

PEDAGOGIA

66

Antonio Bellingreri (ed.)

Lezioni di pedagogia fondamentale

ELS
LA SCUOLA

Editing di Enza Manila Raimondo

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org

E L S

LA SCUOLA

© 2017 Editrice Morcelliana

Via Gabriele Rosa, 71 - 25121 Brescia

LegoDigit srl - Via Galileo Galilei 15/1 - 38015 Lavis (TN)

ISBN 978 - 88 - 372 - 3047 - 0

Antonio Bellingreri

Introduzione

1. Il titolo significa già il genere letterario del libro, si tratta di *Lezioni* per un corso di studi universitari di Pedagogia generale, a metà strada tra il manuale e gli appunti; il curatore e le autrici lo hanno pensato come *organon*, strumento di lavoro per le loro studentesse e i loro studenti di Scienze della formazione primaria e di Scienze dell'educazione. In realtà, mentre la dizione accademica suona pedagogia *generale*, essi hanno preferito l'aggettivo *fondamentale*: volendo, sin dal titolo, presentare la loro proposta di una *specifica scienza pedagogica* rivolta ai problemi *di fondo* dei vasti mondi dell'educazione; forma di razionalità pratica al pari di tutte le scienze pedagogiche, ma con un tenore, per così dire, più filosofico – secondo quanto, sin da questa introduzione, si cercherà di chiarire.

Lo stile annunzia sempre qualche tratto di un universo personale e, se parliamo di un testo, consente d'introdursi e muoversi nell'orizzonte di pensiero, che è il mondo che esso apre. In questo libro è lo *stile fenomenologico-ermeneutico*: tiene insieme, in modo organico, e la fenomenologia e l'ermeneutica; il trattino serve a distinguere nell'unito. Si tratta, a parer nostro, di due grandi eredità culturali del secolo scorso, che formano un certo *uso critico della ragione*, un modo razionale di costruire i discorsi nell'investigazione della realtà. Giova a rendere comprensibile la qualità di questo stile di pensiero, darne una prima caratterizzazione ricordando due celebri frasi. La prima è del fondatore della fenomenologia, Edmund Husserl (1859-1938): «Andare alle cose stesse», ossia muoversi incontro al senso del reale che si offre e apprendere

a vedere quanto si mostra. La seconda è di Paul Ricoeur (1913-2005), rappresentante eminente dell'ermeneutica contemporanea e altro autore di riferimento per la nostra prospettiva: «Saper tenere il reale come un testo» e imparare a «leggere nel grande libro del mondo».

Ma in un orizzonte di pensiero è dato rinvenire sempre un insieme di intuizioni, di giudizi, di esperienze vissute che lo qualificano in modo singolare; formano *un paradigma*, che è un modo caratteristico di pensare e direi anche che significa un sentimento qualificato della vita, prima che un determinato metodo razionale. L'orizzonte nel cui confine dimoriamo e ci muoviamo è *una visione della persona* che ne esalta in modo eminente il valore: segnata dall'appartenenza alla storia, ma tale da trascendere nella sua esistenza la storia, in ragione di una costitutiva «*facoltà dell'infinito*», che la induce a mettere in questione le situazioni date e i mondi della vita ai quali appartiene.

Il nostro corso si articola in ventiquattro *Lezioni*, raggruppate in sei *Unità* formative. Nel comporre le prime, abbiamo pensato all'argomento che può occupare docente e studenti in due o tre ore di lavoro condotto insieme; il testo presenta una traccia, ossia una trattazione non conclusa, che resta aperta ad approfondimenti (e che esigerebbero, a volte, maggior tempo). Ciascuna *Unità* formativa invece contiene un insieme tematico, si occupa di un problema; ma, considerate per sé sole, queste *Unità* formative risultano tra loro collegate: le prime quattro sviluppano una riflessione *sulla* pedagogia fondamentale, con l'intento di presentare il profilo di questa scienza nella sua specificità; mentre la quinta e la sesta sono piuttosto riflessione *di* pedagogia fondamentale, poiché presentano una definita proposta pedagogica, riflettendo sul senso e sul metodo dell'educazione.

Vorrei subito, presentando il nostro *Corso*, spendere qualche parola sull'*allure*, sul modo di incedere che lo caratterizza. Poiché il proposito è quello di risultare didatticamente efficaci, il linguaggio scelto è chiaro; naturalmente, allo studente – allo studioso – il giudizio se siamo riusciti nel nostro intento! Per quel che ci riguarda, una sola precisazione: il “parlare onesto” implica anche di dover chiarire termini a volte un po' ostici, riportandoli a parole di uso comune nel linguaggio quotidiano, che risultino più concrete; tenendo fermo il «principio supremo» della

didattica, che è quello di procedere dal semplice al complesso. Bisogna riconoscere che in questo lo stile fenomenologico ci soccorre, proprio invitandoci a cercare sempre la «referenza oggettiva» di ogni concetto e di ogni proposizione, ossia a *vedere per intendere* i fenomeni di cui essi dicono qualcosa; è questo il senso, peraltro, della «giustificazione» secondo la fenomenologia: giustificare un'affermazione significa *rendere evidente* quanto viene affermato, in modo tale che tutti possano *controllarne la fondatezza*.

È uno stile che esige una postura riflessiva e un passo lento, *piano pianissimo* in senso musicale. Esige anche un caratteristico modo di procedere, che abbiamo denominato movimento di *ripresa* e la cui presenza nel nostro testo balza subito davanti agli occhi. In effetti, per descrivere bene, in modo razionale, un fenomeno, è necessario un lavoro di continuo scavo, per arrivare a cogliere l'essenziale di quanto col fenomeno si mostra. Ora, questo esige di ritornare, sempre e di nuovo, ad interrogare quanto l'esperienza ci offre, attraverso un esercizio che possiamo chiamare di *affinamento della vista*. Il lettore un po' distratto noterà solo delle ripetizioni; ma la ripresa, questo tornare indietro per avanzare, è in realtà un movimento a spirale, per così dire: s'innalza, proprio mentre insiste sempre sullo stesso asse.

Ancora un'altra notazione, relativa al fatto che il libro è stato scritto da quattro autori, meglio da un curatore e da tre autrici. Si è trattato di un lavoro impegnativo ma altamente formativo, ci ha costretti a formare un atteggiamento di *dialogo autentico*: con l'intento non di pensare tutti la stessa cosa – il che risulta poco sensato e da ultimo impossibile; ma di pervenire a calibrare con una certa esattezza il/i significato/i dei concetti usati, e capire che cosa veramente ognuno di noi pensa quando sceglie e pronuncia una parola. È un lavoro che nei mesi ci ha portato ad un vocabolario (minimamente) condiviso, a cogliere il senso che le parole portano e intendere almeno un po' il segno della loro singolarità, le *nuances*, le preziose e per fortuna ineliminabili sfumature personali. Accade così che in ogni lezione chi scrive (autore o autrici, e fa la differenza specificarlo) parla col pronomi di prima persona singolare; nella consapevolezza però di usare un linguaggio che è comune e che rende possibile che a volte si scivoli dalla prima persona singolare alla prima plurale.

2. Di nuovo, la pedagogia fondamentale è una specifica scienza che studia – pare ovvio notarlo – i *fondamenti* dell'educazione, ossia i temi o problemi *di fondo* di ogni fenomeno educativo. Questi, secondo l'etimologia della parola, «stando sotto sorreggono quanto vi si sovrappone»; il che significa che sono aspetti o questioni sempre presupposti quando si prende in esame un qualsiasi fenomeno educativo, ed è così perché altrimenti non sapremmo nemmeno di che cosa ci stiamo occupando. Secondo il nostro modo di vedere, essi sono due: uno riguarda *il senso* dell'educazione, che specie di realtà essa sia o che fenomeno umano intendiamo quando usiamo questo concetto; l'altro riguarda *il metodo* dell'educazione, potremmo dire il come si debba educare, quali siano le direzioni che debbono orientare l'azione perché sia educativamente efficace.

Ma già fare questa precisazione intorno alla scienza di cui vogliamo occuparci implica ammettere *un'evidenza* palmare: nelle società umane di tutti i tempi *si danno* dei fenomeni che noi qualifichiamo come educativi e che pertanto teniamo distinti – con gradi diversi di consapevolezza – da altri fenomeni. L'evidenza ci s'impone e dobbiamo prendere atto di questa *realtà umana universale*; come anche dobbiamo riconoscere che dell'educazione ciascuno sa parlarne, in qualche modo, ossia ne sa già sempre qualcosa anche se non è un esperto. Nella prospettiva fenomenologico-ermeneutica, la riflessione viene avviata proprio facendo l'inventario di quello che sappiamo, le esperienze vissute e le conoscenze acquisite, ma anche le domande che sono pure presenti nel nostro sapere quotidiano. Nella prima *Unità* denominiamo questo avvio del discorso *prima ricognizione*, ossia prima mappatura delle esperienze e dei problemi.

L'interesse principale però che di fatto orienta questo primo inventario è costituito da quegli aspetti dei fenomeni educativi che, con una certa evidenza, si presentano *ricorrenti*, tanto che sembra possano caratterizzare il modo d'intendere e di condurre l'educazione in una situazione storica e culturale determinata. In una lezione di questa prima *Unità* si parla, come esempio rilevante, di un fenomeno che appare “emergente”, ossia rilevante e caratterizzante l'educazione contemporanea: la difficoltà di dialogo tra le generazioni dei padri/delle madri e dei figli/delle figlie, una vera e propria rottura del patto intergenerazionale.

Ma, procedendo così, interrogandosi su quali siano i tratti costitutivi dei fenomeni, di fatto si inizia a *problematizzare* la prima ricognizione: si va oltre l'inventario, cercando un'interpretazione che risulta *ulteriore* rispetto alla raccolta delle esperienze e delle conoscenze spontanee.

Restando ancora sullo stesso esempio, la prima ipotesi interpretativa formulata in un'altra lezione è che proprio la difficile comunicazione tra le generazioni sia da intendere come indicatore o sintomo di un più vasto fenomeno, che non investe solo i mondi dell'educazione, ma tutta la società. Siamo vivendo in sostanza *un passaggio epocale*: ci lasciamo dietro le spalle la modernità e andiamo verso una nuova epoca, il cui profilo però appare ancora molto indeterminato. Col linguaggio degli storici possiamo parlare della nostra come di *un'epoca tarda*, segnata dal primato della crisi: delle certezze moderne, delle «grandi narrazioni», delle appartenenze forti, dei legami comunitari, dei vincoli delle tradizioni...

Nel nostro testo si riflette su questo passaggio d'epoca, sul tramonto della modernità e sulla condizione umana nell'età post-moderna, descrivendo – anche grazie alle indagini psico-sociali – quella che sinteticamente si può chiamare la *Weltanschauung irriflessa* della vita quotidiana, il modo di sentire oltre che di pensare, in breve il sentimento prevalente che si ha della vita. Questo riesce, per lo più, in un'esperienza e in una visione del mondo erede dell'esperienza post-moderna, segnata dalle *figure della dissoluzione*, ossia dalla messa in questione radicale di tutto, e dal *nichilismo*, ossia dalla convinzione che tutto sia assolutamente relativo, ogni verità ogni bene ogni valore.

Ora, è nostra convinzione che quanto stiamo descrivendo, l'esperienza della tarda modernità, sia da intendere come *fenomeno sintomatico* di una *metamorfosi in atto* del mondo occidentale, più che come una filosofia che pone il nichilismo quale destino ultimo dell'uomo e della storia. Così interpretata, essa ci si mostra in una luce diversa: è un'esperienza che può aiutarci ad affinare il senso della finitezza di tutte le azioni e le opere della storia umana, l'aspetto effimero di ogni realtà e la contingenza dell'esistenza. E se, da un lato, la modernità appare impresa incompiuta di umanizzazione; dall'altro lato, il tempo attuale può essere vissuto come momento di passaggio verso un'epoca *ultra-moderna* – una fase nuova, ulteriore della modernità.

Riportando la nostra analisi sul piano specificatamente pedagogico, bisogna poi prender atto che in questa esperienza di tarda modernità sono in gioco concetti fondamentali di primario interesse per l'educazione. Certo educare sembra oggi un'emergenza, ed è un'impresa difficile riuscire a percepire bisogni propriamente educativi della persona; ne abbiamo solo indizi, perché essi restano per lo più nascosti. Però si deve aggiungere che, pur nella complessità e nell'incertezza, l'educazione mostra il suo carattere di *necessità*: si percepisce che, nell'epoca attuale, i rischi di una vita veramente umana sono molti, e che nell'educare si gioca *qualcosa di essenziale* in tal senso. Si percepisce, ancora, che nel mondo in cui sembrano meno pressanti i bisogni primari legati alla sopravvivenza, manca ancora qualcosa: si sente che è intollerabile un'esistenza consegnata all'insignificanza e all'infelicità.

Detto meglio, se ci sono bisogni primari legati alla sopravvivenza, che comunemente definiamo fisiologici, ce ne sono altri connessi alla sicurezza, all'appartenenza, alla stima di sé, che sono d'ordine psicologico. Riflettendo su di essi, appare con evidenza la nostra dipendenza dagli altri – da altro; ma appare anche che, con essi, non si esauriscono tutti i nostri bisogni, la loro struttura è molto più articolata e complessa. In effetti, oltre la salute e la sicurezza, c'è un'istanza, *altrettanto primaria, di autorealizzazione*, di vita piena o «totale», come la chiama un'altra autrice di riferimento nella nostra formazione, Edith Stein (1891-1942); si tratta di un'istanza propriamente spirituale.

Ora, l'educazione ha a che fare proprio con questa riuscita della vita, con la tensione ad una vita che sia sempre più vita per qualità umana, pertanto davvero buona. Ma un'altra autrice per noi rilevante, Hannah Arendt (1906-1975), sottolinea con forza che l'educazione ha a che fare anche con *un'eredità da trasmettere*, trattandosi di ideali di vita buona da consegnare da una generazione all'altra. Oggi, come viene mostrato bene in più di una delle lezioni raccolte nella prima *Unità*, l'atteggiamento prevalente, sia nelle nuove generazioni che negli adulti, sembra centrato tutto sul presente, con una conseguente perdita della memoria e la presa di distanza dalle tradizioni. È quanto fa sentire più forte il bisogno di educazione come bisogno di realizzazione: bisogno di senso, di ricevere un'eredità di senso, e insieme bisogno di

fioritura piena, di felicità; ecco il punto di partenza, un'idea-guida che attraversa le nostre *Lezioni*.

3. Un'altra idea orienta queste *Lezioni*, è generata dall'evidenza che prima esiste l'educazione e poi, all'interno delle sue pratiche e dei suoi ambiti, la pedagogia; e, certamente, si deve subito aggiungere, quasi a precisare quanto appena detto, che si dà la vita e, nei suoi mondi, si dà l'educazione. È la ragione per cui la seconda *Unità* inizia con un'analisi di quella che viene chiamata la «*situazione originaria*», la nostra appartenenza alla storia e la consegna ai suoi universi simbolici, di cultura.

Questa analisi della condizione umana nella storia è *l'introduzione adeguata* alla prospettiva fenomenologico-ermeneutica. Qui il dialogo con Martin Heidegger (1889-1976), con la sua *analitica esistenziale*, è stato essenziale nel dar forma al pensiero. Siamo, secondo questo autore, originariamente consegnati – più precisamente, come lui si esprime, «gettati» – nel mondo e già da sempre, sin dal nostro venire ad essere, siamo definiti da una qualche «comprensione», acquisita nei mondi della nostra vita; quanto configura la nostra coscienza e fa sì che ci orientiamo consapevolmente nel mondo: quasi la relazione al senso sia un'istanza vitale. Sennonché un'altra istanza, altrettanto vitale, di trascendimento ci costituisce, ci rende esistenti, ossia capaci *di sporgerci oltre* la situazione originaria: il rapporto al senso appare piuttosto una ricerca del senso e una tensione inesausta ci mobilita per colmare una mancanza che percepiamo inaccettabile e, da ultimo, ingiusto.

Questa breve presentazione contiene già, a ben vedere, i concetti di fondo della fenomenologia e dell'ermeneutica. Possiamo affermare così, con Husserl, che l'atteggiamento fenomenologico consiste nel *riflettere* sulle configurazioni della nostra comprensione originaria, su quanto fonda le nostre convinzioni, allorché ci chiediamo *se quanto teniamo per certo sia poi anche vero*. Non si tratta però di un processo riflessivo spontaneo, per così dire, esso esige una vera e propria *conversione dell'intelligenza*, perché sia guidata solo da ciò che si mostra con evidenza, e *del volere*, perché sia mosso solo dall'istanza di ricerca della verità; l'atteggiamento fenomenologico esige, così ci si può esprimere sinteticamente, un autentico esser-desti, tenendo *gli occhi ben aperti* di fronte ai fenomeni.

Ricoeur ci aiuta a specificare questa posizione: di nuovo, siamo relazione al senso e siamo ricerca del senso; ma il senso del reale ci *si offre solo interpretando* gli enti e gli eventi. Ricoeur precisa specificando che tale interpretazione è invero sempre interpretazione di segni e di testi: infatti – ecco un’affermazione di principio dell’ermeneutica – in ogni ente e in ogni evento, in ogni realtà, appare, si dona e viene a parola un senso della realtà. Ogni persona, dunque, che si pone «davanti ai testi», in un atteggiamento fondamentale di ascolto, si scopre *donataria del senso offerto*, pertanto da questo costituita; anche se, bisogna subito aggiungere, essa è insieme, in questo processo, *donatrice* del senso, perché, interpretando, mette in forma il senso, ossia lo configura nei modi e nelle strutture specifiche dei linguaggi impiegati.

Nella prima lezione di questa *Unità*, viene notato che nell’analitica esistenziale si dà *un’aurorale intuizione del senso dell’educazione*: tanto la fenomenologia quanto l’ermeneutica ci dicono che il soggetto originariamente non è tale, esso è piuttosto oggetto, nella misura in cui è costituito ossia definito dalla storia alla quale appartiene. Ora, il soggetto diviene soggetto in quella speciale forma di evoluzione che lo rende autenticamente desso, ossia capace di *esistere in prima persona* (e non in terza persona); è in questo processo che possiamo trovare il significato originario, la referenza propria dell’educazione. Ecco una originale definizione dell’educazione, d’intonazione squisitamente esistenziale; presenta il vantaggio di vedere ed intendere la persona come *realtà etica ed assiologica*, ossia come un bene in sé e come un valore.

Nella seconda lezione di questa *Unità*, si tratta della *pedagogia spontanea*; anche dell’educazione infatti noi sappiamo già da sempre qualcosa, sul piano del sapere preriflessivo, che è il piano delle convinzioni e delle certezze “naturali”. Questa pedagogia spontanea sembra costituita innanzitutto ed essenzialmente dal criterio dell’efficacia pratica: si stima “riuscita” una certa azione o un’impostazione educativa se si è convinti che essa “funziona”. Si tratta di un sapere condiviso, dato per scontato, che sempre porta con sé una certa presupposizione etica normativa, un certo ideale di umanità vi è sotteso, anche se poi non se ne sa argomentare il valore.

Prima abbiamo citato Husserl, il fondatore della fenomenologia, ma è interessante notare, su questo punto che stiamo discutendo, analogie profonde con la filosofia di Aristotele (384/83-322/21), in particolare con la sua *Etica Nicomachea*. Il filosofo greco parla di una disposizione connaturale al vero; in particolare, le premesse di tutti i nostri ragionamenti pratici sono costituiti da convinzioni condivise, «*opinioni notevoli*» (in greco *éndoxa*), che portano una qualche intuizione germinale del vero e del bene oggettivi. Pertanto quanto noi sappiamo dei fenomeni deve «esser salvato», ossia deve essere ben considerato e deve costituire il punto di partenza. Accade però che, sotto l'urto della realtà, il sapere spontaneo mostra la sua fragilità, si rivela piuttosto problematico e inadatto a cogliere la complessità del reale. Ma la crisi può mostrarsi subito salutare, rivelativa: con la messa in questione di quello che sappiamo, col dubbio, emerge la *domanda sulla verità* dei fenomeni e s'impone *l'istanza di criticità*, che ci fa andare oltre quanto sappiamo.

A ben vedere, il confronto con Aristotele ci aiuta ad approfondire la prospettiva fenomenologica, ad intenderla meglio. La pedagogia spontanea appare ora una preziosa *riserva di senso*, per così dire, una pietra di paragone che può orientare la riflessione; ci istruisce, in particolare, in negativo, permettendoci di tener fermo quanto educazione non è. Ma la messa in questione della pedagogia spontanea ci consente di comprendere quale sia la posta in gioco con la riflessione mossa dall'istanza di criticità: si tratta di trovare prove capaci di portare verità ed evidenza, ovvero convinzioni *diversamente fondate*. Oggi, nelle società della tarda modernità, sembra si conferisca più peso alle opinioni, sia pubbliche che private, mentre appare spesso problematico trovare «punti d'intesa», convinzioni etiche o assiologiche condivise; l'istanza che abbiamo chiamato critica o veritativa, che ora possiamo in senso proprio chiamare istanza della ragione e della realtà, ci invita ad andare oltre le semplici opinioni.

Ora, andare oltre il sapere spontaneo e l'atteggiamento «naturale» significa iniziare ad elaborare un *sapere scientifico*, sapere rigoroso e oggettivo segnato nella sua essenza dalla ricerca della verità. Nella terza lezione della stessa *Unità* viene fornita una prima caratterizzazione della pedagogia fondamentale come *scienza pratica*, scienza che muove dall'esperienza e che all'esperienza intende tornare per orientare le

pratiche educative; prima c'è l'educazione, come si è appena detto, poi c'è la pedagogia che riflette sull'essere e il poter essere dell'educazione al fine di un cambiamento – secondo un progetto scientificamente elaborato. Ma questa speciale scienza pratica è un sapere che intende essere *fondamentale*, ossia sapere dei fondamenti, delle profondità del senso; dunque, mentre tiene ferma l'esperienza «così come si dà e nei limiti in cui si dà», deve di necessità *andare oltre i soli dati di fatto*. Questa scienza pratica dunque non è *empirilogica*, ossia non si muove nei limiti in cui l'esperienza si offre, nella misura in cui è guidata dalla domanda sulla verità e sull'essenza; essa è piuttosto una scienza *eidetica*, per usare il linguaggio specifico della fenomenologia – anche se non è solo eidetica.

È interessante notare, anche qui, un confronto istruttivo che si può porre tra la prospettiva di Husserl e quella di Aristotele. Husserl, per suo conto, parla della pedagogia in generale come scienza «tecnico-pratica» dell'educazione, che presenta «un certo carattere ibrido» e che ha una «*prossimità con l'etica*». Aristotele non parla in senso proprio della pedagogia e dell'educazione, ma la sua distinzione tra scienza pratica e saggezza pratica può essere opportunamente applicata ad entrambe. La *scienza pratica* infatti assume a tema della riflessione un oggetto contingente, pertanto il rigore che la caratterizza non è quello delle scienze esatte; tale può essere considerata, ecco la nostra posizione, la pedagogia, in quanto è un «ragionare *sulla prassi*». La *saggezza pratica* invece ragiona sul nesso che possa esserci tra un particolare (un mezzo) e un universale (un fine), ovvero – in termini più esistenziali – essa cerca l'accordo tra il desiderio e la verità; è la virtù necessaria all'educatore, che ragiona *nella prassi*, argomentando sui mezzi adeguati al raggiungimento di un fine.

L'intuizione husserliana della prossimità della pedagogia all'etica è carica di significato: l'etica, noi affermiamo, è la *scienza-base* della pedagogia, in quanto quest'ultima è scienza dell'essere dell'educazione, e insieme scienza del suo *poter essere* e del suo *dover essere*. Oppure, detto diversamente, la pedagogia è una scienza che, nella sua sostanza, ha un'*intonazione etica*: in essa – secondo un'altra idea che percorre tutto il nostro corso – si tratta sempre di *un certo ideale di umanità*, di una certa idea del bene della persona e della comunità.

4. La definizione della pedagogia fondamentale come scienza pratica costituisce solo una prima caratterizzazione, ancora molto generale. Nell'intera terza *Unità* è presentata una riflessione più specifica e più articolata sulla struttura propria di questa scienza, una *epistemologia della pedagogia fondamentale*. Sino a questo punto, nelle *Unità* che precedono, si è parlato di pedagogia *spontanea* e dell'imporsi al suo interno della domanda veritativa; è in ragione di questa istanza critica che il sapere assume una forma razionale – nasce, potremmo dire, una pedagogia *razionale*. Nei fatti però la pedagogia razionale diviene veramente tale solo configurandosi all'interno di un paradigma storicamente qualificato: diviene un sapere *scientifico*, una specifica scienza che si applica allo studio dei fenomeni educativi, grazie ad un insieme di leggi o ad un *codice epistemologico*, che regola il suo diventar scienza.

La riflessione qui è articolata anche per il fatto che è tanto di natura *storica* quanto di natura *teorica*; il tema esige di essere trattato infatti facendo costante riferimento alla storia dell'epistemologia pedagogica moderna e contemporanea, proponendone una lettura sintetica, attenta ai suoi punti di rottura e a quelli di svolta. Veramente decisivo, a proposito, è quanto si è verificato nel corso del secolo passato, momento in cui è accaduta una vera e propria *rivoluzione epistemologica*; ha interessato tutte le scienze e, in particolare, per quel che ci riguarda, la pedagogia. Si tratta di un grandioso «evento trascendentale», come ci si esprime per intendere il mutamento di struttura del sapere scientifico – l'emergere di un nuovo concetto di scienza. La riuscita di questo evento, per quanto concerne la pedagogia, è da un lato il suo *pluralizzarsi*, tal che, così potremmo commentare, pedagogia «si dica oggi in molti modi»; dall'altro lato, è nel rendersi *autonoma* di questo sapere come scienza specifica che ambisce ad essere distinta dalle altre scienze e dalla filosofia.

La riflessione storica ci rende edotti che, nella tradizione culturale dell'Occidente, il paradigma filosofico è stato *prevalente e dominante* nel concepire e praticare la pedagogia; questa è stata considerata «filosofia seconda», ossia una riflessione filosofica applicata allo studio dei fenomeni educativi. È possibile leggere la modernità come *una preparazione*, quasi un lento processo d'incubazione della rivoluzione con-

temporanea; una lezione è dedicata interamente ad argomentare questa interpretazione. Ma è solo nel corso del Novecento che *il vero nodo problematico* è emerso con maggiore chiarezza, il nodo relativo al nesso tra paradigma filosofico e paradigma scientifico; e si è consumata *la rottura*: sono apparsi i limiti di un paradigma pedagogico puramente filosofico e si è avvertita la necessità di pensare il sapere pedagogico in un nuovo paradigma scientifico.

In effetti, una logica solo filosofica per studiare dei fenomeni specifici come quelli educativi risulta *astratta*, perché non è idonea a cogliere i fenomeni in quanto hanno di specifico. D'altra parte, è possibile che una logica astratta ipostatizzi i dati di fatto, ossia tenda a considerarli universali mentre sono particolari, risultando da ultimo *dogmatica*. A prospettare un nuovo paradigma scientifico si è giunti gradualmente, nel corso della seconda metà del secolo. Un'altra lezione è dedicata a questo punto nell'*Unità*, e in essa si propone di distinguere quattro momenti; sono effettive tappe storiche dell'epistemologia pedagogica contemporanea, ma insieme momenti ideali per così dire: momenti in cui pare si affermino principi-guida che aiutano a pensare la pedagogia come scienza *distinta, autonoma* ancorché *non autarchica*.

In sede introduttiva mi limito a enumerarli solamente: si tratta dell'emergenza del principio della sperimentazione; del principio della critica; del principio della specificazione; e del principio della fondazione. È utile qui fare qualche breve notazione sul terzo e sul quarto di questi principi, utile ad abbozzare almeno un primo profilo complessivo della pedagogia fondamentale come specifica scienza. Parliamo qui di *specificazione* per intendere quanto è avvenuto a cavallo degli anni Ottanta e degli anni Novanta del secolo scorso, quando si è auspicato un passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione. I fenomeni educativi, così si è ragionato, come tutti i fenomeni umani, vanno tenuti in tutta la loro irriducibile complessità. Ora l'atteggiamento autenticamente scientifico consiste nel considerare ogni loro *aspetto specifico* assumendolo (o «sussumendolo») all'interno di una *logica specifica* adeguata alla specificità determinata di ciascuno. Questo porta a considerare il sapere pedagogico come *strutturalmente plurale*: porta al sorgere di molteplici scienze applicate allo studio dell'educazione (la psicologia

dell'educazione, la sociologia dell'educazione, l'antropologia culturale dell'educazione ecc.; ma anche la storia dell'educazione, la storia del pensiero pedagogico e così via enumerando).

Nel quarto momento, con quanto ho prima denominato principio della *fondazione*, viene avvertita, però, e si afferma una nuova esigenza, ulteriore a questa appena descritta. Si nota infatti che ciascuna singola scienza dell'educazione, proprio mentre porta a tema un aspetto specifico del fenomeno, lascia *sullo sfondo* per così dire, ossia non assume mai direttamente e intenzionalmente, la questione che riguarda *il senso dell'intero*: si assume *un aspetto specifico* del fenomeno educativo, che diviene oggetto di una scienza specifica, ma si lascia nell'implicito *la realtà o concreto* del fenomeno. È necessaria dunque, dal punto di vista critico, una scienza, anch'essa specifica ma distinta dalle altre scienze dell'educazione e da altre specifiche scienze pedagogiche (pedagogia della famiglia, della scuola, interculturale, sociale, speciale, dell'infanzia, ecc.), che faccia proprio il compito della fondazione, assumendo esplicitamente la domanda sul senso. È questa la pedagogia fondamentale e il compito suo proprio è quello di fornire alle altre scienze *una fondazione strutturale*, giustificando, ossia rendendo evidente, quanto in esse rimane implicito, non tematizzato: in primo luogo ed essenzialmente che cosa sia l'educazione *in quanto tale*, ossia *in quanto educazione*.

Possiamo parlarne come di una *ontologia regionale*, una riflessione sugli aspetti essenziali di questa "contrada" della realtà umana che sono i fenomeni educativi. Di nuovo, è una specifica scienza dell'educazione, autonoma ma non autarchica, come appena notato: perché *il dialogo* con le altre scienze, umane naturali ed esatte, applicate allo studio dell'educazione e *il nesso* con le altre scienze pedagogiche *sono per essa costitutivi*. Nelle lezioni di questa *Unità* proponiamo di qualificare la pedagogia fondamentale con l'espressione *scienza umanistica*, preferendo questa dizione a quella di semplice scienza umana; la scelta di questa qualificazione è fondata sul rilievo che per essa *altrettanto costitutiva è la dialettica*, ossia il dialogo critico, con la filosofia: la domanda stessa che la istituisce, domanda sull'educazione come tale, ossia nella sua assenza, è una domanda filosofica. Di più, in essa l'istanza critica, fatta

valere in tutta la sua radicalità, si salda organicamente con un'istanza di umanizzazione, di affrancamento e di personalizzazione; ne costituisce l'«a priori di senso», il suo motore e il suo termine reale.

Il codice epistemologico di cui si tratta nella nostra prospettiva è dunque costituito da *una felice convivenza tra paradigma scientifico e paradigma filosofico*. E il contesto «trascendentale» adeguato è quello di tutta l'epistemologia contemporanea, nell'aspetto per cui essa è segnata dalla critica e dal superamento del paradigma positivistico e neopositivistico. La messa in questione di questo impianto, a nostro modo di vedere, risulta feconda in particolare in riferimento all'epistemologia delle scienze umane e, per quel che ci interessa, delle scienze dell'educazione e delle scienze pedagogiche. In questo orizzonte di senso, noi possiamo intendere la scienza, in generale, definita nella sua essenza dalla ricerca della verità. Ora, questa indagine, mentre ad un *primo livello* si pone come riflessione specifica sugli aspetti specifici dei fenomeni, che va oltre il piano del sapere spontaneo; ad un *livello ulteriore*, deve di necessità superare l'orizzonte dei dati di fatto, il piano che resta ancora interno all'esperienza: traguardando un sapere fondamentale, piano *dell'essenza* dell'esperienza o *del senso*.

5. Nella quarta *Unità* vengono presentate le due tesi caratterizzanti di una pedagogia fondamentale elaborata secondo lo stile razionale fenomenologico-ermeneutico. Secondo *la prima tesi*, la pedagogia fondamentale va concepita come «logos integrato», ossia come un discorso che si snoda in *diversi livelli di approfondimento*. Come accade in ultima istanza ad ogni scienza, a tutti i saperi che vogliono essere scientifici, il punto di avvio è l'esperienza; è il *momento empirico* della pedagogia fondamentale ed è orientato da un principio che possiamo chiamare *di registrazione* dei dati dell'esperienza immediata così come sono conosciuti dalla coscienza spontanea. L'impatto con la complessità e con i problemi, già lo si è visto, genera l'esperienza del dubbio e innesta una ricerca veritativa razionale.

Ora, la prima forma di tale ricerca è costituita dalla scienza, aggiungerei dalla scienza nel senso moderno del termine: per evidenziare che quanto noi chiamiamo scienza è piuttosto l'esito della storia delle

scienze nella modernità e la loro interna dialettica. È il *momento empiriologico* della pedagogia fondamentale, il cui criterio è costituito dal principio *della specificazione*; lo abbiamo evocato prima, parlando dei saperi scientifici come logiche specifiche che assumono gli aspetti specifici di un fenomeno, sussumendoli all'interno di un proprio determinato sistema assiomatico. Noi denotiamo questo livello di conoscenza critica, analisi empiriologica, perché l'esperienza è spiegata senza andare oltre l'orizzonte dell'esperienza, se ne assumono anche le presupposizioni così come in essa sono date.

Il terzo momento dell'elaborazione della pedagogia fondamentale è il *momento teoretico*, guidato dal principio *della fondazione*. In parte abbiamo già anticipato qualcosa su questo punto nel paragrafo precedente: le presupposizioni dell'esperienza vengono messe a tema; quanto abbiamo chiamato semplicemente l'implicito è l'intero degli aspetti specifici, la concrezione delle sue parti come *parti non-indipendenti di un tutto*. Viene ora posta la domanda sull'essenza, che è domanda costitutivamente filosofica; con le intuizioni empiriche si dona una intuizione eidetica, la quale sempre in esse insiste. È il momento dell'elaborazione del discorso pedagogico in cui dunque è per così dire *esaltato il contributo specifico della fenomenologia*; è anche il momento in cui il nucleo tematico della pedagogia fondamentale coincide con quello della filosofia dell'educazione.

Per tale ragione, nella prima lezione di questa *Unità* è presentata la nozione centrale della fenomenologia, quella della «*donazione di senso*» (in tedesco, *Sinn-Gebung*), intesa sia come «offerta di senso» sia come «conferimento di senso»; nozione che ha sia un significato ontologico, ossia ci dice una proprietà della realtà, sia un significato antropologico, significa che la persona è definita da una originaria relazione al senso. Principi costitutivi della fenomenologia sono poi il principio dell'*evidenza*, per cui ogni fenomeno si mostra secondo un caratteristico stile di evidenza; e quello di *trascendenza*, che afferma che non tutto appare, che è evidente che non tutto è evidente – e, anche qui, si danno caratteristici stili di trascendenza. Da ultimo, la distinzione tra intuizione *empirica* e intuizione *eidetica* dà forma al principio-base della teoria fenomenologica della conoscenza.

La presentazione che sto facendo esige, naturalmente, un approfondimento e quel movimento di *ripresa* di cui si è detto, il quale esige lentezza, un atteggiamento meditativo. Qui però questa prima mappa ci serve ad introdurre *il punto nodale*, l'acquisto di maggior rilievo critico che un sapere fondamentale offre, in quanto fondamentale, alla riflessione critica: pervenire a visualizzare e definire l'essenza di un fenomeno, assumendolo così come si dona nell'esperienza, significa in ultima istanza che *il fondamento del poter esser si manifesta nell'esperienza*. Ecco il nodo criticamente rilevante: il poter essere è nell'esperienza; oppure, ragionando nella prospettiva della pedagogia fondamentale: quanto si presenta immediatamente nell'esperienza educativa, i semplici dati di fatto, che noi registriamo (nel momento empirico) e che tentiamo di spiegare (nel momento empiriologico), non esauriscono l'intero dell'educazione e la realtà della persona, perché l'esperienza stessa dell'educazione e quella della persona sono costituite da una sporgenza, che può essere intesa, in modo minimamente adeguato, tenendo fermi e insieme oltrepassando i semplici dati di fatto.

Da ultimo, dopo il momento teoretico, c'è *il momento prassico-poietico* della pedagogia fondamentale, il cui principio-guida possiamo chiamare principio *dell'esplicitazione*. È il livello del sapere pedagogico, nel quale, posto il problema del *senso* o del *perché* dell'educazione, si assume quello del *come* educare, proponendo la scelta argomentata di un *metodo*. È momento prassico o semplicemente *pratico*, in quanto si tratta in esso di un'azione da proporre; ed è un momento poietico o semplicemente *progettuale*, in quanto si vuole che l'azione proposta porti un'innovazione. Ed è importante osservare subito che, anche se distinguendo abbia parlato di due problemi, essi nella realtà *sono organicamente congiunti*, dalla definizione del primo dipende quella dell'altro – con *il perché* s'introduce *il come*.

6. Nella sesta *Unità* formativa di queste lezioni, presentiamo il dialogo esistenziale centrato sull'empatia come metodo educativo adeguato; si tratta della nostra definita proposta di metodo. Lo intendiamo come un'interazione, fortemente coinvolgente per l'educatore e per l'educando, in cui si tratta per entrambi, ma ovviamente soprattutto per il secondo, di

crescere nella propria consapevolezza personale, per quello che si è e che si vuole essere, per quello che si può e che si deve essere. È un processo che potremmo definire di narrazione autobiografica, nel quale chi s'attesta educatore non è meno coinvolto dell'altro, che vuol fare l'esperienza che gli viene proposta. Per tale ragione lo intendiamo come se si trattasse di un processo di comune elaborazione di un testo: proprio comunicando e mettendosi a tema, per così dire, per quello che si è (per ciò che denotiamo io concreto) e per quello che si può essere (per il sé autentico).

Forse, con un termine più idoneo, possiamo definirlo processo di composizione di un quasi-testo; in cui il desiderio singolare che segna l'esistenza e l'essere di ciascuno dei protagonisti s'oggettiva, nella sua «archeologia» (il suo passato e le sue tracce nella memoria) e nella sua «teleologia» (il tempo avvenire e le anticipazioni nella speranza). È evidente: in questo momento della pedagogia fondamentale viene *esaltato il contributo specifico dell'ermeneutica*, in particolare di un'ermeneutica del testo. È anche il momento in cui appare sensato intendere l'ermeneutica come una *concretizzazione* della fenomenologia, viene così in luce il suo svolgimento nella storia e nell'esistenza; ma innestandola nel tronco della fenomenologia, ci guadagna anche l'ermeneutica, che trova in essa *un criterio fondativo* della sua analisi.

Con quanto appena scritto stiamo già dicendo della *seconda tesi* caratterizzante di una pedagogia fondamentale elaborata secondo lo stile razionale fenomenologico-ermeneutico, ossia che essa è una *scienza la cui struttura è dialettica*. In effetti, con essa si tratta, da un lato, di quanto possiamo chiamare *dialogo circolare* tra la fenomenologia e l'ermeneutica; dall'altro lato, si tratta di tenere insieme la ragione scientifica e la ragione filosofica, il tenore o l'equilibrio interno di questo sapere è dato da questo *dialogo critico*.

Ragioniamo brevemente su questa struttura dialettica, presentando le due forme di dialogo di cui qui è questione, a partire dalla seconda. Come vedremo meglio in una lezione della quarta *Unità*, si possono distinguere nel modo di procedere della fenomenologia *tre step*: l'epoché, la riduzione fenomenologica, l'analisi trascendentale. Nel secondo step si tratta di «ridurre il fenomeno a se stesso», ossia di distinguere, procedendo nella sua descrizione, tra quanto appare secondario o ac-

cidentale e quanto invece non può essere trascurato o negato perché allora il fenomeno non potrebbe più essere considerato per quello che è. È evidente, questa distinzione diviene possibile se già si ha una qualche intuizione dell'essenza: se, come si è detto prima, nelle intuizioni empiriche si vede insieme insistere l'intuizione eidetica. Ora, stando così le cose, il sapere scientifico dei fenomeni, segnato dal principio della specificazione, nella misura in cui è sapere delle «sensate esperienze», *prepara per così dire la riduzione* del fenomeno a se stesso: rende in qualche modo necessaria una specifica *spiegazione* scientifica onde pervenire alla *definizione* dell'essenza.

Ma anche all'interno dell'ermeneutica noi troviamo questo dialogo vivente tra sapere scientifico e sapere filosofico. Vi abbiamo fatto cenno: secondo quella che può esser considerata affermazione fondamentale dell'ermeneutica, la coscienza non è principio costitutivo del senso del reale; piuttosto, la coscienza è costituita dal senso, e proprio mentre essa interpreta il senso del reale che le si offre. Tutti i fenomeni, enti ed eventi, possono essere visti ed intesi come segni o testi significanti; ed è mettendosi *di fronte ai segni e ai testi* – «atto etico per eccellenza», come lo definisce Ricoeur – che il soggetto riesce nell'impresa di leggersi, facendo *l'esegesi e l'ermeneutica* della propria esistenza.

L'appartenenza alla storia, infatti, è, secondo questa prospettiva, originaria, essa definisce il senso dell'esistenza e ogni verità appare sempre storicamente segnata. Dell'esistenza però è propria una libertà anch'essa originaria: il soggetto propriamente *e-siste*, in quanto *sporge* ossia va oltre le situazioni date. Se, di conseguenza, il soggetto e il desiderio/i desideri che lo costituiscono sono, da un lato, sempre storicamente situati; dall'altro lato, si dà un'apertura verso il possibile, *modi differenti di abitare un mondo* si offrono per il soggetto leggendosi davanti ai testi. Davanti ai testi, scrive efficacemente Ricoeur, «nasce il sé, discepolo del testo».

Ma ho scritto prima che questa poietica dell'esistenza consiste nell'esegesi e nell'ermeneutica. Si tratta in effetti di due forme differenti di analisi: la prima consiste in *un'analisi strutturale* dei testi, per la quale è necessaria una competenza *scientifica* in senso proprio, che spieghi la struttura interna, gli elementi e il codice che li regola; la seconda consiste in *un'analisi esistenziale*, per la quale è necessaria una compe-

tenza *filosofica* in senso adeguato, trattandosi di cogliere oltre la referenza immediata dei testi, una referenza ulteriore o di secondo grado. Anche qui, dunque, la riflessione ermeneutica si articola su due livelli, organicamente connessi, che tengono insieme la ragione scientifica e la ragione filosofica; tengono insieme, per citare ancora Ricoeur, sia *il metodo* (della scienza) sia *la verità* (filosofica).

È nostra convinzione che l'ermeneutica potenzi la sua fecondità solo innestandosi nel tronco della fenomenologia; per tale ragione parliamo in proposito di un rapporto di circolarità dialettica. Nella seconda lezione di questa *Unità*, presentiamo l'ermeneutica come nell'aspetto per cui può essere intesa come istanza di concretizzazione, storica ed esistenziale, della fenomenologia; quanto consente anche, dialetticamente, di evidenziare *il presupposto fenomenologico dell'ermeneutica*. Inoltre, presentiamo la fenomenologia nell'aspetto per cui può essere intesa come istanza di fondazione critica dell'ermeneutica; quanto ci permette, anche qui dialetticamente, di evidenziare *il presupposto ermeneutico della fenomenologia*.

Ci muoviamo in questa prospettiva dialettica, che nelle nostre lezioni chiamiamo stile fenomenologico-ermeneutico; riesce in un modo originale di *porre il problema della verità all'interno della pedagogia*, più in generale all'interno delle scienze umane. Il principio fenomenologico secondo il quale la verità essenziale eccede i suoi fenomeni storici ed esistenziali, vige qui come istanza di radicale de-totalizzazione, ma anche come criterio di nuove totalizzazioni. La novità di questa prospettiva s'assomma *nella proposta stessa di un sapere fondamentale*: della pedagogia fondamentale come specifica scienza distinta dalle altre scienze pedagogiche, il cui compito proprio è quello di porre, all'interno di esse, l'esigenza di un sapere fondativo.

7. La quinta e la sesta *Unità*, vi si è fatto cenno nel paragrafo introduttivo, raccolgono lezioni di pedagogia fondamentale; in esse è presentata *una definita proposta pedagogica*, sul senso e sul metodo dell'educazione. Un'intuizione orienta queste *Unità* formative: *l'educazione è avvenimento della persona*, quest'affermazione esprime adeguatamente *senso e verità* della relazione educativa. La prima lezione della quinta

Unità contiene pertanto una riflessione sull'esser-persona della persona, ovvero sulla sua realtà: un'analisi fenomenologica che la descrive nella sua costitutiva *relazionalità riconoscente*, grazie alla quale essa si desta a se stessa e s'attiva, ovvero diventa propriamente quella che essa è.

Vediamone brevemente qualche ragguaglio, che chiarisca un po' l'ultima affermazione. Nell'incontro interpersonale, l'altro in quanto corpo animato vivente di vita intelligente, ci appare *inoggettivabile*, ossia non conoscibile in senso pieno nella sua soggettività; certo, sempre abbiamo una qualche notizia della sua interiorità, il corpo stesso esprime o annunzia profili di un mondo personale, ma in ultima istanza l'altro resta sempre *altro*. Ma ad uno sguardo «interale», ad una percezione complessiva di chi ci sta di fronte appreso nella sua totalità, *il suo volto* può mostrarsi sintesi efficace del suo universo singolare; e *lo sguardo* «lucerna che effonde chiarezza» su tutto il volto, tanto da farne una rappresentazione prossima della persona.

L'incontro può diventare allora relazione vivente, l'altro che pur sempre resta insondabile ora è appreso piuttosto come *il tu per l'io* – un tu per me, come ha scritto Emmanuel Levinas (1906-1995). Al pari del mondo personale dell'io, il mondo personale del tu, la sua interiorità o la sua anima, custodiscono *un segreto*, sono definiti da un «ordine di preferenze» che tengono il suo cuore. Ora, se non è possibile penetrarvi con la conoscenza, esiste però un'altra via per intravederne qualche aspetto: rivivendo noi stessi quanto l'altro vive per proprio conto, grazie ad una sorta di *risonanza emotiva* che consente anche solo per pochi istanti d'immedesimarsi con lui, di dividerne gli atti singolari. Questa via discreta d'accesso è l'empatia, speciale forma di simpatia, fortemente attrattiva ma coscienza vigile perché riesce a *custodire l'alterità dell'altro*, proprio mentre ne coglie qualche tratto; essa tiene l'altro come un bene in sé e intende lasciarlo essere per quello che è e che può essere, per quello che vuole e che deve essere.

È evidente, si tratta di una via d'accesso privilegiata, essa ci rivela che *la persona può essere conosciuta solo amandola*; può diventare dunque chiave di volta per intendere l'essere della persona come *realtà formativa* – come avvenimento. In effetti, lo sguardo empatizzante, proprio attraverso la condivisione, porta all'empatizzato una nuova conoscenza di sé. È una

sorta di reduplicazione della sua propria coscienza, che può valere per l'empatizzato come *un appello* che lo attivi e che può rendere empatico a sua volta il suo proprio sguardo. In ciascuno dei due soggetti coinvolti nell'incontro empatico, la coscienza di sé si desta dunque nell'atto in cui si pone come *risposta* ad un appello; *il riconoscimento diviene allora reciproco*, un evento trasformante per ciascuno e per entrambi.

Dopo la lezione dedicata a questa ontologia della persona, due altre lezioni sono consacrate all'ontologia dell'educazione, ora possiamo dire al diventare-persona della persona. Qui l'intuizione guida è un'altra: *l'educazione è una virtù etica e dianoetica connessa con la riappropriazione, esistenziale e storica, di sé*. Costituisce l'ingresso nella dimensione dell'esistenza autentica, coincide cioè con il «vivere bene» che è stimato preferibile rispetto al semplice vivere – al lasciarsi vivere; è l'esistenza condotta in prima persona, l'autentico esser desti, che non è dato però senza l'evento trasformante del reciproco riconoscimento.

Il riconoscimento di sé è dunque istanza essenziale per il diventare persona della persona; è un *bisogno personale fondamentale* che possiamo chiamare semplicemente *bisogno educativo*. Nelle lezioni viene chiarito che esso significa due cose: che, per un verso, per essere il soggetto ha bisogno di *essere riconosciuto* nell'essere; e che, per l'altro verso, per essere è necessario *apprendere a riconoscere* l'essere e sé nell'essere. Inteso secondo il primo significato, il bisogno educativo si rivela bisogno d'*intimità*: esigenza vitale per il soggetto, di ricevere un'attenzione singolare che attivi il suo desiderio d'essere in pienezza di vita. Inteso secondo l'altro significato, il bisogno educativo si rivela bisogno di *dignità*: istanza altrettanto vitale per il soggetto, di vivere in un universo simbolico normato, di far esperienza di una pienezza di senso.

I due lati del bisogno di riconoscimento, quello “affettivo” della valorizzazione della persona e quello “etico” dell'introduzione nella realtà, sono tali che *si integrano reciprocamente*; la *sintesi pratica* però è portata dal secondo, dal versante etico. Per questo, nella nostra proposta, il compito *prioritario* dell'educazione è apprendere a *riconoscere l'ethos* che configura la nostra originaria comprensione, il nostro modo di abitare un mondo; coincide con l'impegno di riappropriarsi dell'universo simbolico al quale apparteniamo. È un compito educativo esigente, impegna infatti l'eser-

cizio pieno della *riflessione*; quanto possiamo sintetizzare qui evocando la domanda che innesca l'istanza critica nell'esistenza del soggetto: se, nelle nostre scelte di vita, non possiamo non seguire le nostre certezze; ciò di cui siamo *certi* risulta poi anche *vero*? Ci sono altre modalità di abitare il mondo, *oggettivamente preferibili per qualità umana*?

Se, di nuovo, la persona non è ma diventa se stessa – proprio in questo consiste l'esser persona della persona, di conseguenza *il nesso con un valore d'essere e un ideale di senso* è per essa costitutivo ed essenziale. Ora però proprio dai mondi dell'educazione noi apprendiamo con evidenza che un valore d'essere e di senso, un ideale di vita buona, di fatto viene riconosciuto come un bene in sé e per la persona che s'interroga e riflette, *sempre all'interno di un incontro significativo*: se questa lo riceve come *una consegna personalizzata*, per così dire.

Ritroviamo un'altra, adeguata definizione della relazione educativa. Nella terza lezione di questa *Unità*, riflettendo sulle condizioni che la rendono possibile come autentica, affermiamo che la prima è che essa si ponga come *testimonianza adeguata*. La relazione educativa ha il suo momento iniziale nell'incontro con un educatore: e si attesta tale colui che vuole *far amare* quanto lui stesso ama, e che riesce a *far fare esperienza* di ciò di cui lui stesso fa esperienza; che, insieme, sa presentare e far intendere *le ragioni* dell'ideale di vita buona scelto *in quanto approssimazione ad un compimento*.

L'inizio dell'educazione è offerto dall'educatore, ma il soggetto dell'educazione è l'educando. In effetti, ecco la seconda condizione di possibilità della consegna: essa non risulta efficace se non desta il desiderio d'essere e di vivere in pienezza; non coglie nel segno se non *promette una felicità*, una piena fioritura per il soggetto. Pertanto è in ragione del suo *fascino* che la consegna può avere efficacia, ché *«mòve il core ciò che lo diletta»*; la *bellezza*, potremmo chiosare, attiva una forte energia trasformante, che può innescare un processo di modellamento etico per chi accetta di farsi un educando.

Da ultimo, terza condizione di possibilità, un ideale etico è valore vivente se *sovra-esiste*, per così dire, nell'esistenza personale, come *nuova e singolare configurazione* dello stesso ideale di vita buona che viene consegnato. Ma questo può accadere solo se entrambi i soggetti coinvolti,

l'educatore e l'educando, riescono nel riconoscimento di un *comune universo* di senso: se riconoscono entrambi un orizzonte che *li contiene* e insieme *li trascende* perché è più vasto delle configurazioni determinate che esso va assumendo nelle loro esistenze. Se *l'inizio* dell'educazione è l'educatore e se *soggetto* ne è l'educando, *il primato* risulta ora della relazione educativa, nel processo di reciproco riconoscimento e facendo esperienza di una sorta di *gemmazione del senso*.

In sintesi, l'avvenimento della persona è nell'assunzione responsabile dell'appello che la consegna porta. Il tipo umano che l'educatore è e vuole essere, definito dalla scelta prioritaria di un ideale di vita buona, trova dimora nel cuore e nella mente dell'educando. È l'acquisto della virtù dell'educazione, l'inizio della vita morale per il soggetto.

8. L'*Unità* conclusiva è formata da quattro lezioni, che svolgono delle riflessioni sul metodo educativo; si tratta del momento prassico-poietico della pedagogia fondamentale, un ritorno al concreto, per trovare delle *direzioni alle azioni educative*. La prima lezione riflette sull'educazione come specifica *relazione di cura*: attenzione avvertita, ascolto recettivo, contatto e orientamento, il cui intento è di dar forma concreta al poter essere della persona. La seconda lezione è dedicata ad una specifica cura delle emozioni intesa come *educazione del sentire*; opera, quest'ultima, di acquisizione di una specifica «competenza emotiva» che renda una persona sensibile al bene e ai valori, di rilievo dunque per la formazione dell'orientamento morale della persona; verso questo compito è cresciuta nelle società contemporanee una coscienza sempre più consapevole. La terza lezione parla invece di un'altra attualità, dell'opportunità di proporre oggi una specifica cura delle emozioni, un'*educazione alla generatività*, intesa sia come prendersi cura delle generazioni successive alla propria sia come riconoscimento e restituzione di ciò che si è ricevuto; prospettiva molto interessante, perché aiuta a scoprire l'educazione come interazione e nutrimento bidirezionale.

Da ultimo, nella quarta lezione di questa *Unità*, vi ho fatto cenno prima, viene proposto un metodo educativo specifico denominato *dialogo esistenziale centrato sull'empatia*; proposta che, secondo l'autore, per tanti aspetti emerge dalle cose: che sembra possa interpretare ade-

guatamente propensioni caratterizzanti delle nuove generazioni di una società della tarda modernità come quella italiana contemporanea.

Viene ripresa e articolata la categoria della lezione iniziale di questa *Unità*. Con tale metodo, infatti, si tratta di una speciale relazione di cura, rivolta ad aiutare i soggetti a *comprendere il proprio modo di abitare il mondo*, l'atteggiamento di fondo di fronte all'essere e all'esistenza, "paragonandolo" però *con l'ideale di vita buona consegnato*, che può che deve valere come una prima mappa di significati, pertanto costante punto di riferimento e opportuno termine di confronto. Il dialogo è chiamato esistenziale non perché sia necessario mettere a tema i massimi sistemi; in esso si può prendere spunto da questioni in apparenza di poco conto, ma vissute e percepite con interesse dagli educandi. *La posta in gioco* è diventare consapevoli del modo ricorrente di affrontare gli eventi che ci occorrono, persone incontrate, fatti accaduti, scelte da compiere, ecc.; mentre *la prova cruciale* è quella di pervenire ad intendere la rispondenza, e in questo senso la "convenienza", dell'ideale etico testimoniato con il desiderio d'essere e di senso che ci costituisce.

Nel testo si dice del dialogo esistenziale come una forma di dialogo di tipo socratico, nel quale possono esser distinti un momento ironico o critico e un altro maieutico o poietico. È però definito *centrato sull'empatia* (e a volte anche solo metodo empatico), perché in esso la virtù etica dianoetica e spirituale dell'empatia svolge un ruolo essenziale. È una virtù speciale, forse è meglio presentarla come una disposizione interiore che struttura la relazione secondo *un caratteristico codice*: un modo di regolarla in cui il *controllo* è minimo, ed è esaltata l'autonomia dell'educando; il *clima* è emotivamente caldo e accogliente, quanto dispone all'ascolto e favorisce la docilità; e, da ultimo, il *linguaggio* è trasparente, un'autentica comunicazione da persona a persona. È il codice che, in questo testo, costituisce un criterio di classificazione degli stili educativi, che permette di distinguere uno *stile autorevole* da stili autoritari e permissivi.

È utile sottolineare *la prossimità* del dialogo empatico ad alcune forme di analisi e di psicoterapia, ma è anche necessario marcarne *la distanza*. L'opera di decifrazione di cui è questione comporta certamente un'«archeologia del desiderio» del soggetto, inventario dei suoi volti dal quale emerge una sorta di mappa interiore del sé. Ma *il fine* del dia-

logo esistenziale non è tanto la buona funzionalità psichica (in greco, *eupsychia*), quanto piuttosto la «mente rivolta verso il bene» (in greco, *eúnoia*): un atteggiamento spirituale, ossia segnato dalla consapevolezza e dalla libertà, rivolto alla scoperta del poter essere – pertanto alla «teleologia del desiderio» del soggetto. Se esso risulta per il soggetto realmente coinvolgente, è nei fatti un'esperienza forte, come ci si esprime abitualmente: *un'azione trasformante* in cui forza vitale, energia psichica e tensione etica diventano la più grande risorsa per la persona.

Un'ultima notazione, relativa al rilievo che può assumere il dialogo empatico in ordine all'acquisto di una competenza emotiva. In effetti in esso è quasi strategico, è aspetto costitutivo di importanza non secondaria, l'aiuto e il sostegno affinché l'educando apprenda a riconoscere e comprendere, ad esprimere e comunicare le emozioni, come modi della nostra *facoltà d'intendere il reale nei suoi aspetti di bene e di valore*. Si potenzia nel soggetto *un'intelligenza del sentire*, che percepisce le «capacità fondamentali del cuore» come capacità interpersonali fondamentali; e si genera *il dialogo interiore*: per un verso con il sé autentico che è la buona coscienza dell'io, per un altro verso con le persone da noi elette come interlocutori privilegiati, quelle che tengono il nostro cuore. È fatto di grande rilevanza dal punto di vista esistenziale: in generale, i comportamenti di un soggetto sono determinati dai significati in cui egli sa esprimere il proprio mondo interiore; ma questa significazione, più che ragionamento o costruzione di conoscenze a livello argomentativo, è una comprensione della propria vita emozionale, del personale *sentimento della vita*.

Le lezioni sono state pensate per le nostre studentesse e per i nostri studenti universitari, a loro sono rivolte e dedicate. La loro composizione è stata un'esperienza intellettuale e umana per me molto arricchente; sento il bisogno di ringraziare le mie tre collaboratrici, le professoresse Giuseppina D'Addelfio, Livia Romano e Maria Vinciguerra, amiche nella ricerca del vero, componenti dal suo sorgere del Seminario pedagogico istituito presso il Dipartimento di Scienze Psicologiche Pedagogiche e della Formazione dell'Università degli studi di Palermo. Ma una riconoscenza particolare va anche alla dottoressa Enza Manila Raimondo, che con intelligenza, pazienza e competenza ha curato l'editing del testo.