

EL PRINCIPIO FUNDAMENTAL DE LA METODOLOGÍA

1. *Nociones previas y sentido del tema.*

El problema del método ha producido en el campo pedagógico los más apasionados revuelos culturales. El afán de buscar un método que conduzca con eficacia, seguridad y rapidez a la consecución de la meta anhelada ha sido característica de los hombres de ciencia. Y así, la didáctica ha producido esa magnífica floración de metodologías, no ya tan magníficas, de todas las disciplinas, desde las meramente especulativas hasta las de exclusiva significación técnica y práctica. Una metodología se elabora con tanta mayor facilidad cuanto más perfecto conocimiento se tiene del tipo noético de la ciencia correspondiente. La recíproca también es evidente; allí donde el conocimiento de la estructura de una ciencia no es aún perfecto, la metodología anda en tanteos y aproximaciones más o menos logradas, a la caza del método con el cual definitivamente se constituya.

Sin detenernos en cuestiones de etimología para ir directamente a la captación de su esencia, conviene decir que el método, en general, es el camino que recorre el pensamiento en la adquisición de la verdad. Ahora bien: esta verdad puede sernos totalmente oculta, y entonces la adquisición se presenta como un *descubrimiento* (a lo que ya alude la denominación griega de verdad), y puede ser conocida de alguien que le ofrezca a quien la ignora, y en este caso la adquisición es un mero *aprendizaje*. Hay, pues, una doble forma de adquisición de la verdad: por conquista y por donación.

El hombre puede, en efecto, movido por impulsos naturales, embarcarse en la aventura de una búsqueda y captura de verdades. Llamando a las puertas de los obje-

tos, descorre los velos que los cubren, captando las verdades que le muestran. La verdad está en el término de una des-velación, de un des-cubrimiento; es producto de una conquista, de una invención.

Pero puede también el hombre limitarse a un papel menos activo. Sin dormirse en una pura pasividad, infecunda siempre en el orden cognoscitivo, dispone su receptividad para escuchar el mensaje de otro. Hay aquí, no una des-velación, sino una re-velación; no una conquista, sino una donación. Ahora comienza la cosa a complicarse. El problema de la revelación es más complejo de lo que a primera vista pudiera parecer. Este «otro» que nos envía el mensaje puede ser la misma cosa que se ofrece como objeto de conocimiento, despertando nuestras facultades cognoscitivas, actuando nuestras potencias: la revelación tiene entonces un sentido puramente natural, físico. Puede también ser un sujeto como el cognoscente —otro hombre—, pero en posesión de los secretos del objeto, a los que muestra o demuestra, revelándolos, enseñándolos; la revelación tiene ahora significación de enseñanza. Puede, en tercer lugar, tratarse de un sujeto que sobrepasa infinitamente al sujeto cognoscente y que se muestra a sí mismo o a un objeto que no puede caer directa, inmediata ni positivamente bajo la aprehensión esencial de nuestras facultades cognoscitivas, por lo cual debe, incidiendo en lo natural, encubrirse en determinados signos exteriores patentes a nuestra aprehensión cognoscitiva; la revelación tiene aquí su justo y auténtico sentido de re-velación sobrenatural, teológica.

La descripción fenomenológica que vengo haciendo no concluye con esto. Las dos direcciones fundamentales en que la verdad se ofrece pueden entrecruzarse en varios sentidos hasta constituir una trama muy compleja. Sólo por vía de ejemplo, y para no detenernos más y no apartarnos del tema que me propuse tratar, veamos lo que acontece en el último elemento de la descripción ante-

rior. Supuesta ya la revelación sobrenatural como enseñanza divina, puede el hombre hacer con ella dos cosas muy distintas. En primer lugar, emprender una búsqueda, una *investigación* en el contenido revelado, estructurando las verdades descubiertas y constituyendo la ciencia teológica de la revelación divina. En segundo término, transmitir, mostrar, *enseñar* a otros hombres la Teología ya constituida como ciencia.

Obsérvese, empero, cómo vuelven a aparecer las dos direcciones fundamentales en la obtención de la verdad. Ellas son las que imponen los dos aspectos científicos del método: el heurístico, o de investigación, y el didáctico, o de enseñanza. En lo que sigue pretendo formular el principio metodológico que sirve de raíz y fundamento a los procedimientos, formas y reglas de los procesos de invención científica y de enseñanza pedagógica. Conseguido este propósito, haré aplicaciones exclusivamente al método didáctico. Porque he de tener en cuenta que ha sido una revista de Pedagogía la que me ha pedido este trabajo.

2. *Formulación del principio metodológico.*

Pretendiendo con el método la adquisición de la verdad, se seguirá, sin más, su necesidad de adaptarse a las condiciones bajo las cuales la verdad se nos ofrezca. Y cuando se trate no de cualquier verdad, sino de la verdad *científica*, el método habrá de ser adecuado a aquellas condiciones que hacen posible y real la ciencia.

Las diversas ciencias conservan una unidad analógica por la cual son susceptibles de caer bajo una denominación común. De aquí se deduce que el método científico conservará también una unidad genérica compatible con las diferencias específicas de las ciencias particulares. Conviene, sin embargo, hacer hincapié en estas diferencias específicas que producen una auténtica diversificación en el cuadro general de las ciencias. Por ello, hemos de

concluir también en la pluralidad específica de métodos. Cada ciencia debe tener un método propio. La diversidad específica de las ciencias postula la diversidad de métodos.

Ahora bien: toda ciencia, como producto humano que es, depende de dos factores fundamentales: el *objeto* sobre el que versa y el *sujeto* que la elabora (1). Ello implica esta verdad fundamental: *el método de una disciplina debe ser congruente con la estructura noética del objeto que investiga, y adaptado a la contextura cognoscitiva del sujeto que la recibe* (2).

Sólo la unicidad del objeto de la ciencia exigiría unidad de método. Quien no tiene ojos para las diferencias específicas de las aprehensiones formales diversas, por donde se distinguen unas ciencias de otras, los tendrá también cerrados para la pluralidad de métodos científicos. Si se trata de las ciencias especulativas, por ejemplo, y se advierte que su diversificación se produce por el *objeto scibile* (*ratio formali sub qua*), tomado según los diferentes grados de abstracción formal, analógicos y esencialmente diversos, según pone de relieve el *modo de definir* los conceptos (materia sensible, materia inteligible y sin materia) y el *término del conocimiento* (sentido, imaginación e intelecto), se nos patentizará aquella conclusión que Santo Tomás de Aquino expresará con todo rigor: *peccant qui uniformiter in tribus speculativae partibus*

(1) Con toda justeza y precisión escribe el P. Ramirez, O. P.: «Scientia est essentialiter habitus intellectualis, hoc est, qualitas quaedam intellectus possibilis cognoscitiva conclusionum ex principiis per demonstrationem. Unde media essentialiter consistit inter intellectum possibilem, quem informat, et objectum scibile quod demonstrat, et ad utrumque extremum relationem dicit.» (*De hominis beatitudine*, I, página 72.)

(2) De aquí que a renglón seguido de la cita anterior, y como consecuencia de lo allá afirmado, haya podido decir Ramirez: «Quia ergo propria methodus est modus proprius, et modus afficit rem cuius est eique conformari debet, propria methodus scientiae debet esse *proportionato* seu adaptata ipsi scientiae et *consequenter tum* objecto de quo est scientia, *tum* subjecto in quo est aut debet esse.» (Id. *Ibid.*)

procedere nituntur (3). El hombre de ciencia debe llenarse del espíritu de sumisión al objeto. Allí donde no hay espíritu de objetividad, respeto para las exigencias de lo real, humildad para escuchar, espera atenta para recibir los mensajes de las cosas, el progreso cognoscitivo no es posible. Si la realidad es multiforme, variada, no se intenta imponerle uniformidad, porque se burlará del sujeto cognoscente, no dejándose aprehender.

El proceso histórico que habría de concluir en la determinación de la unidad de método sólo implícitamente partía de la unicidad de la estructura noética de los objetos científicos. Explícitamente se arrancaba de la unidad de fuente de conocimiento. En la aurora de la filosofía moderna, el racionalismo y el empirismo postulan el origen unitario de todos los conocimientos humanos. Aquél negando el valor de la experiencia y colocando en la razón la única fuente del conocimiento científico. Este negando la actividad propia del intelecto en el acto de conocer y haciendo pasar por la urdimbre de la experiencia a todo objeto que pretenda la categoría de científico. Uno y otro se vieron obligados a concluir en la unidad del método científico adaptado exclusivamente a la única fuente del conocimiento que cada cual consideraba. El empirismo y el racionalismo metodológicos pueden entenderse como dos direcciones que, a pesar de su independencia y contraposición, tienen un origen común en la especulación nominalista de Occam y un común término dialéctico en el pensamiento crítico de Kant. Repárese que la contraposición del racionalismo y del empirismo, en lo que se refiere al origen causal del conocimiento y, por lo mismo, a la verdad, su propiedad esencial, está radicada en que, mientras los racionalistas cargan todo el potencial noético del lado del sujeto, los empiristas, con su negación de la actividad subjetiva en el ejercicio del conocer, habrán

(3) Me interesa dejar la expresión con toda la fuerza que tiene en latín. Se encuentra en *In Boet. de Trinitate*, q. 6, a. 2.

de colocar toda la eficacia productiva en el objeto. Pero, salvo algunos momentos en que aparece inconscientemente el idealismo (el idealismo sólo adquieren conciencia de sí propio con Kant), unos y otros, racionalistas y empiristas, conciben aún el conocimiento como algo que, siendo poseído por un sujeto, versa sobre un objeto que lo determina sin ser por él determinado.

Kant, empero, al detener estos dos modos de pensar, produce una revolución singular. Movidó por la consideración de que el objeto científico (en las ciencias especulativas puras, como la Matemática y la Física) goza de *universalidad y necesidad*, propiedades que no se encuentran en los seres *singulares y contingentes* que se distribuyen la totalidad de lo que consta al sentido, hubo de cargarlas en el haber del sujeto. Es el sujeto quien *hace* universales y necesarios los objetos de conocimiento científico. La *Crítica de la razón pura* se abre con esta consideración programática: todos los conocimientos *comienzan* con la experiencia..., pero no *todo* el conocimiento *procede* de la experiencia. En esta doble afirmación, cuyo valor de verdad conceden tantos antikantianos, creyéndola concorde con Santo Tomás, están potencialmente todos los desarrollos ulteriores de la *Crítica*. La «parte» del conocimiento que no procede del objeto experimentado habrá de proceder del sujeto experimentante. Y, en primer lugar, la necesidad y universalidad que caracteriza a la ciencia pura. Hemos hablado de «todo» y de «parte». El «todo» del objeto científico procede, en «parte», de la realidad extramental, y en «parte», del sujeto cognoscente. Ambas «partes», disociables por el análisis, hállanse indisociadas por modo de causalidad material-formal en el «todo» del objeto conocido. La experiencia proporciona la *materia*; el sujeto suministra la *forma*. Y la unión de materia y forma engendra el *objeto conocido*. Kant descuida el análisis del ejercicio de la causalidad eficiente en la producción del conocimiento para analizar especial-

mente las condiciones de su posibilidad. Ello determina estas importantes consecuencias:

a) Las condiciones que hacen posible el conocimiento son las mismas que posibilitan los objetos del conocimiento. Hasta Kant, el conocimiento era regido por los objetos; desde Kant, los objetos se regirán por el conocimiento. El idealismo ha irrumpido, con plena conciencia de sí mismo, en el teatro cultural de Koenisberg.

b) En el problema de la aplicabilidad del método ha perdido por entero su significación la faceta de la congruencia con la estructura noética del objeto, y ha ganado desmesuradamente la faceta de su adaptación a la estructura cognoscitiva del sujeto. En efecto; si el mismo objeto de conocimiento debe ser constreñido a adaptarse a la peculiar estructura cognoscitiva del sujeto, lo importante en el método será su congruencia con las variadas condiciones de nuestras facultades cognoscitivas. Desde este momento, el sujeto se convierte en el centro de interés en torno al cual girarán todos los problemas del método. El espíritu de objetividad será suplantado en el idealismo por un acusado espíritu de subjetividad. Las leyes que rigen el despliegue noético del juego de las facultades cognoscitivas se transportará a los objetos obligándoles a observarlas. En las rutas del idealismo ya no parecerá desmesurada esta frase hegeliana: todo lo racional es real...

Los supuestos doctrinales en que se mueve el idealismo kantiano, y tras él todas las formas de idealismo, que, en mayor o menor grado, ha informado triunfalmente, son más que cuestionables. No voy a emprender aquí, sin embargo, una crítica del idealismo. El lector tiene ya los suficientes elementos para hacer su juicio. Pero sí quiero expresar, en lo que respecta al método de enseñanza, una consecuencia que no ha sido aún registrada y que considero de capital importancia. Ello servirá para explicar la

variedad de contenido material que caracteriza a toda Pedagogía construida sobre los supuestos del idealismo.

La consecuencia a que me refiero ha sido explicitada por el propio Kant, aunque reducida a un sector de los conocimientos humanos, a la Filosofía. «No se aprende Filosofía sino sólo a filosofar.» Lo mismo podría haber dicho de la Física, de la Matemática y del resto de las ciencias. Las ciencias no pueden constituirse en disciplina, en objeto de enseñanza; únicamente pueden ser término de invención. No de una invención *descubridora*, sino de invención elaboradora, *creadora*. La verdad, en sentido material, ha perdido su razón de ser. Una verdad *dada*, revelada, propuesta, con existencia anterior a la actividad del sujeto cognoscente, con independencia del propio pensamiento en la que alcance validez, es, en absoluto, impensable. Y, por lo mismo, inefable. Una verdad ontológica, fundamento y medida de la verdad lógica, es inconcebible. La misma verdad lógica debe ser entendida únicamente en su aspecto *formal*, como conformidad del pensamiento con el pensamiento. La *corrección* lógica en el ejercicio del pensamiento, la rectitud de la actividad pensante en la observación de sus propias leyes es lo único que queda susceptible de aprendizaje. Todo lo demás, la verdad de los objetos y hasta los objetos mismos, sólo adquieren realidad con posterioridad a y mediante el ejercicio concreto del acto cognoscitivo. Por eso, el método de enseñanza deberá limitarse, como la enseñanza misma, a favorecer en el alumno el recto ejercicio de sus potencias cognoscitivas para que consiga la ordenación y estructuración del caos de sensaciones y pensamientos hasta darles forma de objetos, realizándolos. Justamente en este momento queda patente que la Pedagogía idealista se halla fuera del ámbito en que se mueve la formulación de nuestro principio metodológico: congruencia del método con la estructura noética del objeto y adaptación a la textura cognoscitiva del sujeto... Mas su tratamiento era

necesario para percatarnos de la dimensión exacta en que adquiere evidencia este principio. Veámoslo en lo que hace referencia al método de enseñanza.

3. *Aplicaciones al método de enseñanza.*

La enseñanza tiene por fin inmediato la comunicación de conocimientos. Se inscribe, pues, en el área de las comunicaciones humanas de orden cognoscitivo. Toda comunicación de conocimientos supone tres cosas: un agente que verifica la comunicación, un sujeto que la recibe y el mensaje transmitido, esto es, el objeto de la comunicación. En el caso de la enseñanza, como comunicación cognoscitiva entre los hombres, estos elementos toman, respectivamente, los nombres de maestro, discípulo y objeto escible.

Este trialismo de elementos es suficiente cuando se trata de la pura enseñanza sensible. Si el objeto de la comunicación consta al sentido y la enseñanza misma no pretende sobrepasar el orden sensible, basta, en efecto, con que el maestro muestre, *enseñe*, el objeto para que la transmisión de conocimiento se verifique. El carácter intuitivo de la sensación, la inmediatez que caracteriza al conocimiento sensible hacen suficientes los tres elementos apuntados para efectuar la transmisión. La enseñanza es entonces obra de voluntad por parte del maestro, de atención por parte del discípulo y de causalidad eficiente por parte del objeto. Esto nos lleva a suponer que tampoco habría mayor complejidad en el caso de enseñanza intelectual entre puras inteligencias. Si el hombre mismo fuese sólo inteligencia cuyo acto pudiera llevarse *inmediatamente* sobre los objetos inteligibles, no habría tampoco complejidad mayor en el problema de la enseñanza.

Mas el hombre no es un ser enteramente intelectual.

La inteligencia no es el ser del hombre, sino algo que el hombre tiene. Y esta inteligencia hállase radicada, como una potencia suya, en el alma que, a su vez, se encuentra inmersa en el cuerpo y constituyendo con él esa única totalidad que llamamos hombre. Esta real situación impone a la inteligencia humana, en el orden de su ejercicio, dos limitaciones de tan capital importancia que deben ser tenidas en cuenta si no se quiere ver frustrada la realización de la enseñanza. Es la primera la referencia a la sensibilidad para que pueda la inteligencia *comenzar* su ejercicio cognoscitivo; no hay contenido intelectual que no tenga una base sensible. Es la segunda, el carácter ineluctablemente *discursivo* del conocimiento intelectual humano; sólo por vía de inducción o deducción sucesiva, gradual y sistemática, y en dependencia de las nociones y principios supremos, puede la inteligencia humana explicitar y desenvolver la riqueza de contenido y las propiedades todas del objeto que le muestran. Justamente, esta naturaleza sensitivorracional del hombre está perdiendo un nuevo elemento, un *medio*, que, manipulado por el maestro, haga posible su comunicación con el discípulo y efectúe la transmisión del conocimiento.

La necesidad del medio de transmisión viene a complicar extraordinariamente la enseñanza, haciendo de ella una de las artes más difíciles y complejas. Cuando alguien trata del proceso de la creación artística, suele dedicar también, a modo de complemento, unas palabras a un elemento que pocas veces llega a tener carácter esencial, y que está representado en «el público» a que va destinada la obra de arte. En el arte de la enseñanza, «el público» es un elemento tan esencial, que cuando no se le tiene la consideración debida, el arte mismo queda fundamentalmente destruido o falseado. A nadie se le oculta la necesidad de que el medio de transmisión de la enseñanza se adecúe perfectamente a las exigencias cognoscitivas del discípulo. En este punto concreto viene a in-

sertarse la consideración del método. Y en él cobra la máxima claridad la aplicación de nuestro principio fundamental. Supuesta su congruencia con la estructura noética del objeto, el método de una disciplina debe estar adaptado a la contextura cognoscitiva del sujeto que la recibe. La forma peculiar de organización del medio transmisor, verificada por el maestro, viene rigurosamente exigida por la real situación que ocupa el discípulo en el orden del conocimiento. Puede asegurarse que los mayores fracasos de la enseñanza son debidos, en gran parte, a esta falta de adecuación al estado real de la inteligencia en la doble faceta de las propias ordenaciones y del desarrollo conseguido.

Cuando el maestro quiere comunicar su pensamiento al discípulo, debe comenzar buscando el medio adecuado para entrar en relación cognoscitiva con él. La real situación de la inteligencia humana determina que el hombre sólo se encuentre abierto a una comunicación cognoscitiva mediante la sensibilidad. De aquí la necesidad de utilizar signos sensibles que sirvan de receptáculo al pensamiento que se desea transmitir. Insistimos que el proceso de la transmisión, ya en sí mismo considerado, es muy complejo. En él pueden distinguirse tres etapas plenamente diferenciadas, y que caracterizaremos brevemente.

a) Es la primera lo que pudiéramos llamar la organización interior del signo depositario del conocimiento objeto de enseñanza. El maestro debe, en efecto, representarse mentalmente los posibles modos para hacerse entender poniendo orden en sus propias ideas, buscando sus relaciones lógicas, disponiendo la palabra interior y organizándola de tal manera que quede constituida en recipiente adecuado para la transmisión, vistas las circunstancias todas que definen la concreta situación mental del discípulo. Aquí justamente radica el sentido pedagógico y hasta el fundamento filosófico de la llamada *preparación de lecciones*, cuya necesidad se deja sentir con

tanta mayor fuerza cuanto más elevado es el grado de enseñanza. Es evidente, y cada uno lo puede experimentar en sí mismo, que la formación del signo presupone el conocimiento de la cosa significada. Es imposible encontrar signos congruentes a la representación de los objetos ignorados. Por otra parte, siempre será verdad que las expresiones más felices brotan del dominio perfecto de la materia que se trata de exponer. Pero esto no disminuye en lo más mínimo la perenne exigencia de la organización interna del signo. Ese aspecto denigrante que algunos maestros de enseñanza primaria encuentran en el deber que les impone la organización escolar actual de «llevar» un libro de preparación de lecciones y ese prurito de ocultar la preparación próxima y cotidiana manifestado en otros grados de enseñanza, radican, en fin de cuentas, en una confusión entre el conocimiento de la materia que se explica y la organización interior de los signos utilizados en la explicación, cuando son dos facetas completamente diferentes.

b) El signo organizado desde dentro por el maestro debe ser manifestado, expresado. Un hombre no puede entrar en comunicación cognoscitiva con otro más que sirviéndose de un acto corporal, exterior, sensible, y situándolo en el área barrida por el ejercicio de las facultades sensibles de aquel a quien quiere transmitir el conocimiento. Humanamente hablando, sólo aquel pensamiento que se encarna en representaciones materiales, en signos sensibles, puede llegar a irrumpir en la inmanencia espiritual de otro. Y ello porque la única vía de apertura intelectual es para el hombre la sensibilidad. Sin manifestación significativa, sin expresión simbólica, siempre de orden material y sensible, no hay comunicación de pensamiento entre hombres, no es posible la enseñanza humana. Como ha dicho el P. Légrand, S. J., en el tomo segundo de su obra *L'univers et l'homme dans la philosophie de Saint Thomas*, el hombre recurre instintivamen-

te a este empleo de signos exteriores para expresar su pensamiento, porque está inscrito en la naturaleza de las cosas que el mundo material está destinado a servir a la vida del espíritu; mas, sirviéndose de él, el alma humana toma conciencia de esta función utilizable de los seres corporales para establecer la comunicación entre ella y otra, y, en virtud del conocimiento que toma de esta eficacia, apela y se sirve de ellos como de un instrumento de transmisión, que procura perfeccionar sin cesar, adaptándolo cada vez mejor a su destino. A nadie se le oculta que entre la múltiple variedad de signos que el ingenio humano puede elaborar ocupa el lenguaje un lugar privilegiado, dada su ductilidad en la adaptación a la función cognoscitiva y las innumerables combinaciones de que son susceptibles las palabras dentro de las frases y las frases dentro del discurso. A pesar de este privilegio, el lenguaje no se ve libre de un residuo de ambigüedad que caracteriza a todo signo. El problema de las obliteraciones del lenguaje no es, empero, de este lugar.

c) El signo organizado y expresado por el maestro entra en el ámbito de la sensibilidad del discípulo, es captado sensiblemente por éste y penetra bajo forma de «imagen» en esa región fronteriza entre la sensibilidad propiamente dicha y la inteligencia. Es entonces cuando la inteligencia del alumno, por su primera función, abstrae del «fantasma» que en la imaginación se ha formado bajo la influencia de la enseñanza recibida (dejamos sin tratar aquí el género de causalidad propia de la acción del maestro, del signo expresado y hasta del fantasma producido), el contenido inteligible que actuará a la segunda función del intelecto. Queda entonces consumada la intelección y la comunicación cognoscitiva concluida. Adviértase, sin embargo, que las cosas no acontecen con la aparente sencillez con que son descritas. Por de pronto, la captación de este contenido inteligible no se verifica en su totalidad, ni siquiera en parte, si el «fantasma», ori-

ginado en la imaginación, no tiene una estructura noética congruente con el estado de evolución intelectual del discípulo. Y hasta puede suceder que la interpretación del signo sea enteramente arbitraria, pretendiendo extraer de él lo que jamás ha contenido. Por cualquier parte que se mire el problema de la enseñanza, siempre surgirá imperativamente la necesidad de adaptar el método a la peculiar contextura cognoscitiva del alumno.

Si se analizan modos más complejos de enseñanza, nuestro principio cobra, si cabe, mayor evidencia. Cuando se trate, por ejemplo, no de adquirir un conocimiento enteramente inédito, sino de ampliar en extensión o en profundidad el conocimiento de un objeto cuyo «fantasma» tuvo o tiene aún la imaginación del alumno, la tarea del profesor no irá dirigida primariamente a la construcción del «fantasma», sino a poner en relación los conceptos ya adquiridos y, a proporcionar la captación de su síntesis inteligible. La necesidad de adecuar los nuevos signos al grado de capacitación cultural del alumno cobra tanta evidencia, que hace molesto todo intento de ponerla de relieve.

* * *

Damos a continuación una relación de textos de Santo Tomás tenidos en cuenta al elaborar este trabajo:

1. «Secundum Philosophum, voces sunt signa intellectuum. et intellectus sunt rerum similitudines. Et sic patet quod voces referuntur ad res significandas mediante conceptione intellectus. Secundum igitur quod aliquid a nobis intellectu cognosci potest, sic a nobis potest nominari.» (I, q. 13, a. 1, c.)

2. «Magister non causat lumen intelligibile in discipulo, nec directe species intelligibiles; sed movet discipulum per suam doctrinam ad hoc quod ipse per virtutem sui intellectus formet intelligibiles conceptiones, quarum sibi signa proponit exterius.» (I, q. 117, a. 1, ad. 3.)

3. «Signa quae magister discipulo proponit, sunt rerum notarum in universali, et sub quadam confusione, sed ignotarum in particulari, et sub quadam distinctione; et ideo cum quisque per seipsum scientiam acquirit, non potest dici docere seipsum, vel esse sui ipsius magister,

quia non praeexistit in eo scientia completa, qualis requiritur in magistro.» (I, q. 117, a. 1, ad. 4.)

4. «Etsi idem potest per diversa signa significari, determinare tamen quo signo sit utendum ad significandum, pertinet ad significantem.» (III, q. 60, a. 5, ad. 1.)

5. «Dicit autem Augustinus, quod «verba inter homines obtinuerunt principatum significandi», quia verba diversimode formari possunt ad significandos diversos conceptus mentis; et propter hoc per verba magis distincte possumus exprimere quod mente concepimus.» (III, q. 60, a. 6, c.)

6. «In ipsa voce sensibili est quaedam vis spiritualis ad excitandum intellectum hominis, in quantum procedit a conceptione mentis.» (III, q. 62, a. 4, ad. 1.)

7. «Res sensibiles aptitudinem quamdam habent ad significandum spirituales effectus ex sui natura.» (III, q. 64, a. 2, ad. 2.)

8. «Similiter esset apud nos, si intellectus noster posset ferri in intelligibilia immediate: sed quia intellectus noster a sensibilibus naturaliter accipit, oportet quod ad interiores conceptus exprimendos quaedam sensibilia signa aptentur, quibus cognitiones cordium nobis manifestentur.» (*De Veritate*, q. 9, a. 4, c.)

9. «Et est simile de magistro, qui videt discipulum non posse capere ea quae ipse cognoscit, per illum modum quo ipse cognoscit; et ideo studet distinguere et multiplicare per exempla, ut sic possint a discipulo comprehendere.» (*De Veritate*, q. 9, a. 5, c.)

10. «Sicut ergo aliquis dupliciter sanatur, uno modo per operationem naturae tantum, alio modo a natura cum adminiculo medicinae; ita etiam est duplex modus acquirendi scientiam: unus, quando naturalis ratio per seipsam devenit in cognitionem ignotorum; et hic modus dicitur inventio: alius, quando rationi naturali aliquis exterius adminiculatur, et hic modus dicitur disciplina.» (*De Veritate*, q. 11, a. 1, c.)

11. «Illa de quibus per signa docemur, cognoscimus quidem quantum ad aliquid, et quantum ad aliquid ignoramus; utpote si docemur quid est homo, oportet quod de eo praesciamus aliquid; scilicet rationem animalis, vel substantiae, aut saltem ipsius entis, quae nobis ignota esse non potest; et similiter si doceamur aliquam conclusionem, oportet praescire de subjecto et passione quid sint, etiam principis, per quae conclusio docetur, praecognitis; omnis enim disciplina fit ex praesistenti cognitione, ut dicitur in I Posterior (in princ.)» (*De Veritate*, q. 11, a. 1, ad. 3.)

12. «In discipulo describuntur formae intelligibiles, ex quibus scientia per doctrinam accepta constituitur, immediate quidem per intellectum agentem, sed mediate per eum qui docet. Proponit enim doctor rerum intelligibilium signa, ex quibus intellectus agens accipit intentiones intelligibiles, et describit eas in intellectu possibili; unde ipsa verba doctoris audita, vel visa in scripta, hoc modo se habent ad

causandum scientiam in intellectu sicut res quae sunt extra animam, quia es utrisque intellectus intentiones intelligibiles accipit.» (*De Veritate*, q. 11, a. 1, ad. 11.)

13. «Quod homo exterius docens non influit lumen intelligibile; sed est causa quodammodo speciei intelligibilis, in quantum proponit nobis quaedam signa intelligibilium intentionum, quas intellectus noster ab illis signis accipit, et recondit in seipso.» (*De Veritate*, q. 11, a. 1, ad. 14.)

14. «Culpa est in affectu, in quem solus Deus imprimere potest, sicut patebit in sequenti articulo: ignorantia autem est in intellectu, in quem etiam virtus creata potest imprimere, sicut intellectus agens imprimit species intelligibiles in intellectu possibilem, quo mediante, ex rebus sensibilibus et ex doctrina hominis causatur scientia in anima nostra.» (*De Veritate*, q. 11, a. 1, ad. 16.)

15. «Homo autem, quia secundum ordinem naturae alteri homini par est in specie intellectualis luminis, nullo modo potest alteri homini causa scientiae existere, in eo lumen causando vel augendo; sed ex parte illa qua scientia ignotorum per principia per se nota causatur, alteri homini causa sciendi quodammodo existit, non sicut notitiam principiorum tradens, sed sicut in quod implicite, et quodammodo in potentia, in principis continebatur educendo in actum per quaedam signa sensibilia exteriori sensui ostensa.» (*De Veritate*, q. 11, a. 3, c.)

16. «In eo qui ex signis scientiam accipit, signorum cognitio est via ducens ad res ipsas; ita e converso in eo qui significat aliquid, cognitio rei significandae praesupponitur ad formationem signorum; non enim potest aliquis rei quam ignorat, congrua signa adhibere. Quamvis igitur homo quilibet possit quaslibet imagines formare naturam veritate, tamen quod figurae formentur convenienter rei significandae, non potest fieri nisi ab eo qui rerum illarum cognitionem habet.» (*De Veritate*, q. 12, a. 7, ad. 5.)

17. «In eo enim qui docetur est principium activum ad scientiam: scilicet intellectus, et ea quae naturaliter intelliguntur, scilicet prima principia. Et ideo scientia acquiritur dupliciter: et sine doctrina, per inventionem; et per doctrinam. Docens igitur hoc modo incipit docere sicut inveniens incipit invenire: offerendo scilicet considerationi discipuli principia ab eo nota, quia omnis disciplina ex praesistente fit cognitione (I *Poster.*, I, 1; 71 a), et illa principia in conclusiones deducendo; et proponendo exempla sensibilia, ex quibus in anima discipuli formentur fantasmata necessaria ad intelligendum.» (*S. c. G.*, l. 2, c. 75.)

18. «Causa agens particularis similitudinem in agendo gerit causae agentis universalis, et est exemplum eius. Si autem anima humana in aliam animam humanam aliquid per operationem corporalem imprimeret sicut cum per significationem vocis suam intelligentiam pandit, actio corporalis quae est ab una anima non pervenit ad aliam nisi mediante corpore: vox enim prolata immutat organum auditus, et, sic a sensu percepta, pervenit eius significatum usque ad intellectum.» (*S. c. G.*, l. 3, c. 87.)

THE FUNDAMENTAL PRINCIPLE OF METHODOLOGY

Explained some previous notions and the sense of the subject being stated, the fundamental principle of Methodology is defined in these words: the method of a matter must be congruent with the noethic structure of the subject investigated and with the cognitive structure of the pupil who receives it.

It is shown how this principle is radically falsified by the Pedagogy built on the principles of empiricism, rationalism, and idealism, and its logic and educational validity are demonstrated.

It ends up with emphasizing its various applications with respect to the method of teaching. Some texts of Saint-Thomas make the exposed doctrine clear.