

Indice

<i>Premessa</i>	7
Introduzione	15
1. L'ideale pedagogico	29
2. La realtà pedagogica	37
3. Il metodo educativo	55
4. La figura dell'educatore	73
Conclusione	83
Bibliografia	87
<i>Appendice</i>	95

Premessa

Compito della pedagogia è tenere viva la problematicità e la vitalità della misura umana nel confronto e nell'impatto con l'oggettività, ossia con quell'infinita complessità costituita da ciò che è diverso dal soggetto ma a lui legato in un movimento dialettico.

Sotto tale prospettiva il lavoro dell'educatore diviene delicato. Esso riguarderà molteplici ambiti quali la funzione sociale, la popolazione scolastica, le abitudini educative, il comportamento degli allievi, le metodologie da adottare, oltre che la sua stessa "identità".

Soprattutto oggi, di fronte a tali compiti dilagano importanti "affermazioni metodiche" che non poche volte fanno eclissare la pedagogia nella didattica, nello psicologismo, nel sociologismo o anche nel pedagogismo; e che, in maniera diretta o indiretta, come scrive Riccardo Massa, inducono la scuola o meglio la comunità educante a non essere più cultura ma «programmi di studio», «registro banalmente pedagogico» in cui «tutti vogliono insegnare qualcosa»¹.

¹ Cfr. R. MASSA, *Cambiare la scuola. Educare o istruire*, Laterza, Roma-Bari 1997, p. 87. L'autore, più di altri, ha bene illuminato il problema della deriva istruzionista verso cui sta andando l'educazione, a tal proposito cfr. ID., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1987; ID. (a cura di), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1988.

Tenersi lontano da tali “affermazioni” per un educatore significherebbe *isolamento*, e l’educare contrariamente è *confronto* e *relazione*; avvicinarsi ad esse potrebbe invece determinare il rischio di cedere, inteso il grosso sforzo del mestiere, ad una forte persuasione de-responsabilizzante.

Di fronte a tale questione, ormai tanto argomentata e spesso posta come “tramonto dell’educazione”², ma soprattutto di fronte all’urgenza di impossessarsi di strumentazioni conoscitive sempre più raffinate a discapito di una cura soggettiva del sé³, un discorso filosofico-educativo penso che debba riflettere sia su quel «mistero insondabile» caratterizzante ogni attore dell’educazione⁴, sia su quei metodi e strumenti con cui ogni educatore è “obbligato” quotidianamente a relazionarsi.

² È questa una questione che potrebbe riassumersi come una crisi di unitarietà del sapere pedagogico. Tra i tanti, oltre che al già citato Massa, si rimanda a H. GIESECKE, *La fine dell’educazione*, Anicia, Roma 1990; G. ACONE, *Declino dell’educazione e tramonto d’epoca*, La Scuola, Brescia 1994; F. MATTEI, *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione, anoressia dell’educazione*, Anicia, Roma 2009; G. BERTAGNA, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di Pedagogia», LXVII, 1-4 (2009), pp. 13-36

³ Circa tale concetto rimando a R. FADDA, *L’io nell’altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Carocci, Roma 2007; L. MORTARI, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2011; C. XODO, *Capitani di se stessi*, La Scuola, Brescia 2014.

⁴ Si ricorda il pensiero di Edda Ducci secondo cui «la singolarità dell’approccio metodologico commisurata alla singolarità dell’oggetto non consiste soltanto nella misteriosità rilevabile nel soggetto umano ma anche nella problematicità, complessità dell’umanarsi», E. DUCCI, *L’uomo umano*, Anicia, Roma 2008, pp. 15-16.

Scrivere di questi ultimi e coglierli nei loro specifici aspetti non è un campo che mi appartiene⁵. Dire di essi attraverso un autore che li ha vissuti e teorizzati potrebbe invece rappresentare un *trait d'union* tra un «filosofare» intento a cogliere il senso vastissimo e variegato dell'uomo⁶ e i bisogni concreti di colui che, immerso nella realtà educativa, non vuole distrarsi dal positivo o negativo degli esiti.

Lungo tale via mi pare interessante fermare l'attenzione su uno dei primi sostenitori di “metodi scientifici” per l'insegnamento religioso⁷: Martin Stanislas Gillet. Un domenicano che, secondo Andrea Marrone, «fece sua» la posizione della “teologia tradizionale” e parlò della scienza come di uno “scientifismo”⁸, «una specie di dogmatismo a rovescio»⁹ che «parla all'*indicativo*, e non all'*imperativo*»¹⁰; un pedagogista purtroppo poco

⁵ Potrei dire di una strumentazione soggettiva più che oggettiva, a tal proposito rimando a un mio lavoro dal titolo *Metodi, strumenti e linguaggi per riscoprire la “pesantezza” dell'educativo*, in «Pedagogia e Vita», 77, 1 (2019) pp. 92-104.

⁶ Mi riferisco al “filosofare sull'educativo” di Edda Ducci, cfr. EAD. (a cura di), *Preoccuparsi dell'educativo*, Anicia, Roma 2002.

⁷ Dico “metodi scientifici” nel senso voluto da Gillet, quando in *Pedagogia e religione* scrive: «Gli educatori cattolici vi troveranno [riferendosi al testo in questione] un'esposizione metodica dei rapporti che hanno fra loro la Morale cristiana e la Pedagogia», M. S. GILLET, *Pedagogia e religione*, Desclée & C., Roma 1914, p. X. Come sostiene Giorgio Chiosso, Gillet fu portavoce di «una sensibilità modernizzatrice particolarmente attenta ai cambiamenti che percorrono la società europea», G. CHIOSSO, *Prefazione*, in A. MARRONE, *La pedagogia cattolica nel secondo Ottocento*, Studium, Roma 2016, p. 12.

⁸ A. MARRONE, *La pedagogia neoscolastica di Martin Gillet*, in ID., *La pedagogia cattolica nel secondo Ottocento*, cit., p. 247.

⁹ M. S. GILLET, *Coscienza cristiana e giustizia sociale*, Marietti, Torino-Roma 1927, p. 318.

¹⁰ M. S. GILLET, *Pedagogia e religione*, cit., p. IX.

arato in Italia, i cui pensieri però, insieme alle riflessioni di altri autori francesi quali Félix Dupanloup e Jean Guibert, meritano una certa attenzione perché elaborano, in chiave prettamente cattolica, forme di teorizzazione pedagogica in grado di incarnare «passaggi nodali per lo sviluppo dell'intera riflessione educativa spiritualista francese ed europea, con esiti non secondari anche per l'Italia»¹¹. La prova di quanto si sta affermando si trova nell'ampia traduzione in italiano delle opere di Gillet, ma anche nel suo profilo biografico che lo vede contemporaneamente attore e spettatore di eventi politici, culturali e sociali francesi, italiani ed europei in genere.

Dare di seguito un breve cenno biobibliografico dell'autore mi sembra utile al fine di un iniziale inquadramento della sua formazione oltre che del suo pensiero filosofico-pedagogico.

Gillet nasce il 14 dicembre del 1875 a Louppy-sur-Loison. All'età di 22 anni, il 7 novembre del 1898, indossa l'abito domenicano e si sposta al convento di Flavigny dove studia Filosofia e Teologia. Tra il 1901 e il 1904, a causa delle leggi di soppressione emanate in Francia¹², fu costretto a trasferirsi in Belgio presso il

¹¹ A. MARRONE, *La pedagogia cattolica nel secondo Ottocento*, cit., p. 18.

¹² Nel 1901, la legge votata in Francia sulle associazioni fu assai liberale e, almeno in un primo tempo, soprattutto le associazioni cattoliche ebbero i loro benefici. Nel tempo, essa si rivelò però molto restrittiva nei confronti delle congregazioni religiose cattoliche. Esse, infatti, costituirono un'eccezione al diritto comune associativo tanto da dover richiedere al Parlamento un'autorizzazione per poter esistere. Questo, nel 1904, generò una forma di lotta contro le congregazioni, specialmente quelle dedite all'insegnamento, che condusse alla soppressione di numerosi conventi e ad una legge che interdiceva l'insegnamento ai

convento di Gand, dove nell'ottobre del 1903 conclude il dottorato in Teologia. Successivamente, nel 1905, presso l'Università di Friburgo (Svizzera), consegue una laurea e un dottorato in Filosofia con una tesi che già nel titolo rivela l'indirizzo tipico della sua speculazione: *Du fondement intellectuel de la Morale d'après Aristote*.

Dopo gli studi, insegna Teologia morale all'Università Cattolica di Lovanio, fino a quando, nel 1909, si trasferisce a Saulchoir dove collabora alla redazione della "Revue des sciences Philosophiques et Theologiques". Alla rivista, che si presentava come "organe de pensée catholique e française d'information e d'action" e si occupava di importanti tematiche religiose, culturali, politiche e filosofiche, rappresentative della cultura cattolica francese del tempo, collabora fino al 1923 con articoli originali quali *Les éléments psychologiques du caractère moral d'après Aristote* (1907), *La méthode de St. Thomas et l'expérience* (1907), *Le sens commun et la métamoraie* (1909). Sempre nel 1923 viene chiamato all'insegnamento di Filosofia morale e sociale presso l'Istituto Cattolico di Parigi. Nel 1926, gli viene data la direzione della "Reveu des jeunes", e nel 1927 è designato come responsabile della provincia domenicana francese. Due anni dopo, il 21 settembre del 1929, viene eletto maestro generale dell'ordine. Del suo generalato

congregazionisti, cfr. J. LALOUETTE, J. P. MACHELON, *Les congrégations hors la loi?*, Letouzey & Ané, Paris 2002.

si ricordano soprattutto le numerose lettere circolari¹³ mirate a rilanciare il ruolo culturale e educativo del carisma domenicano. Dopo un'intensa attività quale maestro morale dell'ordine, il 4 settembre del 1951, ad Aix les Bains in Francia, fu colto dalla morte¹⁴.

I suoi scritti riguardano prevalentemente il campo sociale, filosofico e pedagogico, e rivestono una notevole importanza per l'epoca in cui furono redatti e per i problemi a cui cercarono di trovare una risposta. Essi si inseriscono nel solco del movimento neoscolastico che nei primi del Novecento, grazie a Désiré Mercier, rettore dell'Università di Lovanio, conobbe una significativa vivacità. Fu questo un periodo di generale risveglio della cultura cristiana, anche grazie ad un inaspettato fenomeno di conversione di alcuni intellettuali francesi al

¹³ Tra le tante: *Lettera enciclica del Rev.mo P. Maestro generale alle monache domenicane di vita contemplativa sopra le nuove costituzioni* (1931); *Lettera del Rev.mo P. Fr. Martino S. Gillet alle Province Italiane dopo la visita canonica* (1933); *Guide moral du chrétien* (1939); *Lettre encyclique sur l'enseignement de saint Thomas a l'heure presente* (1943); *Lettre encyclique sur la prédication dominicaine à l'heure présente* (1944); *Lettre encyclique sur la spiritualité dominicaine* (1945); *Lettre encyclique sur la dévotion et l'apostolat renouvelés du rosaire* (1946).

¹⁴ Sulla vita e l'opera di Gillet: E. SUAREZ, *Martini Stanislai Gillet, eiusdem ordinis magistri generalis iussu editum*, in «*Anacleta sacri ordinis fratrum praedicatorum*», LIX, fasc. IV, October-December 1951, pp. 182-188; A. DUVAL, *Martin Stanislas Gillet*, in *Dictionnaire de bibliographie française*, Letouzey et Anè, Paris 1985, v. XVI, pp. 66-68; P. D. PENONE, *I domenicani nei secoli. Panorama storico dell'ordine dei Frati Predicatori*, ESD, Bologna 1998, p. 413; G. CHIOSSO, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 159-160; A. MARRONE, *La pedagogia neoscolastica di Martin Gillet*, in ID., *La pedagogica nel secondo Ottocento*, cit., pp. 236-240.

cattolicesimo¹⁵. In tale contesto, secondo il pedagogista fiammingo Frans De Hovre, l'importanza dell'opera di Gillet è stata quella di avere riportato, tra i primi in Francia, la pedagogia fra le discipline filosofiche e di aver dato una prova di quanto la filosofia tradizionale o della trascendenza potesse dare luce e profondità ai nuovi concetti pedagogici¹⁶.

Sul versante pedagogico un momento decisivo per la definizione del suo pensiero furono i corsi tenuti a Lovanio tra il 1905 e il 1909. In quella sede, infatti, Gillet scrive e pubblica: *L'educazione del carattere* (1908) e *L'educazione della virilità cristiana* (1909). Nel tempo, diede alle stampe anche altri scritti su temi educativi: *La peur de l'effort intellectuel* (1910), *Il valore educativo della morale cattolica* (1911), *L'educazione del cuore* (1911), *Ignoranza e intelligenza: l'educazione della purezza* (1912), *Pedagogia e religione* (1914), *L'educazione della coscienza* (1918), *La doctrine de vie* (1918).

La sua riflessione pedagogica fu sempre collegata all'approfondimento della Filosofia morale, ambito di ricerca nel quale l'autore pubblica diversi lavori. Qui si ricordano solo alcuni dei più importanti: *Sul fondamento della realtà morale* (1905), *La crisi attuale delle coscienze e la necessità d'una dottrina morale* (1923), *La morale e le morali* (1925), *Culture latine et ordre social* (1935).

¹⁵ Cfr. F. GUGELOT, *La conversion des intellectuels au Catholicisme en France (1885-1935)*, CNRS, Paris 2010.

¹⁶ F. DE HOVRE, L. BRECK, *Les maîtres de la pédagogie contemporaine*, éditions Charles Beyaert, Bruges 1938, p. 496.

Circa la formazione spirituale, invece, l'autore dedica una serie di opere al carisma domenicano quali: *Les dominicains, leur raison d'être* (1909), *L'ordre des Frères-Prêcheurs au service de l'Eglise Catholique* (1930); varie lettere e alcune opere sulle principali figure del suo ordine: *San Domenico* (1944), *La missione di Santa Caterina da Siena* (1946), *Thomas d'Aquin* (1949), *Lacordaire* (1951).

Omaggia, inoltre, diversi saggi con importati introduzioni, tra i quali *L'oratore cristiano* (1930) di Antonin-Dalmace Sertillanges; *La jeunesse nouvelle: Pier Giorgio Frassati* (1933) di Victor Marmoiton; le *Notes de direction* (1937) di Rafael Merry del Val; e il libro collettaneo *Io, Caterina: saggi e studi* (1940).

In Italia, la circolazione del suo pensiero iniziò non molto tempo dopo la sua affermazione in Francia. Tale iniziale fortuna dipese anche dall'importante ruolo ricoperto da Gillet nell'ordine domenicano che lo trattene a Roma per oltre venti anni¹⁷.

¹⁷ A. MARRONE, *La pedagogia cattolica nel secondo Ottocento*, cit., p. 239.