

## **PEDAGOGIA GENERALE – (M-PED/01) A.A. 2012-2013**

LM85 BIS Scienze della formazione primaria

disciplina annuale - 60 ore, 8 CFU, con esame unico non divisibile 1° anno

*Prof.ssa Carmela Di Agresti - Prof. Cosimo Costa*

### **Obiettivi formativi**

Abilitare gli alunni:

- a cogliere il nesso tra pedagogia e educazione;
- a saper individuare i diversi percorsi conoscitivi con cui la teoresi pedagogica approccia il suo oggetto;
- a riconoscere i dinamismi specifici delle diverse componenti strutturali della persona e le implicazioni di carattere educativo.

### **Contenuto del corso**

- Chiarificazione del concetto di educazione e connessione con quello di educabilità come specifico umano.
- Differenti modalità di approccio all'educativo: il concetto di pedagogia, le principali fasi del suo strutturarsi come sapere specifico, i saperi pedagogici oggi, le finalità.
- Analisi della realtà persona, dei dinamismi delle singole componenti e rilevamento delle corrispettive categorie educative essenziali.
- Analisi di modelli educativi a confronto.

### **Testi d'esame**

#### A. Parte istituzionale

- Di Agresti – Costa, *Introduzione alla parte istituzionale*
- C. Di Agresti, *Persona e educazione*, in AA. VV., *La scuola della persona*, Brescia, La Scuola, 2009, pp. 26-41;
- E. Ducci, *Il volto dell'educativo*, in AA. VV. (a cura di Edda Ducci), *Preoccuparsi dell'educativo*, Roma, Anicia, 2002, pp. 9-30;
- C. Nanni, voce *Pedagogia e Educazione*, in *Dizionario di Scienze dell'educazione*, Torino, Elle Di Ci – S.E.I. 1997.

#### B. Parte di approfondimento

- R. Guardini, *Lettere dal lago di Como. La tecnica e l'uomo*, Brescia. Morcelliana, 1993;
- G. Corallo, *L'educazione come crescita della libertà nell'uomo*, in AA. VV., *Educazione e libertà in Gino Corallo*, Roma, Armando, 2005, pp. 144-167;
- E. Mounier, *La paura dell'artificiale. Progresso, Catastrofe, Angoscia*, Troina, Città Aperta, 2007.

### **Descrizione della verifica di profitto**

Esame finale orale per tutti gli studenti, frequentanti e non.

### **Attenzione**

A disposizione degli studenti, frequentanti e non frequentanti, ci sarà un CD con tutte le lezioni del I e II semestre, registrate. Relativamente al CD contattare direttamente la Libreria Caffè Barumba per relativi accordi: Piazza delle Vaschette 15 – 00193 Roma; Tel. 06/45497438 E-mail: [libriabarumba@fastwebnet.it](mailto:libriabarumba@fastwebnet.it).

## A.

### PARTE ISTITUZIONALE

#### *Introduzione alla parte istituzionale* (a cura di Di Agresti Carmela e Costa Cosimo)

#### Articolazione dei contenuti nel corso

Per raggiungere gli obiettivi previsti seguiremo due linee di riflessione.

Nel *primo semestre* affronteremo i problemi di carattere istituzionale riguardanti il contenuto della disciplina (l'educazione) e il sapere (la pedagogia) per una prima definizione del loro significato in termini generali. In particolare fermeremo l'attenzione su:

- La struttura complessa dell'essere personale e le sue differenti componenti;
- Il senso e valore dell'educabilità umana, la sua dimensione spirituale, i differenti dinamismi che la caratterizzano;
- la problematicità dell'agire educativo e i tipi di ignoranza da dobbiamo liberarci per abilitarsi ad una seria responsabilità professionale;
- Bisogno di identificare le urgenze educative prioritarie per non correre il rischio di ridurle esclusivamente a quelle, pur valide, di natura contingente e storicamente segnate;
- Come acquisire la capacità di saper distinguere tra possibilità e limiti dell'educazione e, insieme, come prendere coscienza circa la necessità e la doverosità di educare;
- I differenti stili educativi;
- Il profilo dell'educatore.

Tenendo presente la natura problematica dell'oggetto in esame rifletteremo insieme sulle diverse modalità riflessive, ossia sui diversi approcci conoscitivi di cui devono servirsi i diversi saperi pedagogici per adeguarsi all'oggetto da conoscere.

- Tutte le forme di razionalità sono implicate, sono utili e necessarie. Esse vanno commisurate:
  - ai livelli di analisi che si privilegiano;
  - agli aspetti formativi particolari che si prendono in esame.

Nel *secondo semestre* il tema di approfondimento di quest'anno sarà il rapporto dell'uomo con il mondo dell'artificiale/reale che segna il volto della cultura odierna. Gli autori scelti, pur affrontando tutti lo stesso tema, lo leggono con angolature diverse per metterne in luce i dati di realtà, l'atteggiamento dell'uomo verso la tecnicizzazione del mondo, il suo significato come dimensione facente parte della genesi stessa della cultura.

#### La scelta dei testi

Una domanda a questo punto sembra lecita: con quale criterio abbiamo deciso di farvi studiare questi autori e non altri?

- Sicuramente non perché li riteniamo i migliori in assoluto per completezza di sapere e di sguardo ma semplicemente perché tutti offrono elementi validi per far nascere interrogativi e perché portano l'attenzione su aspetti importanti e prioritari rispetto ad altri.
- Ciò che li accomuna è che sollecitano la riflessione personale - offrono stimolazioni per imparare a interrogarsi e a pensare in proprio. Importante non è memorizzare cosa essi hanno pensato e detto ma servirsi del loro pensare per sforzarsi di pensare in proprio.

## **Esiti attesi**

Evitare di crearsi aspettative circa gli esiti da conseguire.

La natura dell'oggetto della nostra riflessione non si presta ad essere sottoposto ad una scientificità rigorosa e non può essere trasformato in sapere oggettivo di facile impiego.

L'obiettivo non è quello di dare sicurezze, ma rendere sensibile al problema e ad assumere consapevolezza della responsabilità del compito educativo.

Inoltre si tratta di una professione che esige coinvolgimento personale e non tollera asetticità e neutralità.

### ***Per quanto riguarda il sapere i rischi sono:***

- Pretendere conoscenze precise, da cui ricavare ricette sicure e pronte all'uso, garanti della soluzione dei problemi;
- Assottigliare lo spessore dei problemi e approdare a definizioni rigide, restringenti, banalizzanti;
- Cadere negli opposti: presunzione di sapere tutto o pessimismo di non poter conoscere/fare niente.

# I.

## SENSO DELL'UOMO E DELL'EDUCAZIONE

(a cura di Carmela Di Agresti)

### 1. La struttura dell'essere personale

1. L'uomo appartiene alle **specie viventi**. In quanto tale obbedisce alla **legge del vivente e cioè:**
  - si sviluppa per un principio interiore interno;
  - è necessitato ad aprirsi all'esterno da cui riceve nutrimento per poter vivere.
2. Ciò che specifica l'uomo e lo differenzia rispetto agli altri esseri viventi è **la dimensione dello spirito**.
3. L'uomo è **spirito incarnato**:
  - è portato e sostenuto dal corpo che ne costituisce il supporto necessario;
  - interagisce con tutti i dinamismi fisico-psichici.
4. Come il corpo, anche lo spirito è soggetto alla **legge della vita**. Tale legge, tuttavia, **si situa su un piano diverso** rispetto agli altri viventi e si qualifica per **dynamismi che sono propri della vita dello spirito**.

### Le componenti strutturali della persona La struttura

**Struttura:** (dal latino struere = costruire)

La persona ha **una struttura**. Ciò vuol significare un modo di costruzione e l'ordine in cui le diverse parti che la compongono sono disposte.

Nel *Vocabolario italiano* a cura di E. De Felice e A. Duro, Torino – Palermo Sei – Palumbo, 1993 la voce struttura viene così definita:

*“Complesso organico di elementi, materiali e non materiali, caratterizzati da un rapporto di interazione e di interdipendenza reciproca per cui ognuno è strettamente solidale con l'altro, e riveste quindi un valore e una funzione solo nel quadro globale del complesso, che si determina a sua volta come un tutto funzionalmente unitario, che è qualcosa di più e di diverso dalla somma dei singoli elementi componenti”*

**I sinonimi.** Il concetto di struttura può essere espresso anche con altri termini come:

1. **Costituzione** (-> elementi costitutivi): indica la qualità degli elementi che qualificano un oggetto o ente fisico, un corpo o un organismo e un organo, visto nel suo insieme.
2. **Compagine**: connessione delle parti in un tutto e sua funzionalità
3. **Organismo**: un complesso costituito da più parti con funzioni coordinate. Riferito all’”essere vivente come complesso di organi e di elementi in rapporto di rispondenza e interazione funzionale intesa a realizzare l'autonomia vitale dell'individuo” Ivi
4. **Forma**: Come una realtà si presenta, appare; modo particolare, di cui certe cose sono costituite

### La persona come forma

Parlando della persona in quanto forma R. Guardini scrive:

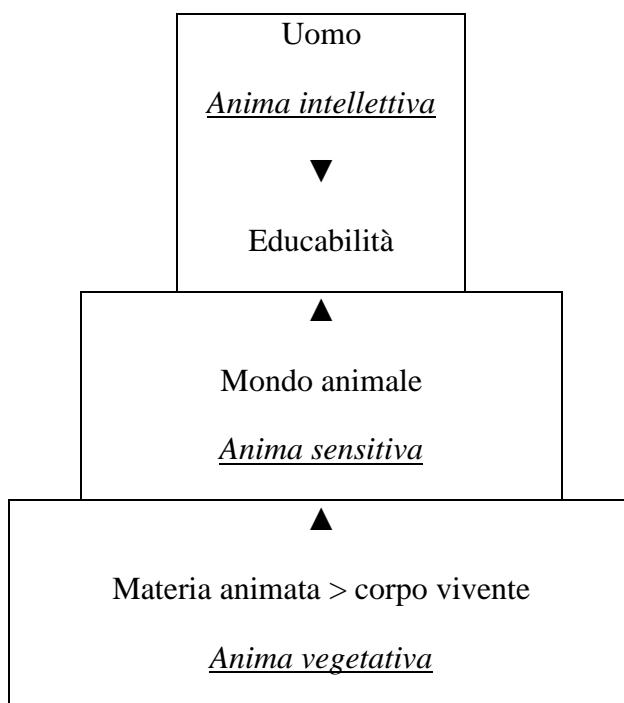
Essa “significa che gli elementi di cui consiste, come materia, energie, proprietà, atti, avvenimenti, relazioni, non scorrono caoticamente intrecciati gli uni agli altri, ma non sono nemmeno accumulati esteriormente in forme, bensì che stanno in contesti strutturali e funzionali – in modo tale che di volta in volta l'elemento deve consistere ed essere compreso

*a partire dall'intero, e l'intero dagli elementi. In questo senso sono forme tutte le realtà nominabili che si danno: cristalli, organismi, processi psichici, configurazioni sociologiche, figure geometriche, connessioni logiche, opere d'arte e così via. ... L'uomo, essendo forma, si trova come realtà formata tra entità caratterizzate”*

**R. GUARDINI**, *Mondo e Persona, Brescia, Morcelliana*, 2000, pp- 135-36.

### **Le componenti strutturali della persona**

Le componenti strutturali dell'essere personale si situano su tre differenti piani



Il corpo porta, lo spirito è portato;

Tutti gli esseri viventi hanno un corpo; solo l'uomo ha lo spirito

Soltanto lo spirito conferisce all'uomo il significato decisivo

### **Le caratteristiche delle componenti strutturali**

#### Piano corporeo: Anima vegetativa

È specificata dalla facoltà nutritiva: accomuna tutti i viventi.

#### Piano psichico: Anima sensitiva

Insieme di istinti – appetiti > è governata dai sensi; è irrazionale: la possiedono le specie viventi più sviluppate.

#### Piano psico/spirituale: Anima intellettiva

Capacità di ragionare, di volere, di agire, di creare, di comunicare, di amare.

- ◆ Governata dalla ragione
- ◆ Contrassegnata dalla libertà

### **Funzioni dell'anima intellettuale in Aristotele**

Per avviare la riflessione sulla natura e struttura dell'anima intellettuale trovo utile riportare la descrizione che Aristotele fa dell'anima umana a conclusione del primo libro *dell'Etica Nicomachea*, per operare la distinzione tra **virtù etiche** e **virtù dianoetiche**. Stralcio alcuni passaggi dal suo argomentare, passaggi che possono aiutare a riflettere sui costitutivi dell'anima umana e sulla natura dei dinamismi che caratterizzano la sua attività in vista del conseguimento della felicità, fine ultimo verso cui l'uomo, secondo Aristotele, è naturalmente proteso.

### **Le due parti dell'anima: razionale e irrazionale**

Scrive Aristotele:

*“Negli scritti essoterici dell'anima vi si dice che una parte di essa è irrazionale, e l'altra fornita di ragione. [...]”*

*Di quella irrazionale, poi, una parte sembra essere comune anche ai vegetali (intendo quelli che è causa della nutrizione e dell'accrescimento), giacché tale facoltà dell'anima si può ammettere in tutti gli esseri che si nutrono, sia negli embrioni, sia, tal quale, negli esseri completamente sviluppati: è, infatti, più probabile che sia la stessa piuttosto che un'altra. Dunque la virtù di questa facoltà è, manifestamente, una virtù comune e non propria dell'uomo...; si può tralasciare la facoltà nutritiva, poiché non ha alcuna partecipazione alla virtù dell'anima [...]”*

*Sembra poi che ci sia anche un'altra facoltà naturale dell'anima, irrazionale, ma tuttavia in qualche modo partecipe di ragione ...”*

### **Duplicità dell'elemento irrazionale**

Nell'uomo si loda la **parte razionale** dell'anima giacché è essa che esorta alle azioni più nobili. Tuttavia nell'anima c'è **qualcosa di estraneo alla ragione**, che ad essa si oppone e resiste, non importa in che senso sia estranea. Aristotele conclude:

*“E' manifesto che anche l'elemento irrazionale è duplice. La parte vegetativa non partecipa per niente della ragione, mentre la facoltà del desiderio e, in generale, degli appetiti, ne partecipa in qualche modo, in quanto le dà ascolto e le ubbidisce. E questo nel senso in cui diciamo 'accettare la ragione' del padre e degli amici, e non nel senso in cui diciamo 'comprendere la ragione' delle dimostrazioni matematiche. E che l'elemento irrazionale in qualche modo si lasci determinare dalla ragione, lo mostrano gli ammonimenti, i rimproveri e tutti i tipi di esortazione.”*

### **Duplicità dell'elemento razionale e l'educazione**

Conclude Aristotele:

*Ma se è necessario dire che anche questo elemento partecipa della ragione, allora anche la parte che possiede la ragione sarà duplice: l'una la possederà in senso proprio e in se stessa, l'altra nel senso che le dà ascolto come ad un padre”.*

(*Etica Nicomachea*, 1102a5- 1103a10).

Premesso che per Aristotele la funzione specifica dell'uomo è la razionalità, e che soltanto perfezionando questa l'uomo può raggiungere la vera felicità, l'educazione, per rispondere al suo compito, deve partire dal riconoscere il diverso funzionamento delle due parti dell'anima e perciò seguire percorsi diversi per svilupparle al massimo delle loro potenzialità.

Dalla duplicità dell'elemento razionale scaturisce la divisione aristotelica tra virtù dianoetiche (ossia le virtù che perfezionano la capacità di pensare) e virtù etiche (che riguardano la capacità di agire e la strutturazione del carattere).

### **Persona in quanto Individualità**

Approfondiamo ora i particolari dinamismi dell'anima sensitiva, ossia del vivente che costruisce la sua struttura del suo organismo sia mediante il processo interno, sia come apertura e interscambio con il mondo esterno. Ancora una volta riprendiamo l'analisi che ne fa Guardini attraverso la categoria dell'individualità.

L'individualità è l'**unità di struttura vivente** - unità della **costruzione** e delle **funzioni** chiusa. Il vivente, per tale via, si profila in assoluto di contro all'insieme delle cose in quanto, scrive egli:

*“ha bisogno del mondo, della sua materia e delle sue energie, come anche forma esso stesso una parte di quest'insieme di materia e di energia: al tempo stesso però si delimita e si difende dall'essere assorbito”* **Ivi** p. 136

L'autore esplica poi i connotati di tale duplicità attraverso i concetti di **Autodelimitazione e autoaffermazione**.

**La delimitazione e l'affermazione di sé dell'individuo** ossia del vivente che ha bisogno del mondo, ne fa parte, e si difende dall'assorbimento (apertura / chiusura) si attua mediante una la duplice modalità: **ambiente e ereditarietà**

1. **L'ambiente**: il vivente **si crea un ambiente**: ossia opera una selezione del mondo e lo fa

- mediante gli **organi di senso** e **l'attività**; ciò che ad essi sfugge non appartiene all'ambiente, mentre vi appartiene ciò che essi colgono e nel modo in cui di volta in volta è colto;
- mediante le **relazioni determinate dalla natura degli individui con gli altri individui**, di coloro di cui ha bisogno per la propria esistenza come genitori o animali che sono sua preda in cui si trova in collegamento per scopi vitali (attacco, difesa, abilità tecniche – es. nido, regnacela ecc);
- Il **mondo esterno** è ridotto nel suo complesso agli **scopi vitali** del singolo essere. L'iniziativa di vita del singolo vivente seleziona il mondo e ne fa un mondo a sé.

2. **L'ereditarietà:** il vivente si distingue di contro all'insieme della vita in genere, più precisamente all'insieme della specie quale si presenta nella sua linea di derivazione genetica
  - Il vivente è prodotto da genitori e a sua volta produce prole; in ciò è orientato dall'istinto;
  - L'individuo, tuttavia, **non coincide** con la linea della discendenza, **ma si delimita** anche rispetto ad essa, ed anch'essa è assicurata da istinti originari;
  - **L'energia degli istinti cresce con il rango biologico:** quanto più basso è, tanto più si risolve nel genere a cui appartiene; quanto più alto tanto più l'istinto diviene affermazione dell'individuo;
  - Più numerose sono le prestazioni particolari e più esse emergono, più il singolo individuo acquista importanza e parimenti tanto più diventa **esposto a pericoli ed è meno assicurato e garantito**; *Ivi*, pp. 136-138

### **L'interiorità (biologica)**

Il singolo essere è definito dal suo **centro vivente**: **il centro vivente è l'interiorità**

Il **trapasso** tra l'interiorità vivente e il mondo esterno che gli è ordinato è compiuto dalla **percezione sensibile** e dalla **spontaneità dell'azione**. Tramite esse si attua **l'autocostruzione del vivente**

1. **la percezione sensibile:** lo stimolo esterno produce un'impressione sensoriale e l'oggetto da cui viene lo stimolo si fa valere interiormente sotto forma di **sensazione**; si verifica un **salto**: tra il punto di partenza e quello finale del processo avviene un cambiamento di sfera – separato da limiti e confini esterno / interno.
2. **spontaneità dell'azione:** si attualizza l'identico processo precedente, ma in **senso contrario**. Quando il **metabolismo** ha bisogno di una apporto di nutrimento e sorge la fame, questa spinge ad atti esterni del ricercare, dell'afferrare e così via. Per portare all'attacco l'impulso della fame deve di nuovo portare a oltrepassare il limite dall'interno all'esterno. I processi di **nutrizione** e di **crescita** non sono un processo di sovrapposizione che rimane nello stesso ambito qualitativo (come per esempio un cristallo). Il nutrimento è dissolto dall'organismo che lo assume, le sue materie sono destrutturate e contribuiscono al **processo di crescita che scaturisce dalla spontaneità della vita**.
3. **L'autocostruzione del vivente: l'interiorità biologica**  
L'autocostruzione dell'organismo scaturisce da un'interiorità che è diversa dal mondo esterno, nel quale si trovano le sostanze nutritive. Scrive Guardini:

*“Questo ambito interno fonda l'individuo vivente in se stesso. Esso si distingue di contro al mondo e costruisce di fronte a esso il suo ambiente. A partire da esso si distingue rispetto al genere e si afferma di fronte ad esso come valore proprio.*

L'individualità è la categoria del vivente a cui appartiene al vivente dotato di anima sensitiva. Ma, conclude Guardini:

*Nell'essere complessivo dell'uomo che sussiste come persona si trova anche lo strato dell'individualità viva; essere singolo di contro al genere e anche agli altri esseri singoli che appartengono al genere” p. 140*

Con quanto sopra delineato abbiamo analizzato la struttura vivente che costruisce il suo organismo in forza di un principio interno. Ambiente ed ereditarietà per un verso, percezione

sensibile e spontaneità dell’azione dall’altro, gli consentono di affermarsi nella sua individualità e di differenziarsi rispetto a tutto il resto.

Passiamo ora ad analizzare il piano successivo, ossia la persona in quanto personalità

### **Persona in quanto Personalità**

E’ la forma dell’individualità vivente in quanto è determinata **a partire dallo spirito**;

Su questo piano l’interiorità acquisisce la connotazione di spirituale;

**L’interiorità della vita spirituale** si esprime e manifesta attraverso:

la capacità di **conoscere, di volere, di agire e creare, di comunicare**

#### **1. Interiorità come capacità di conoscere**

È innanzitutto intimità dell’**autocoscienza**.

- non più solo spontaneità, ma **percezione elaborata intellettualmente**, ordinata all’atto di capire il senso; non come nell’animale in cui il senso è ordinato a scopi immanenti del vivente: dall’animale il senso viene **attuato ma non colto** - confine che non viene mai oltrepassato;
- **coscienza vera e propria** si ha quando il processo della percezione e la serie degli atti che si costruiscono su di esso sono determinati dal **valore di verità**. L’interiorità percepisce l’esigenza da parte dell’esistenza d’essere colta per amore di se stessa, cioè ‘conosciuta’;
- Essa ha la **volontà di edificare il mondo esteriore** sul piano del sapere come verità compresa;
- Nell’uomo c’è la concreta realtà dello spirito e non semplicemente qualcosa di spirituale: *“uno spirito individuale che in questo organismo ha la sua base d’operazione e la sede della sua responsabilità storica”*. p. 142

#### **2. Interiorità come capacità di volere**

- Non è volontà personale il fatto che nell’individuo vivente sorga un impulso che porta ad atti organici e psichici ed ha il fine di conservarne la vita,
- La **vera volontà** è data dal **riconoscimento circa il valore** dell’oggetto e dall’esigenza di senso che parte dalla situazione, **prende posizione** di fronte a tale valore come cosa che vale per se stesso, e da qui **procede all’azione**;
- La stessa cosa vale anche se si tratta di un valore dovuto, di un dovere morale di volta in volta presente;
- **Confine invalicabile** tra l’iniziativa dell’animale e la volontà dell’uomo – nell’uomo si va oltre i meccanismi funzionali del contesto psicofisico di vita.

#### **3. Interiorità come capacità di creare e di agire**

- Nell’uomo i dati della percezione sono solo punto di partenza per costruire un secondo mondo e passare dal mondo naturale a quello dell’opera e dell’azione. Vi è una prestazione il cui intento è quello di erigere qualcosa affinché esista, ossia **non per raggiungere un fine, ma per rivelare un senso**, non per costruire un oggetto di utilità, ma per creare una forma capace di esprimere.
- Valore dell’**opera d’arte**: il creare umano è diverso rispetto alla produzione animale; dietro l’opera d’arte sta l’interiorità definita dallo spirito che esperisce il senso e gli dà forma esprimendo la propria energia generatrice.

Anche nella **tecnica**, che è opera determinata da uno scopo vi è qualcosa che va oltre, perché anch'essa scaturisce da una **genuina volontà del creatore**. Lo dimostra il fatto che semplici funzionalità dirette allo scopo non spingerebbero mai l'uomo a entrar nel rischio della tecnica. La perfezione delle produzioni animali non hanno niente in comune con il creare umano perché la loro è perfezione della pura e semplice natura, mentre quella dell'uomo, pur meno perfetta, è di più; meno sicura nel senso tipico della natura, con una diversa sicurezza di genere spirituale, data dal senso.

#### 4. Interiorità come capacità di comunicare

**L'uomo è uomo perché ha la parola (F. Ebner)**

- L'essere l'uomo una natura parlante è ciò che lo connota in quanto uomo; questo dato rivela una sua specifica modalità di essere;
- Che l'uomo ha una natura parlante è un dato oggettivo che non si può negare. Da qui partire per interpretare perché l'uomo ha la parola e cosa significa avere la parola.
- La tensione a parlare è il potere dell'uomo di comunicare, di ascoltare e di esprimere se stesso: il passaggio all'attualità avviene nell'ambiente sociale umano. Può acquisire la lingua perché ha tale potere.
- Nell'uomo c'è oggettivamente l'impulso verso la lingua e soggettivamente il bisogno di dialogare

#### Peculiarità dell'interiorità spirituale

- L'interiorità spirituale non è misurabile. Si possono misurare sempre e solo le sue espressioni esterne che si edificano su condizioni misurabili in se stesse;
- L'interiorità sfugge al dominio; si possono dominare sole le espressioni. Il nucleo spirituale rimane libero

#### Riflessioni conclusive

##### Substrato animale della vita psichica attuale

Per concludere l'analisi svolta circa l'inevitabile intreccio tra dimensione psichica e dimensione spirituale e l'incastrarsi dei diversi piani nel concreto vivedere dell'uomo, prendo qualche spunto da quanto scrive **E. Stein**, in *La struttura della persona umana*, Roma, Città Nuova, 2000, in particolare pp. 119-125.

Innanzitutto la Stein precisa opportunamente che occorre tener presente che tutti i livelli inferiori subiscono, in quelli superiori, una trasformazione specifica. Partendo da tale presupposto precisa ciò che costituisce il substrato animale della vita psichica attuale individuano i seguenti aspetti:

- Apertura sensibile a impressioni esterne ed interne e reazione ad impressioni esterne con atti e movimenti istintivi – **sperimentiamo in noi stessi il percepire sensitivo** e l'agire reattivo perché siamo capaci di conoscenza spirituale.
- Alle sensazioni sono connessi, da principio, **sentimenti** legati ai sensi / gradevoli – sgradevoli, piacere – dolore. Stati globali legati a sentimenti generali con valutazioni istintive;

- Gli istinti umani non sono fini e sicuri come quelli animali;
- Molteplicità di moti dell'animo che solo più tardi riconosciamo spirituali.

### **Conoscenza della struttura psichica**

Un ulteriore aspetto importante il modo **come noi conosciamo la struttura psichica**. A tal fine, secondo la Stein, si possono porre due domande:

- a. In che misura ciò che percepiamo negli esseri animati umani e negli animali è frutto di una interpretazione di fenomeni esterni in analogia con ciò che sperimentiamo in noi e quanto ciò è giustificato?
- b. Vale anche il contrario: quanto ciò che percepiamo in noi stessi e di noi stessi è determinato per analogia con l'esperienza esterna?

Questo rapporto può essere colto nell'esperienza della vita psichica attuale.

### **Interpretazione:**

- E' una prerogativa dell'uomo interpretare la propria struttura permanente, ossia la totalità della vita psichica e delle sue potenze attraverso una **doppia esperienza**, una interna e una esterna e che entrambe confluiscano in una esperienza unica.
- Ciò che cogliamo negli esseri viventi, uomini o animali, sono **caratteristiche permanenti**, corporee e psichiche. Tra le caratteristiche permanenti e gli **atti psichici attuali** esistono determinate relazioni.

### **Struttura psichica permanente e potenze:**

- La struttura psichica dell'anima attuale trova fondamento sulle potenze;
- Le potenze non sono un fascio di forze slegate, separate; hanno tutte la loro radice nell'anima, sono **diramazioni** in cui essa si dispiega;
- le potenze **non sono immutabili**, ma in continua attuazione e così subiscono una trasformazione e passano in un'altra forma d'essere. Esse acquisiscono maggiore facilità e disponibilità ad attualizzarsi;
- Le potenze che hanno subito tale trasformazioni sono definite **habitus** (abilità, virtus);
- La trasformazione delle potenze **esiste già nell'animale** e su essa si fonda **l'addestramento**.
- Nell'uomo, in virtù della dimensione spirituale, esse sono **educabili**.

### **Condizioni per il loro sviluppo**

- Circostanze esterne > **ambiente**;
- Nella vita animale risulta decisivo **stimolo /risposta**;
- Le capacità che non hanno occasione di esercitarsi **si atrofizzano**;
- Limite oltre il quale è impossibile comprendere l'essere umano a partire dagli strati inferiori del suo essere e ci imbattiamo in ciò che è specificamente umano.

### **Struttura personale - l'aspetto specificamente umano:**

Ai fattori suddetti se ne aggiungono altri – **l'uomo**, a differenza dall'animale, è **responsabile** di ciò che è diventato;

L'uomo:

- E' responsabile = **da lui dipende ciò che è** 123
- Egli **può e deve formare se stesso**
- Sguardo animale > chiuso in se stesso; sguardo umano > capacità di andare oltre; possibili modalità diverse di risposta: può aprire o chiudere le porte dell'anima.

**Spiritualità:**

**vigilanza e apertura – sono, vivo, sono consapevole**, tutto in un unico atto

- **Apertura verso l'interno, apertura verso l'esterno = spiritualità**
- **Forma originaria di sapere** > luce immediata che illumina la vita spirituale ; anche capacità di guardare un mondo che sta di fronte alla persona;

**Libertà** -> vuol dire **io posso** - il mondo non mi si impone > posso rispondere o non

- Nell'animale il centro di tutto l'essere vivente è nell'anima – attrazione / risposta
- Nell'uomo non è mero accadere

**Dal potere al dovere, dal volere all'agire**

*“ Dal potere nasce la possibilità del dovere. L'io libero, che può decidere di fare a meno di qualcosa, di fare questo o quello, si sente chiamato nell'intimo a fare una cosa piuttosto che un'altra. Potendo percepire le esigenze e potendo assecondarle, egli è capace di porsi degli scopi e di realizzarli agendo. Potere, dovere, volere, agire sono interiormente connessi”.* Stein, op. cit.  
p. 125

## II.

### L'EDUCABILITÀ UMANA

(a cura di Carmela Di Agresti)

#### Potenziale del singolo

*“L’educabilità umana rappresenta il nucleo vivo dell’umano concreto”.*<sup>1</sup>

Due specificazioni in questa definizione vanno evidenziate:

#### **nucleo vivo e umano concreto.**

Per l'autrice l'agire educativo deve mirare a sensibilizzare la comprensione di questo nucleo vivo, colto nel concretarsi dell'uomo, per avviare al retto uso del potenziale presente in lui, patrimonio di ogni essere umano.

L'educabilità si può caratterizzare come un **approdare a questo fascio di energie per avviare, promuovendone lo sviluppo, al concretarsi della perfettibilità umana**. Scrive la Ducci in merito:

*“Educabilità umana ha lo stesso senso di perfettibilità umana, di tensione viva ad assimilarsi al Modello, di spinta a diventare quell’io che si è. Non è uno spazio da riempire, né una serie di comportamenti o di persuasioni da apprendere, bensì un fascio di energie inesauribili da sviluppare in tutto l’arco del vivere (c’è in noi qualcosa di eterno). E’ il potenziale affidato a ciascuno di noi. Ci distingue l’uno dall’altro. Di lui non conosciamo né l’intensità né la misura, ma possiamo concretamente esperire l’una e l’altra. Svilupparlo è il compito di tutta la vita, compito che va svolto interamente, e non può essere copiato da altri”.*<sup>2</sup>

#### **La forza del potenziale**

**L’azione educativa** si fonda sulla fiducia del **potere umanante di queste energie**, di cui, come è stato opportunamente sottolineato, non si conosce *a priori* la misura, ma essa si rivela soltanto quando dette energie vengono esistenzialmente esperite.

#### **Poteri individuali e natura relazionale.**

L’educazione è possibile solo in virtù di tale potenziale educabile. Patrimonio individuale, come si è detto, e tuttavia, **per la natura relazionale di tali energie**, necessitano di essere aiutate per sprigionare la loro forza interna. A proposito scrive ancora l'autrice:

---

<sup>1</sup> E. DUCCI, *Educabilità umana e formazione*, AA.VV., *Educarsi per educare. La formazione in un mondo che cambia*, Roma, Edizioni Paoline, 2002, p. 25. L'autrice ritorna continuamente su questo tema perché dall'accezione con cui si definisce l'educabilità umana dipende il senso che si attribuisce alla realtà educativa. Al tema dell'educabilità umana, infatti, è dedicato tutto il saggio citato (pp. 25-44), oltre alle pagine particolarmente intense in *Il volto dell’educativo*, sempre del 2002 nel volume a sua cura, *Preoccuparsi dell’educativo*, Roma, Anicia, pp. 9-30. In entrambi questi due brevi scritti l'autrice mette in luce gli aspetti connotativi di maggior rilievo di seguito indicati, offre una riflessione attenta e puntuale sulla natura e funzione e sui nodi problematici o aporie che nel concetto di educabilità si possono riscontrare.

<sup>2</sup> *Educabilità umana e formazione*, p. 27

*“Le energie interiori hanno una natura relazionale. Non sono destinate all'autoreferenzialità o ad uno sviluppo solipsistico. Sono energie che per prorompere e andare verso la giusta direzione esigono la sinergia. La funzione di diventare (movimento lungo quanto l'intero arco del vivere) quell' io che siamo non la si può assolvere da soli, occorre il dinamismo sinergico”.*

### **La sinergia**

L'autrice precisa l'accezione con cui va assunto il termine sinergia:

*“Per sinergia si intende il convergere di più energie, della medesima natura, per il compimento di una funzione che un'energia da sola non potrebbe assolvere. La relazionalità sinergica interviene nel primo prorompere, accompagna poi lo sviluppo, ed è in lei che le energie del singolo trovano l'habitat appropriato perché la loro potenzialità si attui in ampiezza crescente. Esperire in prima persona la sinergia è condizione necessaria per poi proporla, avviarla, sostenerla (anche quando appare impossibile), trovare il modo di superare o aggirare ogni tipo di ostacolo”<sup>3</sup>.*

La duplice caratterizzazione di patrimonio individuale ed esigenza di azione sinergica rivelano tutta la forza, ma anche tutta la complessità di un autentico rapporto educativo.

Qui nasce un interrogativo: perché si riflette tanto poco sui poteri dell'uomo e l'esigenza di svilupparli?<sup>4</sup>.

### **Dimensione spirituale dell'educabilità**

Il tema dell'educabilità umana va riportato alla dimensione spirituale nell'uomo > gli interrogativi e le domande basilari che pone non possono mai essere risolte in maniera definitiva (in questo ambito ci troviamo fuori della possibilità di dimostrazione scientifica),

Non sono domande inutili e destinate a rimanere senza risposte.

Risposte magistrali sono state offerte dai grandi scandagliatori dell'umano ma esse sono piene di elementi variabili. Necessità di permanenti riformulazione

La rielaborazione non è fonte di scetticismo o relativismo ma modo di rispondere responsabilmente al compito esistenziale di incarnare valori perenni dell'umano nel reale concretarsi storico di ciascuno.

### **L'educabilità è realtà propria e specifica dell'uomo concreto;**

---

<sup>3</sup> *Educabilità umana e formazione*, p. 32

<sup>4</sup> Le ragioni per cui si evita di affrontare il problema dell'educabilità umana possono essere tante; da una parte c'è sicuramente la complessità della realtà che essa rappresenta e il desiderio di fornire strumenti di più immediata spendibilità nell'agire, dall'altra - e direi soprattutto - c'è il fatto che di essa non se ne può parlare senza esprimersi sul senso dell'uomo e sull'opzione che l'esplicitazione di tale senso necessariamente implica.

Sottolineando tale aspetto, Ducci afferma che il discorso sull'educabilità, infatti, presuppone che si dica a quale idea uomo si aderisce, quale uomo si intende educare, di che natura sono i poteri di cui egli dispone e perché ne dispone. Il tutto, come è evidente, richiede una preliminare chiarificazione della prospettiva antropologica in cui ci si muove, prospettiva che costituisce il principio interpretativo e valutativo di ogni agire educativo.

l'espressione piena del potenziale (l'educabilità) è un diritto umano primario strettamente legato al diritto di vivere. Della vita ne rappresenta la **qualità**. Il diritto all'educazione (ossia all'attuazione dell'educabilità) è **universale e incancellabile**, e comporta che per ogni singolo si individui la **vocazione personale** e siano approntati i mezzi per realizzarla”<sup>5</sup>.

### Natura complessa dell'educabilità

L'educabilità ha una struttura composta da molteplici elementi caratterizzanti, distinti, ma tutti interagenti

Da ciascuna componente emergono istanze, e insieme nodi problematici in termini teorici e pratici tanto nel vivere quanto nell'educare.

Innanzitutto:

- Si presenta impastata di *logos* > espressione, parola, senso, significato, ragione
- è immessa in un tessuto di *alogos* che racchiude sensi, appetiti, istinti, desideri, inclinazioni;
- ha una **naturale propensione al dialogos**, con la necessità di apertura al diverso da sé, mondo personale e mondo oggettivo.<sup>6</sup>

Tali componenti complesse

- si dispiegano in modo problematico con il rischi di semplificazioni riduttivistiche che ne sconvolgono il senso
- necessità di approfondire lo spessore problematico per individuare i nodi discutibili di maggiore rilievo.

### Interrogativi inevitabili

La Ducci ne rileva soprattutto tre<sup>7</sup>:

1. La domanda circa l'origine e la direzione del potenziale
2. Diritto / dovere dell'educazione
3. Contrasto / accordo tra irrepetibilità del singolo e leggi della convivenza

### 1.La domanda circa l'origine e la direzione del potenziale

Ha una profondità abissale, sempre riproposta e può riassumersi nell'interrogativo del ‘Se’, ossia se la potenzialità umana ha in sé la forza movente e la direzione dello sviluppo e chiede soltanto "occasioni", oppure riceve l'uno e l'altra da qualcosa o da qualcuno diverso da sé.

E' una domanda molto delicata perché pone un aut / aut, e riguarda **l'idea uomo**: L'uomo è visto come **enigma/mistero** o soltanto come **enigma?**

---

<sup>5</sup> Cfr. *Il volto dell'educativo*, p. 20

<sup>6</sup> Cfr. *Il volto dell'educativo*, p. 20

<sup>7</sup> Cfr. *Il volto dell'educativo*, pp. 20-24

La risposta all'interrogativo non è solo un problema di conoscenza, ma riguarda il vivere: da essa dipende l'atteggiamento esistenziale

**L'uomo come soltanto enigma:** fonda l'aspettativa che la risposta può venire solo dalla scienza; manca una densità ontologica

**L'uomo enigma/mistero:** il sapere non potrà mai esaurirlo, non esiste punto di arrivo; ogni nuovo esemplare porta nel mondo qualcosa di inedito. L'uomo è visto sorgente di energia, punto originario di dinamiche irrepetibili, dotato di un senso e di un valore proprio, capace di accogliere il diverso da sé senza perdere l'identità anzi crescendo in essa, bisognoso di ricevere, ma al fine di attuare potenzialità tutte sue.

### **L'interrogativo in chiave educativa:**

La problematica educativa muta nelle due prospettive:

nel primo caso il senso e valore dell'uomo deriva dalla situazione in cui vive e con cui si confronta

nel secondo caso è una originalità irrepetibile , inquietante perché non prevedibile.

### **Anche il compito dell'educatore**

nel primo caso l'uomo è chiuso dentro le coordinate spazio/tempo. In assenza di una densità ontologica che pone limiti a interventi, chi educa è gravato dall'urgenza di attingere fuori motivi efficaci e direzioni giuste, nelle situazioni

nel secondo caso l'educatore ha il compito di creare situazioni adatte perché il potere originario del soggetto non venga soffocato. In particolare due compiti:

- a) rendere giustizia ad ognuno facendosi carico delle differenze senza creare differenze, ma impiegando quelle primariamente a favore dello stesso soggetto (vero principio di uguaglianza);
- b) rendere l'altro interessato alla conoscenza e alla volontà di attuazione e di impiego del proprio potenziale.

### **2. Diritto / dovere dell'educazione**

Il secondo problema ha a che fare con una profonda antinomia: quella di riconoscere che l'educabilità è lo specifico umano e la constatazione che la domanda di educazione resta molto più inespressa, soffocata da altre domande variamente dimensionate.

Anziché essere rivendicata come diritto deve essere imposta come dovere

Il problema è come coscientizzare su tale diritto e come farlo passare da dovere imposto a diritto rivendicato

### **3. Contrasto / accordo tra irrepetibilità del singolo e leggi della convivenza**

**Il problema: come coniugare la libertà del soggetto con l'inserimento nella convivenza?**

**L'irrepetibilità** che distingue un essere umano da un altro chiama in causa la libertà e il diritto all'identità. Va contrastata ogni forma di manipolazione e massificazione;

**La convivenza**, e in particolare le convivenze e istituzioni in cui l'appartenenza importa un tipo di coinvolgimento totale della persona, esige necessariamente vincoli e regole.

Ne emerge una dialettica non sempre facile da governare in quanto:

- Da un lato ci sono valori che come conseguenza necessaria dell'appartenere vanno scelti, ci sono percorsi segnati da cui non uscire, mete che accomunano nella tensione, modelli che uniscono nella conformazione e, in casi ottimali, l'offerta promette i raggiungimenti alti, proprio in direzione della realizzazione personale.
- Dall'altro lato c'è il travaglio della persona che ha il vanto e il peso dell'irripetibilità annodata a un'ampia partecipazione di dimensioni e di dinamiche. La persona, con la sua originalità, inquieta, non è prevedibile, la sua parte più preziosa e unica non arginabile
- Le Istituzioni, anche quelle più complete e motivate, fanno fatica ad accogliere l'originalità, quando non sono addirittura impari a riceverlo.
- Occorre imparare a convivere intrecciando rischiosamente obbedienza e disubbidienza.

### **Le leggi della dinamica attuativa.**

Sempre in ragione dell'irripetibilità del soggetto il momento attuativo del potenziale umano quale compito proprio dell'agire educativo **deve rispondere a leggi precise**.

E necessario che l'azione educativa:

- a) si svolga in uno spazio frequentato dalla libertà
- b) ha da effettuarsi in forza della libera decisione
- c) in un ambiente di relazionalità interpersonale unica nelle sue modalità profonde, quale è il dialogare.

### III.

#### STILI EDUCATIVI

(a cura di Carmela Di Agresti)

#### *Libertà e autorità in educazione*

Il tema libertà – autorità, come rileva G. Corallo, è stato da sempre centrale nel dibattito pedagogico. Egli scrive:

*“Per una lunga tradizione si è stati soliti riferirsi al problema del «contemperamento» della libertà con l'autorità come al «problema educativo» per eccellenza. E non senza una ragione, ci pare. È evidente, infatti, che qualunque sia il retroterra filosofico o anche solo socio-antropologico del pedagogista, questo deve necessariamente fare i conti con un problema, è cioè che dall'intreccio dei molti fattori che condizionano l'individuo” (inizialmente in modo totale). L'educazione debba far emergere ... un ‘centro’ (lo si chiama io, individuo, persona, personalità) di ‘autonomia’ (la si chiama scelta, decisionalità, libertà). Se non si ammettesse neppure questo, più o meno consistente, spessore (o ‘peso’) dell'educazione, nella linea di un suo impegno a modellare in qualche senso l'uomo che cresce, mi sembra chiare che si dovrebbe onestamente (di una onesta logica) cessare di parlare di educazione. A questa ‘pressione’ educativa si può dare, in senso genericissimo, il nome di autorità”<sup>8</sup>*

---

<sup>8</sup> G. CORALLO, *Il problematicismo pedagogico e la libertà in educazione. Argomento per un dialogo*, in AA. VV. *Educazione e ragione 1*, Firenze, La Nuova Italia, 1985, p. 273-74. Questo autore ci tiene a sottolineare la diversa accezione che il termine autorità acquisisce in ambito giuridico e in quello educativo. L'accezione più comune in cui si vuole intendere l'autorità, precisa, è quella del legame giuridico che “basato su una legge, vincola e dirige (in determinati campi) i modi della condotta esterna dei membri di una società”. Gli aspetti che la connotano sono: “Primo, guarda alla condotta esterna, ai fatti e non all'animus, né alle intenzioni, se non in quanto queste incorporandosi nei fatti, li fanno esistere ...” secondo, che essa suppone nei suoi ‘soggetti’ delle libertà già mature, e mira, non a fare sviluppare queste libertà, ma a regolarne l'esercizio”. Presa nell'accezione educativa, natura e funzione si rivelano del tutto diversi, anzi in larga misura contraria. “L'autorità educativa, infatti, non suppone affatto nell'educando una libertà già matura e formata, ma anzi, al contrario, suppone positivamente una libertà ancora informe, da formare. Sicché si deve dire che l'autorità giuridica comincia (ha potere) esattamente quando e dove cessa l'autorità educativa (cioè quando e in quanto l'individuo, divenuto ‘capace’, è perseguitabile dalla legge).

Come sono diversi la natura e funzione, così diverso è anche lo scopo: “Gli scopi delle due autorità sono del tutto disparati; l'autorità educativa non mira a restringere il campo dell'esercizio dell'azione, ma tende invece a sviluppare la libertà come capacità, dimensione, disponibilità della persona. L'uso concreto di tale capacità libera non è più, strettamente parlando, affare dell'educazione, ma della morale e del diritto, ai quali l'educazione consegna l'uomo maturo (o ‘maggiorenne’). 274

In conclusione: il discorso pedagogico sulla libertà è quello che riguarda la genesi e lo sviluppo della libertà stessa, non quella del suo uso, che è solo conseguente e non interessa specificamente la pedagogia (cosa è il bene e che si deve fare il bene riguarda l'etica non la pedagogia).

La traduzione dei due termini in stili educativi ha trovato differenti modalità e non di rado anche esasperate accentuazioni ora dell'uno ora dell'altro.

## Il rapporto autorità / libertà in differenti modelli

### 1. Rousseau e l'educazione negativa (accento posto sulla libertà)

#### *Principio:* assecondare

- educazione secondo natura
- indiretta

#### *Motivi:*

- rispetto della libertà dell'educando vero soggetto dell'educazione
- centralità dell'educando: *puerocentrismo*
- difesa dei diritti del fanciullo

#### *Categorie di riferimento:*

- spontaneità /libertà / non direttività
- Gradualità
- Naturalità
- Attivismo

#### *Effetti critici:*

- spontaneismo
- attivismo

### 2. Durkheim e l'educazione positiva (accento posto sull'autorità)

#### *Principio:* intervenire

- Interventista, autoritaria
- Pone l'accento sul processo di socializzazione (primario e secondario)

#### *Motivi:*

- Necessità di integrare le nuove generazioni nella convivenza, nel divenire storico: *magistrocentrica*
- Interesse posto sui diritti della società e dello Stato: magistrocentrica

#### *Categorie di riferimento:*

- Autorità
- Tradizione / conservazione
- Accettazione
- conformismo

#### *Effetti critici:*

- autoritarismo
- addestramento / ammaestramento
- disciplina
- persuasione

### **3. Educazione maieutica / poieutica** (dialettica tra i due termini)

**Principio:** aiutare, risvegliare, iniziare

- riconoscere le antinomie e mediarle in situazione
- centralità del soggetto educando e insieme necessità dell'educatore che coadiuva ma non sostituisce (esserci / non esserci, presenza / assenza)
- intenzionalità educativa (di che natura?)

**Motivo:**

- bisogno delle nuove generazioni di essere guidate dagli adulti per la loro crescita
- Rapporto maieutico
- Necessità dell'educazione per il loro giusto inserimento nella convivenza e nella storia

**Categorie di riferimento:**

- Sinergia
- Parola / dialogo
- Relazione interpersonale
- Sviluppo della libertà interiore
- Autorità liberante
- Contagio

**Effetti critici:**

- Sono quelli propri derivanti dalla condizione umana

## IV.

### IL SAPERE PEDAGOGICO

(a cura di Costa Cosimo)

Introduzione *Perché scrivere (parlare) dell'educativo?*

1. Precisazione semantica dei termini Pedagogia e Educazione
2. Natura e struttura del sapere pedagogico
3. Sviluppo e autonomia del sapere pedagogico
4. Il rapporto teoria educativa – pratica educativa
5. Le sorgenti della pedagogia
6. Il linguaggio
7. Il comunicare

Conclusione *Il fine dell'educazione*

### Introduzione

#### *Perché scrivere (parlare) dell'educativo?*

Da *Il volto dell'educativo*, in *Preoccuparsi dell'educativo*, a cura di Edda Ducci

- Non significa avere una ragione da dire, ma primariamente l'affinarsi di un sentire interiore
- Include una necessarietà propria né facile, né neutra
- Porta in sé un dilemma preciso circa il senso dell'uomo (le tre ipotesi circa enigma /mistero); la risposta implica che importi dell'uomo
- Necessità della scelta circa il senso dell'uomo
- Riverberarsi delle tre ipotesi sull'educativo
- Legittimazione a scrivere dell'educativo

## 1. Precisazione semantica dei termini Pedagogia e Educazione

### 1a. PEDAGOGIA

Da: C. Nanni, *Pedagogia e Educazione*, in *Dizionario di Scienze dell'educazione*, Torino, Elle Di Ci – S.E.I. 1997

#### 1a.1 Etimologia

Dal greco pais = fanciullo.

ago = guida, custode.

Etimologicamente la pedagogia è la guida o conduzione del fanciullo. Dalla funzione del paidagogòs, schiavo o libero incaricato di accompagnare i fanciulli a scuola o in palestra e successivamente dalla funzione dello schiavo o libero preposto all'educazione dei giovani aristocratici, il termine è passato ad indicare il fatto, l'attività dell'educazione, specie quella morale.

#### 1a.2 Usi storici

La parola pedagogia è d'uso molto antico in Grecia. Una delle prime volte che la si trova è nella tragedia *Oresta* di Euripide. Da allora compare in numerosi autori classici. Il concetto di pedagogia esisteva già nei tempi di Omero. Nel canto IX dell'*Iliade*, Omero parla ripetutamente di Fenix che secondo i classici, è il pedagogo di Achille. Nella prima età cristiana San Clemente di Alessandria

(inizio del II sec. d. C.) si occupa largamente di questo concetto, e nel suo libro il *Pedagogo* indica Cristo come il pedagogo. Solo nel sec. XVIII l'uso della parola pedagogia diventa generale, quindi viene usato per indicare anche il sapere riguardante l'educazione, la teoria e la scienza dell'educazione.

### 1a.3 Slargarsi e diversificarsi del concetto oggi

Quindi, se etimologicamente Pedagogia esprime a) il fatto dell'azione educativa esercitata sul fanciullo con l'educazione e l'istruzione, in realtà ormai normalmente è passata ad esprimere b) il sapere attorno all'educazione, la teoria di quel fatto, di quell'azione. Il tedesco ha conservato la forma primitiva nel significato dei classici greci e latini, e usa *Pädagogie* per educazione, mentre per la scienza usa *Pädagogik* per dottrina dell'educazione. L'inglese quasi non usa il termine *Pedagogy*, dando al termine *Education* il significato di fatto e di scienza. L'uso comune della Germania ha un precedente in Italia, dove Rayneri stampava nel 1869 l'opera *Della Pedagogica*, usando l'aggettivo sostantivato in relazione all'arte o alla dottrina che esso caratterizza, con l'intento di riservare Pedagogia per denominare l'azione. Ma l'uso del termine era già stato di Rosmini (1831) nel *Sistema filosofico*. ma ormai la distinzione tra Pedagogia (l'educazione) e Pedagogica (la teoria dell'educazione) è quasi scomparsa.

### 1a.4 Distinzione tra pedagogia scientifica e pedagogia non scientifica

L'arte di educare si alimenta delle tradizioni e delle innovazioni educative apportate da grandi educatori o grandi interventi politici per la formazione del sociale. In questo contesto il discorso sull'educazione si può dare sotto varie forme: a) trattazione storica o investigazione scientifica di vario tipo (biologico, sociologico, antropologico, linguistico); b) sotto forma di riflessione di tipo filosofico e teologico; c) sotto forma di ricerca e progettazione di tipo metodologico, tecnologico, didattico.

### 1a.5 Antecedenti, genesi e sviluppo della pedagogia

- La pedagogia nasce come fatto pratico / artistico oltre che teorico. Tale fatto si sviluppa in particolare nel mondo greco, all'interno del discorso sull'uomo e il suo agire. Un esempio evidente di tale approccio con carattere prevalentemente filosofico, proviene: da Platone e da Aristotele tramite l'organizzazione dello Stato e l'organizzazione della vita politica, e comunque dal mondo greco/romano in genere.
- Nel periodo patristico e medievale è un capitolo della morale teologica, nonché di quella riflessione volta a interpretare il senso dell'agire umano alla luce dell'evento del Cristo o come problema catechetico, vale a dire come problema relativo alla trasmissione e all'insegnamento dei contenuti di fede (es. Agostino, Tommaso). Nel medioevo però si sviluppa anche come precettistica per lo svolgimento di particolari funzioni relativi a re, principi, nobili, chierici.
- Perdurerà quest'ultima situazione anche durante l'età moderna quando si allargherà ad altre categorie di persone come dame, donne, gentiluomini, semplici cristiani, giovani. Ma la preoccupazione tipicamente moderna per le scienze della natura e il metodo scientifico, hanno fatto ricercare anche in sede educativa il metodo naturale colto nella natura delle cose (es. Comenio), nella natura dell'intelligenza e nella peculiarità delle lingue e delle arti (es. Ratke).
- A partire dal XVIII secolo, con il bisogno di una diffusa scolarità scientifica pubblica e tendenzialmente di massa per effetto della rivoluzione industriale, con l'emergenza della borghesia e le sue istanze politiche liberal - democratiche a seguito della Rivoluzione francese e del suo spirito illuministico, si è venuto a creare il bisogno di una nuova cultura per la conoscenza del bambino e per la professione di maestro o di insegnante. Quindi, l'esigenza di approccio di tipo scientifico fa nascere l'ulteriore esigenza di ricercare una autonomia per trattare razionalmente i problemi educativi (così come voleva lo stesso Kant).

- La seconda metà del XIX sec. ha visto l'ampio affermarsi di nuove branche della scienza naturale e spirituale dell'uomo: in particolare della biologia, della psicologia e della sociologia. I richiami del Positivismo all'esperienza, le istanze di aderenza alla concretezza della natura, alle leggi, ai ritmi, alle differenziazioni dello sviluppo educativo di Rousseau, Pestalozzi, Lambruschini, Herbart, Fröbel (calati ormai nell'azione pratica), stavano per avere una nuova base e quindi una sicura possibilità di elaborazione di principi non più di sola intuizione o deduzione ma di induzione. Pur continuando a sussistere una pedagogia come fondazione scientifica dell'educazione e dei suoi problemi intorno alla natura, e ai fini e alle leggi supreme, attinta dalla filosofia e dalla teologia, poteva finalmente cominciare a sussistere una più moderna pedagogia come induzione scientifica dalla scienze positive dell'uomo (natura, spirito, società).

## **1a. 6 Chiarificazione semantica: ampiezza di orizzonti del termine Pedagogia**

Da *Il volto dell'educativo*, in *Preoccuparsi dell'educativo*, a cura di Edda Ducci

Natura di tale sapere:

- sapere qualificato che ha per oggetto l'educabilità dell'uomo;
- interrogativi socratici (13)

Dopo una chiarificazione semantica del termine Ducci richiama l'*Apologia di Socrate*: quale la dialettica profonda del fatto educativo? Tre sono gli interrogativi: chi sa cosa vuol dire rendere l'uomo e il cittadino migliori? Chi è in grado di farlo? Chi è interessato a farlo?

La pedagogia oggi, può essere considerata un contenitore troppo vasto, capace di provocare mistero e sgomento in chi si avvicina alla sua definizione.

Analizziamo le domande di Socrate.

*Chi sa cosa vuol dire rendere l'uomo e i cittadini migliori?* Potremmo parlare di sviluppo della fanciullitudine.

*Chi è in grado di farlo?* Un conto è capire cosa rende l'uomo migliore, un conto avviare al migliore.

*Chi è davvero interessato a farlo?* Tutti dovremmo essere interessati a farlo. Ma chi è davvero interessato a farlo? Le istituzioni?

Dobbiamo interrogarci sui saperi imposti dal progresso che, in qualche modo, agiscono sull'educabilità umana.

Esempio: lo sviluppo tecnologico oltre che scientifico, migliorano l'uomo oppure di per sé non fanno ne l'uno ne l'altro? Vanno considerati in ogni caso? Svolgono l'azione, svincolo della fanciullitudine, che dicevamo all'inizio?

- Non è sapere primo: presuppone chiarificazioni propositive sul senso dell'uomo (13)
- Necessaria una opzione sul senso dell'uomo (14)
- La dimensione spirituale e l'individuazione di piani, causazioni, interazioni.

Come si vedrà più innanzi si avranno ripercussioni su:

- strumenti,
- fonti,
- linguaggi,
- domande,
- tipo di sapere.

## **1b. EDUCAZIONE**

Da: C. Nanni, *Pedagogia e Educazione*, in *Dizionario di Scienze dell'educazione*, Torino, Elle Di Ci – S.E.I. 1997

### **1b.1 Etimologia**

È incerta tra    educare = allevare, coltivare

educere = tirar fuori, sviluppare

Entrambi indicano un intervento, nel primo caso riferito ad aspetti organici (allevamento, custodia, assistenza, cura) nel secondo caso riferito ad aspetti più interiori (immaginazione, osservazione, intelletto, ragione, emotività).

### 1b.2 Uso storico

Si evidenzia la polisemia del termine, il quale è considerato sinonimo di sviluppo, crescita, socializzazione, inculcazione, istruzione, insegnamento, ed evoca ambienti istituzionali come la famiglia, la scuola, la chiesa, i gruppi, le associazioni, investendo anche la responsabilità sociale.

### 1b.3 Nelle lingue moderne

In inglese, *education*, è molto vicino a istruzione o comunque a educazione scolastica; si usa *bringing up* per intendere il far crescere e *training* per la capacitazione ad agire.

In tedesco, *erziehung*, che sottolinea l'intervento sul processo di trasformazione umana.

### 1b..4 Le molte facce dell'educazione

- Nell'uso quotidiano si intende anzitutto una particolare attività umana, connessa a determinate figure e a ruoli particolari, come i genitori, i maestri, i sacerdoti, gli educatori, all'interno però di un rapporto interpersonale particolare rivolto a nutrire, curare, formare individui.
- Nell'epoca moderna e contemporanea, l'educazione viene vista come attività e compito di chi appartiene alla generazione in crescita, quindi si identifica con il processo di crescita personale. In alcuni casi la si vede come processo, cioè una sequenza organizzata di attività finalizzate alla strutturazione e al consolidamento della personalità e della vita relazionale (processo educativo) altre volte si parla di educazione indicando il risultato complessivo di tale attività in un soggetto o pluralità di soggetti (es. educazione classica, tecnica, primaria, secondaria).
- Nel linguaggio corrente quando si parla di educazione si fa riferimento a un sistema o insieme di strutture, istituzioni, persone, in cui si realizzano tutti o in parte i significati già enunciati (es. sistema formativo, sistema scolastico). Così si parla anche di educazione differente da nazione a nazione (es. educazione americana, educazione europea), da periodo storico a periodo storico (es. educazione medievale, moderna), o attuata da differenti istituzioni o situazioni (es. educazione familiare, scolastica), o ancora, secondo particolari modalità, regole e strutture (es. educazione pubblica, privata, neutra, confessionale, centralizzata, decentralizzata). Non è raro il caso in cui educazione viene intesa come equivalente a scuola e a processi d'istruzione scolastica.

### 1b.5 Chiarificazione semantica: ampiezza di orizzonti del termine Educazione

Da *Il volto dell'educativo*, in *Preoccuparsi dell'educativo*, a cura di Edda Ducci

La parola educazione si può far risalire a due verbi latini: educere (trarre fuori) ed ex-ducere (sviluppare). L'attenzione è posta prevalentemente sul soggetto educando. Tuttavia, il trarre fuori può voler significare cose molto diverse a seconda dell'accezione di cui il termine lo si carica:

- trarre fuori l'anima dai limiti del corpo - atteggiamento condiviso dalla quasi totalità delle religioni, anche se con accentuazioni molto diverse, e dalle dottrine filosofiche di tipo dualistico circa il rapporto spirito-materia;
- trarre fuori dall'anima, mediante l'educazione, quanto è già presente come potenzialità in attesa di dispiegarsi – analogia con sviluppo, processo. Potenzialità che tempo e spazio trasformeranno in risultato.

In questa prospettiva il discorso si amplia e si diversifica in relazione all'interpretazione circa la natura del potenziale presente nell'uomo. La tematizzazione porta a considerare:

- la natura dell'agente di tale trarre, far venir fuori;
- la possibilità di realizzazione del venir fuori, possibilità che chiama in causa sia l'ambiente e la situazione favorevole, sia la funzione dell'educatore che può configurarsi in maniera differenziata (compito di predisporre, intervenire, assecondare, orientare ecc.)

Educare quindi vuol dire formare, dare forma, far conseguire una forma. L'attenzione è posta in prevalenza sull'agente che influisce e opera (ambiente e/o educatore), ma può assumere pure il valore di una normativa interna al soggetto che viene configurandosi in virtù dell'impegno dello stesso soggetto a crescere. Anche i termini derivati da tale radice possono avere, però, un ampio spettro di significazioni e interpretazioni per cui rimane difficile darne una definizione univoca. Importante è fare attenzione al fatto che l'impiego può significare cose diverse. C'è chi vi legge un significato di adattamento, di plasmazione, (intervento che va oltre la mera naturalità del processo) o anche quello di riferimento ad allevamento, custodia, assistenza, cura, nutrizione, igiene. Può essere inteso come un aiutare ad acquisire una forma, a sviluppare la propria forma e in tal senso richiama la funzione di guida necessaria per non lasciare il processo abbandonato a forme spontaneistiche. Nell'impiego può prevalere il senso di conformare e allora l'accento è posto sull'intervenire, stile educativo a cui si rifanno correnti magistrocentriche che mettono in risalto il ruolo dell'autorità nel processo di adattamento e di plasmazione delle nuove generazioni per integrarle nel vivere sociale attraverso precise forme di socializzazione.

Anche Ducci individua una certa polisemicità del termine educazione che rimanda ad una molteplicità di altri termini. Elemento, questo, che sta a significare la complessità della realtà a cui si riferisce. Ne indico alcuni a titolo esemplificativo: sviluppo, crescita, formazione, socializzazione, incultrazione, istruzione, insegnamento, addestramento, aggiornamento ecc. Ognuno di questi termini centra una funzione specifica e richiama ambienti istituzionali diversi a partire dalle istituzioni con finalità eminentemente educative – famiglia, scuola, chiesa – per finire ai luoghi educativi informali. L'elemento comune a tutte le posizioni che entrano nelle due differenti accentuazioni è il dato di fatto che l'educazione implica sempre un rapporto: tra un soggetto/oggetto che svolge funzione educante e un soggetto che è educato. A differenziare l'elemento comune è il diverso ruolo che viene attribuito ai membri del rapporto.

## **2. Natura e struttura del sapere pedagogico**

L'evoluzione del sapere in ogni ambito di realtà ha portato alla moltiplicazione delle specializzazioni settoriali, e tale evoluzione contraddistingue anche la pedagogia.

Più che parlare di pedagogia oggi si parla di settori disciplinari o di saperi pedagogici, indicando con ciò l'insieme di conoscenze che direttamente attengono all'ambito dell'educativo.

I saperi pedagogici, in quanto riflessione, chiarificazione e interpretazione di sé dell'educazione nelle sue molte dimensioni, rivelano una natura complessa. Si presentano con modalità di approccio diversificate, commisurate alla natura della dimensione che si vuole indagare. Di tali saperi si possono considerare i contenuti propri a ciascuno di essi, gli aspetti strutturali fondamentali che li legittimano, i problemi connessi alle possibilità e ai limiti

### **2.1 Saperi relativi al soggetto, agli obiettivi, ai procedimenti e mezzi con cui ha a che fare l'agire educativo**

- ANTROPOLOGIA PEDAGOGICA
  - Riflette sull'*'UOMO E SULLA SUA EDUCABILITÀ*
  - Implica la conoscenza dell'uomo, considerato dal punto di vista educativo
  - i piani di analisi possono essere diversi in rapporto alle differenti componenti che lo specificano

- TELEOLOGIA PEDAGOGICA
  - Riflette sulle *FINALITÀ DELL'EDUCAZIONE*
  - Implica una riflessione attenta sui fini primari e su quelli secondari dell'azione educativa alla luce dei bisogni umani e della loro necessaria gerarchizzazione
- METODOLOGIA PEDAGOGICA
  - Riflette su *COME SI CONCRETIZZA L'EDUCAZIONE*
  - In particolare esamina l'utilizzo di mezzi e strumenti per raggiungere il fine
  - in relazione all'idea di uomo che si ha, questi mezzi possono essere di natura diversa, e impiegati con finalità rispondenti ai fini previsti

Problema: Si può parlare e / o si deve parlare anche di una strumentazione soggettiva oltre che di quella oggettiva propria garantita dai saperi scientifici?

### 2.1.1 Gli strumenti nella pedagogia secondo Edda Ducci

Da *Il volto dell'educativo*, in *Preoccuparsi dell'educativo*, a cura di Edda Ducci

*Repubblica*, settimo libro, *Mito della Caverna*<sup>9</sup>: subito si parla di dimensione paideica o non paideica dell'essere umano. Platone pone al centro della realizzazione umana la paideia. Il fatto educativo come *luogo* dove tutto deve tornare e dove tutto deve partire. Così tutti gli altri percorsi: ontologico, antropologico, gnoseologico, politico trovano nella caverna il punto massimo di riflessione. Capiamo come Platone individua nella paideia il cuore della realizzazione della Repubblica, della convivenza umana. Tantissimi autori oltre Platone (Agostino, Epitteto, Aristotele, Kierkegaard, Buber, Ebner) ci parlano di una strumentazione soggettiva necessaria per affrontare il viaggio nell'educativo.

Che cos'è la strumentazione soggettiva?

- Una sensibilità particolarmente sviluppata per la realtà di cui si occupa.
- Avere il senso per l'educativo.
- Avere una sensibilità per la realtà dell'educabilità dell'uomo.
- Una capacità di meraviglia, di stupore. Essere capaci di meraviglia, non pensare mai di aver conosciuto tutto, essere pronti ad accogliere sempre qualcosa con stupore.
- Il senso per la sproporzione, non rimanere direzionati nel piccolo: l'energia umana ha dei risvolti incredibili.
- La forza fisica come energia che compie atti sproporzionati, se c'è passione e dinamismo potente.
- Il gusto per il tempo. Un certo istinto per l'ordine: riuscire a comporre, riuscire a ordinare, riuscire a dare la giusta progressività all'evento, alla cosa.
- Un certo intuito per il vero.
- Un amore appassionato per la libertà propria e dell'altro.
- Un intenso esperire, un intenso soffrire l'umano. Non avere esperienza dell'umano ma sentire l'umano innanzitutto nell'interiorità di ciascuno.

La strumentazione oggettiva come metodo, sistema, nozione che se ben usata, può contribuire a rendere la strumentazione soggettiva scientifica e valida da un punto di vista professionale. Prospettare così la pedagogia non è un modo agevole ma è l'unico modo per rispettare la dimensione dell'oggetto che è l'essere umano.

### 2.2 Saperi relativi al contesto in cui si attua > i luoghi educativi > l'ambiente

Si può distinguere tra:

---

<sup>9</sup> Rimando alla traduzione fatta da Ducci in *Approdi dell'umano. Il Dialogare minore*, Anicia, Roma, 1992, pp. 62-63.

- Luoghi educativi istituzionali di carattere formale
  - Famiglia > educazione familiare
  - Scuola > educazione scolastica
  - Chiesa > educazione religiosa
- Luoghi formativi informali e non formali
  - Il sociale, > l'extrascolastico > il mondo del lavoro
  - Riguarda tutti i luoghi del vivere e dell'operare umano
  - Riguarda tutte le età > copre l'intero arco della vita > educazione permanente

### **2.2.1 La specificità educativa**

Da: C. Nanni, *Pedagogia e Educazione*, in *Dizionario di Scienze dell'educazione*, Torino, Elle Di Ci – S.E.I. 1997

Si è sempre educato. L'età moderna e contemporanea ha esaltato ma anche criticato tramite psicoanalisi o Marx, l'azione sociale dell'educazione. Nonostante tutto le nazioni e le organizzazioni internazionali connettono sviluppo sociale ed educazione, cosciente del ruolo sociale che l'educazione può avere. Alle varie problematiche di sempre (diversità generazionale, disparità di esperienza tra educando ed educatore, interferenze data dalle nuove tecnologie), si va affiancando oggi la problematica derivata dalla particolarità del vissuto sociale contemporaneo. Dopo Rousseau si è preso a parlare di educazione della natura, oltre che di educazione come opera dell'uomo sull'uomo. Allo stesso scopo, ma con volontà di una maggiore precisione, dopo gli anni venti, i pedagogisti cominciarono a distinguere tra educazione intenzionale ed educazione funzionale. Con educazione funzionale (detta anche non formale, o informale) si intendono le incidenze più svariate sulla personalità in sviluppo, che sortiscono senza piano ne scopo. Con educazione intenzionale (o formale e organizzata) invece si vuole caratterizzare quella serie di azioni e interventi voluti e specifici, predisposti secondo un certo ordine metodico. La crescita personale e la sua formazione impegnano istituzioni e persone in un vasto spettro di azione. L'educazione sembra caratterizzarsi per l'attenzione alla globalità e all'unitarietà della vita personale. Quindi educazione come strutturazione organica della personalità umana e del suo comportamento storico, libero e responsabile. In questo orizzonte si qualificano le altre attività formative (l'apprendimento, l'insegnamento, la formazione culturale, gli interventi metodici, il sano sviluppo biopsichico): in modo tale che l'essere umano sano, colto, socializzato, professionista sia persona e viva autenticamente. Ma quando si fa opera propriamente educativa?

Solo quando si aiuta a crescere in umanità, quando si agisce per la genesi della persona, quando si fa opera d'iniziazione all'agire libero e responsabile, eticamente valido e operativamente capace.

### **2. 3. Saperi relativi alle differenti forme attraverso cui l'evento educativo si realizza**

Nella letteratura classica sono state canonizzate cinque forme particolari di educazione:

- 1) educazione fisica
- 2) educazione intellettuale
- 3) educazione morale
- 4) educazione sociale
- 5) educazione religiosa

Il moltiplicarsi delle specializzazioni e la maggiore complessità dei processi individuali e sociali attraverso cui si realizza l'educazione oggi, hanno aumentato a dismisura le sottospecificazioni, sovente perdendo di vista la necessaria unificazione nel soggetto educando.

Ne menziono soltanto alcune, tra le più presenti nel dibattito, ma l'elenco è lungo e conosce una crescita senza interruzione: educazione affettiva, alimentare, alla convivenza democratica, alla legalità, alla mondialità, alla salute, ambientale, artistica, civica, cristiana, comparata, coeducazione, educazione femminile (oggi educazione di genere), educazione estetica, extrascolastica interculturale, linguistica, matematica, musicale, politica, psicomotoria, sanitaria, scientifica, stradale etc.

### **2.3.1 Novità nella pratica e nei significati di educazione**

Da: C. Nanni, *Pedagogia e Educazione*, in *Dizionario di Scienze dell'educazione*, Torino, Elle Di Ci – S.E.I. 1997

Le varie prospettive dette, si arricchiscono soprattutto nel nostro tempo di nuove connotazioni. Ad esempio per ciò che concerne l'educazione come sistema si prende coscienza del moltiplicarsi delle agenzie educative e situazioni educative. Molte volte è fuori di tale situazioni che si compie l'evento educativo: nella strada, nella vita, nei gruppi spontanei, attraverso la lettura dei giornali, al cinema, attraverso libri, riviste; nelle discoteche, al cinema. Anche l'educazione intesa come attività educante si allarga di prospettiva tramite l'intervento educativo non più riconducibile alla figura degli educatori tradizionali. Accanto ad essi acquistano sempre più valore il gruppo, i leaders, l'eroe del fumetto, le canzoni, le star del cinema, i campioni sportivi. Così pure si può assistere ad un rapido moltiplicarsi e specializzarsi dei ruoli e delle figure educative. Si veda la legislazione interna degli Stati che prevede figure educative specifiche (es. educatori professionali, esperti dei processi formativi, animatori, pedagogisti). Se poi consideriamo l'intervento sui processi di crescita personale, oggi si mette in risalto l'aspetto attivo e creativo di colui che è soggetto di educazione, nel senso che per quanto gli è dato dall'età e dalle doti personali e contestuali, prende sempre più posizione rispetto ai processi di crescita ed ai molteplici interventi formativi o comunque sociali con cui viene ad interagire. Anche l'educazione come rapporto oggi si modifica: la coppia educando/educatore è vista e trattata come realtà plurale o collettiva. Il rapporto interpersonale tra educando e educatore viene ricompreso nel suo intreccio con il mondo della natura e della culturale nel suo rapporto con le strutture sociali, economiche, politiche religiose. Le scienze umane e in particolare le scienze della comunicazione aiutano a comprendere sempre meglio le dinamiche complesse e profonde della relazione e della comunicazione educativa. Infatti, a seguito di tutto ciò si parla di coeducazione, fino a prospettare l'educazione come un momento del comune processo storico di liberazione e qualificazione umana. Le moderne pratiche e concezioni educative hanno tentato di superare l'unilateralità di certe impostazioni tradizionali, recuperando il carattere pluridimensionale dell'educazione, in cui si connettono sviluppo fisico – biologico, maturazione psicologica, formazione culturale, crescita morale, maturità religiosa, inserimento ambientale e così via. Viene data una maggiore attenzione alle diverse condizioni di vita (es. donna, terza età, adultità, condizione giovanile), o a chi si trova in condizioni vitali particolari (handicap, disagio, devianza, malati). Le varie complessità della società invitano a prestare attenzione ad alcune dimensioni o aspetti della educazione personale e sociale: si parla in tal senso di nuove educazioni (es. educazioni ambientale, sessuale, alla convivenza, allo sviluppo, alla pace, al pluralismo, alla multiculturalità).

## **3. Sviluppo e autonomia del sapere pedagogico**

In questo ambito di riflessione vengono discussi in particolare:

- A. Il compaginarsi del sapere pedagogico attraverso le differenti tappe evolutive;
- B. Il problema dell'autonomia e del rapporto con altre scienze umane – in particolare filosofia (= etica), psicologia, sociologia etc. (una volta definite scienze ausiliarie).

### **A.**

#### **3.1 La ricerca dell'identità disciplinare**

Da: C. Nanni, *Pedagogia e Educazione*, in *Dizionario di Scienze dell'educazione*, Torino, Elle Di Ci – S.E.I. 1997

Da Rousseau e dall'Illuminismo in poi, una certa vena pedagogica (discipline considerate scienze dell'emancipazione e della liberazione) ha pervaso la mentalità comune, le costruzioni di pensiero più diverse e le diverse scienze umane. Ciò ha giocato a svantaggio della pedagogia esposta alle predominanze di forme disciplinari più forti. Nella seconda metà dell'800 lo stesso Herbart si augurava che la pedagogia riflettesse di più sulle proprie idee e coltivasse maggiormente un suo

pensiero indipendente non facendosi colonizzare da nessuno. Invece continuò la dipendenza della pedagogia dalla filosofia di varia denominazione (es. idealismo, realismo, positivismo, personalismo, ecc.) fino ad essere identificata come scienza filosofica dallo stesso Gentile. Il prevalere della parola positivistica ha avvicinato o subordinato la pedagogia al biologismo, al sapere medico e psichiatrico, alla sociologia o alla psicologia, insistendo per il passaggio dalla pedagogia a forme di scienze dell'educazione. Assimilandola ad una psicopedagogia da parte del movimento degli autori delle scuole nuove, o ad una sociologia dell'educazione da parte di Durkheim che distingueva scienza dell'educazione da teoria dell'educazione e da pedagogia pratica. Negli ambienti tedeschi fra le due guerre avanzò la proposta di una pedagogia intesa come scienza dello spirito, centrata su una riflessione di tipo ermeneutico della relazione educativa e finalizzata ad una solida formazione culturale. In tempi più vicini a noi la pedagogia si va assimilando alle scienze del comportamento e della comunicazione (antropologia culturale, etologia, linguistica, semiologia). Gli anni '60 e '70 con le varie contestazioni le scienze umane in genere vengono messe in totale discussione, e ciò ha spinto le stesse scienze umane ormai ridimensionate, a ricomprendersi, a trovare spessore e validità conoscitiva razionale, affrontando tematiche culturalmente ed esistenzialmente significative. In sede pedagogica, dopo un periodo di critica spinta da ideologie psicoanalitiche e marxiste oltre che sociologiche e strutturaliste, è prevalsa l'influenza derivante dall'organizzazione e programmazione economica-sociale, dalla tecnologica e dagli studi sulle conoscenze artificiali, sui processi cognitivi e sulla comunicazione interpersonale e sociale. Il travaglio della pedagogia come disciplina scientifica è tutt'ora in atto. Si discute infatti se essa debba essere una disciplina specifica ed unitaria o debba risolversi come ambito scientifico multidisciplinare globalmente denominato scienze dell'educazione o ancora se debba essere un momento generale e sintetico della riflessione, delle teorie, delle ricerche, della tecnologie e delle pratiche educative, o ancora come disciplina scientifica dell'organizzazione del sapere e dell'intervento educativo tra le cosiddette scienze pratiche, attorno a cui si fanno ruotare le specificazioni educative (come la biologia dell'educazione, la psicologia dell'educazione, la sociologia dell'educazione, l'antropologia educativa), la storia delle idee e delle pratiche educative, la didattica o le diverse educazioni (tecnologia dell'educazione, e magari anche una filosofia dell'educazione). In tale quadro la pedagogia è assimilata ad una ingegneria dell'educazione, ad una clinica dell'educazione, ad una metateoria del discorso educativo o ad una logica dell'azione educativa.

### 3.2 I nodi problematici

Da: C. Nanni, *Pedagogia e Educazione*, in *Dizionario di Scienze dell'educazione*, Torino, Elle Di Ci – S.E.I. 1997

- Perché preoccuparsi dell'identità disciplinare della Pedagogia?
- Si tratta solo di una questione accademica o è esigita dal bisogno di affrontare esigenze che emergono nel mondo dell'educazione oggi?
- Quali sono i compiti di una scienza e di un sapere sociale come risposta ai bisogni che provengono dall'attuale contesto storico-culturale?

Riflettiamo su alcuni *significativi cambiamenti* della presente realtà storica che hanno una diretta ricaduta in termini educativi:

- l'educazione / formazione oggi non riguarda più soltanto i soggetti in età evolutiva, il mondo della scuola e degli insegnati ma tutte le età della vita - educazione permanente -, e tutte le situazioni vitali dell'esistenza personale e comunitaria;
- moltiplicazione di figure e istituzioni a valenza educativa;
- complessificarsi della domanda sociale di formazione che richiede sapere pedagogico diversificato e specializzato;
- Il sapere misto qual è il sapere pedagogico – conoscere per educare – implica oltre:

- all'indagine empirico-sperimentale
- anche uno sforzo teorico e progettuale
- e una valutazione critica dei modelli operativi utilizzabili negli interventi e nelle varie situazioni (scienza pratica)
- *la razionalità scientifica dovrà coniugarsi con quella pratica e tecnologica; la logica dimostrativa con l'argomentazione retorico e dialettica.*
- La pedagogia perciò dovrà connettersi:
  - con la pratica educativa;
  - con l'arte dell'educazione;
  - con la politica educativa;
  - con le teorie educative;
  - con il complesso mondo dell'industria culturale e della comunicazione di massa.
- La pedagogia, come le altre scienze umane, è oggi messa in questione:
  - dai profondi processi di mutamento culturale;
  - dalle innovazioni tecnologiche;
  - dal pluralismo culturale;
  - del vivace confronto fra le culture e tra i diversi modelli di sviluppo e di civiltà a livello locale, nazionale e internazionale;
  - dai diversi modi di prospettare la vita e l'educazione;
  - *La pedagogia oggi è chiamata non solo a fornire informazioni, idee, modelli per l'educazione, ma anche a dover ripensare globalmente l'educazione, la formazione e l'istruzione.*

### **3.2.1 Le domande nel concetto di pedagogia di Edda Ducci**

Da *Il volto dell'educativo*, in *Preoccuparsi dell'educativo*, a cura di Edda Ducci, p. 18

Mi appare utile affiancare alla prima domanda dell'identità disciplinare della pedagogia, le pagine de *Il volto dell'educativo* di Edda Ducci.

- irresolubili nel sapere circa lo spirituale (18)
- difficoltà a individuarle (18)
- domande aperte

Più siamo inadeguati nel cogliere il senso dell'educazione più saremo in difficoltà nel porci le domande giuste. Bisogna affinare il senso per il rapporto soggetto/oggetto. Le domande aperte che nascono da tale rapporto sono diverse, ne cito alcune: come interagiscono i differenti protagonisti? Chi è il protagonista principale dell'educazione? Quale è il ruolo proprio dell'educatore? La relazione intersoggettiva è sostituibile in educazione? Per poter affrontare gli interrogativi è necessario partire dal soggetto dell'educazione e considerarne le componenti costitutive.

## **B.**

### **3.3. Pedagogia e filosofia**

Da: G. Flores D'arcais, voce *Pedagogia*, nel *Nuovo dizionario di Pedagogia*, Roma, Edizioni Paoline.

Così come abbiamo visto, il travaglio storico-teorico di ricerca di un'autonomia, e perciò di liberazione dall'assoggettamento ad altre discipline o aspetti o modi di sapere, porta oggi la pedagogia ad avvertire, come primario e fondamentale problema quello della sua scientificità e del

senso autentico da riconoscere a questa caratteristica. È opportuno che vengano ulteriormente individuati i modi secondo cui l'ancillarità della pedagogia e dell'educazione si è manifestata.

- Per prima cosa si deve dire che di tale ancillarità non ci si deve meravigliare, per lo meno fino al momento in cui la pedagogia è presentata come riflessione sulla educazione o come progetto per una educazione. Se è vero che l'educazione è legare a una situazione sociale con l'obiettivo di continuare o innovarla, se è vero che l'educazione si propone la realizzazione di determinati obiettivi che sono i valori di cui vive una società: non sembra che si possa prescindere da un "costume" o da una "concezione della vita", anche se resi più o meno consapevoli dalla chiarificazione dell'intelletto. Sono punti di riferimento, quando anche non esplicitamente criteri di scelta, le credenze religiose, le interpretazioni dei fenomeni naturali, i rapporti con i propri simili, l'atteggiamento con i nemici, la consuetudine di certe ceremonie sociali e via dicendo: è in definitiva un'esplicita o implicita *Weltanschauung* che fissa orientamenti, obiettivi e spesso anche procedimenti all'educazione. La pedagogia si presentava come una prima presa di coscienza per condurre gli educandi, cioè gli immaturi, alla vita, alla vita di quella società o comunità. Ma, quando ci si trova di fronte a una *Weltanschauung* calata in una bene individuabile struttura teologica o filosofica, la pedagogia viene esplicitamente riconosciuta come parte o momento di quella struttura, così che, entro il quadro più generale della dottrina teologica e della riflessione filosofica, trova anch'essa la sua possibilità di essere teorizzata, e quindi anche specifico progetto educativo.
- In primo tempo la pedagogia si trova collocata in quella "parte" della filosofia che, per considerare l'agire umano ed essere pertanto denominata filosofia pratica o della prassi, assegna all'educazione gli obiettivi di una "condotta di vita" conformati ai principi dell'etica. Questa collocazione si esplicita nella filosofia di Platone e di Aristotele, per i quali la pedagogia è sapere riguardante non solo l'agire, ma più esattamente quell'agire che riguarda l'uomo in quanto cittadino della *pòlis*.
- Tesi ripresa, più tardi, sia da Epicuro, sia dagli Stoici, che pur divergenti nell'interpretazione del procedimento più idoneo a realizzare eticità, concordano nell'opinione della necessità di superare il livello di vita del volgo, così che solo il filosofo potrà propriamente denominarsi *paedagogus generis humani*.
- L'umanesimo rinascimentale, poi, nella maggior parte dei suoi più illustri rappresentanti, riprenderà questo tema, così da identificare pedagogia e cultura, affidando all'educazione il compito di realizzare nell'uomo l'obiettivo della cultura, la *excellentia animi*.
- Riportata la pedagogia nell'ambito della filosofia etica, verrà privilegiato soprattutto il problema dei fini, cioè degli obiettivi che l'educazione deve realizzare nell'uomo, così da assicurargli la sua appartenenza a quella società che ha come contrassegno primario dell'uomo virtuoso la libertà. Non si dimentichi, a questo proposito, che, per il fatto che in Grecia, anzi nelle culture antiche in genere, solo l'uomo libero e non lo schiavo era soggetto di educazione, la pedagogia per questo venne chiamata pedagogia liberale, ma più ancora perché si rivolgeva all'attività libera, cioè non a quella dedita agli obiettivi del lavoro o del fare produttivo: solo l'*otium*, il disinteresse e quindi l'auto gratificazione erano i valori riconosciuti dall'uomo libero, che per questo riponeva nella sapienza e nella saggezza il pieno soddisfacimento di sé.
- Il nec-otium, in quanto implicava attività volgare, era al più oggetto di considerazione da parte delle arti banàusiche, preoccupate di salvaguardare il lavoro dell'artigiano, e perciò interessate a un particolare tipo di insegnamento, che forse più esattamente si potrebbe denominare addestramento. In ogni caso si trattava di un aspetto di cui la pedagogia non si occupò per molti secoli: infatti, salvo la singolare eccezione delle scuole "tecniche" dei mercanti fiorentini del primo Rinascimento, si dovrà attendere il sec. XVII per riscontrare il primo interesse della pedagogia verso un'educazione grosso modo definibile "professionale". Se poi si vuole considerare più analiticamente questa prima "sistematizzazione"

filosofica della pedagogia, si deve precisare che il traguardo privilegiato, attraverso cui l'indagine viene compiuta, non è quello politico nel significato generico e più lato del termine. E' piuttosto la dottrina dello Stato, o del governo, che produce una corrispondente pedagogia, cioè una dottrina dell'educazione che è politica in senso formale, prima che in relazione ai suoi specifici contenuti. Così la struttura politica si fa, addirittura, disegno utopistico nella Repubblica di Platone, che può definirsi il primo organico trattato di pedagogia.

- L'ancillarità della pedagogia nei confronti della filosofia non è solo testimoniata dal privilegio riconosciuto agli obiettivi della vita etica. Se, seguendo la tripartizione stoica, si accetta di considerare, accanto all'etica, l'esistenza di una filosofia logica e di una filosofia fisica, si deve convenire che anche sull'educazione del corpo la pedagogia ha portato la sua attenzione, sia riconoscendone l'essenzialità per uno sviluppo armonico della totalità dell'essere umano sia concependola in funzione di quella formazione del guerriero che, in non pochi ambienti e in significativi momenti della storia, si è presentata come un "valore" da realizzare (e non ci si richiami soltanto all'educazione spartana, ma anche a quel concetto di *virtus* da intendere come forza, che è stato il contrassegno dell'educazione cavalleresca feudale).
- Più ancora, rispetto alla logica, la pedagogia non poteva trascurare, anche e soprattutto per legittimarsi come teoria, l'obiettivo del conoscere, anzi la ragione stessa della filosofia, che è, etimologicamente, amore del sapere. L'educazione intellettuale, e dunque anche l'acquisizione della scienza e l'uso di adeguati procedimenti metodologici, non solo dovevano condurre a un'emendazione della mente dagli errori e dalle false opinioni, ad un superamento del dubbio e delle ambiguità ma più ancora proponevano la cultura come traguardo cui pervenire. L'indicazione è confortata anche a livello linguistico - terminologico, se è vero che la pedagogia parla di un'acculturazione, se relaziona i vocaboli educazione-istruzione, se nella lingua tedesca è possibile intendere *Bildung* ora sottolineando il processo di formazione, altre volte precisando il significato in termini di acquisizione di cultura.
- Se poi, anziché alla tripartizione stoica, si volesse fare riferimento all'articolazione che della filosofia ha dato il sistema aristotelico, si dovrà convenire che, se da un punto di vista strettamente contenutistico la pedagogia fa parte della politica, da un punto di vista formale è pur sempre aspetto e momento o conclusione operativa di tutte le parti o sezioni in cui il sapere filosofico si presenta. Oltre che in relazione alla filosofia della pratica, cioè dell'agire umano, la pedagogia trae la sua chiarificazione proprio da quell'aspetto teorico, che investe sia la struttura del conoscere come tale sia il soggetto del conoscere; onde l'indagine filosofica prospetta un'antropologia anzi una chiara descrizione dell'anima, da cui non poche riflessioni pedagogiche derivano, mentre l'indagine "poietica" permette di recuperare la produzione umana del fare, aprendo la via non solo a un'educazione estetica, ma anche all'essenziale distinzione del *poièin* dal *pràttein*.
- Ma, al di là di tutto questo è la stessa cosmologia che si offre alla pedagogia, non solo con il confermare che non vi è possibilità di educazione se non in chiave di confronto-armonia con la natura ma più ancora con l'individuare che uno solo è, e deve essere, il criterio per una teorizzazione che investa la realtà tutta. Il riferimento alla fondazione metafisica, senza della quale la filosofia non potrebbe mai accedere alle cause della realtà, risulta essenziale anche per la pedagogia, che, proprio sulla base delle quattro cause aristoteliche — materiale, formale, motrice e finale — si trova nella condizione di teorizzare, e non semplicemente di descrivere, il fatto educativo.
- Non si trascuri infine che dall'apporto cosmologico deriveranno due significative indicazioni, lungo il corso del tempo. La prima, inherente al rapporto instaurato tra un macro e un microcosmo, permette di intendere pedagogicamente l'uomo come un riassunto, o sintesi che dir si voglia, di tutto ciò che il cosmo dispiega in modo analitico e articolato: da

ciò il costituirsi di una pedagogia di tipo naturalistico e di una didattica orientata verso un enciclopedismo di tipo qualitativo, quale verrà precisato da Comenio nella sua *Didáctica Magna*. La seconda indicazione è quella onde verranno gradatamente ad emergere le singole scienze, così provocando non solo il precisarsi di concreti e determinati oggetti di conoscenza, ma anche la possibilità che la stessa pedagogia si costituisca come una scienza fra le altre scienze.

### 3.4 Pedagogia e sociologia

Da: G. Flores D'arcais, voce *Pedagogia*, nel *Nuovo dizionario di Pedagogia*, Roma, Edizioni Paoline.

- Si premette che vi è il rischio di ricadere in una posizione analoga a quella che l'esperienza idealistica ci ha offerto: cioè, l'identità della pedagogia con la filosofia e quindi la sua risoluzione in questa; oggi, l'identità della pedagogia con la sociologia e quindi nuovamente la sua risoluzione in questa. In realtà non solo non era possibile parlare, né allora né ora, di pedagogia, ma non era nemmeno presa in considerazione tutta l'arcata su cui si costruisce, e non può non costruirsi, il ponte dell'educazione che ha bisogno sia del pilastro dell'essere sia di quello del dover essere; sia dell'ideale sia del reale; sia di ciò che effettivamente si compie e si realizza, sia di ciò che si deve proporre e programmare. Certamente, il punto di vista sociologico ha la sua importanza in quanto permette all'educazione di uscire dalle rigide modalità di tipo disciplinaristico, le quali, se pure rivolte all'ideale, non tengono minimamente conto della concreta situazione della realtà umana e dei suoi modi di esistere in un determinato ambiente.
- Giusto ricordare che l'educazione deve svolgersi secondo i ritmi e le forme proprie della natura umana, anzi, più ancora, della concreta personalità del singolo, e che è dunque necessario accedere alle spontanee motivazioni situazionali, che sole permettono di considerare ciò che è possibile in un determinato momento, e quindi ciò che è veramente effettuabile. E tuttavia non dobbiamo ignorare le difficoltà, anzi il pericolo, di un'indicazione di tipo puramente spontaneistico, che implicherebbe inevitabilmente la soppressione, non soltanto del valore o dell'ideale, ma di ciò che in definitiva promuove lo stesso processo educativo. L'adeguarsi a una determinata situazione non deve impedire quell'uscita dalla situazione, che è essenziale ove si voglia veramente parlare di una dinamica, di un progresso, di un processo.
- E se poi l'adeguamento riguarda la società, come concepire la dinamica di siffatta società? secondo l'intero processo della storia stessa considerata nella sua oggettività, nella quale gli uomini sono non tanto attori, ma spettatori o piuttosto parti? oppure accogliendo una dinamica basata soltanto sul casuale e quindi sull'irrazionale, che eliminerebbero per altra via nuovamente l'uomo? oppure anche ammettendo che lo svolgersi della storia, e dunque della società, è opera degli stessi individui, artefici del loro destino e quindi per loro mezzo anche del destino dell'oggettività della storia, ed a cui pertanto incombe l'impegno e la responsabilità della propria e dell'altrui educazione?
- Se si vuole sfuggire alle estreme forme del sociologismo, che si identificano con il meccanicismo, l'irrazionalismo, o l'individualismo del superuomo, non si può non richiamarsi proprio alla pedagogia, e per essa all'educazione, alla quale spetta pertanto il compito di promuovere lo sviluppo, ma insieme l'effettivo miglioramento della società stessa. Non può infatti concepirsi un'educazione che emerga dalla società, senza che ci sia effettiva partecipazione dei singoli. Le società si trasformano, non per la presenza di fattori che sfuggono all'azione dell'uomo, bensì per la presenza attiva, operosa, ma insieme responsabile, e dunque anche libera, dei singoli che la costituiscono. È proprio per questa fondamentale ragione che si precisa l'obiezione nei confronti di una sociologia pedagogica, o di una pedagogia sociologica, che prenda il posto già tenuto nel passato dalla pedagogia

filosofica. E l'obiezione comporta la considerazione dei limiti della scienza sociologica e la conseguente caratterizzazione della sua natura e del suo oggetto di ricerca.

- E' evidente che se la sociologia vuole essere semplicemente scienza conстататива, che ci presenta il quadro fenomenologico di una determinata società, non si può porre alcuna identità della pedagogia con essa, a meno di non accedere a quelle estreme forme di spontaneismo e di adattamento, le quali per altro finiscono per escludere l'educazione, in quanto escludono qualsiasi forma di dinamica, di sviluppo, di conquista. Se poi la sociologia vuole presentarsi come scienza in qualche modo deontologica è evidente che deve in qualche modo spiegare la società nella sua problematica, e quindi giustificare le linee dello sviluppo della società, ponendo anche la questione fondamentale se tale sviluppo nasca per un atto di libera scelta oppure per la forza stessa delle cose. Ove si acceda a questa posizione, è evidente la conclusione meccanicistica, quale che sia il modo e la forma in cui essa si manifesta: in ogni caso è certo che non può trovare posto in essa un'educazione, e perciò la pedagogia non può se non staccarsi da qualsiasi rapporto con siffatta sociologia.
- Se invece la sociologia precisa il suo discorso in termini di scelta, e dunque di libertà, non soltanto essa finisce per assumere punti di vista che sono della filosofia e che in ogni caso implicano un discorso di tipo axiologico ma anche finisce per accogliere pienamente il punto di vista della pedagogia, in quanto riconosce che sviluppo della società non si ha se non in virtù della presenza, veramente libera e perciò concretamente effettuale, della persona umana, che diventa pertanto attore o artefice della vita della società e che non può non avvertire il proprio problema educativo come un problema ineliminabile in ordine alla stessa spiegazione della società.
- Vero è che, sul piano sociologico, sembra plausibile prospettare un indirizzo che potremmo dire in qualche modo mediano, in quanto vuole considerare della società piuttosto gli atteggiamenti, i comportamenti, gli aspetti pratico-operativi, i risultati della tecnica e così via: in tale prospettiva una pedagogia di tipo sociologico è quella cosiddetta funzionalistica, che, trascurando completamente il problema dell'essere, del che cosa, della definizione, del concetto, sembra preoccuparsi unicamente del risultato pratico, degli esiti delle operazioni, e quindi delle manifestazioni del comportamento umano. Si tratta indubbiamente di un punto di vista di notevole importanza, che apre un discorso di particolare interesse nel settore dell'apprendimento, dell'insegnamento tecnico e professionale, degli aspetti della vita sociale e della vita politica. E tuttavia è ancora una volta da domandarsi se l'educazione possa tutta risolversi in siffatta prospettiva, che in definitiva finisce per ridurre l'uomo alla sua esteriorità e non può, ove volesse essere logicamente sviluppata fino alle estreme conseguenze, non condurre all'identificazione dell'uomo con le sue azioni e con i suoi fatti, rapportando in tal modo ancora una volta il valore con l'esito, cioè con l'esistenza.

### 3.5 Pedagogia e psicologia

Da: G. Flores D'arcais, voce *Pedagogia*, nel *Nuovo dizionario di Pedagogia*, Roma, Edizioni Paoline.

Analoghe considerazioni dovrebbero ripetersi per quel che riguarda la psicologia e più specificamente la psicologia dell'età evolutiva.

- Indubbio che non si può prospettare l'educazione del bambino se non si tiene conto delle sue "forze". Ma erroneo sarebbe ritener che l'educazione deve adeguarsi, anzi adagiarsi su tali forze. Se così avvenisse non si darebbe alcuna crescita. È vero che la vecchia educazione sbagliava quando richiedeva uno sforzo sproporzionato, quando cioè imponeva senza domandarsi se una risposta era possibile. Ed è stato opportuno opporre alla psicopedagogia dello sforzo quella degli interessi e dei bisogni ma a condizione che non ci si attenga strettamente al dato. Interessi e bisogni devono essere intesi in senso educativo, cioè in un ambito che oltrepassa quello meramente biopsicologico: rispondere a un interesse implica anche provocarne uno nuovo o dare all'interesse soddisfatto un maggiore respiro, una più

vasta risonanza. Non dimentichiamo che sempre l'educazione è un camminare, un procedere; che l'educatore è un viatore sempre proteso verso altro.

- Compito primario della pedagogia, di qualunque pedagogia, è quello di formulare le più energiche riserve nei confronti di un'educazione che si offrisse secondo codesti modi o procedimenti. Con questo non si vuole negare il contributo che alla pedagogia, e prima ancora all'educazione, può venire dalla psicologia: come del resto è sempre avvenuto, anche quando prima della psicologia scientifica si aveva la psicologia empirica o la psicologia filosofica. Si vuole soltanto precisare che sempre, laddove vi è ancillarità, alla pedagogia spetta unicamente di uniformarsi alle indicazioni delle altre scienze - in questo caso la psicologia -, cercando, quando ciò le sia possibile, di costruirsi all'interno, o ai margini di siffatta ancillarità, quello spazio di autonomia che le sarà possibile: forse soltanto a livello di metodologia o di didattica. Nemmeno questo è tuttavia sempre realizzabile, come è confermato da quelle didattiche psicologiche, che, per la preoccupazione di non trascurare l'educando, finiscono spesso per ignorare, o rifiutare addirittura, le strutture di quel sapere che pure vuole essere comunicato ed insegnato; o quando l'educazione viene sostituita da quelle forme di "terapia" che la psicoanalisi ha introdotto e che vengono utilizzate non solo per agevolare il rientro nella "normalità", ma, addirittura, per soddisfare le richieste della non direttività: come certe ambigue pedagogie di ispirazione psicologica manifestamente prospettano ai nostri giorni.
- Non dimentichiamo, d'altra parte, che, quando ci si richiama alla psicologia, in realtà si fa riferimento a una molteplicità di psicologie, le quali, mentre ripropongono nuovamente la questione se esse esistono come teorie, oppure pretendono essere scienza, portano, per quel che riguarda il contributo dato alla pedagogia e dunque all'ancillarità di questa, non solo argomenti, ma anche prospettive diverse e metodi di indagine che non sono tuttavia privi di una feconda utilizzazione da parte dell'educazione (e della pedagogia).

### **3.6 Sapere antico e saperi nuovi in Edda Ducci**

- saperi nuovi: impiegarli per colmare man mano l'ignoranza circa l'umano e circa lo stare attivamente nei diversi mondi vitali (19)
- conoscere per connaturalità (19)
- distinguere omologazione negativa da omologazione positiva (19)
- Saperi - omologazione positiva e omologazione negativa
- rischi: assolutezza, esaustività (19)

## **4. Il rapporto teoria educativa – pratica educativa**

Il sapere pedagogico concerne un fare, un agire.

Per approfondire la struttura e il senso di questo fare è utile mettere a fuoco due problemi:

- il rapporto esistente tra la naturalità del fatto educativo e la teoria. Si pone così l'attenzione sul da sempre dibattuto problema se la pedagogia è un'arte o una scienza. E se entrambe in che misura sono l'una e l'altra;
- la funzione che la teoria può svolgere in relazione alla pratica educativa.

### **4.1 Rapporto tra la naturalità del fatto educativo e la teoria**

Il fatto educativo è caratterizzato da naturalità e spontaneità e per questo è simile a molti altri eventi naturali.

Questa educazione si configura più come un'arte che non come sapere atto a rendere esplicita l'intenzionalità educativa.

L'accostamento all'arte richiama alcune peculiarità di azioni quali:

- un tramandare esperienze attraverso un fare , un agire che plasma, modella, orienta;

- avere come riferimento costante la tradizione, ma anche la capacità di attenzione alla singolarità dell'individuo, ai suoi ritmi di crescita, nelle particolari circostanze di vita e di contesto;
- un agire che non obbedisce a una dottrina oggettivamente data, ma fa perno su quelle disposizioni naturali, definite attitudini, istinto educativo, tatto pedagogico.

#### **4.2 La funzione che la teoria può svolgere in relazione alla pratica educativa**

La riflessione può avere come oggetto:

- l'educazione come dato di fatto, presente e/ o passata = riflessione sulla educazione data
- l'educazione da fare, da progettare - riflessione per l'educazione
- natura e senso dell'educare = riflessione che si occupa dei principi che legittimano l'agire educativo e lo giustificano.

Il passaggio dalla constatazione di ciò che è stato ed è, alla progettazione di ciò che deve essere, esige una terza dimensione riflessiva, una teoria atta a giustificare il senso e il valore dell'educazione, la sua natura e funzione, e a individuarne le componenti costitutive.

##### **4.2.1 La conoscenza dell'educazione come dato di fatto > sulla educazione**

Questa conoscenza si caratterizza come:

a) Conoscenza di tipo documentativa – descrittiva:

peculiarità è la constatazione, descrizione e documentazione del dato, il confronto fra dati.

b) Conoscenza valutativa:

peculiarità è il fatto che deve servirsi di criteri dal di fuori in quanto la valutazione ha implicita una idea di normatività, ossia un'idea di educazione.

##### **4.2.2 La pedagogia come riflessione per l'azione > per l'educazione**

Riguarda l'educazione da fare. Occorre distinguere tra due tipi di conoscenze:

1. conoscenze di tipo scientifico

- saperi necessari volti a individuare leggi di funzionamento, acquisibili per via sperimentale i quali forniscono la strumentazione oggettiva indispensabile e non surrogabile
- vertono in particolare sui mezzi e sulle tecniche mediante cui si concretizza l'educazione
- forniscono informazioni utili per immettere nel mondo della cultura, del lavoro, dell'economia, della politica ecc.

Si servono di un linguaggio oggettivo, controllato, affidabile.

2. conoscenze umane / esperienziali

Tale sapere si interroga:

- sui bisogni educativi essenziali dell'uomo
- è volto ad iniziare e a risvegliare il potenziale umano secondo la sua natura
- riguarda l'umanarsi dell'uomo e la qualità della convivenza
- non dà sicurezze di tipo scientifico ma non per questo è meno valido
- si fonda su un altro tipo di autorevolezza di cui nessuno ha la prerogativa assoluta

Il linguaggio di cui si serve è quello soggettivo > riguarda la dimensione del vivere e dell'esperire umano; è fatto di comunicazione esistenziale – (cfr. Anthropine Sophia socratica).

##### **4.2.3 La pedagogia come riflessione sulla natura e il senso dell'educazione > teoria educativa**

Ogni agire umano non può prescindere dal giustificare il fine per cui si agisce. Trattandosi di un agire sull'uomo, questa giustificazione non può essere ricavata esclusivamente da dati di fatto, ma da principi convalidanti e legittimanti la natura e il significato dell'agire stesso. Peculiare, perciò, di tale riflessione, è chiarire il senso e il valore dell'educazione, la funzione che deve assolvere, gli elementi qualificanti che la compaginano, e quali sono gli aspetti strutturali che caratterizzano il sapere ad essa relativo.

Gli elementi significanti:

- l'intenzionalità > nell'agire educativo non può mancare e deve essere rispondente alla natura del soggetto;
- il trascendimento > l'attivazione non è finalizzata al semplice ampliamento dell'esperienza individuale e comunitaria, ma all' armonizzazione delle singole forze e al coinvolgimento di tutta la persona in vista della sua crescita qualitativa in quanto soggetto;
- la singolarità > in educazione l'attenzione va posta sulla vocazione personale di ciascuno in quanto soggetto unico e irripetibile. L'obiettivo è la sua personale maturazione, lo sviluppo delle sue doti, delle capacità, delle disposizioni naturali e acquisibili.
- la libera scelta > la libertà è elemento che specifica e qualifica l'uomo. L'educazione deve promuovere la capacità di libera decisione nel soggetto perché si assuma la responsabilità, l'impegno e il dovere di educarsi, ma deve anche attuare tutto ciò realizzando il processo in un ambiente di libertà garantito dalla qualità del rapporto che si instaura;
- il rischio > il compito dell'educatore è offrire ambiente e approcci adeguati, Protagonista principale dell'educazione, però, è l'educando. Il rischio riguarda l'esito conseguibile, che non è mai assicurato, ma sempre frutto di libera scelta del soggetto educando.

### **Giuseppe Flores D'Arcais: dalla pratica alla teoria**

Da *La pedagogia oggi*, in AA.VV., *Prospettive pedagogiche*, La Scuola, Brescia 1959, p. 12

Con chiarezza ed efficacia, Flores d'Arcais descrive qui il passaggio dalle pratiche della formazione alla teorizzazione su tali pratiche.

La pedagogia sembra essere dottrina, spiegazione teorica, e l'educazione invece fatto pratico (azione educativa); e certamente si può e si deve dire che, in un certo senso, esiste l'educazione anche se non si ha propriamente pedagogia, come è dimostrato dal fatto che sempre l'uomo educa, pure senza avere una dottrina pedagogica: educa l'uomo primitivo, educa la tribù selvaggia, educa la madre basandosi esclusivamente sul proprio buon senso, o istinto che sia, educa l'adulto che in qualche modo impone o pretende di imporre la propria esperienza alle nuove generazioni. Si potrà, a voler prospettare il discorso in termini puramente dialettici, parlare anche in questi casi di una, per lo meno implicita, pedagogia: e tuttavia è doveroso dire che la pedagogia si afferma soltanto nel momento in cui essa si pone esplicitamente sul piano teoretico, con una preoccupazione di indagine, anzi di valutazione dello stesso fatto educativo, allo scopo di prospettare criticamente quei problemi che emergono dall'educazione concretamente vissuta. Quando e dove non ci si accontenta più di ripetere il già fatto, di continuare passivamente nella tradizione degli antenati; quando e dove non ci si ferma ad una semplice constatazione, o descrizione che sia, di ciò che si è fatto e si fa, ma ci si domanda, sostanzialmente, se non si possa e non si debba fare diversamente, tendendo dunque ad un meglio, "diverso" e "più" di quel che appartiene alla tradizione o alla consuetudine, allora propriamente nasce la pedagogia come dottrina (teoria) che si riflette sulla pratica (l'educazione), e ne prospetta le finalità, i metodi, gli strumenti.

### **5. Le sorgenti della pedagogia**

Da *Il volto dell'educativo*, in *Preoccuparsi dell'educativo*, a cura di Edda Ducci, p. 16

Individuazione delle fonti

- A chi posso chiedere aiuto? Che cos'è la libertà? Che cos'è l'amore? Domande banali, ma rispondere è difficile. Grandi pensatori hanno riflettuto su queste dinamiche. Ma quali le fonti e quali no? Le fonti sono i luoghi dove sorgono i percorsi. Ci sono altri luoghi ma sono riproduttori del percorso.

- Rivolgersi alla fonte vuol dire trovare una energia diversa rispetto a colui che ha preso dalla fonte, rimasticando. Possiamo tradurre fonte come *auctores*<sup>10</sup>, come autori, come creatori, come coloro che hanno creato, che hanno avuto l'intuizione profonda del vero. Auctores vuol dire edificare, far crescere, edificare dalle fondamenta. È chiaro che più l'auctores è valido più rende il problema energetico.
- Cosa consentono gli auctores? Consentono di affinare il senso per l'educativo. Il primo passaggio è essere persone fini, sensibili: se non c'è sensibilità il rischio è grosso. Gli auctores dovrebbero aiutare ad affinare la sensibilità. Essere più sensibili alle dinamiche umanate. Gli auctores aiutano a rifiutare l'omologazione negativa, rischio sempre presente in ogni istituzione che tende a conformare, a globalizzare. L'auctores va controcorrente e punta con forza all'uomo difendendolo. Aiuta a non fare incrostare. Non vogliono farci percorrere la loro strada ed ecco la dinamica della libertà. Costringono a cercare la nostra strada. Rendono attenti al nostro tempo però anche disattenti alle mode, segnalando le mode. Impongono a discriminare tra la dimensione dell'educabile e dell'ineducabile.

## 6. Il linguaggio

Da *Il volto dell'educativo*, in *Preoccuparsi dell'educativo*, a cura di Edda Ducci, p. 17

Diversità tra linguaggio pedagogico e linguaggio educativo (17)

- *L'uomo è uomo perché ha la parola.* La parola rimanda al linguaggio. L'uomo si distingue tra tutti gli esseri per avere la parola. Cosa vuol dire avere la parola? Dire che l'uomo è uomo perché ha la parola vuol dire che l'uomo è uomo perché ha qualcosa da dire. L'educazione dovrebbe agire su quanto appena detto, dovrebbe aiutare non a dire la parola dei genitori, delle istituzioni, ma a dire la propria parola. Dire la propria parola non è facile.
- Immaginando la dimensione paideica: aiutare l'altro a dire la parola che deve dire. Il greco per parola ha logos. Il logos però non vuol dire solo parola, logos vuol dire anche senso, significato. Ognuno ha un senso che deve dire come anche non dire. La propria parola può non dirsi mai, ed ecco l'omologazione negativa; omologarsi con il proprio senso è omologazione positiva.
- Chi vuole rendere l'uomo libero? Chi ha veramente interesse che l'uomo dica la propria parola? Ognuno di noi vuole dire quello che sente profondamente. Possiamo farlo da soli? Ci aiuta qualcuno? Come viene dato l'aiuto? Come cominciare quest'azione educativa? Abbiamo bisogno delle fonti.
- Il linguaggio educativo non comunica il contenuto ma la propria interiorità, perentare in sinergia con l'altro. Due soggettività che si fronteggiano con il vincolo di una sinergia piena, reale. L'educatore è tracciato come quella persona che aiuta l'altro a dire la sua parola.

## 7. Il comunicare

Da: *Il volto dell'educativo*, in *Preoccuparsi dell'educativo*, a cura di Edda Ducci, p. 24

- l'azione educativa è la forma più alta e piena della comunicazione umana. L'umano si trasmette mediante l'umano (24)
- ampiezza o ristrettezza di orizzonti al problema "comunicazione", in particolare quella "educante": riguarda tutti nella direzione del dare e del ricevere (25)

Nella relazione educativa:

- il comunicante è maieuta - risvegliatore - emancipatore (25)

---

<sup>10</sup> Rimando a Ducci E., *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, Anicia, Roma 1992, pp. 67-79.

- deve avere un amore appassionato per l'umano → rimozione del disprezzo (25)
- iniziare alle distinzioni → di comprensione esistenziale (26)
- intrecci -> antinomie non mediabili ma da vivere (27)
- la comunicazione educativa come riprova, momento fontale da cui attingere energia qualificata, non surrogabile con saperi oggettivi (27)
- conservare il centro di gravità nella riflessione (27)
- aporia del solo comunicare oggettivo - le nuove tecnologie (28)
- assolutizzazione del razionale - comunicazione di sapere (28)

### **Conclusione**

#### ***Il fine dell'educazione***

Da *Il volto dell'educativo*, in *Preoccuparsi dell'educativo*, a cura di Edda Ducci

- promana dall'opzione sull'uomo ma non basta (29)
- l'individuazione richiede una conoscenza desiderante e un desiderio conoscente (29)
- deve esprimere per l'uomo il compimento pieno del suo senso e della sua vocazione (29)
- chi esercita la comunicazione educativa dovrà sperimentarne l'appetibilità, l'attrazione vitale, la forza sovrabbondante (30)

## B.

### PARTE DI APPROFONDIMENTO

(a cura di Carmela Di Agresti e Cosimo Costa)

#### R. GUARDINI

**ROMANO GUARDINI**, *Lettere dal lago di Como*, Brescia, Morcelliana, 1993.

Già dai primi anni del '900 le coscenze più avvertite della cultura europea si sono posti interrogativi seri su problemi che oggi sono diventati sentire comune. Essi riguardavano il problema dell'essere e del divenire dell'uomo nel tempo in cui la tecnica avrebbe disegnato tutta la sua forza di dominio.

Tra essi un posto di rilievo ha Guardini. Il testo guardiniano indicato, composto da 9 brevi saggi sotto forma di lettere, scritte dal 1923 al 1925, rivela un tormentoso interrogarsi circa l'avanzata ineluttabile della tecnica, cogliendone nello stesso tempo gli elementi di necessaria e inevitabile positività, ma anche i rischi che un suo uso distorto può far correre all'uomo e comprometterne l'umano col trasformarsi da mezzo e fine, da strumento di progresso a mezzo di distruzione. Ciò nella misura in cui la tecnica si assolutizza e pretende di autonomizzarsi da precisi principi etici.

Nella lettura del testo vanno tenuti presenti particolari nessi significativi che riguardano realtà complesse e intrecci dinamici intuiti in tutta la loro valenza trasformativa. Il nucleo centrale che attraversa tutto l'argomentare è dato dal concetto di **cultura** vista in rapporto ad una natura umanamente abitata. Da qui il significato dell'**artificialità** come rottura e distacco dalla pura naturalità, l'allontanamento dell'immediato esperienziale/vitale e l'intreccio inevitabile nel legame inscindibile tra **particolare** e **universale**, tra immediatezza e bisogno di trascendimento.

L'analisi prende in esame il significato e il valore del **vivere coscienti**, la conquista del sapere e il mutamento della prospettiva antropologica che ne consegue.

Un tema altrettanto centrale è il problema del **dominio**, analizzato nei due possibili atteggiamenti con cui l'uomo può esercitarlo: come servizio o come espressione di potere. Profondamente diversi sono gli esiti e questi vengono presi in esame anche come esplicite ricadute in ambito delle **politiche formative**.

Dai mutamenti ipotizzati l'autore si sofferma a prospettare i compiti che attendono l'uomo per gestire il futuro.

E' lo stesso Guardini ad avvertire che nel lungo arco della stesura delle lettere più di una cosa si è chiarita o addirittura modificata nella sua mente. Ciononostante, egli scrive, "si è creduto di far bene e di sentirsi autorizzati a lasciare quali esse sono e vogliono essere: testimonianza di un cammino, con tutto ciò che esso comporta di percezioni incomplete, o persino fallaci. Così come si presentano, queste lettere saranno forse bene accolte da coloro che – anch'essi – s'inoltrano 'tra i tempi'. Con ciò si vuol significare che la strada continua". *Ivi* p. 7

La strada è continuata e i cambiamenti sono tanti. Questo vale per Guardini come per gli autori suoi contemporanei che hanno avuto la capacità di intuire il nuovo che irrompeva nella storia dell'umanità e l'hanno letto con una particolare sensibilità e attenzione per le sorti dell'uomo. Si tratta di una lezione da non perdere e che merita di essere tenuta in debito conto oggi più di ieri.

## G. CORALLO

**GINO CORALLO, L'EDUCAZIONE COME CRESCITA DELLA LIBERTÀ NELL'UOMO**  
in AA. VV., *Educazione e libertà in Gino Corallo*, Roma, Armando, 2005, pp. 144-167.

### ***Per introdurmici ...***

Principio e filo conduttore da cui bisogna partire: che cos'è l'educazione?

Si può dire che l'educazione è un elemento posseduto per il quale l'uomo può dirsi educato.

Ma l'educazione può essere definita come un solo elemento?

Una ipotetica conclusione all'interrogativo posto: esistendo varie e diverse educazioni, non esiste l'educazione.

Nasce quindi un dilemma: c'è un elemento comune nelle varie educazioni, e allora questo è l'educazione, o questo elemento comune, persistente e qualificante non esiste, e allora non c'è motivo di chiamare con lo stesso nome di educazione delle cose disparate.

La ricerca della conquista di un concetto unitario di educazione nel discorso pedagogico si è rivelata preziosa per la sua fecondità fino alla fondazione dei principi della metodologia e alla chiarificazione della prassi educativa.

### ***Tra autobiografia e storia***

- Anteguerra : il pensiero pedagogico continuava a fluire nei due alvei tradizionali del positivismo e dell'idealismo
- Dopo guerra: ventata culturale americana, scoperta dell'attivismo, lo sperimentalismo, le proposizioni psicologiche, l'attenzione dei pedagogisti ai fatti sociali e politici: determinano l'abbandono dei problemi strettamente educativi della persona.

Elementi positivi in questo rimescolio:

1) la pedagogia è costretta a rivedere il problema della sua identità e quindi della sua esistenza autonoma.

2) cosa si intende con educazione?

- Si risveglia quindi il problema principale: la natura dell'educazione e il suo rapportarsi immediatamente a un concetto di uomo.

Una strada lunga a cui occorre si la formulazione generica dell'educazione come formazione dell'uomo ma anche dei contornamenti specifici, occorre sbarazzarsi di una quantità di incrostazioni parassite che ne deformano la sua figura, riducendola a semplici informazioni di carattere sociologico, politico, psicologico, etico, economico, igienico.

Quindi i concetti di uomo e di educazione non possono restare sottintesi in un discorso pedagogico. Devono essere esplicitati e chiariti poiché punti di partenza per una teoria della pratica educativa.

### ***Essere e pensare: i remoti ma univoci fondamenti filosofici***

La ricerca filosofica parte dalla domanda che cos'è l'educazione?

Anche la ricerca filosofica come gli altri saperi non può non partire dall'esperienza in grado di dare risposte specifiche alle domande. Tale esperienza però non può erigersi a modello unico: si guardi al modello positivo che pretende di assolutizzare il proprio metodo di ricerca. Il pensiero è la realtà che annuncia se stessa alla coscienza immediatamente e che si fa mediatrice per la conoscenza di altre realtà: non cogito ergo sum ma cogito ergo cogito (che esprime una diretta presa di coscienza del fatto) il pensiero quindi è messaggio, comunicazione, annuncio dell'essere. Esperienza che sta alla base della filosofia è: analizzare il pensiero come esso traspare a sé nel suo stesso atto. Ciò la fonda come scienza. Nel pensiero in atto si colgono le leggi universalissime dell'essere, giacchè il pensiero annuncia con questo stesso fatto di avere un significato, di essere realtà determinata che si

chiama pensiero. L'essere quindi è duale: esistenza e significato. Non può esistere un essere senza significare nulla. È questo il senso del principio di identità: l'essere non ha bisogno per esistere di contrapporsi al non essere, ma solo di esprimere positivamente se stesso. L'identità dell'essere quindi non è un fatto bruto e cosale o una disperata difesa contro il nulla ma è turgore ontico e annuncio della pienezza di una identità ideale e razionale.

### ***Epistemologia pedagogica***

La verità è l'onestà del pensiero. L'irrazionalità sorge quando la ragione si stacca dalle cose e pretende di sostituirsi ad esse.

Quindi una volta individuato l'elemento che connota e costituisce l'educazione, cioè quel reale per il quale l'uomo se lo possiede può dirsi educato, questa va studiata necessariamente in base a due aspetti: il suo significato e la sua esistenza.

Due quindi sono le scienze che si possono chiamare pedagogia: quella che studia il che cosa è dell'educazione, il suo significato, e quella che studia il divenire concreto, i modi del suo accadere esistenziale, il come si fa.

La prima è filosofia dell'educazione o pedagogia generale, la seconda metodologia dell'educazione. Due scienze che formano la pedagogia. Restano fuori dall'ambito della pedagogia tutte le altre scienze perché hanno oggetto di studio diversi. La pedagogia però attinge dall'esperienza e dal reale e quindi anche dagli altri saperi, i dati che le sono utili e indispensabili, ma per rielaborarli con il metodo che le è proprio e soprattutto sulla base dei principi e dei fini che le sono propri.

### ***Che cos'è l'educazione?***

#### ***a Natura libera dell'educazione***

Che cos'è l'educazione? L'educazione non può non essere una realtà poiché come si è visto con la filosofia non può sottrarsi alle leggi dell'essere, come tale l'educazione è il significato dell'uomo. L'elemento che permette all'uomo di conquistare prima e poi esprimere tutta la sua umanità, di riempire tutta la forma della sua possibilità umana. Senza tale fondazione l'educazione si annulla.

La ricerca sulla natura dell'educazione si è iniziata con alcune constatazioni storico empiriche.

La prima è che quando l'uomo nasce non è ancora uomo è solo promessa sicura di umanità. L'uomo è un animale che può diventare ragionevole ma può anche non diventarlo. Egli non acquista le prerogative sue automaticamente come avviene negli altri animali, ma può acquistarle se sviluppa quel capitale con cui l'uomo viene al mondo che deve essere impiegato accresciuto e sviluppato perché la persona ne faccia un possesso veramente suo. La concreta realtà dell'essere uomo all'uomo non è data in partenza: egli deve farsela da sé diventando se stesso.

La seconda l'uomo non può crescere da solo verso la forma piena dell'umanità, ha bisogno a lungo del concorso sociale. Per questo tutte le generazioni si sono prese sempre cura di educare i loro piccoli cercando di imprimervi un significato a quell'essere che cresceva.

Terzo elemento essenziale: l'acquisizione di una capacità stabile e autonoma di agire da uomo non era disgiunta da un contestuale modellamento della mentalità, delle idee e del giudizio.

Sintetizzando dai tre detti l'educazione si presenta come l'acquisizione di una capacità autonoma e costante di seguire una norma di azione. Quindi capacità, autonomia, normatività sono i fatti educativi unificati sotto il nome di educazione.

Ora il significato dell'uomo quello che lo pone sul piano specifico dell'umanità, è la sua capacità di diventare libero quando la sua capacità si è attuata in un reale possesso della libertà. Possesso che è conquista e non eredità pacifica. L'uomo quindi è un animale che può diventare libero. Su questo concetto si devono gerarchizzare le diverse attività dell'uomo.

L'uomo è una persona che ha il corpo infatti la sua personalità risulta da una sintesi ontologica a cui il corpo è essenziale. Le funzioni spirituali di cui è caratterizzato risultano superiori alle funzioni corporee perché le funzioni corporee si fondano esistenzialmente sulle funzioni spirituali. L'uomo non è un ragionante che è anche animale ma è un animale che ragiona.

Dentro lo stesso soma corpo possiamo distinguere ancora ordinandole con lo stesso gradiente la pura corporeità, la vita vegetativa, la sensibilità animale: ciascuna di queste funzioni può esistere senza le superiori ma non viceversa.

Nell'interno dello spirito poi intelletto e volontà mantengono analoghe relazioni. L'intelletto umano non può asserirsi senza il corpo ma può esercitare la sua attività senza che vi sia nessuna presenza della volontà, la quale al contrario essendo una facoltà razionale ingloba e sintetizza una atto di intelletto. .

E infine nell'atto volontario sono distinti i suoi due momenti quello in cui esso si compie alla sola luce di un giudizio intellettuale puramente teorico, restando atto autonomo privo di libertà, e quello libero che è reso possibile da un immanente giudizio pratico che sollecita dalla persona una decisione e una scelta non di cose ma di se stessa. L'atto di libertà quindi da all'uomo la sua profonda significazione unitaria: tutti gli elementi inferiori , dalla materia all'intelletto, si organizzano in unità umana protendendosi verso l'altezza della libertà.

### **b *La natura educativa della libertà***

L'educazione nell'uomo è la conquista e il possesso della libertà. Se non si conosce bene il meccanismo della genesi e dello sviluppo della libertà è impossibile educare alla libertà.

Ma la libertà offre oggettivamente di sua natura una apertura verso l'educazione dell'uomo? Occorre esaminare il nesso esistenziale tra libertà e moralità.

L'aspetto di doverosità morale che abbiamo constatato rappresenta il suo supremo compimento: moralità è inserirsi liberamente e responsabilmente nel coro degli esseri obbedendo al proprio essere senza decurarlo né trascenderlo e creando così la verità di se stesso. Portare l'uomo a tale livello è compito dell'educazione. Perciò l'educazione può essere definita come l'acquisto della libertà solo se questa porta necessariamente e univocamente alla moralità.

Definire l'educazione come la moralità nell'uomo sarebbe un discorso corretto dal punto di vista etico e finalistico ma non pedagogico perché non indicherebbe la strada né fornirebbe i mezzi per arrivare a quel fine. Qualora questa strada non fosse quella della libertà bisognerebbe riaprire da capo il problema dell'educazione. La moralità ne segna il punto di arrivo non la strada per edificare l'impianto morale.

#### **Passaggi principali**

Esiste un tipo di motivazione tale che, rispettando tutti i diritti della logica e della ragione, lasci ancora alla persona la disponibilità di una vera scelta?

La razionalità dell'atto di libertà è data dal fatto che la volontà sintetizza e comprende in sé un atto di intelletto, un giudizio.

Dobbiamo quindi stabilire la differenza tra i giudizi che muovono deterministicamente la volontà e quelli che lasciano spazio per la scelta.

Si deve quindi fare una radicale distinzione tra i giudizi che l'uomo può formulare: abbiamo quindi giudizi che hanno per oggetto solo gli aspetti fattuali e esistenziali dell'attuazione e giudizi che considerano anche gli aspetti morali, il dover essere dell'azione.

I primi mettono in relazione l'uomo con le cose , i secondi stimano le cose e le azioni ad esse relative. I primi li chiamiamo giudizi teorici e i secondi giudizi morali. La loro chiara e netta distinzione è data dal loro riferimento ai due aspetti dell'essere: esistenza e significato.

Ora noi affermiamo che solo quando c'è nell'uomo la presenza attuale della coscienza morale, e cioè quando egli considera non soltanto ciò che gli conviene o non ma anche ciò che gli è moralmente lecito, solo allora egli agisce liberamente. La verità che lo rende libero è la verità che vuole incarnare in se stesso non la verità delle cose.

Solo in questa condizione si avverano le due irrecusabili condizioni della libertà.

La prima di queste condizioni è la presenza di due oggetti diversi tra i quali operare la scelta. Si tratta di due aspetti duali dell'essere.

1. La considerazione dei soli dati esistenziali che offre una pluralità solo apparente, essendo essi facilmente unificabili in un unico giudizio che dipende dalle cose stesse e non dalla persona che lo pronuncia.

2. Accanto alla dimensione esistenziale dell'io, la considerazione dei legami morali che la persona è tenuta a rispettare in concreto.

I due aspetti dell'essere trovano al loro unificazione concreta nella sintesi creata dall'atto di libertà del soggetto.

Così si inverte anche la seconda condizione dell'atto di libertà, quella della sua razionalità: l'atto è pienamente motivato con un motivo specialissimo che ad esso unicamente appartiene come atto di libertà.

Quando l'uomo opera una scelta alla luce del dover essere morale non guarda più solo alle cose non sceglie direttamente le cose ma sceglie se stesso, il suo significato, la forma ideale che vuole creare di sé.

Il motivo dunque che da razionalità alla sua scelta non è costituito dalle cose ma da se stesso.

Le condizioni della libertà vengono in questa situazione soddisfatte: la decisione è razionale perché motivata da una idea e da una finalità. Essa ha sempre come oggetto la persona dell'agente, nonché l'io del soggetto e infine viene presa dal soggetto stesso. Questo atto corrisponde teoricamente e concretamente all'atto di libertà- che altro non è se non la capacità di compiere un atto che sia totalmente dipendente dal soggetto, in quanto esso è contemporaneamente oggetto e agente.

Possiamo così confermare la definizione di educazione come acquisto e crescita di libertà nell'uomo.

### ***Il principio supremo del metodo: la fa valorizzazione.***

L'educazione è chiamata a formare l'umanità dell'uomo e si esprime tutta nell'atto di libertà (moralità); quindi, l'educazione è l'instaurazione e la crescita della libertà nell'uomo.

Ma l'educazione è una qualità che si possiede solo quando essa sia stata costruita. L'aspetto pratico operativo dunque metodologico, non è una aggiunta. Il problema del metodo occupa il secondo capitolo della pedagogia e si pone alla pari con il problema dell'essere dell'educazione.

Fino a non molto tempo fa si soleva vedere questo problema come il problema educativo per antonomasia riferendosi al problema del superamento dell'antinomia autorità libertà nel rapporto educativo. È necessario dissipare però l'apparente assurdo che sembra venga espresso quando si dice che l'atto di educazione consiste nella promozione della libertà di una persona per mezzo dell'intervento autorevole di un'altra persona.

Presentiamo le tappe essenziali di questo nuovo sillogismo metodologico rifacendoci al precedente sillogismo: l'educazione è l'instaurazione e la crescita della libertà nell'uomo. La libertà dall'altra parte si attesta come compresenza di volontà e di illuminazione della coscienza morale. Quindi il fondamento regolativo del metodo educativo è il principio della valorizzazione.

Chiarimento di questa proposizione: l'intelletto rappresenta nell'uomo la sua capacità di prendere contatto concettualmente con il mondo esterno. L'atto dell'intelletto è deterministico. Ora sulla base della conoscenza sorge la volontà che è la tendenza naturale e spontanea dell'uomo a impossessarsi di quegli oggetti che l'intelletto giudica e presenta alla persona come dei beni per lei. (valori in senso psicologico). Lo scatto che protende l'uomo verso questo tipo di beni costituisce la volontà automatica, deterministica e non libera. Ma la volontà può essere sollevata a livello della libertà dalla presenza attuale della coscienza morale nell'agente.

Con questi suoi due aspetti, sintetizzati nell'atto concreto, la libertà mentre si attesta sul piano generale della realtà si apre anche alla metodologia del come si fa.

Il principio supremo di questa che noi chiamiamo valorizzazione si attua con la convergenza di una duplice azione dell'educatore: l'azione tendente a trasformare in valori personali le cose che l'intelletto stima come beni teorici, in modo che essi diventino per la persona acquisizioni desiderabili e degne, promesse di un se migliore. È un lavoro essenzialmente psicologico.

Fermandosi ad esso ci si fermerebbe ancora fuori della libertà e dell'educazione. Tutti i lavaggi di cervello si avvalgono di questo metodo.

Di qui la necessità dell'altra azione convergente: l'educando deve inquadrare le cose che vuole in una cornice di ideale umano morale nella quale intende costruire e riconoscere se stesso.

La valorizzazione tende a confermare o a produrre una corrispondenza tra i valori oggettivi e valori psicologici dell'individuo, in modo che nessuno dei valori oggettivi che devono essere presenti nell'uomo ne rimanga assente, e tutti i valori psicologici dell'educando abbiano sempre una qualche corrispondenza con un valore oggettivo, assumendo così una dimensione morale alla luce della doverosità, senza lasciare incontrollate zone d'ombra, in balia del solito istinto e degli impulsi.

L'educazione è un impegno totale, di carattere vitale, della persona dell'educatore: impegno che deve servirsi di tecniche, ma senza il quale le tecniche non servono o sono dannose.

I moduli esemplari devono giungere all'educando vivi attraverso la persona e la personalità totale dell'educatore. E poiché l'atto educativo si compie quando l'educando è arrivato ad accettare liberamente un certo ideale presentatogli esemplarmente dall'educatore, bisogna intendere questa esemplarità sul piano stesso della volontà che è il piano su cui essa viene interiorizzata dall'educando.

A questo punto resta solo da notare come il problema educativo dell'antinomia tra autorità e libertà è stato ancora risolto nell'unica maniera possibile: la libertà dell'educando nasce e si sviluppa autonomamente, per sua forza endogena, come vera libertà. I valori esemplari di bellezza, di verità, e di bontà che la suscitano non la costringono né la limitano ma la fanno esistere per quello che essa è, e può essere, e deve essere come significato dell'uomo.

Dall'enunciato supremo della metodologia derivano ancora degli altri principi educativi tra cui ci sono quelli della progressività, dell'individuazione e della personalizzazione. Essi derivano dall'applicazione del principio della dualità dell'essere alle realtà sempre più particolari e comprensive.

L'educazione, cioè la crescita della libertà, quindi si attua nell'uomo attraverso azioni concrete che si possono qualificare secondo il loro aspetto principale. Così si parla di educazione fisica, intellettuale, sociale, morale, religiosa e così via. Sono settori statici però e astratti poiché non esiste un momento in cui l'uomo sviluppi attività puramente fisiche o intellettuali ecc.

È vero invece che nell'attività del soggetto si presenta prevalente uno dei suddetti aspetti; per questo si parla del prevalere dell'attività sensoria in una età, di quella della memorizzazione o critica in altre età e così via.

Noi chiamiamo dominanza questo aspetto prevalente per il motivo che esso sintetizza in sé tutti gli altri e quindi domina il soggetto in evoluzione. Ma la cosa più importante è che la dominanza rappresenta la via attraverso la quale secondo le varie età, il soggetto si mette in contatto con tutta la realtà e a sua volta costituisce per quel momento l'unica via naturalmente aperta per portare la realtà a contatto con il soggetto; che è quello che si chiama educazione.

### ***... e per concludere***

Se l'uomo è oggi veramente in declino la salvezza può venire solo dall'educazione . essa nel giro di una generazione potrebbe cambiare la faccia del mondo. La difficoltà a dire il vero sta nel trovare abbastanza gente che sappia e voglia farla.

## **E. MOUNIER**

**E. MOUNIER, *LA PAURA DELL'ARTIFICIALE. PROGRESSO, CATASTROFE, ANGOSCIA,***  
Città Aperta Edizioni, Troina 2007.

*L'autore*  
(1905-1950)

- Vita breve, ma intensa, fortemente presente nel dibattito politico-culturale, a cominciare dagli anni '30 fino al momento della morte (muore nel 1950 per infarto).
- M. non ha prodotto un'organica riflessione pedagogica, ma le valenze educative della sua attività militante e di scrittore sono unanimemente riconosciute. Si veda in particolare la letteratura sul tema del personalismo pedagogico.
- 1932 nascita della Rivista "Esprit" – centro della politica culturale militante in epoca di crisi. Rappresenta un nuovo rinascimento.

Obiettivo: terza via tra derive del capitalismo borghese e collettivismi totalitari.

Attraverso le pagine di Esprit, dove si trovano prestigiose firme della cultura francese contemporanea, Mounier porta avanti una serrata critica:

- sul piano teorico: vincere le strettoie dell'esistenzialismo e del marxismo.
- sul piano culturale: vincere il nichilismo esistenzialistico e la massificazione comunista.
- sul piano cristiano ecclesiale: impegno a dissociare il cristiano dal reazionario e superare un cristianesimo borghese o reazionario attraverso un cristianesimo impegnato, dinamico, libero da sclerosi, animato da un ottimismo tragico e da una forte volontà di incarnazione nella storia e nei problemi dei più poveri e bisognosi.

*Rivoluzione personalista e comunitaria*  
(propugnata da Esprit)

Raccolta di molti degli scritti apparsi nelle prime annate di Esprit e pubblicati in volume nel 1935, (Paris, Montagne, ora anche in *Oeuvres*, vol. I, Paris, Édition du Seuil, 1961).

- Formare uomini nuovi, cioè interiormente rinnovati e responsabilmente impegnati.

*Contesto – rapporti – istanze educative*

Voci autorevoli della cultura francese e tedesca trovano risonanza in tutti gli scritti mounieriano.

Si segnala la loro massiccia presenza anche nel *Trattato del carattere*.

Autori con cui si confronta, da cui attinge stimoli e sollecitazione, da cui crea però anche distanza critica sul piano delle visioni della vita e dell'uomo.

*Breve percorso di vita*

- Laurea in filosofia dopo breve parentesi di giovanili studi scientifici (abbandonati non per insuccesso, ma per non consonanza).
- Inizialmente Mounier esprime un quadro di pensiero strettamente legato alla tradizione francese, tradizione moralistica tipica della cultura francese.
- Discepolo di Peguy.
- Dal suo maestro Chevalier accoglie la lezione bergsoniana.
- Contatti con Maritain e altri (Marcel, Berdjaev).

- Incontro con la fenomenologia tedesca (Husserl, Jasper): via Landsberg, amico e collaboratore di *Esprit*, discepolo di Scheler (vittima dei campi di sterminio nazisti). Attraverso Landsberg si riferisce alla filosofia dei valori di Lavelle e di Le Senne.
- Approccio con la psicoanalisi che si andava diffondendo in Francia negli anni '30: atteggiamento critico ma insieme consapevolezza degli apporti per la comprensione della persona Egli, infatti, si serve delle intuizioni della psicologia dinamica freudiana, pur criticandone decisamente la metafisica.

*Categoria centrale : la persona*

- Con l'attività editoriale di "Esprit" emerge immediatamente la categoria che rimarrà centrale nella riflessione di M. fino alla morte, quella della persona.
- Nella enunciata rivoluzione essa si trova al centro.
- Il primato assegnato alla persona offre una prospettiva rovesciata rispetto alle impostazioni ideologiche del tempo e a quelle tradizionali.

*Rivoluzione personalista e comunitaria*  
(1935)

- Persona e educazione

Per uscire dalla crisi di civiltà in atto si crede necessaria una rivoluzione che riparta dalla persona e dalla comunità. A questa esigenza e prospettiva di fondo deve fare da supporto un'educazione anch'essa fondata sulla persona e sulla comunità:

"Una prima zona di sicurezza dovrà circondare l'educazione del fanciullo. Le collettività totalitarie saranno tentate di conformarlo al canone della loro metafisica ufficiale; lungi dall'essere così ingenuo da sviluppare delle persone, centri irriducibili di non-conformismo, esse fabbricheranno in serie dei piccoli comunisti, dei piccoli fascisti, e altri cittadini su misura. Già oggi i nostri figli sono preparati al loro ruolo sociale molto più che al loro essere metafisico. Contro l'educazione liberale noi rivendichiamo la necessità di una gerarchia dei valori e di una scelta ..."

Ma subito si afferma con forza che "in questa gerarchia e in questa scelta la persona soltanto è competente, lo Stato ha solo il dovere di mettersi al suo servizio e di aiutarla materialmente" allo scopo di svilupparne i suoi doni singolari attraverso quelle che potremmo dire le figure socio-educative.

*Manifesto a servizio del personalismo*  
(1936)

- In esso la riflessione mounierana sul problema educativo raggiunge una forma più ampia e articolata, sempre nell'ottica della formazione dell'uomo nuovo, consapevole della propria vocazione personale e comunitaria.
- All'educazione è dedicato il primo paragrafo del capitolo riguardante le "Strutture fondamentali di un sistema politico personalista".
- Si comprende questa priorità assegnata all'educazione. Infatti tutto si gioca, fin dall'infanzia, da come comincia il risveglio della persona.
- Il contrasto è tutto giocato sulle opposizioni polarizzate di:
  - Conformismo / risveglio delle persone
  - Totalitarismo / totalità personale
  - Neutralità-indifferenza / laicità-libertà

*Educazione come risveglio della persona*  
da *Manifeste au service du personnalisme*, (1936) in *Oeuvres*, I, pp.550; 551; 553.

- La prima sezione del paragrafo comincia criticando conformismo e funzionalismo.
- L'educazione non guarda né al cittadino, né al mestiere, né al personaggio sociale, ma ha la missione di suscitare persone:

“*L'educazione non ha come scopo modellare il fanciullo sul conformismo di un ambiente sociale o di una dottrina di Stato*. E non le si potrebbe neppure attribuire come fine ultimo l'adattamento dell'individuo sia alla *funzione* cui assolverà nel sistema delle funzioni sociali, sia al *ruolo* che si intravede per lui in qualunque sistema di relazioni private. L'educazione non guarda essenzialmente né al cittadino, né al mestiere, né al personaggio sociale. Non ha come funzione principe quella di *fare* dei cittadini coscienti, dei buoni patrioti, o dei piccoli fascisti, o dei piccoli comunisti, o dei piccoli uomini di mondo. Essa ha la missione di *suscitare* persone capaci di vivere e di impegnarsi come persone” (550).

- La referenza alla persona illumina il carattere totale e non neutrale dell'educazione:  
“*Se dunque una educazione fondata sulla persona non può essere totalitaria, cioè materialmente estrinseca e costrittiva, non può essere però che totale*. Interessa l'uomo tutto intero, tutta la sua concezione e tutto il suo atteggiamento di vita. In questa prospettiva non è possibile concepire nessuna educazione neutra” (551).
- Il fine detta anche i principi:  
“ Il ragazzo deve essere educato come una persona, attraverso le vie della prova personale e l'apprendistato del libero impegno” (553).

Parti centrali per lo studio di E. MOUNIER, *La paura dell'artificiale. Progresso, catastrofe, angoscia*, a cura di F. Riva, Città Aperta Edizioni, Troina 2007.

## CAPITOLO I

*Per un tempo d'Apocalisse*

**I** Differenza che intercorre tra il sentimento apocalittico che pervade l'Europa all'indomani della seconda guerra mondiale e il senso biblico dell'Apocalisse.

**II** La tipicità dell'angoscia contemporanea nel suo rapporto con il nichilismo

## CAPITOLO II

*La macchina sotto accusa. Alle origini psicosociali dell'antitecnismo*

**I** Rassegna dei vari comportamenti, reattivi e polemici, nei confronti della tecnica e della macchina

**II** Radici culturali dei comportamenti reattivi: pregiudizi sociali, insofferenza nei confronti del lavoro e del corpo, mentalità dualistica

**III** Si pongono in luce le paure contrapposte che sono sottese agli atteggiamenti di rifiuto nei confronti della tecnica, in particolare il timore di uscire dall'orizzonte sacrale dell'esistenza e l'angoscia per l'avvenire. Si tenta anche un bilancio tra gli argomenti pro e contro il rapporto

## CAPITOLO III

*Il cristianesimo e l'idea di progresso*

Si fanno interagire i diversi atteggiamenti della cultura di ispirazione cristiana con il problema della storia e del progresso, e ci si pone a distanza da quelli che risultano insofferenti nei confronti della modernità. Non c'è per nulla incompatibilità tra cristianesimo e progresso culturale.