solo quando la semplice percezione viene compiutamente elaborata intellettualmente, e conduce a capire il senso; sin dall'inizio è ordinata all'atto di capire il senso. Ma è appunto ciò che fonda l'autentica interiorità di coscienza, premessa di ogni conoscenza umana.

Autocoscienza e conoscenza, in senso vero e proprio, si danno soltanto quando il processo della percezione e la serie degli atti che si costruiscono su di esso sono effettivamente determinati dal valore della verità.

La persona e la verità si co-appartengono e ne è prova il fatto che ogni atteggiamento che rinnega la persona, rinnega, se fa sul serio, anche la verità stessa. Cancellando la

verità, si cancella insieme la persona consegnata al potere come misera cellula impotente di un ingranaggio esteriore. Invece, la conoscenza orientata al vero fa sì che l'uomo non possa mai essere sostituito da nessuno, poiché egli solo può istituire il confronto tra sé e l'oggetto³⁷.

La persona si realizza nella conoscenza a patto però che ciò implichi effettiva autonomia, un essere interiormente soli con sé stessi, l'impossibilità di essere in ciò surrogati o rappresentati da alcuno diverso da sé.

Ovviamente, il giudizio veritativo è più importante, e richiede un effettivo azzardo esistenziale, un giocare e un arrischiare sé stessi, quando non si limita più ad un'osservazione obiettiva del reale, ma implica una decisione sul senso della vita: rilevanza meramente conoscitiva e rilevanza personale non sono certo la stessa cosa.

³⁷ Cfr. FEDELI C.M., *Pienezza e compimento*, ed. Vita e Pensiero, 2003, p.138.

I.1.2. Libertà-volontà

L'atto libero-volitivo autentico con cui si realizza la persona non è semplicemente l'impulso all'autoconservazione e all'autoaffermazione, che caratterizza anche l'animale.

Nell'uomo, il termine libertà indica la capacità di procedere da sé in piena autonomia decisionale, la possibilità di prendere posizione e di decidere in rapporto ad una propria valutazione della situazione. In particolare, peculiarmente umana è la decisione che esige una valutazione con implicazioni morali.

L'animale non è in grado di scegliere e di decidere; in tal caso, si scambierebbero dei semplici meccanismi funzionali di adattamento all'ambiente vitale, con il deliberato conferimento di senso che travalica ogni meccanismo funzionale di adattamento e impegna la libera e ponderata decisione dell'uomo. Solo l'uomo è capace di scegliere o di distinguere tra il bene e il male³⁸.

La libera decisione, infatti, non avviene nel vuoto valoriale, ma bene e libertà sono per Guardini connessi da un legame indissolubile. Il rapporto con il Bene, come quello con la verità, è la forma essenziale della sua sussistenza e del suo comportamento.

La controprova che il Bene è costitutivo della dimensione personale, come già per la conoscenza orientata al vero, è data dal fatto che ogni totalitarismo per cancellare la

³⁸ Cfr. GUARDINI R., *Holderlin: immagine del mondo e religiosità*, Brescia, Morcelliana, 1995, pp. 56-64.

persona deve favorire la denegazione del Bene a vantaggio dell'utile, di ciò che promuove esclusivamente il potere.

L'opzione per o contro il Bene è comunque sempre personale:

“Nessuno può volere il bene al mio posto: devo farlo io stesso; il Bene si realizza nella misura in cui io, ma proprio io, mi addentro in questo volere e cioè la mia persona si colloca in questo volere. Da questa solitudine deriva l'indizio più importante del comportamento morale, ossia della responsabilità. Essa significa che la mia azione scaturisce dalla mia decisione e non da quella di un altro, che perciò essa mi appartiene nel senso che è moralmente imputabile a me e che devo per parte mia rispondere di essa”³⁹.

³⁹ Cfr. GUARDINI R., *L'essenza del Cristianesimo*, traduzione di Manfredo Baronchielli, Morcelliana, Brescia, 1984, p.45.

I.1.3. Creatività

La persona si esprime anche nell'attività creativa, che si distingue radicalmente da quella animale in quanto è effettivamente creazione e non semplice produzione.

L'opera d'arte e la tecnica sono le forme proprie di questo creare dietro cui sta l'interiorità umana, definita dallo spirito, che esperisce il senso e gli dà forma, esprimendo in ciò la propria energia creatrice. La natura non è più insolcata nei suoi ritmi e nelle sue dinamiche; essa non è *in primis* per il benessere e per la sicurezza, come invece l'opera animale; anzi, talora può opporsi nel modo più evidente ai bisogni vitali immediati, poiché non è in gioco solo l'utile, ma l'opera in sé, la fascinazione esclusiva umana per l'opera, senza sapere se da essa verrà promossa la vita o non piuttosto messa in pericolo. Anche il germe di creatività che sorge nell'uomo è sempre di carattere personale; appartiene soltanto ad ogni singolo individuo umano che ne è responsabile: non è mai delegabile.

Controprova anche in quest'ambito, è lo spirito totalitario che spegne ogni forma di creatività e in tal modo schiaccia la persona.

L'interiorità personale nell'uomo, in virtù dello spirito che la definisce, è immisurabile, sfugge al dominio, possiede un nucleo spirituale libero e imprevedibile. A partire dallo spirito muove verso l'altro sé, ha coscienza dell'intero, non si imbatte soltanto nel mondo ma può incontrarlo, e può incontrare anche se stessa invece di viverci passivamente.

La dimensione dell'io appartenentesi, che caratterizza in definitiva la persona, fa sì che essa non sia mai surrogabile da alcuno, né che qualsivoglia altro la possa mai rappresentare. L'io non può essere abitato da nessuno, perché è unico ed irripetibile. Se la persona è essenzialmente *auto-appartenenza*, tale peculiarità si declina sia sul terreno numerico-quantitativo (impossibilità dell'*Io* di essere raddoppiato) che su quello qualitativo (impossibilità dell'*Io* di essere riprodotto). Il senso dell'*Io*, e di conseguenza della persona, sarebbe tolto se io ci fossi due volte: è l'incubo del sosia o del clone⁴⁰.

Dunque, l'essere-persona significa che l'uomo sta in se stesso e vive sussistendo in sé; non occorre essere dei grandi personaggi per essere persona, non servono particolari performance, poiché quello di persona è un concetto ontologico, e non di filosofia della cultura o pedagogico, che si riferisce all'uomo come tale e non alle sue doti e prestazioni.

L'uomo in quanto uomo è persona, anche se poco dotato; anche l'uomo che appartiene alla massa è persona. Quando Guardini afferma che il carattere di persona è categorico, sottraendolo così ad ogni diritto e presa su di esso di un'istanza di potere, non ha presente solo gli orrori del nazismo o di altre forme di totalitarismo politico, ma anche la società contemporanea con il suo totalitarismo delle prestazioni e dell'utile economico.

La persona viene data ad ogni uomo come diritto inalienabile, ma nel contempo gli viene affidata come compito etico, da cui non si può sottrarre al punto che essa è in

⁴⁰ Cfr. GUARDINI R., *La realtà della chiesa*, Brescia, Morcelliana, 1989, p. 156.

certo modo il suo destino. Il primo compito di fedeltà nei confronti di sé stessi è comprendere appieno sé stessi, attraversare a fondo sé stessi, essere intimi a sé, con quello stupore fecondo che cerca di far sì che il proprio Io coincida sempre con il proprio nome, che rappresenta l'essenza, e quindi la segreta identità spirituale-personale.

Questa è la valenza essenziale del rapporto di cortesia il cui soggetto per Guardini è sempre la persona, non solo la persona dell'altro che va rispettata, ma anche e anzitutto la propria che, nel rispetto dell'altra, onora se stessa. Se la persona ha un che di categorico, se essa è il modo in cui la totalità corporea-spirituale dell'uomo sussiste indipendentemente dal suo modo di atteggiarsi nei confronti degli altri e da quello degli altri nei suoi confronti e finanche indipendentemente dal suo proprio modo di rapportarsi al suo stesso essere-persona, ciò significa che vi è un nucleo ontologico indisponibile⁴¹.

Per Guardini l'uomo antico non possedeva tale nozione di persona, che è peculiarmente ebraico-cristiana, poiché l'autentico concetto di persona non affiora nemmeno al di fuori del raggio di azione della Rivelazione e l'autentica consapevolezza della persona rimane viva solo dove e quando la fede nella rivelazione mantiene fermo il rapporto tra singolo e Dio come persona.

Dopodiché, si può dire che la persona possiede e mantiene una sua peculiare inafferrabilità; l'essere-persona si configura come il fatto di poter e dover insieme

⁴¹ Cfr. NEGRI L., *L'antropologia di Romano Guardini*, Milano, Jaca book, 1989, p. 57.

sussistere in se stessa; in tale contesto, figura-individuo-personalità si intersecano e assumono il vero volto personale, il quale viene dato da due qualità irrinunciabili: la qualità dello stare in sé in autonomia ontologica, e la capacità di iniziativa autonoma, inedita e mai obbligata.

I.2. L'autorealizzazione della persona

Secondo quanto sostiene il Guardini, la persona nella sua concreta attuazione sconta una sua strutturale indipendenza indigenziale (“mancanza di...”), in quanto viene inserita in una dimensione relazionale. Qui avviene uno scarto decisivo in rapporto agli altri viventi; una relazione autentica tra persone consiste nel fatto che all’interno del contesto oggettivo, che di volta in volta si dà, un essere umano in quanto “Io” chiama un altro “Io” e quest’ultimo risponde come tale. La forma della relazione interpersonale è fondamentalmente proprio l’Io della prima persona che si rivolge a quello della seconda come al proprio Tu⁴².

Dal canto suo, quest’ultimo risponde come un Io facendo del primo il suo Tu. Questo inserire in un rapporto, la relazione Io-Tu, non è possibile né tra cose né tra individui biologici, ma soltanto tra persone.

Tale relazione diviene essenziale per l’attuazione della persona, per la sua stessa auto-appartenenza poiché è proprio nell’instaurare una relazione con un altro Io, che l’Io attua in assoluto il proprio essere-Io. La relazione Io-Tu non è un rapporto di tipo analogo a quello che ci può essere nello scambio o nell’influsso reciproco tra due sostanze, che realizzano in tal modo effetti di carattere meccanico o chimico l’una sull’altra.

⁴² Cfr. GUARDINI R., *Persona e libertà : saggi di fondazione della teoria pedagogica*, Brescia, La scuola, 1987, p. 45.

Non è nemmeno assimilabile allo scambio tra animali, che avviene per reciproca attrazione o per repulsione escludente tra due sistemi biologici, ognuno dei quali dotato di una propria specifica teleologia. Certo, anche il rapporto tra le persone si può ridurre ad un semplice urto esteriore, come fossero due complessi sostanziali meccanici o chimici, così come, nella lotta per la sopravvivenza, si può generare un rapporto meramente animale che si limita alle logiche attrattive o più di frequente repulsive.

Ogni volta che il rapporto è assimilabile a quello tra neutre sostanze o tra animali, l'altro non è mai il Tu e di conseguenza neppure l'Io conosce la relazione vitale con il Tu. Secondo Guardini, il rapporto Io-Tu richiede che ci sia il superamento di ogni logica esperienziale soggetto-oggetto; l'altro diviene Tu per l'Io solo quando, cessata la relazione asimmetrica soggetto-oggetto, nella persona dell'altro emerge l'Io dell'altro che è fine solo a se stesso. Quindi, soltanto l'Io si imbatte nell'Io dell'altro e vi si relaziona: quell'Io diviene per lui un Tu.

Proprio perché quello che gli sta di fronte non è più l'oggetto, ma il Tu, anche l'Io può finalmente disvelarsi e apparire così come è veramente, cioè come dono per il suo Tu. La relazione con il Tu è l'unica e autentica possibilità per l'epifania dell'Io, fenomeno che subito svanisce non appena subentra la mera relazione soggetto-oggetto⁴³.

Dunque, si deve far spazio al Tu per poterlo incrociare con la giustizia ontologica, che scarta ogni mera annessionistica con un amore che non vuole avvolgere l'altro in una prospettiva fusionistica, ma che opta per la direzione opposta, rimanendo

⁴³ Cfr. GUARDINI R., *Persona e personalità [Opere di Romano Guardini]*, a cura di Michele Nicoletti, Brescia, Morcelliana, 2006, *passim*.

semplicemente in attesa, come un Io mendicante in cerca del Tu che ammette la propria debolezza.

Guardini vede il muovere incontro al Tu, da parte dell'Io, come un'apertura che mostra il proprio volto interiore, facendo cadere quella barriera sottile che consisteva nell'oggettività cosale del proprio atteggiarsi verso l'altro; perché ciò si compia occorre reciprocità: solo quando l'altro consente di diventare a sua volta il suo Tu così come si è davvero, e non come l'altro vuole che si sia, la relazione può davvero decollare. L'Io si apre al Tu esattamente come fa il Tu nei confronti dell'altro: solo in tal modo, si dischiude quella dimensione di interiorità dell'Io, che altrimenti rimarrebbe del tutto inaccessibile e sigillata.

Quando tale reciprocità accade, la persona può conoscere la propria feconda attuazione ed anzi solo ora è presente il pieno atteggiamento di chi è persona e si annodano i destini in senso personale.

Di conseguenza, la relazione Io-Tu e l'attuazione della persona conosce gradi diversi: inizia dalla serietà con cui si prende l'altro, prosegue nell'attenzione, nella dichiarazione di disponibilità, nel colloquio, per finire con l'incontro vero e proprio, nella promessa, nell'intesa, nella comunione di vita e di opera, nell'annodarsi di un'amicizia, nelle relazioni fiduciali e nell'amore: relazioni che possono durare un attimo come nel fugace incontro che si esprime in un semplice incrocio di sguardi e in un saluto, ma che possono anche fondare la comunione di una vita intera a saldare comunanze di azione e di opera molto durature.

I.3. La relazione tra la persona e l'altro

La relazione Io-Tu di Guardini conduce verso il personalismo attualistico e contro l'individualismo, prospettive opposte e reciprocamente dipendenti.

Per l'autore, entrambe servono a risolvere la realtà della persona. Per il personalismo attualistico, non solo la persona si attua nella relazione dialogica Io-Tu, ma sussiste e consiste solo in tale relazione, tolta la quale è tolta insieme la persona nella sua vera essenza. La persona ha sempre bisogno dell'altra persona, per pervenire alla pienezza di sé e per attuarsi compiutamente, ma non per essere in quanto tale persona. Si attua nella relazione Io-Tu, ed ha un suo presidio ontologico indipendente dalla prospettiva relazionale-dialogica anche se ciò non significa che il rifugiarsi in esso in modo autoreferenziale sia il destino proprio della persona nella sua verità. Tutt'al più questo potrebbe essere la deriva patologica individualistica⁴⁴.

La posizione equilibrata di Guardini è quella che vede nella persona un patrimonio ontologico pregresso che viene già dato ad essa, ma che trova il proprio inveramento e la propria autenticazione solo nel rapporto dell'Io con il Tu. La persona non sorge nell'incontro, anche se si attua davvero in esso; l'essenza della stessa esistenza spirituale della persona si svolge e si realizza costitutivamente come parola e come linguaggio. Quest'ultimo non si configura semplicemente come un sistema segnico di

⁴⁴ Cfr. GUARDINI R., *Fede-Religione esperienza : saggi teologici*, Brescia, Morcelliana, 1995, pp. 67-68.

intesa, mediante il quale due monadi entrino in scambio, ma come lo spazio di senso e la struttura di forme nel quale l'uomo si muove.

Grazie al linguaggio, l'Io si rivolge sempre ad un Tu; dunque, la vita e l'attività spirituale e relazionale della persona si attuano nella parola e grazie alla parola, e proprio la parola è elemento distintivo della persona che ne marca l'abissale distanza dall'animale. Il linguaggio permette l'incontro tra le persone, l'incontro nella parola, e grazie alla parola, che però è parola autentica soltanto nell'opposizione polare con il silenzio. Solo se si alimenta di silenzio, la parola non decade a chiacchiera, e solo sfociando nella parola il silenzio non diventa misantropico mutismo. Grazie alla parola appellante e a quella di risposta sorge tra l'Io e il Tu la comunione nel sentire; si crea una comunanza di rapporti con reciproca e feconda dipendenza, si determina un vitale "spazio di senso" tra chi parla e chi ascolta, anzi tale "spazio di senso" sorge solo in virtù di questo reciproco parlare ed ascoltare. Parlare significa manifestare noi stessi nella parola, quando l'interiorità non vibra più solo in se stessa e l'anima non si ritrae consegnandosi al silenzio.

Con la lettura verbale e dialogica della persona, si fa chiaro un altro fenomeno della persona che è della massima importanza per la comprensione dell'esistenza umana, ossia l'incontro. Esso non può esistere se non vi è un'azione reciproca meramente meccanica, biologica, psicologica, istintuale⁴⁵.

⁴⁵ Cfr. FEDELI C.M., *L'educazione come esperienza: il contributo di John Dewey e Romano Guardini alla pedagogia del Novecento*, Roma, Aracne, 2008, p. 89.

L'incontro non riesce sempre in quanto il momento deve essere favorevole, prevedendo, da parte sia dell'Io che del Tu, l'atteggiamento di apertura maturato; dunque, il fenomeno dell'incontro tende a confluire in quello più comprensivo della disposizione superiore o del destino.

I grandi incontri possono essere solo un dono, mai ottenuti per diritto o tanto meno estorti con la forza, e infatti ogni incontro desta anche una sensazione di qualcosa di immeritato, un sentimento di riconoscenza, o almeno di stupore nella considerazione del modo in cui esso sia combinato tanto singolarmente o tanto bene. Tali reazioni non affiorano sempre necessariamente alla coscienza, ma costituiscono un atteggiamento che, a seconda di ciò che emerge e dalle circostanze, può diventare qualcosa di interamente soverchiante.

L'esistenza, nell'evento dell'incontro, si fa piena; in esso non emerge solo ciò che è essenziale ed unico ma anche il mistero, l'indisponibile, che chiede stupore e riconoscenza.

Concludendo, l'incontro tra Io e Tu ha il suo punto di riferimento nel passo evangelico in cui si dice che chi si tiene stretto il proprio sé lo perderà, mentre chi lo sacrifica, lo ritroverà in pienezza. Senza distacco ed abbandono del sé, l'Io rimane abbarbicato a se stesso, tenendosi stretta la sua anima, ma restando smarrito nell'impossibilità dell'incontro con il Tu. Invece, se si apre, diventa lo spazio ricettivo in cui si potrà manifestare anche l'altro. Le relazioni instaurate e gli incontri potranno essere di volta in volta diversi, ma essi avvengono sempre grazie a questa capacità della persona di trascendere se stessa, divenendo solo grazie a ciò pienamente persona. Solo nel

momento in cui la persona rinuncia a sé e si allontana, ponendo il proprio baricentro fuori di sé, si immette in direzione di chi gli viene incontro e gli si apre. E scopre la gioia e la fecondità della propria vera auto-realizzazione⁴⁶.

⁴⁶ Cfr. GERNER B., *Romano Guardini in Munchen : Beitrage zu einer Sozialbiographie. Band 1: Lehrer an der Universitat / Herausgegeben von der Katholischen Akademie in Bayern*, Munchen, Katholischen Akademie in Bayern, 1998, *passim*.

I.4. L'uomo e l'assoluto

Nella prospettiva delle scienze naturali, l'uomo fa parte della natura, la quale si configura come l'elemento naturale e l'ovvio punto di partenza per chiarire anche il problema dell'uomo.

Anche la prospettiva umanistica delle scienze dello spirito prende le mosse da una sfera il cui senso e il cui valore appaiono evidenti. La concezione meccanicistica delle scienze naturali e quella umanistica delle scienze dello spirito presuppongono che l'esserci sia in qualche modo compiuto. Esse sottolineano costantemente il momento della realtà, che considerano come già formata⁴⁷.

Il compito dell'uomo consiste nel conoscere questa realtà, trovare la propria reale collocazione all'interno di essa e modificare se stesso in modo da adattarsi al suo ordine. Le possibilità, fondamentalmente, sono note, mentre sconosciuta è solo la misura in cui si potrà realizzarle.

L'altro sentimento dell'esserci, invece, percepisce il mondo e l'uomo come realtà in larga misura potenziali. Se per le prime l'aspetto decisivo è il dato osservabile e studiabile, per il secondo è la possibilità di addentrarsi nell'ignoto. L'esserci è aperto alla determinazione plastica e creativa; è significativo che a ciò sia connesso un forte impulso pedagogico, ma tale concetto di pedagogico non sembra essere sufficiente a definire questo impulso, al punto che ci si chiede che cosa ci sia in gioco qui, se non si

⁴⁷ Cfr. GUARDINI R., *Lettere sull'autoformazione*, Brescia, Morcelliana, 1994, *passim*.

tratti forse di una nuova specie umana o proprio di un oltrepassamento dell'uomo nel sovrumano.

L'uomo si costituisce nella sua indipendenza di fronte a tutto ciò che egli si presenta come una richiesta assoluta, ossia di fronte a Dio, alla rivelazione e all'autorità divina. Egli lo può fare mettendo in risalto i momenti assoluti che custodisce in se stesso, i quali si condensano nella pretesa di assolutezza della propria personalità spirituale. Contemporaneamente però, emerge un'altra tendenza, ossia quella di considerare autosufficienti l'essere non assoluto e la finitezza dell'uomo, e a determinarsi soltanto in funzione di tali istanze. Finché l'assoluto è - per così dire - l'unico schema in grado di fondere l'esigenza di un esserci autosufficiente, l'uomo moderno fa di tutto per costituire se stesso come assoluto.

Lo sviluppo di un immediato sentimento dell'esserci, e della corrispondente modalità di pensiero, conferisce alla finitezza, in quanto tale, un'intensità del tutto nuova e un'inedita capacità di conferimento di senso.

In tal modo, arriva un momento in cui la richiesta di assoluto cade e la finitezza, anche se transitoria e limitata, sembra poter far scaturire da sé la totalità. Questa volontà di finitezza e autosufficienza si congiunge con una nuova apertura verso le potenzialità della vita. L'anelito dell'uomo si distoglie dall'assoluto e rivolge tutto il suo fervore al finito; in questo modo, la volontà pedagogica ottiene una nuova intensità⁴⁸.

⁴⁸ Cfr. GUARDINI R., *L'opposizione polare [Opere di Romano Guardini] : saggio per una filosofia del concreto vivente*, Brescia, Morcelliana, 1997, p. 88.

Da molto tempo viene prestata attenzione alla dottrina dell'irricoscibilità di Dio; tale dottrina intende affermare un sapere che nasce dalla commozione religiosa. È un'espressione di meraviglia, e in quanto tale è feconda per la conoscenza. Anche dell'irricoscibilità dell'uomo si può parlare in un senso analogo e a partire da un simile vissuto. La pretesa delle scienze naturali di conoscere l'uomo si è rivelata non meno fragile di quella dell'umanesimo e delle scienze della cultura. Il nucleo più autentico della riproposizione della questione antropologica sta in un sincero non sapere che cosa sia l'uomo, e nella conseguente apertura verso ogni valida risposta.

I.5. La storicità dell'essere umano

Per quanto riguarda il concetto di storicità dell'essere umano, Romano Guardini mette in evidenza, nella sua antropologia, il fatto che nell'uomo esiste sempre una forte tensione tra la dimensione essenziale del suo essere e quella storica.

Fanno parte dell'essenza dell'essere umano la capacità di risposta di Dio, il rapporto con la verità, l'essere chiamato dal bene, la libertà, la dignità, la responsabilità, il diritto all'esistere personale. L'uomo però, non viene determinato solo dall'essenza aprioristica che c'è in lui, ma anche da tutto ciò che proviene dall'incontro con la realtà. Nell'uomo vi è la potenzialità dell'incontro⁴⁹.

Nell'incontro con la realtà, l'uomo, prendendo coscienza del fatto che gli è stato affidato quello che non è ancora, ma dovrebbe divenire, esercita la sua libertà plasmando il suo mondo e determina contemporaneamente anche la sua propria realizzazione.

La storicità, nella prospettiva guardiniana, è la caratteristica essenziale dell'umanità dell'uomo; l'essere storico si distingue da quello naturale; mentre l'essere naturale è sempre determinato, ciclico e stabile, quello storico è sempre disperso nel tempo, libero e in progresso lineare. Il primo connotato dell'uomo come essere storico è la temporalità, in cui predomina l'attesa del futuro rispetto alla memoria del passato.

⁴⁹ Cfr. GUARDINI R., *Miracoli e segni [Opere di Romano Guardini]*, Brescia, Morcelliana, 1997, *passim*.

Nella temporalità vi è la libertà umana, e la sua nota essenziale è la decisionalità, il poter e il dover scegliere di costituire il tempo. L'uomo, di conseguenza, non esiste in modo naturalistico, cioè non viene determinato dalla necessità di una forma essenziale che si impone, ma in un modo storico. La sua storicità attesta che egli esiste come persona e che la sua esistenza è determinata dalla libertà.

Guardini nota che l'uomo in quanto essere storico sente un doppio dovere: quello di conservare la continuità della propria essenza e il dovere di essere aperto verso la storia, incontrando la sua imprevedibilità con una iniziativa creativa. L'elemento storico e quello statico appartengono entrambi all'essenza del concetto dell'essere umano.

Se si trascura l'elemento statico, l'uomo perde la continuità della sua essenza; se, volendo salvare l'uomo dalla minaccia della storicizzazione da parte del presente e del futuro, si va oltre i confini del significato reale della dimensione statica dell'essere umano, si corre il rischio di determinare l'uomo dalla storicizzazione proveniente dal passato⁵⁰.

⁵⁰ Cfr. IANNASCOLI L., *Condizione umana e opposizione polare nella filosofia di Romano Guardini: genesi, fonti e sviluppi di un pensiero*, Roma, Aracne, 2005, *passim*.

CAPITOLO II

Pedagogia, insegnamento ed educazione: la ricerca pedagogica negli anni '20 in Germania

II.1. Introduzione

Il Quickborn (letteralmente “sorgente di vita”), in origine, nacque come movimento cattolico giovanile, caratterizzandosi per un libero legame con la tradizione religiosa o, meglio, ecclesiale.

Al forte senso comunitario dello stile di vita proprio dei movimenti giovanili, che faceva scomparire le differenze fra i vari orientamenti, si aggiunse qualcosa di nuovo: il rapporto di tale movimento con la Chiesa era molto serio, anche se talvolta non privo di tensione verso le autorità ecclesiastiche. Tutti i movimenti, infatti, erano sorti come qualcosa di fondato sulla Chiesa con lo scopo di “curare” i giovani⁵¹.

Ma i successivi sviluppi, da questa semplice assistenza, ad una vita dei giovani con proprie responsabilità, fu visto inizialmente dalla Chiesa con diffidenza, anche se in seguito non mancarono i consensi.

Tale sfiducia era motivata, in quanto le associazioni ecclesiastiche erano sorte nel XIX secolo proprio sotto le condizioni di un’unione dei cattolici nell’ambito di un impero protestante. Almeno in parte, si voleva superare la tradizionale posizione di svantaggio

⁵¹ Cfr. GUARDINI R., *Tre scritti sull’università*, a cura di Marcello Farina, Brescia, Morcelliana, 1999, pp. 40-41.

dei cattolici mediante una educazione più serrata, particolarmente nelle associazioni e aggregazioni giovanili.

Però, nello sviluppo democratico della Germania dopo il 1918 proprio queste condizioni erano mutate: l'apertura del cattolicesimo tedesco e la sua collaborazione con altri gruppi sociali nella giovane democrazia erano l'imperativo del momento. Qualsiasi permanenza nella posizione di isolamento avrebbe provocato un indebolimento e non un rafforzamento della posizione stessa. Ciononostante, la Chiesa dovette imparare questo gioco democratico delle forze soltanto insieme con i giovani e proprio nel loro atteggiamento di apertura.

Il collegamento tra questi gruppi e la Chiesa non avvenne semplicemente mediante la sottomissione, ma tramite una riflessione sull'autentica forma della Chiesa e della fede, in termini precisi, mediante una riscoperta della essenza di queste. Se il Quickborn non avesse trovato delle autorità ecclesiastiche pronte ad aprirsi, tutta quella gioventù, sotto la legge del proprio dinamismo esuberante, probabilmente non si sarebbe potuta avvicinare alla fede.

I rapporti con la Chiesa divennero critici anche a causa al nuovo modo di impostare le relazioni tra i due sessi; infatti nel "Quickborn" i gruppi corrispondenti ai due sessi agivano separatamente, ma per alcune forme di attività collaboravano, e ciò valeva in particolare nei soggiorni al Castello. Proprio questa convivenza veniva guardata con sospetto dalle autorità ecclesiastiche: per i criteri educativi di allora era inaudito il fatto che ragazzi e ragazze potessero per giorni interi vivere negli stessi ambienti e svolgere iniziative e festeggiamenti in comune.

Ci vollero anni perché questa forma di convivenza, elaborata e tenuta in vita dai giovani stessi, che oggi si potrebbe chiamare il tentativo di una nuova etica, fosse riconosciuta dall'alto: essa superò tuttavia il proprio esame senza “deragliamenti”.

La garanzia per questa convivenza aperta fu data non tanto dai sacerdoti, quanto piuttosto dall'atteggiamento interiore dei giovani stessi. Anche qui, il nuovo atteggiamento fu alimentato da fonti religiose. Si svilupparono, per esempio, nuovi modi di rivolgere la parola, evitando il “tu”, ma altrettanto il troppo borghese “lei” e si disse “voi” - era un modo confidenziale e pur sempre distinto di rivolgere la parola. Il rapporto fraterno fra giovani e ragazze nella associazione fu sostenuto dal continuo appello al senso cavalleresco nei ragazzi, nel contempo dall'approfondimento dei valori della loro identità femminile da parte delle ragazze⁵².

Un'ulteriore novità fu costituita dall'inserimento dei lavoratori nella cerchia degli studenti delle superiori o universitari. Lo “Jungborn”, associazione dei giovani lavoratori cattolici, era collegato al “Quickborn” dal 1921, non soltanto per lo spirito, ma anche perché ambedue i gruppi perseguivano in sostanza gli stessi fini nel dare una conformazione nuova alla vita. I giovani lavoratori e artigiani portarono così nelle discussioni al Castello le proprie esperienze di vita professionale in un mondo tecnicizzato. Ciò fece guadagnare alla associazione una maggiore vicinanza alla realtà della vita; la responsabilizzazione per una nuova conformazione della vita, almeno nelle

⁵² Cfr. il contributo di Guardini nel 1921 *Von Mannestum und Fraulichkeit. Aus den Aussprachen* (Virilità e femminilità. Dai dibattiti), in Hermann Hoffmann (a cura di), *Des Königs Banner. Der dritte deutsche Quickborntag*, Burg Rothenfels 1921, *passim*.

intenzioni, acquistò una certa sensibilità ai settori della tecnica, della società, dell'economia e della politica, anche se questi non vi assunsero una posizione di preminenza.

Vi era poi ancora qualcosa di insolito: il “Quickborn” era una associazione di laici, a cui partecipavano anche i sacerdoti, ma non come “capi”, bensì come fratelli in una comunità. I sacerdoti erano inseriti fortemente nell'ordinamento democratico del “Quickborn”, cosicché era inconcepibile qualsiasi forma di tutela su minorenni.

Naturalmente i sacerdoti svolgevano con la stima generale il loro ufficio nelle celebrazioni liturgiche e nella guida spirituale; dall'altra parte, però, essi non erano per nulla dei membri privilegiati della associazione (in modo simile allo spirito che Baden Powell diede al suo movimento dal 1907 in poi).

Molti dei giovani, che si decisero in seguito per il sacerdozio, impararono a conoscere un nuovo modo di rapporto con il mondo femminile, grazie al libero tipo di frequentazione nell'ambito delle attività del “Quickborn”; ciò si distingueva in maniera benefica dalla prassi abituale.

Il “Quickborn” fu definito una volta in modo ardito, ma appropriato, “un ordine laico cattolico”⁵³, che preparava e univa delle persone sotto uno stile di vita comune, in previsione dei compiti da svolgere nel mondo. Le settimane al Castello di Rothenfels, iniziate dopo dieci anni dalla fondazione del “Quickborn”, servivano sotto tale punto di

⁵³ Cfr. NEUNDORFER L., *Burg Rothenfels heute. Rede am Karfreitag, 1960, passim.*

vista al consolidamento spirituale e a una nuova chiarificazione per i soci, sparsi in tutto il paese.

A posteriori, si può dire chiaramente che questo “ordine itinerante” non avrebbe potuto arrivare per decenni in modo continuativo ad una simile importanza nella storia della cultura e della fede, se non avesse avuto un centro architettonico, spirituale, estetico. Il Castello di Rothenfels sul Meno fu provvidenziale per l’associazione: il sostegno indispensabile per il movimento.

II.1.1. Il Quickborn e le sue origini

Gli inizi del Quickborn risalgono al 1909, a un circolo scolastico cattolico fondato nel territorio della Neisse, nell'Alta Slesia, i cui membri si impegnavano all'astinenza dall'alcool, mentre tutto il circolo era inserito nel "Kreuzbund" (Lega della croce), esistente allora in tutta la Germania.

Tre sacerdoti furono i fondatori del "Quickborn", definiti "la trinità slesiana". Il vero fondatore, il dotto Bernhard Strehler (1872-1945), aveva riunito una schiera di giovani, convincendoli ad astenersi dall'alcool e dal fumo; in quel periodo egli era prefetto del convitto vescovile. Il suo collaboratore, dotto Klemens Neumann (1873-1928), un francescano, portò fin dagli inizi nella piccola associazione una fresca vita musicale attraverso la canzone popolare, il far della musica insieme e infine anche la filodrammatica.

Il terzo, il prof. Hermann Hoffmann (1878-1972), si unì ad essi nel 1912, provenendo da Breslavia, e stimolò l'interesse per le peregrinazioni collettive. Una sua caratteristica importante era che, analogamente a Klemens Neumann, egli si sforzava di migliorare la comprensione tra i popoli, sia verso l'Occidente (la Francia) che verso l'Oriente (la Polonia)⁵⁴.

Bernhard Strehler cercò di caratterizzare retrospettivamente in una sua riflessione di principio *Aus dem Werden und Leben Quickborns* (Nascita e vita del "Quickborn")

⁵⁴ Cfr. la rappresentazione dei «tre padri» in BINKOWSKI J., *Jugend als: Wegbereiter. Der Quickborn von 1909 bis 1945*, Stuttgart/Aalen 1981, p. 43.

(Würzburg 1927) l'atmosfera sterile dell'educazione giovanile di allora, dalla cui pesantezza mortale conseguiva necessariamente un desiderio di vita diversa⁵⁵.

Il legame originario all'astinenza dall'alcool fu in effetti soltanto il punto di partenza del gruppo forse più importante del movimento cattolico giovanile, che nel 1913 si diede da sé il nome di "Quickborn"; con lo stesso anno ebbe inizio la pubblicazione di una rivista che portava lo stesso nome. Nei contributi che vi apparivano si nota facilmente come la lega giovanile si mutò rapidamente per divenire un movimento di vita d'ampia portata, estendendo i suoi fini a valori di nuova scoperta.

Nel 1912 la fondazione si estese a Breslavia, al Reale Ginnasio di S. Mattia, dove Hermann Hoffmann insegnava religione. Con ciò erano venuti a riunirsi, per un lavoro comune, i "tre Santi re magi" del "Quickborn"⁵⁶; da Breslavia iniziò poi anche l'aggancio alle forme di vita del movimento giovanile tedesco. Ci si rivolse dapprima agli studenti dai dodici ai vent'anni; dopo breve tempo (molto più velocemente di quanto era avvenuto tra i cosiddetti "uccelli migratori"), si aggiunsero anche delle ragazze.

Nel novembre 1913 la rivista aveva già 1440 abbonati; in tutto il territorio tedesco si formarono nuovi gruppi, propagandosi "come un incendio nella steppa". Lentamente sorse la necessità di crearsi anche un centro in un edificio, in cui si potessero ospitare

⁵⁵ Cfr. *Aus dem Leben und Werden Quickborns*, Würzburg 1927, *passim*.

⁵⁶ Così definiti da Ignaz Klug, Passavia, al secondo Convegno tedesco del «Quickborn», 1920, *passim*.

sia le celebrazioni comuni, sia tutto ciò che serviva a diventare più sicuri di un nuovo stile di vita e della sperimentazione di nuovi pensieri.

Così nel 1913-1914 a Neisse fu fondato il “Giardino di casa”, una locanda della “Lega della Croce”, in cui non si servivano alcolici. Furono soprattutto Bernhard Strehler e Klemens Neumann a portare colà gli stimoli, che ebbero larga risonanza, alla vita, alla festa e alla celebrazione religiosa⁵⁷.

La prima guerra mondiale non riuscì a interrompere la fioritura delle comunità del “Quickborn”. Nella parte occidentale dell'impero tedesco si crearono nuove sedi: serate comunitarie e gite divennero il germe per la vita della lega. Il fatto che le ragazze, fin quasi dall'inizio, collaborassero al movimento, si radunassero a formare propri gruppi e sezioni, era una novità quasi conturbante per quei tempi, soprattutto nell'ambito cattolico.

Sia la scuola, che la Chiesa, non vedevano molto bene questo movimento, sui cui fini non vi era ancora sufficiente chiarezza dal punto di vista borghese. Tuttavia il pensiero di questa lega, proprio con le sue esigenze e richieste, conquistava i giovani: alla fine del 1917 vi erano già quasi 7000 iscritti. Il gran numero richiedeva però una migliore organizzazione e una sede nel centro dell'impero tedesco: la direzione, posta come era nella Slesia, si trovava troppo ad Oriente.

⁵⁷ Cfr. «Quickborn» 2 (1914/15), pp. 37 s. Citato da HENRICH F., *Die Bünde der katholischen Jugendbewegung. Ihre Bedeutung für die liturgische und eucharistische Erneuerung*, München 1968, *passim*.

II.2. La ricerca educativa

Il primo convegno tedesco del Quickborn aveva comportato l'inizio dell'esperienza comunitaria, mentre il raduno del 1920 determinò la ricerca religiosa. Al centro della tematica stavano Cristo, la liturgia e la Chiesa; la volontà di rinnovamento religioso era fortissima. Inoltre sorgeva il problema del rapporto tra "autorità e libertà", avendo proclamato il libero movimento giovanile tedesco, soprattutto con la formula dell'Hoher Meissner, nel 1913, il diritto della gioventù di autogestirsi programmaticamente contro ogni autorità. Un'ulteriore discussione si era creata circa le controverse possibilità: "un movimento giovanile oppure un movimento culturale". Perciò i più vecchi, ossia quelli di età superiore ai vent'anni, formarono un "Grossquickborn" nel senso di movimento culturale, che si diede un proprio periodico con gli "Schildgenossen"⁵⁸.

Guardini ebbe grande parte in tutti questi dibattiti e il chiarimento graduale dei problemi avvenne solo grazie al suo influsso.

Alla sua incertezza circa il futuro subentrò un entusiasmo, di cui riferì egli stesso, dicendo che era arrivato da poco al Castello, si era guardato intorno e aveva cominciato a parlare con alcuni. Il fascino di Guardini trovò sempre più ascoltatori, così che i partecipanti alle conversazioni nella Sala dei Cavalieri cambiavano di volta in volta; ciò

⁵⁸ Cfr. ASCENZI A., *Lo spirito dell'educazione: saggio sulla pedagogia di Romano Guardini*, Milano, V&P Università, 2003, p. 138.

formava di regola la conclusione della giornata e veniva considerato da molti come culmine indescrivibile.

Guardini fu conquistato da queste esperienze nel Castello di Rothenfels; egli, senza ulteriori dubbi, si diede da quel momento in poi alla comunità. Alcuni ricordano che egli stesso un Venerdì Santo percorse, con una schiera di giovani, cantando, la strada che da Lohr portava su a Rothenfels; un segno di quanto fortemente il movimento lo avesse afferrato in quel tempo. Egli lo considerava quel lievito per la Chiesa che però, a sua volta, aveva bisogno del legame con la Chiesa stessa, per non sciupare la propria forza in unilateralità.

Fu sempre più Romano Guardini a dare ispirazioni ai giovani, a raggiungere un numero sempre maggiore di gruppi, talvolta mediante la parola scritta, ma ancora più mediante i suoi discorsi accurati e nello stesso tempo convincenti, attraverso il suo modo di occuparsi della liturgia. Inoltre, è anche chiaro quanto fosse illuminante per l'ancor giovane Guardini il lavoro con questi giovani scelti. Né le affermazioni sulla liturgia, né quelle sulla Chiesa o la pedagogia e tante altre ancora sarebbero state così approfondite e insieme così semplici senza l'esperienza al Castello⁵⁹.

⁵⁹ Cfr. GUARDINI R., *Accettare se stessi*, traduzione di G. Pontoglio, Morcelliana, Brescia, 1992, pp. 35-36.

II.3. L'immenso lavoro pedagogico nel Quickborn

Nell'agosto del 1921, Romano Guardini era già la personalità determinante nel Castello. Egli stesso definiva l'anelito del movimento giovanile verso la realtà come la caratteristica di questo III Convegno al Castello. Affermava che si sarebbe trattato di un congresso basato su un criterio di attitudine alla vita e unità del movimento. L'exasperata volontà comunitaria trovava un polo contrario integrativo nell'idea della personalità⁶⁰. Per converso, la fine del convegno conduceva verso una nuova esperienza della Chiesa. Era determinante, non più la sua comprensione esterna, come istituzione ed organizzazione giuridica, ma la sua riscoperta come corpo mistico di Cristo, come Chiesa "dall'interno".

Uno spirito comunitario dell'antichità cristiana si aprì la via. Inoltre, si poneva il problema affine della comunità nella famiglia, nel gruppo, nella scuola e nel popolo. Proprio in rapporto a quest'ultimo, si discusse con veemenza la posizione dei lavoratori nella Lega. Walter Dirks della Vestfalia sostenne con successo che anche i lavoratori dovevano essere accolti nel "Quickborn", la cui atmosfera finora era spiccatamente universitaria: Guardini ebbe un atteggiamento piuttosto esitante. Evidentemente con questo III Convegno si era compiuta l'apertura del 'movimento giovanile' cattolico verso un'attività pubblica, dopo che nell'ambito extracattolico si era già passato il confine.

⁶⁰ Cfr. «*Schildgenossen*», 2 (1921-22), *passim*.

Già dopo questi pochi anni di collaborazione si può dire che la sorte del “Quickborn” sarebbe stata diversa, se Romano Guardini non ne fosse diventato la guida spirituale predominante. Anche la base religiosa del “Quickborn”, che era stata caratterizzata dalla pietà semplice ed interiore dei tre “padri slesiani”, non avrebbe probabilmente resistito a lungo oltre l’entusiasmo iniziale, essendo alimentata fortemente dalla tonalità interiore e dal sentimento.

Fu Guardini a formare la volontà di apertura e l’entusiasmo gioioso dei giovani per una nuova vita verso la fede, che portò alla stabilità e costanza grazie alla propria visione delle condizioni oggettive della vita religiosa. La differenza nel modo di concepire per principio la pietà era purtroppo, ma certo inevitabilmente, la ragione profonda della tensione verificatasi tra lui e Bernhard Strehler.

Fu proprio merito di Guardini quello di far passare il “Quickborn” dalla volontà soggettiva ad una determinatezza oggettiva, facendo commisurare la volontà della veracità soggettiva alla verità oggettiva. A tale fine, gli servì il suo pensare “per opposti”, magistralmente sviluppato, per inserire il flusso giovanile con la sua forza elementare in una costruzione comunitaria, che perdurasse oltre gli anni del semplice sentimento intenso⁶¹.

Ciò si può spiegare in modo esemplare con due processi: da una parte Guardini riuscì a trasformare l’esperienza vissuta elementare della comunità, che nel I ed anche nel II Convegno del “Quickborn” aveva addirittura sopraffatto in modo così esplicito la

⁶¹ Cfr. GUARDINI R., *Holderlin e il paesaggio [Opere di Romano Guardini]*, a cura di Giampiero Moretti, Brescia, Morcelliana, 2006, p. 67.

gioventù, in un orientamento oggettivo verso la Chiesa. L'esperienza dolorosa di certi ambienti del 'movimento giovanile', per cui la comunità basata solo sul sentimento si rivelava tanto passeggera, venne da lui superata mediante una educazione alla forma, all'istituzione oggettiva e alle sue sperimentate tradizioni.

Il fatto che la Chiesa superasse ogni precarietà dell'"esperire vitalmente" attraverso una forma, la quale era la sola a rendere liberi, impediva le esagerazioni religiose e le tendenze settarie.

Un'apertura verso un ampliamento spirituale e nella direzione del futuro si ebbe nell'anno 1944, mediante la celebre settimana di lavoro in agosto. Si superò definitivamente, in quest'occasione, il problema se il "Quickborn" come Lega dovesse chiudersi in se stesso, oppure impegnarsi nel cimento spirituale con le esigenze del tempo, sul piano religioso, culturale, sociale ed artistico.

Ci si decise per la costante apertura alla copia dei compiti del tempo, così come essa si poneva ad ogni giovane di intelletto sveglio. L'eredità della Lega venne usata in un certo qual modo come equipaggiamento di base, per poter affrontare con maggiore preparazione i problemi insorgenti; tuttavia nessuno aveva l'intenzione di nutrirsi semplicemente del patrimonio di idee tramandate del movimento giovanile⁶².

Una caratterizzazione più puntuale proprio di questo Convegno dimostra che fu Guardini ad introdurre la nuova visione. Quattrocento partecipanti della cerchia dei più anziani si confrontarono con la sua problematica sulla "Crisi culturale dei nostri giorni e

⁶² Cfr. STREHLER B., *Aus dem Werden und Leben Quickborns*, Würzburg 1927, *passim*.

spunti per una nuova conformazione della cultura”. Lo svolgimento di questi dieci giorni si caratterizzò con un programma particolarmente ricco e multiforme, al punto quasi di confondere, in cui effettivamente non mancò nulla dell’essenziale, di ciò che poteva allora muovere i giovani. Fu importante la suddivisione del grande numero di partecipanti in dodici gruppi di lavoro, dopo le relazioni fondamentali di Guardini.

Il contributo di Werner Jaeger: Paideia

Nel panorama intellettuale e sociale in cui visse e operò Guardini fondamentale è il contributo alla storia e alla ricerca pedagogica dato da un altro grande filosofo tedesco: Werner Jaeger. Con la sua opera maggiore, *Paideia*, Jaeger promuove il modello educativo greco come punto di riferimento per lo sviluppo, tanto dell'istruzione quanto della società.

E' utile spendere qualche parola, al fine di meglio chiarire quanto sostiene Jaeger: il suo è un percorso di studio del modello educativo greco che fa riferimento soprattutto a Platone, alla *Repubblica* in particolare, e poi ad Aristotele, del quale, in tema di *Paideia*, contempla opere come l'*Etica Nicomachea* e i libri VII e VIII della *Politica*, nei quali viene individuato il compito principale dell'educazione in un'azione di costruzione e fondazione della coscienza morale, perché solo in questo modo l'essere umano potrà vivere in armonia e raggiungere la felicità. A questo scopo Aristotele identifica tre punti base, tre fattori sostanziali dell'educazione: natura, abitudini e ammaestramento; lo stato deve farsi garante del rispetto di questi fattori che sono, in sostanza, garanzia per la solidità stessa della vita sociale.

Come sottolinea Umberto Margiotta, dobbiamo ricordare che, in Aristotele e nell'educazione greca, la pedagogia è sostanzialmente bi-fronte: Aristotele parla, da un lato, di piena e libera realizzazione dell'individuo ma, dall'altro, afferma che la realizzazione della persona deve necessariamente affiancarsi ad un modello, ovvero a un piano educativo prefissato. Da questo punto vista si può ravvisare, in questa

concezione didattica greca, lo spirito della proposta pedagogica di Romano Guardini che, nella medesima direzione, proponeva il paradigma della frontalità proprio come chiave interpretativa della libertà nel percorso formativo dell'uomo.

Come anticipato, a queste linee guida fa riferimento Werner Jaeger quando, nel 1933, scrive *Paideia*, ovvero la sua opera di maggior rilievo in campo filosofico e pedagogico, opera che possiamo considerare una sorta di manifesto del terzo umanesimo, dove l'autore indica il processo educativo come un plasmare, un dare forma.

Nel 1924 Jaeger fonda la rivista "Die Antike" il cui fine è quello di diffondere il messaggio fondante della cultura antica quale elemento per la formazione spirituale della società. Proprio in questo modo Jaeger attua il programma culturale del terzo umanesimo, incentrato sulla ferma convinzione che la cultura antica e la *Paideia* fossero uno strumento necessario e indispensabile per contrastare la crisi spirituale allora dilagante in Germania.

Jaeger stesso chiarisce il motivo della definizione di terzo umanesimo: il "primo" fu quello italiano; il "secondo umanesimo" quello dell'età di Goethe; quindi identificò come "terzo umanesimo" quello da lui teorizzato e appoggiato. È doveroso aggiungere che, dopo la partenza di Jaeger dalla Germania, a seguito della presa del potere da parte di Hitler, il "terzo umanesimo" non ebbe più peso nella cultura e nella società tedesca.

Il primo volume di *Paideia* è del 1934, mentre gli altri due uscirono prima in lingua inglese, in America (il volume II nel 1934 e il III nel 1944), ma subito dopo anche in Germania (il II nel 1944 e il III nel 1947).

Il modello di cui parla il filosofo tedesco è paragonabile al processo con cui il vasaio realizza il vaso; è, in buona sostanza, la concezione della relazione educativa tipica di un popolo “antropoplasta”, il cui prodotto finale è l’uomo che vive armoniosamente in società. Dunque Jaeger interpreta la Paideia greca alla stessa stregua di un atto formativo, inteso come *bildung*, attuabile sulla base di un metodo prestabilito.

Il motivo che lo stesso autore pone alla base della propria Paideia è proprio la crisi della cultura umanistica che fermentava in Germania: a suo giudizio, la cultura umanistica si può comprendere solo sulla base di una solida tradizione culturale che si fonda poi con un metodo di formazione della società. Ecco perché Jaeger sente forte l’urgenza di un recupero dell’antichità e di tutta la dottrina classica, in particolare di quella forza educativa che proviene dal mondo greco e che è appunto riassumibile nella Paideia.

Il concetto di Paideia è sostanzialmente onnicomprensivo di tutta la vita spirituale ellenica ma, anche secondo Giovanni Reale, il concetto principale attorno al quale ruotano tutte le altre connessioni con le varie scienze, è quello di Aretè, ovvero di virtù. Jaeger ricostruisce proprio il concetto di Aretè nella sua evoluzione storica e semantica e, su questa base, illustra il concetto di Paideia. Sostiene infatti che la Paideia gravita attorno all’Aretè.

Jaeger si propone di illustrare due punti-chiave a suo avviso importantissimi: il primo relativo a Socrate, con il nuovo concetto di “Psyche”, su cui si fonda l’occidente; il secondo relativo a Platone e all’educazione. In particolare, Jaeger analizza la

Repubblica leggendola non come opera “politica” ma come un trattato sull’educazione, scritto per formare l’uomo al più alto grado.

Secondo Jaeger, infatti, il messaggio fondamentale della Repubblica si realizza nell’uomo e nella costruzione di uno Stato interiore. Per Jaeger, la Paideia dei greci è una realtà sempre solida ed eterna, una sorta di terra d’origine dello spirito; nell’educazione praticata dall’uomo opera la volontà di vita plastica e generatrice propria della natura. L’educazione non è una realtà soggettiva ma è piuttosto una cosa della comunità, fonte di ogni azione e comportamento, fatto questo non riscontrabile nell’animale.

La struttura del metodo educativo è infatti la base per la comunità umana, da quella familiare a quella professionale, da quella delle associazioni fino a quella dello Stato. L’educazione governa anche l’ambito della coscienza generale di tutti quei valori che interessano la vita umana: in questo senso, per i Greci, l’educazione è giustificazione suprema dell’esistenza e dev’essere un processo di costruzione consapevole in cui si fondono vari elementi, tra i quali anche quello plastico, di cui sopra si è fatta menzione. È soprattutto una ricerca dell’uomo, da intendersi non tanto come scoperta dell’Io, ma piuttosto come un acquisire coscienza delle leggi che regolano la natura umana.

Jaeger sostiene che l’originalità dei Greci rispetto all’Oriente consista proprio nel principio spirituale nel quale credevano che non è l’individualismo ma l’umanismo, espressione che, dopo Cicerone, ebbe un significato preciso, indicando proprio la vera forma dell’educazione dell’uomo. Questa è per Jaeger la vera Paideia greca: è una concezione che si origina non dall’uomo singolo ma piuttosto dall’idea; infatti al di là

dell'uomo-gregge e oltre l'uomo-Io autonomo, c'è l'uomo quale idea, che significa l'uomo inteso come immagine universale ed esemplare della specie. E' la Paideia che plasma, che imprime al singolo la forma della comunità.

CAPITOLO III

La frontalità: concetto o paradigma?

III.1. Il fondamento di un'antropologia pedagogica in *Welt und Person*

Nella fase tra le due guerre, si colloca il secondo filone tematico di Guardini, nel quale si inserisce la questione antropologica. Alla base di tale itinerario di ricerca vi sono ragioni profonde legate alla constatazione che l'uomo è tornato ad essere un enigma per l'epoca presente. Al termine di un periodo di indagine durato diversi anni, e finalizzato alla definizione di una chiara concezione antropologica fondata, al tempo stesso, sul rigore razionale speculativo, oltre che sull'apporto della Rivelazione cristiana, Guardini raccoglie nel saggio *Welt und Person* il quadro sistematico e organico dei risultati a cui è pervenuto⁶³.

Il volume è composto da una articolazione interna che si sviluppa intorno a tre grandi nuclei tematici: il mondo, la persona e la Provvidenza divina. L'esposizione delle singole parti procede tramite un sistema di continui rimandi alle altre, per attestare che né il mondo, né la persona, né Dio sono realtà a sé stanti e chiusi in compartimenti stagni, ma che, al contrario, essi sussistono in una stretta relazione reciproca.

⁶³ Cfr. GUARDINI R., *Welt und Person. Versuche zu einer christlichen Lehre vom Menschen*, 1939, pp. 135-136.

La ricchezza e l'originalità dell'opera emergono pienamente grazie alla forma organica del piano e dello sviluppo dell'argomentazione.

La prima parte di *Welt und Person* presenta le varie concezioni del mondo elaborate dall'uomo lungo il corso della propria storia; tale presentazione culmina con l'introduzione, da parte di Guardini, delle tre categorie fondamentali attorno alle quali sono state costruite rispettivamente la prospettiva dell'età classica, quella del Medioevo e infine quella dell'epoca moderna: la natura, il saggio e la cultura.

Lo studioso afferma che nella visione tipica dell'età classica il mondo è stato guardato innanzitutto come natura, ossia come la totalità delle cose, come tutto ciò che esiste prima che l'uomo vi faccia qualcosa. Secondo tale prospettiva, viene definito naturale tutto ciò che è oggettivo, che esiste originariamente e che diviene normativo e sacro.

Il mondo però è anche soggetto, ossia realtà dotata di consistenza propria, che sta e sussiste autonomamente di fronte alla natura ed interviene attivamente su di essa trasformandola. Dunque, è soggettivo tutto ciò che sta a sé, che sussiste autonomamente entro una propria individualità.

Nell'evoluzione storica della visione del mondo, la natura ed il soggetto sono apparsi per lungo tempo come i due termini oltre i quali l'analisi non poteva procedere. Guardini scrive che con l'età moderna si apre una nuova prospettiva che coglie, accanto alla natura e al soggetto, un'altra dimensione, quella dell'azione umana e dell'opera umana, ossia la dimensione della cultura⁶⁴.

⁶⁴ Cfr. GUARDINI R., *Etica*, a cura di Hans Mercker, edizione italiana a cura di Michele Nicoletti e Silvano Zucal, Morcelliana, Brescia, 2001, *passim*.

Lo studioso nota che Natura e Soggetto stanno l'una di fronte all'altro come realtà radicali. L'essere viene dato come Natura e come Soggetto semplicemente. Oltre ad essi non si può andare, e tra di loro sorge il mondo dell'azione umana e dell'opera umana. Queste si fondano su di essi come su due poli, vi trovano le proprie premesse e ne subiscono l'impronta. Tale realtà, in quanto opera compiuta, risulta dotata di una consistenza oggettiva e può essere riguardata come valore originario e normativo o anche come sacralità che custodisce il segreto della potenza creativa dell'essere e dello spirito.

Quanto detto cambia nell'era moderna, in quanto l'opera dell'uomo va ad acquistare un'importanza nuova, assorbendo in sé il significato che era prima assegnato all'opera di Dio nel mondo. Il mondo perde il senso del creato e diventa Natura, mentre l'uomo perde il senso del servizio di obbedienza a Dio e diventa creazione. Tutto questo viene racchiuso dal termine *cultura*, il quale coincide con la fondazione della scienza moderna, dalla quale a sua volta nasce la tecnica. La Cultura assume anche dei riflessi religiosi, e in essa si rivela il mistero creativo dell'essere, sia che ciò venga concepito come profondità primordiale della Natura, sia come potenza della personalità, sia come spirito universale.

Dopo aver espresso questo pensiero, Guardini ricomincia l'analisi in prospettiva teoretica, individuando i punti deboli e i passaggi ambigui delle diverse concezioni del mondo per mostrare, contemporaneamente, il contributo offerto dalla visione cristiana.

La critica guardiniana parte da un piano ontologico e riguarda l'essere stesso del mondo. Secondo la sua concezione, il mondo non è Natura, ma creazione nel senso

puro; il mondo non è qualcosa di naturale, ma ha invece bisogno di essere fondato, e viene fondato da quella istanza che l'ha prodotto nella sua essenza e nella sua esistenza.

Lo studioso precisa che considerare la realtà e l'oggettività del mondo come autonomia di natura-soggetto-cultura, che sussista senza alcun bisogno di essere fondata, conduce inevitabilmente ad una visione distorta dello stesso, fino al punto di sfociare in vere e proprie forme di idolatria. L'analisi continua poi sul piano teologico, individuando nell'attribuzione dell'appellativo Altro a Dio la radice di un ulteriore e fondamentale equivoco.

La categoria dell'estraneità che porta a concepire Dio come totalmente altro rispetto all'uomo, pone le premesse di quella alternativa radicale tra Dio e l'uomo, messa a tema e lucidamente descritta fino alle sue estreme conseguenze anche da Nietzsche. Egli esamina anche un'altra caratteristica indispensabile al proseguo della sua argomentazione; pertanto, l'analisi si concentra sulle due categorie che costituiscono i poli dello spazio esistenziale, ossia il *sopra* e il *dentro*⁶⁵.

Nello spazio esistenziale definito dalla categoria del *sopra*, si colloca tutto ciò che vive un movimento di apertura, di crescita, di evoluzione, fino a comprendere il ciclo come ciò che per antonomasia sta sopra; invece, nello spazio esistenziale del *dentro*, rientra quel che è più legato alla terra, alla stasi, alla profondità, al movimento che conduce verso il centro, verso quel luogo che è più nascosto e interno e che indica e definisce anche la dimensione dell'intimità.

⁶⁵ Cfr. GUARDINI R., *Religione e rivelazione*, Milano: Vita e Pensiero, 2001, p. 89.

Poi, la categoria del dentro, nella prospettiva esistenziale della vita cristiana, assume un significato più ampio. Infatti, in tale contesto la dimensione dell'intimità è quella che Dio stesso crea nell'uomo; essa è praticamente il "dove di Dio", ed è donata al credente come un'autentica in-abitazione di Cristo.

Dopo aver distinto ed individuato i nodi fondamentali dello *status quaestionis*, egli si propone di elaborare una concezione del mondo che sia in grado di superare i limiti, le ambiguità, e le contraddizioni poste in luce precedentemente. Il primo nodo da sciogliere concerne il rapporto tra le parti e il tutto. La tesi confutata da Guardini è quella che identifica il tutto del mondo con la somma delle realtà in esso presenti. Infatti, in quanto forma di un insieme, il mondo è più della somma degli enti in esso contenuti; è la totalità dell'esistente con valore di significato.

L'originalità della visione proposta da Guardini sta proprio nell'aver colto nell'essenza del mondo una relazione costitutiva con la persona e con il suo destino. Dopodichè, Guardini affronta l'altra questione nodale riguardante il rapporto tra il mondo e la finitezza.

Egli rileva che, se da un lato il senso del limite e della chiusura è necessariamente inscritto nello statuto esistenziale del mondo, dall'altro sono due i modi e le possibilità che il mondo ha di rapportarsi ad esso: se la relazione si stabilisce sul piano cosmologico, il limite risulta relativo in quanto viene inteso come confine tra cosa e cosa; se il piano del rapporto è invece quello ontologico, il limite diventa assoluto e coincide con il nulla⁶⁶.

⁶⁶ Cfr. GUARDINI R., *Introduzione alla preghiera*, Brescia, Morcelliana, 1994, pp. 67-69.

Secondo Guardini, proporre una visione organica del mondo significa anche interrogarsi sul suo destino; egli sottolinea che la risposta a tale interrogativo si costruisce muovendo dall'evento dell'incarnazione di Cristo, che interviene a trasformare radicalmente non solo il destino dell'uomo, ma anche quello del mondo, aprendolo alla novità assoluta di una possibilità di salvezza. Questa possibilità viene affidata alla libertà dell'uomo, posto dinanzi alla scelta tra continuo divenire nuovo e conservazione. Nell'uomo esiste anche il male. Salvezza non significa che esso viene annichilito, ma che nell'uomo è posto il nuovo inizio e che pertanto gli viene data la possibilità e la capacità di rinnovarsi; in questo stesso uomo, però, vi è anche il vecchio inizio e pertanto la possibilità che egli si costituisca strumento di conservazione dell'antico mondo cattivo.

III.2. Il concetto di frontalità

Per il Guardini, il mondo e la persona sono posti l'uno di fronte all'altra, in una costitutiva relazione di reciproca frontalità: dinanzi all'uomo e dinanzi all'Io, il mondo è essenzialmente il Tutto dato:

“Questa reciproca frontalità è una frontalità di qualità radicale, assoluta: l'uomo compare dinanzi al Tutto. Ma anche questo non nel senso per cui anche per un animale il mondo è uno ed è tutto, bensì in maniera decisiva. L'uomo sa che egli è autorizzato, anzi obbligato, a tale frontalità da speciali significati, e non vi è soltanto sospinto dall'autoaffermazione della vita o soltanto abilitato da una forza preminente”⁶⁷.

Dopo aver individuato nella struttura dell'essere personale questa assoluta relazione di frontalità con il Tutto del mondo, Guardini passa a descrivere i diversi piani nei quali si declina l'esistenza concreta della persona, seguendo un ordine ontologico crescente. Innanzitutto, la persona è forma, ossia unità organica di elementi che compongono un sistema di nessi tra struttura e funzione; inoltre, è individualità, cioè identità unitaria e definita di struttura e di funzioni, voluta e costruita dal soggetto stesso tramite un processo di autolimitazione e di autoaffermazione.

L'uomo realizza e impone la propria individualità plasmando il mondo che lo circonda a sua immagine e somiglianza e conferendo ad esso una forma che sia adatta al proprio

⁶⁷ Cfr. ASCENZI A., *Lo spirito dell'educazione: saggio sulla pedagogia di Romano Guardini*, Milano, V&P Università, 2003, p. 178.

essere; in questo modo, egli trasforma il semplice rapporto con il mondo in una costante occasione di crescita personale e fa di esso il suo ambiente di vita.

La persona, vista da un piano ontologico più alto, è anche personalità, ossia individualità specifica e determinata a livello spirituale. Tale forma di esistenza concreta della persona si determina quando l'interiorità del soggetto raggiunge il livello dell'autocoscienza e il singolo diviene un'individualità spirituale capace di compiere scelte libere sul piano dei valori.

Laddove l'esistenza della persona raggiunge il livello di evoluzione dell'individualità spirituale, la realtà del mondo è totalmente trasformata in ambiente plasmato dall'opera e dall'azione dell'uomo, e la dimensione interiore del soggetto risulta capace di difendersi e di respingere ogni tentativo di controllo e di dominio esercitato dall'esterno.

Nel senso proprio e specifico la persona è un io, ossia un soggetto che è in sé e per sé in quanto sussiste e dispone automaticamente di se stesso.

Al fondamento di tale possibilità di sviluppo e di crescita si pongono due condizioni che ineriscono all'essenza dell'uomo: l'essere uno spirito incarnato e il poter entrare in rapporto con la dimensione del valore ontologico ed etico, vale a dire con la verità e con il bene. I caratteri costitutivi ed essenziali del soggetto che diviene persona in senso proprio sono quelli che lo definiscono come singolarità originale, insostituibile ed irripetibile⁶⁸.

⁶⁸ Cfr. GUARDINI R., *Lo spirito della liturgia – I Santi segni*, traduzione di Mario Bendiscioli, Morcelliana, Brescia, 1996, *passim*.

Per incamminarsi lungo la via di una manifestazione piena e di uno sviluppo organico della propria essenza potenziale di persone, innanzitutto l'uomo deve riconoscere autonomamente l'esistenza di un piano oggettivo di verità, e di un ordine di giustizia nelle cose; è chiamato inoltre a condividere liberamente il valore riconosciuto, e a volere e amare la realizzazione di questo valore come se fosse la propria.

Il soggetto divenuto persona in senso proprio è anche contemporaneamente forma, individualità e personalità; sa ricomprendere e vivere, cioè, nella forma nuova dell'auto-appartenenza la materia dei livelli esistenziali di grado inferiore.

Guardini sostiene anche che un Io non può sussistere al di fuori del rapporto con un Tu. Egli precisa però, che tale incontro non si realizza nelle forme della relazione di oggettività e nei termini della pura alterità, come avviene quando un soggetto si rapporta ad un oggetto con lo scopo di trarne un vantaggio e un'utilità, ma trova la sua effettiva attuazione solo allorché l'altro viene riconosciuto nella pienezza del proprio io, ovvero come persona.

Approfondendo il concetto di frontalità, bisogna sottolineare che per Guardini l'essere umano non è solamente "figura", perché ciò lo porterebbe ad essere uguale a tutte le altre realtà esistenti, anche quelle non umane, ma, allo stesso tempo, non è neppure mera "individualità", caratteristica propria anche di animali e piante.

Secondo quest'autore, invece, l'uomo è "personalità", ossia la massima espressione dell'individualità vivente, poiché voluta e definita dallo spirito, che lo costituisce e gli

consente di allontanarsi dalla realtà immediata, trascendendola sia verso la sua dimensione più alta che verso la sua parte più interna⁶⁹.

In tal modo l'individuo descritto dal filosofo è un essere libero, dotato di una forte autonomia personale sin dalle sue origini, unico e mai ripetibile, padrone di se stesso e di ogni sua azione, la quale prende avvio dal suo interno e si realizza al di fuori del soggetto stesso, per poi tornare a sé.

Ma ciò non deve comunque trarre in inganno, dal momento che il fondamento del personalismo di Guardini è rappresentato dal concetto di frontalità, secondo il quale ciascun essere umano, mentre è in relazione con se stesso, lo è anche con gli altri e non potrebbe essere diversamente⁷⁰.

Se, pertanto, è vero che il contesto di riferimento muta di volta in volta per ogni singola relazione, l'individuo in quanto "Io" incontra però sempre allo stesso modo un altro "Io", che lo riconosce e gli risponde come tale.

La relazione interpersonale è, dunque, definita dal fatto che l'"Io" della prima persona si rivolge a quello della seconda come se stesse parlando al proprio "Tu" e quest'ultimo, alla stessa identica maniera e con la stessa identica modalità, risponde come un "Io", leggendo a sua volta nell'altro il suo personale "Tu".

La relazione Io – Tu, che definisce e tipizza l'interazione umana, è rintracciabile solo tra le persone; non ne esiste traccia in nessun altro essere vivente, ed è il solo elemento

⁶⁹ Cfr. GUARDINI R., *Etica*, Morcelliana, Brescia, 2001, pp. 193-194.

⁷⁰ Cfr. GUARDINI R., *Ivi*, p. 205.

di realizzazione del processo di appartenenza del soggetto. Si riconosce sé stessi attraverso gli altri e la parte di questi ultimi che ci appartiene⁷¹.

Non si tratta, infatti, di un incontro legato a semplici fenomeni di attrazione o a fattori meccanici; piuttosto, nella relazione umana autentica, si assiste all'incontro di un Io con un altro Io, i quali non rappresentano più due esseri distinti, ma un'unica entità fusa insieme e allo stesso tempo anche discernibile in due elementi diversi: l'Io e il Tu, in relazione dialogica reciproca.

Guardini, allora, come anche Martin Buber, riconosce valore nel rapporto Io – Tu solamente quando si supera la mera logica della relazione asimmetrica soggetto – oggetto: l'altro diventa Tu, nel momento in cui questi viene riconosciuto nella sua libertà e nella sua autonomia, senza cercare di portarlo nel proprio mondo per controllarlo.

Questa è l'unica possibilità che l'uomo ha per far sì che il proprio Io incontri quello dell'altro, rendendolo di conseguenza il proprio Tu. Infatti, se il Tu non è visto come un oggetto, l'Io può sentirsi libero di manifestarsi apertamente, disvelando la sua essenza più intima, ossia il suo essere dono per il proprio Tu⁷².

La costruzione di una relazione Io – Tu funzionale è, quindi, il primo passo per la realizzazione dell'individuo. Si tratta, infatti, di un processo che attraversa vari stadi, prendendo avvio dalla serietà con cui si considera l'altro, proseguendo nell'attenzione ai suoi bisogni, nella dimostrazione di disponibilità e di colloquio, nella capacità di

⁷¹ Cfr. GUARDINI R., *Ivi*, pp. 230-233.

⁷² Cfr. GUARDINI R., *Ivi*, p. 235.

simpatia (nel suo senso letterale ed etimologico di saper condividere sentimenti insieme) per arrivare, infine, all'incontro vero e proprio, alla condivisione più profonda, all'amicizia o all'amore o anche alla creazione di una relazione fiduciale autentica⁷³.

Dopo questa breve introduzione al concetto di frontalità, è doveroso fare una sintesi in relazione al pensiero di Guardini su questo tema. Si può certamente affermare che la frontalità sia, per il pensatore, una sorta di confronto-in-parità nel senso etimologico del termine, da intendersi particolarmente come contatto frontale ma, con particolare riferimento alla ricerca qui condotta sulla base della didattica, si fa riferimento alla frontalità come ad una relazione e ad una dimensione di prossimità in cui si attua la possibilità di un incontro autentico con l'altro. L'autore di questa ricerca crede che, per Guardini, il senso dell'azione pedagogica consista nell'incontrare l'altro nella sua autentica totalità e, nella reciprocità dell'incontro, offrire allo stesso modo il proprio sé-soggetto innescando così il cambiamento. Per Guardini, la formazione è permettere all'educando di maturare e di crescere rimanendo sé stesso nella relazione con l'altro e con il mondo.

Riprendendo le riflessioni di Anna Ascenzi, si può ben ribadire che Guardini elabora una metodologia di ricerca che, in ambito educativo e pedagogico, garantisce il superamento di ogni unilateralità, una garanzia salvaguardata dalla fede stessa. Guardini ritiene fondamentale individuare un metodo conoscitivo che sia adeguato al soggetto e lo fa in concreto proprio quando parla di opposizione polare come base fertile per un buon paradigma pedagogico. Il modello formativo di Guardini nasce infatti da una

⁷³ Per maggiori approfondimenti si rimanda a GUARDINI R., *Sulla sociologia e l'ordine tra persone*, Morcelliana, Brescia, *passim*.

tensione in atto tra i soggetti della relazione educativa, una tensione che è anche simultaneità di polarità opposte che agiscono e che, nel medesimo istante, esprimono *il proprio essere se stesse*, la propria unicità: è proprio questa dimensione che si può definire tensione educativa.

In questa relazione educativa, in questa didattica della circolarità, il paradigma educativo di Guardini è vicino alla maieutica: la coesistenza dell'uno nell'altro, la realizzazione dell'uno con l'altro e lo stare l'uno dinnanzi all'altro sono tre elementi basilari della teoria dell'opposizione polare. Sono elementi che, in buona sostanza, sottendono la differenza-diversità tra gli attori della relazione educativa e che riconoscono necessariamente il valore della soggettività e dell'alterità come valore per la crescita e la maturazione. E' la rappresentazione di un percorso evolutivo in cui educatore ed educando condividono la stessa meta, in una prospettiva di evoluzione libera, per una esperienza formativa in cui ognuno offre il proprio contributo all'altro, in uno scambio che è soprattutto reciprocità. Anche questa, quindi, è l'eredità che Guardini ci lascia: educare sulla base della visione cattolica del mondo significa anche aiutare l'altro e sostenere evangelicamente una crescita libera, in questo senso il formatore per Guardini è soprattutto colui che guida e che sostiene nell'ambito di una esperienza che è veramente educativa solo quando diventa una vera opportunità per la crescita personale del soggetto non solo culturalmente ma, in particolare, esperienzialmente.

III.3. La frontalità per la persona Divina

Per la Persona divina: a differenza dell'esistenza umana, la sua possibilità di divenire persona non dipende dal rapporto con un Tu, Guardini rileva che questa necessità non sussiste.

Infatti, soltanto Dio può autonomamente creare un Io, ossia una soggettività libera e autosufficiente, e può porre se stesso come il Tu dell'uomo. La modalità con cui Dio pone in essere ed entra in relazione con questa soggettività dialogica, con questo Io dell'uomo, non è quella del comando o dell'oggettività, adottata nei riguardi delle cose, ma quella della chiamata⁷⁴.

Tale relazione dialogica, nella prospettiva del cristianesimo, si presenta come la chiamata ad una nuova esistenza in Cristo, capace di oltrepassare i limiti della vita terrena e di dilatare le potenzialità dell'uomo, al quale viene offerta la possibilità di divenire un altro, ma di realizzare paradossalmente la pienezza del proprio essere. Il paradosso da sciogliere sta proprio nel fatto che una realtà frutto di un dono diviene proprio di colui a cui è donata. La chiave che serve a superare quest'apparente contraddizione si trova nella concezione cristiana dell'amore, definito come piano di esistenza radicalmente originale, nel quale l'uomo può sperimentare la novità di una relazione diretta tra ciò che altrimenti gli sembrerebbe inconciliabile, ossia tra grazia e libertà, tra dono e responsabilità.

⁷⁴ Cfr. GUARDINI R., *L'opera d'arte*, traduzione di Francesco Tomasoni, Morcelliana, Brescia, 1998, pp. 78-79.

Al mondo e alla persona preesiste una struttura originaria che rende possibile la relazione costitutiva dell'uomo con le cose. Dopo aver delineato la sua concezione del mondo e della persona, Guardini pone al centro dell'indagine questa unità originaria, alla quale attribuisce il nome di Provvidenza. Tale termine può anzitutto designare l'atteggiamento benevolo assunto da un superiore nei confronti dell'uomo.

Ma, per Provvidenza, si può anche intendere l'ordine che presiede stabilmente al governo della realtà fisica, biologica e psicologica, garanzia della costanza e della regolarità dei fenomeni, e per ciò stesso fonte di sicurezza e di protezione per l'uomo, in quanto da lui percepita come affidabile e provvida.

In un altro senso, con il termine Provvidenza si fa riferimento alla capacità dell'uomo di provvedere autonomamente a se stesso. La conoscenza delle leggi che governano i diversi piani di realtà, la possibilità di prevedere l'andamento dei fenomeni e di modificare il loro corso naturale, inserendosi attivamente nell'ordine delle cose, sono gli elementi che vanno a costituire l'*ethos* e la nuova idea di Provvidenza, concepiti da un'umanità che ha acquistato piena fiducia nelle sue capacità di conoscere e di prevedere, di progettare le proprie azioni e di operare con consapevolezza e responsabilità di fronte alla vita.

Al di là delle indubbie differenze, Guardini fa notare come la Provvidenza non stabilisca alcuna relazione particolare con il singolo individuo, ma semmai si faccia carico delle sorti della specie umana. Dopo aver delineato tale visione della Provvidenza, Guardini si impegna nel dimostrare che essa non ha nulla di mitologico o di illusorio.

Anzitutto, viene ribadito che il mondo è l'ambiente dell'uomo, cioè il risultato di un processo di elaborazione che ogni singolo soggetto compie nei riguardi della realtà che lo circonda. Infatti, muovendo dal proprio centro teologico, ogni individuo seleziona e organizza i fenomeni secondo una prospettiva che gli è propria.

Nella peculiare prospettiva filosofica messa a punto da Guardini, la struttura del reale appare quella di un'unità organica costituita dall'opposizione polare tra il mondo e la persona; tra i motivi che attestano la peculiarità e l'importanza di una simile concezione, vi è indubbiamente il suo porsi in controtendenza rispetto alla separazione tra soggetto e oggetto sancita dalla cultura moderna. Secondo l'autore, il mondo non è l'oggetto che si oppone al soggetto come realtà assoluta e autonoma, ma diviene il contesto unificante e l'ambiente per l'uomo; in tal modo, il mondo pur cessando di essere oggetto in quanto realtà impersonale, assume il carattere di segno che rivela⁷⁵.

⁷⁵ Cfr. GUARDINI R., *Scritti di metodologia filosofica [Opera omnia]*, a cura e introduzione di Hanna-Barbara Gerl-Falkovitz, premessa di Michele Nicoletti e Silvano Zucal, Brescia, Morcelliana, 2007, *passim*.

III.4. Il ruolo della frontalità

La filosofia di Guardini, accanto al superamento delle aporie metafisiche, lasciate irrisolte dal pensiero moderno, quando considera il mondo assoluto e autonomo, propone un'interpretazione originale del significato e del valore della persona.

Tramite il metodo fenomenologico, egli individua un livello specifico ed esclusivo della forma che costituisce la persona umana: la sua trascendentalità rispetto al mondo, la quale si manifesta come capacità di autodeterminazione. Tale carattere essenziale viene denominato da Guardini *frontalità*, con l'intento di indicare che la persona esiste in sé e per sé e non dipende totalmente dal mondo; e allo stesso tempo, essa può realizzare a pieno la propria essenza solo in relazione di reciprocità con il mondo.

Infatti, mondo e persona, in quanto elementi di un'opposizione polare, e dunque in termini di una relazione dialogica, sono per statuto ontologicamente apertura e reciprocità come, per opposto, distinzione e distanza⁷⁶. In tale contesto trae origine e assume una forma determinata ogni evento umano.

La teoria antropologica-metafisica che Guardini elabora sul rapporto tra mondo e persona ha una ricaduta immediata in ambiente pedagogico. Infatti, essa può offrire strumenti significativi di analisi e di interpretazioni applicabili al contesto della relazione educativa, ossia al sistema delle relazioni che intercorrono tra le principali variabili del processo formativo: l'educando, l'educatore e l'ambiente.

⁷⁶ Cfr. BABOLIN A, *Romano Guardini filosofo dell'alterità, I: Realtà e persona*, Zanichelli, 1968, pp. 45-46.

Egli, ai fini della comprensione dei diversi livelli di esperienza umana, torna con insistenza in più occasioni a sottolineare la centralità del concetto di contesto, inteso nell'accezione di ambiente, ossia di mondo che sta intorno. Infatti, esso è il dato originario entro il quale si determina ogni evento umano; dunque, per afferrare il mondo non occorre apprendere tutto quanto esiste, esso può essere colto in ogni suo momento⁷⁷.

Il concetto guardiniano di ambiente indica chiaramente la centralità e priorità assoluta di un obiettivo educativo da perseguire: la formazione delle predisposizioni e degli atteggiamenti di fondo che condizionano e determinano, in quanto anteriori ad ogni scelta, l'orientamento generale della vita di un individuo.

L'antropologia di Guardini offre un ulteriore contributo alla costruzione di una ermeneutica pedagogica tramite la categoria della frontalità, la quale consente di leggere il fenomeno educativo quale esperienza di relazione. Secondo lo studioso, la frontalità individua la caratteristica di qualità radicale, assoluta ed obbligatoria della persona, definendola come soggettività che sta di fronte al mondo.

In quanto carattere costitutivo, essa respinge e resiste ad ogni tentativo di deformazione, o di condizionamento esterni e sopravvive anche quando il soggetto stesso la dimentica o la contrasta. Tale concetto viene ampiamente utilizzato da

⁷⁷ Cfr. GUARDINI R., *Welt und Person. Versuche zur christlichen Lehre vom Menschen*, cit., p. 73.

Guardini per indicare la condizione necessaria a trasformare una relazione umana in un autentico e significativo incontro interpersonale⁷⁸.

Per comprendere pienamente la complessa articolazione interna del significato che Guardini attribuisce al concetto di frontalità, è necessario ricostruire il quadro delle diverse accezioni con cui il termine è stato ed è normalmente impiegato. Innanzitutto, il termine frontalità designa la dimensione dell'identità del soggetto, riguardata come consistenza autonoma e come separatezza, distanza o come non totale dipendenza da tutto ciò che è altro da sé.

In seconda istanza, lo stesso concetto indica l'esistenza nel soggetto di una dimensione di apertura, che fa della relazione con l'altro una delle condizioni necessarie alla definizione e alla piena realizzazione della propria identità. Inoltre, il concetto di frontalità individua la dimensione della reciprocità, che qualifica come accoglienza o rifiuto di ciò che è diverso l'atteggiamento di base sul quale ogni individuo costruisce la relazione con l'altro.

Sempre sullo stesso piano della qualità e della relazione, il termine può indicare anche una modalità libera e responsabile di accogliere la diversità, che si dà quando il soggetto, assumendo un atteggiamento di distacco dal proprio io, acconsente all'alterità, permettendo all'altro di essere e di divenire pienamente se stesso. In un'ulteriore accezione, il concetto di frontalità indica la possibilità di guadagnare una nuova e più profonda dimensione, vale a dire quella religiosa.

⁷⁸ Cfr. GUARDINI R., *Die Begegnung. Aus einer Ethikvorlesung*, Werkbund, Würzburg, 1955, *passim*.

III.5. Le caratteristiche di una frontalità educativa

Una relazione deve necessariamente avere delle caratteristiche, affinché possa essere definita pienamente educativa. Per vivere l'esperienza di un autentico incontro con l'altro, da un lato, occorre che il soggetto metta in gioco e coinvolga pienamente se stesso nella relazione e, dall'altro, bisogna che egli sia in grado di conquistare e mantenere quel decentramento da sé, espressione autentica di libertà, che nasce dalla volontà di accogliere l'altro nella sua diversità⁷⁹.

Solo se permangono queste condizioni di autentica libertà responsabili, capaci di garantire il pieno rispetto della dignità personale di ciascuno, l'altro può assumere un atteggiamento di totale fiducia perché è certo che non deve difendere se stesso da alcuna volontà di condizionamento o di possesso.

La medesima libertà responsabile costituisce il presupposto affinché nell'altro possano destarsi non solo e non tanto il semplice desiderio di divenire come il modello, ma anche e soprattutto la lucida volontà di cogliere e assimilare il nucleo essenziale di quel modello, ossia il centro e la struttura della sua identità di persona. Nel momento in cui viene stabilita la relazione a questo livello profondo, tra un centro di libertà conquistata e il centro della persona che sta di fronte, si realizzano le condizioni indispensabili per trarre fuori e alimentare un'altra libertà.

⁷⁹ Cfr. GUARDINI R., *La coscienza : Il bene-il raccoglimento*, Brescia, Morcelliana, 1997, pp.90-93.

Dunque, una relazione, così come viene vista nella prospettiva pedagogica del Guardini, può essere definita autenticamente educativa solo se garantisce il rispetto di due condizioni essenziali: la volontà lucida e determinata che l'altro cresca secondo le sue peculiari caratteristiche e modalità, e la consapevolezza che questa crescita può essere favorita e sollecitata se è posta a contatto con una libertà in atto, cioè con la libertà conquistata dell'educatore.

Il nucleo originario e costitutivo di una simile relazione, per Guardini, risiede essenzialmente in questo: “*Vogliamo entrambi diventare ciò che dobbiamo essere*”.⁸⁰

Dove il verbo *volere* indica chiaramente che ogni relazione educativa è frutto di una scelta e si sviluppa all'interno di una intenzionalità consapevole che coinvolge entrambi i soggetti, educatore ed educando, in un percorso comune di crescita che attiene a due libertà.

⁸⁰ Cfr. GUARDINI R., *Die Glaubwürdigkeit des Erziehers*, in *Die Schildgenossen*, 1929, p. 101.

PARTE III

La pedagogia del primo Novecento in Italia

In linea generale si può dire che ogni apprendimento si compie in e attraverso la relazione educativa: persino gli apprendimenti cognitivi sono inseparabilmente legati alle modalità di interazione e comunicazione attraverso cui essi si costruiscono progressivamente. La dimensione sociale e affettiva relativa alla relazione con l'educatore è un bacino di motivazioni o demotivazioni all'apprendimento.

P.Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, 1988

CAPITOLO I

La proposta pedagogica di Luigi Stefanini

I.1. L'epoca storica di L. Stefanini

Luigi Stefanini nasce nel 1891 a Treviso e, sin dalla prima infanzia, entra a far parte di associazioni cattoliche, delle quali, nel corso del tempo, diviene poi un fervente promotore, pur non ignorando le sollecitazioni socialistiche della sua età e la voglia di riscatto della classe operaia italiana.

Egli pertanto si trova a vivere l'inizio e la massima espressione del Novecento, con tutte le inquietudini che questo secolo reca con sé. Infatti, l'Italia, ma anche l'Europa, che abbandona l'Ottocento per entrare a pieno titolo nel secolo successivo, rappresenta un Paese caratterizzato da profonda instabilità, sia culturale che spirituale, dal momento che le certezze scientifiche, sino ad allora promosse dal Positivismo, improvvisamente si disgregano, lasciando spazio ad una diffusa condizione di crisi di coscienza collettiva.

Ecco allora che l'idea di un progresso lineare ed univoco, viene in questa fase soppiantata dalla sensazione di pluralità, che non risparmia alcun settore umano, scuotendolo sin nelle sue radici più profonde.

L'epoca dei grandi processi unificatori, quali quelli promossi dalla chiesa cattolica, dall'Umanesimo, dal Rinascimento, dalla Riforma protestante e dalla Controriforma, ma anche dal Positivismo stesso, dal Romanticismo, che erano stati il motore della nascita delle grandi nazioni nell'Ottocento, è ormai terminata. Prende, al suo posto,

piede il relativismo storico, tipico delle diverse e particolari situazioni del periodo, che porta ad un progressivo declino del pensiero umano verso una condizione di nichilismo metodologico e di irrazionalismo diffuso. Da qui si avvia quel delicato cammino che muta il panorama storico dell'Europa, facendola passare dalle certezze delle convinzioni ottocentesche al pluriarticolato mondo delle opinioni del Novecento⁸¹.

Sussequentemente a tutto ciò l'uomo cade nel baratro dell'alienazione; infatti, travolto dal repentino processo di urbanizzazione e dalla veloce industrializzazione del suo tempo, egli tende a ritirarsi sullo sfondo, sentendosi sempre meno padrone della propria esistenza e delle proprie azioni. Musil parla, allora, del Novecento europeo come di un mondo fatto di esperienze, delle quali l'uomo però non è in alcun modo protagonista attivo, ma anzi le subisce perché la ragione non è più in grado di riuscire a donare delle certezze⁸².

Tale serie di cambiamenti è dovuta al fatto che ciò per secoli e fino all'Ottocento aveva rappresentato una realtà "assoluta", con l'arrivo del Novecento diviene, invece, una realtà "relativa" ad ogni livello della vita umana: dalla ragione alla scienza, come anche dal tempo alla storia. Il modello della razionalità classica, tipico del mondo occidentale a partire dal pensiero filosofico di Socrate e Platone in poi, viene definitivamente spodestato dal concetto della relatività di Einstein.

⁸¹ Cfr. BARBAGALLO F., *Storia contemporanea. L'Ottocento e il Novecento*, Carocci Editore, Roma, 2002, p. 143.

⁸² E' Musil a parlare per primo di "alienazione" quale condizione che tipizza l'essere umano nel Novecento. Per maggiori approfondimenti sull'epoca si rimanda a GALASSO G., *Storia d'Europa. III, Età contemporanea*, Laterza, Roma – bari, 1996.

Improvvisamente, dunque, l'ordine e l'armonia, che per millenni hanno rappresentato i principali difensori della stabilità umana, vengono distrutti e, al loro posto, inizia a divenire preponderante una molteplicità di punti vista, nel cui articolato dedalo di possibilità l'uomo si perde. Si perde il senso dell'orientamento e, anzi, ci si inizia a domandare se sia mai esistita un'unica via da seguire per non perdersi. La perdita della propria identità, della percezione di unità tra diverse realtà mina il senso della vita, creando un vuoto drammatico in tutti, un vuoto da cui nessuno sembra riuscire a sottrarsi⁸³.

Alla base di tale rivoluzione di pensiero si trova la scoperta dell'inconscio da parte di Sigmund Freud, una scoperta che velocemente travalica anche i confini europei, mettendo in evidenza, per la prima volta nella storia della psicologia, un mondo interiore completamente sommerso⁸⁴, che sfugge al controllo dell'uomo e alla sua razionalità, rendendo così, ogni individuo privo di certezze e di consapevolezze finite. L'essere umano, quindi, preda dei propri istinti, che risiedono secondo il padre della psicoanalisi nell'Es⁸⁵, appare in balia di un lato oscuro⁸⁶, a lui totalmente sconosciuto,

⁸³ Cfr. BARBAGALLO F., *op. cit.*, p. 144.

⁸⁴ Nel 1900 S. Freud pubblica una delle sue opere maggiori, all'interno della quale egli va ad analizzare l'importanza della funzione dell'inconscio per poter spiegare il senso delle scelte e delle azioni dell'individuo. Per maggiori approfondimenti su tale aspetto vedi di FREUD S., *L'interpretazione dei sogni*, trad. italiana di Ravazzolo A., Ed. Newton, Roma 2004

⁸⁵ S. Freud divide la personalità umana in tre *istanze psichiche*, che sono appunto: l'Es, ossia l'istinto, che risponde al principio di vita ed al principio di morte ed è totalmente inconscio, quindi non controllabile; l'Io, che media tra Es e Super-Io, rispondendo al principio di realtà; il Super-Io, il quale rappresenta tutte le norme e le regole introiettate da bambini attraverso le figure genitoriali ed il contesto sociale di riferimento. Vedi: FREUD S., *Opere di Sigmund Freud (OSF)*, Boringhieri, Torino 1974.

dominato da pulsioni incontrollabili, non riconducibili alla sfera della volontà, che porta ad un crollo di tutte le precedenti certezze di controllo dei propri pensieri e, di conseguenza, delle proprie azioni.

L'uomo è così costretto ad una quotidiana mediazione tra mondo interno e realtà circostante per mantenere il proprio equilibrio psichico e tale senso di fragilità e di infinita ricerca del sé investe ogni sfera della vita umana. Basti pensare, nel campo letterario, alle opere di James Joyce, di Thomas Mann o, in Italia, a quelle di Luigi Pirandello e di Italo Svevo; nei testi di ciascuno di questi autori appare profondamente il senso di vuoto dell'individuo di quell'epoca, smarrito, confuso, alla perenne ricerca di sé.

Ecco, allora, che l'uomo del Novecento cerca sempre più conforto nel gruppo, per tentare di ridurre il senso di alienazione e di isolamento. Gustave Le Bon, uno psicologo sociale dell'epoca, sottolinea proprio come non sia un caso il fatto che si verifichi, in questo periodo, un'ascesa al potere delle folle, evento che genera profonda confusione, perché le folle sono manovrabili da parte di chi riesce a guidarne le mosse, dando loro in cambio la speranza. Dalla massa prende origine, infatti, un'intensa energia vitale ed eversiva, la quale porta a concepire il progresso come un processo, che può essere messo in atto soltanto attraverso la distruzione, le guerre, la violenza⁸⁷.

⁸⁶ L'idea di un lato oscuro proprio della mente umana viene in seguito ripreso da C. G. Jung; vedi a tal proposito di quest'autore JUNG C. G., *Gli archetipi e l'inconscio*, Boringhieri, Torino 1992.

⁸⁷ Ciò spiega anche perché questo sia il secolo delle grandi dittature europee e dei conflitti mondali. Cfr. Le Bon G., *Psicologia delle folle*, citato in ANOLLI L. (a cura di), *Psicologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna 2002, *passim*.

L'individuo, in tal modo perde la propria singolarità, la sua capacità di dare una lettura personale alla realtà circostante; ecco perché alcuni autori, quale ad esempio il filosofo francese Henri Bergson, propongono ai propri contemporanei di attuare una strategia di reazione efficace: riprendere contatto, non più con la parte razionale, interna all'uomo, ma con quella più fantasiosa e libera, che costituisce lo slancio vitale del soggetto e aiuta quest'ultimo a tornare in relazione con gli altri⁸⁸.

Anche la concezione del tempo muta profondamente: oggettività ed absolutezza temporale progressivamente scompaiono spinti da relativizzazione, intellettualizzazione e accelerazione. E' la velocità a rappresentare il simbolo della modernità, favorita anche dall'avanzare del progresso tecnologico e dall'implementazione dei mezzi di comunicazione, che rendono ogni tempo artificiale e manipolabile a proprio piacere. E la scienza non è da meno in tale processo di cambiamenti profondi. La teoria della relatività annienta totalmente la concezione di un tempo assoluto, valido e condiviso in ogni parte dell'universo, che per molti secoli aveva dato serenità al mondo della fisica (da Galileo a Newton in poi), garantendo la possibilità di contemporaneità tra gli eventi. La visione dell'universo, quale meccanismo perfetto, entra perciò in profonda crisi e viene meno ogni idea di movimento uniforme della materia, legata a principi nomologici assolutamente certi ed incontrastabili⁸⁹.

Anche la concezione della storia smette di essere basata su una teoria unitaria, per iniziare ad essere letta come una pluralità di civiltà differenti, tra loro in stretta

⁸⁸ Per approfondimenti si rimanda a PERONE U., PERONE A., FERRETTI G., CIANCIO C., *Storia del pensiero filosofico. Volume II*, Società Editrice Internazionale, Torino, 1980, *passim*.

⁸⁹ Cfr. CASULA C. F., *Storia e storie tra Otto e Novecento*, AM&D Edizioni, Cagliari 1994, p. 89.

relazione dialogica, scevra di qualsiasi concezione eurocentrica di riferimento. Non si accetta più alcuna prospettiva evolutiva lineare, per cui la storia inizia ad essere vista come un'infinita alternanza di fasi, che nel tempo si inseguono e si ripetono, dando ora momenti statici, ora momenti maggiormente dinamici o di crisi⁹⁰.

Di tale clima risente anche l'antropologia culturale; Bronislaw Malinowsky, dopo anni vissuti lontano dall'Europa, arriva ad affermare che non è possibile alcuna forma di etnocentrismo, dal momento che ogni cultura rappresenta una totalità complessa e funzionale, strutturata per dare specifiche risposte a specifici bisogni umani. La convinzione della superiorità degli occidentali rispetto alle popolazioni *primitive* subisce, in tal modo, un duro colpo, il quale mina ancor più profondamente le certezze dell'uomo europeo, anche se ciò non riuscirà purtroppo a fermare il dilagare di deliranti convinzioni di poter controllare l'esistenza di alcune popolazioni, fino ad arrivare a tragedie indimenticabili, quali l'olocausto e gli innumerevoli eccidi a stampo razzista compiuti nel Novecento⁹¹.

Partendo da tali presupposti si capisce, così, facilmente il perché della fortuna tardiva avuta all'inizio del secolo scorso da parte di F. Nietzsche, il quale, morto all'inizio del 1900, aveva già evidenziato in alcuni dei suoi scritti, quali *Così parlò Zarathustra* e *Al di là del bene e del male*, l'imperante nichilismo del suo tempo, l'eterno ritorno

⁹⁰ Tale concetto è approfondito in KUHN T. S., *Alle origini della fisica contemporanea. La teoria del corpo nero e la discontinuità quantica*, Il Mulino, Bologna 1985, *passim*.

⁹¹ Ashley Montagu, nella sua opera *La razza. Analisi di un mito*, Einaudi, Torino 1966, definisce la razza come una "stregoneria del nostro tempo", che ha giustificato eccidi razziali ed ogni forma di crudeltà verso gli esseri umani, sostenuta da ideali di epurazione e di supremazia di un popolo rispetto ad un altro.

all'uguale, che metteva in profonda crisi il concetto di perfetta linearità dell'evoluzione storica e della progressione umana.

E', quindi, su questo sfondo di profonde incertezze e di forte relativismo che Stefanini inizia a muovere i propri passi, con momenti espressivi diversi, che lo vedono passare da una fase di forte idealismo, ad una di maggior contenimento, dovuto anche alla particolare epoca storica della dittatura, per arrivare, infine, ad una ferma ed energica volontà di promozione dell'educazione, quale "elemento essenziale per la chiarificazione, non solo teoretica, bensì anche pratica, anzi pragmatica del concetto di persona".⁹²

Il periodo giovanile della sua produzione letteraria è, dunque, profondamente segnato dallo spirito patriottico dell'epoca, nonché dalla voglia di riscatto nazionalistico, intrisa di un significativo idealismo, che vede, tuttavia, ancora la necessità di confrontarsi con un cattolicesimo chiuso alla modernità ed ai cambiamenti.

Il secondo momento della produzione di Stefanini, che vede il pensatore spostarsi da Treviso a Padova, e poi a Venezia, prende avvio dalla fase di ascesa del fascismo fino alla stipula dei Patti Lateranensi del 1929, per arrivare al secondo conflitto mondiale.

Si tratta quindi, per i letterati, di un periodo sottoposto a censura e caratterizzato da scarsa possibilità di espressione. La mente della popolazione è ancora profondamente segnata dal primo conflitto mondiale e dalla necessità di ricostruzione di un Paese economicamente in ginocchio, per cui sono particolarmente esigue le espressioni culturali libere e spontanee in quegli anni.

⁹² Cfr. FLORES D'ARCAIS G., «La pedagogia di Luigi Stefanini» in AA.VV., *Scritti in onore di Luigi Stefanini*, Liviana, Padova, 1960, pp. 171-172.

Nella prima metà del Novecento, lo studioso ottiene la libera docenza (1925) e, dal 1931 al 1936, è professore di Pedagogia presso l'Università di Padova. In quello stesso anno si trasferisce poi a Messina, come docente di Filosofia teoretica e, nel 1937, torna all'Università di Padova, per poi spostarsi in quella di Venezia, dove insegnerà fino alla sua morte.

Stefanini partecipa sempre in maniera attiva alla vita culturale del Paese, mostrandosi un uomo molto attento alle problematiche del suo tempo, dotato di grande spirito e di particolare spessore intellettuale⁹³.

L'attenzione di questo pensatore, che non è mai stato un uomo politico nel senso stretto del termine, bensì un professore ed un filosofo, continua, dunque, anche in quest'epoca, ad essere orientata alla promozione del ruolo educativo della scuola, difendendo la presenza del pensiero cristiano nella cultura, di cui tale istituzione si fa custode privilegiata.

A riprova di ciò nel periodo compreso tra la prima e la seconda guerra mondiale, egli è uno dei pochi professori universitari cattolici che riesce a mantenere la propria posizione⁹⁴.

L'ultima fase della produzione letteraria di Stefanini risale al periodo del dopoguerra, quando l'Italia sposta di nuovo il centro del proprio interesse al confronto politico, una volta ritornata padrona della propria libertà e del proprio potere decisionale.

⁹³ Giuseppe Flores d'Arcais definisce Stefanini un uomo con "elevate doti dell'animo e della mente", ma ne ricorda altresì la capacità di "felice sintesi dell'uomo e del pensatore, del *pater* e del *magister*, che in lui trovò rara, se non unica, realizzazione". Cfr. AA.VV., *Scritti in onore di Luigi Stefanini*, p. 5.

⁹⁴ Per maggiori approfondimenti sulla vita e sulle opere dell'autore si rimanda al sito internet <http://stefanini.altervista.org>.

Così, con il boom economico degli anni Cinquanta a fare da sfondo, l'implementazione del processo di scolarizzazione, l'ascesa sociale della donna non più relegata esclusivamente al ruolo di madre e moglie e, soprattutto, la massiva diffusione dei mass media, che rivoluzionano completamente il modo di diffusione della cultura, anche Stefanini trova nuovi spunti di riflessione filosofica su cui soffermarsi.

Infatti, spinto dal liberalismo, di stampo prettamente individualista, e dal comunismo, caratterizzato da una concezione collettivista, il pensiero cattolico, in questa particolare fase storica, tenta di creare una mediazione funzionale tra le necessità del singolo e le spinte della collettività. Sul piano prettamente politico prende piede, dunque, la Democrazia Cristiana, grazie al ruolo fondamentale svolto da Alcide de Gasperi⁹⁵, mentre da un punto di vista letterario sono pensatori quali Maritain (autore del testo *Umanesimo Integrale*) e Mounier (autore del libro *Rivoluzione personalista e comunitaria*) a fare da elementi di traino e di rinnovamento.

A tal proposito va ricordato che, durante il Convegno di Gallarate del 1950, Stefanini presenta una relazione, intitolata "Persona e società"⁹⁶, in cui, partendo dal pensiero di Mounier, che pure apprezza e stima, mette però in guardia il pubblico rispetto al rischio che si corre quando non viene ben definito il limite del personalismo sociale.

Infatti, se si manca di chiarezza, diventano, a suo dire, facili gli accostamenti con correnti di pensiero completamente opposte, tipiche dell'epoca moderna, le quali

⁹⁵ Cfr. CAIMI L., *Educazione e persona in Luigi Stefanini*, La Scuola, Brescia, 1985, p. 210.

⁹⁶ Questa relazione diventa poi la terza sezione dell'opera *Personalismo sociale* di Stefanini del 1979. Per leggerla nel suo testo integrale si rimanda a STEFANINI L., *Personalismo sociale*, Studium, Roma, 1979.

pongono l'individuo in continua tensione, lo sollecitano all'azione senza lasciargli il tempo di riflettere sulla propria condizione personale, né tanto meno sulle leggi di natura a cui necessariamente bisogna sottostare se non si vuole cadere nella corruzione⁹⁷.

Sono, pertanto, gli esponenti della corrente dell'esistenzialismo a divenire per Stefanini una guida sicura, così da indurlo a porre l'accento delle proprie meditazioni sull'uomo e su ciò che maggiormente lo rende tale, nella sua accezione più pura, permettendogli di entrare in relazione con l'altro, così come vedremo nel prossimo paragrafo della presente trattazione.

⁹⁷ Cfr. CAIMI L., *op. cit.*, pp. 1-2.

I.2. La nozione di persona: l'uomo misura di tutte le cose

Abbiamo fin qui illustrato come il Novecento rappresenti un secolo che accompagna in tutta la sua complessità la crisi della persona, soprattutto attraverso la critica promossa dai cosiddetti maestri del sospetto, Marx, Freud e Nietzsche⁹⁸. Abbiamo anche descritto come, proprio in questa fase storica, il nichilismo prenda sempre più piede tra i pensatori dell'epoca, a causa della progressiva caduta di ideali e di valori.

Una caduta di sicuro significativa, di fronte alla quale ogni individuo prova un forte senso di impotenza ma, contemporaneamente, anche una forte volontà di riscatto, che lo porterà poi, nel corso del tempo, alla ricerca di un "oltre-uomo", che sappia ritrovare la sua essenza più intima, annullando ogni antitesi della realtà⁹⁹.

I tentativi di porre fine a tale comune sentimento di sopraffazione dell'epoca sono numerosi, ma, senza dubbio, una delle risposte più decise al nichilismo novecentesco, al relativismo del periodo e al senso di profonda limitatezza avvertita dall'individuo, viene offerta dalla corrente del personalismo¹⁰⁰.

⁹⁸ La definizione di "maestri del sospetto" ai tre pensatori viene data da P. Ricoeur, il quale riconosce a tali figure la volontà condivisa di volersi avvicinare alla realtà partendo dal dubbio cartesiano, che investe però non solo il mondo esterno, ma la coscienza stessa dell'essere umano. Per approfondimenti si rimanda a NEGRI A. (a cura di), *Novecento filosofico e scientifico*, Vol. II, Marzorati, Milano, 1991, pp. 458-459.

⁹⁹ Cfr. NIETZSCHE F., *Così parlò Zarathustra*, Mondadori Editore, Roma, 2001.

¹⁰⁰ Tale termine prende origine dal testo di Ch. Renouvier del 1903, *Il personalismo*, appunto e viene poi usato per la prima volta in quest'accezione da Mounier. Cfr. MOUNIER E., *Il personalismo*, AVE, Roma, 1987, *passim*.

Il personalismo nasce in Francia, ad opera di E. Mounier (Grenoble 1905 - Châtenay Malabris 1950), in seguito alla crisi economico-sociale del 1929, si diffonde grazie al contributo della rivista *Esprit* (il cui primo numero appare nel 1932¹⁰¹) e si fa portavoce della volontà di porre nuovamente al centro di ogni pensiero l'idea di "persona", intesa come essere umano dotato di inoggettività, inviolabilità, creatività, responsabilità e libertà¹⁰².

La corrente, sin dai suoi primi virgulti, si muove tra proposte a carattere antropologico (la persona letta nella sua dimensione di soggetto concreto e storico) e proposte più squisitamente metafisiche (la persona intesa nella sua essenza ultima), tentando di trovare al contempo una propria collocazione specifica.

Il personalismo rappresenta, pertanto, un movimento storico e non può essere identificato come una filosofia nel senso stretto del termine, dal momento che nasce proprio come fenomeno di reazione a due correnti tra loro opposte: il totalitarismo e l'individualismo. Essendo questa la sua peculiarità, al suo interno vede la coesistenza di molteplici aspirazioni personalistiche, che non trovano mai fusione in una dottrina unica.

¹⁰¹ La rivista *Esprit* viene fondata da pensatori quali Maritain, Lacroix, Izard, Déléage, Duveau; Iefrancq, Verité, Ricoeur, i quali sono spinti da un profondo e comune spirito democratico, rivoluzionario, a carattere antiborghese ed anticapitalista e promuovono, dopo aver individuato una precisa strategia tecnica di azione, la volontà di un cambio di mentalità, che possa portare la società a mettere l'individuo al primo posto rispetto all'avere. Per approfondimenti si rimanda a MARITAIN J., *la persona e il bene comune*, Morcelliana, Brescia, 1983.

¹⁰² Cfr. MICIA A., «Filosofie del Novecento» presente in rete all'indirizzo [http://www.webdiocesi.chiesacattolica.it/cc_i_new/diocesi/pagine/24630/ALL.%20C%20\(Preside%20Micia\).pdf](http://www.webdiocesi.chiesacattolica.it/cc_i_new/diocesi/pagine/24630/ALL.%20C%20(Preside%20Micia).pdf).

Se è vero che l'elemento comune di fondo è la persona, è altresì vero che poi, nel corso del tempo, nascono e si differenziano più personalismi: il personalismo a tendenza nietzschiana, quello invece maggiormente proudhoniano, personalismi tendenti alla dittatura e personalismi, invece, fautori dell'anarchia¹⁰³.

In ogni caso, tale movimento sostiene in ogni sua inclinazione la necessità del singolo individuo di non rimanere isolato, ma, al contrario, di andare incontro agli altri nello spirito del Cristianesimo, creando una comunione di coscienze in grado di riorganizzare le strutture sociali dell'epoca e di rinnovare la composizione delle classi politiche al potere¹⁰⁴.

La società proposta da Mounier è costituita da persone, che non si fondono tra loro costituendo una massa, ma rimangono tante singole individualità, ognuna delle quali si manifesta con un'identità in dialogo, allo stesso tempo, sincronicamente con chi incontra o con chi si scontra nel presente, e diacronicamente con ciò che del passato ha tenuto con sé, facendone tesoro per le proprie scelte.

Il personalismo, quindi, si fa promotore di una società, all'interno della quale tutti posseggono uguali diritti e doveri, in quanto persone, pertanto questo difende la dignità della donna, combatte ogni possibile forma di xenofobia e difende l'educazione, come libera attività sociale, la quale, in nessun modo, può mai essere controllata dallo Stato o da altre istituzioni.

¹⁰³ Per una visione più completa del personalismo e delle sue molteplici espressioni si rimanda a RIGOBELLO A. (a cura di), *Il personalismo*, Città Nuova, Roma, 1978.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

Inoltre per Mounier ogni individuo deve essere la realizzazione di una perfetta armonia tra tre componenti: il corpo, che rappresenta la tensione verso il basso, lo spirito, che è invece la tensione verso l'alto e, infine, la comunione, massima espressione di tensione verso il largo. Ed è l'amore, che va identificato quale elemento fondante di qualsiasi formazione umano-pedagogica, in quanto rappresenta la spinta che permette ad ognuno di incontrare l'altro in maniera autentica e responsabile, così da riuscire a costruire una relazione dialogica reciproca funzionale ed efficace¹⁰⁵.

In Italia la data ufficiale della nascita del personalismo si fa risalire all'anno 1954, quando il Centro Studi pedagogici Scholè, fondato proprio da Stefanini, organizza il primo convegno interamente dedicato alla Pedagogia Cristiana¹⁰⁶.

Con il filosofo veneto la nozione di persona, pur partendo dalla visione di Mounier, incontra, però, in maniera intima la concezione esistenzialista del termine. Infatti, ciò che il pensatore va ad esaltare è proprio la dimensione della soggettività e dell'individualità di ogni essere umano, immerso nella concretezza della propria esistenza e delle proprie esperienze quotidiane¹⁰⁷.

E' la ragione pertanto, secondo quest'autore, a guidare le azioni dell'uomo, e ciascuna conoscenza, ciascun valore morale, qualsiasi tipo di rapporto sociale ma anche di atteggiamento religioso assunto trovano la loro spiegazione e il loro punto di partenza

¹⁰⁵ Per maggiori approfondimenti sul pensiero dell'autore si rimanda a NANNI C., *Emmanuel Mounier. Il pensiero pedagogico*, Las, Roma, 2008.

¹⁰⁶ Per maggiori dettagli si rimanda in rete all'indirizzo <http://musicasacra.forumfree.it/?t=8092721>.

¹⁰⁷ Cfr. SALANDINI P., LOLLI R., *Filosofie nel tempo*, Edizioni Spazio Tre, Roma, 2006, pp. 1581-1598.

esclusivamente nella personale esperienza, a carattere meramente psicologico, di esercizio del proprio razionalità¹⁰⁸.

Stefanini arriva ad affermare che non è possibile costruire nessuna metafisica, se non si decide di scrivere come primo capitolo quello psicologico¹⁰⁹, che parta dall'io di ogni persona, inteso quale elemento centrale dell'esperienza, attraverso cui passa ogni relazione, per poi entrare in contatto con ogni realtà e creatura del mondo circostante.

Nel pensiero di quest'autore la prospettiva classica si ribalta totalmente: è il *sum* a rappresentare ora l'incipit di ogni relazione e non più l'*esse*. Fare esperienza di se stessi, conoscersi in tutti i propri pregi ma anche i propri difetti, aprirsi agli altri, confrontarsi con chi si ha di davanti e intorno, rappresentano tutti dei passaggi indispensabili per portare a compimento il processo di autoconoscenza da parte della persona¹¹⁰.

Ciò è giustificato innanzitutto dal fatto che l'essere non si manifesta, per Stefanini, come entità astratta, ma bensì come concreta espressione all'interno di ciascun individuo, il quale si fa così portatore, allo stesso tempo, di un nucleo e di un'energia tra loro fusi insieme, che non sono in alcun modo separabili: "energia intrinseca al nucleo e nucleo intrinseco all'energia"¹¹¹.

¹⁰⁸ Relativamente al tema della ragione e del suo rapporto con l'educazione si rimanda a STEFANINI L., *L'educazione umana nel sistema esistenzialistico*, Atti del Primo Congresso nazionale di Filosofia, Mendoza, Argentina, Marzo-Aprile 1949.

¹⁰⁹ Per ulteriori approfondimenti si rimanda al testo STEFANINI L., *La mia prospettiva filosofica*, Liviana, Padova, 1950.

¹¹⁰ Il percorso di scoperta del sé e, quindi, anche di scoperta dell'altro per poi tornare su se stessi, è trattato in maniera dettagliata nel testo di CAIMI L., *op. cit.*, La Scuola, Brescia, 1985, *passim*.

¹¹¹ *Ibidem*, p. 9.

L'individuo, in altre parole, non si limita semplicemente più a pensare o ad immaginare l'essere, ma piuttosto se ne fa espressione reale e tangibile; conseguenza di un tale punto di vista è che il pensiero dell'essere in sinergia con il pensiero nell'essere vanno a costituire ciò che viene chiamato persona.

L'intento di Stefanini è dunque quello di superare ogni forma di riduttivismo antropologico della sua epoca (ma anche della nostra); l'uomo, infatti, non può essere semplificato e letto o sotto un aspetto o sotto un altro, ma piuttosto deve essere visto nella sua molteplicità dimensionale di realtà complessa, costituita da fattori diversi, che non possono mai essere separati l'uno dall'altro, ma, al contrario, possono essere vissuti solo in forma olistica.

Prima dimensione che costituisce l'essere umano è quella della sostanza, intesa dall'autore come forma di persistenza dell'essere in sé e, quindi, nel suo "*non esse in alio*"¹¹². Una sostanza che, sebbene trovi la sua origine nel potere di Dio, in nessun modo, tuttavia, può mai essere fusa con quella divina, dal momento che rappresenta l'elemento fondante della persona, ciò che le consente di essere unica e diversa da tutte le altre, con la propria dignità e la propria assoluta libertà di espressione.

Ognuno conosce la sostanza, di cui è fatto, sperimentandosi un giorno dopo l'altro con la realtà concreta, all'interno della quale si muove, e ciò gli consente di entrare in relazione con gli altri, di confrontarsi con loro e poi di tornare in se stesso,

¹¹² Cfr. STEFANINI L., *Personalismo sociale*, p. 10.

riconoscendosi nella propria specificità di singolo individuo, in comunione e, allo stesso tempo, diviso dal resto dell'umanità¹¹³.

I successivi due elementi che vanno a definire il concetto di persona sono rappresentati dall'unità e dall'identità, intese quali elementi fortemente dinamici, che consentono ad ogni essere umano di mutare nel corso della storia, adattandosi agli eventi e imparando da questi a modificare le proprie azioni¹¹⁴.

La definizione di identità quale parte statica dell'individuo con Stefanini viene completamente superata; la dinamicità viene infatti intesa come fattore positivo, che non disperde né depotenzia l'io, ma al contrario lo arricchisce non solo spiritualmente, ma anche nella sua dimensione corporea e nel suo processo di interazione e di scambio con l'ambiente esterno.

L'io è sia nel tempo che nello spazio, e si esprime nel mondo e nel corpo, senza mai relegarsi ad una sola delle due dimensioni, perché non obbligato in alcun modo a scelte dicotomiche definitive¹¹⁵.

Per Stefanini il centro spirituale dell'essere umano viene ad identificarsi con la ragione, la quale però, in quest'autore, non trova alcuna connotazione scientifica o discorsiva, ma rappresenta piuttosto una particolare attività, che permette all'io di esprimere a

¹¹³ *Ivi.*

¹¹⁴ *Ivi.*

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 11.

pieno se stesso, in tutta libertà, superando qualsiasi comportamento istintivo legato ad un attimo particolare di reazione e, quindi, relativo e mai assoluto¹¹⁶.

Agire in maniera razionale, in qualche modo, significa agire in maniera autentica e raggiungere il momento più alto di realizzazione della propria individualità, in conformità con il volere della propria anima, senza mai trasgredire i canoni della legge divina, cosicché la propria esistenza possa essere giudicata sempre da Dio benevolmente, anche laddove la morte arrivi improvvisa ed inaspettata¹¹⁷.

Altro concetto fondamentale da prendere in considerazione per descrivere la persona è, ancora, quello dell'unicità; ogni persona è unica, irripetibile ed inconfondibile, per cui non può mai essere scambiata, barattata o resa fonte di commercio¹¹⁸.

Infatti, proprio da tale unicità originano la dignità ed il valore di ciascun essere umano; Dio ha creato ogni uomo diverso dall'altro per esprimergli tutto il suo amore e questo rende l'individuo stesso, in qualche modo, immortale¹¹⁹.

¹¹⁶ Stefanini nella relazione del 1949, intitolata "la mia prospettiva filosofica", va ad identificare il concetto di persona con quello di ragione. Egli, infatti, afferma che l'essere umano è persona perché razionale e, allo stesso tempo, è razionale, dal momento che è persona. E' tale assioma che rende, dunque, dotati di senso esistenziale i principi primi della ragione, ossia quello di identità e quello di non contraddizione, letti non tanto nel loro significato algebrico, ossia A è uguale ad A e A non è non A , quanto piuttosto nella loro concezione esistenziale, per cui "Io sono io, Io non sono non io". Cfr. MICIA A., *op. cit.*, presente in rete all'indirizzo [http://www.webdiocesi.chiesacattolica.it/cc_i_new/diocesi/pagine/24630/ALL.%20C%20\(Preside%20Micia\).pdf](http://www.webdiocesi.chiesacattolica.it/cc_i_new/diocesi/pagine/24630/ALL.%20C%20(Preside%20Micia).pdf).

¹¹⁷ Cfr. STEFANINI L., *Personalismo sociale*, p. 13.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 15.

¹¹⁹ Dice Stefanini che Dio ha costituito l'uomo "non come un particolare accanto ai particolari, non come un granello di sabbia sperduto tra le arene del mare, ma come un unico, di cui un altro identico non ci fu né ci sarà in tutta la storia del creato". *Ibidem*, p. 17.

Quanto fin qui affermato, non deve però far cadere il lettore nell'errore di pensare che Stefanini, in qualche modo, sia stato fautore di una visione centristica dell'uomo, visto come realtà isolata dal proprio contesto e priva di relazioni paritarie con il mondo esterno.

Al contrario, il filosofo sostiene che le diverse dimensioni dell'individuo trovano la loro massima realizzazione solo laddove quest'ultimo riesce ad aprirsi agli altri, lasciandosi precedere, guidare e seguire allo stesso tempo dalle persone con le quali ogni giorno si trova ad entrare in relazione.

Le due entità dello spazio e del tempo sono dunque forze motrici e direttrici simultaneamente, che pur facendo parte dell'identità stessa di ciascuno di noi, non possiedono però alcuna presunzione di poterci possedere o plasmare. Il passato precede la persona e la spinge, con le sue testimonianze, i suoi sbagli e le sue potenzialità, verso il futuro, che deve ancora essere costruito¹²⁰.

Per ciascuna persona l'altro ha il compito di svolgere, nel pensiero del filosofo veneto, un ruolo di confronto costruttivo: mostrare ad ogni individuo la propria similarità con gli altri, ma evidenziare allo stesso tempo anche tutte le differenze esistenti e che rendono ognuno unico¹²¹.

Stefanini tenta quindi di passare da una forma di metafisica della persona ad una forma di etica della persona. L'io, quale realtà unica, spirituale, razionale, è infatti l'elemento

¹²⁰ *Ibidem*, pp. 18-19.

¹²¹ L'idea dell'altro quale luogo di incontro, di confronto e di dialogo con se stessi è ampiamente trattata da tutta la corrente dell'Esistenzialismo. Per approfondimenti si rimanda allora a BUBER M., *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo Edizioni, Roma, 2004, o a RICOEUR P., *Il Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993, *passim*.

fondante della moralità di ciascun individuo, che porta quest'ultimo ad essere responsabile verso gli altri, perché ancor prima lo obbliga ad essere responsabile verso se stesso.

La moralità è come prima cosa autonomia, quindi responsabilità verso la propria coscienza, creata ad immagine e somiglianza di Dio, la quale rende di conseguenza responsabili anche verso gli altri¹²².

Il pieno esercizio della ragione, reso possibile dalla filosofia, rappresenta allora la via maestra per essere sé stessi, in maniera autentica e secondo coscienza, portando in tal modo a compimento la volontà divina¹²³.

E nel riconoscere il proprio valore, l'individuo riconosce anche quello degli altri e ne rispetta così la dignità. La persona, per Stefanini, non è mai soltanto un numero, ma piuttosto una qualità, per cui la sua essenza non può in alcun modo essere quantificabile, ma piuttosto deve essere qualificabile.

La fusione, operata tra persona e ragione, rappresenta un evento fortemente innovativo nel panorama filosofico dell'epoca, che supera anche la visione esistenzialistica ed idealistica del concetto, fino ad allora diffusa.

Stefanini, partendo dalla sua visione della persona, avvalendosi della descrizione delle diverse dimensioni che vanno a costituirla, tenta di dare spiegazione al devastante senso di smarrimento e di vuoto avvertito dall'uomo del Novecento.

¹²² Cfr. STEFANINI L., *Personalismo sociale*, p. 32.

¹²³ Cfr. MICIA A., *op. cit.*, presente in rete all'indirizzo [http://www.webdiocesi.chiesacattolica.it/cc_i_new/diocesi/pagine/24630/ALL.%20C%20\(Preside%20Micia\).pdf](http://www.webdiocesi.chiesacattolica.it/cc_i_new/diocesi/pagine/24630/ALL.%20C%20(Preside%20Micia).pdf).

Il forte relativismo, il tentativo di scomporre l'essere umano in particelle a sé stanti, prive di relazione reciproca, l'idea di una superiorità razziale o culturale sull'altro, come lui stesso ci ricorda, minano profondamente la morale umana, facendo perdere di senso ogni azione e privando di dignità ogni scelta che l'uomo si trova a compiere. A tutto ciò c'è solo una soluzione possibile: l'educazione.

I.3. Il ruolo dell'educazione

Nel Novecento la pedagogia inizia ad acquisire la denominazione di "scienza dell'educazione", per cui, non solo si arricchisce di nuovi metodi didattici e formativi, ma modifica totalmente la propria concezione di intervento, il quale non è più visto solo come azione a carattere meramente divulgativo di informazioni, ma anche come possibile aiuto al bambino, affinché questi possa raggiungere la propria indipendenza e la propria libertà.

Tra i tanti professori appartenenti a diversi orientamenti, che diffondono i propri ideali educativi, all'interno del panorama pedagogico italiano dell'epoca, troviamo Luigi Stefanini, il quale rappresenta uno dei massimi esponenti dello spiritualismo cristiano, assieme anche a G. Flores d'Arcais e a R. Resta. Tale orientamento racchiude in sé il nome di tutti coloro che hanno sostenuto, nel corso dello scorso secolo, la validità della concezione cristiana dell'educazione, ossia i pedagogisti neotomisti (quali J. Maritain), i sostenitori del personalismo (come E. Mounier), gli esistenzialisti cristiani, ed è caratterizzato, in campo pedagogico, dalla concezione della persona quale elemento centrale di qualsiasi intervento educativo, nonché dal riconoscimento della trascendenza di Dio, che viene inteso nel suo aspetto di persona nella persona, fine per sé assoluto, che agisce all'interno dell'uomo¹²⁴.

Non tutti i pensatori di tale corrente muovono però nella stessa identica direzione. Così, per Mounier, la persona rappresenta una realtà fortemente dinamica, che varia al variare

¹²⁴ Cfr. VOLPICELLI L., *Lessico delle scienze dell'educazione*, Casa Editrice Dr. Francesco Vallardi, Milano, 1978, p. 1060.

della storia, per cui l'intervento educativo deve avere come obiettivo quello di supportare lo sviluppo del giovane, rendendolo consapevole di sé e dei propri diritti, ma, allo stesso tempo, facendolo anche divenire responsabile verso gli altri¹²⁵.

La sfera dello sviluppo personale viene affidata alla famiglia, quale istituzione di socializzazione primaria, che deve implementare la libertà del soggetto, rendendolo autonomo e sicuro di sé; ciò è possibile però solo in un modello familiare di tipo comunitario, mentre risulta del tutto impensabile in uno più tipicamente borghese, autoritario ed eccessivamente formale.

Lo sviluppo del senso di responsabilità sociale è invece legato al ruolo educativo della scuola, che deve possedere in ogni caso un carattere liberale ed essere scevra da influenze superiori.

In Italia, Stefanini, utilizzando quale elemento guida proprio il personalismo francese, promuove una propria teoria della scuola, che trova l'apice del suo sviluppo all'interno dell'Ateneo di Padova, dove, come abbiamo visto nel corso della nostra trattazione, egli ricopre il ruolo di professore per alcuni anni¹²⁶.

Da quanto fin qui descritto, possiamo allora affermare che il personalismo respinge l'idea di un'educazione basata o meramente sulle problematiche dell'individuo o esclusivamente su difficoltà a carattere sociale. Inoltre, tale movimento riconosce a J. J.

¹²⁵ Per maggiori dettagli si rimanda in rete all'indirizzo <http://musicasacra.forumfree.it/?t=8092721>.

¹²⁶ Per maggiori informazioni inerenti la carriera accademica di Luigi Stefanini si rimanda al primo paragrafo del presente capitolo.

Rousseau¹²⁷ il merito di essere stato il primo ad evidenziare la necessità, da parte del precettore e maestro, di adottare un metodo educativo in grado di partire dalle attività del fanciullo stesso, per poi svilupparsi in modo funzionale rispetto alle diverse necessità, che questi presenta nel corso del proprio sviluppo individuale¹²⁸.

Concezione di fondo è quella dell'uomo visto nella sua dimensione olistica, quindi unità inscindibile di carattere ed intelligenza, corpo ed anima, il quale troverà la sua massima realizzazione oltre la vita terrena. Da ciò emerge l'avversione da parte dello spiritualismo cristiano alla concezione laica ed umanistica dell'essere umano, inteso come individualità a se stante e, allo stesso tempo, emerge anche la distanza presa nei confronti della visione marxista della persona, letta come un semplice insieme di bisogni da soddisfare, che ne orientano qualsiasi azione.

Stefanini riconosce all'educazione, come suo compito precipuo, quello di ridurre il senso di depersonalizzazione e di smarrimento tipico dell'uomo della sua epoca, che, come abbiamo già visto nei precedenti paragrafi, costituisce per lui l'elemento fondante del fenomeno di crisi esistenziale novecentesca. Pertanto, secondo il filosofo veneto, il processo educativo deve essere finalizzato al "ricupero dei valori per mezzo del

¹²⁷ J. J. Rousseau sostiene che la società e la cultura abbiano snaturato l'uomo, il quale nasce fondamentalmente buono. All'educazione spetta, pertanto, il compito di salvaguardare il bambino dagli effetti negativi, che possono avere su di lui sia la società sia la cultura. Di conseguenza il vero maestro non è mai colui che insegna qualcosa, ma piuttosto colui che lascia che il bambino possa sviluppare liberamente la propria natura e seguire la propria indole. Per approfondire l'argomento si rimanda al testo ROUSSEAU J. J., *Emilio o dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1997.

¹²⁸ Per approfondimenti sull'argomento si rimanda il lettore in rete a <http://www.dubladidattica.it/dopoguerra.htm>

ricupero della persona¹²⁹", per cui è fondamentale aiutare il giovane nel renderlo libero di fare le proprie scelte, così da non tradire i propri ideali ed i propri valori.

Proprio in tema di educazione è importante sottolineare, ai fini della completezza di questo studio, il concetto di alterità umana che, in Stefanini, è di grande rilievo. Stefanini parla di un cammino verso l'altro ad opera delle parole e, questo, è davvero un paradigma pedagogico che apre alla considerazione di un autentico dialogo educativo in una dimensione di circolarità che è dare nel ricevere: l'educando non è un semplice contenitore da riempire ma è un soggetto-persona con una propria ricchezza a priori.

L'educazione deve quindi puntare alla sfera spirituale del soggetto, deve sostenerlo nella sua presa di responsabilità, così da evitare che ceda alle emozioni facili, al denaro, agli istinti. In tal modo il pensatore offre al processo educativo un ruolo quasi "sacro", perché le affida il compito di custode dell'anima, rispetto ai continui tentativi di corruzione attuati dalla vita moderna: imparare a scegliere ciò che è bene per sé significa imparare a non barattare i propri valori con il diavolo. L'anima non si può mai vendere, infatti, se si conosce la verità, al limite la si può solo donare a Dio¹³⁰.

Affinché tutto ciò sia possibile, tra insegnante e scolaro deve crearsi una relazione di fiducia, che permetta la libera crescita del giovane, che esclusivamente in tal modo avrà la possibilità di diventare realmente una persona. Solo l'esercizio della libertà, infatti,

¹²⁹ Cfr. STEFANINI L., *Personalismo educativo*, Fratelli Bocca Editori, Roma, 1955, p. 29.

¹³⁰ *Ibidem*, p. 20.

potrà donare arricchimento e aiutare ciascun individuo a divenire ogni giorno migliore¹³¹

Nel pensiero di Stefanini la scuola è vista come il luogo elettivo di uguaglianza: all'interno delle sue aule tutti devono avere pari opportunità e, allo stesso tempo, devono anche avere a disposizione tutto il tempo necessario per sviluppare le proprie potenzialità.

Tale visione dell'educazione, quale strumento base di liberazione dell'individuo, viene ripresa e sostenuta poi dal Concilio Vaticano II, nel corso del quale viene redatta la "Dichiarazione sull'educazione cristiana dei giovani", un documento che sottolinea il pieno e totale diritto di ogni cristiano di essere educato, a prescindere dal proprio ceto sociale di appartenenza¹³².

Per Stefanini, l'educazione rappresenta una forma privilegiata di relazione, che si stabilisce tra maestro e discepolo e che riconosce un processo di evoluzione dell'anima, a carattere maieutico, in grado di coinvolgere entrambi i partecipanti al processo educativo allo stesso identico modo¹³³.

¹³¹ Cfr. il contributo di Florais d'Arcais in AA.VV., *Scritti in onore di Luigi Stefanini*, p. 179.

¹³² Il Concilio Vaticano II viene convocato da papa Giovanni XXIII nel 1962 e termina nel 1965 presieduto da Papa Paolo VI. Per approfondimenti sul suo contenuto si rimanda a ROUTHIER G., *Il Concilio Vaticano II. Recezione ed ermeneutica*, Vita e Pensiero, Milano, 2007.

¹³³ L'educazione per Socrate rappresenta un processo dinamico, il quale inizia dall'*ironia*, che porta l'uomo alla conoscenza della non conoscenza, e da qui passa poi, grazie all'ausilio del colloquio, all'*aporia*, che obbliga il soggetto a scegliere tra due opzioni quale sia vera e quale falsa. È questo il secondo momento del processo pedagogico, quello della *dialettica*, al termine del quale si verifica poi la scelta fatta utilizzando la terza componente socratica, quindi la *maieutica*, intesa come l'arte di far partorire le idee nello stesso discente, grazie alle domande poste dall'educatore. Vedi a tal proposito Böhm W., *Storia della pedagogia. Da Platone ai nostri giorni*, Armando Editore, Roma, 2007, pp. 13-14.

Nell'argomentare del filosofo veneto, concetto di partenza, ripreso dal pensiero di S. Agostino, è quello dell'esistenza del "maestro interiore", al quale dare ascolto e di cui il maestro esteriore, quello concreto, che si incontra ogni giorno in aula, non è altro che una guida a carattere socratico, che agisce con la metodologia propria del circolo ermeneutico.

Il "circolo ermeneutico" affonda le sue antichissime origini in Platone (V secolo a.C.) e sostiene che è l'idea, che costituiamo in noi stessi, a priori di un qualsiasi elemento, che ci permette di poterci porre le domande giuste per conoscerlo e sperimentare la sua essenza ultima.

Ciò, ovviamente, non in forma di una rigidità esasperata, che non lascia spazio alcuno all'accomodamento dell'idea iniziale, ma piuttosto come punto di inizio per l'indagine susseguente¹³⁴.

E' l'insegnante che, nel corso del processo educativo, aiuta il proprio alunno nel suo processo personale di auto esplorazione per trovare le risposte già presenti in sé, rendendolo così libero. Le materie allora, in tale prospettiva, possiedono valore non per le nozioni che sono in grado di trasmettere a chi apprende, ma piuttosto per l'uomo, che le insegna e, quindi, possono essere amate dallo studente solo se quest'ultimo sa amare il proprio maestro¹³⁵.

Il rapporto che si crea tra docente e discente rappresenta dunque una relazione unica, che, proprio per le caratteristiche che possiede, non può però mai pervenire ad alcuna

¹³⁴ Cfr. GADAMER H. G., *Verità e metodo*, Bompiani Editore, Milano 2000, *passim*.

¹³⁵ Cfr. GRILLO M. R., *Il Maestro. Umanità e saggezza*, Armando Editore, Roma, 2003, p. 141.

sintesi, anche perché non è questo il suo obiettivo. Lo scopo della relazione educativa è, invece, quello di agevolare il processo di sviluppo della personale fisionomia spirituale di entrambi gli attori sociali coinvolti, grazie allo stabilirsi di un rapporto di reciproca carità e di profondo rispetto¹³⁶.

Tale concezione la si ritrova in tutta la pedagogia fenomenologico-esistenziale dell'epoca, che riconosce alla capacità di essere autenticamente dentro una relazione l'obiettivo primario da dover raggiungere da parte di chi si occupa di educazione.

L'evento educativo diviene così un processo che si organizza lungo un *continuum* infinito, che permette di entrare nel futuro, progettandolo costantemente. E' ovvio quindi che, perché tutto ciò possa realizzarsi, il maestro debba essere in grado di mettersi in gioco insieme al suo allievo, senza però mai porsi in una relazione paritaria, dal momento che è portatore di un patrimonio di esperienze di vita unico, da condividere con chi, in quel momento, sta iniziando a costruire il proprio.

L'educatore, grazie all'empatia, costruisce una relazione funzionale tra le due entità che Stein chiama l'Io e il Tu-per-me, le quali pur rimanendo distinte, entrano in stretta comunione reciproca, grazie alla condivisione dei propri vissuti¹³⁷.

L'interazione è davvero autentica solo quando l'affettività e la logica di maestro ed allievo si incontrano e si confrontano, avendo il coraggio di cambiare entrambi per costruire insieme qualcosa, che invece da soli non sarebbero mai stati in grado di

¹³⁶ Cfr. CAIMI L., *op. cit.*, p. 48.

¹³⁷ Per maggiori approfondimenti sul pensiero di Edith Stein si rimanda a UBBIALI M., *Per un'ascesa al senso dell'educare. Vie per la pedagogia attraverso la vita e l'opera di Edith Stein*, Aracne editrice, Roma 2010.

realizzare. Ciò consente di superare l'atteggiamento di superiorità e di distanza, che spesso assumono coloro che si occupano di educazione, così da abbandonare la condizione di "prendersi cura incurante" di cui parla Heidegger, per illustrare tutte quelle relazioni in cui solo apparentemente si entra in contatto con l'altro, mentre in realtà non ci si fa mai scalfire o, quanto meno, avvicinare da questo¹³⁸.

Quindi, alla base di un rapporto educativo funzionale e vero non basta che si sia un'asimmetria di conoscenze e di competenze tra maestro ed allievo, ma è fondamentale la presenza di una "disponibilità", fatta di empatia, affetto, interesse reciproco tra i due soggetti coinvolti da questa specifica relazione. E' fondamentale desiderare che l'altro condivida quella stessa esperienza, così da riuscire a coinvolgerlo sin nella profondità del suo animo e portarlo così a crescere¹³⁹.

L'educazione, secondo Stefanini, svolge un ruolo sociale di particolare rilievo, dal momento che aiuta l'allievo a correggere una sua eventuale attitudine all'isolamento, andando a ridurre il suo senso di individualismo o ad incrementare il suo personalismo. Allo stesso modo, questa agisce anche sull'insegnante, laddove il suo carattere si mostri eccessivamente estroverso, per ricondurlo verso un atteggiamento maggiormente introverso e, dunque, più moderato¹⁴⁰.

L'insegnamento rappresenta, per il filosofo, un punto di incontro tra la dimensione del singolo individuo e quella della collettività e deve riuscire a far sì che il discente

¹³⁸ Cfr. HEIDEGGER M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1997, pp. 248-249.

¹³⁹ Questo tema è trattato in modo approfondito nel testo BERTOLINI P., «L'eros in educazione» in *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.

¹⁴⁰ Cfr. STEFANINI L., *Personalismo educativo*, Fratelli Bocca Editori, Roma, 1955, pp. 11-12.

sviluppi a pieno la propria individualità, ma allo stesso tempo riesca anche a vivere in una comunione di anime.

Distinzione e comunione rappresentano il segno del vero amore, che caratterizza la perfezione dell'esistenza e dell'educazione stessa. Ogni uomo, infatti, può essere educato solo se ama gli altri ed è a sua volta amato, ma, ancor prima, solo se ama se stesso, poiché questa è la condizione da cui partire per poter poi entrare in relazione con chi si ha vicino¹⁴¹.

¹⁴¹ Questa tematica del ruolo dell'educazione, è trattata in maniera approfondita da Stefanini nella sua opera più importante di pedagogia, alla quale si rimanda per maggiori chiarimenti. Cfr. STEFANINI L., *Il rapporto educativo. Proemio alla scienza dell'educazione*, CEDAM, Padova, 1932.

CAPITOLO II

G. Gentile: la pedagogia come scienza filosofica

II.1. Il concetto di cultura per l'autore

Il concetto di "cultura" ha sempre ricoperto un ruolo di primo piano nel pensiero di Gentile, il quale, nel 1930, arriva ad affermare che la cultura deve essere ricercata all'interno di ogni individuo, nello stesso identico modo in cui si ricerca la verità, perché "la cultura è l'uomo" nella sua essenza più intima e non solo una delle sue molteplici manifestazioni¹⁴².

Per parlare della cultura nella concezione gentiliana occorre predisporre alla descrizione di un qualcosa di autonomo, che precede la riflessione politica e pedagogica del filosofo piuttosto che seguirla, dando origine ad una lunga elencazione di binomi, i quali rappresentano elementi distintivi del suo pensiero: cultura/scuola, cultura/Stato, cultura/etica, etc...

Gentile è stato un "organizzatore di cultura" che, utilizzando quest'ultima quale parametro di confronto per le altre realtà a lui vicine, ha fortemente influenzato la formazione e l'educazione dei giovani, non solo della sua epoca ma anche di quelle

¹⁴² Cfr. GENTILE G., «Stato e cultura» in CAVALLERA A. H. (a cura di), *G. Gentile. Politica e cultura*, Le Lettere, Firenze, 1991, Vol. II, pp. 58-61.

successive, ai quali è giunta grazie all'opera di studiosi e di maestri che si sono rifatti alla sua teoria e al suo pensiero¹⁴³.

All'interno del contesto culturale italiano, compreso tra l'inizio del Novecento ed il 1940, l'attività del filosofo siciliano ha attraversato quattro fasi principali.

La prima fase, che va dal 1900 al 1915, vede Gentile come una delle figure di maggior spicco del panorama pedagogico del nostro Paese. In questo periodo, infatti, egli comincia a collaborare con la rivista *Helios*, un periodico di Castelvetro, nato nell'autunno del 1895, ed è proprio all'interno delle pagine di tale pubblicazione che iniziano a delinearsi i concetti base della sua concezione di cultura.

Inizialmente Gentile incentra la sua attenzione sull'elaborazione di confronto ragionato e sinottico tra cultura locale e cultura nazionale, tentando di creare un dialogo tra queste due realtà ancora molto lontane tra loro. Dopo di che pubblica alcuni scritti su Rosmini, Gioberti e Marx e, fin da subito, iniziano così a definirsi gli elementi base della sua ideologia politica e del suo pensiero intellettuale¹⁴⁴.

La seconda fase abbraccia il decennio compreso tra il 1915 e il 1925 e vede un Gentile più critico rispetto ai suoi contemporanei, sia per quanto riguarda l'atteggiamento avuto dai letterati della sua epoca nel periodo della prima guerra mondiale, sia per quanto concerne l'ascesa del fascismo e gli effetti da questo prodotti in Italia.

¹⁴³ Cfr. GARIN E. (a cura di), *Giovanni gentile. Opere filosofiche*, Garzanti, Milano, 1999, p. 9.

¹⁴⁴ Per maggiori approfondimenti si rimanda a TURI G., *Giovanni Gentile. Una biografia*, Giunti, Firenze, 1995.

Il terzo periodo, relativo agli anni Trenta, vede definirsi sempre più la frattura tra gli intellettuali di quel periodo rispetto alla concezione di cultura e all'impegno personale, che ciascuno di loro avrebbe dovuto avere in un momento storico così delicato.

L'ultima fase, che va dal 1930 fino al 1940, mostra ormai lo scontro aperto esistente tra Gentile, da una parte, e le diverse forme consacrate alla politica dall'altra¹⁴⁵.

Il concetto di "cultura" secondo Gentile inizia a definirsi tra le righe di Helios: cultura è tutto ciò che costituisce un uomo e che, di conseguenza, va trasmesso integralmente da una generazione alla successiva, partendo sempre dalle proprie origini, intese quali base della formazione dell'essere umano¹⁴⁶.

La cultura arriva così ad avere due accezioni nel pensiero del filosofo; da una parte, infatti, viene letta in senso classico come *humanitas* latina o *paideia* greca, ossia come elemento che contraddistingue l'uomo libero e privo di attività pratica. Dall'altra, però, viene anche intesa come realtà poliedrica, non relegabile in confini rigidi e definiti, che non crea diversità tra categorie sociali tra loro differenti, ma piuttosto unisce e protegge il concetto stesso di conoscenza dalle manipolazioni politiche e ideologiche tipiche dell'epoca gentiliana.

Dunque tale definizione di cultura non presenta mai un concetto univoco, per cui è più corretto parlare di culture regionali, nazionali, intrise di leggende, tramandate attraverso

¹⁴⁵ Per ulteriori approfondimenti rispetto alla divisione in fasi distinte della vita e del pensiero di Giovanni Gentile si rimanda il lettore a DI LALLA M., *Vita di Giovanni Gentile*, Sansoni, Firenze, 1975.

¹⁴⁶ Vedi anche SPADAFORA G., «Gentile e la pedagogia (191 – 1902)» in SPADAFORA G. (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Armando Editore, Roma, 1997.

i dialetti e in grado di racchiudere in se stesse tutto ciò che caratterizza la vita dell'essere umano¹⁴⁷.

Vettori privilegiati di questa cultura policentrica sono pertanto la storia, la filosofia, la letteratura, la politica e tutte quelle discipline, che consentono all'individuo di usufruire di una nuova visione del rapporto esistente tra particolare ed universale, tra reale e ideale. Proprio tale concezione porta Gentile a maturare la convinzione dell'esistenza di un rapporto inscindibile tra cultura e Stato, tra formazione individuale e identità nazionale; una convinzione che nel corso degli anni diventa poi sempre più radicata, fino all'incontro con il fascismo, momento in cui il filosofo diviene sostenitore della teoria dello Stato etico quale unica forma di Stato possibile per l'uomo¹⁴⁸.

Alla fine della prima guerra mondiale Gentile è ormai giunto alla conclusione che sia indispensabile attuare una riforma del sistema scolastico italiano, così da rendere la filosofia, già all'interno della scuola stessa, disciplina elettiva per la costruzione di una coscienza collettiva nazionale. Infatti, secondo la sua opinione, la filosofia svolge la stessa funzione della religione, ossia forma le menti e gli animi, investendo l'intera personalità dello studente e riunendo in sé tutti gli aspetti della cultura, per cui non può essere considerata una mera materia di insegnamento, isolata e fine a se stessa, ma bensì va letta come una disciplina formativa ed educativa trasversale a tutte le altre¹⁴⁹.

¹⁴⁷ Per una visione più completa del concetto di cultura si rimanda a GENTILE G., «Le dodici parole della virtù» in *Helios*, a. II, novembre 1896; GENTILE G., «Un saggio folklorico» in *Helios*, a. III, novembre 1897.

¹⁴⁸ Cfr. GENTILE G., «Proemio» in *Giornale critico della Filosofia Italiana*, a. I, Gennaio 1920, p.6.

¹⁴⁹ Cfr. GENTILE G., «La filosofia nei licei» in *Giornale critico della filosofia italiana*, Vol. I, 1920, p. 117.

Inoltre, il filosofo sostiene l'idea di una filosofia concreta, che possa aiutare l'Italia e soprattutto gli italiani nel processo di costruzione di una coscienza nazionale unitaria, pari a quella delle altre grandi nazioni dell'epoca. Ciò, nel pensiero dell'autore, è possibile eliminando le disgregazioni culturali regionali, a favore di una sola cultura nazionale italiana, forte e stabile da un punto di vista storico e filosofico¹⁵⁰.

Proprio dalla riflessione inerente il rapporto esistente tra cultura locale e cultura nazionale prende avvio l'attivismo pedagogico gentiliano, che è alla base della visione del filosofo di cultura come formazione e, di conseguenza, come insegnamento¹⁵¹.

Lo Stato descritto da Gentile deve perciò acquisire valenza etica e privilegiare la formazione di quei ceti, che sono in grado di assicurargli continuità, a discapito di una visione democratica della società, che tende invece a massificare la cultura, rendendo in tal modo vano ogni tentativo di fortificazione dell'identità nazionale.

E' il conflitto mondiale a rappresentare un punto di svolta nel pensiero del filosofo siciliano, tanto da portarlo ad affermare che il problema della guerra era un problema superiore alla guerra stessa, perché aveva costretto gli uomini a non rifugiarsi più nel

¹⁵⁰¹⁵⁰ Gentile, nella prima parte della sua produzione storico-filosofica, è sempre stato molto critico nei confronti della tendenza a chiudersi in sé propria della realtà culturale italiana. In particolar modo, egli critica in modo aspro la sua terra, la Sicilia, perché non era stata in grado di aprirsi a nuove correnti di pensiero, quali l'idealismo, il romanticismo, il realismo storico, rimanendo così indietro rispetto ad altre regioni per impermeabili, da un punto di vista culturale, ai rinnovamenti del Novecento. Per approfondimenti vedi GENTILE G., *Il tramonto della cultura siciliana*, Sansoni, Firenze, 1963, pp. 89-90. Dopo l'adesione al Partito Nazionale Fascista, il filosofo muta però in parte tale concezione e ricorda che, dopo il 1860, il patriottismo italiano aveva quasi del tutto messo a tacere il sentimento regionale, depauperando in tal modo il Paese di una parte significativa della propria energia, che ora in qualche modo andava, quindi, recuperata. Si rimanda a GENTILE G., «Anima abruzzese» in CAVALLERA H. A. (a cura di), *La riforma della scuola in Italia*, Le Lettere, Firenze, 1989.

¹⁵¹ Cfr. VIGONE L., LANZETTI C. (a cura di), *L'insegnamento della filosofia*, Laterza, Roma-Bari, 1987.

passato, ma a tendere solo verso il futuro. E ciò è possibile solo laddove la cultura è salda all'interno della popolazione e rappresenta non solo tradizione, ma incarna anche lo Spirito stesso, per cui ha un valore profondamente educativo. Quindi, non più qualcosa legato solo alla forma, ma bensì qualcosa che rappresenta la sostanza della questione¹⁵², un passaggio reso possibile solo dalla cultura umanistica, che aiuta l'uomo a prendere coscienza di se stesso e, quindi, ad accrescere la propria sfera di moralità.

La cultura, in tal senso, rappresenta la via maestra per la costruzione di una nuova Italia e questa concezione raffina la visione politica di Gentile, fino a farlo arrivare ad una scelta quasi obbligata: l'adesione al fascismo. Politica e cultura sono due facce della stessa medaglia e solo dalla loro perfetta ed armonica collaborazione può avere origine la coscienza unitaria di una nazione.

La cultura, come sostiene il filosofo, non può raggiungere alcun obiettivo se non si cala nelle realtà concrete e, per fare ciò deve necessariamente avvalersi della politica.

La nascita dell'Istituto Nazionale Fascista di Cultura nel 1925 e la redazione dell'Enciclopedia Italiana in quello stesso periodo, portano Gentile ad una rottura definitiva con altri letterati dell'epoca (quali ad esempio lo stesso Croce) e alla sua piena adesione alla visione di uno Stato insegnante ed educatore, al cui interno è necessario portare "non la cultura nel fascismo, bensì il fascismo nella cultura"¹⁵³.

Con il passare del tempo e man mano che il fascismo si inasprisce, fino all'emanazione delle Leggi Fascistissime del 1925 da parte di Benito Mussolini, il pensiero di Gentile

¹⁵² Cfr. CAVALLERA A. H. (a cura di), *G. Gentile. Guerra e fede*, Le Lettere, Firenze, 1989, pp. V-VI.

¹⁵³ Cfr. GENTILE G., «Il fascismo nella cultura» in CAVALLERA H. A. (a cura di), *Politica e cultura*, Vol. I, p. 225.

però comincia a cambiare rotta, allontanandosi sia dal sistema politico di riferimento dell'epoca, sia dai letterati che cercavano ancora in lui una possibilità di mediazione concreta tra cultura e politica.

Nella sua ultima opera, *Genesi e struttura della società*, testo del 1943, il filosofo amplia notevolmente la sua concezione di cultura, per cui oltre alla componente umanistica, fino ad allora considerata preponderante, vengono prese in considerazione tutti i lavori manuali e tecnici, che lo sviluppo industriale dell'epoca aveva reso parti fondamentali della vita italiana.

Il sapere è la base della cultura dell'epoca ma non si tratta più di una forma di sapere astratta, quanto piuttosto di una tipologia di sapere in grado di plasmare lo spirito, perché aiuta l'uomo a riflettere su se stesso e sul significato della propria esistenza.

Ritorna così la concezione di cultura quale strumento elettivo di costruzione dello Stato e dell'essere umano in primis. E' questo che afferma Gentile nella sua ultima apparizione pubblica, durante il discorso pronunciato in Campidoglio nel 1943, quasi come testamento morale ed epilogo delle sue argomentazioni portate avanti durante tutto il corso della sua vita¹⁵⁴.

¹⁵⁴ GENTILE G., *Genesi e struttura della società*, Le Lettere, Firenze, 1987, p.78.

II.2. La pedagogia gentiliana

All'inizio del secolo scorso Gentile pubblica il saggio "Il concetto scientifico di pedagogia", all'interno del quale lo studioso rivendica la specificità di tale disciplina, la sua totale indipendenza dall'etica e dalla psicologia e, al tempo stesso, anche la sua forte identificazione con la filosofia, dal momento che ha come compito precipuo quello di orientare il proprio interesse alla progressiva costruzione e realizzazione dello spirito di ciascun individuo.

Fulcro della pedagogia gentiliana è infatti il concetto di spirito quale atto puro, ossia un processo creativo, che non si arresta mai e che dunque, come ricorda il filosofo stesso, "non è, ma si fa",¹⁵⁵ con un caratteristico continuo divenire.

Proprio in ciò l'idealismo di Gentile si differenzia da quello soggettivo di Berkeley, da quello metafisico di Hegel e da quello trascendentale di Kant. Infatti, il soggetto dell'attualismo non ha nulla a che vedere con la cosa finita, di cui parla Berkeley, né tanto meno gli si contrappone un trascendente, che andrebbe meramente accettato e basta, come invece troviamo in Platone (il mondo delle idee), in Kant (la cosa in sé) o in Hegel (l'idea).

Nel pensiero del filosofo siciliano, ciò che prevale è il principio della pura immanenza, il quale fa sì che l'individuo, per realizzarsi, debba uscire da sé per incontrare l'altro, un oggetto, che poi gli consenta di tornare in sé, dando così vita all'eterno ciclo di

¹⁵⁵ Cfr. HESSEN G., *La pedagogia di G. Gentile*, Casa editrice Avio, Roma, 1952, pag. 8.

"soggetto-oggetto-soggetto", che rappresenta l'essenza ultima dello spirito quale atto puro¹⁵⁶.

Trasposta nella dimensione pedagogica, tale visione porta ad una netta presa di distanza dalla concezione classica di un soggetto educante, che influenza in maniera unidirezionale ed univoca chi viene educato. Secondo Gentile, allora, bisogna andare oltre tale pregiudizio monadistico, per non considerare più maestro e alunno come soggetti distinti fra loro, in quanto sostanze concluse in sé, che non hanno bisogno l'uno dell'altro per la propria realizzazione.

Infatti, se il soggetto viene inteso quale spirito puro in continuo divenire, cade qualsiasi idea di mediazione intersoggettiva e maestro ed alunno, pensando insieme l'oggetto della loro lezione, arrivano ad identificarsi in un unico atto spirituale. Il pensiero dà così vita al suo oggetto di riferimento, che altro non è che l'atto creativo stesso del pensare, e in tal modo si arriva ad abbandonare ogni possibile trascendenza¹⁵⁷.

In tale scenario diviene preponderante la rilevanza filosofica della pedagogia, intesa quale scienza della formazione umana, ossia dello spirito quale continuo divenire, in cui lo svolgimento di quest'ultimo, nonché la sua realizzazione, rappresentano la massima espressione di libertà.

Prima di addentrarci in maniera più approfondita nel pensiero gentiliano, è bene, a questo punto della trattazione, ricordare che la pedagogia, nel corso della storia, da

¹⁵⁶ Cfr. *Ibidem*, p. 8.

¹⁵⁷ *Ibidem*, pp. 8-9.

sempre tende a schierarsi su un duplice fronte: uno di segno negativo e uno di segno positivo.

Nel primo caso, quindi, la pedagogia rifiuta l'idea che lo scolaro sia al centro della scuola e che, in qualche modo, questi possa assumere una funzione autodidatta, per cui si oppone a ciò che contrasta lo sviluppo auto-formativo dello spirito. Portavoce della pedagogia negativa è J. J. Rousseau, fortemente criticato dal filosofo siciliano, perché fautore della creazione di un *homunculus* artificiale, privo di ogni libertà, costretto a far tutto ciò che gli viene richiesto dal suo educatore senza alcun potere di scelta.

Secondo Gentile, al contrario, il momento educativo deve riuscire a superare l'antinomia esistente tra libertà e costrizione propria dell'educazione stessa; affinché ciò sia possibile, allora, la libertà deve smettere di esser vista come impedimento, per divenire piuttosto un processo in continua evoluzione: non si è liberi per natura, ma si diventa liberi grazie all'educazione.

Elemento cardine di tale processo è appunto la costrizione, la quale rappresenta il momento indispensabile per divenire indipendenti e liberi, ecco perché l'autorità dell'educatore non deve mai rimanere mera autorità, ma piuttosto risolversi nella libertà dell'alunno¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Cfr. GENTILE G., «Pedagogia generale» pag. 169 in HESSEN G., *La pedagogia di G. Gentile*, Casa editrice Avio, Roma, 1952, p. 20.

La pedagogia positiva, come sostiene lo stesso Gentile, supporta lo sviluppo dello spirito, favorendo pertanto il delicato percorso di sintesi, esistente tra educatore ed educando¹⁵⁹.

La disciplina si avvale dell'ausilio della filosofia, intesa come massima espressione del processo di formazione dello spirito, un processo che riconosce nell'educazione di ciascun individuo la via maestra per divenire consapevoli della propria dimensione spirituale¹⁶⁰.

Partendo da questo punto di vista, per leggere la posizione del filosofo, è semplice e corretto l'accostamento che spesso viene fatto tra Gentile e Dewey, poiché tutti e due gli autori hanno riconosciuto alla dimensione educativa un ruolo fondamentale per tentare di illustrare il nodo teoria – pratica e, di conseguenza, entrambi hanno definito la pedagogia come chiave di accesso privilegiata per descrivere ed illustrare nella sua completezza l'elaborazione filosofica¹⁶¹.

Maestro e scolaro rappresentano, nel pensiero gentiliano, due individui fusi insieme in un'unica coscienza comune e questo deve essere l'obiettivo primario di qualsiasi processo educativo, come ricorda anche Lombardo-Radice¹⁶².

¹⁵⁹ Cfr. GENTILE G., *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. I, Sansoni, Firenze, 1942, pp. 207-208.

¹⁶⁰ Per ulteriori indicazioni sul tema si rimanda a RAVAGLIOLI F., «Gentile pedagogista europeo» in SPADAFORA G. (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Armando Editore, Roma, 1996, pp. 75-88.

¹⁶¹ *Ivi*, pag. 173.

¹⁶² Per approfondimenti sul pensiero dell'autore si rimanda all'opera BEVILACQUA R., G. Lombardo Radice. *Il pensiero pedagogico-didattico*, Brigo Editore, Rovigo, 1954.

Accanto alla ridefinizione del ruolo del maestro e di quello del concetto di lezione, il filosofo siciliano presenta anche una personale suddivisione dell'infanzia, per cui identifica tre diverse tipologie di fanciullo.

Il *fanciullo eterno*, rappresentante della prima tipologia da lui descritta, è quello che si incontra in qualsiasi età della vita e che è possibile ritrovare anche nel proprio animo. C'è poi il *fanciullo fantoccio*, che altri non è che lo stereotipo di fanciullo costruito dalla psicologia, quindi del tutto ideale e privo di connessioni con la pratica quotidiana. L'ultima tipologia è infine rappresentata dal *fanciullo reale*, che si identifica con il vero oggetto di studio della filosofia e, di conseguenza, anche con il centro di interesse dell'educatore¹⁶³.

All'interno della vita scolastica il maestro occupa perciò un posto centrale, in quanto rappresenta il modello a cui deve ispirarsi ogni allievo per la propria personale formazione spirituale e culturale. Ma, allo stesso tempo, egli deve anche farsi promotore di una relazione dualistica privilegiata tra lui e l'alunno, la quale deve potersi risolvere in unità, grazie alla creazione di un percorso unico, che parte dall'educatore stesso per raggiungere l'educando e fondere le due identità in un solo atto spirituale universale¹⁶⁴.

Lo spirito vive di un proprio ritmo, che l'educazione aiuta a rendere costante e saldo nel tempo: soggetto, che per la propria realizzazione esce da se stesso e s'immerge all'interno di un oggetto e, una volta creato questo nuovo oggetto, torna poi in sé, per

¹⁶³ Cfr. CAMBI F., *Storia della pedagogia*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1995, p. 448.

¹⁶⁴ Per approfondimenti sul tema vedi anche il sito internet <http://www.filosofico.net/gentile105.htm>

realizzare l'unità tra sé e l'oggetto. Ciò è reso possibile grazie all'ausilio di tre specifiche discipline, le quali supportano i tre momenti appena descritti. Prima fra tutte da menzionare l'arte, la quale, occupando un posto speciale nell'insegnamento elementare, agevola la realizzazione della pura soggettività.

A seguire la religione, intesa da Gentile come una forma di filosofia inferiore adatta ai fanciulli, realizza l'autocoscienza dello spirito nella sua forma più matura, poiché pone allo spirito delle norme, alle quali quest'ultimo è costretto a sottostare senza alcuna possibilità di rinuncia.

Infine la filosofia, che consente l'unità delle due forme precedenti dello spirito, donandogli unità oltre qualsiasi forma di dualismo¹⁶⁵.

In Gentile, l'educazione rappresenta dunque un processo che dura quanto l'intera vita dell'essere umano, che è costretto a mediare continuamente tra se stesso e la realtà circostante, pur di trovare la propria unità interiore. Alla scuola e più precisamente al maestro è affidato, così, il delicato compito di insegnare al bambino a fare ciò sin da piccolo, all'uomo adulto spetta poi il dovere di proseguire tale processo durante tutta la sua vita.

Ecco perché solo un maestro autentico, che utilizza parole in grado di evocare gli eventi e di mostrare la loro evoluzione nel tempo, che si mette in gioco in prima persona per creare una relazione dialogica funzionale con il proprio allievo, può ottenere dei risultati concreti.

¹⁶⁵ Cfr. HESSEN G., *op. cit.*, pp. 27-28.

Al contrario, una didattica tecnica, priva di coinvolgimento umano, di empatia, non porta a nulla, perché, separando le materie l'una dall'altra, come tanti atomi isolati, non fa altro che leggere la cultura come un fatto a sé, separato dall'uomo e, quindi, anche dalla storia.

Solo la didattica speciale trova un posto degno di attenzione nella scuola gentiliana, perché segue il ritmo delle fasi di sviluppo dell'alunno e non limita mai il processo educativo¹⁶⁶.

¹⁶⁶ Cfr. RAVAGLIOLI F., *Profilo delle teorie moderne dell'educazione* Armando Editore, Roma, 1999, pp. 16-17.

II.3. La reazione al positivismo in Italia: la Riforma Gentile

Il 17 Novembre 1922, Benito Mussolini, con il bene placido di Casa Savoia, si insedia al Parlamento e, sin da subito, si rende conto che una delle prime questioni che il Paese deve affrontare riguarda la riforma del sistema scolastico italiano.

Come ogni altra forma di dittatura infatti, anche il fascismo vede nella scuola un agente più di istruzione che di educazione¹⁶⁷, che può rappresentare un valido ausilio per la propaganda politica, tanto che, nel 1929, lo stesso nome di Ministero della Scuola viene mutato da Pubblica Istruzione a Educazione Nazionale.

Partendo da tale presupposto, è facile allora comprendere le motivazioni per le quali Mussolini decide di affidare il compito di effettuare una riforma ad un uomo liberale, non iscritto al partito, forte oppositore dell'idealismo, quale era appunto Gentile, che, da anni, lavorava insieme ad altri studiosi dell'epoca (quali Croce, Salvemini, Lombardo Radice) ad un progetto di totale ristrutturazione dell'ambiente scolastico nazionale. Ma anche un uomo che aveva maturato una lunga esperienza didattica e amministrativa in diversi licei e università italiane, la quale gli aveva consentito di acquisire, nel corso del tempo, una conoscenza articolata ed approfondita del sistema scolastico nazionale.

Obiettivo principale del Regime è quello di riformare, attraverso la scuola, il modello educativo fino a allora proposto, così da poter creare la nuova classe politica dirigente

¹⁶⁷ Il termine educazione viene dal latino *educere* ovvero "tirar fuori", "estrarre" ed esprime lo sforzo, proprio della relazione educativa, di far emergere potenzialità e attitudini insite nel soggetto. L'istruzione, invece, fa riferimento a un'azione svolta allo scopo di trasmettere un certo complesso di nozioni. Quindi se l'educazione è "tirar fuori potenzialità", l'istruzione è "inserire dentro nozioni". Cfr. BERTOLINI P., *Dizionario di pedagogia e di scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, 1996, p. 293.

italiana, preparata ad affrontare le sfide del Novecento e pronta, altresì, a togliere lo Stato dalla condizione di arretratezza, in cui versava all'epoca rispetto a tutte le altre grandi nazioni europee¹⁶⁸.

La Riforma Gentile diviene attuativa il 31 dicembre 1923, ma le sue linee essenziali di orientamento sono rintracciabili già in un testo del 1908, scritto da Salvemini e Galletti e intitolato *Scritti sulla Scuola*, all'interno del quale si sottolinea più volte proprio l'aspetto dell'importanza del ruolo politico degli insegnanti per la formazione delle classi dirigenti¹⁶⁹.

Perno dell'intera azione riformatrice è rappresentato dalla ferma volontà di riorganizzazione della scuola media; infatti, è proprio a questo livello che appare evidente il sempre più pressante desiderio del regime fascista di voler bloccare l'ascesa culturale e, di conseguenza, anche sociale, dei ceti medi della popolazione, arrestando la possibilità per questi ultimi di inserimento nelle scuole secondarie.

Ciò viene reso possibile grazie all'introduzione di un articolato sistema di meccanismi di selezione, finalizzato ad arginare la gran parte della popolazione scolastica all'interno

¹⁶⁸ Cfr. GENOVESI G., *Storia della scuola italiana dal Settecento ad oggi*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2000, *passim*.

¹⁶⁹ Questo libro nasce dalla partecipazione dello stesso Salvemini alla Commissione Reale per la Riforma della Scuola secondaria, nata nel 1905, quale rappresentante della Federazione Nazionale Insegnanti di Scuola Media. Nel testo viene messa in evidenza la possibilità di una divisione dualistica della scuola, che poneva i ricchi da una parte e i meno abbienti dall'altra, così da operare una più severa selezione delle persone da formare, pari a quella delle altre grandi potenze europee dell'epoca (Francia, Germania, Inghilterra). Per ulteriori approfondimenti si rimanda a RICUPERATI G., *La scuola dell'Italia unita*, Einaudi, Torino, 1973.

di particolari "scuole di scarico", le quali non consentivano poi la prosecuzione della carriera di studi a livello universitario¹⁷⁰.

Tale tentativo, più o meno esplicito, di allontanare dalla scuola pubblica tutti coloro che non erano considerati idonei alla creazione della futura classe dirigente del Paese va ad investire, ovviamente, anche tutta la popolazione scolastica femminile, la quale, con grande fatica, nei primi due decenni del secolo era riuscita finalmente ad accedere ai banchi di scuola.

Ma questo non sembra di certo rappresentare un problema per il filosofo siciliano, il quale anzi, in un articolo del 4 maggio 1918, pubblicato su *Il resto del Carlino*, parlando delle donne e della loro capacità di portare a termine con successo un percorso scolastico, arriva ad affermare che queste non possiedono: “né quell’originalità animosa del pensiero, né quella ferrea vigoria spirituale che sono le forze superiori, intellettuali e morali dell’umanità”¹⁷¹. Dunque, non sono idonee alla scuola, ma devono ricoprire ruoli diversi, a loro più congeniali.

Ciò che appare manifesto è dunque il fatto che la Riforma Gentile, invece di tentare di promuovere per il Paese un avanzamento culturale, come richiedeva il particolare momento storico, caratterizzato da profondi mutamenti sociali ed economici, accelerati soprattutto a causa del conflitto mondiale, si propone, piuttosto, quale obiettivo della sua azione quello di far riappropriare le *élites* del ceto sociale più elevato degli antichi

¹⁷⁰ Uno studio di fondamentale importanza rispetto a tale specifico argomento lo si ritrova in BARBAGLI M., *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, Il Mulino, Bologna, 1974, pp. 157 2 ss.

¹⁷¹ Cfr. GENTILE G., «Esiste una scuola in Italia?» in GENTILE G. 8° cura di CAVALLERA H. A.), *La nuova scuola media*, II ediz., Le Lettere, Firenze, 1988, p. 276.

privilegi. Quegli stessi privilegi, che nel tempo queste, in parte, avevano perduto, per cui il filosofo siciliano prende posizioni nette e decise, schierandosi in difesa della divisione dei ruoli e dei compiti fra le diverse classi e fra i due sessi¹⁷².

L'idea di affidare alla scuola la responsabilità precipua di plasmare una coscienza collettiva era stata formulata, ormai quasi un secolo prima, agli albori del Risorgimento, da Giuseppe Mazzini ed era stata poi ripresa, nel primo dopoguerra, sia dai nazionalisti che dai fascisti, ma anche dal gruppo di Azione per la Scuola Nazionale, confluito poi nel Fascio Nazionale di Codignola e di Lombardo Radice, nel quale affonda le proprie radici il progetto di riforma scolastico realizzato da Giovanni Gentile¹⁷³.

L'idea riformatrice trae origine dalla considerazione, fatta dallo stesso Gentile, che i licei e le università di inizio secolo fossero ormai sovraccarichi di studenti, i quali, intraprendendo in maniera così massiva un corso umanistico classico, non solo andavano a saturare il bisogno richiesto dall'epoca, ma inseguivano, inoltre, la mera volontà di conseguimento di un diploma, piuttosto che soddisfare la voglia di arricchire la propria cultura personale.

Per mettere un freno alla situazione, la soluzione trovata non è altra che quella di dirottare verso gli istituti tecnici (commerciali, industriali, agrari) tutti coloro che, non appartenendo ai ceti più elevati della società o essendo di sesso femminile, come già ricordato in precedenza, non potevano, a suo avviso, aspirare ad altro che ad una

¹⁷² Cfr. SPADAFORA G. (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, Armando Editore, Roma, 1997, p. 343.

¹⁷³ Tale tematica della scuola viene affrontata da Mazzini nel suo scritto *Dei doveri dell'uomo*, in cui tratta appunto la tematica del ruolo dell'agenzia educativa quale guida superiore per la costruzione della coscienza collettiva nazionale. Cfr. *Ivi*.

formazione professionale, in vista dell'inevitabile necessità di fare un lavoro umile e, di certo, ben lontano dalla vita politica italiana.

Lo stesso Gentile arriva così a identificare questa parte di popolazione scolastica come una vera e propria "zavorra", termine per altro già utilizzato in precedenza anche da Salvemini. Una zavorra che, secondo le parole del filosofo, non aveva alcuna accezione negativa come vocabolo in sé, ma andava solo a designare chi non era "tra i migliori", quindi chi per la scuola classica, prettamente umanistica, non aveva alcuna affinità, mentre, sempre a suo parere, poteva ottenere buoni risultati se inserito in un percorso scolastico professionale, pratico e in certo qual modo anche maggiormente utilitaristico¹⁷⁴.

Di contro, per gli studenti più meritevoli lo Stato avrebbe dovuto creare delle scuole modello, ben organizzate e finalizzate alla cura soprattutto della sfera culturale dell'individuo.

In maniera particolare, nella Riforma vengono privilegiate le scuole private piuttosto che quelle pubbliche, viene evidenziata la necessità di rendere più articolato e più complesso l'esame di stato, e viene inoltre richiesto un aumento dello stipendio degli insegnanti, per evitare l'abbandono della carriera di docenti da parte degli uomini, attratti da professioni più vantaggiose da un punto di vista economico, con il conseguente aumento della presenza femminile nel corpo docente italiano. Si stabilisce poi che gli istituti magistrali su tutto il territorio nazionale devono essere 87, mentre i licei classici possono essere massimo 20 e che non è possibile aprirne più altri, se non previa autorizzazione da parte del Ministero. In ciascuna classe il numero massimo di

¹⁷⁴ Cfr. GENOVESI P. G., *La riforma Gentile tra educazione e politica. Le discussioni parlamentari*, Corso editore, Ferrara, 1996, p. 58.

alunni è fissato a 35. Le tasse scolastiche negli istituti tecnici e magistrali vengono raddoppiate, mentre nei ginnasi-licei vengono aumentate del 59%¹⁷⁵.

Gentile mantiene lo studio della religione nella scuola elementare, poiché questa accoglie il bambino, nel momento in cui il piccolo pone le fondamenta della propria educazione morale, mentre rende la scuola media (sia ginnasio che liceo) totalmente laica, perché, a questo livello, viene lasciato alla filosofia il compito di educare lo spirito, facendo passare lo studente da una fase di conoscenza assoluta ad un'altra di conoscenza logica.¹⁷⁶

Sempre a seguito della riforma, l'educazione fisica, considerata dal Regime una sorta di istruzione premilitare, cessa di essere una materia scolastica e viene affidata totalmente all'Ente Nazionale per l'Educazione Fisica (ENEF), che aveva sede inizialmente a Milano, mentre poi viene trasferita a Roma nel 1925 e nel 1927 è totalmente sciolta, per essere sostituita dall'Opera Nazionale Balilla (OLB).

L'educazione artistica e quella artigianale, allo stesso modo, cessano di essere materie di studio scolastico elementare, per diventare discipline perno degli istituti d'arte applicata, di durata quadriennale, organizzati su modello delle botteghe rinascimentali e ai quali si accedeva alla fine della scuola media.

¹⁷⁵ *Ibidem*.

¹⁷⁶ Nel 1902, nel suo discorso su *L'unità della scuola media e la libertà degli studi*, Gentile aveva già evidenziato il fatto che, anche se è vero che lo spirito si forma in tutte le tipologie di scuola, soltanto la scuola elementare e il ginnasio-liceo sono tuttavia in grado di agevolare il suo sviluppo in piena integrità. Quindi, solo queste ultime possono essere intese quali scuole di cultura, al contrario di tutte le altre, che sono, invece, delle scuole speciali, dotate, di conseguenza, della possibilità di implementare esclusivamente una piccola parte dello spirito. Tale tematica è trattata in maniera approfondita in GENOVESI P. G., *op. cit.* p. 55.

Infine, l'educazione musicale diventa di pertinenza esclusiva dei sei conservatori statali dell'epoca, ossia Milano, Parma, Firenze, Roma, Napoli e Palermo.

Riassumendo, la Riforma prevedeva:

- innalzamento dell'obbligo scolastico fino a 14 anni;
- cinque anni di scuola elementare uguali per tutti;
- ginnasio quinquennale, che consentiva l'accesso al liceo classico o scientifico;
- istituto tecnico triennale, seguito da quattro anni di istituto tecnico superiore;
- istituto magistrale settennale, destinato alle future maestre;
- scuola complementare, che terminava senza seguito ulteriore;
- insegnamento obbligatorio della religione cattolica;
- istituzione di scuole speciali per alunni con handicap¹⁷⁷.

La Riforma Gentile apporta dunque profonde modificazioni al sistema scolastico italiano del primo Novecento, provocando forti ripercussioni in tutta l'opinione pubblica italiana, con particolare attenzione soprattutto da parte della stampa dell'epoca.

Dai gruppi di opposizione arrivano, come è facile immaginare, critiche molto forti, soprattutto rispetto alla volontà, espressa da Gentile, di ridurre la presenza femminile nelle scuole e di rendere difficile l'accesso al liceo e, di conseguenza, all'università a

¹⁷⁷ Cfr. schema presente nel testo FADIGA ZANATTA A. L., *Il sistema scolastico italiano*, Il Mulino, Bologna, 1976, p. 16.

tutti coloro che facevano parte dei ceti meno abbienti della popolazione. Tale dissenso è testimoniato dagli articoli apparsi su "L'Avanti" quotidiano del PSI di stampo massimalista, ma anche da quelli de "La Giustizia" periodico del Partito Socialista unitario.

Anche alcuni studiosi, un tempo compagni di Gentile, muovono critiche importanti nei confronti della riforma. E' il caso, ad esempio, di Augusto Monti, che critica il classismo di tale legge, ma anche di Pietro Gobetti, il quale, invece, ne sottolinea l'aspetto in qualche modo immorale, perché, a suo parere, la riforma sarebbe stata nient'altro che la manifestazione concreta della tirannide fascista, avversa alle illusioni pedagogiche di Gentile e Lombardo e fautrice di un modello di scuola borghese e parassitaria¹⁷⁸.

Di fronte alle forti limitazioni imposte dalla riforma, anche gli studenti tentano di far sentire la loro voce, in maniera particolare tentando di opporsi alle modifiche del sistema scolastico proposte dalla normativa, ma qualsiasi tentativo di rivolta presto viene sedato dalle forze dello Stato.

Alla fine è lo stesso Mussolini a scendere in campo, minacciando la chiusura dell'università per un intero anno se fossero continuati i disordini. La Riforma Gentile segue pertanto il suo iter e, con essa, la scuola dell'epoca.

¹⁷⁸ Cfr. CANESTRI G., RICUPERATI G., *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Loescher, Torino, 1976, p. 137.

Conclusioni: Guardini, Stefanini e Gentile. Tre modelli educativi a confronto

Il Novecento, segnando il tramonto definitivo del Positivismo, apre dunque la strada a una progressiva volontà di riappropriarsi della fiducia nell'educazione da parte degli studiosi dell'epoca, così come abbiamo avuto modo di illustrare in maniera approfondita nel corso della trattazione.

Si diffondono, in tale epoca, modelli educativi non solo profondamente diversi da quelli tipici dell'Ottocento, ma anche particolarmente differenziati tra loro, e la relazione maestro-studente assume una dimensione del tutto nuova, letta ora da differenti prospettive.

In particolare, dopo la massiva laicizzazione della scuola tipica del secolo precedente, il nuovo secolo fa da testimone ad un articolato e multiforme ritorno della pedagogia cristiana, la quale pone l'accento, non solo sulle tradizionali problematiche da sempre affrontate dal pensiero cattolico, ma anche su tutti i nuovi interrogativi, che il particolare momento storico italiano poneva in essere in tutta la sua complessità.

Pur mantenendo i principi generali comuni del Cristianesimo, le varie prospettive pedagogiche assunte nel corso del Novecento sono molto diverse e vanno da posizioni più tradizionali, legate alla realtà pre-industriale ottocentesca, ad altre più articolate al proprio interno, quali ad esempio il personalismo, fino ad alcune più estreme, esempi di un vero e proprio dissenso religioso.

Ciò che ci interessa qui prendere in considerazione, in particolar modo, sono però tre prospettive diverse di educazione, le quali muovono tutte in ambiente cristiano e

fondano le loro radici, comunque, sulla relazione maestro – allievo, anche se offrono delle letture di tale relazione interpersonale, prettamente dialogica, tra loro profondamente diverse e specifiche.

Iniziamo da Romano Guardini e dalla sua prospettiva pedagogica, in base alla quale è possibile parlare di relazione educativa, esclusivamente nel caso in cui siano seguiti due principi peculiari di partenza.

Il primo prevede che debba sempre esserci la ferma volontà da parte del maestro di voler rispettare le peculiarità dello studente, che gli viene affidato per essere educato.

Il secondo sottolinea la necessità della consapevolezza che la crescita di ciascun individuo può essere sollecitata solo se messa a contatto con la libertà in atto, ossia con la libertà conquistata dell'educatore. Alla base di tale processo sta, pertanto, un assunto fondamentale in base al quale: "Vogliamo entrambi diventare ciò che vogliamo essere"¹⁷⁹.

Importante, a questo punto, sottolineare l'uso del verbo *volere* da parte di Guardini, proprio ad indicare la precisa volontà di scelta di intraprendere una relazione educativa costruttiva, nonché la consapevolezza da parte di entrambi i soggetti coinvolti, educatore ed educando, di dare avvio ad un percorso comune e condiviso di crescita attinente, comunque, due separate libertà, ben distinte tra loro.

Come abbiamo avuto modo di ricordare nella prima parte del nostro elaborato, alla base di ogni relazione umana c'è l'incontro tra un Io e un Tu; un incontro che tipizza il

¹⁷⁹ Cfr. ASCENZI A., *Lo spirito dell'educazione. Saggio sulla pedagogia di Romano Guardini*, Vita e Pensiero, Milano, 2003, p. 101.

processo di scambio tra gli individui, consentendo loro di fondersi insieme e, al tempo stesso, anche di rimanere entità separate e uniche.

E' proprio questo che avviene anche nella relazione educativa: maestro e allievo si fondono per creare un'unità unica, all'interno della quale ciascuno riconosce l'autonomia e la libertà dell'altro, senza alcuna pretesa di dominio su chi ha davanti a sé.

Il secondo pensatore, di cui ci siamo occupati, nella terza parte del nostro elaborato, è Luigi Stefanini, uno dei massimi esponenti del Personalismo italiano.

Questi, riprendendo la teoria socratica della maieutica, quale arte del far nascere nell'altro le idee già presenti nel momento in cui si viene al mondo, ma in qualche modo dimenticate, pone l'attenzione sul concetto di singolarità della persona.

Il filosofo arriva ad affermare che ciascun educatore deve svolgere un ruolo di guida intellettuale e morale per il fanciullo, aiutandolo a prendere contatto con il proprio maestro interiore (di cui aveva già parlato S. Agostino), del quale quello esteriore, concreto, presente tra i banchi di scuola, altro non è che una semplice rappresentazione.

Con Stefanini, la relazione docente – discente è la rappresentazione di una relazione dualistica, in qualche modo quasi paritaria, perché l'educatore non impone disciplina e regole, nel senso stretto dell'accezione, ma piuttosto, proprio come un moderno Socrate, indica una linea di condotta da seguire per poter recuperare le conoscenze interiori.

Siamo dunque lontani dal ferreo rigore di Gentile, ma allo stesso tempo anche dalla frontalità di Guardini, perché ogni individuo nel personalismo rimane un'esistenza a se

stante, che anzi deve sviluppare al massimo la propria individualità per raggiungere il proprio obiettivo di realizzazione.

Inoltre, in Stefanini la psicologia acquista un ruolo importante nel processo educativo, mentre viene accantonata se non addirittura tacciata di creare falsi prototipi di fanciullo (come avviene in Gentile) da parte degli altri due pensatori.

Elemento di condivisione con Gentile è rappresentato dalla concezione della filosofia, quale disciplina di riferimento essenziale per la realizzazione del processo educativo, mentre, ancora una volta, tra i due pensatori esiste un divario per quanto concerne l'arte.

In Gentile, l'arte altro non è che un elemento di certo utile per l'educazione del fanciullo, ma di certo non essenziale; in Stefanini, al contrario, questa assume un ruolo di primaria importanza, perché consente di dare unità alle forme, rendendole uniche. In altre parole, all'arte è affidato il compito di consentire allo spirito la sua piena realizzazione, assumendo fattezze che lo contraddistinguono e mai ripetibili¹⁸⁰.

Ultimo studioso oggetto della nostra trattazione è Giovanni Gentile, filosofo e pedagogo che ha fatto della relazione maestro-scolaro una relazione gerarchica, all'interno della quale viene affidata all'educatore la totale responsabilità di sviluppare lo spirito, attraverso l'insegnamento della filosofia.

Secondo quanto afferma lo studioso, soltanto se l'insegnante si pone come autorità indiscussa, la psiche del ragazzo riesce a compiere il proprio processo di autorealizzazione. Ecco perché l'individualità del bambino non deve, in alcun modo,

¹⁸⁰ Per maggiori approfondimenti si rimanda in rete all'indirizzo internet:
http://stefanini.altervista.org/index.php?option=com_content&view=article&id=80&Itemid=84.

essere assecondata o lasciata a sé, ma, al contrario, va spezzata e plasmata, affinché egli possa sviluppare la propria umanità e diventare, in tal modo, personalità¹⁸¹.

Tale assunto spiega anche la scelta, all'interno della Riforma Gentile, di rendere obbligatorio l'insegnamento della dottrina cristiana in tutti i gradi dell'istruzione primaria, dal momento che, per il filosofo siciliano, sin dalle origini dell'umanità, il senso della vita è sempre stato dato dalla religione e dalla filosofia: dunque, laddove non può arrivare la filosofia (come nelle scuole elementari), necessariamente deve entrare la religione¹⁸².

E' altresì vero però che, sempre secondo Gentile, sono gli insegnanti i primi a dovere avere una formazione prettamente filosofica, all'interno di scuole private, non contaminate da influenze cattoliche, che li preparino a svolgere il delicato compito che sono chiamati a portare a compimento nel corso della propria carriera¹⁸³.

Inoltre, alla formazione dei maestri contribuivano, ad inizio del secolo scorso, anche alcune riviste, quali "Scuola italiana moderna" di stampo idealista, o ancora altre di matrice più cattolica, come la collana "Lecture pedagogiche" della Sei diretta da Luigi Stefanini o periodici come "Pro Infantia" e "Scuola e clero"¹⁸⁴.

Con Gentile ci troviamo perciò di fronte ad un modello di processo educativo, che poco lascia alla libera iniziativa del singolo, sia questi insegnante che allievo. Sono le regole

¹⁸¹ Tale concetto in seguito viene ripreso anche da Codignola, il quale, sulla scia di Giovanni Gentile, riconosce alla relazione educativa a carattere autoritario un ruolo di primo piano, in alcun modo sostituibile da altro. Cfr. GENOVESI G., *op. cit.*, pp. 161-162.

¹⁸² Cfr. GENTILE G., *Educazione e scuola laica*, Sansoni, Firenze, 1921, p. 151.

¹⁸³ Cfr. GENOVESI G., *op. cit.*, pp. 166-167.

¹⁸⁴ *Ibidem*, p. 167

a rappresentare la chiave di realizzazione di ciascuna fase della formazione, all'interno della quale la filosofia si trova a svolgere un ruolo basilare per la crescita di ogni individuo.

Lontano dall'idea di frontalità di Guardini, che pone le fondamenta della relazione maestro-allievo in un dialogo circolare caratterizzato dalla ferma volontà di entrambi i partecipanti di volerne far parte. Ma, altresì, distante anche da Stefanini, il quale invece esalta l'individualità di ciascun soggetto, sottolineando l'importanza della creazione di una relazione circolare a carattere ermeneutico, con il filosofo siciliano si adempie l'esaltazione della disciplina propria dell'epoca fascista. Il rapporto educatore – educato è un rapporto univoco, gerarchico e legato ad un passaggio unidirezionale di informazioni da chi sa a chi apprende, reso possibile dalla filosofia quale elemento basilare per la realizzazione dello spirito.

Si tratta pertanto di tre pensatori che, pur essendo quasi contemporanei, e muovendosi quindi all'interno di uno stesso contesto pluriarticolato, quale era quello dell'Italia di inizio Novecento, presentano tra loro notevoli differenze di vedute per quanto riguarda l'educazione

Attualmente, Romano Guardini si sta rivelando come il pensatore di riferimento per il nuovo secolo.

Ciò dipende dal fatto che la sua filosofia appare concepita apposta per rispondere alle domande di estrema attualità. Le pagine esaminate sulla teoria del concreto vivente rimandano l'uomo di oggi ad un oltre di natura religiosa.

Guardini parla di una visione del mondo che si pone su un piano superiore rispetto a quello della filosofia. Egli si rivolge ad uno sguardo integrale, ad un vedere che si fonda sulla fede e con essa abbraccia il mondo nella sua realtà viva. Visione unitaria del centrale e del periferico che si sviluppa sulla scorta di un rapporto interattivo fra persona, mondo e Dio, coinvolgendo momenti teorici ed atti pratici nel loro essere sintesi di astrazione e concretezza.

Si è visto che la fede di cui parla Guardini si riferisce ad un dono di Dio, che l'uomo non può far nascere dal nulla e che non può farsi da sé. Egli ha voluto parlare di visione del mondo anche per definire una dimensione diversa da quella strettamente scientifico-tecnologica. Egli parla di un atto capace di avvolgere la totalità dell'essere, determinata nel concreto.

La possibilità che viene offerta all'uomo di vedere il mondo, non solo nella sua superficie ma anche nella sua profondità, appartiene all'ordine della contemplazione e non a quello dell'azione.

Secondo l'autore, l'uomo può pensare al tutto, può partire dal tutto, a condizione che lo faccia con tutto se stesso. Inoltre, l'uomo non è mai solo, e non lo è nemmeno quando è solo con se stesso. Esiste in lui la verità interiore che pur essendogli immanente, lo trascende all'infinito.

In tal modo, Guardini intende sottolineare e dimostrare che l'adesione alla fede non implica la riduzione dello spazio della libertà personale, né, di conseguenza, l'inibizione esistenziale umana nei confronti della realtà. Una visione cattolica, al contrario, presenta tutte le carte in regola per estendere ed approfondire la concezione del mondo

e della persona, grazie ad una chiarificazione della realtà fruibile del credente, anche a prescindere dal suo grado di preparazione culturale e dai trascorsi insiti nella sua storia personale.

Il cristiano ha la capacità e la possibilità di cogliere l'essenza realizzata della concretezza, di contemplare le cose nella loro specificità, contemplando il mondo in modo limpido. Questa capacità di visione richiede un'apertura verso ciò che è particolare e una coscienza da reggere davanti alla forma e situazione irripetibilmente vive.

Come già analizzato nel corso della tesi, la visione del mondo cristiano-cattolica dispone come oggetto primario un orizzonte globale in cui la persona trova la collocazione armonica di tutto ciò che compone il mondo. Guardini muove queste teorie su una base che si fonda sul concreto vivente, e il pensiero e l'azione della persona sono soprattutto pensieri ed azioni che si incarnano nella materia del mondo, e quindi è questa stessa materia che viene unitariamente abbracciata.

Inquadrando Guardini nel suo tempo, e facendo un confronto sinottico tra i tre pedagogisti del '900 prima citati (ovvero se al nostro pensatore affianchiamo Stefanini e Gentile), contemporanei per epoca, ma significativamente distanti per ideali e principi, è importante ribadire che con Romano Guardini la relazione esistente tra maestro e alunno ha un orientamento circolare, basato sulla volontà, condivisa da parte di entrambi gli attori interessati dal dialogo sociale, di volerne far parte in maniera attiva.

Con Luigi Stefanini, invece, tale relazione si avvicina maggiormente all'orientamento del circolo ermeneutico, per cui ogni singolo soggetto interessato dall'interazione, sia

l'educatore che il discepolo, diviene protagonista del proprio processo di contatto con il suo maestro interiore, al quale dover dare voce, supportato in ciò dall'ausilio dell'altro.

Con Giovanni Gentile il rapporto tra docente e discente diviene fortemente univoco e gerarchico, per cui le informazioni vengono trasmesse dal primo al secondo con l'obiettivo di supportare lo spirito nel proprio processo di sviluppo, ma senza alcuna possibilità di mediazione o di confronto. Sono le regole il principio fondante di qualsiasi processo formativo, anche quello che riguarda la formazione dell'insegnante stesso.

Concludendo, la persona, in Romano Guardini, attua un moto di apertura che la pone oltre i confini dell'individualità. Se l'uomo rimane in se stesso, ed accetta solo ciò che gli appare immediatamente evidente, rischia di scambiare la realtà con la sua mera superficie. Partendo dalle basi filosofiche, che hanno caratterizzato tutta l'opera del nostro pensatore, Guardini ha sviluppato la propria pedagogia ispirato dagli scritti della scuola ebraica (per es. Buber e Cohen) e dai pensatori cristiani (come Mounier), che ha composto insieme per crearsi il suo particolare approccio: dall'approfondimento della relazione umana, nasce la relazione educativa, come ultima fase del rapporto umano che si fonda su una relazione fiduciale autentica. Senza questa premessa, la pedagogia è priva di efficacia. È importante la persona, o meglio le persone che fanno parte della relazione, cioè il maestro e l'allievo, che si incontrano nella reciprocità di un rapporto duale e frontale, nella relazione Io-Tu, in una scelta corrisposta e volontaria, una scelta di crescita nella propria libertà.

Maestro e allievo si fondono per creare un'unità unica, all'interno della quale ciascuno riconosce l'autonomia e la libertà dell'altro, senza alcuna pretesa di dominio su chi si ha davanti.

Al fine di tracciare una conclusione per questo studio, possiamo riassumere i tratti principali della nostra ricerca affermando che la relazione educativa è un dialogo circolare caratterizzato dalla ferma volontà di entrambi i partecipanti di volerne far parte: è fondamentale che questa circolarità sia contraddistinta dall'accoglienza, anche della diversità dell'altro. L'accogliere l'alterità si lega alla profonda dimensione religiosa che permea tutto il pensiero di Guardini, che proprio per questo elemento di apertura, amore, tolleranza e accettazione dell'altro trova tutta la sua modernità e attualità in un periodo come il nostro, tipicamente caratterizzato da culture differenti, che inevitabilmente si incontrano. E non si può dimenticare che per Guardini l'uomo ha il dovere morale di vivere nel suo tempo, accettando i cambiamenti delle epoche storiche: mai come oggi questa esigenza avvertita dal filosofo e pedagogo cattolico è estremamente vera ed attuale. E' altresì doveroso ricordare che per Guardini l'egoismo individuale (come emerge dalla sua riflessione sul potere) non è certo la formula che porta al benessere, ma anzi solamente da una comunione – una comune unità nel senso delle origini del cristianesimo – con l'altro, l'uomo può trovare la sua giusta dimensione. Da questo assunto è partita la nostra analisi del contributo di Guardini alle scienze dell'educazione e, alla fine di questa indagine, possiamo dire con certezza che è proprio questa la formula che è sottesa alla pedagogia guardiniana e che si sviluppa sulla base della visione cattolica del mondo, è, più sinteticamente, la teoria di una

relazione educativa intesa come opera di sostegno e di guida alla scoperta delle proprie potenzialità ma è anche la condivisione di una esperienza formativa, in un rapporto di circolarità e di reciprocità in cui tutto si muove sulla libertà di essere della persona, quella libertà che è condizione essenziale del metodo educativo indicato da Romano Guardini e rappresenta il pilastro del suo concetto-paradigma di frontalità.

BREVE PREMESSA ALLA BIBLIOGRAFIA

Al fine di indirizzare meglio il lettore in una ulteriore indagine circa temi di particolare interesse, inerenti la presente ricerca, pensiamo di far cosa gradita organizzando i riferimenti bibliografici in modo chiaro e di facile consultazione. Non solo, quindi, una semplice lista ma, piuttosto, una piccola guida organizzata in modo da cogliere facilmente le opere degli autori trattati, quelle sugli stessi e, a seguire, i saggi che hanno permesso la contestualizzazione storica e storico filosofica relativa ai temi oggetto della ricerca.

Infine, sulla base del volume di Joachim Reber dedicato a Guardini, si è pensato anche ad un ipotetico lettore potenzialmente interessato ad una sola parte delle numerose aree contemplate nella vasta opera di Romano Guardini, un lettore che volesse una indicazione bibliografica mirata che consenta di toccare un particolare campo dell'universo guardiniano e, proprio in questa prospettiva, si è deciso di individuare e proporre alcune macro aree tematiche, indicando per ognuna dei riferimenti bibliografici utili e di interesse pregnante, relativamente al tema di riferimento. In questo modo il lettore che volesse eventualmente leggere un solo aspetto dell'Opera di Guardini come ad esempio la fede, la natura, oppure la formazione o ancora la didattica avrebbe a disposizione una indicazione bibliografica destinata proprio a indagare quel particolare argomento senza il rischio di smarrirsi in altri percorsi di lettura.

BIBLIOGRAFIA

Un fondamentale riferimento di studio sul pensiero di Romano Guardini è l' *Opera Omnia* curata da M. Nicoletti e S. Zucal (2005) in corso di pubblicazione con la casa editrice Morcelliana di cui indichiamo il piano definitivo e i volumi già pubblicati che, in parte, sono stati consultati anche per lo studio di questa tesi.

Piano dell'opera

Romano Guardini

OPERA OMNIA

Scritti filosofici

I Scritti di metodologia filosofica*

II Filosofia della religione

II/1. Filosofia della religione. Esperienza religiosa e fede*

II/2. Filosofia della religione. Religione e Rivelazione*

II/3. Filosofia della religione. Saggi sulla rivelazione

III Antropologia

III/1. Scritti di antropologia

III/2. L'uomo. Fondamenti di una antropologia cristiana*

IV Etica

V Filosofia della storia

VI Scritti politici*

VII Scritti pedagogici e sul movimento giovanile

Scritti di teologia, spiritualità, liturgia, interpretazione biblica

VIII Teologia fondamentale

IX Cristologia

X Angelologia ed Escatologia

XI Ecclesiologia

XII Liturgia

XIII Scritti spirituali

XIV Omelie e interpretazioni bibliche

Interpretazioni di figure

XV Scritti estetici e letterari

XVI Socrate e Platone*

XVII Agostino

XVIII Bonaventura

XIX/1 Dante

XIX/2 La Divina Commedia di Dante. I principali concetti

filosofici e religiosi* NOVITA'

XX Pascal

XXI Hölderlin

XXII Kierkegaard e Nietzsche

XXIII Dostoevskij

XXIV Rilke

Scritti autobiografici ed epistolario

XXV Diari e scritti autobiografici

XXVI Epistolario

XXVI/1. Lettere a Josef Weiger. 1908-1962*

XXVII Indici

* volumi già pubblicati

OPERE DI ROMANO GUARDINI

GUARDINI R., *Accettare se stessi*, traduzione di G. Pontoglio, Morcelliana, Brescia, 1992.

Appunti per un'autobiografia : editi dall'opus postumum, Brescia, Morcelliana, 1986.

Diario. Appunti e testi dal 1942 al 1964, a cura di Felix Messerschid, traduzione di di Nerea Ponzanelli, Morcelliana, Brescia, 1983.

Die Begegnung. Aus einer Ethikvorlesung, Werkbund, Würzburg, 1955.

Die Glaubwürdigkeit des Erziehers, in *Die Schildgenossen*, 1929.

Etica, a cura di Hans Mercker, edizione italiana a cura di Michele Nicoletti e Silvano Zucal, Morcelliana, Brescia, 2001.

Fede-Religione esperienza : saggi teologici, Brescia, Morcelliana, 1995.

Holderlin e il paesaggio [Opere di Romano Guardini], a cura di Giampiero Moretti, Brescia, Morcelliana, 2006.

Holderlin: immagine del mondo e religiosità, Brescia, Morcelliana, 1995.

Introduzione alla preghiera, Brescia, Morcelliana, 1994.

L'essenza del Cristianesimo, traduzione di Manfredo Baronchielli, Morcelliana, Brescia, 1984.

L'opera d'arte, traduzione di Francesco Tomasoni, Morcelliana, Brescia, 1998.

L'opposizione polare [Opere di Romano Guardini] : saggio per una filosofia del concreto vivente, Brescia, Morcelliana, 1997.

La conversione di Sant'Agostino [Opere di Romano Guardini], postfazione di Massimo Borghesi. Brescia. Morcelliana, 2002.

La coscienza : Il bene-il raccoglimento, Brescia, Morcelliana, 1997.

La fine dell'epoca moderna ; il potere, Brescia, Morcelliana, 1999.

La realtà della chiesa, Brescia, Morcelliana, 1989.

La visione cattolica del mondo, a cura di Silvano Zucal, traduzione di Giulio Colombi, Morcelliana, Brescia, 1994.

Lettere sull'autoformazione, Brescia, Morcelliana, 1994.

Lo spirito della liturgia – I Santi segni, traduzione di Mario Bendiscioli, Morcelliana, Brescia, 1996.

Miracoli e segni [Opere di Romano Guardini], Brescia, Morcelliana, 1997.

Persona e libertà : saggi di fondazione della teoria pedagogica, Brescia, La scuola, 1987.

Persona e personalità [Opere di Romano Guardini], a cura di Michele Nicoletti, Brescia, Morcelliana, 2006.

Religione e rivelazione, Milano : Vita e Pensiero, 2001.

Scritti di metodologia filosofica [Opera omnia], a cura e introduzione di Hanna-Barbara Gerl-Falkovitz, premessa di Michele Nicoletti e Silvano Zucal, Brescia, Morcelliana, 2007.

Tre scritti sull'università, a cura di Marcello Farina, Brescia, Morcelliana, 1999.

Vom Sinn des Cehorchetis (1920), in *Auf dem Wege*, Mainz 1923.

Welt und Person. Versuche zu einer christlichen Lehre vom Menschen, 1939.

OPERE SU ROMANO GUARDINI

ASCENZI A., *Lo spirito dell'educazione. Saggio sulla pedagogia di Romano Guardini*, Vita e Pensiero, Milano, 2001.

BABOLIN A., *Romano Guardini filosofo dell'alterità, I: Realtà e persona*, Zanichelli, 1968.

BERETTA T., MARCOLLA M., *La testimonianza di Romano Guardini*, Assessorato alla Cultura, Monza, Comune di Monza, 1987.

BERTI E., *Romano Guardini e la visione cristiana del mondo*, Padova, Gregoriana, 1989.

BORGHESI M., *Romano Guardini: dialettica e antropologia*, Roma, Studium, 2004.

ENGELMANN H., FERRIER F., *Introduzione a Romano Guardini*, Bugatti, Brescia, Queriniana, 1968.

FEDELI C., *Romano Guardini filosofo dell'educazione*, Milano, I.S.U. Università Cattolica, 1995.

FEDELI C.M., *L'educazione come esperienza : il contributo di John Dewey e Romano Guardini alla pedagogia del Novecento*, Roma, Aracne, 2008.

FEDELI C.M., *Pienezza e compimento*, ed. Vita e Pensiero, 2003

GAMERRO R., *Romano Guardini : filosofo della religione*, Milano, Istituto Propaganda Libreria, 1981.

GERL H.B., *Romano Guardini la vita e l'opera*, Brescia, Morcelliana, 1988.

GERNER B., *Romano Guardini in Munchen : Beitrage zu einer Sozialbiographie. Band 1: Lehrer an der Universitat / Herausgegeben von der Katholischen Akademie in Bayern, Munchen, Katholischen Akademie in Bayern, 1998.*

GOISIS G., *Guardini critico del neopaganesimo razzista*, in FABRIS G., BERLAFFA B., PAONE G., *Romano Guardini. Presenza e attesa dell'uomo*, Il Poligrafo, Padova, 2010.

HESSEN G., *La pedagogia di G. Gentile*, Casa editrice Avio, Roma, 1952.

IANNASCOLI L., *Condizione umana e opposizione polare nella filosofia di Romano Guardini: genesi, fonti e sviluppi di un pensiero*, Roma, Aracne, 2005.

IANNASCOLI L., *Verità e ricerca : la gnoseologia di Romano Guardini a confronto con la filosofia del senso comune*, Roma, Leonardo Da Vinci, 2008

KUHN H., *Romano Guardini : l'uomo e l'opera*, Brescia, Morcelliana, 1963.

MARCOLUNGO F.L., *L'etica di Romano Guardini: una sfida per il post-moderno*, Silvano Zucal (edd.), Brescia, Morcelliana, 2005.

NARDI E., *Cristianesimo ed esistenza: il messaggio spirituale di Romano Guardini*, Padova, Messaggero, 1999.

NARDI E., *Etica e polarità: Romano Guardini e l'elaborazione di un'etica fondamentale*, Edizioni tm, 2003.

NEGRI L., *L'antropologia di Romano Guardini*, Milano, Jaca book, 1989.

NICOLETTI M., ZUCAL S., *Tra coscienza e storia: il problema dell'etica in Romano Guardini: atti del Convegno tenuto a Trento il 15-16 dicembre 1998*, Brescia, Morcelliana, 1999.

PAGANELLI P., *Una fede che diviene cultura : alla scuola di Romano Guardini*, Siena Cantagalli, 2005.

RAMELLINI P., *La biologia e l'opposizione polare di R. Guardini, in Sistema Naturae*, 2004, vol. 6.

REBER J., *Incontro con Romano Guardini*, presentazione di Libero Gerosa, Lugano, Eupress, 2004.

VON BALTHASAR H.U., *Romano Guardini [Fede e pensiero] : Riforma dalle origini*, Milano, Jaca book, 2000.

ZUCAL S., *Romano Guardini e la metamorfosi del religioso tra moderno e post-moderno: un approccio ermeneutico a Holderlin Dostoevskij e Nietzsche*, Urbino, Quattroventi, 1990.

ZUCAL S., *Romano Guardini filosofo del silenzio*, Roma, Borla, 1992.

ARICOLI SU RIVISTE E QUOTIDIANI

In una sezione ulteriore relativa ai riferimenti bibliografici studiati indichiamo una serie di ottimi articoli, apparsi su riviste e quotidiani, che sono significativi per lo studio del pensiero pedagogico di Romano Guardini.

GIVORD R., *L'essenza del cristianesimo in Romano Guardini*, in: *Quaderni di Roma*, 1948, pp. 161-174.

BARRA G., *Romano Guardini pensatore cristiano*, in: *Humanitas*, Brescia, 4, 1979, 7, pp. 676-679.

PIEMONTESE P., *Romano Guardini e il suo incontro con Cristo*, in: *Studium*, Roma, 47, 1951, 9, pp. 483-496.

LICARO E., *Il pensiero di Romano Guardini*, in: *Filosofia e vita*, Torino, 4, 1963, 2, pp. 74-78.

BABOLIN A., *Tecnica e valore in Romano Guardini*, in: *Rassegna di scienze filosofiche*, 1967, pp. 177-186.

OPERE DI GIOVANNI GENTILE

GENTILE G. (a cura di Cavallera H. A.), *La nuova scuola media*, II ediz., Le Lettere, Firenze, 1988.

Educazione e scuola laica, Sansoni, Firenze, 1921.

Genesi e struttura della società, Le Lettere, Firenze, 1987.

Il tramonto della cultura siciliana, Sansoni, Firenze, 1963.

La pedagogia. La scuola, Armando, Roma, 1997.

Sommario di pedagogia come scienza filosofica, voll. I-II, Sansoni, Firenze, 1942

OPERE SU GIOVANNI GENTILE

CAVALLERA A. H. (a cura di), G. Gentile. *Guerra e fede*, Le Lettere, Firenze, 1989

CAVALLERA A. H. (a cura di), G. Gentile. *Politica e cultura*, Le Lettere, Firenze, 1991

CAVALLERA A. H. (a cura di), *La riforma della scuola in Italia*, Le Lettere, Firenze, 1989

COLI D., *Giovanni Gentile*, Il Mulino, Bologna, 2004.

DI LALLA M., *Vita di Giovanni Gentile*, Sansoni, Firenze, 1975.

GARIN E. (a cura di), *Giovanni gentile. Opere filosofiche*, Garzanti, Milano, 1999.

GENOVESI P. G., *La riforma Gentile tra educazione e politica. Le discussioni parlamentari*, Corso editore, Ferrara, 1996.

SPADAFORA G. (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Armando Editore, Roma, 1997.

TURI G., *Giovanni Gentile. Una biografia*, Giunti, Firenze, 1995.

OPERE DI LUIGI STEFANINI

STEFANINI L., *Il rapporto educativo. Proemio alla scienza dell'educazione*, CEDAM, Padova, 1932.

L'educazione umana nel sistema esistenzialistico, Atti del Primo Congresso nazionale di Filosofia, Mendoza, Argentina, Marzo-Aprile 1949.

La mia prospettiva filosofica, Liviana, Padova, 1950.

Personalismo educativo, Fratelli Bocca Editori, Roma, 1955.

Personalismo sociale, Studium, Roma, 1979.

OPERE SU LUIGI STEFANINI

CAIMI L., *Educazione e persona in Luigi Stefanini*, La Scuola, Brescia, 1985.

GOISIS G., *L'uomo ricercatore di Luigi Stefanini*, in Pagani P., D'agostino S., Bettineschi P. (a cura di), *La metafisica in Italia tra le due guerre. Atti del convegno di studi*, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, Roma, 2008.

SANTINELLO G., *Scritti in onore di Luigi Stefanini*, Liviana, Padova, 1960.

SANTORO B., *Persona e psiche in Luigi Stefanini*, Levante, Napoli, 1997.

SILLI F., *La genesi del personalismo in Luigi Stefanini*, Aracne, Roma, 2006.

ALTRE OPERE CONSULTATE

ACONE, G., *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1997.

ANOLLI L. (a cura di), *Psicologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna 2002.

BARBAGALLO F., *Storia contemporanea. L'Ottocento e il Novecento*, Carocci Editore, Roma, 2002.

BARBAGLI M., *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, Il Mulino, Bologna, 1974.

BERTOLINI P., *Dizionario di pedagogia e di scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, 1996.

BERTOLINI P., *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.

BEVILACQUA R., G. LOMBARDO RADICE. *Il pensiero pedagogico-didattico*, Brigo Editore, Rovigo, 1954.

BINKOWSKI J., *Jugend als: Wegbereiter. Der Quickborn von 1909 bis 1945*, Stuttgart/Aalen 1981.

BöHM W., *Storia della pedagogia. Da Platone ai nostri giorni*, Armando Editore, Roma, 2007

BUBER M., *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo Edizioni, Roma, 2004

CAIMI L. CAMBI F., *Storia della pedagogia*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1995.

CANESTRI G., RICUPERATI G., *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Loescher, Torino, 1976.

CASULA C. F., *Storia e storie tra Otto e Novecento*, AM&D Edizioni, Cagliari 1994.

FADIGA ZANATTA A. L., *Il sistema scolastico italiano*, Il Mulino, Bologna, 1976.

FLECKENSTEIN H., *50 Jahre Bund Quickborn – 40 Jahre Burg Rothenfels*, in *Burgbrief, Burg Rothenfels am Main*, 1/1960.

FREUD S., *L'interpretazione dei sogni*, trad. italiana di Ravazzolo A., Ed. Newton, Roma 2004.

FREUD S., *Opere di Sigmund Freud (OSF)*, Boringhieri, Torino, 1974.

- GADAMER H. G., *Verità e metodo*, Bompiani Editore, Milano 2000.
- GALASSO G., *Storia d'Europa. III, Età contemporanea*, Laterza, Roma – Bari, 1996.
- GENOVESI G., *Storia della scuola italiana dal Settecento ad oggi*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2000.
- GOISIS G., L. BIAGI, *Mounier fra impegno e profezia*, Gregoriana Libreria Editrice, Padova, 2000.
- GOISIS G., *Il pensiero politico di Antonio Rosmini e altri saggi fra critica ed evangelio*, Gabrielli Editori, San Pietro in Cariano (VR), 2009.
- GRILLO M. R., *Il Maestro. Umanità e saggezza*, Armando Editore, Roma, 2003.
- HEIDEGGER M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1997.
- HENRICH F., *Die Bünde der katholischen Jugendbewegung. Ihre Bedeutung für die liturgische und eucharistische Erneuerung*, München 1968.
- JUNG C. G., *Gli archetipi e l'inconscio*, Boringhieri, Torino 1992.
- KNIES R., *Il senso della Chiesa*, in *La realtà della Chiesa*, Morcelliana, Brescia 1979.
- KUHN T. S., *Alle origini della fisica contemporanea. La teoria del corpo nero e la discontinuità quantica*, Il Mulino, Bologna 1985.
- MARGIOTTA U., *Genealogia della formazione. Le radici educative della cultura occidentale*, Vol. 1, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia, 2007.
- MARGIOTTA U., *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*, Vol. 2, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia, 2009.
- MARGIOTTA U., *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007.
- MARGIOTTA U., MINELLO R., *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*, Pensa Multimedia, Lecce, 2011.
- MARITAIN J., *La persona e il bene comune*, Morcelliana, Brescia, 1983.
- MONTAGU A., *La razza. Analisi di un mito*, Einaudi, Torino 1966.
- MOUNIER E., *Il personalismo*, AVE, Roma, 1987.
- NANNI C., *Emmanuel Mounier. Il pensiero pedagogico*, Las, Roma, 2008.

NEGRI A. (a cura di), *Novecento filosofico e scientifico*, Vol. II, Marzorati, Milano, 1991.

NEUNDORFER L., *Burg Rothenfels heute*. Rede am Karfreitag, 1960.

NIETZSCHE F., *Così parlò Zarathustra*, Mondadori Editore, Roma, 2001.

PERONE U., PERONE A., FERRETTI G., CIANCIO C., *Storia del pensiero filosofico*. Volume II, Società Editrice Internazionale, Torino, 1980.

PRZYWARA E. sj, *Gattgeheimnis der Welt (Drei Vartriige über die geistige Krise der Gegenwart)*, München 1923.

RAVAGLIOLI F., *Profilo delle teorie moderne dell'educazione* Armando Editore, Roma, 1999.

RICOEUR P., *Il Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993.

RICUPERATI G., *La scuola dell'Italia unita*, Einaudi, Torino, 1973.

RIGOBELLO A. (a cura di), *Il personalismo*, Città Nuova, Roma, 1978.

ROUSSEAU J. J., *Emilio o dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1997.

ROUTHIER G., *Il Concilio Vaticano II. Recezione ed ermeneutica*, Vita e Pensiero, Milano, 2007.

SALANDINI P., LOLLI R., *Filosofie nel tempo*, Edizioni Spazio Tre, Roma, 2006.

SCURATI, C., *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano, 1991.

STREHLER B., *Aus dem Werden und Leben Quickborns*, Würzburg 1927.

UBBIALI M., *Per un'ascesa al senso dell'educare. Vie per la pedagogia attraverso la vita e l'opera di Edith Stein*, Aracne editrice, Roma 2010.

VIGONE L., LANZETTI C. (a cura di), *L'insegnamento della filosofia*, Laterza, Roma-Bari, 1987.

VOLPICELLI L., *Lessico delle scienze dell'educazione*, Casa Editrice Dr. Francesco Vallardi, Milano, 1978.

SITOGRAFIA

Chiesa cattolica Italia, Zucal S., Il concetto di persona in Romano Guardini, http://www.webdiocesi.chiesacattolica.it/ccl_new/paginediocesi/allegatitools/222/guardini.pdf, data di consultazione 14 agosto 2013.

Biologia teorica, Ramellini P., La biologia e l'opposizione polare in Romano Guardini, <http://www.biologiateorica.it/pdf/art2004/Ramellini.pdf>, data di consultazione 14 agosto 2013.

Mondodomani, filosofia dialogica e dottrina trinitaria, Zucal S., <http://mondodomani.org/teologia/zucal2011.htm>, data di consultazione 14 agosto 2013.

Mondodomani, Tolone O., Guardini: la Trinità come Magna Charta della comunità umana, <http://mondodomani.org/teologia/tolone2011.htm>, data di consultazione 14 agosto 2013.

SUGGERIMENTI BIBLIOGRAFICI PER SUDDIVISIONE TEMATICA

Di seguito suggeriamo una suddivisione tematica del pensiero di Romano Guardini allo scopo di indicare diversi percorsi di lettura ed approfondimento facendo leva su un riferimento bibliografico mirato ed esaustivo in merito al campo di riferimento. Ottimo in questo senso soprattutto il testo da noi utilizzato per questo spunto: REBER J., *Incontro con Romano Guardini*, presentazione di Libero Gerosa, Lugano, Eupress, 2004.

Aree tematiche:

1. Gesù Cristo
2. Chiesa
3. Liturgia
4. Fede e preghiera
5. Mondo e persona
6. Etica e pedagogia

7. Filosofia
8. Critica culturale

1. Gesù Cristo

L'opera principale è *Il Signore. Riflessioni sulla persona e sulla vita di Gesù Cristo*, Morcelliana, Brescia, 2005.

2. Chiesa

Un buon testo di riferimento è *La realtà della Chiesa*, Brescia, 2005.

3. Liturgia

Il classico guardiniano sulla liturgia è senza dubbio *Lo spirito della liturgia. I Santi segni*, Morcelliana, Brescia, 2000.

4. Fede e preghiera

Un riferimento imprescindibile è *Introduzione alla preghiera*, Morcelliana, Brescia, 2001.

5. Mondo e Persona

Importante per questa tematica il volumetto *Accettare se stessi*, Morcelliana, Brescia, 1993 ma anche *Mondo e persona. Saggio di antropologia cristiana*, Morcelliana, Brescia, 2002.

6. Etica e Pedagogia

Fonte di grande ispirazione sono le lezioni di etica tenute da Guardini e raccolte in *Etica. Lezioni all'università di Monaco (1950-1962)*, Morcelliana, Brescia, 2003.

Utilissimo anche *Lettere sull'autoformazione*, Morcelliana, Brescia, 1999.

7. Filosofia

Di fondamentale importanza per la comprensione del pensiero pedagogico è *L'opposizione polare. Saggio d'una filosofia del vivente concreto*, in *Scritti filosofici*, Morcelliana, Brescia, 1997.

8. Critica culturale

Di grande attualità per questo tema restano due opere raccolte in un unico volumetto:
La fine dell'epoca moderna. Il Potere, Morcelliana, Brescia, 1999.

Ringraziamenti

Questo lavoro di ricerca e di studio rappresenta la sintesi di un percorso universitario fatto di lezioni, seminari, letture, momenti di verifica ed esami, ma è soprattutto il risultato di incontri fondanti per una maturazione personale ed etica. E' un punto d'arrivo e, insieme, una base di partenza per una nuova prospettiva di vita.

Tutto ciò è stato possibile grazie alla sinergia di molte persone, alle quali intendo qui esprimere la mia più sincera riconoscenza: docenti appassionati e infaticabili, ricercatori, colleghi di studio; a tutti un grazie davvero grande.

In un frangente importante della vita accademica ho incontrato in particolare i docenti che, per questo lavoro, sono diventati anche il relatore e i correlatori. Ringrazio di cuore il prof. Goisis che è stato ed è un riferimento, una guida: il suo aiuto mi ha permesso di iniziare ogni corso, compreso lo studio per la dissertazione di laurea, con gioia e sempre con rinnovata positività; suo è il merito di un sostegno che è stato davvero un orientamento, e che rappresenta la sintesi della didattica vincente. Grazie al prof. Umberto Margiotta: le sue lezioni sono state momenti di vita vera, e di partecipazione alla formazione; da lui ho appreso un metodo, una via di ricerca; lo ringrazio anche per non avermi mai negato nemmeno un solo minuto del Suo tempo, per essere stato sempre disponibile e prodigo di consigli.

Desidero ringraziare l'Ottimo prof. Alberto Peratoner per il contributo immenso allo studio della parte teologica in Gardini, e per i Suoi preziosi insegnamenti di vita.

Profonda gratitudine esprimo anche al prof. Carlo Mario Fedeli che, un po' durante gli incontri a Torino e un po' grazie a una generosa corrispondenza, mi ha fornito gli strumenti concettuali per dare alla tesi la sua struttura portante.

Infine, un immenso grazie va ai miei genitori e ai miei fratelli, che mi hanno accompagnato durante tutto il percorso di studi, incoraggiando ogni mia iniziativa: grazie per avermi sempre ascoltato con pazienza e con entusiasmo.