

Il rapporto maestro - allievo nel confronto tra Casotti e Gentile

Giuseppe Mari

Abstract

Educational relationship is very important from the pedagogical point of view. Mario Casotti was one of Giovanni Gentile's disciples, but he changed the way of interpreting the educational relationship. In fact, according to Gentile's Pedagogy, it identifies the teacher and the student because they both are reduced to the Spirit, the only being actually living; on the contrary, according to Casotti's mind, the teacher and the student are different subjects because Casotti's Pedagogy is inspired from the Thomist Metaphysics.

Il XX secolo, sul piano pedagogico, è stato rilevante per quanto concerne la messa a fuoco del concetto di relazione educativa. Infatti, questo tema è stato fatto oggetto di analisi specifiche, sollecitate anche dal costituirsi – tra fine Ottocento e inizio Novecento – dell'attivismo, al cui cuore si trova proprio la relazione educativa assunta come la sfida di un rapporto che sappia rendere attivo l'allievo.

Oggi il contesto pedagogico restituisce la medesima sfida, tenuto conto anche delle molteplici novità che si sono prodotte negli ambiti comunicativo e didattico. Basti pensare ai mutamenti introdotti dalla telematica che, mentre rende più facile l'accesso alle informazioni e la loro diffusione, espone al rischio di una riduzione tecnicista della relazione educativa. Del resto, il problema stesso dell'“emergenza educativa” si configura anche come il problema della efficacia della relazione maestro-allievo, pur in presenza del cospicuo apparato tecnologico connotante la nostra civiltà.

Per questa ragione penso che sia essenziale focalizzare l'attenzione sulla relazione educativa e che rapportarsi a figure che l'hanno avvicinata in chiave critica, confrontandosi con essa sul piano teorico, possa costituire un utile contributo. Vorrei, in proposito, soffermarmi su un confronto che ha avuto grande rilevanza all'interno della pedagogia italiana del XX secolo, quello tra Casotti e Gentile. In realtà, si è trattato di una riflessione nella quale sono rifluiti temi e problemi di più ampia circolazione perché il primo ha espresso una tendenza pedagogica – quella neotomista – che ha connotato una stagione della pedagogia occidentale tributaria dell'enciclica leonina *Aeterni Patris* (1879), mentre il secondo ha attinto alla ricca parabola del neoidealismo occidentale. L'accostamento dei due studiosi intercetta una rilevante circolazione pedagogica che permette – lo farò in sede conclusiva – di trarre utili spunti anche per raccogliere la sfida educativa odierna.

Dal “fatto” positivistico al “farsi” idealistico: genesi e profilo del rapporto maestro-allievo in Gentile

Il confronto tra le concezioni del rapporto maestro-allievo in Casotti e in Gentile non può che partire dalla presa in considerazione di quest'ultimo. Alla sua scuola, infatti, si era

formato lo stesso Casotti, il cui confronto critico con la concezione idealistica rispecchia un percorso di conversione personale oltre che di messa a fuoco nella ricerca.

L'originalità della concezione gentiliana si manifesta in tutta la sua grandezza nel confronto con la pedagogia positivista. Quest'ultima – mette conto sottolinearlo – ha giocato un ruolo di primo piano nella promozione dell'educazione per quanto attiene in particolare all'innalzamento delle condizioni igieniche, alla promozione della cultura scientifica e alla diffusione dell'istruzione. Tra l'altro, per quanto concerne i positivisti italiani (a cominciare dal maggiore tra loro ossia Roberto Ardigò), va tenuto presente l'alto sentire culturale, connotato sia dalla sensibilità patriottica (con attiva militanza all'interno del Risorgimento) sia dalla formazione classica. Il positivismo non è stato un arido movimento culturale e pedagogico connotato in chiave strumentale e funzionale, ma un orientamento di pensiero e d'azione che ha saputo operare con efficacia in favore dell'educazione, mostrando spiccata attenzione alle masse popolari.

Senonché l'ingenuo avvaloramento della scienza ("ingenuo" nel senso che ne ratificava le conoscenze senza cogliere la complessità del processo ad esse sotteso, come ha messo in luce soprattutto la critica popperiana a partire da *La logica della scoperta scientifica* del 1934) ha guidato il costituirsi di un pensiero pedagogico improntato a una misurabilità gravida di conseguenze soprattutto sul piano antropologico. Al centro dell'impresa conoscitiva positivista c'è il "fatto" ossia un tipo di conoscenza che viene considerato – dai suoi assertori – come descrittivo, obiettivo e definitivo.

Il positivismo, erede della moderna "riforma del sapere" condotta alla luce della "rivoluzione scientifica", professa la convinzione che la conoscenza scientifica – l'unica reputata degna di circolazione pubblica – sia strettamente correlata alla descrizione offerta dai moderni dispositivi euristici, validati dal riscontro osservativo-sperimentale. Questo spiega la considerazione del "fatto" come descrizione obiettiva, indiscutibile, comune, che però – è il punto critico dalla prospettiva dell'antropologia pedagogica – risulta costitutivamente impersonale. Infatti, la replicabilità (condizione essenziale del riscontro sperimentale) non mette capo ad una conoscenza "personale", nel senso che riguarda la singolarità di ciascuno (quella che Riccardo di San Vittore associa alla "incomunicabilità" della persona¹). Accade l'esatto contrario: ciò che viene conosciuto è comune a tutti e tutti omologa su uno standard ritenuto "scientifico" per questa medesima ragione. Non è casuale che l'epistemologia positivista – come obietano i sostenitori della "complessità" (da Morin a Prigogine) – opacizzi il vettore temporale che, invece, in ragione dei suoi tratti di contestualità e contingenza, rende attenti alla originalità del fenomeno, accostato in chiave idiografica, non nomotetica, secondo la nota distinzione che Windelband ha codificato – rispettivamente – tra le scienze che riguardano l'agire singolare dell'essere umano e quelle aventi per oggetto i fenomeni naturali.

Sul piano pedagogico, l'agire educativo acquista tratti di spiccata meccanicità. Lo mostra bene la dottrina di Roberto Ardigò per quanto concerne l'educazione della virtù, basata su una interpretazione della psicologia in chiave meccanicistica (*La psicologia come scienza positiva*, 1870), dove la ripetizione alimenterebbe una disposizione etica eteronoma, scarsamente ricettiva della originalità personale. Precedentemente, ritroviamo la stessa attitudine in Gaetano Filangieri quando redige *La scienza della legislazione* (1780) che interpreta l'educazione in chiave fondamentalmente imitativa: «L'educazione

¹ Riccardo di San Vittore, *La Trinità*, II, 12, Città Nuova, Roma 1990, pp. 111-112.

essendo quasi interamente fondata sull'imitazione, il legislatore non avrebbe da far altro che ben dirigere i modelli per formare le copie. Queste non sarebbero, è vero, tutte ugualmente simili; molte rimarrebbero inferiori all'originale, alcune forse lo supererebbero; ma la maggior parte avrebbe almeno alcuni tratti di somiglianza, e questi tratti formerebbero appunto il *carattere nazionale*»². La fiducia in un dispositivo connotato dal nesso causa-effetto appare del tutto impropria se la confrontiamo con la costitutiva libertà della persona. Qui il vettore che emerge è quello illuministico, accomunato all'indirizzo positivisticò dalla stessa matrice moderna, ma – rispetto a questo – sicuramente più astratto.

Gentile, erede della riflessione ottocentesca d'ispirazione spiritualistica (nella più ampia accezione del termine, che include anche l'idealismo), ispira il suo approccio al riconoscimento della libertà come tratto peculiare dell'essere umano. Per questa ragione osserva che – essendo l'essere umano costitutivamente libero – sul piano antropologico non è corretto affidarsi al “fatto” che – in realtà – è un “farsi” ossia l’“atto” connotante la persona come soggetto agente. Alcuni passi, tratti dal suo *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (1913-14), illustrano bene il suo pensiero: «ogni fatto psichico esiste non propriamente come *fatto* (qualcosa di già compiuto, precostituito), ma come *atto*. Niente accade nell'animo nostro, e niente c'è, se non per opera nostra. Siamo sempre noi a sentire quel che sentiamo, ad amare quel che amiamo ecc. Nella coscienza, con cui sappiamo qualche cosa, c'è sempre l'autocoscienza, per cui si sa pure che siamo noi a sapere quella tal cosa. E pertanto ogni fatto psichico, in quanto atto, non è se non una certa determinazione di quell'atto permanente che è l'io. (...) Noi siamo dunque a questo bivio: o negare lo spirito, il pensiero, il soggetto, noi stessi che dovremmo fare la negazione; o negare la materia. Non occorre dire che la scelta ci è imposta dall'impossibilità di un atto che per non farsi dovrebbe farsi: quel negare il pensiero, che è pensare, cioè affermare il pensiero. Porre, quindi, l'uomo come soggetto, in quanto anima, è porre l'uomo come soggetto, assolutamente: soggetto, cioè, e nient'altro che soggetto. (...) ché la caratteristica dell'anima questa è: di farsi, laddove il corpo è fatto, ossia è, come si dice, dato dalla natura»³.

Le conseguenze di questa concezione sulla relazione educativa sono nette e rilevanti: «Che significa un'azione spirituale che lega insieme due spiriti? Due spiriti, come due, non sono spirito; e come spirito, non sono due, se è vero quello che si disse della materia e dello spirito. E allora conviene dire che gli spiriti concorrenti nell'atto dell'educare o non sono spirito, o sono uno spirito unico. Possono non essere spirito? Se guardiamo l'educare dal lato dell'educatore, che cosa egli fa, per esempio, insegnando a parlare, se non parlare egli stesso, e compiere un atto spirituale? Che se guardiamo dal lato dell'educando, che altro fa questi imparando a parlare, se non cominciare a parlare, e compiere anche lui un atto spirituale? E non abbiamo noi dimostrato che l'uomo, qualunque cosa faccia e per qualunque verso si consideri, è spirito? Cioè, si tenga sempre bene a mente, processo autocreativo? L'educatore, educando, si fa educatore: e questa è opera spirituale; l'educando, profittando dell'educazione, si fa educando. La spiritualità dei termini educativi, adunque, è incontestabile; si può discutere soltanto della loro dualità. (...) Nell'atto reale della educazione, che ha luogo, poniamo, quando un maestro spiega

² G. Filangieri, *La scienza della legislazione*, in AA.VV., *Opere dei riformatori napoletani*, Il Sole-24 ore, 2006, pp. 464-465.

³ G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Sansoni, Firenze 1954⁵, vol. I, pp. 26, 93, 99.

una materia d'istruzione a uno scolaro, in guisa che, adempiendosi tutte le condizioni opportune, lo scolaro intenda perfettamente e segua in tutti i suoi momenti la spiegazione del maestro, quella base materiale, su cui si appoggia la concezione dualistica, vien meno»⁴. L'elemento fondamentale è riconosciuto nella comunione profonda tra maestro e allievo che giustifica e guida la loro comunicazione.

L'interpretazione gentiliana della dinamica educativa risulta apprezzabile per più di una ragione. Anzitutto, permette di restituire l'intensità della relazione maestro-discepolo perché la collega non alla dimensione puramente imitativa – come accade nel positivismo – né a quella che si avvale di rinforzi – sempre ben presente tra i positivisti – ma a una comunicazione profonda che trae origine dalla comune identità umana dei soggetti coinvolti. In questo modo Gentile eredita la tradizione dell'umanesimo occidentale (quella – non caso – a cui si ispira per correggere il baricentro metodologico della preparazione degli insegnanti come la concepiva il positivismo) perché mette al centro della relazione educativa la libertà come condizione spirituale ossia eccedente rispetto alla somma dei condizionamenti endogeni ed esogeni.

Un'altra classica questione pedagogica viene illuminata da questa interpretazione: mi riferisco al paradosso dell'apprendimento. Dall'antico quesito sofistico (in realtà, già presente nei poeti arcaici) in merito alla insegnabilità della virtù, passando attraverso le interpretazioni medievali (quelle di Agostino e Tommaso in particolare), l'atto d'insegnamento pone il problema di come accordare la dualità dei soggetti coinvolti e l'unità implicata nella comunicazione. Dalla prospettiva gentiliana la questione non si pone perché – secondo lo studioso di Castelvetrano – dietro l'apparenza della trasmissione delle conoscenze dal maestro all'allievo, quello che si verifica è che lo stesso e unico Spirito conosce se stesso.

Un ulteriore elemento va rilevato, tenuto conto anche dell'attenzione oggi riservata al tema della motivazione all'apprendimento. L'approccio immanentistico della interpretazione gentiliana, la convinzione che in gioco ci sia essenzialmente l'autocoscienza dello Spirito a cui corrisponderebbe l'autoeducazione dell'essere umano, procura una saldatura stretta tra i contenuti formativi e le aspirazioni conoscitive personali. In altre parole: la cultura viene interpretata da Gentile anzitutto come fonte di risposte alle domande che la persona si pone su sé oltre che sul mondo. Così si spiega, del resto, la svalutazione gentiliana della didattica (intesa come dispositivo metodologico) in favore della delineazione di un docente anzitutto colto e – per questa stessa ragione – capace di trasmettere conoscenza ai suoi allievi. Infatti, «occorre – sottolinea Gentile – che tutto ciò che insegniamo rifletta entro di sé la natura dell'uomo, così, ad esempio, la storia naturale dovrà apparire la descrizione della natura in cui viviamo (...) e nello studio della civiltà della scienza, di tutto ciò che fu prodotto dal pensiero umano, dobbiamo far sentire all'alunno che potrà godere dell'eredità del passato»⁵. Ne discende che la relazione maestro-discepolo assume il profilo del comune attingimento alla cultura come patrimonio di umanità e vettore di umanizzazione.

Giunti a questo punto, dopo aver posto in evidenza molteplici pregi della interpretazione gentiliana, sorge il quesito di quale sia il problema che essa solleva per quanto attiene al rapporto maestro-scolaro. Casotti lo coglie in maniera nitida:

⁴ Ivi, pp. 126-127.

⁵ G. Gentile, *Lezioni di pedagogia*, Le Lettere, Firenze 2001, p. 117.

l'annientamento della individualità e identità personale. La relazione educativa – nella prospettiva di Gentile – si risolve in una monistica esplorazione di sé da parte dello Spirito, rispetto alla quale le singole individualità sono pura apparenza. In realtà, non si trattava di una concezione assolutamente inedita: Casotti lo mise ben in luce evocando il parallelismo tra l'averroismo latino e l'idealismo.

Mario Casotti: dalla formazione idealistica alla “conversione” tomista

Nell'opera di Casotti non mancano gli interventi (soprattutto le *Lettere sulla religione*, 1925) che permettono di ricostruire come il giovane studioso mise in discussione la sua formazione gentiliana e attualista proprio a partire dal totale assorbimento di quell'indirizzo filosofico e pedagogico che peraltro lo aveva condotto, a soli 25 anni, a diventare redattore capo delle riviste idealistiche *La nuova scuola italiana* e *Levana*. In lui non venne mai meno la venerazione per l'antico maestro né si trova traccia – in Casotti – di disprezzo nei confronti della cultura idealistica. Piuttosto egli si rese conto della intrinseca contraddizione di questa che contemporaneamente professava la libertà come proprio riferimento fondamentale, ma conduceva alla passività dell'allievo, costretto ad assentire al maestro perché guidato in un tipo d'insegnamento che si concepiva come lo “svolgimento” della vita dello Spirito in se stesso. In un articolo, risalente a pochi anni prima della morte (avvenuta nel 1975), Casotti, ricordando i suoi inizi da insegnante dopo la laurea in filosofia conseguita sotto la direzione di Gentile, scrive: «Riuscii un insegnante ottimo e pessimo insieme: ottimo per la passione, la laboriosità, la dedizione al dovere, la scrupolosa preparazione; pessimo perché parlavo solo io ed esigevo mi si ripettesse scrupolosamente quanto avevo detto»⁶. L'autoreferenzialità della magisterialità espressa dal giovane discepolo di Gentile rispecchiava l'interpretazione dell'atto d'insegnamento come manifestazione monistica dello Spirito che diviene cosciente di sé attraverso il movimento dialettico nel quale si fondono docente e discente.

Come si può notare, il superamento dell'orizzonte gentiliano avviene dall'interno di questo medesimo orizzonte. L'attualismo infatti – lo sottolinea Casotti stesso in un altro passo – continuamente richiama la condizione “attiva” dell'alunno che però si trova – in pratica – “costretto” all'interno della dialettica intraspirituale. Questo spiega perché altrove, in prossimità della morte, Casotti affermi della sua conversione dall'attualismo al cristianesimo: «Non ho trovato nessuna difficoltà!»⁷. Prosegue: «Come non convertirsi, infatti, da un sistema qual è l'attualismo gentiliano, fondato già, per se stesso, sulla conversione? Ove si asserisce, dunque, che il vero è sempre di là, sempre oltre i cancelli del morto passato e pensato, nella fiamma del pensante, cioè dell'atto che mira sempre più in là»⁸. In sostanza: proveniente da una filosofia/pedagogia che professava l'oltrepassamento dell'esistente come suo proprio orizzonte attraverso l'esercizio della libertà nell'azione, Casotti si rese conto della incoerenza del risultato concretamente raggiunto, non solo vincolato all'assenso passivo nei confronti dell'insegnamento professato dal maestro, ma anche racchiuso in una immanenza nociva per la stessa aspirazione all'oltrepassamento.

⁶ M. Casotti, *Novissima lectio*, «Pedagogia e vita», 6, 1970-71, p. 567.

⁷ M. Casotti, *Ricordi di un neoscolastico*, «Rivista di filosofia neoscolastica», 1, 1975, p. 60.

⁸ Ivi, p. 61.

Tocchiamo qui un altro tema importante nella messa a fuoco della conversione di Casotti – ad un tempo esistenziale e culturale – rispetto all'idealismo gentiliano, gravido di conseguenze rilevanti sul piano epistemologico. Una delle critiche più aspre che Casotti muove a Gentile riguarda la ri(con)duzione della pedagogia alla filosofia. «La mia (o qualunque altra) pedagogia – afferma Casotti – non può (...) esser “dedotta” dalla filosofia, senza, in pari tempo, essere “indotta” verso la filosofia: indotta, dico, dall'esperienza pedagogica»⁹. Casotti, che condivide la critica gentiliana al positivismo e alla descrittività “obiettiva” di questo, lamenta il carattere “monistico” dell'accostamento di Gentile alla realtà, a cui contrappone – da aristotelico, come precisa – «un concetto più ragionevolmente (...) “pluralistico”»¹⁰.

La declinazione “plurale” dell'approccio conoscitivo è conseguente all'abbandono di una concezione monistica della realtà che, riconducendo tutto all'unico Spirito, non permette di riconoscere la varietà dell'esistente, a cominciare – sul piano della relazione educativa – dalla effettiva “dualità” di maestro e discepolo. Questa convinzione è sottolineata dal decisivo rifiuto dell'autoeducazione, costituente – al contrario – uno dei riferimenti portanti dell'attualismo gentiliano, in coerenza con quanto ho già osservato circa il monismo rispecchiantesi nella conoscenza di se stesso da parte dell'unico Spirito. «Autoeducazione – precisa Casotti, richiamando la concezione gentiliana – vuol dire (...) che lo scolaro 'digerisce se stesso': ossia ch'egli, in quanto soggetto e in quanto oggetto, trova in se stesso tutto quanto gli occorre per la sua educazione: studia se stesso, vuole se stesso, ammaestra se stesso»¹¹. Perché questa interpretazione è discutibile? Perché implica la contraddizione tra chi «non può al tempo stesso esser maestro e scolaro, possedere la scienza e la virtù in atto e non possederle»¹². La radice della critica è nella concezione analogica e pluralistica della metafisica aristotelica, ripresa e ricompresa da Tommaso; particolarmente nella critica mossa da questi alla concezione averroistica dell'“Intelletto agente unico” come solo protagonista dell'atto di apprendimento e dell'atto di insegnamento. A questa dottrina – nel *De unitate intellectus contra averroistas* – l'Aquinate obietta: «Questo singolo uomo conosce (*hic homo intelligit*)». Similmente Casotti osserva che, nell'atto di apprendimento (come in quello d'insegnamento) un ruolo essenziale è giocato da ciò che singolarmente identifica il discepolo oppure – nel secondo caso – il maestro. Attraverso le categorie critiche approntate dal tomismo per affrontare la sfida averroistica, Casotti fa i conti con Gentile e imposta un tipo di interpretazione del rapporto maestro-alunno che permette contemporaneamente di salvaguardare la comunicazione tra i due (quindi la comunione – anche intensa – che si costituisce tra di loro) e la incancellabile dualità di questo rapporto.

Casotti, lettore e critico di Gentile per quanto concerne la relazione educativa

La stima di Casotti per Gentile, «grande filosofo e incomparabile maestro»¹³, non è mai stata messa in discussione da lui. Ma questo sincero sentimento di ammirazione – misto di riconoscenza e affetto – non gli ha impedito di fare i conti con lo studioso di

⁹ M. Casotti, *È ancora permesso dirsi “neotomisti”?*, «Rivista di filosofia neoscolastica», 4-5, 1969, p. 537.

¹⁰ Ivi, pp. 537-538.

¹¹ M. Casotti, *L'educazione e il rapporto all'essere*, «Pedagogia e vita», 1, 1957, p. 10.

¹² Ivi, p. 10.

¹³ M. Casotti, *Ricordi di un neoscolastico*, cit., p. 65.

Castelvetrano (un'esigenza che evidentemente prendeva forma dalla stessa aspirazione di Casotti a fare i conti con l'idealista che era stato in gioventù) e questa aspirazione condusse lo studioso della Cattolica a identificare proprio nella relazione educativa il tema saliente della prospettiva pedagogica.

Questo è l'oggetto di *Maestro e scolaro*, il ponderoso volume pubblicato nel 1930 (ma elaborato nel quinquennio precedente), nel quale la critica di Gentile è esplicitamente presente sin dalla introduzione dove Casotti pone il problema del rapporto tra pedagogia e filosofia respingendo le concezioni sia idealistica sia positivista perché introducono una separazione impropria tra le dimensioni empirica e razionale. Ad esse egli contrappone come esemplare la concezione del "realismo scolastico" per il quale «fra scienze e filosofia non vi è differenza gnoseologica sostanziale»¹⁴ in quanto entrambe si implicano e la pedagogia – rispetto alle une e all'altra – presenta uno statuto scientifico originale. Questa concezione epistemologica è importante ai fini del tema che sto trattando. Infatti, l'autonomia del sapere pedagogico permette di evitare le secche sia dell'accostamento positivista alla relazione docente-discente che la contrae all'interno di anguste dinamiche causa-effettuali sia di quello idealistico che la dissolve all'interno della vita dell'unico Spirito. All'autonomia epistemologica della pedagogia corrisponde l'esistenza dell'educazione come relazione tra maestro e scolaro nella quale entrambi sono presenti come singole individualità, ma accomunate dalla comunicazione che trae origine dal sapere come fattore condiviso e trascendente l'uno e l'altro.

L'architettura dell'opera è tanto ampia quanto articolata. Dal concetto di educazione (focalizzato secondo una modalità che oggi definiremmo "complessa" nel senso di multifattoriale) Casotti passa a considerare la conoscenza nell'ampio spettro del suo costituirsi e trasmettersi, respingendo l'autoeducazione a cui contrappone la comunicazione tra maestro e scolaro nella quale le caratteristiche individuali entrano dialogicamente in relazione insieme alla "scienza" (nel senso più ampio del termine) a cui entrambi attingono. Nel testo di Casotti si può riconoscere la presenza sia della dottrina agostiniana relativa al Maestro "interiore" che permette la comunicazione come "condivisione" sia di quella tomista secondo cui il maestro "mondano" è effettivamente causa del passaggio del sapere dalla potenza all'atto. La maggiore preoccupazione di Casotti è mostrare che l'unità non va assunta come alternativa alla pluralità, ma che entrambe le dimensioni – come la sistole e la diastole per il cuore – modulano in generale la comunicazione umana, in particolare la relazione educativa e la conoscenza che la connota.

Questo permette di identificare i due passaggi fondamentali del testo ossia quello in cui sono illustrati i diversi significati del termine "unità" e quello in cui Casotti focalizza "Maestro e scolaro nell'atto dell'educazione" criticando "L'errore dell'autodidattica". Li accosto sinteticamente, perché consentono sia di chiarire i termini del confronto con Gentile sia di riconoscere il contributo che a Casotti giunge dalla tradizione aristotelico-tomista.

Il tema del nesso uno-molti è tra i primi ad affacciarsi sulla scena della filosofia occidentale, sin dall'inizio identificando vettori diversi e divergenti. Da una parte Parmenide e la sua lettura univocistica dell'essere, dall'altra Eraclito fautore di una interpretazione plurale. Platone, pur essendo molto suggestionato dal *Poema* parmenideo, ne tempera gli

¹⁴ M. Casotti, *Maestro e scolaro*, La Scuola, Brescia 1953³, p. 22.

esiti prospettando l'esistenza del "non essere" come "diversità", quindi accostando l'uno e i molti come l'"originario" e la varia declinazione di esso. È tuttavia Aristotele a formulare una dottrina – quella della "multivocità dell'essere" – che, percorrendo l'intera filosofia occidentale, riconosce l'originarietà del pluralismo degli enti, contemporaneamente ponendo la loro analogia nella condizione di esistenza. Chi divulga questo approccio, ricomprendendolo alla luce della fede cristiana come fede in «Colui che è» (Es 3,14) il quale – per Sua volontà – fa esistere anche il "mondo", è Tommaso d'Aquino. A lui dobbiamo anche la codificazione della dottrina dell'analogia, a cui attinge Casotti quando precisa che «uguaglianza o somiglianza non vogliono dire unità»¹⁵. Evidentemente nulla più del mistero della "somiglianza" tra Creatore e creatura (Gn 1, 27) esprime la paradossalità della comunicazione interpersonale che non comporta l'annullamento dei soggetti coinvolti. Lo studioso della Cattolica, traendo spunto anche da questo modo di intendere le cose, respinge la concezione platonica che – l'immagine è efficace – contrae sull'"idea" di frutta i singoli concreti frutti di cui ci si ciba¹⁶.

Occorre distinguere tra la varietà concreta degli enti e l'unità correlata alla loro assunzione in forma astratta. Questo è il medesimo approccio che occorre tenere nei confronti del nesso maestro-scolaro. Che questa dinamica possa essere non solo colta intellettualmente, ma anche esperita sensorialmente come "unitiva", non significa l'annullamento delle singole individualità che la compongono. Casotti – da docente appassionato qual era – sa che «il maestro quando veramente insegna, e nell'atto che insegna, non si accorge punto di essere diverso dai suoi scolari»¹⁷; egli sa però che questo coinvolgimento riguarda solamente l'identificazione emozionale dei soggetti in campo perché la continua interazione – sul versante spirituale – fa sì che – attraverso domande, obiezioni, interazioni di vario tipo – emerga chiaramente la differenza tra i soggetti coinvolti nella lezione, a partire dalla magisterialità del docente (connotata dal «controllo su di sé», come Casotti scrive in un testo dedicato alla didattica¹⁸) nella quale si specchia la sua responsabilità di educatore.

Giungiamo così all'ultimo passaggio che vorrei mettere in evidenza, quello del rifiuto dell'autoeducazione. Certo, ci può essere anche un apprendimento che non scaturisce dall'insegnamento di altri, perché deriva da una ricerca condotta in proprio. Non si tratta tuttavia di autodidattica in senso stretto dal momento che «nessuno può imparare ad usare nemmeno i più semplici elementi del pensiero e del linguaggio, senza l'opera di un maestro umano»¹⁹. In altre parole: prossimo o remoto che sia, l'intervento del maestro c'è sempre perché l'essere umano non basta a se stesso. Evidentemente c'è un abisso tra questa e la concezione gentiliana secondo cui ogni educazione – in realtà – è autoeducazione: la differenza è conseguente al riconoscimento (attualista) dell'immanenza della verità coincidente con l'unico Spirito, mentre – per Casotti – essa è trascendente e va oltre la singola, empirica individualità.

¹⁵ Ivi, p. 125.

¹⁶ Ivi, p. 135.

¹⁷ Ivi, p. 181.

¹⁸ M. Casotti, *Didattica*, La Scuola, Brescia 1973¹⁵ [1938], p. 159.

¹⁹ M. Casotti, *Maestro e scolaro*, cit., p. 291.

L'ispirazione tomista della concezione relativa al rapporto maestro-allievo in Casotti

Come si è potuto cogliere nella esposizione precedente, la critica di Casotti a Gentile è alimentata dalla sua adesione al tomismo nella quale si è identificata – sul piano culturale – la conversione di Casotti al cattolicesimo. L'ammirazione di questo studioso per Tommaso è esplicita soprattutto nel suo saggio dedicato alla *Pedagogia di San Tommaso* (1931), testo nel quale ampio spazio è dedicato al rapporto maestro-allievo. Il problema sottolineato – ancora una volta – è quello dell'autodidattica, rispetto alla quale Casotti ricorda che «di dottrine che potevano concludere in qualche modo ad un sistema di autodidattica S. Tommaso ne aveva presenti due»²⁰. Il riferimento va non solo all'averroismo – come già ricordavo – ma anche all'agostinismo. Merita considerare questa riflessione perché il pensiero di Agostino è coerente con l'ortodossia cattolica; inoltre – non bisogna dimenticarlo – questi e lo Pseudo-Dionigi sono le maggiori autorità teologiche riconosciute dall'Aquinate.

Qual è la dottrina agostiniana che avalla l'autoeducazione? Casotti la identifica, all'interno del dialogo *De Magistro*, nella svalutazione delle parole in quanto puri segni sensibili. Al contrario – osserva Casotti – «la scienza non è un segno o una cosa sensibile, ma un atto interno della mente, alla quale appare la verità o la falsità delle nozioni che le vengono date»²¹. In pratica, la dottrina agostiniana comporta la svalutazione dell'azione del maestro “mondano” in favore di quella del Maestro “interiore” (Dio) che infonde direttamente il sapere nello spirito umano.

Questa osservazione è tutt'altro che estranea, rispetto a quello che ho esposto fino ad ora, perché l'approccio agostiniano (e bonaventuriano) alla conoscenza ossia l'avvaloramento di un “itinerario” che dalla osservazione del mondo giunge a Dio attraverso uno scavo interiore è tutt'altro che estranea alle sensibilità gentiliana. Leggiamo, ad esempio, in un frammento di Gentile relativo alla filosofia italiana a lui contemporanea: «la dualità che sia dualità e non sia unità, basta pensarci su per veder che è un'assurdità (...). E in realtà non i soli cattolici modernisti del nostro tempo, ma i teologi cristiani di tutti i tempi hanno creduto di poter salvare la trascendenza venendo a patti colla non-trascendenza, e chiedendo almeno un 'metodo dell'immanenza', che fa trovare nell'uomo il bisogno, almeno, e il sentore di Dio; e tutti cercando la divinità nel petto dell'uomo, e nella umana mente la base per salire dalla mente mutabile, di cui parlava Agostino, alla immutabile, facendosi insomma dei gradi della mente l'itinerario infallibile a Dio. Che è – conclude – postulare l'unità come radice della dualità»²². Non intendo entrare nel merito della correttezza di questo approccio critico, ma osservare che – su questo riferimento – si gioca un confronto importante tra Casotti e Gentile che coinvolge direttamente il tema del rapporto maestro-allievo.

Circa l'obiezione averroista, ho già ricordato la controobiezione tomista: è sempre il singolo uomo a conoscere, mai un “Intelletto” generale. Casotti si rifà al pensiero dell'Aquinate, ma come rapportarsi alla concezione agostiniana che effettivamente – al di là della ripresa gentiliana – svaluta il ruolo del maestro (mondano) nella relazione

²⁰ M. Casotti, *La pedagogia di S. Tommaso d'Aquino*, La Scuola, Brescia 1931, p. 17.

²¹ Ivi, p. 20.

²² G. Gentile, *Di alcuni caratteri della più recente filosofia italiana*, in Id., *Frammenti di filosofia*, Le Lettere, Firenze 1994, p. 96.

educativa? La tesi di Agostino appare a Casotti solo incompleta, a differenza di quella averroista (per Casotti, l'«idealismo del Medio Evo»²³) che egli giudica totalmente falsa. Il cuore della riflessione riguarda la comunicazione tra maestro e scolaro. Se quest'ultimo non ha già in se stesso la scienza, come può riceverla dall'esterno? È l'antica obiezione sofistica che ritorna: se uno sa già qualcosa, non occorre insegnargliela; se la ignora, non può impararla. Tommaso – osserva Casotti – nega però il dilemma perché in gioco non c'è qualcosa che «c'è o non c'è; ma un processo che si svolge per gradi e si può considerare sotto diversi aspetti»²⁴. L'apprendimento si configura gradualmente a partire da premesse (come l'attività conoscitiva umana in generale) che sono già presenti in chi conosce, per questa ragione è possibile identificare un intervento effettivo del docente sul discente senza negare il loro reciproco coinvolgimento in una più ampia trama relazionale.

L'interpretazione di Casotti, nutrita dalla metafisica classica così come si è espressa lungo il vettore aristotelico-tomista, mostra una spiccata capacità di penetrare la complessità del nesso maestro-allievo che, senza misconoscere la ricchezza del contributo gentiliano (relativamente alla intensità di questo rapporto), evita di dissolverlo in un monismo che rende irricognoscibile la libertà personale esattamente come rende irrilevante l'originalità della conoscenza pedagogica rispetto a quella filosofica. La critica gentiliana alla pedagogia come “concetto empirico” (già esplicita in *Educazione e scuola laica*, 1908) viene salvata per quanto attiene al riconoscimento della pedagogia come «scienza della formazione dello spirito»²⁵, ma nel senso che il richiamo allo spirito sia anzitutto il richiamo alla singolarità concreta dello spirito di ciascuno e non a uno Spirito universale e impersonale. È una lezione che torna utile oggi.

Che cosa ci giunge, oggi, dal confronto tra Casotti e Gentile in merito alla relazione educativa?

Il XX secolo è percorso, com'è noto, da una nutrita schiera di autori i cui studi sono dedicati all'analisi del linguaggio: si tratta di una corrente che non dà segno di crisi e ancora oggi tiene banco. Da dove prendono forma queste riflessioni? Dalla messa in discussione del paradigma positivista. Infatti, com'è esemplare nella parabola personale di Wittgenstein, l'iniziale convinzione che fosse praticabile un'analisi puramente formale del linguaggio umano si è scontrata con la sua ricchezza dei significati, impossibili da ricondurre a dispositivi meccanici oppure convenzionali perché sono costantemente generati dalle concrete relazioni interpersonali. Del resto, è facilmente constatabile che le principali scienze umane, costitutesi tra Ottocento e Novecento (mi riferisco a psicologia, sociologia e antropologia culturale), dopo essere state tenute a battesimo dal positivismo, se ne sono allontanate – in certe correnti ben riconoscibili e tutt'altro che marginali – perché ne hanno colto il profilo artificioso rispetto alla realtà. Questo passaggio, ad esempio, marca la differenza tra comportamentismo e Gestalt oppure cognitivismo in psicologia, tra Durkheim e Weber in sociologia, tra Tylor e Malinowski in antropologia culturale... che cosa ne possiamo trarre per quanto concerne le riflessioni ispirate dal confronto tra Casotti e Gentile?

²³ M. Casotti, *La pedagogia di S. Tommaso d'Aquino*, cit., p. 26.

²⁴ Ivi, p. 37.

²⁵ G. Gentile, *Educazione e scuola laica*, Le Lettere, Firenze 1988, p. 27.

Tra le espressioni del variegato pensiero analitico, si trova anche un ricco filone tomista²⁶. Ha preso forma principalmente all'interno dell'analisi semantica della parola "essere", rispetto alla quale riemerge tutta la ricchezza degli approcci ontologici di Aristotele e di Tommaso che, pur mostrando indubbia originalità l'uno rispetto all'altro (soprattutto perché nel secondo si riconosce anche un influsso platonico correlato alla dottrina della partecipazione), convergono inequivocabilmente sulla impostazione multivoca secondo cui – come Aristotele scrive sia nella *Fisica* sia nella *Metafisica*²⁷ – l'essere "si dice in molti sensi". Questa affermazione, sul piano pedagogico, è essenziale almeno per due ragioni.

La prima: pone una originarietà della pluralità (pur correlandola alla categoria unificante di sostanza in quanto concerne qualcosa che esiste) che risulta strategica per identificare sia la singolarità di ciascuno sia la relazione come incontro tra "alterità". Tutto il Novecento, spinto soprattutto dall'esigenza di respingere la tragica omologazione delle ideologie, ha sottolineato l'importanza della relazione come incontro tra alterità. Sappiamo come Aristotele, a causa del suo profilo "greco", tenga in scarsa considerazione la relazione, ma è comunque dal novero di questa tra le categorie che Tommaso – forte delle conseguenze introdotte dal cristianesimo su questo punto specifico grazie alla messa a fuoco del concetto di persona²⁸ – parte per mostrare la strategicità – sui piani sia teologico sia antropologico – della relazione. Questo fa sì che la teorizzazione aristotelico-tomista sia in linea – senza rinunciare alla sua originalità – con l'avvaloramento novecentesco della relazione, condotto sia dalla fenomenologia sia dall'ermeneutica. Del resto, figure come Edith Stein e Romano Guardini incarnano chiaramente questo tipo di approccio il cui vantaggio, a mio avviso, consiste nel configurare una metafisica che sa dialogare con la complessità contemporanea. Da questo punto di vista, la riflessione pedagogica è stimolata a non smarrire la dimensione fondativa, essenziale per garantire l'ancoraggio nell'umanesimo occidentale, concretamente reagendo rispetto alle tendenze postumanistiche che vanno respinte anche per assicurare la tenuta civile delle società avanzate.

Se questo è un elemento che va tenuto ben in conto dal punto di vista soprattutto pratico, ad esempio per quanto concerne la bioetica il cui profilo pedagogico è ormai riconosciuto, c'è almeno un secondo elemento che merita prendere in considerazione dal punto di vista teorico. Si tratta della sostituzione del paradigma della semplicità (tipico della riduzione moderna della ricerca scientifica al "metodo unico" matematico e formale) con quello della complessità. Non è casuale che quest'ultimo abbia avuto origine con l'essenziale contributo delle ricerche di ambito biologico perché, come la modernità (nella forma che ha prevalso) si è ispirata a un approccio meccanicistico di tipo "tecnomorfo", così la stagione che l'aveva preceduta aveva coltivato – per quanto attiene sia alla civiltà pagana sia a quella cristiana – un approccio di tipo "biomorfo". Del resto, quest'ultimo – confrontandosi con la natura nel suo concreto manifestarsi – respinge il riduzionismo meccanicistico perché coglie l'eccedenza della vita concreta – per quanto riguarda l'essere umano – rispetto a qualunque sua interpretazione puramente funzionale. Si spiega così oggi l'istanza di allargare la razionalità, condotta innanzi non solamente dalla cultura

²⁶ Cfr. M. Micheletti, *Tomismo analitico*, Morcelliana, Brescia 2007 e G. Ventimiglia, *To be o esse? La questione dell'essere nel tomismo analitico*, Carocci, Roma 2012.

²⁷ Cfr. Aristotele, *Fisica*, I, 2, 185a 20-25 e *Metafisica*, IV, 2, 1003a 30-35.

²⁸ Cfr. il mio saggio introduttivo nel volume *L'educazione della persona*, La Scuola, Brescia 2013.

cattolica (nel solco dei ripetuti richiami di Benedetto XVI), ma anche da una parte tutt'altro che trascurabile di quella laica²⁹. Alla radice di questo atteggiamento c'è un preciso richiamo aristotelico, quello secondo cui occorre “evitare di ricercare la precisione in egual maniera in tutte le cose, bensì bisogna in ciascuna cosa procedere secondo la sua materia e per quel tanto che è opportuno a ciascuna ricerca”³⁰.

Si tratta di un principio epistemologico pienamente coerente con il paradigma della complessità e che ha l'indubbio vantaggio di avallare una pluralità di metodi. Insieme al riconoscimento della originaria varietà di ciò che esiste, introduce in un modo di concepire la relazione educativa – a partire da quella che si configura tra maestro e allievo – come un incontro tra libertà che, mentre sanno esprimere comunione, mantengono intatto il loro peculiare profilo personale.

Giuseppe Mari

(Professore Ordinario - Università Cattolica di Milano)

²⁹ Cfr. AA.VV., *Emergenza antropologica*, a cura di G. Vacca, P. Barcellona, M. Tronti e P. Sorbi, Guerini e Associati, Milano 2012.

³⁰ Aristotele, *Etica nicomachea*, I, 7, 1098a 25-30, in *Opere*, Laterza, Roma-Bari 1979², vol. VII, p. 15.