

QUADERNI DELLA DIDATTICA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI SUOR ORSOLA BENINCASA
QUADERNI DELLA DIDATTICA

5

Ornella De Sanctis
Daniella Varchetta
Fabrizio Chello

ITINERARI DI
EPISTEMOLOGIA
PEDAGOGICA
(1879-1945)



Università degli Studi
Suor Orsola Benincasa 2011
80132 Napoli - via Suor Orsola, 10

Tutti i diritti sono riservati

ISBN 978-88-96055-15-1

Sommario

- 9 Introduzione. La problematica identità della pedagogia
ORNELLA DE SANCTIS
- 21 I.
Il travaglio del contemporaneo
DANIELLA VARCHETTA
- 1.1. *L'inquietudine di una nascita*
 - 1.2. *La formazione del consenso tra pedagogia e politica*
 - 1.3. *La crisi della metafisica: la risposta positivista
e le filosofie del «sospetto»*
- 39 Glossario
- 49 Note
- 51 II.
La nascita della pedagogia
come disciplina autonoma
FABRIZIO CHELLO
- II.1. *La pedagogia tra esigenze epistemologiche
e politico-sociali*
 - II.2. *Modelli di disciplinarizzazione in Europa
tra il 1879 e il 1920*
 - II.3. *Appunti sullo sviluppo della pedagogia
come disciplina autonoma*
- 69 Note
- 73 III.
La controversia spiegare/interpretare in pedagogia
FABRIZIO CHELLO
- III.1. *Le tre fasi della controversia spiegare/interpretare*
 - III.2. *Il positivismo come relativismo scientifico
basato sulla spiegazione*
 - III.3. *Lo storicismo tedesco e la nascita delle Scienze
dello Spirito*
- 95 Note

| | |
|-----|--|
| 97 | IV. I modelli pedagogici della prima metà del Novecento DANIELLA VARCHETTA IV.1. <i>L'esperienza come categoria pedagogica: John Dewey</i> IV.2. <i>La pedagogia come scienza filosofica: Giovanni Gentile</i> IV.3. <i>La dimensione socio-politica dell'educazione: Antonio Gramsci</i> |
| 117 | Glossario |
| 121 | Note |
| 123 | Percorso antologico |

Gli Autori desiderano ringraziare il Rettore Francesco De Sanctis, per aver promosso e realizzato la collana “Quaderni per la didattica”, in cui è pubblicato il presente volume; il Preside della Facoltà di Scienze della Formazione Lucio d’Alessandro, sempre sollecito nel sostenere una visione della didattica strutturalmente legata alla ricerca; gli studenti del Corso di laurea in Scienze dell’Educazione per la viva partecipazione.

Il volume, risultato delle attività didattiche del Corso di Pedagogia generale, è frutto di una elaborazione/riflessione comune e condivisa dai tre Autori.

Ornella De Sanctis, autrice dell’Introduzione, è la Responsabile Scientifica; Daniella Varchetta, dottoranda di ricerca e titolare di un modulo didattico per l’insegnamento di Pedagogia Generale, è autrice dei Capp. I e IV e ha curato la selezione dei brani di J. Dewey, G. Gentile e A. Gramsci; Fabrizio Chello, dottorando di ricerca e cultore della materia, è autore dei Capp. II e III, e ha curato la selezione e la traduzione dei brani di A. Comte presenti nel percorso antologico.

Introduzione. La problematica identità della pedagogia

ORNELLA DE SANCTIS

Delinare l'immagine contemporanea del discorso pedagogico – o forse sarebbe preferibile dire le immagini in ordine alla sua costitutiva complessità – implica da parte della comunità scientifica la necessità di una rigorosa ricognizione di un tempo – il secolo XX – da considerarsi alla genesi della sua profonda trasformazione.

Il XX secolo si apre con un esordio eccezionale che ha per prologo i due grandi decenni tra il 1890 e il 1914. Non esiste ordine di pensiero in cui questi anni non rappresentino un periodo di eccezionale inventiva, di creatività polimorfa paragonabile solo al Rinascimento fiorentino o al secolo di Pericle. E' un'epoca prodigiosa di fomento e di rottura. Citiamo qualche punto di riferimento: nel 1898 Mallarmè muore subito dopo aver pubblicato quello che è il manifesto della scrittura contemporanea, *Un colpo di dadi mai abolirà il caso*. Nel 1905, Einstein inventa la relatività ristretta (a meno che Poincarè non l'abbia preceduto) e la teoria quantistica della luce. Nel 1900, Freud pubblica *L'interpretazione dei sogni*, dotando la rivoluzione psicoanalitica del suo primo capolavoro sistematico. Sempre a Vienna, nello stesso periodo (1908), Schönberg pone le basi di una musica atonale. Nel 1902, Lenin crea la politica moderna, espressa in *Che fare?*. Sempre a questo inizio di secolo risalgono gli immensi romanzi di James e Conrad, è in questo periodo che viene scritto l'essenziale di *Alla ricerca del tempo perduto* di Proust e che matura l'*Ulisse* di Joyce. Iniziata da Frege, con Russell, Hilbert, il giovane Wittgenstein e qualche altro, la logica matematica e la sua scorta, la filosofia del linguaggio, si sviluppano sia sul continente sia negli Stati Uniti. Ma ecco, verso il 1912, Picasso e Braque sconvolgere la logica pittorica. Husserl, nel suo accanimento solitario, espone la descrizione fenomenologica. Nello stesso tempo, geni possenti quali Poincarè e Hilbert, al seguito di Reimann, Dedekind e Cantor, rifondano di sana pianta lo stile delle matematiche. Poco prima della guerra del '14, nel piccolo Portogallo, Fernando Pessoa addossa alla poesia compiti erculei. Lo stesso cinema, da poco inventato, trova in Mèliès, Griffith e Chaplin i suoi primi geni. Non la si finirebbe più di enumerare i prodigi di questo breve periodo'.

Così esordisce Badiou, ne *Il secolo*, a tratteggiare le straordinarie 'rotture mentali' dei primi anni del '900 con lo scopo non di giudicare o riabilitare ma di pen-

sare – cogliere la cifra – il secolo XX. Per cui, mosso dall'idea di seguire le vie e i modi secondo i quali il secolo si riferisce a se stesso, non può tacere il fatto che «questo periodo prodigioso è anche quello dell'apogeo delle conquiste coloniali, della dominazione europea su tutta o quasi tutta, la terra. E che quindi in un altrove lontano, ma anche vicino alle anime e in ogni famiglia, imperano già servitù e massacro»², adombrando in tal modo la sconcertante oscillazione tra annullamento e fondazione che avrà il suo peso nella dissoluzione del progetto prometeico di creare l'uomo nuovo della società emancipata: l'uomo nuovo inteso come insieme di destino (il destino dell'uomo al tempo della morte degli dei) e volontà (quella di superare l'uomo antico).

La passione del reale risulterà la chiave per la comprensione del secolo XX. «Ciò che il secolo XIX ha pensato, il XX lo realizza» dice Badiou riferendosi al reale 'orribile ed entusiasmante', 'mortifero e creatore', come ha visto perfettamente Lacan secondo cui: «l'esperienza del reale è sempre in parte un'esperienza dell'orrore»³.

Laddove la passione del reale è sempre la passione del nuovo: il pensiero deve mettere fine alla ripetizione e dunque l'idea che ossessiona il secolo è cambiare l'uomo, creare un uomo nuovo, anche se creare un 'uomo nuovo' comporta sempre l'obbligo di distruggere quello antico.

In questo senso il progetto è progetto di rottura e fondazione al contempo: «La discussione, violenta e irriducibile, verte su che cosa sia l'uomo antico»⁴, noterà Badiou.

E' un secolo, il '900, che pur consapevole di essere sanguinoso, soprattutto dopo la guerra del '14 – che è per tutti la guerra cattiva, la guerra infame che non deve ripetersi, l'ultima a costo di ricorrere ad una guerra totale ma tuttavia diversa perché capace di generare, in ossequio alla sua ossessione del 'definitivo', una soluzione 'assoluta' dei problemi – è un secolo che tuttavia «pensa se stesso come l'inizio di un'età nuova, un'infanzia della vera umanità, una promessa»⁵. Senza tener conto, ancora una volta, che questa 'ossessione del definitivo', come la chiama Badiou, si ottiene solo a patto di una distruzione: «L'uomo nuovo è la distruzione di quello vecchio. La pace perpetua si ottiene grazie alla distruzione, in una guerra totale, delle guerre vecchie. Il monumento della scienza compiuta distrugge, per mezzo della formalizzazione integrale, le vecchie intuizioni scientifiche. L'arte moderna rovina l'universo relativo della rappresentazione»⁶.

Il secolo XX, infine, in preda alla passione del reale, all'ossessione del 'definitivo' stabilisce che la cifra del reale sia il Due: l'onnipresenza della scissione.

Nel XX secolo la legge condivisa dal mondo non è né l'Uno, né il Multiplo: è il Due. Non l'Uno poiché l'armonia, l'egemonia del semplice, la potenza unifica-

trice di Dio non esistono. Non il Multiplo, in quanto non si tratta di ottenere un equilibrio delle potenze o un'armonia delle facoltà. Ma il Due: e il mondo rappresentato dalla modalità del Due esclude la possibilità sia di una sottomissione unanime, sia di un equilibrio combinatorio⁷.

La passione del reale, l'ossessione del 'definitivo' (la c.d. soluzione 'finale'), l'onnipresenza della scissione sono i motivi dominanti che Badiou fa affiorare nella sua analisi «con lo scopo di provare a vedere se il sintagma 'XX secolo' al di là della semplice numerazione empirica, possieda una qualche pertinenza per il pensiero»⁸.

Vale a dire, il punto, per il filosofo, non è ciò che è successo nel secolo, ma ciò che vi si è pensato; da qui il metodo: scegliere nella produzione del secolo alcuni documenti, alcune tracce che indichino in che modo il secolo abbia pensato se stesso, con l'idea di tenersi il più vicino possibile alla sua soggettività.

Il Secolo, è la diagnosi di Badiou, ha pensato se stesso simultaneamente come fine, sfinimento, decadenza e come inizio assoluto e ha concepito il suo proprio movimento, la propria traiettoria «come una risalita verso l'origine, una faticosa costruzione della novità, un'esperienza esiliata dell'inizio»⁹.

C'è una parola greca che contiene tutti questi significati: 'anabasi', dice l'A., e ripercorrendo l'opera di Senofonte enuclea i tre punti che caratterizzano l'*Anabasi*¹⁰.

L'anabasi è il movimento 'verso casa' di gente spaesata, fuori legge (dopo la battaglia di Cunaxa i greci si trovano di colpo soli in un paese sconosciuto, stranieri in un paese ostile); è il passaggio da una posizione di obbedienza (la disciplina che per tradizione caratterizza la superiorità della forza militare greca) all'essere improvvisamente abbandonati alle proprie decisioni (i greci non possono contare che su loro stessi costretti a inventare il proprio destino); è il cammino verso il ritorno: la necessità di trovare assolutamente qualcosa di nuovo senza sapere se il cammino intrapreso sia realmente quello del ritorno.

«L'anabasi è quindi la libera invenzione di un'erranza che *sarà stata* un ritorno, un ritorno che, prima dell'erranza, non esisteva come strada-di-ritorno»¹¹.

E' questa la peculiarità che, secondo l'A., fa della parola "anabasi" il possibile supporto di una meditazione sul secolo XX: il fatto cioè di lasciare indecise l'invenzione disciplinata e l'erranza casuale, volontà e smarrimento; la non decidibilità a cui il verbo *anabanein* (sia 'imbarcarsi' sia 'ritornare') rimanda quanto al suo significato.

«Questo accoppiamento semantico – conclude Badiou – conviene senza dubbio ad un secolo che non cessa di chiedersi, a proposito di se stesso, se sia una fine o un inizio»¹². Domanda pervasiva a cui l'A., che ha opposto al clamore di un'epoca – le sue voci ferite e nostalgiche, allucinate irrequiete dolenti – un

ascolto vigile e temerario al tempo stesso, sente di poter rispondere: «Il secolo è transitivo, la mobilità della soglia, mai il suo superamento».

Il secolo XX, di cui Badiou ci ha restituito un'immagine radicale, si manifesta divorato dal Due, in preda allo spaesamento e tuttavia ossessionato dall'ansia dell'oltrepassamento. L'anabasi che lo simbolizza genera il nostro contemporaneo – che si definisce tale a sottolineare la sua pretesa di porsi come ciò che è presente al suo stesso presente – cui è sottesa la faticosa ricostruzione di un sapere che pure all'epoca si trovò a giocare un ruolo primario: la pedagogia.

Quale metafora potrebbe meglio descrivere quel processo permanente e progressivo di sviluppo che noi oggi chiamiamo formazione (tra il miraggio dell'approdo e l'incertezza dell'ignoto)? E meglio cogliere il disagio di una pedagogia novecentesca che si frantuma nell'accompagnare il transito del suo concetto fondamentale – la formazione –, che da conformazione ad un modello prefigurato di ordine metafisico, andava legittimando il suo significato in termini di trasformazione, conseguente all'incessante divenire storico inscindibilmente coinvolto nei destini individuali e sociali?

In questa cornice la stessa laboriosa ricostruzione dell'identità della pedagogia, la sua formazione – ossia la sua ridefinizione in senso scientifico (come a dire il suo nuovo statuto epistemologico), il suo carattere di specificità (riflessività e interpretazione), la sua costitutiva protensione al futuro –, diventa problema.

Il percorso di *Itinerari di epistemologia pedagogica (1879-1945)* vuole essere, in questo senso, il tentativo di una ricostruzione storica dell'identità della pedagogia – dalla sua nascita come disciplina autonoma, tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, fino alla sua configurazione come sapere critico ad alta caratterizzazione metateorica – al fine di ripensare la sua problematica – in-decidibile – scientificità.

Fare la storia del discorso pedagogico allora, al di là di qualunque ambizione oggettivistica ma non per questo meno 'scientifica', vuol dire sondare, sul filo del tempo, le diverse e numerose rappresentazioni di tale sapere, lette alla luce del loro contesto, per accingersi a ripensare la sua configurazione attuale e, dunque, in maniera indiretta, il tempo tumultuoso che stiamo vivendo, se con tale sapere ci riferiamo alla trasmissione del sapere e del saper agire.

Il percorso che si andrà delineando ha dunque l'obiettivo di analizzare le rappresentazioni che della Pedagogia sono emerse tra la fine dell'Ottocento e durante il corso del Novecento, solcando i sentieri tortuosi dell'annosa e dibattuta questione sulla natura filosofica o scientifica del sapere pedagogico mediante una riflessione sulle modalità attraverso cui – nel corso del '900 o meglio a partire dalla crisi della filosofia della fine del XIX secolo – il sapere sull'educazione ricerca una sua identità disciplinare autonoma.

Attraverso l'analisi delle teorie pedagogiche e dei principali autori il percorso si è dunque necessariamente andato caratterizzando come un discorso, a matrice storico-teorica, di epistemologia pedagogica. Se il termine epistemologia deriva, da un punto di vista etimologico, dalle parole greche *episteme* (scienza) e *logos* (discorso) e con esso si indica quella parte della Teoria Generale della Conoscenza che si occupa della filosofia della scienza, cioè dei fondamenti, della natura, dei limiti e della validità del sapere scientifico, sia delle scienze della natura sia delle scienze c.d. umane, allora il percorso di cui in questo volume si riportano alcuni passaggi si caratterizza, al di là di ogni scientismo, come un discorso che intende delineare il carattere di scientificità, specificità, autonomia della nostra disciplina.

Nel riflettere sui criteri di scientificità del sapere educativo, ovvero sulla questione relative ai metodi di ricerca, ai rapporti che interconnettono le varie discipline, al modo in cui queste ultime si sono sviluppate storicamente, si è inteso contribuire al dibattito che permea la pedagogia contemporanea incentrato sull'interrogativo: quale scientificità per la pedagogia? Interrogativo ancora oggi attuale; da porre tuttavia in uno scenario che, superati i riduzionismi e i dualismi scientifici, guarda alla pedagogia come a un sapere plurale, complesso, in mutamento, intenzionalmente orientato verso una dimensione metateorica, – al tempo stesso teorica e pratica – oltre che strettamente connesso alle istanze antropologiche, etiche, sociali e politiche.

La nostra ricognizione prende, dunque, le mosse dalla crisi dei grandi sistemi della filosofia occidentale, avvenuta nel corso dell'Ottocento che segna, per il sapere educativo, la possibilità di una sua emancipazione dalla cornice metafisica e la sua trasformazione in un discorso di tipo empirico che guarda l'educazione come pratica sociale sempre più centrale, articolata, diffusa. Ricognizione che risponde immediatamente allo scopo di individuare, sulla scorta dell'ideale di scienza del positivismo, la nascita di una pedagogia sperimentale per poi delineare, attraverso il dibattito epistemologico post-bellico (si fa riferimento agli anni cinquanta del secolo scorso), una configurazione plurale del discorso pedagogico, attraverso le cosiddette scienze dell'educazione che s'impongono sulla scena della cultura europea ed occidentale.

Ovvero risponde allo scopo di dare rilevanza al passaggio da una Pedagogia intesa come disciplina unica, generale di impianto soprattutto filosofico e moraleggiante, alle scienze dell'educazione pensate come la svolta a partire dalla quale la pedagogia si è andata riconfigurando come sapere costitutivamente interdisciplinare.

Il problema epistemologico, infatti, nella seconda metà del secolo, non è più quello di sostenere la scientificità della pedagogia, bensì quello di individuare, ordinare e classificare le varie scienze dell'educazione. Particolarmente significa-

tivo, a tale proposito, è il contributo di Mialaret che, in un testo del 1976 intitolato *Le scienze dell'educazione*, proponeva un sistema di classificazione delle scienze dell'educazione distinto in tre classi: le scienze che studiano le condizioni generale e locali dell'educazione (storia dell'educazione, sociologia scolastica, economia dell'educazione, etc.); le scienze che studiano la situazione educativa (psicologia dell'educazione, scienze della comunicazione, didattica delle discipline, scienze della programmazione e della valutazione, etc.); le scienze della riflessione generale sull'educazione (filosofia dell'educazione, etc.).

In Italia tuttavia, tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta, il problema della pedagogia – di fatto progressivamente polverizzata nelle scienze dell'educazione – sembrava si andasse identificando sempre più con l'urgenza di dimostrare la necessità della sua esistenza e della sua specificità, nonché del suo rapporto con le scienze dell'educazione. In questo senso risultava importante la proposta di Visalberghi in merito alla riconoscimento dei quattro settori di sviluppo delle scienze dell'educazione anche se il suo contributo è da considerarsi fondamentale soprattutto in relazione alla possibilità per la pedagogia italiana di iniziare a pensarsi come riflessione critica sulla formazione.

Vale a dire come disciplina che nel penetrare gli aspetti impliciti e latenti di ogni atto educativo non si limita allo studio dell'istruzione scolastica per soggetti in età evolutiva ma si sviluppa in direzione di un processo, la formazione appunto, che riguarda l'intera durata della vita.

E' su questo tracciato che la svolta ermeneutica in pedagogia, contro i riduzionismi operati a più livelli dalle scienze dell'educazione, riesce a convalidare a partire dagli anni '80, – sia attraverso un'indagine relativa ai rapporti tra pedagogia generale e scienze dell'educazione sia attraverso l'assunzione di un paradigma critico – il carattere autoriflessivo del discorso pedagogico ossia la sua costante attenzione alle condizioni di possibilità delle teorie e delle pratiche formative.

Sarà la pedagogia critica, nel suo incessante impegno di rielaborazione, a rinnovare uno stretto legame con la filosofia intesa non più come quadro metafisico di riferimento, bensì come forma di pensiero critico-radiale.

Se la nostra ricognizione prende le mosse da quel lungo Ottocento che segna, con le sue ambivalenze, il passaggio, radicale ma lento, dalla modernità al travaglio del contemporaneo – la cui origine è da rintracciarsi, da un punto di vista politico, nella Rivoluzione Francese e, da un punto di vista economico-sociale, nella Rivoluzione Industriale, simboli, entrambi, di una discontinuità che diviene sempre più 'epocale' –, è sul Novecento che, nel primo capitolo, Daniella Varchetta sofferma la sua attenzione: sul "secolo breve", come viene definito da Hobbsawm, il quale ne delimita il corso a partire dallo scoppio della prima guerra mondiale (1917) per arrivare alla caduta del muro di Berlino (1989).

Secolo, il Novecento, che trasforma in maniera profonda e irreversibile la vita sociale, sia quotidiana sia istituzionale, anche attraverso la comparsa di nuovi soggetti sociali quali le masse, i ceti subalterni, le donne, i giovani, fino ad arrivare, con il passaggio dal vecchio al nuovo millennio, a quell'evento di rottura radicale che è rappresentato dalla globalizzazione economica, comunicativa e informatica.

Basterebbe qui solo accennare all'impatto delle Nuove Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione ovvero alla complessità degli effetti della diffusione di Internet sulle pratiche di costruzione della conoscenza e di formazione dell'identità personale.

È nel contemporaneo, in questo secolo breve ma burrascoso, che emergono bisogni educativi tali da imprimere al sapere e alle pratiche pedagogiche una spinta, al tempo stesso unica e duplice, verso una teorizzazione sempre più rigorosa e radicale dei concetti di educazione e formazione e verso una progettazione sempre più attenta alle diverse fasce sociali e d'età. Come a dire, sottolinea Fabrizio Chello nel secondo capitolo, che le esigenze sociali e quelle epistemologiche vanno di pari passo, secondo una visione che, superati tanto i determinismi teoretici quanto quelli sociali, pensa società e conoscenza come inestricabilmente legate da rapporti di negoziazione e, dunque, di conflitto, scissione, subalternità e reciprocità. Sicché, per ciò che concerne il sapere pedagogico, il passaggio epistemologico dall'affermarsi della pedagogia come scienza alla sua pluralizzazione mediante le scienze dell'educazione fino al costituirsi di un modello di pedagogia critica si lega strettamente, sul piano delle pratiche educative, al manifestarsi di esigenze quali l'alfabetizzazione, la cultura di massa e la formazione continua.

Ed è a partire da questa interazione costante e reciproca tra società e conoscenza che è possibile ripensare la storia dell'epistemologia pedagogica come storia delle rappresentazioni sociali del sapere sulla formazione umana. Si pensi, ad esempio, alla stretta interconnessione – che caratterizza gli inizi del Novecento attraverso l'esperienza dell'attivismo pedagogico – tra un rinnovato interesse sociale per l'infanzia, l'esigenza di professionalizzazione di educatori ed insegnanti e la definizione in senso scientifico della pedagogia. È, infatti, in quegli anni che il dibattito sul rinnovamento della scuola produce sia la maturazione di prospettive culturali radicalmente innovatrici rispetto alla visione tradizionale del problema pedagogico – costantemente scisso, come ci ricorda Chello nel terzo capitolo, tra spiegazione positiva ed interpretazione ermeneutica – sia la formazione di nuove teorie capaci di ripensare l'identità e il ruolo culturale e politico della pedagogia sia, infine, il radicale ripensamento dell'istituzione scolastica e delle sue pratiche educative sulla base di una prospettiva fondata sulla centralità del bambino, sulla preminenza del fare sul conoscere, sull'antiautoritarismo, sull'anti-intellettualismo e sulla socializzazione come bisogno primario.

Individuati, dunque, i modelli di disciplinizzazione del sapere pedagogico tra Ottocento e Novecento e affrontata la prima fase della controversia contemporanea tra spiegare e interpretare, nel quarto capitolo Daniela Varchetta, analizza i tre modelli che incisero profondamente sulla necessità di ripensare l'identità teorico-filosofica della Pedagogia: l'attualismo gentiliano, la rilettura gramsciana del marxismo e il pragmatismo deweyano.

Se in Italia il secolo nasce con la critica di Gentile al positivismo ovvero con la critica ad ogni tipo di pedagogia che trascuri la sua natura, essenzialmente filosofica, incentrata sull'identità spirituale del soggetto umano e finalizzata a un ordine educativo e scolastico che privilegia l'autorità e la tradizione, in Europa è attraverso il marxismo che si andrà formando un nuovo modello di pedagogia come sapere storico-critico, scientifico e politico insieme, e un nuovo modello di educazione emancipativa ed egualitaria che influenzeranno l'intero secolo. Anche se è soprattutto in America con Dewey che prende corpo il modello pedagogico più ricco e durevole del secolo, la cui influenza – anche dopo il declino del pragmatismo – inciderà profondamente sulla storia educativa del nostro paese alla fine della seconda guerra mondiale.

In particolare il pragmatismo deweyano – ripensando i concetti di esperienza e di conoscenza alla luce di una relazione reciproca tra soggetto e oggetto, al di là di ogni forma di realismo oggettivista e di idealismo soggettivista – punta a concepire la scienza e il suo metodo sperimentale superando l'atteggiamento positivista che riduceva la complessità dell'evento educativo ad una mera catena di cause-effetti.

E tale ripensamento – unito ad una concezione che vede la pedagogia intrattenere rapporti significativi con le altre scienze dell'educazione (filosofia, psicologia, sociologia) considerandole fonti privilegiate per comprendere l'accadere educativo – sarà in grado di orientare il discorso epistemologico della pedagogia secondo una direzione che influenzerà non solo la sua ridefinizione come sapere, ma inciderà in maniera profonda nell'elaborazione di modelli formativi relativi all'uomo, alla cultura, alla società, alle istituzioni educative.

Note

¹ A. Badiou, *Il secolo*, Feltrinelli, Milano 2006 (I ed. in lingua orig. 2005), p. 15.

² *Ivi*, p. 16.

³ *Ivi*, pp. 30-31.

⁴ *Ivi*, p. 17.

⁵ *Ivi*, p. 29.

⁶ *Ivi*, p. 49.

⁷ *Ivi* p. 50.

⁸ *Ivi*, p. 14.

⁹ *Ivi*, p. 97.

¹⁰ A tal proposito, Baiou scrive: «*Anabasi*, in particolare, è il titolo di un'opera di Senofonte che narra la storia di un esercito di circa 10.000 mercenari greci assoldati da uno dei due partiti in un conflitto dinastico in Persia». *Ibidem*.

¹¹ *Ivi*, p. 98.

¹² *Ivi*, p. 99.

I.
Il travaglio
del contemporaneo

DANIELLA VARCHETTA

I.1. *L'inquietudine di una nascita*

Parlare della contemporaneità non è facile: non è facile descrivere i lineamenti di un'epoca quando le dinamiche che essa sottende appaiono ancora lungi dall'essersi esaurite. Altrettanto complessa è la questione relativa alla possibilità di rintracciarne la genesi consci del carattere convenzionale e, dunque, riduttivo dell'operazione. Riduttivo perché è chiaro che ogni scelta orientata ad accordare preferenza ad una data o ad un evento – quali momenti di svolta epocale – risulta coerente con un'ipotesi interpretativa destinata, inevitabilmente, a “ridurre” il discorso entro margini ad essa funzionali. E a “marginalizzare” il resto. Ciononostante è la sola operazione legittima e sensata che è possibile fare dal momento che qualsivoglia opzione di ricerca – che altro non è se non un tentativo tra gli altri di leggere il mondo nel quale si vive – presuppone un'ipotesi-guida, senza della quale verrebbe meno la giustificazione e le stesse condizioni operative dell'impresa. Il nostro sguardo sul mondo non si posa mai in maniera disinteressata su di esso essendo sempre, per converso, espressione di un'*idea di fondo* che orienta e incardina le nostre valutazioni: insieme limite e condizione di possibilità delle stesse. Su questo punto si tornerà a tempo debito: per il momento reputiamo sufficiente, preliminarmente, adombrare quella dimensione **ermeneutica** del conoscere alla quale guarda parte della **gnoseologia** contemporanea per definire, anche dal punto di vista teorico, lo spazio entro il quale si colloca il nostro discorso (N.B.: tutte le parole in grassetto rimandano al Glossario a fine capitolo).

La contemporaneità, dunque, rappresenta, per molti versi, una vera e propria cesura all'interno della storia della cultura occidentale: coglierne la portata ci consente di accedere più facilmente alla *novità* assoluta costituita dalla stessa pedagogia contemporanea in ordine ai suoi contenuti teorici e alla finalità pratiche che ha inteso perseguire. Possiamo sostenere che tale *novità* è funzione, tra l'altro, di un fenomeno destinato a segnare in modo drammatico la nostra epoca. Ci riferiamo all'irruzione di un nuovo soggetto sociale – la massa – dotato di forme inedite di consapevolezza e percorso da spinte rivendicative tali da innescare un

radicale rivolgimento all'interno della società e della cultura tradizionali. È, dunque, a partire da questa proposta interpretativa che proviamo a rintracciare nella fiammata rivoluzionaria del 1789, e nel fenomeno di industrializzazione che investe l'Europa lungo tutto il XIX secolo, la genesi della contemporaneità, ipotizzando una sorta di corrispondenza tra lo 'svecchiamento' della società indotto dal crollo dell'*ancien régime*, e il processo di storicizzazione e di relativizzazione di credenze e valori che, erosa ormai l'idea di una loro giustificazione ideale e drasticamente costretti a rendere conto di sé sul piano della prassi storica, è destinato a produrre il cinico disincanto o, per converso, l'arroccamento ideologico che di volta in volta – e drammaticamente – segneranno il Novecento. Ci occuperemo, dunque – e sostanzialmente – del Novecento come del secolo nel quale le grandi spinte innovative innescate dalle rivoluzioni borghesi e dalla industrializzazione incalzante erompono alfine producendo effetti di scompaginamento di consuetudini secolari, di disorientamento e di euforia insieme. Un Novecento chiamato a ridefinire, secondo le istanze prodotte dal nuovo, prassi e obiettivi sociali, contenuti morali e procedure di giustificazione teorica. A riconfigurare tesi e assunti sul senso e sul valore delle cose. La contemporaneità esige un uomo nuovo, attento al farsi di una storia comune rivalutata quale orizzonte costitutivo di ogni umana credenza. Dal livello e dalla qualità di questa 'attenzione', dal livello e dalla qualità della partecipazione del cittadino quale componente – attiva o coatta che sia – di una data compagine sociale dipenderà, alfine, la tenuta e la qualità dell'equilibrio di quella stessa compagine. Ecco che la formazione – diretta nella società contemporanea a incrementare e a orientare la consapevolezza di questa partecipazione – è destinata ad assumere inevitabilmente uno specifico rilievo politico.

Inquietudine e disorientamento sono dimensioni dello spirito non di rado evocate per descrivere lo sfondo umorale del Novecento. Dimensioni a loro volta indicate come lo stigma di una modernità conclamata che, insorta all'epoca delle rivoluzioni borghesi tra il XVIII e il XIX secolo, è destinata a produrre quel grande sconquasso di consuetudini secolari che proprio il Novecento, grazie alla forza prorompente di un processo di industrializzazione ormai irreversibile, penserà a sancire. Ci sono opere provenienti dall'area dell'**avanguardia artistica** della prima metà del secolo che, nella scarna e amara rappresentazione dei loro soggetti, suggeriscono assai efficacemente l'ansia prodotta da una modernità che irrompe nel quotidiano scalzando vecchie consuetudini, senza dare il tempo di metabolizzare una nuova etica. L'innovazione tecnologica e la conseguente industrializzazione appaiono – all'alba del XX secolo – potenzialmente in grado di riscattare l'uomo dalla originaria condizione di soggezione verso la natura. Da **Bacone** in poi la scienza era sembrata non avere avuto altro fine che questo: realizzare il dominio

mondano dell'uomo. Un dominio che, pure idealmente iscritto nell'ordine naturale delle cose, si era dato nel corso della storia dell'uomo a prezzo di fatica e di dolore e che ora sembrava finalmente volersi compiutamente realizzare grazie all'avvento dell'industria. "Noi vogliam cantare l'amore del pericolo, l'abitudine all'energia e alla temerarietà [...]. Poiché abbiamo già creata l'eterna velocità onnipresente". Così **Marinetti** interpreta, nei primi anni del Novecento, l'ansia di rottura con il passato e la celebrazione del dinamismo della civiltà meccanica propria del suo tempo.

Inquietudine e ottimismo fiducioso, a tratti puerile, sembrano, dunque, convivere almeno nella prima fase di questo secolo travagliato: l'avvento delle grandi guerre – sorta di tragica prova generale di quella globalizzazione che caratterizzerà la seconda metà del '900 – si incaricherà di annichilire quell'ottimismo, smascherando la potenziale carica distruttiva di una industrializzazione asservita ad un'etica meramente strumentale. L'espressione più bieca della mentalità borghese. A quel punto non resterà che un'inquietudine irrisolta, generatrice del disincanto post-moderno: ma questa è un'altra storia.

Per il momento cerchiamo di occuparci di quel binomio apparentemente contraddittorio di inquietudine e ottimismo che sembra caratterizzare il Novecento – almeno nella sua prima fase – e delle ripercussioni che questa singolare condizione culturale produce all'interno di un discorso specifico: quello pedagogico.

1.2. La formazione del consenso tra pedagogia e politica

Il crollo dell'*ancien régime* sanzionato dalla Rivoluzione Francese e il processo di industrializzazione – che, pure soltanto incipiente nella Francia del 1789, fornisce forza e legittimazione alle rivendicazioni sociali e politiche avanzate dalla borghesia – costituiscono, secondo la nostra ipotesi interpretativa, le origini della svolta destinata a trasformare i modi della convivenza civile e il sistema di giustificazione valoriale orientato a sorreggerli, finendo per imporre una rilettura sociale anche al discorso pedagogico.

Come fa rilevare Chiosso in *Novecento pedagogico*, già A. De Tocqueville aveva avvertito i rischi di disgregazione sociale connessi alle trasformazioni che accompagnano la nascita delle società moderne caratterizzate da un'etica individualistica e da forti spinte alla mobilità:

Scomparso il prestigio che si attribuisce alle vecchie cose, non sono più la nascita, le condizioni sociali, la professione a distinguere gli uomini, oppure li distinguono a malapena; resta così solo il denaro a creare differenze evidenti tra loro'.

L'inquietudine del nuovo che le avanguardie artistiche interpretano nei primi decenni del Novecento, denunciando le storture causate dalla latitanza di un senso critico che quel nuovo metabolizzi, permea di sé la riflessione politica e quella socio-pedagogica, coinvolgendo i sistemi teorici ereditati dal passato e costringendoli ad un'opera di ridefinizione radicale. Così il discorso pedagogico, chiamato a confrontarsi con le trasformazioni vorticosi della moderna società industriale è costretto a fare i conti con il proprio impianto tradizionale e a metterlo in discussione l'attuale legittimità.

Da un certo punto di vista è possibile affermare che la pedagogia, come discorso istituzionale ufficialmente investito di precise responsabilità sociali, è un prodotto delle trasformazioni indotte dalla industrializzazione. Prima dell'avvento delle moderne società borghesi quello dell'educazione era un problema privato, non possedeva un vero rilievo istituzionale. Non esisteva, all'interno di società denotate da scarsa articolazione sociale e da una sostanziale omogeneità culturale il problema – tutto moderno – del consenso. Il consenso, all'interno dell'*ancien régime*, era la conseguenza naturale di un ordine imposto da Dio e accettato in quanto tale. La pubblica opinione, almeno nella sua rilevanza sociale, assume importanza con la Rivoluzione Francese, quando, grazie ai *cahiers de doléances* fatti pervenire nell'89 agli Stati Generali prossimi a riunirsi per affrontare i problemi della Nazione, essa acquista visibilità e capacità di condizionare lo svolgimento della vita pubblica. Da allora il consenso è divenuto un elemento indispensabile ai fini della stabilità e della coesione delle società moderne, indipendentemente dal tipo di régime – più o meno libertario – che le governa.

Il consenso, infatti, comunque ottenuto, è il segno di una condivisione di valori che – non più garantita a priori dall'accettazione di un ordine che si vuole immutabile – è necessario coltivare, stimolare, in una parola: formare.

Il discorso pedagogico assume così un ruolo centrale: non è un caso – per esempio – che, a partire dall'800 e, in maniera sempre più decisa, nel corso del '900, le politiche volte a favorire l'alfabetizzazione e in generale l'istruzione, diventano una voce sempre più rilevante nell'agenda politica della classe dirigente. La stessa connotazione **ideologica** dei principi ideali destinata ad esasperare, nel corso del Novecento, il confronto politico si radica in quell'esigenza di orientamento e di controllo di una pubblica opinione ancora estremamente incerta e, dunque, pericolosamente fluida che muove le società borghesi al loro esordio. Scrive Doyle Mc Carthy:

è evidente che la storia della modernità occidentale è la storia della borghesia, la classe dirigente del capitalismo moderno. Le ideologie a cui la borghesia ha dato vita [...] si possono intendere tutte come l'edificazione possente di se stessa [...]. Diversamente dai gruppi dirigenti dell'antichità o dagli ordini medievali dei nobili

e del clero che governavano nell'aura di una visione del mondo fondata su Dio [...] la borghesia moderna ha dovuto inventare se stessa².

Ma torniamo al consenso. Il processo di secolarizzazione aveva progressivamente eroso – senza, naturalmente, mai pregiudicarla completamente – l'influenza della Chiesa in materia educativa conferendone, per converso, le competenze ad un'istituzione statale che al consenso sociale doveva la sua stessa sopravvivenza. L'industrializzazione aveva, infatti, finito per accelerare e, in un certo senso, drammatizzare quel processo di differenziazione e di emancipazione sociale che, se per un verso aveva consentito l'emersione di nuove classi dalla cui contrapposizione dialettica sarebbe sorta la moderna dinamica democratica, aveva però infranto l'originaria organicità e omogeneità delle società preindustriali. Ora, quale distillato di questo sofferto processo, il sentimento di partecipazione che nutre ogni compagine sociale era andato assumendo connotati assolutamente inediti: si trattava, per la prima volta, di una partecipazione scelta, accordata in virtù di un sentire comune in grado di identificare compiutamente una Nazione moderna e, soprattutto, in grado di conferire un ruolo da protagonista alle masse. Si trattava di quell'originale forma di reciprocità – iscritta nel passaggio dallo stato di suddito a quello di cittadino che inaugura le società moderne – che lega lo Stato al cittadino e il cittadino allo Stato. Il régime borghese aveva bisogno di conformare il cittadino ai propri valori, di indirizzarlo all'acquisizione di competenze e abilità funzionali al proprio sistema economico non meno di quanto il nuovo status di cittadino imponesse alle masse l'emancipazione dalla condizione di minorità insita nell'analfabetismo, come unico mezzo in grado di fornire l'accesso ad un'autentica partecipazione sociale: ora, per la prima volta, almeno in prospettiva, divenuta legittima. Tanto legittima da indurre **Durkheim** a riflettere sull'educazione nei termini espliciti di un "fatto sociale", un fatto, cioè, istituzionalmente giustificato dall'insopprimibile esigenza di socializzare le masse all'interno di una compagine che andava acquisendo connotati pericolosamente pluralistici.

Stiamo qui andando descrivendo le spinte progressiste che, in linea generale, attraversano la pedagogia non meno dei sistemi sociali investiti – a cavallo tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo – dalle potenti trasformazioni indotte dall'industrializzazione. L'attualizzazione di queste spinte nelle singole Nazioni europee e negli Stati Uniti fu, naturalmente, cosa di volta in volta diversa.

Gli ostacoli erano molteplici – annota Bowen in *Storia dell'educazione occidentale* – esistevano forze culturali, sia religiose che sociali, che si opponevano al cambiamento. Nella maggior parte dei Paesi sottosviluppati dell'Europa esistevano stretti legami fra l'istruzione e le Chiese ufficiali conservatrici, mentre le popolazioni, composte in maggioranza da ceti contadini e rurali, non erano in grado né

di apprezzare né di desiderare l'urbanizzazione, lo sviluppo industriale e le agitazioni che di quei processi rappresentavano l'inevitabile accompagnamento³.

Ciononostante è doveroso riconoscere che, in generale, nel corso dei primi quattro decenni del XX secolo in Europa e negli Stati Uniti si registrò un progressivo incremento della legislazione in materia di istruzione, al punto che la spesa per l'istruzione divenne una delle voci più importanti del bilancio nazionale.

Negli Stati Uniti, in particolare, un Paese giovane e relativamente libero dal peso della tradizione e dei pregiudizi sociali – non peraltro, ma proprio perché in nome dell'emancipazione da tradizioni avvertite come non più aderenti allo spirito pragmaticamente progressista della Nazione, si era qui prodotto un moto rivoluzionario i cui ideali avrebbero ispirato le stesse rivoluzioni borghesi europee – si sperimentava con particolare intensità l'irruenza delle trasformazioni sociali ed economiche della modernità.

Non è forse un caso, dunque, che la coscienza della fortissima istanza di promozione sociale, connessa alle esigenze di consolidamento delle giovani società borghesi, abbia percorso in maniera così significativa la riflessione di uno dei maggiori filosofi e pedagogisti del Novecento: l'americano J. Dewey.

La riflessione deweyana (si veda il paragrafo IV.1) conferirà alla preoccupazione borghese in merito al problema della nazionalizzazione delle masse una dignità teorica peculiarissima che riflette il dinamismo interno di una Nazione giovane alla ricerca di una coerente collocazione nell'ambito della modernità.

Altrove, in Italia per esempio – dove la metabolizzazione delle grandi rivoluzioni della modernità sarà più lenta rispetto ai Paesi di area anglosassone – il problema viene recepito secondo direttrici anche opposte, com'è nel caso di Giovanni Gentile e di Antonio Gramsci.

In Italia – nei primi decenni del secolo – la borghesia liberale erede degli ideali ottocenteschi, artefice di un progetto sociale fortemente elitario entra in crisi sotto le spinte di un proletariato urbano e rurale che comincia a rivendicare una più equa ripartizione di diritti e di risorse. Il processo di emancipazione sociale si traduce politicamente in precise richieste di rinnovamento del quadro istituzionale che la borghesia italiana, spaventata dal “pericolo rosso” di un socialismo incalzante, non vuole e non sa accogliere.

Quel che veniva avanti – scrive V. Foa, analizzando il periodo immediatamente precedente all'avvento del fascismo – era l'affermazione sulla scena politica di strati sociali e di classi che ne erano state storicamente escluse. [...] La crisi dello stato liberale, che dopo la tragedia bellica non aveva nessuna possibilità di sopravvivenza, aveva due sbocchi possibili: o un allargamento della democrazia o uno stato autoritario⁵.

In Italia, dunque, l'evoluzione del régime borghese verso il perfezionamento del sistema rappresentativo registra una sterzata in senso totalitario e il problema del consenso diventa oggetto di propaganda populistica che dissimula, per converso, i reali interessi politici di una classe dirigente fondamentalmente conservatrice.

La pedagogia gentiliana (si veda il par. IV.2) non può non riflettere queste dinamiche delineando un progetto educativo che, come effetto di una scarsissima indulgenza nei confronti di quel dinamismo sociale che per Dewey rappresentava un segno di vitalità del sistema, risulta lucidamente orientato alla difesa delle prerogative e dei privilegi di classe.

In Gramsci (si veda il par. IV.3), invece, che la formazione marxista rende inevitabilmente sensibile al problema sociale dell'innalzamento delle masse, la riflessione pedagogica diventa corollario di un più ampio discorso sull'opportunità di un'iniziativa culturale organica rispetto ad un'azione politica diretta a favorire l'emancipazione sociale.

I.3. La crisi della metafisica: la risposta positivista e le filosofie del 'sospetto'

Il nuovo statuto sociale che struttura e informa di sé la pedagogia dei primi decenni del Novecento riflette, dunque, un'esigenza profonda dei nuovi regimi borghesi assurti al dominio delle cose mondane ma tuttora bisognosi di legittimare tale dominio. Per riuscire nell'impresa la borghesia dovrà, però, passare attraverso la destrutturazione del sistema di giustificazione ideale che era servito all'*ancien régime* per edificare la sua secolare autorità. Ciò che sarebbe emerso quale distillato di questo processo di decostruzione radicale – la cui genesi, invero, risaliva ben oltre il plateale avvento della modernità industriale, coincidendo con la crisi della gnoseologia classica i cui presupposti metafisici vengono revocati in dubbio dall'insorgente sperimentalismo galileiano – è un nuovo ordine di valori e un nuovo sistema di convinzioni di segno opposto rispetto a quello della tradizione di cui sanciva il declino, ma animato dallo stesso spirito dogmatico. Così, il prorompente dinamismo della società industriale accelera il processo di disgregazione e giustifica l'affermazione polemica di un nuovo sistema valoriale, fondato sulla consacrazione del *fatto* quale unico criterio di verità spendibile nell'umano controllo del reale e nella razionale ottimizzazione delle risorse che questo mette a disposizione. È la liquidazione della metafisica e del suo approccio problematico al mondo, definitivamente – così si pensò – scalzata dal rigore di una scienza che, abbandonata ormai ogni velleitaria questione di tipo essenzialista, sembrava con-

segnare ad una ragione finalmente avveduta le chiavi d'accesso al reale. La fede **positivista** nella scienza sperimentale e nella prospettiva di progresso da essa dichiarata era la fede nel giovane ordine borghese che conferiva dignità a realtà nuove: quella educativa, per esempio, che ora poteva avvalersi di una logica nuova, avvalorata dall'incontestabile progresso delle scienze, oltre che nutrirsi di precise finalità sociali.

Il processo che guida la pedagogia ad affrancarsi dalla dimensione meramente normativa comunicata dall'impianto tradizionale di un'episteme orientata in senso metafisico, è lo stesso che l'aveva indotta a scoprire il suo irrinunciabile istinto sociale. È una pedagogia gettata nell'agone della modernità, costretta a misurare strumenti e strategie con un modello nuovo di uomo alle prese con un farsi sociale, prima ancora che individuale, che è tutto da gestire e da orientare. Il **darwinismo** aveva scosso dalle fondamenta le tesi fissiste circa la natura invariabile di specie esistenti sin dalla creazione. L'uomo, al pari delle altre specie biologiche, era consegnato all'ignoto divenire della natura, preda di un evolucionismo che ne scuoteva irrimediabilmente l'immagine ideale recante in sé la traccia divina di una razionalità immutabile. L'uomo veniva riscoperto nella sua fattualità diveniente, contingente ma – e qui c'è il rovesciamento paradigmatico operato dal positivismo – non per questo meno degno di essere indagato scientificamente. Al contrario, lo spazio della sua esperienza diventa oggetto esclusivo di indagini da condurre secondo il rigore metodologico indicato dalle scienze sperimentali: anche quello del suo essere sociale, anche quello, delicatissimo, della sua formazione. Nasce così, a cavallo tra il XIX e il XX secolo, la pedagogia sperimentale intesa a confrontarsi con gli aspetti oggettivi e misurabili dell'esperienza educativa per trarne leggi utili alla gestione razionale del fenomeno. La rivendicazione dell'educazione come fatto naturale contribuisce, per esempio, ad avvalorare il nuovo assetto puerocentrico della pedagogia della I metà del '900. L'infanzia comincia ad essere vista come fatto peculiare, con sue proprie caratteristiche psico-fisiche, con bisogni e ritmi specifici che, una volta riconosciuti e sistematizzati, consentono di assumerla come valore in sé: un'autonoma fase della vita da coltivare per ciò che essa rappresenta e non in funzione del conseguimento di una pienezza ideale e di là da venire, nell'età adulta.

Nascono, dunque, la pedagogia scientifica, la sociologia dell'educazione, la pedagogia sperimentale, saperi accomunati dalla convergenza su un discorso educativo reso problematico dalle trasformazioni sociali in atto e dalla condivisione di un nuovo statuto epistemologico che interrompe il secolare monopolio dell'educazione umanistica.

Eppure, per quanto – come fa notare Landsheere⁷– il nuovo statuto, almeno fino alla fine dell'800, non riesca ancora ad imporsi in modo da eclissare l'influsso

delle componenti filosofiche e storiche delle scienze dello spirito, la rottura imposta dal nuovo paradigma scientifico è tale da indurre potenti riflessioni negli spiriti più avvertiti. È l'epoca del sospetto: il sospetto che al di là dell'incontrovertibilità del "fatto" celebrato dal positivismo, ci sia dell'*altro* e che quest'altro non si lasci ridurre facilmente agli schemi dell'oggettività positiva.

Nella sua ansia antimetafisica l'ideologia positivista che andava alimentando la riscossa del laicismo moderno, edificava, insieme, un sistema di pensiero affetto dalla medesima tensione **fondazionalista** che rimproverava ad una tradizione tacciata di inconcludenza. Il "fatto", come fonte di incontestabile certezza, si stagliava quale fondamento irriducibile di una conoscenza umana votata all'infallibilità, né più né meno di come l'*essere* delle cose aveva funto da fondamento e fulcro della conoscenza orientata in senso metafisico.

Contro la presunta inviolabilità del "fatto", ultimo baluardo della propensione metafisica alla **ipostatizzazione** del reale, si dispiegheranno polemicamente gli aforismi delle opere nietzscheane, contribuendo ad alimentare la percezione di crisi che il nuovo secolo recherà con sé e, quindi, quel processo di ridefinizione epistemologica dei saperi di cui si parlava in esordio.

Per quanto riguarda il discorso pedagogico il riconoscimento del "fatto" formativo nella sua specificità e, dunque, nella sua indisponibilità a qualsivoglia tipo di generalizzazione, rappresentava un'acquisizione irrinunciabile. La complessità e la straordinaria articolazione che la dimensione sociale andava acquisendo ogni giorno di più, richiedeva – dal punto di vista pedagogico – una riflessione adeguata e attenta al darsi delle specifiche condizioni dell'esperienza formativa. Si riconoscono testimonianze evidenti di questa preoccupazione anche in autori diversissimi tra loro come Gramsci e Gentile.

È nella riflessione deweyana, però, che il "fatto" subisce, grazie alla prospettiva transazionale, la rilettura decisiva che consentirà la ricomposizione equilibrata del rapporto tra il soggetto e l'oggetto della conoscenza – così come dell'azione morale o della relazione educativa – e, dunque, il ridimensionamento delle pretese veritative della scienza.

La formazione idealistica conferisce alla riflessione deweyana quella particolare attenzione al riconoscimento del carattere creativo e spontaneo della coscienza che andrà poi a costituire uno dei capisaldi del suo pragmatismo. Laddove, come sostiene Granese, il pragmatismo americano e la sua rivendicazione del primato creativo della volontà umana sarà l'originale risposta che una cultura fortemente intrisa di puritanesimo elaborerà al fine di opporsi al diffuso naturalismo deterministico di fine '800⁸.

Se volessimo tentare di semplificare quanto siamo andati sin qui dicendo, potremmo evidenziare della pedagogia di questa prima metà del Novecento, da un

lato, una costante tensione all'aggiornamento del proprio discorso in funzione delle esigenze socio-culturali imposte dalla modernità, dall'altra, la mancata emancipazione di questa stessa modernità – pur nella sua ansia di rottura – dai paradigmi dell'antropologia e della gnoseologia classici. La rivendicazione della “fattualità naturale” del fenomeno educativo proposta da certa pedagogia di ispirazione positivista sottende, evidentemente, la fiducia nella possibilità di rintracciare razionalmente le leggi “essenziali” che governano tale fattualità per dedurre da queste l'impostazione di corrette strategie educative. In generale il modello pedagogico di impianto naturalistico, se pur pragmaticamente riferito all'immagine di un uomo secondo ciò che esso “naturalmente è” – e non come dovrebbe essere, nella prospettiva di una fede religiosa o di un'etica di impianto metafisico – denunciava il persistere di una nozione di **razionalità fondante** da recuperare e potenziare nel corso del processo formativo. Da questo punto di vista poca è la distanza che separa questo modello da quello che definiamo “umanistico” e al quale, per esempio, è possibile ricondurre la stessa pedagogia gentiliana fondata com'è sulla tesi dell'originarietà assoluta del pensiero rispetto al reale. È sulla base di questa assoluta originarietà e non di altro che Gentile può delineare lo svolgersi di un processo educativo volto al conseguimento dell'identità spirituale tra docente e discente: è in essa, infatti che quel *prius* ontologico che il filosofo italiano ha ravvisato nel pensiero, coglie la propria attualizzazione. Ci muoviamo, dunque, tuttora all'interno dell'orizzonte di pensiero tracciato da una tradizione gnoseologica che non ha ancora provato a mettere in dubbio l'intrinseca razionalità di un mondo che, in quanto tale, si presta docilmente all'attività di categorizzazione della soggettività umana. Eppure, come si è detto, questa fiducia non sembra essere destinata a durare: la carica innovativa della modernità tecnologica e industriale travolge i vecchi assetti teorici costringendoli a ripensarsi, inoculando, per altro verso, il germe del dubbio radicale da cui emergerà successivamente il disincanto critico della post-modernità. Ci riferiamo, evidentemente, alla temperie culturale preannunciata dal dubbio corrosivo di quelli che **Paul Ricoeur** chiama i **maestri del sospetto**: Marx, Nietzsche e Freud.

Il filosofo educato alla scuola di Cartesio – annota Ricoeur in *Dell'interpretazione. Saggio su Freud* – sa che le cose sono dubbie, che non sono come appaiono; ma non pensa che la coscienza non sia così come appare a se stessa [...] di questo, dopo Marx, Nietzsche e Freud, noi dubitiamo. Dopo il dubbio sulla cosa, è la volta per noi del dubbio sulla coscienza?

Si tratta di un dubbio destinato a rivoluzionare l'antropologia filosofica classica e con essa, inevitabilmente, una pedagogia centrata sull'immagine di un uomo la cui razionalità, pur concretizzandosi nell'agire storico risulta da esso indipendente

proprio perché ne rappresenta l'imprescindibile fondamento. La ragione, l'inoscidabile mito attorno a cui una tradizione secolare ha costruito le nozioni che avrebbero alimentato e giustificato il pensare e l'agire dell'uomo occidentale – la Verità e la Giustizia – si rivela, all'analisi dei *maestri del sospetto*, materialmente *agita* più che fondante, spuria nella sua matrice vitalistica e dunque inatta a costituire/restituire l'oggettività del mondo, oggettività che sempre più si definisce come il prodotto – più o meno consapevole – di un'interpretazione esistenzialmente orientata. Secondo Chiosso: «Attraverso Marx, Nietzsche e Freud non si verificherebbe soltanto lo smontaggio della razionalità classica, ma si porrebbero le premesse per cogliere una realtà più complessa e nascosta rispetto al dato della coscienza»¹⁰.

In effetti lo stesso pragmatismo deweyano aveva provveduto a ridimensionare le pretese assolutistiche di una ragione pura, sottolineandone, per converso, il suo farsi storico e contribuendo a smontare il rigido postulato dell'originario divario tra il fare e il pensare. Ma Dewey vive un'epoca in cui il dubbio si è già insinuato potente nelle trame del discorso della gnoseologia classica accelerandone il processo di dissoluzione e – **kuhunianamente** – favorendo l'edificazione di un nuovo paradigma, centrato sul riconoscimento del carattere situato della conoscenza umana.

Nietzsche è, probabilmente, una delle figure alle quali questo dubbio deve la sua declinazione più *urtante*, volendo usare un aggettivo proposto dallo stesso filosofo. Secondo Nietzsche la coscienza europea ha elaborato l'idea di ragione per soddisfare la propria insopprimibile ansia di fondamento, per garantirsi una sponda sicura dalla quale partire alla conquista del mondo:

ha tentato di usare l'atomo-soggetto – scrive Pasqualotto in *Saggi su Nietzsche* – come fondamento della realtà e della conoscenza del mondo, semplicemente sostituendo, in tal modo, un centro trascendente – Dio – con un centro immanente, più vicino [...]. Il sistema di certezze e di valori rimaneva pur sempre un sistema, una "casa" sicura, ancorché sempre più nuova e sempre più laica¹¹.

Ma l'io è soltanto una "funzione grammaticale", un'invenzione funzionale al soddisfacimento di precise e irrinunciabili esigenze vitali e, solo in quanto tale, assurda al ruolo di istanza fondante. Difficile è smontare il congegno di una nozione che ha alimentato la teoresi di una tradizione culturale durata più di un millennio: da qui l'intonazione profetica, scopertamente *urtante*, mai sistematica della riflessione nietzscheana. Si avverte l'esigenza di rompere prima di tutto con certe forme di argomentazione logica e di costruzione del discorso smascherandone il carattere tendenzioso. Si tratta di cogliere il senso della continua tensione ermeneutica che anima la ragione nel suo imprescindibile confronto con la realtà, una

tensione attraverso la quale essa interpreta continuamente se stessa e il reale in un gioco di infinita attribuzione di senso e dove quest'ultimo si impone come la metafora che ha avuto la forza – vitale appunto – di imporsi sulle altre. Cade l'illusione di un senso oggettivo del mondo che una ragione teoreticamente pura avrebbe la facoltà e il privilegio di cogliere e attorno al quale una ragione pratica, altrettanto pura, orienterebbe il proprio agire. Scrive Nietzsche in *Frammenti postumi*:

Contro il positivismo che si ferma ai fenomeni: “ci sono soltanto fatti” – direi: no, proprio i fatti non ci sono, bensì solo interpretazioni [...]. Tutto è soggettivo, dite voi; ma già questa è un'interpretazione, il soggetto non è niente di dato, è solo qualcosa di aggiunto con l'immaginazione, qualcosa di appiccicato dopo³.

Interpretazioni, dunque, e nessun testo stabile da interpretare essendo la stessa idea di stabilità una metafora volta ad appagare l'umana ansia di certezze. “La verità è un esercito mobile di metafore” – annota Nietzsche – a significare il fatto che la verità è il risultato di un processo di costruzione interno all'orizzonte storico-esistenziale della soggettività piuttosto che il conseguimento finale di una ricerca volta a rintracciare il vero nella sua assoluta alterità rispetto alla contingenza fenomenica.

Il ribaltamento nietzscheano del predominio della ragione *pura* si attua attraverso quella che il filosofo chiama una “chimica delle idee” volta a decostruire la nozione stessa di soggettività e la sua connessa sostanzializzazione. Al termine di questa economia generale degli impulsi la soggettività, il fulcro di un cosmo ordinato secondo ragione entro il quale essa è destinata a trovare ristoro e appagamento, rivela la sua natura instabile e condizionata. Non sostanza razionale a fondamento del reale, ma fenomeno mutevole, misterioso compendio di impulsi vitalistici orientati alla ottimizzazione del sé: in una parola: volontà di potenza.

«Che cosa avverrebbe se questa chimica si concludesse con il risultato che anche in questo campo i colori più magnifici si ottengono da materiali bassi e persino spregiati?»⁴ – chiede provocatoriamente Nietzsche in *Umano troppo umano*, volendo sottolineare la matrice pulsionale della stessa ragione umana. La ragione platonica che limpida si erge di contro ad una sfera emotiva da assoggettare, così garantendo quel monopolio razionale che, solo, è in grado di cogliere l'oggettività del mondo, non convince più. Al suo posto emerge una ragione *fatta*, originata e irrimediabilmente commista di quegli stessi *materiali bassi* che pretenderebbe di dominare, deprivata dei suoi connotati fondanti e riconsegnata alla dimensione prassica che la struttura.

Pur non amando Nietzsche, Freud ne accoglie alcune suggestioni: “ho rifiutato lo studio di Nietzsche, anche se mi era chiaro che potevano essere trovate in lui concezioni molto simili a quelle della psicoanalisi [...]”. Adeguandoci all'uso lin-

guistico di Nietzsche [...] chiameremo d'ora in poi l'inconscio Es". Anche Freud individua, nella struttura della coscienza, la presenza di un dissidio tra un elemento formale, tendente all'ordine, alla stabilità, alla rappresentazione del mondo e un elemento di tipo dionisiaco, pulsionale e energetico. Nella separazione di Io – inteso come coscienza rappresentativa – e Es – l'inconscio – risuona lo schopenhaueriano mondo come *rappresentazione e volontà*: il soggetto freudiano perde, così, i connotati tipici della metafisica della ragione per assumere, come in Nietzsche, i caratteri di un servitore, delle pulsioni da un lato, del Super-Io dall'altro. Eppure, a partire dalla comune visione di un uomo deprivato del fondamento della razionalità i percorsi di Nietzsche e Freud divergono. Se Nietzsche, attraverso una paideia opportunamente orientata mira alla liberazione *delle* pulsioni, la psicoanalisi freudiana tende, per converso al ripristino del monopolio razionale attraverso la liberazione *dalle* pulsioni. Prevale, dunque, in Freud l'istanza illuministica dell'emancipazione della ragione da tutti i vincoli che possano depotenziarne l'operare. Nietzsche, invece, come Goethe – potremmo dire – accetta incondizionatamente la poieticità della natura. Si ripensi al Goethe della *Teoria della Natura*: "Natura! Da essa siamo circondati e avvinti – né ci è dato uscirne o penetrarvi più a fondo". Laddove per Nietzsche non si tratta – evidentemente – di penetrarne il mistero – perché cadremmo nuovamente nella mistica, ingenua e fuorviante, del monopolio razionale sul mondo – semplicemente perché non c'è alcun mistero da penetrare. Mentre c'è un senso da costruire riconoscendo, senza mistificarla, l'insopprimibile istanza vitalistica da cui promana.

Sotto i colpi della critica nietzscheana lo stesso nucleo vitale dell'etica tradizionale cede, trascinando nel suo smottamento i dettami della paideia classica che ad essa si ispirava. La virtù non sta, per Nietzsche, nell'ossequiosa adesione alla Norma, buono non è chi modella il proprio agire secondo il dettato offerto dalla Legge morale nella sua assoluta e incondizionata a-fenomenicità: il kantiano imperativo categorico. Al contrario – e qui troviamo il senso del nichilismo attivo nietzscheano – buono è il legislatore di se stesso, colui che – senza lasciarsi annihilire dalla constatazione dell'inesistenza di quello che più sopra chiamavamo testo stabile da decodificare – proprio da questa constatazione trae legittimazione per il proprio continuo agire interpretante.

L'uomo – scrive Nietzsche in *Così parlò Zarathustra* – è una corda tesa tra l'animale e l'Oltreuomo, una corda al di sopra di un precipizio [...]. La grandezza dell'uomo sta in questo che egli è un ponte e non uno scopo [...]. L'Oltreuomo è il senso della terra⁵.

Il ponte è la metafora dell'infinita attività interpretativa entro cui il nichilismo nietzscheano ritraduce l'umana pratica conoscitiva: inesausta attività creativa, mai

conclusa per il semplice motivo che non c'è alcun obiettivo – alcuna verità esterna – cui tendere e pervenire. La paideia classica, dunque, non può che apparire come la menzognera e sviante metafora protesa a formare e accreditare l'immagine di un uomo mortificato nella sua più autentica natura creativa. Un uomo, il cui naturale impulso dionisiaco è oggetto di inibizione e demonizzazione, non può che risultare più facilmente assoggettabile alla Norma e all'Ordine imposti da quella che nella *Genealogia della morale*, Nietzsche chiama la morale del “risentimento”.

Il messaggio nietzscheano è estremamente duro e – effettivamente – urtante. Specialmente per l'epoca in cui esso si diffonde: l'epoca dell'apoteosi di una borghesia che in un certo ordine e in una certa apollinea e essenziale compostezza ravvisa i segni esteriori di uno stile di vita votato all'efficienza e alla produttività. Che al rigore di un'educazione ispirata ai valori del rispetto e dell'ossequio normativo – prima e oltre il riconoscimento di qualsivoglia potenziale talento personale – affida la tenuta del sistema sociale che ha edificato e va consolidando. E ciononostante le parole di Nietzsche, di quella che un maestro dell'ermeneutica contemporanea chiama la “grande figura del destino”, sono destinate a produrre i loro effetti ben al di là dell'epoca dell'orgoglio borghese di fine Ottocento. Sono destinate a innescare – o almeno contribuiscono a farlo per quanto attiene al discorso pedagogico – quel processo di rivisitazione delle strategie e delle stesse finalità educative che riconfluirà nel grande dibattito del primo come del secondo Novecento, venendo, anche indirettamente, ad alimentare le istanze innovative che attraversano questo secolo travagliato. Questo soprattutto in funzione di un processo formativo del quale si vuole salvaguardare, di volta in volta, l'assoluta unicità e irriducibilità a strategie precostituite. Se il processo di costruzione di un senso da attribuire al mondo – processo attraverso il quale la soggettività umana perviene, contemporaneamente, a costruire se stessa – è ricondotto integralmente, proprio in quanto costruzione, alla dimensione prassica e all'esigenza vitalistica ad essa connessa, ne consegue l'impostazione di un discorso educativo che alla dimensione prassica faccia costante riferimento. La dimensione prassica è quella della storia, l'ambito della continua, sempre nuova “invenzione” di sé che il divenire impone ad una soggettività destinata a formarsi declinando un senso attinto all'orizzonte culturale di appartenenza, a questo tornando con l'apporto di inedite ri-significazioni. Quello che sembra emergere – fra le righe di questa ri-proposizione in chiave pedagogica della gadameriana “**storia degli effetti**” – è l'irriducibile novità che ogni processo formativo porta con sé quale segno di uno “stare al mondo” che, giocandosi continuamente nella ri-contestualizzazione dell'esperienza in funzione della problematicità della stessa, va riconosciuta e potenziata. Riecheggiano, come si vede, parole e temi già incontrati a proposito del discorso

pedagogico del primo Novecento e destinati a germinare copiosamente – almeno in Italia – nella seconda metà del secolo.

Glossario

Ancien Régime: con questa espressione si intendono le strutture sociali e politiche tipiche delle società pre-moderne (quelle di ascendenza feudale per intenderci) caratterizzate da una gestione del potere – politico e sociale – legittimata dal *privilegio* che discende dall'appartenenza ad una casta. Così, per esempio, nella Francia pre-rivoluzionaria la gestione politica ed economica dello Stato era appannaggio esclusivo della monarchia e dei ceti nobiliari, eredi e custodi di un assetto sociale di ascendenza medievale, giustificato in ragione di un'esigenza di controllo territoriale che agli albori dello Stato Moderno era stato possibile assicurare soltanto attraverso l'istituzione di quei rapporti di vassallaggio che erano all'origine dei privilegi di casta. L'*ancien régime* è, dunque, sinonimo di privilegio sociale, politico ed economico, laddove le società moderne nate dalla sua dissoluzione imporranno – quale criterio di differenziazione sociale e quale condizione di accesso al potere politico – la capacità produttiva di un cittadino finalmente emancipato dalla soggezione di casta (basti pensare al *censo* che, nelle prime costituzioni, diviene il criterio per selezionare l'accesso al diritto di voto). Un'altra caratteristica della società moderna è data, infatti, dal subentrare della figura del cittadino – quale componente di una comunità legittimata dalla attiva partecipazione di coloro che la costituiscono – a quella del suddito dell'antico regime. Il suddito rappresenta l'inevitabile corollario di una società fondata sul privilegio: è colui che, pur contribuendo con il proprio lavoro alla preservazione e alla stabilità della compagine sociale, non ha alcuna possibilità di interloquire attivamente con il piano della gestione politica. La società di antico regime deve, infatti, la propria legittimazione non alla partecipazione e al consenso dei suoi membri, ma all'investitura divina (si pensi al fatto che l'incoronazione del re avviene in Chiesa). Di qui la completa soggezione – la sudditanza appunto – del popolo, all'interno delle società di antico regime.

Avanguardia artistica: il termine avanguardia denota le nuove ricerche artistiche (non solo nell'arte figurativa, ma anche musicali, letterarie, teatrali) che – a partire dalla fine del XIX secolo – manifestano un carattere di ribellione e di aperta rottura nei confronti dell'arte e della società dominante. Le avanguardie storiche reagiscono contro la concezione di un'arte imprigionata nei musei, avanzando il bisogno di un rinnovamento estetico capace di incidere sulla vita anche a livello politico.

Bacone Francesco: il manuale di storia della filosofia di Abbagnano e di Fornero ravvisa in Bacone il filosofo e il profeta della tecnica. Contemporaneo di Galilei – nasce nel 1561 a Londra – Bacone fornisce ulteriore testimonianza di quell'insoddisfazione nei confronti della cultura ufficiale che sarebbe costata il rogo a personaggi come G. Bruno e che sarebbe sfociata in quell'evento epocale che la storia della civiltà occidentale annovera con il nome di Rivoluzione Scientifica. Una cultura imperniata su una gnoseologia (quella classica) che non sembrava più in grado di rispondere adeguatamente alle esigenze di rinnovamento di una *proto-borghesia* rampante. Grazie al dinamismo di questa classe emergente prendeva corpo, in maniera sempre più significativa, un nuovo paradigma culturale ambiziosamente proteso a ridefinire e a valorizzare i confini entro cui si gioca l'iniziativa umana. Da questo punto di vista, Bacone – pur incapace di cogliere l'effettiva novità costituita dal nuovo metodo della ricerca scientifica, così come impostato da Galilei – intuisce della nuova scienza le straordinarie potenzialità ai fini della realizzazione del dominio dell'uomo sulla natura, scorgendo la feconda possibilità di applicazioni pratiche insita in essa. E indica all'uomo un nuovo compito: conoscere la natura non per assecondare un fine puramente teoretico, ma per conseguire lo scopo pratico di un suo effettivo assoggettamento.

Darwinismo: si intende la dottrina dell'evoluzione biologica così come enunciata da Darwin sulla base del principio della *selezione naturale* – secondo il quale, nella lotta per la vita, gli individui destinati a sopravvivere sarebbero quelli nei quali si sono manifestate le variazioni organiche più favorevoli a garantire una proficua interazione con il contesto ambientale. Da esso discende il darwinismo sociale, con cui si indica l'insieme delle dottrine ottocentesche che hanno cercato di applicare la teoria darwiniana dell'evoluzione al campo etico-politico.

Durkheim Emile: possiamo considerare il sociologo francese (1858/1917) come una testimonianza di quel *determinismo* sociale di cui si accennava nel capitolo I. Durkheim concepisce infatti la società come un fenomeno che trascende i singoli individui in quanto emerge da una coscienza collettiva “esterna” allo spirito soggettivo. Da questo punto di vista, il sociale e le sue *rappresentazioni collettive* rappresentano l'impalcatura latente all'interno della quale acquista significato ogni attività di pensiero. Questo tema, insieme con l'attenzione riservata alle operazioni linguistiche, fanno del sociologo un precursore dello strutturalismo contemporaneo da Lévi-Strauss a Lacan.

Ermeneutica: nel *Dizionario di Filosofia* di Firrao alla voce ermeneutica leggiamo: “studio attraverso il linguaggio e attraverso la storia, del senso del mondo”.

Il termine rivela la stessa radice del nome del dio greco Hermes – il Mercurio latino – portavoce, nel cielo e sulla terra, del volere di Zeus. Nella Grecia classica il termine *hermenéuein* indicava principalmente coloro che, poeti e sacerdoti, si facevano interpreti dei messaggi degli dei. Pertanto, in senso tecnico la parola è stata adottata per indicare l'arte rivolta all'interpretazione e alla ricostruzione del senso degli antichi testi. M. Heidegger – che tra i filosofi del Novecento è colui che provvede a emancipare definitivamente l'ermeneutica dal contesto specialistico dell'esegesi dei testi – riconosce in essa l'originario e *universale* modo di conoscere dell'uomo in quanto ente gettato nel mondo (in tal modo riprendendo e radicalizzando una posizione già delineata dallo *storicismo tedesco*). La *gettatezza* sta ad indicare proprio l'appartenenza ad un contesto storico nel quale ciascuno si trova ad essere inserito a dal quale viene condizionato ben oltre e ben prima la propria intenzionale consapevolezza. Quella storica costituisce, dunque, la dimensione fondante della conoscenza umana che ad essa attinge per calibrare il proprio rapporto con il mondo. Da ciò si deduce il carattere mai *puro* e sempre *pre-giudicato* di questo rapporto e degli orientamenti valoriali che da esso discendono. La conoscenza umana, dunque, è già sempre orientata da una certa *pre-comprensione* del mondo sedimentata nel linguaggio e che va ad articolarsi nelle credenze e nelle opinioni attraverso cui si costituisce lo specifico *stare al mondo* di ciascuno. Qui il motivo per cui essa non può che darsi come interpretazione, come attività ermeneutica di continua articolazione della comprensione che ci *pre-costituisce* come esistenti. Ma la dimensione ermeneutica dell'attività conoscitiva richiede al soggetto un continuo sforzo di intelligenza *critica* dei pre-giudizi che costituiscono il retaggio della tradizione, quale condizione di una comprensione che, insieme, ri-costituisca gli stessi in modo creativo e originale. Questa generalizzazione dell'ermeneutica, che diviene la dimensione costitutiva di tutta l'esistenza, è ripresa e proseguita da Gadamer che ha proposto una vera e propria *ontologia ermeneutica*.

Fondazionalista: termine che si riferisce alla propensione della filosofia occidentale a ricercare la *fondazione ultima* del sapere. Tale, cioè, da assicurare ai giudizi umani la possibilità di pervenire ad un livello di assoluta certezza e alle sue azioni un livello di irresistibile cogenza. L'espressione viene adoperata significativamente dal filosofo americano Rorty nella sua ricostruzione della filosofia occidentale, tesa a mostrare l'inconcludenza delle strategie fondazionaliste incapaci di riconoscere la matrice *pragmatica* delle credenze umane.

Gnoseologia: il termine indica la teoria della conoscenza e va ricondotto alle parole greche *gnosis* – conoscenza – e *logos* – discorso.

Il termine è stato coniato dal filosofo A.G. Baumgarten (1714/1762) che suddivide la teoria della conoscenza in *logica*, che riguarda la conoscenza intellettuale e in estetica che riguarda la conoscenza sensibile. La teoria della conoscenza poggia su due presupposti: 1) che la conoscenza sia una categoria dello spirito, una *forma* dell'attività umana che possa essere indagata prescindendo dai particolari procedimenti conoscitivi di cui l'uomo dispone fuori e dentro la scienza; 2) che l'oggetto immediato del conoscere sia, come aveva ritenuto Cartesio, soltanto l'idea o rappresentazione e che l'idea sia un'entità mentale, esista cioè solo dentro la coscienza o il soggetto che la pensa. Si tratta, dunque, di verificare se a questa idea corrisponda una qualsiasi cosa o entità esterna, cioè esistente al di fuori della coscienza.

In questo senso quella moderna – da Cartesio in poi – si differenzia dalla riflessione gnoseologica dell'antichità, che possiamo provare a definire come gnoseologia classica. Nell'antichità classica, infatti, l'idea rappresenta l'*ousia*, la sostanza in sé, dotata di una realtà propria e assolutamente indipendente dall'intelletto che la pensa (si pensi all'*idea* platonica). Questo è il motivo per cui la gnoseologia classica non incontra il problema, tutto moderno, di verificare la corrispondenza tra la rappresentazione mentale del mondo e il mondo stesso qual è in sé. Una volta guadagnato l'accesso all'idea, una volta, cioè, guadagnato il livello dell'astrazione intellettuale, l'idea è, infatti, in grado di restituirci senz'altro la verità del mondo qual'esso è in sé.

Kuhnianamente: da Thomas Kuhn, autore di un'opera destinata a segnare il dibattito epistemologico contemporaneo: *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. In essa si sostiene che la scienza non avanza per progressivo *accrescimento*, incrementando cioè l'estensione dello spazio della conoscenza. Bensì attraverso vere e proprie rivoluzioni *paradigmatiche*, momenti di rottura irreversibile che impongono alla ricerca la riformulazione di obiettivi e strategie sulla base del riconoscimento di nuovi *problemi* e, dunque, in vista di nuove possibili *soluzioni*. È evidente come, da questo punto di vista, ogni paradigma risulti assolutamente discontinuo rispetto a quello che lo ha preceduto – quello copernicano, per esempio, rispetto a quello tolemaico – e come non sia, conseguentemente, possibile concepire l'uno come perfezionamento dell'altro. Ogni paradigma rappresenta una struttura in sé coerente ed organica, espressione di una precipua visione del mondo, testimone di precipue scelte valoriali che consentono di riconoscere e di recepire i *fatti* in un determinato modo. E non in un altro.

Kuhn si colloca, da questo punto di vista, all'interno di quella *koinè* culturale interessata a ridefinire il senso stesso dell'oggettività – che da una certa epoca in poi è sembrata diventare appannaggio esclusivo delle scienze sperimentali – nei ter-

mini di un *risultato* ottenuto sulla base della condivisione di scelte e orientamenti, piuttosto che come un *obiettivo* da raggiungere promuovendo le capacità mimetiche di una scienza in grado di restituire la *datità* della realtà.

Ideologia: come si legge nel dizionario di filosofia di Abbagnano, il termine fu creato da Destut De Tracy per indicare “l’analisi delle sensazioni e delle idee” e indica una corrente filosofica che segna il passaggio dall’empirismo illuministico allo spiritualismo. Poiché alcuni degli ideologi francesi gli furono ostili, Napoleone adoperò quel termine in senso dispregiativo, intendendo con esso riferirsi a persone prive di senso politico e in generale senza contatto con la realtà. Si può, dunque, far partire da qui la storia del significato moderno del termine che viene a indicare una dottrina destituita di validità oggettiva, ma preservata per legittimare gli interessi di coloro che se ne servono. In questo senso il termine coincide, nella II metà dell’Ottocento, con una nozione fondamentale del marxismo: a indicare l’insieme di credenze filosofiche, religiose, politiche, morali che non hanno altra validità se non quella di esprimere e rispecchiare – in funzione di un rapporto di netta subordinazione – gli interessi propri della classe dominante, in un determinato momento storico. L’ideologia assunse, così – progressivamente – una connotazione sempre più negativa configurandosi come il subdolo strumento attraverso cui l’élite dominante si assicura il controllo dei comportamenti collettivi, orientandone credenze e convinzioni.

Nel corso del Novecento è andata delineandosi sempre più nettamente – sulla scorta di una prospettiva *antifondazionalista* (si veda, in questo Glossario, il termine *fondazionalista*) – un ridimensionamento della tradizionale accezione di ideologia di ispirazione marxista. Essa, infatti, presupporrebbe – indicando nell’ideologia una *falsa verità* ad uso e consumo della classe dirigente – la possibilità di rintracciare la dimensione autentica della verità, così come ad essa è dato di emergere qualora ne si promuova l’emancipazione da manipolazioni strumentali. Laddove la posizione che definiamo antifondazionalista risulta assolutamente scettica proprio rispetto alla possibilità e utilità di uno sforzo teoretico volto a rintracciare tale dimensione. È implicita in questa posizione, altresì, il rifiuto del *determinismo* sociale insito nella dottrina tradizionale, laddove quest’ultima finisce per concepire idee e valori come mera manifestazione di un dato ordine sociale, in funzione di netta dipendenza da quest’ultimo. Il rifiuto del determinismo – in qualsiasi senso declinato – importa il riconoscimento del rapporto di mutuo scambio che lega idee e contesto sociale, soggetto e oggetto, individuo e mondo. In quest’ottica i termini del rapporto appaiono coinvolti in un’attività di continua negoziazione di significati che il mondo offre ma che il soggetto inevitabilmente ricontestualizza. Dando luogo a quel processo di inesausta ri-produzione di senso

che è la storia umana. Da questo punto di vista l'ideologia può apparire come l'inevitabile cornice – né vera, né falsa – entro cui, dato un determinato spaccato storico-sociale, prendono corpo i significati (Althusser, Foucault).

Quello che, *ermeneuticamente*, si può aggiungere, è che questo *prendere corpo* non indica un fenomeno ineluttabile subito da individui in balia di un ordine sociale che li sovrasta e li *determina*. Indica, invece, il risultato di un processo di continua re-interpretazione all'interno del quale l'individuo risulta attivamente coinvolto. Laddove proprio dal livello di consapevolezza che questa *attività* denota, dipende la possibilità di garantirsi contro il rischio di forme soggezione acritica all'*idea dominante*.

Ipostatizzazione: da ipostasi, termine con il quale Plotino indicò le tre sostanze principali del mondo intelligibile. La trascrizione latina del nome è *sostanza*, intesa generalmente come struttura necessaria del reale. Come si legge nel dizionario di Abbagnano nel linguaggio moderno e contemporaneo il termine viene usato per indicare la trasformazione indebita di una parola o di un concetto in sostanza, ovvero in una cosa o in un ente.

Maestri del sospetto: l'espressione, di matrice nietzscheana, è usata da Ricoeur ed è divenuta ormai abituale nel linguaggio filosofico.

Essa indica gli autori – Marx, Nietzsche e Freud – che, con la loro riflessione, avrebbero inaugurato la dissoluzione del principio che da Cartesio in poi ha rappresentato il fondamento delle certezze su cui l'uomo ha costruito il suo rapporto con il mondo: la coscienza. “Dopo il dubbio sulla cosa, è la volta per noi del dubbio sulla coscienza”, afferma Ricoeur nel suo *Della interpretazione. Saggio su Freud*. Revocare in dubbio il principio dell'assoluta autoevidenza della coscienza – così come posto da Cartesio alla base dell'attendibilità gnoseologica delle nostre rappresentazioni del mondo – significa revocare in dubbio l'attendibilità di tutte le costruzioni teoretiche elaborate dall'uomo. Significa alimentare il *sospetto* che quella che i filosofi hanno da sempre chiamato *verità* – da Platone a Hegel – non abbia fatto altro che occultare l'essenza autentica della realtà: la nietzscheana *volontà di potenza*; il fondo oscuro della coscienza – l'*inconscio* freudiano; i *rapporti di produzione* dell'analisi marxista all'origine della *falsa coscienza* dell'ideologia. Nell'idea che la *falsa coscienza* possa essere smascherata e spodestata da una coscienza *vera* – spiega Abbagnano – alcuni studiosi (Derrida, Foucault, Vattimo ecc.) hanno riconosciuto il perdurare dell'istanza *fondazionalista* (si veda il termine in questo *Glossario*). La tendenza cioè a concepire il pensiero dell'uomo come votato all'individuazione di una *verità* assoluta e inoppugnabile da contrapporre all'*apparenza* ingannevole.

Marinetti Filippo Tommaso: è il poeta italiano (1876/1944) che, con il suo celebre *Manifesto del Futurismo* (1909), segna l'esordio italiano nell'ambito delle avanguardie artistiche del primo Novecento (sia veda la relativa voce in questo *Glossario*). Il Futurismo italiano, almeno nell'interpretazione fornita da Marinetti, si propone di rompere con i canoni espressivi del passato in funzione di una più acuta aderenza e rispondenza agli aspetti innovativi della moderna della società industriale. Di qui la celebrazione della velocità, dell'ideologia del progresso, ma anche della competitività e dell'aggressività.

Moderno: nel senso storico in cui la parola viene oggi solitamente adoperata essa indica il periodo della storia occidentale che ha inizio dopo il Rinascimento e cioè a partire dal XVII secolo. Ci si riferisce, dunque, all'epoca della Rivoluzione Scientifica e alla rottura paradigmatica che essa impone nel modo di concepire la scienza e il progresso scientifico. Questo il motivo per cui la modernità tende ad essere associata ad alcuni termini-chiave come scienza, tecnica, progresso, emancipazione, secolarizzazione. Fra le più note interpretazioni novecentesche della modernità vogliamo ricordarne qualcuna:

a) quella di Weber, che identifica il Moderno con l'epoca della razionalizzazione tecnico-scientifica e con il conseguente "disincanto del mondo";

b) quella di Heidegger, che ravvisa nel Moderno l'epoca del nichilismo e della tecnologia planetaria;

c) quella di Habermas che identifica il Moderno con la "tradizione illuministica della civiltà occidentale" e con la sua battaglia a favore dell'emancipazione umana;

d) quella dei post-moderni secondi cui la modernità sarebbe caratterizzata dalla tendenza a credere in legittimazioni universali del conoscere e dell'agire (i c.d. metaracconti). Ai post-moderni e alla loro convinzione secondo cui la modernità sarebbe sostanzialmente "finita", si contrappongono coloro per i quali la modernità non sarebbe affatto "conclusa" ma semplicemente "incompiuta".

Nella nostra ricontestualizzazione abbiamo utilizzato il termine per indicare il ciclo storico contrassegnato dall'avvento della Rivoluzione Scientifica.

Ci siamo altresì serviti del termine in riferimento al prorompere della civiltà tecnica così come esso si registra nel periodo che sta a cavallo tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo. In questa seconda accezione, dunque, l'uso del termine rivela un diverso riferimento temporale. La modernità indica qui un'atmosfera, uno spirito latente: quello inquietante ingenerato da un processo di industrializzazione straordinariamente incalzante e pervasivo, foriero di radicali mutamenti sociali e di ancora più radicali trasformazioni culturali.

Positivismo: il termine – come ci spiega il dizionario di filosofia di Abbagnano – fu adoperato la prima volta da Saint-Simon per designare il metodo esatto delle scienze e la possibilità di un'estensione dello stesso alla filosofia. Esso si richiama a “positivo” – dal latino tardo *positivus* – il dato positivo, reale e concreto in grado di assicurare quella certezza scientifica che l'astrattezza della metafisica impedisce di attingere. Attraverso Comte passò quindi a indicare un grande indirizzo filosofico che, nella seconda metà del secolo XIX tese ad esaltare la scienza quale unica legittima forma di conoscenza e, dunque, quale unica guida qualificata della vita singola e associata dell'uomo. Il Positivismo accompagna l'affermazione dell'organizzazione tecnico-industriale delle società moderne ed esprime il fiducioso ottimismo che esse – almeno nella loro prima fase – ingenerano nella cultura del tempo.

Ricoeur Paul: il filosofo francese rappresenta una figura centrale nell'ambito dell'ermeneutica filosofica del Novecento. Ricoeur struttura la sua riflessione a partire dal riconoscimento – di matrice esistenzialista – della finitudine dell'esperienza umana. A partire da questa premessa Ricoeur concepisce l'interpretazione, come invenzione di un'arte in grado – dopo il fallimento delle strategie fondazionaliste – di “liberare l'orizzonte per una parola più autentica”. Una parola, cioè, più radicata e più aderente all'esistenza individuale. Laddove essa appare come il tentativo, mai definitivamente compiuto, di comprendere e di dire – attraverso nuove modalità di significazione – l'uomo nel suo rapporto con il mondo. Da questo punto di vista viene meno la tradizionale – e vetusta – contrapposizione tra scienze dello spirito e scienze della natura. Esse si configurano come strategie di discorso, ognuna interprete – nel proprio ambito parziale e finito – dell'umano sforzo di autocomprensione. Qui Ricoeur manifesta una posizione originale ai fini della composizione della contesa tra ermeneutica ed epistemologia.

Storia degli effetti: l'espressione – *Wirkungsgeschichte* – è stata coniata da Gadamer. Il filosofo, riallacciandosi alla lezione ermeneutica offerta da Heidegger, procede alla definitiva emancipazione della ragione storica dal modello obiettivante proprio delle scienze della natura e teorizza la legittimità di esperienze di verità *altre* rispetto a quelle canoniche indicate dalle scienze positive. *Altre*, ma non per questo meno significative nel contesto dell'esperienza umana (si pensi alla valenza veritativa dell'esperienza estetica così come teorizzata in *Verità e Metodo*). Per sottolineare l'appartenenza del processo della comprensione al piano della storia, Gadamer usa il termine *evento*. Come tale essa non dipende esclusivamente

dall'iniziativa umana: possiamo piuttosto dire che *all'uomo il comprendere accade*. Sulla scorta di queste riflessioni il filosofo opera una vera e propria riabilitazione della tradizione: essa è ciò che sostanzia la storicità, al suo interno prendono corpo valori e significati. L'attività di giudizio si configura, pertanto, come un'operazione ermeneutica: essa, cioè, presuppone una sorta di ipotesi preliminare – il pregiudizio fornito dalla tradizione – che orienta la comprensione e che contribuisce a proiettarla in una certa direzione. Ma la comprensione non è tale se non *comprende*, se, cioè, non *fa* suoi – attualizzandoli – i significati offerti dalla tradizione: ed è qui che la comprensione rende possibile l'esplicitazione di contenuti ancora ignoti, quell'incremento di senso che può consentire alla tradizione di attraversare il tempo e di pervenire al presente non quale *lettera morta*, ma quale *parola viva*. Questo processo di comprensione che si attua attraverso la trasmissione storica è la *storia degli effetti*. “La situazione storica è qualcosa dentro cui stiamo, nella quale ci troviamo già da sempre ad essere e la chiarificazione di essa è un compito che non si conclude mai”, scrive Gadamer in *Verità e metodo*. Nell'esperienza storica, dunque, assistiamo ad una vera e propria *integrazione degli orizzonti* di significato, nell'ambito della quale tanto il soggetto quanto l'oggetto del rapporto si aprono a nuove prospettive di senso. Dall'*aumento di essere* che deriva da questo processo nasce la valenza veritativa della comprensione storica.

Note

- ¹ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997.
- ² E. D. McCarthy, *La conoscenza come cultura*, Meltemi, Roma 2004 (I ed. in lingua orig. 1996), p. 75.
- ³ J. Bowen, *Storia dell'educazione occidentale*, Mondadori, Milano 1979 (I ed. in lingua orig. 1972).
- ⁴ V. Foa, *Questo Novecento*, Einaudi, Torino 1996, pp. 86-88.
- ⁵ Cfr. F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- ⁶ G. De Landsheere, *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*, Armando Editore, Roma 1994 (I ed. in lingua orig. 1986).
- ⁷ Cfr. A. Granese, *Introduzione a Dewey*, Laterza, Roma-Bari 1981.
- ⁸ P. Ricoeur, *Dell'interpretazione. Saggio su Freud*, Il Saggiatore, Milano 2002 (I ed. in lingua orig. 1965), p. 47.
- ⁹ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit.
- ¹⁰ G. Pasqualotto, *Saggi su Nietzsche*, FrancoAngeli, Milano 1988, p. 137.
- ¹¹ F. Nietzsche, *Frammenti postumi*, Adelphi, Milano 1988 (I ed. in lingua orig. 1869-1888), p. 299.
- ¹² F. Nietzsche, *Scritti 1870 – 1873*, Adelphi, Milano 1973, p. 361.
- ¹³ F. Nietzsche, *Umano troppo umano*, Adelphi, Milano 2004 (I ed. in lingua orig. 1878), p. 15.
- ¹⁴ F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, Adelphi, Milano 1988 (I ed. in lingua orig. 1883), p. 337.

II.
La nascita della pedagogia
come disciplina autonoma

FABRIZIO CHELLO

II.1. *La pedagogia tra esigenze epistemologiche e politico-sociali*

L'aver delineato, nel capitolo I, seppur per grandi linee, le caratteristiche di un'epoca, quella contemporanea, che nel suo divenire si percepisce come profondamente diversa da quella precedente (il moderno), ha consentito di effettuare una prima analisi del complesso rapporto che il sapere pedagogico – ovvero il sapere sulla formazione umana dell'uomo e sulle relative pratiche educative – intrattiene con un contesto storico, politico e culturale ad alta complessità, che appare essere incentrato sui concetti di cambiamento e trasformazione o, in una prospettiva più radicale, su quelli di rottura e di mutazione. Analisi che ha fatto emergere come, all'interno di questo processo di metamorfosi, la cultura occidentale sia stata capace di riconoscersi come liberata da una tradizione, di tipo metafisico, imperniata su una visione totalizzante, universalizzante e razionalizzante del reale in favore di una ragione capace non solo di dubitare – così come fatto dalla razionalità moderna – della troppo frettolosa identità tra le cose del mondo (l'essere) e la loro percezione-rappresentazione (il *logos*), ma anche di dubitare di se stessa. Un travaglio, nel doppio senso di disagio-patimento e di periodo che precede una nascita, che ha da essere analizzato sin dai suoi albori al fine di meglio comprendere in che modo si delinea, si costruisce e si struttura l'identità epistemologica della pedagogia all'interno della cultura contemporanea intesa come cultura del sospetto.

In questo senso, è necessario soffermarsi sulla configurazione educativa di quel periodo di «interregno» che va dalla morte di Hegel (1831) – intesa come evento dall'alto valore simbolico che sancisce l'inizio della crisi della filosofia metafisica – alla fine del periodo giovanile del pensiero nietzschiano (anni '70 dell'800) – altro simbolo importante teso a sottolineare la svolta antimetafisica e storicista del pensiero novecentesco. Un periodo che viene descritto da Freuler, nella sua ricostruzione della crisi della filosofia in Germania, come un tempo in cui

molti non hanno l'impressione di vivere un'epoca di continuità con il passato, bensì un'epoca di rottura brutale, annunciata di avvenimenti inattesi [...]. Per molti, è vero, il sentimento di rottura con il passato del genere umano non si riduce ad una scelta per così dire semplice, ma corrisponde innanzitutto ad un grande punto interrogativo, ad una situazione di crisi in cui ci si bilancia tra il vecchio e il nuovo, in cui si mescolano il pessimismo più nero e la speranza più folle. L'epoca è decadente [...] ma in essa vi è anche una voglia di rigenerazione¹.

A sottolineare come il lungo Ottocento sia stato un secolo tumultuoso, caratterizzato da profonde e radicali trasformazioni non accumulate né da un progetto unico né dalla fiducia cieca nel progresso, ma soltanto da quella nuova dimensione della 'costruzione', del 'fare', del 'progettare' che diventerà, nel tempo, il simbolo principale del contemporaneo. Trasformazioni che, così come si è sottolineato nel precedente capitolo, possono essere interpretate come l'esigenza di analizzare, valutare, modificare e, per alcuni versi, oltrepassare gli assetti caratteristici del moderno attraverso un costante movimento di influenza reciproca tra la vita economica, sociale, politica e culturale.

All'interno di questo movimento, i saperi, sia scientifici sia del senso comune, e le pratiche, sia istituzionalizzate che informali, hanno assunto un ruolo rilevante, facendo emergere lo stretto legame tra conoscenza e società ovvero tra le esigenze epistemologiche, proprie di quelle nascenti discipline – le cosiddette Scienze dello Spirito o Scienze storico-sociali o Scienze umane – derivanti dalla crisi della filosofia, e le necessità politico-culturali dei singoli stati. Legame che viene qui di seguito analizzato in riferimento al sapere pedagogico attraverso un approccio teorico non basato sul determinismo unilaterale di stampo epistemologico (secondo cui sono i saperi, sulla base delle loro caratteristiche epistemiche, a determinare il comportamento sociale nelle forme delle pratiche professionali) o sociale (secondo cui sono le trasformazioni socio-economiche e politiche a determinare la forma e i contenuti dei saperi scientifici), bensì sulla base di un approccio relazionale che sostiene l'influenza reciproca dei fattori in gioco.

Infatti, facendo riferimento esclusivamente al quadro storico europeo degli inizi del contemporaneo, è possibile, ad esempio, sottolineare come la rivoluzione industriale, nelle sue varie fasi, abbia trasformato, in maniera radicale, il volto del vecchio continente, non solo da un punto di vista economico ma anche dal punto di vista delle concrete pratiche educative. Basti pensare al fatto che la diffusione dell'economia industriale fece entrare in crisi il sistema socio-economico basato sulla produzione agricola e artigianale, retta da un'organizzazione familiare di tipo esteso, consentendo l'emergenza dello scenario metropolitano ovvero di uno scenario caratterizzato da città che diventarono sempre più grandi e popolate, sedi di fabbriche e industrie, luoghi di nuovi stili di vita e di consumo, laboratori di

nuove forme sociali. Si pensi, da un lato, all'affermazione della borghesia quale gruppo sociale capace di trasformare le proprie origini mercantili, risalenti al basso medioevo, in una nuova fisionomia tutta volta alla dimensione imprenditoriale e al modello capitalistico in relazione ai quali si avviò quel processo di costruzione e di diffusione di una cultura borghese ovvero di un insieme di pratiche che, in senso circolare, sono influenzate e influenzano i valori di questa classe. E, in questa circolarità, un ruolo fondamentale venne giocato dall'educazione – da quella familiare a quella religiosa, da quella scolastica a quella non formale – che aveva il compito primario, come sottolineano i grandi romanzi di formazione dell'epoca, di proporre un modello di comportamento morale teso alla conformazione del bambino e del giovane alle regole e alle buone prassi della società e di offrirgli un'istruzione qualificata affinché la sua inclusione nell'organizzazione sociale potesse trasformarsi in una partecipazione, a pieno titolo, all'attività produttiva. Ma sempre facendo riferimento ai grandi cambiamenti che vanno a comporre il quadro degli effetti dell'industrializzazione, si pensi, anche, alla nascita della classe proletaria, ai problemi della povertà e della marginalità sociale, alla percezione e, dunque, alla rilevanza simbolica degli alti tassi di analfabetismo, alla diffusione della famiglia nucleare, ai primi fenomeni di individualizzazione e massificazione, alla trasformazione del ruolo della donna e dei giovani che diventano, in maniera diretta o indiretta, elementi-chiave del sistema produttivo. Trasformazioni che incisero profondamente nella vita quotidiana degli uomini e delle donne, nelle loro relazioni, nelle loro azioni e scelte, nella loro organizzazione e, dunque, anche nelle pratiche educative: se, infatti, ad esempio, la famiglia estesa, simbolo per antonomasia di un'educazione intesa come trasmissione intergenerazionale di un sistema di valori e comportamenti socialmente accettabili, si frantuma nelle molteplici famiglie nucleari tra loro unite da legami deboli e spesso funzionali, allora nasce, da un punto di vista propriamente sociale e istituzionale, il problema dell'educazione dei bambini e dei giovani. Ovvero, la questione che si pone nel corso del contemporaneo, e in particolar modo tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del nuovo secolo, è relativa alla possibilità di costruire nuovi legami sociali capaci, se non di sostituire quelli tradizionali di tipo comunitario, di non gettare il modello politico occidentale in una situazione di anomia (assenza di regole) e anarchia (assenza di ogni forma di potere e governo costituito).

Un fantasma, quello dell'anomia e dell'anarchia, che doveva essere allontanato con una forza certamente maggiore di quella presente nel modello politico moderno – il modello hobbesiano del contratto sociale che aveva l'obiettivo di scongiurare “la guerra di tutti contro tutti” – in relazione a quella emergenza che la Rivoluzione Francese, simbolo di un clima più generale che si diffonde in Europa nel corso dell'Ottocento e del Novecento, pone. Se, infatti, come si è visto

nel capitolo precedente, la Rivoluzione Francese è da intendersi come il primo e più evidente segnale di quella progressiva emancipazione dell'uomo dalla sua condizione di sudditanza ad un potere politico assoluto, gerarchico e impositivo verso una condizione, mai definitivamente soddisfatta, di partecipazione democratica al potere politico, allora l'uomo da suddito si trasforma in cittadino. Ovvero fa la sua comparsa sulla scena socio-politica un nuovo soggetto sociale – il cittadino, appunto – legittimato a partecipare al governo della vita comunitaria, attraverso metodi diretti e indiretti che, diffondendo il principio della rappresentanza, pongono il problema pedagogico della gestione del consenso sociale tanto nella direzione di una conformazione delle idee individuali a quelle dominanti tanto nella direzione di una partecipazione critica e autonoma.

In altre parole, il passaggio dal moderno al contemporaneo si caratterizza per la crisi di un modello – economico, sociale e politico – unitario, nel senso di unico e totalizzante, che lascia spazio ad un sistema non predeterminato ovvero ad un'organizzazione che dipende strettamente dalla partecipazione e dall'attivismo dei singoli. Un problema, quest'ultimo, che diventa ancor più rilevante in una Europa caratterizzata o dalla centralizzazione e dalla burocratizzazione del potere nei vecchi Stati nazionali, come accade nella Francia Repubblicana, o dalla formazione dei nuovi Stati, *in primis* l'Italia e la Germania, con la conseguente necessità di provvedere alla costruzione di un'identità nazionale. Identità statale che, passando per le novelle istituzioni scolastiche – intese come simboli dello Stato e diffuse, in maniera capillare, in tutto il territorio secondo un modello organizzativo che puntava all'omogeneizzazione delle differenze contestuali –, fosse capace di reggere il progetto di unificazione sociale e culturale connesso a quello di tipo istituzionale e politico ovvero fosse capace di diffondere l'ideologia dominante del nuovo ordine.

Come si vede, dunque, le trasformazioni socio-economiche e politiche dell'Ottocento portano con sé un incremento della domanda di formazione che induce, per utilizzare un'espressione cara a Cambi, ad una «pedagogizzazione della società» basata non solo sulla definizione sempre più rigorosa del funzionamento delle istituzioni educative, ma anche su un più attento riconoscimento della valenza formativa dei luoghi non deputati formalmente a tali attività ossia attraverso l'attuazione di «un fascio articolato di istituzioni educative e un progetto di organizzazione capillare del consenso sociale intorno a una costellazione di valori e modelli culturali»². Lì dove, secondo una visione non deterministica delle trasformazioni sociali ovvero secondo una visione che supera l'unilateralità della relazione causa-effetto, tale pedagogizzazione non è da intendersi unicamente come l'applicazione di valori economici, sociali e/o politici al campo delle pratiche educative, ma deve essere pensata come un'influenza reciproca che si struttura tra questi fattori diversi.

Se, infatti, è vero che sono le trasformazioni culturali del tempo a dettare, almeno inizialmente, “l’agenda” tematica delle nascenti scienze umane, che iniziarono ad interessarsi ad esempio all’infanzia (caratteristiche fisiche, cognitive, comportamentali e morali dell’infanzia; teorie dell’apprendimento e della memoria; individuazione di nuovi metodi didattici) e al lavoro (la fatica, l’attenzione, l’addestramento), e se è vero che l’educazione era concepita come pratica di conformazione all’ordine (l’educazione come sottostistema che agisce funzionalmente rispetto al mantenimento e alla riproduzione dell’equilibrio del sistema sociale), è altrettanto vero che l’educazione, attuando i valori del modello socio-politico da cui è informata, lo trasforma. Sicché se l’accrescimento della rilevanza sociale delle pratiche educative è un effetto dei processi di industrializzazione e unificazione nazionale, al tempo stesso tale rilevanza si traduce in una trasformazione dei bisogni sociali o meglio di una loro maggiore consapevolezza sulla base dello sviluppo del sapere pedagogico. Infatti, la gestione sempre più capillare e razionale dei fenomeni di trasformazione culturale implicava una maggiore organicità e un accresciuto rigore nella delucidazione degli obiettivi, dei metodi e delle tecniche pedagogiche, con un conseguente interesse per la questione epistemologica ovvero per la definizione di una dimensione identitaria capace di chiarire le condizioni di possibilità e i metodi della conoscenza pedagogica.

È, infatti, in questo periodo di “interregno”, in cui la filosofia metafisica va in crisi e con essa si inizia a perdere l’unità che fino a quel momento aveva caratterizzato il sapere sull’uomo e sulla sua umanità, che la questione epistemologica si inizia a delineare, nelle sue forme contemporanee, come centrale nella cultura scientifica occidentale. L’emergenza, infatti, di una nuova dimensione come quella di una ragione, nel senso più vasto di visione o di pensiero, non più arroccata nel delineare immagini ideali – dell’uomo e del suo sociale – e ad ordinarle gerarchicamente e coerentemente in vista di una sintesi universale capace di portare a compimento l’insieme delle conoscenze umane, induce la ricerca di nuove forme di ragione intente a guardare, analizzare, valutare l’esperienza – le concrete e locali pratiche sociali – al fine di meglio orientarla e gestirla. Con la conseguenza che se «l’illusione di aver raggiunto una verità universale apodittica»⁴ aveva caratterizzato l’intera storia della filosofia occidentale, da Platone fino ad arrivare a Hegel, è con la morte di quest’ultimo che si sollevano le maggiori critiche al pensiero metafisico. E, in particolare, la crisi della filosofia metafisica si riscopre, a partire dagli anni ’30, prima in Germania e poi in tutta Europa, non solo come la crisi di una particolare modalità filosofica che ha voluto concepire la conoscenza come una scala gerarchica alla cui sommità si impone l’idealtà del pensiero, ma più in generale come la crisi della filosofia *tout court*.

Infatti, si diffonde, nello stesso dominio filosofico, una profonda critica all'astrattezza del pensiero, all'oscurità e all'inaccessibilità del linguaggio, all'inutilità – in senso pratico-utilitaristico – del sapere prodotto dalla filosofia ovvero, a partire da un serrato paragone con l'enorme sviluppo delle conoscenze delle Scienze della Natura, il metodo filosofico viene sempre più valutato come non avente alcun significato né per il vivere quotidiano della gente comune né per le decisioni economiche, sociali, politico-amministrative dell'*élite* nazionali. Con la conseguenza che si diffonde nella cultura umanistica europea, tra la morte di Hegel e la fase matura del pensiero di Nietzsche, un sempre maggiore interesse per la maggiore efficacia e l'apparente certezza del metodo empirico-sperimentale. Tale interesse si traduce: 1) in una decostruzione dell'idealismo filosofico e del suo approccio sistemico, 2) in una focalizzazione sull'esperienza, intesa, a seconda degli orientamenti, o come esperienza sperimentale o come esperienza storica o come esperienza determinata da cause materiali, 3) nell'individuazione di metodi analitici di descrizione della realtà capaci di rispondere in maniera fattiva alle nascenti esigenze sociali.

È, dunque, in questo contesto caratterizzato dalla diffusione dei valori della cultura industriale – *in primis* l'efficacia e l'efficienza della produzione che richiedono la gestione e il controllo razionale delle risorse – e da una sempre crescente democratizzazione – che consente l'emergenza di nuovi soggetti sociali (il proletariato, le donne, i bambini, i giovani e poi, nel corso del novecento, gli anziani, i disabili, gli omosessuali, ecc.) e la loro conformazione al costituendo nuovo ordine borghese – che è necessario situare l'analisi che qui si vuole condurre rispetto ai modelli di disciplinizzazione che investono il sapere pedagogico tra il 1879 – anno della creazione del primo laboratorio di Psicologia Sperimentale a Lipsia ad opera di Wundt – e la prima parte del cosiddetto secolo breve.

Un'analisi che, come sopra accennato, non si caratterizza esclusivamente per un approccio "internalista" o "concettualizzante" ovvero per un approccio interessato esclusivamente alle questioni filosofiche ed epistemologiche dell'assetto disciplinare della pedagogia analizzate sulla base di una ricerca delle condizioni analitiche del fare scienza (che cosa è la scienza? quale tipo di conoscenza la scienza produce? quale o quali metodi conoscitivi possono dirsi scientifici?, ecc.), ma che solleva queste stesse questioni a partire da una visione "esternalista" o "contestualizzante". Ovvero questa analisi si interessa delle problematiche dell'epistemologia pedagogica a partire da una visione che considera il ruolo decisivo dell'influenza sociale, politica, economica e intellettuale sul movimento di disciplinizzazione del sapere sulla formazione dell'uomo, con particolare attenzione per le esigenze di professionalizzazione che lo caratterizzano. Come infatti ha sostenuto Le Dihn, la nascita delle scienze sociali come discipline accademiche av-

viene, tra la fine dell'800 e gli inizi del '900, in relazione alle nuove preoccupazioni sociali degli Stati nazionali, delle società filantropiche, delle comunità religiose e dei gruppi di interesse, attraverso un gioco costante tra domanda sociale, conoscenze scientifiche e formazione di personale specializzato e qualificato⁵.

In questo senso, il processo di costruzione dell'identità epistemologica e disciplinare (o pluri- o trans-disciplinare, a seconda dei punti di vista teorici) della pedagogia non è da intendersi unicamente come l'emergenza di un costrutto teorico ad opera degli studiosi del settore disciplinare e, in quanto tale, esterno alle concrete dinamiche educative, poiché gli stessi ricercatori sono attori sociali che portano con sé i pre-giudizi (ovvero le pre-comprensioni di senso) della cultura a cui appartengono. Pre-comprensioni che sono la base della costruzione di nuovi significati e, dunque, della costruzione di nuovi modelli teorici ed epistemologici tramite quel costante processo di traduzione (ovvero di risemantizzazione) della tradizione culturale in cui si è inseriti. Lì dove tale radicamento del ricercatore nel contesto culturale di appartenenza può essere pensato, secondo il paradigma teorico sotteso a questa ricostruzione storica, come la partecipazione del ricercatore a quel più generale e complesso processo di costante negoziazione e transazione che include attori sociali appartenenti ai diversi gruppi e comunità, specialistiche e non (ad esempio, gli studiosi del settore pedagogico e di settori disciplinari affini, i rappresentanti politici, i formatori e gli educatori, i gruppi di insegnanti, i gruppi di genitori e di studenti, ecc.). Una negoziazione che, sulla base del diverso potere simbolico di cui i singoli gruppi o attori sociali godono, tenta di individuare un accordo tra i diversi interessi in gioco al fine di costruire una influenza più o meno determinante sulla strutturazione della rete di significati attraverso cui è possibile interpretare la dimensione epistemologica di un certo sapere. Lì dove, però, risulta essere scontato che gli attori sociali con un maggiore potere simbolico e, quindi, capaci di incidere sin dall'inizio e in misura maggiore nel processo di disciplinarizzazione di un sapere, sono coloro i quali hanno, in quel campo o in uno affine, dirette responsabilità di ricerca, innescando movimenti di fissione, fusione, estensione, rottura dei rapporti tra le discipline e tra queste e il sapere comune, in un gioco di ridefinizione, specializzazione, differenziazione e istituzionalizzazione sempre precario e mai definitivo.

II.2. Modelli di disciplinarizzazione in Europa tra il 1879 e il 1920

Sulla base della visione contestualizzante del problema epistemologico in pedagogia, a cui si è fatto riferimento nel precedente paragrafo, è possibile delineare alcune caratteristiche-chiave del processo di disciplinarizzazione del sapere sulla

formazione umana attraverso l'individuazione di tre grandi fasi, la cui analisi è affrontata in questo paragrafo (prima fase) e nel successivo (seconda e terza fase).

La prima fase si snoda, per quanto concerne il contesto europeo, dagli ultimi trent'anni dell'800 fino ad arrivare ai primi vent'anni del '900, con marcate differenze da paese a paese, a sottolineare la stretta relazione tra il processo di istituzionalizzazione del sapere pedagogico e il contesto culturale nazionale. Essa si suddivide in due sottofasi: una prima (gli ultimi trent'anni dell'800) si caratterizza per il tentativo di differenziazione tra il sapere pedagogico e quello filosofico e, dunque, per la ricerca di una prima definizione dell'autonomia disciplinare della scienza dell'educazione; una seconda (dall'ultimo decennio dell'800 ai primi vent'anni del '900), in stretta concomitanza con la precedente, si caratterizza per un incremento delle ricerche empiriche sui fenomeni educativi.

Come si è sottolineato nel precedente paragrafo, infatti, da un lato, le grandi trasformazioni sociali del lungo Ottocento richiedono la formulazione di saperi, conoscenze e competenze di tipo tecnico capaci di gestire la crescente richiesta di formazione (o sarebbe meglio dire di conformazione) mediante principi di razionalizzazione e utilità che pongono il paradigma scientifico come fondamentale a scapito della riflessione filosofica, dall'altro lato, la crisi della filosofia metafisica e la trasformazione del sapere sull'uomo come pratica sociale consentono di analizzare e ripensare i cambiamenti in atto attraverso la settorializzazione degli interessi conoscitivi: il mondo interiore dell'uomo (la psicoanalisi) e il suo comportamento (la psicologia scientifica e sperimentale sulla base dell'approccio behaviorista), l'organizzazione sociale (la sociologia), l'assetto politico (le scienze politiche), l'identità culturale (l'antropologia). Sicché la pedagogia da metafisica dell'educazione si trasforma in una disciplina alla ricerca di uno statuto epistemologico unitario (la pedagogia come *scienza dell'educazione*, al singolare) e razionale pur nella molteplicità di progetti di disciplinarizzazione tra loro molto diversi. Lì dove però tale diversità non deve essere intesa nella direzione della separazione o dell'incomunicabilità: i vari progetti di disciplinarizzazione che si vengono a costituire nel dibattito pedagogico europeo, infatti, non devono essere considerati come agenti in domini (accademici o professionali o territoriali) inconciliabili, ma devono essere intesi come risorse cognitive che interagiscono tra loro. Ovvero i modelli epistemologici dell'inizio del '900, la cui configurazione verrà esaminata in maniera sintetica nelle pagine successive, sono tra loro strettamente legati da dinamiche di negoziazione che vanno dalla conflittualità aperta e accesa alla convivenza relativamente pacifica, dalla sottomissione di uno di essi all'altro alla transazione paritetica, dalla fusione alla specializzazione.

Come a dire, riprendendo i termini usati da Flichy⁶, che i progetti disciplinari del sapere pedagogico si caratterizzano, inizialmente, sia agli occhi degli attori

sociali che ne promuovono il modello di “funzionamento” sia agli occhi dello storico che ne opera la ricostruzione, come delle «storie parallele», apparentemente inconciliabili, che entrando nella rete dei saperi sociali e mettendo in gioco interessi diversi, nel tempo, si accordano per la possibile definizione di un'immagine (il cosiddetto «oggetto valigia», nella terminologia flichyana) del progetto da realizzare. Immagine che tende alla stabilizzazione (creazione dell'«oggetto frontiera») mediante la diffusione dell'accordo epistemologico, sociale e tecnico raggiunto e mediante la marginalizzazione delle altre proposte concorrenti. Lì dove gli altri modelli di disciplinarizzazione, pur se minoritari, continuano ad agire nella direzione di una trasformazione dell'accordo istituito e, quindi, in direzione di una rinegoziazione di significato. E tali dinamiche di negoziazione sono costanti e contemporanee, rendendo impossibile bloccare in un'immagine fissa e statica i rapporti tra le varie posizioni epistemiche che, invece, si influenzano vicendevolmente, facendo emergere una rete di comunicazione e interazione che struttura, alla radice, i saperi sociali – e in particolar modo il sapere pedagogico – rendendoli saperi dinamici e polimorfi.

Una polimorfia che è difficile rappresentare, in quanto il tentativo di analisi di questi rapporti comporta, inevitabilmente, una distinzione che, se ampiamente prodotta, può offrire immagini non realistiche dell'orizzonte epistemologico in questione. Per tale motivo, la descrizione dei principali modelli di disciplinarizzazione che segue deve essere intesa come una suddivisione operata ai fini di una migliore chiarezza analitica, e per certi versi didattica, piuttosto che come una delimitazione rigida. Lì dove tale descrizione viene effettuata sulla base delle quattro proposte di identità disciplinare del sapere pedagogico, individuate da De Landsheere⁷, che caratterizzano la storia dell'epistemologia pedagogica europea tra il 1879 e il 1920, a cui si aggiunge un quinto modello di disciplinarizzazione, quello della socio-pedagogia o della sociologia dell'educazione, diffusosi soprattutto in Francia.

Certamente, un primo progetto di disciplinarizzazione è quello che emerge dalle ceneri della filosofia metafisica e che intende la pedagogia come scienza morale strettamente collegata alla filosofia attraverso rapporti di appartenenza/dipendenza, annessione o applicazione e in un regime di conflittualità con il paradigma scientifico di stampo positivista o scienziata. Obiettivo di questa scienza morale è quello di teorizzare (ovvero dare un fondamento rigoroso a) l'arte dell'educazione intesa come pratica di formazione del soggetto morale e civile sulla base dell'individuazione dei principi del comportamento etico. È in questa direzione che avviene una prima istituzionalizzazione accademica della pedagogia attraverso la creazione di alcune cattedre universitarie di filosofia morale interessate ai problemi dell'educazione e i cui corsi erano frequentati dagli insegnanti

della scuola secondaria. Tale modello caratterizza la fisionomia istituzionale di una larga parte della pedagogia continentale, con l'Italia in testa: nonostante l'influenza del movimento positivista e del suo carattere marcatamente sociale (si veda il par. III.1), la cultura umanistica nazionale, impregnata da una visione borghese, era caratterizzata dal dominio delle varie riletture dell'idealismo e dello storicismo tedesco che condussero, con Gentile (si veda il par. IV.2), a pensare l'educazione come il divenire dello Spirito alla sua propria autonomia. Ma anche in Francia e in Germania la pedagogia filosofica ebbe, almeno in questa prima fase, una sua importanza: ad esempio, come sottolinea Gautherin, nella sua ricostruzione dell'identità della scienza dell'educazione in Francia tra il 1882 e il 1914, il processo di disciplinarizzazione venne governato, dall'alto, dal Ministero dell'Istruzione Pubblica che, in linea con le grandi leggi scolastiche promosse dalla III Repubblica, puntò all'istituzionalizzazione del sapere pedagogico al fine di diffondere il progetto educativo repubblicano, ovvero il progetto di una morale laica, chiamando alcuni professori di filosofia a ricoprire le cattedre di pedagogia e chiedendo loro di puntare alla definizione di una filosofia pratica mediante un'attività didattica non solo teorica ma anche laboratoriale⁸. In Germania, invece, il processo di disciplinarizzazione si mosse lungo l'opposizione tra il modello della spiegazione e quello dell'interpretazione (si veda il cap. III), con la formulazione, presente anche nella vicina Svizzera germanofona, di una pedagogia come scienza dello spirito (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*), anche sulla base della lunga tradizione romantica che aveva ripensato il concetto di educazione – strettamente legato al termine francese *civilisation* – alla luce del più vasto concetto di formazione ovvero alla luce di quel processo di costruzione della propria forma (*Bildung*) attraverso la costante trasformazione (*Umbildung*) della *Kultur* ⁹.

Un secondo modello è quello che viene elaborato a partire dall'applicazione del metodo scientifico ai saperi dell'umano e, dunque, a partire dalla configurazione della pedagogia come sapere sperimentale ovvero come sapere che, mediante un intervento deliberato capace di far variare lo sviluppo di un fenomeno secondo un disegno pre-determinato, mirasse ad analizzare il processo educativo attraverso l'osservazione obiettiva e rigorosa, la sperimentazione controllata e neutrale (ovvero priva di valutazioni e convinzioni), la generalizzabilità delle constatazioni e le tecniche quantitative delle scienze esatte al fine di 'misurare' i fatti educativi, studiarne le condizioni e determinarne le leggi. Tale modello di disciplinarizzazione nacque in Germania sulla scia della temperie positivista e sperimentale che mosse le scienze umane del tempo, *in primis* la psicologia, con la creazione del primo laboratorio di psicologia sperimentale, e si strutturò mediante l'azione di un movimento di riforma, animato soprattutto dagli insegnanti delle scuole primarie e da giovani ricercatori, che puntavano ad abordare empirica-

mente i problemi educativi. Come sottolineano, infatti, Hofstetter e Schneuwly, questa corrente si rafforzò e, in un primo momento, visse di un grande dinamismo grazie alla profonda relazione tra i ricercatori (pedagogisti, psicologi, sociologici ma anche filosofi) e i movimenti di riforma della scuola diffusi in tutta Europa, vedendo la mobilitazione di numerosi insegnanti, soprattutto di scuola primaria, per la ridefinizione degli obiettivi, delle tecniche e degli strumenti educativi¹⁰. È grazie a questa alleanza che la pedagogia sperimentale riuscì a giungere ad una prima forma di istituzionalizzazione che, durante l'Ottocento, non avvenne mediante la costituzione di cattedre universitarie (le prime cattedre di pedagogia sperimentale furono istituite solo nei primi decenni del Novecento¹¹), bensì attraverso la conduzione di ricerche finanziate dalle amministrazioni locali e nazionali per la riorganizzazione delle politiche scolastiche. Ma dopo questa prima fase di intensa collaborazione e fusione, la pedagogia sperimentale iniziò a distaccarsi dai movimenti dell'*educazione attiva*, dell'*éducation nouvelle* o della *progressive education* al fine di assumere una fisionomia prettamente scientifica e non esclusivamente empirico-pratica, ridefinendo il processo di disciplinizzazione sulla base della distinzione tra funzioni e ambiti teorici e pratici e puntando alla creazione di un sistema di produzione e comunicazione della conoscenza pari a quello delle scienze della Natura¹². Ovvero, come sostiene De Landsheere, «la ricerca sperimentale ha per oggetto quello di produrre conoscenza, la quale sarà eventualmente integrata in un programma di azione educativa»¹³, riproponendo, in questo modo, la scissione tra conoscenza e azione. Lì dove, tale modello si diffuse ben presto in tutta Europa e negli Stati Uniti d'America mediante la creazione di centri di ricerca con laboratori e tecnologie d'analisi, di riviste specializzate e di gruppi di ricerca nazionali e nel tempo, in particolar modo nella seconda metà del Novecento, internazionali, che avevano l'obiettivo di strutturare una solida comunicazione al fine di diffondere i risultati delle loro ricerche.

I movimenti di riforma scolastica ed educativa, invece, andarono poi a caratterizzare un terzo modello di pedagogia che può essere rubricato sotto il nome di pedagogia dell'esperienza e che assume la fisionomia di una pedagogia attivista e pragmatista intenta ad operare una rottura con le tradizionali pratiche educative al fine di individuare nuovi percorsi prassici. Partendo, infatti, dal primato del fare e dalla volontà di ridisegnare in maniera profonda l'immagine del bambino, spesso secondo un'angolazione tardo-romantica e fortemente critica con la cultura industriale contemporanea, la pedagogia dell'esperienza, identificandosi come movimento internazionale – soprattutto europeo e nordamericano –, puntò ad un rovesciamento radicale delle pratiche educative tradizionali. Come sostiene Cambi, infatti, alla base di questo movimento pedagogico vi è una rappresentazione dell'infanzia come

un'età pre-intellettuale e pre-morale, nella quale i processi cognitivi si intrecciano strettamente all'operare e al dinamismo, anche motorio oltre psichico, del fanciullo. Il fanciullo è spontaneamente attivo e necessita quindi di esser liberato dai vincoli dell'educazione familiare e scolastica, permettendogli invece una libera manifestazione delle sue inclinazioni primarie. In conseguenza di questo presupposto essenziale la vita della scuola deve subire profondi cambiamenti: deve essere, possibilmente, allontanata dall'ambiente artificiale e costrittivo della città; l'apprendimento deve avvenire a contatto con l'ambiente esterno, alla cui scoperta il fanciullo è spontaneamente interessato, e attraverso attività non esclusivamente intellettuali, ma anche di manipolazione, rispettando in tal modo la natura "globale" del fanciullo, che non tende mai a separare conoscenza e azione, attività intellettuale e attività pratica⁴.

Al fine di dar vita ad un tal tipo di pensiero pedagogico e al fine di progettare e programmare pratiche educative "nuove", la pedagogia dell'esperienza o attivista attinse, in una sorta di *melange*, a diverse fonti, guardando, contemporaneamente, tanto alle nuove forme di filosofia, in particolare quella deweyana e degli altri esponenti della scuola pragmatista americana, tanto alle più recenti scoperte scientifiche, in particolar modo nel campo della psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento, ma anche in campo psicanalitico⁵.

Infine, il quarto paradigma, che si diffonde nell'epistemologia pedagogica tra il 1879 e i primi anni venti del cosiddetto secolo breve, assumendo per certi versi un profilo di rilievo se non dominante, è quello della psicologia pedagogica o della psicopedagogia, intesa come applicazione dei metodi, degli oggetti di studio e dei risultati della psicologia sperimentale in ambito pedagogico, in particolar modo scolastico. Lì dove è qui necessario ricordare che se, in questa prima fase, la psicopedagogia si caratterizzò come una sorta di sub-settore della psicologia, in particolar modo di quella comportamentista, con le sue ricerche sulle sensazioni, sui tempi di reazione, sulla fatica e sulle capacità intellettuali, successivamente, lungo il corso del Novecento, con lo sviluppo dei modelli di descrizione del funzionamento mentale (dal neo-comportamentismo di Tolman al cognitivismo piagetiano, fino a giungere all'Intelligenza Artificiale, al computazionalismo e alla svolta delle scienze cognitive), la psicopedagogia ha assunto un profilo di ricerca autonomo, pur incrociando saperi diversi – dalla biologia alle neuroscienze, dalla filosofia pragmatista alla svolta culturalista con Bruner.

Per quanto concerne tale veloce ricognizione dei modelli di disciplinizzazione del campo di studi della pedagogia è necessario fare qui riferimento anche ad un quinto modello che si diffonde, in particolar modo in Francia, agli inizi del nuovo secolo sotto l'influenza che la sociologia, quale sapere di tipo positivo, assume nell'ambito delle scienze umane. All'interno di una cornice teorica di tipo determinista, l'interesse della sociologia per l'osservazione, l'analisi e la determi-

nazione delle strutture della società contemporanea induce i sociologici a “scoprire” il grande impatto sociale dell’educazione e, dunque, a studiare i rapporti tra educazione e società. Come già sottolineato nel precedente paragrafo, infatti, il bisogno di ritrovare le basi della solidarietà nella società industriale e la necessità di formare il lavoratore e il cittadino, oltre alla nuova classe dirigente, politica ed economica, pongono la sociologia dell’educazione quale modello possibile di disciplinarizzazione del sapere educativo. In particolare, in questa prima fase, la sociologia dell’educazione, da Durkheim a Parsons, seguendo il modello integrazionista derivante dalla visione struttural-funzionalista, pensa l’educazione, mediante le sue prassi e le sue istituzioni, come un mezzo di socializzazione del soggetto alle regole sociali e, dunque, alla sua integrazione (nel senso foucaultiano di normalizzazione a) nell’ordine comunitario.

II.3. Appunti sullo sviluppo della pedagogia come disciplina autonoma

Se la prima fase (1879/1920) del processo di disciplinarizzazione del sapere pedagogico si caratterizza per la presenza, contemporanea e plurale, di modelli epistemologici che si percepiscono come in sé unitari, la loro istituzionalizzazione autonoma è spesso precaria e controversa, mentre è a partire dalla seconda metà degli anni ’20 che, nello scacchiere europeo, l’ambito disciplinare della scienze dell’educazione o della pedagogia assume una prima stabilizzazione durevole. Prima e non completa stabilizzazione, in quanto, come sottolineano Hofstetter e Schneuwly, se il processo di istituzionalizzazione inizia negli anni ’30, attraverso

la statalizzazione progressiva dei corsi di formazione degli insegnanti (soprattutto sotto la forma dei seminari pedagogici e delle Scuole normali, per le quali sono elaborati dei manuali specifici di pedagogia) e [attraverso] la costituzione progressiva di una autentica “società insegnante” che rivendica di essere considerata come interlocutrice legittima dei discorsi pedagogici in via di elaborazione [...] è, sembra, “solo” alla metà del secolo, che si assiste a una progressiva differenziazione dei discorsi e delle appartenenze, nello stesso tempo in cui la ricerca nelle scienze dell’educazione si professionalizza¹⁶.

Una professionalizzazione che segue il periodo di stagnazione che caratterizza gli anni ’30/’50 del Novecento ovvero gli anni in cui si diffonde, nell’occidente industrializzato, la più profonda crisi economica e si prepara il campo, *in primis* in Germania e in Italia ma non solo, al montare del nazismo e del fascismo, con il conseguente scoppio della Seconda Guerra Mondiale. Un periodo in cui i fi-

nanziamenti alla ricerca si riducono profondamente, con particolari effetti negativi per la pedagogia scientifica e sperimentale che dovette affrontare la chiusura di molti laboratori, e in cui l'ideologizzazione dei movimenti politici estremisti si fece sentire in maniera decisiva su alcune delle pedagogie nazionali a discapito, ad esempio, della pedagogia progressista e attiva. Ma è con la fine della seconda guerra mondiale, alla luce dei nuovi scenari geo-politici nella strenua opposizione Est-Ovest che caratterizza la cosiddetta Guerra Fredda, e con la ricostruzione della vita metropolitana europea, con la sua organizzazione socio-politico-economica, che un nuovo fermento, pari a quello della prima fase, scuote la pedagogia occidentale. Un fermento dovuto sia al rilancio dei finanziamenti alla ricerca, da parte degli enti amministrativi e accademici, sia ad un rinnovato interesse sociale per la questione educativa: basti, qui, solo accennare, ad esempio, alla diffusione di una nuova ed internazionale cultura della difesa dei diritti umani, con la relativa creazione di istituzioni sovranazionali¹⁷ aventi l'obiettivo di progettare, attuare, gestire e valutare politiche per il miglioramento delle condizioni di vita anche attraverso un particolare interesse per l'istruzione, l'educazione e la formazione. Oppure si pensi, restringendo lo sguardo, alla situazione italiana del dopoguerra: l'arrivo degli Alleati, la costituzione della Repubblica democratica, il *boom* economico e una prima internazionalizzazione (o americanizzazione) degli stili di consumo inducono al profondo ripensamento delle pratiche educative mediante la fioritura di una stagione tutta concentrata sul rinnegamento della pedagogia filosofica di stampo gentiliano, sull'interesse per la dimensione sociale ed esperienziale del processo educativo, attraverso la lettura e traduzione delle principali opere di Dewey, e sul ripensamento del sapere educativo come sapere laico, sociale, empirico, a base scientifica.

È in questo contesto che la ricerca pedagogica assume una nuova fisionomia, che consente di parlare di una seconda fase nel processo di disciplinarizzazione. La pedagogia, infatti, si internazionalizza, richiedendo forme di produzione e comunicazione scientifica sempre più rigorose e generalizzabili, e si specializza in un numero crescente di saperi, tesi a diventare più attenti all'applicazione di metodi di ricerca scientifica sia quantitativi che qualitativi, oltre che sempre più aperti alle nuove scoperte scientifiche e tecniche, derivanti ad esempio dall'interazione, come accade nel caso dell'Intelligenza Artificiale (IA) e del computazionalismo psico-pedagogico, tra ingegneria, comunicazione e psicologia. Da qui la diffusione di un nuovo modello di pedagogia che non ricerca la sua forza epistemologica e istituzionale nell'elaborazione di un progetto disciplinare unico (la scienza dell'educazione), bensì nella messa in relazione di tutti i saperi – scientifici o presunti tali – che avevano fino a quel momento caratterizzato il campo disciplinare (la psicologia e la sociologia, su tutti) e che, in quel periodo, iniziavano ad inte-

ressarsi ai problemi concernenti l'educazione. Si struttura, in questo modo, il campo disciplinare delle scienze dell'educazione, al plurale, in cui la relazione tra le diverse discipline segue un movimento complesso fatto di influenze reciproche, fusioni, separazioni, specializzazioni e differenziazioni. Lì dove l'unità sembrerebbe essere assicurata, più che da un solido impianto epistemico o dall'omogeneizzazione dei metodi di ricerca, dall'obiettivo unico di riflettere sui fenomeni educativi.

È, invece, con la terza fase del processo di disciplinarizzazione, sviluppatasi a partire dagli anni '70 dello scorso secolo, che si ripropone la ricerca di un'identità unitaria e non frammentata del sapere pedagogico, ma al tempo stesso capace di guardare e accogliere, senza normalizzarle, le varie forme di conoscenza e le varie forme di educazione/formazione. È, infatti, attraverso la svolta linguistica e la critica all'ideologia, in un clima di forti innovazioni sociali che porteranno alle rivoluzioni sessantottine – da quella studentesca a quella femminista –, che la cultura epistemologica occidentale guarda, in maniera critica, all'immagine di scienza, decostruendo il mito della neutralità disinteressata e l'ideale di una ragione esclusivamente esplicativa.

È in questo contesto che, in pedagogia, si sviluppa una profonda critica al modello delle Scienze dell'educazione che, operando con una certa idea di scientificità, aveva effettuato una triplice riduzione: da un punto di epistemologico, venivano tagliati fuori dalla pedagogia tutti quei saperi di tipo interpretativo e comprensivo ad alta intensità meta-teorica e teorica¹⁸; da un punto di vista disciplinare, la pedagogia veniva espropriata della propria generalità, frammentandosi e perdendosi nei rivoli di molteplici specializzazioni¹⁹; da un punto di vista teorico, l'interesse quasi esclusivo per le pratiche e gli interventi educativo-scolastici, letti mediante una lente eccessivamente tecnicistica, aveva di fatto escluso dalla pedagogia quella riflessione più ampia sulle modalità di umanizzazione e antropologizzazione dell'uomo che caratterizzano il *quid* del processo formativo inteso, appunto, come divenire umano dell'uomo²⁰.

In relazione a queste critiche, emerge, in tutta Europa²¹, soprattutto negli ultimi tre decenni della seconda metà del secolo scorso, la necessità di riarticolare l'identità del sapere pedagogico, puntando all'accettazione, al riconoscimento e all'esplicitazione della pluricivocità discorsiva della ricerca educativa e, insieme, all'individuazione di una nuova unitarietà comprensiva ma non inglobante, anche attraverso il ripensamento dei rapporti tra filosofia, pedagogia e scienze dell'educazione.

In tal senso, infatti, è possibile sostenere, con Cambi, che in questa terza fase, tutt'ora in corso,

la pedagogia si è interrogata sul proprio discorso, inteso sia come tipo di linguaggio [...] sia come insieme di modelli di organizzazione che la regolano (scientifici, argomentativi, interpretativo-ermeneutici), cercando di metterne a nudo il “congegno”, ovvero le diverse componenti e il carattere di specificità, riconoscendo – in genere – che questo si delinea al crocevia di un pluralismo di aspetti che in tale discorso si collocano in modo tensionale, non equilibrato bensì irto di scarti, di opposizioni, di nessi inquieti: tali quello scientifico, quello ideologico-politico, quello filosofico²².

È in relazione a tale complessità radicale del discorso pedagogico, fatta di pluralismo e conflittualità, che la ricerca di un'identità disciplinare unitaria ed epistemicamente fondata, ovvero rigorosa, può passare soltanto attraverso un pensiero che si faccia critico e riflessivo, ossia costantemente impegnato in un doppio processo di decostruzione e ricostruzione delle condizioni di possibilità di una riflessione sui processi educativi e formativi.

Note

¹ L. Freuler, *La crise de la philosophie au XIX siècle*, Paris, Vrin, 1997, pp. 14-15 (trad. di F. Chello).

² F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2003, p. 254.

³ Il riferimento è qui al sistema tripartito dell'*Enciclopedia delle scienze filosofiche*, secondo cui la *Filosofia della Natura* è quel passaggio di mediazione fondamentale tra la *Scienza della Logica* (prima parte dell'*Enciclopedia*) e la sintesi della *Filosofia dello Spirito* (terza parte dell'*Enciclopedia*), in cui lo sviluppo organico della natura non può arrestarsi alla semplice classificazione operata dalle scienze, che traducono la meccanica delle determinazioni in una descrizione organizzata di tutti i contesti naturali, ma abbisogna di una concettualizzazione che solo la *Filosofia dello Spirito* può apportare attraverso il divenire dell'Idea in Spirito e la realizzazione di quest'ultimo nella dimensione soggettiva della persona, nella dimensione oggettiva della Storia e nella dimensione assoluta della Filosofia. Cfr. C. Godin, *Dictionnaire de philosophie*, Paris, Fayard, 2004, p. 436, 980.

⁴ J. Hersch, *L'illusione della filosofia*, Mondadori, Milano 2004 (1^a ed. in lingua orig. 1936), p. 56.

⁵ Cfr. D. Le Dinh (Ed.), *L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques XIX-XX siècles* (Les Annuelles, 8), Lausanne, Antipodes, 1997.

⁶ Cfr. P. Flichy, *L'innovation technique : Récents développements en sciences sociales : Vers une nouvelle théorie de l'innovation*, Paris, La Découverte, 1995.

⁷ G. De Landsheere, *La recherche en éducation dans le monde*, Paris, Presses Universitaires de France, 1986, pp. 12-24.

⁸ Cfr. J. Gautherin, *Une discipline pour la République*, Berne, Peter Lang, 2002.

⁹ Cfr. M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano 2006.

¹⁰ R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Sciences de l'éducation 19e – 20e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Berne, Peter Lang, 2002, p. 33.

¹¹ Unica eccezione, nel panorama europeo, è quella di Ginevra e, in più in generale, della Svizzera francofona che, ancorandosi al paradigma della pedagogia scientifica, in quegli anni, venne considerata la Mecca della pedagogia speri-

mentale, dando spazio all'istituzionalizzazione accademica di questo modello disciplinare in un periodo in cui le cattedre di Pedagogia erano ancora tutte inserite all'interno dei Dipartimenti e delle Facoltà di Filosofia. Infatti, la fondazione del primo istituto di Scienze dell'educazione – denominato Jean-Jacques Rousseau in onore dell'illustre filosofo vissuto lungamente in Svizzera –, la creazione di un gruppo di ricercatori – da Claparède a Bovet, fino ad arrivare a Piaget – interessati a gettare le basi scientifiche per lo studio dei fenomeni educativi, lo sviluppo delle prime ricerche empiriche sull'educazione infantile, la stretta relazione tra studi scientifici di stampo accademico e le pratiche professionali messe in atto nelle scuole, la nascita delle prime cattedre di Psicologia dell'infanzia e di Pedagogia sperimentale rendono la piccola città svizzera una realtà internazionale all'avanguardia nello studio dei processi educativi. A tal proposito, è possibile consultare R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Emergences de sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées : Fin du 19e – première moitié du 20e siècle*, Berne, Peter Lang, 2007.

¹² Cfr. D. Hameline, J. Helmchen & J. Oelkers (Ed.), *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*, Berne, Peter Lang, 1995.

¹³ G. De Landsheere, *La recherche en éducation dans le monde*, cit., p. 15 (trad. di F. Chello).

¹⁴ F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, cit., pp. 275-276.

¹⁵ Cfr. E. Becchi, *Ecoles nouvelle set nouveaux savoirs sur l'enfant en Europe. L'exemple de la psychanalyse*, in R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Passion, Fusion, Tension : Education nouvelle et Sciences de l'éducation : Fin du 19e – milieu du 20e siecle*, Berne, Peter Lang, 2006, pp. 255-270.

¹⁶ R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Sciences de l'éducation 19e – 20e siècles*, cit., pp. 17-18 (trad. di F. Chello).

¹⁷ Si pensi, ad esempio, all'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU), con il suo programma di aiuto allo sviluppo, all'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) e al suo Istituto Internazionale per la Pianificazione dell'Educazione (IIPPE), all'Ufficio Internazionale dell'Educazione (BIE), all'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) e al suo Centro per la Ricerca e l'Innovazione nell'Insegnamento.

¹⁸ Cfr. in particolare F. Cambi, *Metateoria pedagogica : Strumenti, funzioni, modelli*, Clueb, Bologna 2006 e A. Granese, *La conversazione educativa: Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Armando, Roma 2008.

¹⁹ Cfr. in particolare A. Porcheddu (Ed.), *Gli incontri mancati*, Unicopli, Milano 1990 e G. Spadafora, *Il problema dell'espropriazione del sapere pedagogico e*

la crisi del rapporto con la filosofia, in A. Granese (Ed.), *La condizione teorica*, Unicopli, Milano 1990, pp. 125-169.

²⁰ Cfr. in particolare F. Cambi & E. Frauenfelder (Ed.), *La formazione: Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1994 e M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001.

²¹ Cfr. F. Cambi, *Pedagogie critiche in Europa: Frontiere e modelli*, Carocci, Roma 2009.

²² F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, cit., p. 371.

III.
La controversia spiegare/interpretare
in pedagogia

FABRIZIO CHELLO

III.1. *Le tre fasi della controversia spiegare/interpretare*

La veloce ricostruzione storica dei modelli disciplinari che hanno caratterizzato e che caratterizzano la pedagogia contemporanea, proposta nel precedente capitolo, se, ad un primo sguardo, mostra la complessa interazione tra risorse cognitive diverse e tutte interessate alla costruzione di un'identità della pedagogia come disciplina autonoma, in un costante gioco tra pluralità e unità, ad un secondo sguardo, consente di individuare, pur se sotto forme sempre mutevoli, un fattore costante: la controversia, tipicamente contemporanea, tra l'esigenza esplicativa e quella interpretativa.

Se, infatti, queste due dimensioni hanno caratterizzato, sin dagli albori, con la filosofia greca, la riflessione sulle condizioni di possibilità di una conoscenza metodicamente fondata (*epistème*) e, dunque, di una conoscenza differenziabile dalla *doxa* (il sapere comune), è altrettanto vero che esse sono percepite in senso oppositivo solo con lo sviluppo moderno del paradigma scientifico e con la sua diffusione otto-novecentesca come dimensione epistemologica dominante. Guardando, ad esempio, alla ricostruzione storica della filosofia che Hersch effettua nel suo ormai quasi centenario, ma non per questo datato, *L'illusione della filosofia*¹, è possibile sostenere che, nell'epoca classica, la differenza tra sapere oggettivo, di tipo logico-esplicativo, e sapere soggettivo, di tipo comunicativo-interpretativo, seppur manifesta, era tenuta insieme da un tipo di cultura capace di mescolare la scrittura diretta con quella cifrata, in relazione ad una concezione cosmologica della natura che faceva del limite all'agire trasformativo umano uno dei suoi capisaldi. Laddove, prosegue la filosofa svizzera, è il mondo cristiano ad introdurre la separazione tra un sapere accertabile e un sapere altro, posizionato in una zona d'ombra, ponendo la questione assoluta del conoscere: o rinunciare a sapere, e dunque individuare la verità in quella visione indicibile della mistica – intesa come sapere derivante dalla contemplazione diretta del sacro al di là del pensiero logico-discorsivo e quindi difficilmente comunicabile in quanto esperibile esclusivamente in maniera intima –, o cercare di sapere in maniera onni-

sciente attraverso il postulato, individuato su base razionale, della certezza dell'esistenza di Dio. Ma, dimostra facilmente Hersch, sono i sistemi filosofici moderni, e in particolar modo quelli che caratterizzano la piena modernità, da Bacone a Cartesio, da Locke a Hume, fino ad arrivare a Kant, spingendo al massimo sulla questione dell'ontologia e della logica, a non riuscire a mantenere insieme il doppio carattere della filosofia: la ricerca oggettiva di una verità universale sull'essenza delle cose e la decisione soggettiva che l'agente conoscente assume su di sé nel momento in cui si mette alla ricerca di una verità.

È in questo periodo, infatti, che la filosofia si pone il problema della 'natura' e della 'fondazione' del sapere prodotto dalle nascenti Scienze, che avevano sostituito alla dimostrazione logico-deduttiva della metafisica classica la dimostrazione empirico-induttiva della scienza moderna. Ovvero, se la metafisica, secondo l'impostazione del sillogismo aristotelico, si era impennata su una conoscenza intesa come comprensione della realtà a partire da un ragionamento per il quale da determinate premesse generali e astratte si ricavano conclusioni logicamente necessarie e applicabili normativamente alle realtà concrete e particolari (deduzione: dal generale al particolare), la scienza moderna propone, invece, un approccio alla realtà basato sull'analisi neutrale dei fenomeni empirici al fine di individuare ipotesi causalistiche, inizialmente parziali e non generali, capaci di essere verificate attraverso la riproposizione, in sede sperimentale, del fenomeno studiato e il suo controllo mediante tecniche quantitative al fine di individuare leggi universali (induzione: dal particolare al generale).

Una trasformazione, quella appena descritta, che impone una prima scissione tra scienza e metafisica, temperata dalla capacità della cultura filosofica moderna di pensare la filosofia o come riflessione critica sulle condizioni di possibilità di una conoscenza scientifica e, dunque, epistemologica fondata – è questa la prospettiva del criticismo kantiano – o come sintesi che sola consente alla meccanica scientifica delle determinazioni naturali di consentire all'Idea di inverarsi nella realtà ultima dello Spirito – è questa la prospettiva dell'idealismo hegeliano. Una prima scissione che si fa sentire anche nella lingua: se, infatti, ad esempio nella lingua francese, il verbo "spiegare", databile attorno al 1450, si origina a partire dal latino *explicare*, portando nel suffisso *ex* il significato contrario a quello del verbo *plicare* (piegare) e, dunque, assumendo il significato di "far conoscere", "far comprendere", "mostrare", "provare", "render chiaro", nell'accezione di definire la soluzione di un problema o di un testo o di un evento a partire dalla sua lettura e di conseguenza dalla sua interpretazione, è in pieno Seicento che il verbo spiegare si distacca dall'area semantica dei verbi "conoscere", "comprendere" e "interpretare" per specificarsi e assumere il significato di dimostrare la ragione o la causa di un fenomeno ovvero il significato di render conto, giustificare, motivare

un evento secondo una relazione di tipo causa-effetto². Allo stesso modo, il verbo francese “interpretare”, risalente al 1160 e derivante dal latino *interpretatio*, ha, nel francese medioevale, il significato di dare un senso chiaro ad un testo oscuro e, dunque, il significato di spiegare il testo nel suo senso autentico, secondo una vicinanza semantica tra “interpretare” e “spiegare”; mentre, alla fine del ‘500, il verbo viene inteso nell’accezione di proporre un significato e un valore che può essere vero o falso, così come dimostra l’uso ottocentesco del termine “interpretare” per riferirsi al mettere in scena un’opera teatrale o musicale³.

È a partire da questa prima scissione moderna tra spiegare e interpretare che si origina, nell’epoca contemporanea, la controversia epistemologica, la cui emergenza, come sostenuto sia nel primo sia nel secondo capitolo (si vedano in particolare i parr. I.3 e II.1), risulta essere, al tempo stesso, motivo ed effetto della crisi del pensiero metafisico che era riuscito a mantenere in piedi la scala gerarchica dei diversi saperi. Lì dove il discredito di cui la metafisica è oggetto nel lungo Ottocento si riferisce, in senso generalizzato, a tutta la filosofia, trasformando, soprattutto nelle scienze umane e in particolare modo in pedagogia, l’opposizione spiegare/interpretare in una scelta decisiva tra scienza e filosofia, secondo una visione falsata dello sviluppo del pensiero filosofico. Ovvero, così come ha sottolineato Granese in uno dei testi elaborati dal Gruppo Interuniversitario di Pedagogia Critica⁴, il lungo, tortuoso e mai completo processo di costruzione dell’identità epistemologica della pedagogia si è a lungo caratterizzato – si pensi, in particolar modo, alle posizioni della pedagogia sperimentale e delle scienze dell’educazione – per un’interpretazione esclusivamente oppositiva del rapporto tra scienza e filosofia, laddove la plurale sperimentazione della filosofia novecentesca ha ben dimostrato e ancora oggi continua a dimostrare la possibilità di una complementarità tra le due sfere della conoscenza. E laddove, inoltre, come accennato in relazione alla disamina dei modelli di disciplinarizzazione del primo novecento (si veda il paragrafo II.2), questa opposizione tra spiegazione e interpretazione e tra scienza e filosofia sembrerebbe essere stata più un vessillo retorico agito per la diffusione di una visione epistemologicamente “pura” – e, dunque, in questo senso, falsata – della scientificità del sapere pedagogico piuttosto che una reale separazione: una visione sociale non determinista della storia dell’epistemologia pedagogica, infatti, può ben mettere in evidenza che l’opposizione tra questi due paradigmi si traduce in uno spinto legame di complementarità, trasformando la pedagogia in un laboratorio di pensiero e di pratiche differenti che, da un lato, hanno segnato per lungo tempo (per quasi tutto il Novecento), la sua “minorità scientifica” in relazione a quell’idea di purezza scientifica appena richiamata e, dall’altro lato, le hanno riconosciuto, nell’ultimo quarto del secolo scorso, il suo carattere di disciplina unitaria dallo stemma teorico complesso e plurimo.

Ritornando al discorso sulla nascita della controversia contemporanea tra spiegare e interpretare, è sulla base di questo discreto che il paradigma scientifico, nel suo svilupparsi dalla rivoluzione scientifica fino alla temperie del positivismo e oltre, si è posto come il terreno di coltura delle scienze umane: come, infatti, ha sottolineato Schurmans, la decostruzione dell'approccio comunicazionale – e, dunque, interpretativo – alla realtà in favore della postura oggettivante delle Scienze della Natura influenza in maniera radicale lo sviluppo delle Scienze Umane, la cui identità si iscrive, inizialmente, in forma esclusiva all'interno di questo modello, secondo una visione monista ed unilaterale del fare scienza⁵. Lì dove questa visione, prosegue l'autrice citando Berthelot,

richiede un nucleo comune, descritto come: empirista – “il processo di conoscenza richiede, a prescindere della disciplina in questione, la raccolta e il trattamento di materiali adeguati” e “questa preoccupazione è associata al rifiuto della speculazione [...] e allo sviluppo di strumenti e tecniche per raccogliere e analizzare informazioni pertinenti”; oggettivista – “intende costruire i fatti, vale a dire affermazioni attendibili e controllabili, indipendenti dalle interpretazioni di ciascuno”; e a dominante quantitativista – “solo la misura permette di generare strutture forti, [...] di proporre fatti controllabili, di verificare delle ipotesi, di elaborare delle leggi”⁶.

Sono queste caratteristiche ad identificare, dunque, alla fine dell'800, le scienze umane, in particolare la psicologia e la sociologia, secondo un modello di ragione sperimentale che, definitosi nel dominio della fisica classica e diffusosi grazie al positivismo (si veda il paragrafo III.2) e al neo-positivismo del Circolo di Vienna, ha caratterizzato i maggiori schemi di intelligibilità dei fenomeni sociali come il casualismo (secondo cui le relazioni tra i fenomeni sono esclusivamente nell'ordine deterministico di causa ed effetto), il funzionalismo (secondo cui l'organizzazione sociale può essere paragonata ad un sistema, come il corpo, caratterizzato da sottosismi, come gli organi, ognuno di essi deputato a svolgere una funzione, ad esempio la riproduzione dell'ordine mediante l'educazione, seconda una relazione lineare tra le varie parti) e lo strutturalismo (secondo cui l'agire umano è determinato da una serie di strutture di lunga durata di natura antropologica, psicologica e linguistica).

È contro questa direzione scienziata e determinista, pregnante per una “certa” conoscenza dell'uomo contemporaneo e della sua possibile formazione, come quella della pedagogia sperimentale, che avanza, a partire dalla fine dell'800, una serrata critica che oppone all'approccio esplicativo di stampo ipotetico-induttivo-quantitativo un approccio interpretativo di tipo storicista e qualitativo. Attraverso lo storicismo tedesco (Droysen e Dilthey, *in primis*), infatti, si fa strada l'idea per cui l'esperienza umana, vista la sua complessità, non può essere conosciuta attraverso un metodo che la riduca ad un insieme controllabile e prevedibile di se-

quenze di azione-reazione (causa-effetto), con la conseguente perdita del libero agire, ma che sia necessario fondare la scientificità delle Scienze dello Spirito secondo un'epistemologia che concepisca l'esperienza come un processo storicamente e culturalmente situato, in cui il soggetto, al tempo stesso osservatore ed oggetto di osservazione, ha un'influenza determinante nell'elaborazione della rappresentazione del fenomeno da studiare. Ossia un'epistemologia capace di ricondurre il processo di costruzione del sapere alle sue radici contestuali o meglio alle sue radici pratiche, in un costante gioco di identificazione empatica tra processi interni (soggettivi, nel senso di appartenenti al soggetto) e processi esterni (oggettuali nel senso di appartenenti all'oggetto). Come a dire che l'approccio interpretativo o ermeneutico sottolinea quanto l'osservazione di un fenomeno, lungi dall'essere un'attività neutrale e obbiettiva in relazione al voluto distanziamento scienziato tra soggetto conoscente e oggetto conosciuto, si sostanzia quale un agire che consente la percezione e, dunque, la conoscenza dell'evento solo grazie ad un reciproco avvicinamento tra soggetto e oggetto ossia solo attraverso un costante investire l'oggetto di una serie di significati precedenti all'incontro con l'oggetto e derivanti da quella trama simbolica (la cultura di appartenenza) in cui il soggetto è gettato sin dalla sua nascita. Con la conseguenza che la conoscenza di un fenomeno è sempre influenzata da un interesse – nel senso etimologico del termine ovvero nel senso di *inter-esse*, di essere in relazione, di essere coinvolti –, che rende impossibile la generazione di un sapere indipendente dal soggetto e dal suo contesto (si veda il par. III.3).

Di conseguenza, l'opposizione tra spiegazione e interpretazione produce, da un punto di vista epistemologico, l'interrogativo sulle caratteristiche e sui fondamenti della metodologia e dei risultati prodotti da questo approccio storicista. Ovvero la questione si pone in questi termini: può la conoscenza del mondo storico-sociale fondarsi su condizioni epistemologiche pari a quelle del metodo sperimentale, secondo un monismo che unifica i saperi della Natura e sull'Uomo attraverso un unico approccio metodologico, oppure questo approccio si pone come un metodo altro, con una propria e specifica fondazione epistemica valida esclusivamente per i fenomeni dell'umano, secondo un dualismo che distingue le Scienze della Natura dalle Scienze Umane?

In questo senso, l'opposizione tra la dimensione esplicativa e quella interpretativa, tradottasi prima nel contrasto scienza/filosofia e poi in quello scienze naturali/scienze umane, si caratterizza, da un punto di vista epistemologico, come la ricerca dei criteri per definire scientifici i saperi prodotti dalle nascenti discipline dopo il crollo della metafisica. E tale opposizione, stando alla ricostruzione che Apel⁷ offre, dà vita alla prima fase della controversia spiegare-interpretare nelle scienze umane e si specifica, al di là del dibattito positivismo/storicismo, in una

serie di proposte epistemologiche che vanno dal tentativo, ad esempio weberiano, di un superamento della *querelle*, mediante il passaggio dalla comprensione esplicativa (l'approccio valoriale, pratico e affettivo alla realtà) alla spiegazione comprensiva (la capacità di neutralizzare l'interesse soggettivo e finalistico della conoscenza per giungere ad una spiegazione oggettiva), ad una complessificazione della postura interpretativa secondo approcci che mirano o alla costruzione di una metodologia forte tutta interna alle scienze umane o ad un approccio eventuale ossia legato all'evento e, dunque, incapace di produrre generalizzazioni logiche metodologicamente fondate.

È su questa prima fase, databile tra la fine dell'800 e i primi tre decenni del Novecento, che si focalizza, nei prossimi paragrafi, l'interesse della presente ricostruzione, ma risulta utile, di seguito, fare riferimento, seppur in maniera appena accennata, alle altre due fasi della controversia.

In particolare, la seconda fase della controversia ripropone la contrapposizione tra monismo e dualismo a partire da una prospettiva diversa, non più di natura specificamente metodologica, bensì di natura più prettamente gnoseologica ovvero relativa alle differenti concezioni del rapporto tra soggetto conoscente e oggetto conosciuto. Se, infatti, lo storicismo tedesco, con Droysen e Dilthey, aveva mostrato l'avvicinamento valoriale, finale, pratico e affettivo del soggetto all'oggetto, la dimensione del realismo ingenuo, tipica sia del senso comune che dell'empirismo positivista, viene a cadere poiché non è più possibile pensare nei termini di una realtà che si pone così come è agli occhi del soggetto, la cui capacità conoscitiva sarebbe "informata" dai fenomeni oggettuali. Sicché sulla base di questa acquisizione, ma puntando a contrastare il possibile relativismo derivante da questa posizione storicista, secondo cui è il soggetto ad "informare" di sé l'oggetto da conoscere, i fautori del monismo esplicativo – si pensi, ad esempio, alla posizione di Popper⁸ – hanno sostenuto che l'approccio interpretativo, tipico del sapere del senso comune, è una fase pre-scientifica dell'attività conoscitiva e come tale superabile mediante l'assunzione del metodo scientifico. Mentre i fautori del dualismo metodologico – si pensi, ad esempio, al secondo Wittgenstein⁹ – hanno sostenuto che la differenza tra i due approcci sia dovuta ad una differenza ontologica degli oggetti analizzati, come a dire che a secondo del fenomeno analizzato (fenomeni naturali o storico-sociali) vi siano questioni diverse a cui rispondere e, dunque, metodi diversi da utilizzare (per i fenomeni naturali la questione posta è "per quale causa?" e il metodo a cui fare riferimento è quello della spiegazione; per i fenomeni storico-sociali la questione è "per quale ragione, con quale intenzione?" e il metodo da utilizzare è quello dell'interpretazione).

La terza fase della controversia si sostanzia per la volontà e il tentativo di superare il dualismo spiegare/interpretare, sia a livello teorico sia a livello metodo-

logico (opposizione tra induzione e deduzione e tra metodi quantitativi e qualitativi), senza cadere, così come nella prima e nella seconda fase della controversia, in un attardato monismo che assume il modello dell'empirismo sperimentale come unico paradigma per la produzione di una conoscenza fondata.

A tal proposito, Apel propone di superare sia il «paralogismo scienziasta» – che consiste nell'ipostatizzare la posture oggettivante derivante dalla spiegazione, misconoscendo la necessità di una dimensione ermeneutica – sia il «paralogismo ermeneutico» – che consiste nel radicalizzare la postura interpretativa, ritenendo impossibile individuare dei rapporti causali tra fenomeni diversi e, dunque, pensando l'agire trasformativo umano come indipendente da ogni tipo di determinazione, sia essa naturale o culturale¹⁰. E tale proposta si instra verso la possibilità di pensare la spiegazione e l'interpretazione come due posture complementari ovvero come due approcci linguistici sempre presenti nell'attività conoscitiva e, come tali, strettamente interdipendenti. Se, infatti, si riconosce che il soggetto conoscente è sempre parte di una cultura – ovvero di un sistema di significati costruiti mediante la negoziazione simbolica effettuata dai membri della comunità linguistica di riferimento¹¹ –, allora è possibile sostenere che la proposta monista di pensare la conoscenza come l'individuazione di rapporti di causa-effetto presuppone che l'approccio per cui «X spiega Y» sia valido solo perché vi sia una comunità linguistica che offre gli strumenti cognitivi per pensare tale rapporto e che sia capace di interpretarlo. Ossia la causa determina un effetto («X spiega Y») solo perché la relazione tra X e Y è vera, nel senso di convenzionalmente valida, per una comunità linguistica Z («X spiega Y per Z») che, interpretando e negoziando i significati, consente di analizzare un fenomeno secondo lo schema sequenziale di matrice esplicativa. Sicché se la spiegazione è possibile sempre e solo a partire da una interpretazione negoziale dei significati, al tempo stesso, tale interpretazione non deve essere considerata come un'attività basata sull'esclusiva libertà della comunità linguistica che, dunque, può creare, in maniera illimitata e incondizionata, i significati da attribuire agli eventi. Ovvero tali significati devono essere intesi come una costruzione emergente sia dall'attività della comunità linguistica sia dalle determinazioni naturali e storiche che influenzano e, dunque, limitano (nel senso di orientare) il processo di negoziazione simbolica.

III.2. Il positivismo come relativismo scientifico basato sulla spiegazione

La prima fase della controversia tra spiegare e interpretare nelle scienze umane, emersa alla fine dell'800, può essere intesa, così come accennato nel paragrafo precedente, come una strenua opposizione tra la difesa delle ragioni di

una conoscenza basata metodologicamente sul paradigma induttivo-sperimentale delle Scienze naturali, risalente a Galilei, e l'avanzamento delle ragioni di una conoscenza che ha lo scopo di sottolineare l'influenza del soggetto conoscente e del contesto di appartenenza sulla formazione della rappresentazione dell'oggetto conosciuto. Lì dove tale opposizione può essere schematicamente sintetizzata mediante il confronto/scontro tra le posizioni del positivismo scienziata e dello storicismo tedesco.

In particolare, per ciò che concerne la parabola del positivismo, è utile qui accennare alle sue origini al fine di meglio comprendere la stretta connessione tra l'emergenza, all'interno delle nascenti scienze umane, di una prospettiva metodologica di tipo sperimentalista e le dinamiche sociali, politiche ed economiche che caratterizzavano il contesto culturale, in particolare quello francese, in cui si diede tale emergenza. Ovvero, sottolineando la stretta relazione e, dunque, l'influenza reciproca tra le esigenze epistemologiche e quelle socio-politiche (si veda il paragrafo II.1), è possibile sostenere che la visione positivista emerse e divenne dominante in relazione alla profonda trasformazione che la Francia stava affrontando nella prima metà dell'Ottocento: la conclusione della Rivoluzione Francese, che aveva sancito la fine dei privilegi dell'aristocrazia, e il conseguente riconoscimento politico della rilevanza sociale ed economica della borghesia, che era stata capace di dare un volto moderno al paese attraverso la sua industrializzazione, ponevano una serie di questioni a cui il sapere metafisico non sapeva più rispondere. Ad esempio, si prenda una questione su tutte, il problema della riduzione dei tempi di produzione e il contenimento dei relativi costi: l'introduzione delle tecnologie a motore e la conseguente meccanizzazione del lavoro inducevano a trovare strategie operative affinché la forza lavoro, sulla base delle procedure di funzionamento delle apparecchiature disponibili, potesse svolgere, nel più breve tempo possibile, una sequenza di azioni tali da portare a termine l'obiettivo prefissato. Strategie operative che non richiedevano esclusivamente conoscenze di tipo economico, ma anche di tipo sociale e psicologico: se, infatti, le leggi economiche sostenevano che la produttività è il rapporto tra la quantità di *output* prodotto e uno o più *input* utilizzati per la sua produzione, allora il comportamento umano veniva ad essere considerato come uno dei fattori di produttività di un'impresa e, quindi, il suo miglioramento era un fondamentale obiettivo da raggiungere. È, da qui, ad esempio, che nasce l'esigenza di studiare il comportamento motorio e apprenditivo dell'uomo al fine di individuare, in maniera rigorosa e certa, sequenze di azione-reazione o di stimolo-risposta capaci di essere generalizzabili ossia di essere valide nei diversi contesti di attuazione. Lì dove certezza e rigore derivavano dalla possibilità di fare riferimento non solo ai metodi ma anche alle più recenti acquisizioni delle Scienze della Natura, con

particolare interesse per le scoperte nel campo della fisiologia, intesa come disciplina chiave per spiegare, su base funzionalistica, il comportamento dell'organismo umano: si pensi, ad esempio, al sistema di teorie, da Pavlov in poi, che avevano l'obiettivo di dimostrare quanto il condizionamento fosse un utile strumento di educazione intesa, quest'ultima, come conformazione ad un sistema di regole progettato preventivamente.

È in questo contesto, dunque, che, attraverso il materialismo scienziato, si diffuse l'idea di poter utilizzare il metodo delle Scienze della Natura – il metodo galileiano dell'osservazione neutrale, delle ipotesi induttive, della loro verifica sperimentale e della loro generalizzabilità mediante l'elaborazione di leggi universali – anche nel campo dello studio del comportamento umano al fine di ancorare la conoscenza dell'uomo all'analisi delle concrete esperienze (i cosiddetti *fatti*) e non ad un sistema, come quello della filosofia moderna, di idee prive di un riscontro empirico. Come a dire che alla ricerca metafisica di una Verità ideale a cui conformarsi si sostituisce, lentamente, a partire dalla rivoluzione scientifica, la ricerca di una Certezza intesa come verifica dell'ipotesi scientifica sulla base dell'analisi della realtà attuale del dato. Una ricerca che pone lo sperimentalismo, inteso come idealizzazione acritica del metodo sperimentale, quale piattaforma generale per la risoluzione di tutti i problemi derivanti dalle trasformazioni contemporanee contro ogni possibile teoresi non ancorata alla cosiddetta evidenza della prova. Ed è all'interno di questo clima culturale che, nella prima metà dell'800, Henri Saint-Simon (1760/1825) – filosofo e fondatore del socialismo francese, intellettualmente vicino a Jean Baptiste Le Rond D'Alambert (1717/1783), enciclopedista, scienziato e filosofo illuminista – con il termine *positivismo* al fine di individuare una nuova modalità di analisi della realtà sociale.

In particolare, il termine positivismo, derivando etimologicamente dal latino *positum* – participio passato neutro del verbo *ponere* – e, dunque, traducibile con “ciò che è posto”, “fondato” e, per estensione, con ciò che ha le sue basi nella realtà dei fatti concreti, puntava a delineare una nuova filosofia avversa all'astrattezza della pura teoresi al fine di elaborare conoscenze utili, efficaci, operativamente applicabili, socialmente produttive. Sicché il positivismo si pone l'obiettivo di studiare, secondo il metodo delle scienze fisico-matematiche, l'uomo e la società, con la precisa volontà politica di dare vita ad una nuova organizzazione sociale basata su una solida cultura scientifica capace di superare la crisi successiva alla Rivoluzione Francese e alla Restaurazione attraverso un paradigma anti-liberale (nel significato che il termine assume in economia), progressista e borghese, interessato ad un riformismo moderato capace di contrastare tanto il conservatorismo aristocratico quanto il rivoluzionarismo proletario. Lì dove, nello specifico contesto francese, il positivismo, legandosi all'ideale del socialismo sansionista, si

caratterizzò, almeno ai suoi albori – con Saint-Simon, Fourier e Proudhon –, come il tentativo di strutturare una società governata da scienziati e tecnici impegnati a migliorare le condizioni di vita di tutte le classi sociali, con la conseguenza che la cosiddetta filosofia positiva si andò delineando come filosofia sociale strettamente legata all'ideologia della borghesia industriale.

La profonda relazione, quindi, tra ideologie politiche, esigenze sociali, prospettive epistemologiche, unendosi al clima antihegeliano e antimetafisico, consentì una larga diffusione del positivismo non solo in Francia, ma in tutta Europa. In Inghilterra, ad esempio, il filone positivista si inserì nella consolidata tradizione empirista e nella nascente cultura utilitarista ottocentesca, intenta a trasformare le acquisizioni darwiniane sull'evoluzione della specie nel cosiddetto darwinismo sociale; in Germania, invece, il positivismo assunse un carattere più specialistico, trincerandosi dietro la svolta materialista in reazione alle tendenze idealistiche e totalizzanti della filosofia accademica; in Italia, infine, il positivismo, pur avendo avuto uno sviluppo minore, si caratterizzò come un paradigma capace di esprimere le istanze modernizzatrici, laiche, riformiste e moderate emerse in concomitanza con l'unificazione nazionale e la ricerca di soluzioni ai problemi derivanti dall'integrazione sociale, interessandosi, in particolar modo, alle questioni della pedagogia (con Angiulli, Ardigò, De Dominicis, Gabelli) e a quelle legate alla gestione dei fenomeni criminali (con Lombroso).

La diffusione del paradigma positivista fu possibile anche in relazione all'opera di definizione e sistematizzazione teoretica effettuata da Auguste Comte che, con il suo imponente *Corso di filosofia positiva*, composto da sei volumi pubblicati tra il 1832 e il 1842, si diede il compito di diffondere nella cultura europea i principi preliminari e generali della concezione positiva della filosofia, individuandone gli scopi e gli obiettivi. In particolare, l'opera si fonda su un sistema gerarchico di conoscenze scientifiche, definito sulla base dell'organizzazione naturale dei fenomeni e produttore di una classificazione epistemologica (la serie enciclopedica) che va dalle scienze fondamentali, caratterizzate da leggi semplici e generalissime, alle scienze particolari, le cui leggi derivano da quelle delle discipline gerarchicamente superiori (si veda la figura 1). È a partire da questa visione che Comte assume, per le sue qualità epistemiche, il modello del metodo matematico come fondamento di tutte le scienze, per poi analizzarne l'applicazione ai problemi delle discipline che studiano i corpi bruti (ad esempio, l'astronomia, la fisica, la chimica) e i corpi organizzati (ad esempio, la fisiologia e la fisica sociale, più tardi definita sociologia e a cui l'Autore dedica gran parte dell'opera per analizzarne gli obiettivi, l'oggetto di studio, il metodo di ricerca e le principali leggi).

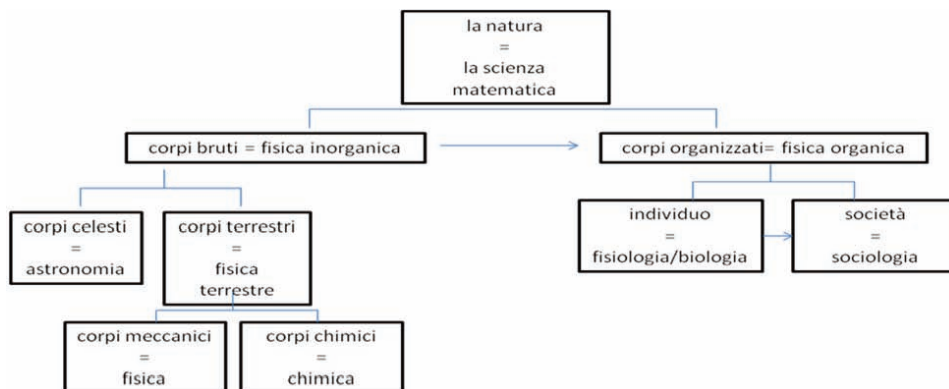


Fig. 1 - Rappresentazione grafica della serie enciclopedica comtiana

La possibilità di riconoscere il metodo matematico come fondamento di ogni conoscenza scientifica deriva, secondo il padre del positivismo (si veda, all'interno del percorso antologico, il testo *La filosofia positiva secondo Auguste Comte*), dall'ingresso dell'umanità nel terzo ed ultimo stadio dell'evoluzione del sapere e della società. Ovvero, stando alla grande legge fondamentale dei tre stadi – individuata a partire dallo studio sincronico dello sviluppo totale dell'intelligenza applicata alle diverse sfere dell'attività umana, dalle prove logico-razionali e dalle opportune verifiche di tipo empirico attraverso l'analisi della storia intellettuale della nostra specie –, Comte può affermare che l'intelligenza umana è assoggettata ad una necessità invariabile secondo cui:

ciascuna delle nostre concezioni principali, ciascun ramo delle nostre conoscenze passa necessariamente per tre stadi teorici differenti: lo stadio teologico, o fittizio; lo stadio metafisico, o astratto; lo stadio scientifico, o positivo. In altri termini, lo spirito umano, per sua natura, impiega successivamente in ciascuna delle sue ricerche tre metodi del filosofare, il cui carattere è essenzialmente differente e anche radicalmente opposto: all'inizio il metodo teologico, in seguito il metodo metafisico, e infine il metodo positivo. Di qui, tre tipi di filosofia, o di sistemi concettuali generali, sull'insieme dei fenomeni, che si escludono reciprocamente. Il primo è un punto di partenza necessario dell'intelligenza umana; il terzo è il suo stato fisso e definitivo; il secondo è unicamente destinato a servire come tappa di transizione¹².

In questo senso, l'approdo dell'umanità al terzo stadio intellettuale ovvero alla formulazione “fissa” e “definitiva” della conoscenza – secondo una visione della storia e dell'epistemologia basata su una concezione tipicamente moderna del

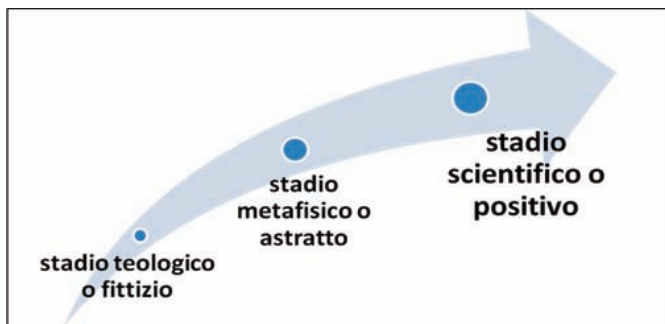


Fig. 2 - Rappresentazione grafica della legge dei tre stadi

decisive, questioni sull'origine dei fenomeni ovvero sulle cause prime o finali. Ossia l'avvento della fase positiva, caratterizzata dal pervasivo dominio delle tecniche e delle scienze, coincide con il superamento sia di una prospettiva conoscitiva di stampo teologico, che puntava ad una conoscenza assoluta derivante dalla partecipazione del soggetto conoscente alla manifestazione degli agenti spirituali, sia di quella di stampo metafisico, il cui obiettivo, pur rimanendo la conoscenza dell'origine delle cose, puntava alla costruzione dell'ontologia ovvero di un discorso sull'essere inteso come entità o astrazione personificata. Liberazione dalla ricerca sulle cause prime che corrisponde – e qui sta la rottura che Comte opera nei confronti della metafisica, dimostrando la dimensione prettamente contemporanea del suo pensiero – alla consapevolezza che la realtà non può essere osservata, studiata e scoperta nella sua essenza e, dunque, che non vi può essere alcuna conoscenza assoluta, ma solo una conoscenza relativa alla manifestazione empirica dei fenomeni.

Dunque, il metodo positivo, emancipatosi dalla volontà di delineare una verità ultra-storica, radica il suo percorso investigativo nella spiegazione rigorosa e neutra dei soli fenomeni osservabili, indagandoli, dunque, a livello delle cause o delle concause empiricamente manifeste: «osservare, non immaginare»¹³ è il motto della nuova filosofia positiva, a sottolineare che ogni processo di elaborazione di idee è razionale solo se soggetto all'improcrastinabile giudizio dei fatti che si pongono in noi nella loro evidenza fenomenica. Lì dove la spiegazione analizza con certezza i singoli fenomeni poiché li collega attraverso relazioni di successione e di similitudine, così come dimostra il magistrale esempio della legge di gravitazione di Newton che legge la varietà dei fatti astronomici come sviluppo della tendenza costante ed unica delle molecole ad attrarsi in relazione diretta alla loro massa e in relazione inversa al quadrato della loro distanza.

tempo, coincidente con l'idea di progresso (si veda la fig. 2) e che inscrive il paradigma positivista contiano in quella cornice metafisica che esso stesso voleva criticare e superare – consente di liberarsi da una conoscenza vana, “persa” in inutili, in quanto insormontabili e non

In questo senso, prosegue Comte, lo studio scientifico, fondandosi sull'osservazione, è inevitabilmente relativo in quanto «suppone immediatamente un progresso continuo della speculazione subordinata al perfezionamento graduale dell'osservazione, senza che la realtà esatta possa essere mai, in alcun modo, perfettamente scoperta»¹⁴. Come a dire, sulla base di una interpretazione sperimentalista del criticismo kantiano, che la realtà noumenica (l'essenza) è costantemente negata alla condizione umana, che ha da conoscere unicamente ciò che appare. Ma, avverte l'Autore, se l'autentico spirito scientifico è lontano dalle aberrazioni del misticismo teologico e metafisico, esso è altrettanto lontano dal semplice empirismo, che ha condotto, a suo giudizio, la conoscenza a divenire un'accumulazione di informazioni esatte ma parziali. Per tale motivo, la filosofia positiva, pur partendo dall'osservazione, non si ferma ad essa, ma ha da individuare le relazioni invariabili che costituiscono ovvero strutturano i fenomeni osservati, la cui delucidazione permette di formulare, su base razionale, le leggi effettive e generali di tutti gli avvenimenti osservabili. Ovvero l'osservazione dei fenomeni è condizione necessaria ma non sufficiente all'elaborazione della conoscenza, che necessita della dimensione sintetica, deduttiva e previsionale della ragione. Anche perché se la conoscenza si arrestasse alla sola osservazione empirica, essa non potrebbe essere una risorsa per migliorare l'agire umano ovvero se la conoscenza fosse esclusivamente osservazione dei fenomeni nel loro accadere, essa non potrebbe consentire la previsione e, dunque, l'eventuale trasformazione dei fenomeni stessi o di quelli simili. Sicché il metodo positivista, per tener fede al suo impianto borghese che si sintetizza nel motto "vedere per prevedere", si sostanzia come procedimento, al tempo stesso, induttivo e razionale, riducendo così la tradizionale distanza tra il razionalismo continentale, specie quello di stampo francese, e l'empirismo anglosassone.

Ne consegue che compito della conoscenza scientifica è quello di

fornire la vera basa razionale dell'azione dell'uomo sulla natura, poiché la conoscenza delle leggi dei fenomeni, il cui risultato costante è di farceli prevedere, può solo evidentemente condurci, nella vita attiva, a modificarla a nostro vantaggio¹⁵.

Ovvero l'agire trasformativo umano – la pratica – può essere produttiva solo se fondata sulla conoscenza esatta delle leggi naturali e sociali – la teoria razionale – secondo una sequenza lineare e deterministica che Comte sintetizza con le seguenti parole: «scienza, da cui la previsione; previsione, da cui l'azione: questa è la formula molto semplice che esprime, in maniera esatta, la relazione generale della scienza e dell'arte»¹⁶. Una relazione, dunque, di tipo fortemente verticista che assegna alla teoria una forza e una influenza unilaterale sulla pratica al fine di salvaguardare, perpetuandolo, l'ideale di purezza e neutralità della conoscenza scientifica da una possibile interpretazione meramente strumentale del suo me-

todo. Come a dire che, pur fondando la conoscenza sull'osservazione dei fatti e pur legandola all'esigenza di trasformazione della realtà (la potenza dell'industria umana è necessariamente proporzionale alla conoscenza), la scienza non può essere pensata unicamente come la base della pratica, ma va intesa, primariamente, nella sua autonomia, come quell'impresa atta a soddisfare il bisogno fondamentale dell'intelligenza di conoscere le leggi dei fenomeni ovvero il bisogno di disporre i fatti in un ordine facilmente concepibile.

È su questa visione della scienza – intesa come attività autonoma, costantemente in divenire e dunque relativa, fondata sulla sintesi razionale dei dati raccolti durante l'osservazione al fine di formulare leggi generali di causa ed effetto per spiegare, prevedere e trasformare i fenomeni – che si fonda l'educazione comtiana, pensata come destinazione della filosofia positiva ovvero come mezzo per la diffusione della cultura tecno-scientifica capace, se ben interiorizzata, di migliorare le condizioni di vita dell'intera umanità. Ovvero un'educazione, irretita dell'ideale scienziato, che porta con sé una concezione universalista che, riscoprendo le radici socialiste del pensiero positivista, si pone – e questa è una grande novità per la pedagogia ottocentesca – non solo come mezzo per la formazione della classe borghese, ma come attività ad uso, continuo e diretto, di tutte le classi sociali. L'educazione, infatti, sostiene Comte in senso paternalistico (si veda, all'interno del percorso antologico, il testo *L'educazione positiva secondo Auguste Comte*), deve servire alla formazione, pubblica e privata, dei proletari, in quanto essa è condizione essenziale per la riorganizzazione sociale, derivante dalla possibilità per tutti di giungere allo stadio finale dell'evoluzione dell'intelligenza e di subordinare tale sviluppo alla socialità.

In questo senso, l'educazione positiva deve condurre il soggetto a sviluppare, nel tempo, i tre stadi dell'attività conoscitiva, puntando, quindi, al passaggio dalla dimensione teologica, caratterizzante lo spontaneismo educativo della famiglia nella prima infanzia, a quella scientifica, possibile solo quando, con l'inizio della giovinezza, il soggetto è capace di socializzare con il metodo scientifico e con il suo obiettivo primario: il pieno sviluppo di quel sentimento morale di filiazione umana. Sicché l'educazione positiva si caratterizza per la successione di fasi ben delineate (spontaneità, estetica e scienza) e per una stretta relazione tra obiettivi morali e intellettuali.

III.3. *Lo storicismo tedesco e la nascita delle Scienze dello Spirito*

La nascita delle Scienze Umane, intesa come emergenza di quel complesso rapporto di reciproca influenza tra le spinte socio-culturali derivanti dalle tra-

sformazioni del contemporaneo e le esigenze epistemologiche di decostruzione dell'impianto metafisico moderno in vista di una conoscenza scientifica di stampo logico-empirico, si caratterizza, come si è già avuto modo di affermare (si vedano i parr. II.2 e III.1), come un campo di azioni e risorse cognitive diverse. Se, infatti, il paradigma dominante, tra materialismo scienziasta e positivismo comtiano (si veda il par. III.2), proponeva, secondo una concezione unitaria del metodo scientifico, una conoscenza tutta centrata sulla logica di causa-effetto a partire dall'individuazione di caratteristiche simili o sequenziali tra i fenomeni osservati in modo da controllarli, prevederli e trasformarli, alla fine dell'800 si pone, in maniera urgente, la questione circa la reale possibilità di pensare tutti i fenomeni, anche quelli umani, sulla base di questa visione epistemologica che pone il soggetto conoscente come distante dall'oggetto conosciuto ed esterno al contesto in cui tale oggetto si manifesta. Ovvero la questione, ponendosi in maniera rilevante per quei fenomeni in cui l'oggetto osservato è della stessa natura del soggetto osservante, può essere riassunta come segue: è scientificamente possibile investigare il comportamento umano secondo i metodi e le tecniche utilizzate per investigare il comportamento di un altro essere vivente o di una realtà non vivente? Oppure il distacco, la neutralità e l'oggettività che si presume accompagnino l'osservatore nel momento in cui studia un certo fenomeno naturale vengono meno nello studio di un fenomeno umano visto che l'intenzionalità di entrambi i soggetti influenza profondamente il processo di elaborazione di una rappresentazione dell'oggetto? Ossia non è forse vero che il soggetto conoscente si avvicina al suo oggetto di studio con una serie di implicite culturali che, nel caso delle scienze umane, influenzano il comportamento dell'oggetto di studio (ovvero di un altro soggetto) e, dunque, la sua conoscenza?

Sono queste le questioni che 'rivoluzionano' il panorama intellettuale, soprattutto tedesco, nel corso della seconda parte dell'800 e che diventano centrali, in particolar modo, nelle discipline storiche, il cui obiettivo di offrire una descrizione esatta e neutrale degli eventi che hanno caratterizzato un certo periodo temporale si scontrava, e ancor oggi si scontra, con la consapevolezza, sempre maggiore, che ogni descrizione porta con se elementi implicite tali da trasformarla in una narrazione. Se, dunque, si fa strada l'impossibilità di attuare per i fenomeni umani il metodo logico-sequenziale, al tempo stesso, si avanza la ricerca di un nuovo metodo in grado di produrre una conoscenza che sia paritetica in termini di scientificità a quella prodotta dalle Scienze naturali.

In questo senso, deve essere interpretata la proposta di Droysen, effettuata nel suo *Grundriss der Historik*, scritto nel 1858 ma pubblicato dieci anni più tardi, secondo cui

tenuto conto degli oggetti studiati così come della natura del pensiero umano, i tre metodi scientifici possibili sono: il metodo speculativo (concepito sul modo filosofico o teologico), il metodo matematico o fisico, il metodo storico. La loro essenza è di *conoscere, spiegare, comprendere*¹⁷.

Ovvero lo storico tedesco, all'interno del progetto di ricostruzione della filosofia ottocentesca, intende ripensare la conoscenza umana metodologicamente costruita attraverso un'apertura delle possibilità fino ad allora sondate: non più, dunque, solo una conoscenza filosofica di stampo speculativo, come quella hegeliana e più in generale idealista, né solo una conoscenza scientifica, basata sulla «logica meccanica» della matematica e della fisica, ma anche una conoscenza storica, basata sul metodo della comprensione ovvero sull'intuizione immediata. Lì dove, per Droysen, individuare i tre diversi ambiti conoscitivi – le scienze filosofico-teologiche, le scienze naturali, le scienze storiche – significa riconoscere e rispettare le diverse declinazioni della relazione soggetto-oggetto, a seconda della natura degli oggetti e degli scopi del pensiero umano. Come a dire che la natura, essendo la manifestazione di quella catena di relazioni causali che legano i fenomeni posteriori (gli effetti) a quelli anteriori (le cause), deve essere spiegata, in quanto tale sequenzialità può essere dedotta a partire dalla scoperta di quelle leggi universali e necessarie che la regolano; mentre i fenomeni e gli eventi storici, relativi all'azione umana, e ultra-storici, relativi alle cause prime, non basandosi su tale sequenzialità, non possono essere conosciuti con lo stesso metodo, il cui utilizzo inficerebbe i risultati in quanto misconoscerebbe quel mondo morale, fatto di libertà e responsabilità, e quel mondo metafisico, fatto di idee, che possono essere solo compreso, il primo, e speculato, il secondo¹⁸. Si produce, dunque, in questo modo, una differenziazione dei metodi all'interno di un progetto conoscitivo che appare, almeno fino a Droysen, ancora unitario e che ambisce quindi ad una comprensione completa della realtà, mentre è con Dilthey, o meglio con la ricezione delle sue opere, che si radica e si approfondisce la scissione tra una natura che deve essere spiegata dalle Scienze della Natura e una cultura che va interpretata dalle Scienze dello Spirito.

Emerge, in questo modo, una temperie culturale che – anche attraverso l'opera di Schleiermacher, teologo e filosofo tedesco, considerato tra i padri fondatori dell'ermeneutica contemporanea –, cerca di dare dignità epistemologica al metodo dell'interpretazione mediante una ricostruzione puntuale della tradizione storica dell'ermeneutica classica e moderna. Così come riassume Ferraris in una recente pubblicazione critica sul metodo interpretativo¹⁹, lo storicismo tedesco riscopre il termine ermeneutica a partire dalla sua radice greca: *hermeneutike techné* ovvero l'arte, la tecnica, l'attività del portare messaggi dagli dei agli uomini, secondo l'im-

magine di Hermes, la divinità-messaggero, che consegna e interpreta le comunicazioni divine. Secondo la tradizione mitologica, infatti, i messaggi degli dei sono cifrati, non immediatamente comprensibili e, in quanto tali, necessitano di una mediazione (l'oracolo) che consente la decodifica dell'espressione linguistica (ovvero il passaggio da un codice linguistico, quello cifrato delle divinità, ad un altro, quello della civiltà greca), facendone emergere il significato unico e universale. Ma è con la diffusione del razionalismo della Grecia classica che, allentando il legame tra linguaggio cifrato e linguaggio esplicito presente nel mito, l'attività ermeneutica viene sempre più connessa all'ambito dei saperi malcerti ovvero all'opinione (*doxa*) piuttosto che alla scienza (*episteme*).

Successivamente, prosegue l'Autore, con il declino della civiltà della *polis* attraverso le conquiste di Alessandro Magno e la conseguente diffusione della lingua greca, si rende necessaria l'attività di acculturazione dei popoli barbari e, dunque, si avvia la rilettura dei testi fondativi della cultura greca – rilettura che, a causa della distanza storica tra i testi e i loro nuovi lettori, necessita di un'interpretazione allegorica al fine di individuare, nel significato letterale del testo, un senso altro, più vicino alla configurazione culturale del tempo o meglio più consono alle credenze morali e alle cognizioni scientifiche dell'età nuova. Nasce la filologia ellenistica e i suoi metodi interpretativi, con il diffondersi dell'ebraismo, intesa come religione del libro, si trovano ad essere la base per la creazione dell'ermeneutica religiosa, mentre è solo con il diffondersi dell'apparato statale romano che si dà l'ermeneutica giuridica.

| TRASFORMAZIONE DEL SIGNIFICATO DI ERMENEUTICA | |
|--|--|
| Mondo antico | Ermeneutica come decodifica dell'espressione linguistica con l'obiettivo di esplicitarne il significato universale |
| Mondo cristiano e medioevale | Ermeneutica come esplicitazione del senso allegorico-spirituale contenuto nel senso letterale del testo |
| Mondo moderno | Ermeneutica come esplicitazione delle parti oscure del testo |
| Mondo contemporaneo | Ermeneutica come condizione generale per qualsiasi comunicazione/comprendimento |

Fig. 3 - Schema sintetico della trasformazione del significato di ermeneutica

Se, la nascita e il successivo diffondersi degli ambiti tradizionali, profani e religiosi, dell'esegesi consentono di individuare una prima forma di consapevolezza della radice interpretativa del pensare e del conoscere, tutta radicata, per dirla nei termini della filologia medioevale, nel tentativo di individuare il *sensus*

spiritualis a partire dal *sensus litteralis* dei testi, è con l'età moderna che la dimensione ermeneutica del sapere si colora di una *nuance* storica. Infatti, prima l'umanesimo, con la sua riscoperta dell'antico, e poi il moderno, con il suo porsi come l'epoca dei *novissima* ossia dell'assolutamente nuovo, si fanno portatori di una concezione del passato diametralmente diversa da quella greca: il passato non è ciò che ritorna seconda l'idea circolare del tempo, bensì è qualcosa di definitivamente concluso che si pone precedentemente sulla linea del tempo. Emerge, dunque, con sempre maggiore rilevanza, la consapevolezza della dimensione storica del tempo, della sua influenza sulle produzioni culturali e, di conseguenza, della necessità di dar vita ad un metodo capace di studiare l'espressione linguistica non più, come volevano gli esegeti antichi e medioevali, individuando il senso profondo (spirituale) e ancora attuale del testo, ma oggettivando il suo significato ovvero collocando il testo nel contesto culturale di appartenenza e, dunque, individuando il significato specifico che quel testo aveva nel suo contesto. Lì dove tale principio, secondo cui ciò che va interpretato non è il senso allegorico del testo ma il suo significato storico, il cui corollario è che la verità del testo è nella scrittura e che il testo va interpretato solo nei suoi passaggi oscuri, si diffonde ben presto nell'Europa moderna sia grazie alla Riforma protestante sia con il sorgere del razionalismo moderno, che raggiunge il suo *climax* con l'Illuminismo.

È solo con la cultura romantica e, quindi, con una prima critica al logicismo moderno, che la stretta relazione tra interpretazione e spiegazione (l'interpretazione come spiegazione dei passaggi non comprensibili del testo che ha l'obiettivo di restituirne il significato oggettivo) si trasforma: la comunicazione, in tutte le sue forme, da quella orale a quella scritta, da quella passata a quella attuale, non può mai essere chiara. Come sostiene Ferraris, infatti,

Schleiermacher muove da un concetto antropologico secondo cui gli altri sono essenzialmente un mistero per me, di modo che ogni loro espressione [...] può essere fraintesa; però il fatto che ogni parola altrui risulti esposta al malinteso richiede che l'ermeneutica intervenga in ogni comunicazione interpersonale, e che *ogni comprendere sia interpretare*²⁰.

Se l'altro è un mistero, se la sua parola non parla direttamente, allora la comprensione del suo discorso può avvenire solo attraverso una necessaria mediazione tra ciò che sta dicendo e ciò che questo dire fa risuonare in me ovvero solo sulla base di una relazione reciproca tra soggetto e oggetto della conoscenza. Come a dire che se la possibilità di comprendere l'altro non deriva dalla decodifica oggettiva delle sue espressioni linguistiche, ma passa attraverso l'esperienza, psicologica ed empatica, dell'interpretazione dell'altro ovvero attraverso la capacità del soggetto di poter sentire empaticamente ciò che l'altro ha detto, allora la dimen-

sione soggettiva e storica assumono una rilevanza senza precedenti nel processo di costruzione della conoscenza. Con la conseguenza che la comprensione su base interpretativa diviene centrale per pensare la conoscenza dei fenomeni umani, introducendo una scissione nell'unità del discorso epistemologico, basata su una concezione razionale e oggettivante della conoscenza scientifica.

In particolare, ritornando a Droysen, nel suo testo sui principi per una fondazione scientifica della storia, l'Autore, prima di analizzare con attenzione doviziosa le fasi e i metodi di questa nuova scienza, ne descrive il principio epistemologico, che risulta essere basato su una relazione di isoforismo tra i processi interni ed esterni al soggetto. Ovvero Droysen sostiene che

la possibilità di comprendere risiede nell'affinità che ci intrattiene con le manifestazioni che si offrono a noi come materiale storico. La comprensione è condizionata dal fatto che la "natura fisico-morale" dell'uomo traduce ogni processo interno in qualche cosa di percettibile attraverso i sensi e dal fatto che offre il riflesso dei suoi processi interni in ognuna delle sue manifestazioni. Una volta percepita, ogni manifestazione di questo genere – proiettandosi nell'interiorità dell'osservatore – provoca un processo simile²¹.

La possibilità, dunque, di una conoscenza degli eventi storici, delle azioni umane, dei fatti particolari, che non sottostanno alle leggi fenomeniche passa, secondo Droysen, per quella relazione empatica tra ciò che il soggetto percepisce nel suo spirito e l'espressione di questo sentimento; un «movimento di ritorno» tra soggetto e mondo, tra singolarità e totalità²², che viene ripreso anche da Dilthey per spiegare la specificità delle Scienze dello Spirito ovvero per fare riferimento al rapporto storico-esperienziale che struttura la relazione tra soggetto conoscente e oggetto conosciuto.

In questo senso, lo storicismo diltheyano, così come quello di Droysen, apporta una profonda critica alla filosofia moderna, in specie quella kantiana, fondata sull'idea di un soggetto epistemico puro, al fine di evidenziare quanto ogni conoscenza sia costruita sulla base di quella radice patica, che struttura l'esperienza vissuta e, dunque, la stessa possibilità di poter comprendere empaticamente lo sviluppo degli avvenimenti storici. Sostiene, infatti, Dilthey

Io ho esperienza immediata della mie situazioni e sono intrecciato nelle azioni reciproche della società come punto di incrocio dei suoi diversi sistemi, i quali procedono dalla stessa natura che io vivo immediatamente in me e intendo negli altri. La lingua in cui penso è sorta nel tempo, i miei concetti sono sorti in esso: io sono, fino alla profondità più penetrabile del mio io, un essere storico. In tal modo si presenta il primo importante momento per la soluzione del problema conoscitivo della storia: la prima condizione per la possibilità della conoscenza storica sta nel fatto che io stesso sono un essere storico e che colui che indaga la storia è il medesimo che fa la storia²³.

In questo senso, diviene necessaria la ricerca di un metodo capace di non ridurre, in forme stabili e sequenziali, l'illimitata azione reciproca tra i soggetti e tra soggetto e oggetto: la conoscenza scientifica, infatti, con il suo obiettivo di formulare leggi universali sulla base dell'individuazione della relazione di causa ed effetto, separa ciò che è legato nel fluire della vita e lo ipostatizza in qualcosa di valido per sempre, senza tener conto del fatto che il fluire della vita è inarrestabile e, in quanto tale, trasforma costantemente la relazione tra soggetto e oggetto della conoscenza, che può dunque essere pensata solo come momentanea raffigurazione di questo fluire – momentanea e, dunque, contestuale e storica. Sicché il metodo per comprendere il divenire storico e umano può essere individuato in quell'interpretare l'evento stesso del divenire sulla base di una partecipazione pratica del soggetto ovvero secondo quel sintonizzare le manifestazioni esterne con quelle interne.

Un metodo quello storicista ed interpretativo che sembrerebbe, dunque, almeno ad un primo sguardo, non consentire l'elaborazione di una conoscenza, come quella delle scienze della Natura, fondata epistemologicamente e metodologicamente: se, infatti, il soggetto conoscente è sempre radicato nel fluire della vita, la sua rappresentazione degli eventi non può liberarsi dai pre-giudizi o dalle pre-comprensioni con le quali il soggetto si è avvicinato e ha vissuto l'evento. Come a dire che se il soggetto conoscente può comprendere l'oggetto da conoscere solo sulla base del suo sentire empatico, allora la conoscenza che ne risulta non può essere generalizzabile a tutti i soggetti o contesti. Ma Dilthey, essendo figlio del suo tempo ovvero di quella fine dell'Ottocento in cui il quadro metafisico non si è ancora del tutto frantumato e in cui l'esigenza di una certezza epistemica caratterizza la cultura del tempo, pur criticando l'imperante positivismo cade nelle sue stesse secche al fine di assegnare alle Scienze dello Spirito una scientificità e una rilevanza anche socio-politica pari e contraria a quella delle Scienze della Natura. Infatti, pur sostenendo la radice storica e, dunque, contestuale e interessata di ogni conoscenza, Dilthey assegna al metodo interpretativo la capacità di poter fondare metastoricamente la conoscenza prodotta attraverso la possibilità razionale di liberarsi delle particolarità del contesto da cui pure deriva per analizzare l'esperienza vissuta nelle sue strutture fondative, generali e unitarie ovvero in quella dimensione non intaccata dall'esperienza. Con la conseguenza che l'ansia epistemica di un fondamento delle Scienze dello Spirito spinge Dilthey a ricadere nell'illusione di un soggetto conoscente dotato di una ragione a-storica e, dunque, pura così come tematizzato dall'empirismo oggettualista delle Scienze naturali.

Note

¹ Cfr. J. Hersch, *L'illusione della filosofia*, Mondadori, Milano 2004 (I ed. in lingua orig. 1936).

² A. Rey, *Le grand Robert de la langue française*, Paris, Le Robert, 1987, p. 310.

³ *Ivi*, p. 687.

⁴ A. Granese, *Evoluzione e trasformazione del sapere educativo nel panorama culturale italiano negli ultimi cinquant'anni*, in A. Granese (Ed.), *La condizione teorica*, Unicopli, Milano, pp. 31-35.

⁵ M.-N. Schurmans, *Expliquer, interpréter, comprendre* (Carnets des sciences de l'éducation), Genève, Université de Genève, 2006.

⁶ *Ivi*, pp. 15-16 (trad. di F. Chello).

⁷ K.O. Apel, *La controversie expliquer-comprendre: Une approche pragmatico-transcendentale*, Paris, Cerf, 2000 (I ed. in lingua orig. 1979).

⁸ K.R. Popper, *The Logic of Scientific Discovery*, London, Hutchinson, 1959 (I ed. in lingua orig. 1935).

⁹ Cfr. J.-L. Genard, *Quelques réflexions sur la solution proposée par K. O. Apel à la controverse expliquer-comprendre*, in N. Zaccai-Reyners (Ed.), *Explication-Compréhension: Regards sur les sources et l'actualité d'une controverse épistémologique*, Bruxelles, Ed. de l'Université de Bruxelles, 2003, pp. 87-113.

¹⁰ K.O. Apel, *La controverse expliquer-comprendre*, cit.

¹¹ O. De Sanctis, *Percorsi di formazione in rete*, PensaMultimedia, Lecce 2004.

¹² A. Comte, *Philosophie des sciences* [par J. Laubier], Paris, Presses Universitaires de France, 1974, p. 7-8 (trad. di F. Chello).

¹³ *Ivi*, p. 12 (trad. di F. Chello).

¹⁴ *Ibidem* (trad. di F. Chello).

¹⁵ *Ivi*, pp. 27-28 (trad. di F. Chello).

¹⁶ *Ivi*, p. 28 (trad. di F. Chello).

¹⁷ J. G. Droysen, *Précis de théorie de l'histoire*, Paris, Cerf, 2002 (I ed. in lingua orig. 1868), pp. 46-47 (trad. di F. Chello).

¹⁸ *Ivi*, p. 63 (trad. di F. Chello).

¹⁹ M. Ferraris, *L'ermeneutica*, Laterza, Roma-Bari 2004, pp. 3-12.

²⁰ *Ivi*, pp. 9-10.

²¹ J.G. Droysen, *Précis de théorie de l'histoire*, cit., p. 44 (trad. di F. Chello).

²² A tale proposito, Droysen sostiene che «il soggetto della comprensione, nella sua qualità di io – di totalità in se, di un tutto esattamente come ciò di cui si sforza di comprendere – ricompone, a partire dalle manifestazioni singolari, il mosaico incompleto della singolarità che ha da conoscere, così come ricompone le manifestazioni singolari a partire dalla totalità». *Ivi*, p. 45 (trad. di F. Chello).

²³ W. Dilthey, *Critica della ragione storica*, Einaudi, Torino 1954 (I ed. in lingua orig. 1914), p. 373.

IV.
I modelli pedagogici
della prima metà del Novecento

DANIELLA VARCHETTA

In questo capitolo si procederà all'analisi dei tre modelli pedagogici destinati ad articolare il fronte teorico della pedagogia nel corso della prima metà del Novecento e forieri di sviluppi che sarà possibile cogliere nella loro piena attuazione nel corso della seconda metà del secolo.

Si tratta del modello pedagogico – di stampo pragmatista – elaborato dal filosofo e pedagogista americano John Dewey; del modello offerto dall'idealismo di Giovanni Gentile; e di quello orientato in senso apertamente politico e sociale di stampo marxista. In ordine a quest'ultimo modello ci concentreremo sull'analisi del pensiero di Antonio Gramsci.

La pedagogia della prima metà del Novecento assume – come è stato sottolineato precedentemente (si veda il cap. II) – un aspetto estremamente articolato disseminandosi in una pluralità di voci e indirizzi. Eppure, nonostante tale varietà, è possibile rintracciare alcuni importanti elementi ricorrenti che – sia pure secondo modalità diverse – si manifestano più o meno coerentemente, denunciando la presenza di una costante che attraversa tutta la riflessione pedagogica di quel periodo. Tra questi la preoccupazione sociale che anima l'indagine relativa ai problemi educativi e l'esigenza di un'emancipazione, o comunque di un riposizionamento del pensiero pedagogico rispetto al monopolio esercitato da una filosofia declinata in senso metafisico, in funzione di una maggiore attenzione al dato storico dell'esistenza umana. I tre modelli indicati consentono di riconoscere queste caratteristiche ricorrenti in maniera di volta in volta diversa ma continua. Questo giustifica la possibilità di circoscrivere l'indagine relativa al Novecento pedagogico ai tre modelli suddetti in quanto in essi rifluiscono, in maniera paradigmatica, le tensioni principali che animano un'epoca che appare per molti aspetti rivoluzionaria.

IV.1. *L'esperienza come categoria pedagogica: John Dewey*

John Dewey nasce nel Vermont, Usa, nel 1859.

In quello stesso anno, in Pennsylvania, viene perforato il primo pozzo di pe-

trolio. Quattro anni dopo a Londra si costruisce la prima ferrovia metropolitana e solo dieci anni più tardi a New York entra in funzione il primo tram elettrico: il ritmo di tali straordinarie iniziative rende bene l'idea del fermento di quegli anni segnati da un processo di innovazione tecnologica difficilmente paragonabile a qualsiasi altra epoca del passato. Tali successi giustificano il clima di fiduciosa attesa che sul finire del XIX secolo permea la cultura occidentale e rappresentano, insieme, la manifestazione più appariscente delle profonde trasformazioni sociali, politiche ed economiche che coinvolgono e sconvolgono le società industrializzate di quel tempo. Trasformazioni che, proprio in questo periodo – a cavallo tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo – fanno registrare un momento di svolta particolarmente significativo.

Sono gli anni in cui le spinte possenti di quella che possiamo definire la seconda rivoluzione industriale – ci si riferisce soprattutto all'impiego dell'elettricità quale nuovissima fonte di energia, «destinata a incidere profondamente sulle condizioni di vita e di lavoro di grandi masse di popolazione, prima ancora che l'automobile e la motorizzazione di massa»¹ – alimentano, sul piano politico, il processo di affermazione dei regimi liberal-democratici e il conseguente rafforzamento dei sistemi rappresentativi. Anni in cui va delineandosi in maniera sempre più definita la fisionomia della moderna società di massa con tutto il suo corredo di problemi relativi alla formazione e alla gestione politica del consenso. È un'epoca estremamente fluida e gravida di trasformazioni ancora di là da venire: un'epoca che impone all'intelligenza un particolare sforzo critico teso a riconoscere la dimensione del cambiamento per poterla padroneggiare.

Scrive Dewey:

La filosofia che rinuncia al suo monopolio, in fondo sterile, di rapporti con la realtà ultima e assoluta, troverà un fattore di compensazione nel gettare luce sulle forze morali che muovono il genere umano e nel contribuire alle aspirazioni dell'uomo a raggiungere una felicità più ordinata e intelligente².

In questo scritto, che costituisce una sintesi del pensiero deweyano, elaborata negli anni della maturità, quando di esso erano stati ormai chiariti i presupposti e le implicazioni teoriche, emerge chiaramente la tesi pragmatista della funzione *strumentale* dell'intelligenza umana che, plasmata nella prassi del quotidiano confronto con il mondo – naturale e storico – alla prassi sempre ritorna per trarre da essa la propria legittimazione. Laddove tale ritorno non è da intendersi come espressione di un ossequio necessario: il rapporto che l'intelligenza umana ingaggia con il mondo non è unilaterale, il mondo non impone al soggetto un dovuto adattamento alle sue supposte leggi. Dewey, coerente con la propria formazione idealista, sconfessa qualsiasi forma di **determinismo materialistico** destinato a misconoscere il carattere creativo della coscienza umana e la natura in-

terattiva del rapporto uomo-mondo. La sua formazione gli consente, dunque, di evidenziare tutte le contraddizioni implicite nel dualismo oppositivo uomo-mondo e di approdare ad una ricomposizione del rapporto che esso sottende nella prospettiva **transazionale** della reciprocità.

Uomo e Mondo considerati nel loro dualismo irriducibile non sarebbero che il frutto di un'astrazione perniciosa che avrebbe precluso la possibilità di scorgere il farsi reciproco nel corso del quale i due termini interagiscono plasmandosi a vicenda. È evidente, infatti, che se l'innescò al processo conoscitivo è fornito dalla problematicità dell'esperienza, l'intelligenza tenderà ad interpretare tale problematicità nella misura di un *adattamento costruttivo* ad essa: fornendo, cioè, una risposta tale da ingenerare una ridefinizione della stessa fattualità esperienziale. L'approccio dell'uomo al mondo è intelligente proprio perché prevede – argomenta Dewey – la possibilità di una risposta non meccanicamente necessitata da mere circostanze esterne, come vorrebbe il materialismo deterministico, ma autonoma e originale, tale da ottimizzare il rapporto con l'ambiente secondo una dinamica di continua ricontestualizzazione. «La transazione – scrive Dewey in *Knowing and known*, quasi al termine della sua carriera – è un fatto tale che nessuno dei suoi costituenti può essere specificato come fatto, se si prescinde dalla specificazione degli altri costituenti» .

La ricomposizione del rapporto Uomo-Mondo implica, dunque, una rilettura dello stesso originario concetto di esperienza, quale dimensione della prassi umana.

Dewey sconfessa la tradizione classica che concepisce il momento dell'esperienza concreta quale espressione di una *contingenza* del tutto accidentale destinata a condizionare l'umana attività conoscitiva nella sua fase iniziale e da cui, platonicamente, occorre emanciparsi per soddisfare l'aspirazione veritativa della ragione. Nemmeno, l'esperienza può concepirsi semplicemente come il limite *costitutivo* della conoscenza umana, l'ambito che pur inibendone le tensioni assolutistiche, fornisce ad essa pur sempre uno spazio – l'unico spazio possibile – entro cui manifestarsi e articolarsi, secondo una tradizione che dall'empirismo procede sino a Kant. Queste maniere di intendere l'esperienza – ognuna a suo modo – implicherebbero un'interpretazione meramente *contemplativa* dell'attività mentale tesa a *rispecchiare* una verità in sé data e assolutamente *altra* rispetto ad essa. L'esperienza deweyana, memore della lezione hegeliana non meno che dell'evoluzionismo darwiniano, si configura, invece, come un processo infinito di ridefinizione logica che scaturisce dal rapporto interattivo che, proprio ai fini dell'ottimizzazione delle risorse in campo, si instaura tra il soggetto e il suo ambiente. Il pragmatismo deweyano, teorizzando la matrice ambientale del processo di significazione, finisce per denunciare, così, l'improporzionalità di tutte le forme

di dualismo che una concezione contemplativa della conoscenza ha alimentato nel corso della storia del pensiero, riconsegnando, per converso, la ragione umana al suo vitale e creativo rapporto con il reale.

L'esperienza, dunque, si configura come l'ambito dell'attività scambievole attraverso cui uomo e ambiente, soggetto e oggetto entrano in relazione, reciprocamente – appunto – trasformandosi. L'uomo non meno dell'ambiente, dalle cui sollecitazioni emerge, sì, il processo di significazione attraverso cui l'uomo instaura un rapporto *sensato* con il mondo. Ma dove questa stessa attività di significazione è destinata a investire l'ambiente di un senso, a porlo in una prospettiva tale da condizionare, a sua volta, ogni futuro approccio relazionale. In quest'ottica uomo e mondo si trasformano vicendevolmente nell'ambito di un processo di infinita negoziazione.

Questa precisazione, circa le coordinate generali che orientano il pensiero deweyano, era indispensabile per comprendere l'orizzonte entro cui si articola la sua particolare lettura della contemporaneità e la conseguente tematizzazione del problema della *formazione* del consenso, quale fattore indispensabile ai fini della tenuta stessa delle democratiche società borghesi.

La *valorizzazione della democrazia* rappresenta, infatti, per Dewey una priorità destinata a conferire un taglio specifico alla sua riflessione, laddove l'opportunità di quest'ultima viene suggerita proprio dal pragmatico confronto con l'esigenza di stabilità dei relativamente giovani regimi borghesi. Da questo punto di vista quello dell'emancipazione e dell'innalzamento delle masse, oltre a costituire una questione morale dagli inevitabili risvolti pedagogici – il cui riconoscimento si impone come non più differibile – rivela una valenza politica indissolubilmente connessa alle esigenze di coesione interna della società. Quello che è l'aspetto più rilevante del pensiero pedagogico deweyano – l'intima relazione che lo lega alla riflessione politico-sociale, destinato a orientare ogni passaggio della sua indagine – emerge, dunque, quale effetto della sensibilità storica e della postura pragmatica del suo pensiero teso a rintracciare in una prassi criticamente interpretata la propria giustificazione.

La ricostruzione della filosofia dell'educazione e quella degli ideali e dei metodi sociali va di pari passo. Se vi è uno speciale bisogno di ricostruzione educativa in questo momento, [...] è per via del radicale cambiamento nella vita sociale che accompagna il progresso della scienza, la rivoluzione industriale e lo sviluppo della democrazia⁴.

Dewey rappresenta, da questo punto di vista, la perfetta mediazione tra l'entusiasmo positivisticò per la prospettiva di progresso offerto dal processo di modernizzazione del suo tempo e la coscienza della necessità di riconoscere e

preservare il valore critico dell'intelligenza, alla luce della quale, sola, tale modernizzazione può acquistare un significato autenticamente umano. Dewey «ha cercato di dare risposte [...] senza rinnegare le grandi conquiste intellettuali e morali della società moderna e della cultura occidentale, in particolare l'affermazione del valore critico del sapere e dell'intelligenza e la progressiva umanizzazione dei valori, come pure la valorizzazione della democrazia come ideale di convivenza sociale»⁵.

Ciò che consente, dunque, a Dewey di riconoscere tra le priorità dell'istanza educativa quella della socializzazione è una concezione pragmatica ed evolutiva dell'esperienza umana, magistrale interpretazione di quella visione laica dell'esistenza che costituisce una delle cifre costitutive del suo tempo.

Dewey, dunque, auspica che il pensiero filosofico rinunci presto al suo monopolio dell'assoluto disponendosi a riconoscere la propria continuità con la dimensione prassica dell'esistenza.

Il passo ulteriore che gli consente di affermare che «non solo la vita sociale esige insegnamento e studio per la sua stessa continuità, ma lo stesso processo della vita è, insieme, educativo»⁶ è la tesi della pubblicità, della socialità e, dunque, della storicità dell'intelligenza. La *naturale* socialità dell'uomo produce il tempo della storia all'interno del quale si articola lo spazio pubblico della comunicazione che *nomina* e *ri-nomina* l'esperienza, ogni volta re-inventandola e ri-significandola.

In *Esperienza e natura* viene chiarito meglio questo rapporto: con la comunicazione «l'immediatezza qualitativa cessa di essere un'estasi muta [...] quando si può parlare delle qualità esse divengono portatrici di istruzione». Un'estasi muta non è significante: il processo di significazione non è precedente al discorso e agli scambi sociali all'interno dei quali, invece, prende corpo l'esperienza della significazione – «La sociabilità, la comunicazione sono tratti immediati dell'individuo concreto come la privatezza del gabinetto della coscienza»⁸. Questo significa che il processo formativo è intrinseco alla stessa natura sociale e comunicativa dell'esperienza che, proprio in quanto significativa implica necessariamente quella trasformazione dei soggetti coinvolti che, una volta formalizzata, diventa educazione. L'educazione istituzionalizzata non farà altro, quindi, che sanzionare e dotare di un corredo normativo la dimensione sociale che originariamente struttura la vita dell'uomo. La forza del discorso deweyano sta proprio nel dispiegare la riflessione oltre il mero piano prescrittivo, individuando le condizioni di possibilità del fenomeno educativo a partire dalle quali la stessa struttura regolamentativa trae giustificazione.

Dire, però, che lo stesso processo della vita è educativo – sanzionando in tal modo la naturale funzionalità sociale dell'educazione – non era sufficiente in un'e-

poca di forte contrapposizione di classe, in cui il destino della moderne conquiste civili e sociali era tuttora da compiersi e in maniera tutt'altro che scontata. Il filosofo americano aveva bisogno di giustificare teoricamente lo storico avvento della democrazia e della necessità pedagogica di consolidarla. Così la stessa centrale nozione di esperienza, intesa strumentalmente quale banco di prova di un pensiero che in essa trova la sua possibilità di strutturazione, servirà con estrema coerenza a giustificare la deducibilità della democrazia dalla naturale socialità umana. Se, infatti, l'originario è la strumentalità del pensiero, l'attività intellettuale risulterà tanto più significativa quanto maggiore sarà la sua capacità di gestire la problematicità dell'esperienza in termini innovativi. Un'educazione funzionale all'incremento della creatività personale risulta, insomma, senz'altro più coerente con quelli che dovrebbero essere i fondamentali dettami dell'educazione alla vita. Questo genere di educazione non è possibile, evidentemente, rinvenire se non all'interno di una società democratica, dove, solo, può crescere e liberamente svilupparsi l'iniziativa individuale, a sua volta ragione e garanzia del benessere sociale.

Uno spirito altrettanto alieno da qualsivoglia forma di assolutizzazione guida Dewey a individuare anche della prassi scientifica la dimensione strumentale, indicando, peraltro in essa una forte valenza educativa.

La scienza si configura, infatti, come un prodotto umano sorto allo scopo di incrementare le modalità di risposta umana alla problematicità dell'esperienza, anche se, rileva Dewey in *Esperienza e natura*, il rigore metodologico e la sistematicità della ricerca le hanno conferito le sembianze di una *formazione oggettiva*, un mezzo, cioè, capace di conseguire la "comprensione della realtà nella sua forma finale ed autosufficiente".

Eppure la scienza moderna – e non la sua ideologizzazione – con il richiamo all'esperienza e al suo scrutinio perenne, rappresenta un monito contro ogni forma di cristallizzazione di norme o significati, se è vero – come si è detto – che norme e significati non nascono da una mera *assimilazione* all'ambiente ma costituiscono la *costruttiva, interattiva* e mai definitiva risposta ad esso. Per questo motivo proprio nella scienza Dewey riconoscerà il modello di un abito mentale conforme ai precetti di una formazione orientata alla cooperazione sociale. Essa, infatti, privilegia una prassi aperta al confronto costante e perennemente critica sui propri risultati in un processo di continuo riaggiornamento degli stessi: perfetta formalizzazione di quella nozione transazionale dell'esperienza di cui si parlava prima.

Queste riflessioni comporteranno una rilettura dell'esperienza educativa centrata su quel *fare* che tanti spunti di riflessione offrirà al discorso pedagogico del I Novecento. Un'educazione che, consapevole dell'indissolubile complementarità che lega il pensiero all'esperienza concreta, viene calibrata sugli interessi reali

del discente – quelli che vitalmente lo connettono al mondo – dall’attivazione dei quali, solo, può scaturire l’interiorizzazione delle finalità autentiche che sono alla base delle nozioni impartite e dei valori trasmessi.

Il termine “mente” [...] – scrive Dewey in *Democrazia e educazione* – designa un “corso d’azione” intelligentemente diretto, in cui, cioè, rientrano dei fini, degli scopi, con una scelta di mezzi per raggiungere gli scopi. [...] Il problema dell’istruzione è perciò quello di trovare il materiale che impegni una persona in attività specifiche che abbiano uno scopo o un proposito per lui interessante⁹.

Qui, d’altra parte, la pedagogica centralità del fare, suggerita da una nozione strumentale dell’intelligenza umana, si ricongiunge con la latente preoccupazione sociale che ispira tutta la riflessione deweyana, conferendo una straordinaria continuità al suo discorso. È evidente, infatti, che il riconoscimento del tema dell’interesse quale elemento connotante il processo conoscitivo e, dunque, la relazione educativa favorirà un’acquisizione di competenze e abilità tanto più motivata quanto più elevato sarà il livello di consapevolezza dei fini che le nutrono. Ed è questo livello di consapevolezza che, secondo Dewey, fornisce il metro della relazione identitaria che rende coesa e cooperativa una società autenticamente democratica.

Dewey – come sottolinea Cambi in *Le pedagogie del Novecento* – “è stato il più grande pedagogista del Novecento”, destinato ad esercitare una grande influenza su tutta la riflessione pedagogica dello scorso secolo, grazie alla sua peculiarissima capacità di recepire e rielaborare originalmente alcune tra le più urgenti esigenze del pensiero pedagogico contemporaneo. In particolare la necessità di aprire alla nuova dimensione che la pedagogia andava conquistando grazie all’apporto delle scienze dell’educazione e al mutamento paradigmatico che la possibilità di questo apporto sottendeva. Senza per questo sminuire, anzi potenziandolo, il contributo critico che la riflessione filosofica poteva fornire all’individuazione e al vaglio di temi e valori che orientano e guidano l’indagine relativa alla dimensione educativa.

Il lavoro del filosofo e pedagogista americano ha costituito senz’altro un punto di riferimento – sia pure non in senso deterministico – per la cosiddetta tradizione attivistica, grazie alla centralità riconosciuta alla dimensione del fare – quale momento in cui emerge quello che sopra indicavamo come l’indissolubile nesso che lega il pensiero all’esperienza concreta – e la conseguente necessità di calibrare l’intervento educativo su di essa.

Dewey è destinato ad essere conosciuto diffusamente in Italia soltanto nella II metà del Novecento, quando – una volta venuto meno il monopolio dell’idealismo gentiliano assicurato dall’autarchia fascista – le sue opere potranno essere fi-

nalmente tradotte. Allora il pensatore americano contribuirà positivamente allo svecciamento della pedagogia italiana e alla sua immissione nei circuiti del dibattito internazionale.

IV.2. *La pedagogia come scienza filosofica: Giovanni Gentile*

La pedagogia di Giovanni Gentile (1875/1944) – i suoi presupposti, le sue finalità, lo spirito che la informa – restituisce abbastanza fedelmente l'orientamento della cultura dominante all'interno di un Paese il cui tessuto sociale non rivela ancora – all'inizio del XX secolo – la maturità necessaria a fronteggiare e assorbire i formidabili scossoni della modernità, quelli che abbiamo cercato di definire attraverso le riflessioni dei capitoli precedenti. L'Italia dei primi decenni del Novecento è un Paese che non si è ancora consentito di metabolizzare a dovere l'idea di un autentico pluralismo politico quale unico, efficace strumento di contenimento e orientamento del consenso all'interno di un contesto sociale estremamente fluido e le cui rivendicazioni appaiono sempre più foriere di destabilizzazione. La sterzata totalitaria rappresenterà – con il suo corredo di populismo e demagogia mediatica – pur sempre una soluzione al problema tutto contemporaneo della nazionalizzazione delle masse. Seppure in assoluta controtendenza con le scelte politiche e sociali di Paesi – quali la Francia o la Gran Bretagna – in cui, evidentemente, un maggiore radicamento e una maggiore continuità della prassi parlamentare avrebbe consentito di affrontare diversamente i problemi connessi al radicalizzarsi della conflittualità sociale innescatasi alla fine della Grande Guerra. È un guerra – quella del '15/'18 – destinata a segnare un profondo spartiacque rispetto alla tradizione del liberalismo ottocentesco e a segnare una brusca inversione di tendenza in relazione al fiducioso ottimismo ingenerato da quella che ad un certo punto era dovuta apparire come l'avanzata inarrestabile del progresso scientifico. Non è un caso che Hobsbawn¹¹ individui proprio nel tragico avvento del primo conflitto mondiale la svolta destinata a segnare l'avvio effettivo del XX secolo: il Novecento comincerebbe con la I Guerra Mondiale, non prima. Prima di allora l'Europa sarebbe riuscita a preservare, sia pure a prezzo di un equilibrio alquanto instabile, un assetto politico e istituzionale giustificato da una visione fondamentalmente paternalistica dello Stato e degli equilibri sociali ad esso sottesi. Le masse proletarie erano rimaste, in questo contesto, ancora sostanzialmente escluse dalla piena partecipazione politica anche se le trasformazioni socio-economiche indotte dal processo di industrializzazione, conferivano sempre maggiore forza alle loro rivendicazioni.

All'indomani della I Guerra Mondiale le contraddizioni esplodono: non appare più possibile contenere la pressione sociale secondo gli schemi consueti della re-

pressione statale. Almeno in un primo momento le masse – nelle quali proprio la terribile esperienza della guerra aveva contribuito a creare insopprimibili aspettative di riscatto e compensazione – anche grazie allo sviluppo e alla diffusione crescente di sindacati e partiti politici, sembrano ormai decise ad ottenere risposta alla domanda di partecipazione politica. Di fatto in Inghilterra e in Francia la fase più cruda dello scontro sociale tende ad esaurirsi anche grazie alla politica sostanzialmente riformista della classe dirigente. Altrove, invece, la crisi del liberalismo ottocentesco determina l'emersione di posizioni di matrice reazionaria che, nel disprezzo del sistema parlamentare, vedono in una politica autoritaria la sola possibile soluzione all'attuale disordine sociale. È questo il caso dell'Italia.

Qui, a scelte politiche che testimoniano l'irrigidimento di una classe dirigente spaventata a morte dal pericolo rosso e decisa a difendere ad oltranza i propri privilegi, fa da complemento una pedagogia che – istituzionalizzata dalla Riforma del 1923 – finisce per ergersi a custode di una tradizione elitaria e autoritaria che non trova ormai alcun riscontro nelle posizioni più avanzate di certa pedagogia a base naturalistica. Eppure queste posizioni, tacciate di tecnicismo e di gretto materialismo, rappresentano – per la classe dirigente e per colui che a livello di giustificazione teorica finisce per farsi interprete delle scelte politiche del tempo, il filosofo e pedagogista Giovanni Gentile – l'espressione più sconveniente delle tensioni progressiste che attraversavano allora, così drammaticamente, l'ordine borghese. Tensioni che avevano assunto in parte la veste teorico-concettuale dell'ideologia Positivista che costituirà, infatti e non a caso, uno dei maggiori obiettivi polemici della filosofia gentiliana.

L'avversione gentiliana per la borghesia e i valori materialistici della modernità che essa incarna non è, dunque, l'avversione per la borghesia tout court, ma la negazione di quella visione laica che aveva ispirato la miglior parte di essa e che aveva giustificato una ridefinizione della problematica pedagogica in funzione di una maggiore rispondenza alle trasformazioni storicamente in atto. Proprio alle tensioni progressiste di certa borghesia Gentile addebita, infatti, la responsabilità di quella degradazione materialista a cui egli imputa lo smarrimento dell'autentica identità spirituale dell'uomo. La riaffermazione di tale identità, svolta sulla scorta della confutazione idealista di ogni forma di **realismo gnoseologico**, si traduce – sul piano pedagogico – in una netta discriminazione culturale tra i più, che mai perverranno alla coscienza storico filosofica della natura spirituale della realtà, e «quei pochi cui l'ingegno destina di fatto, o il censo e le famiglie pretendono destinare, al culto dei più alti ideali umani»¹². A costoro, dunque, è riservato il privilegio di un'educazione che, impostata in senso umanistico, sola può garantire il conseguimento della visione filosofica del reale. Emerge da subito la stretta contiguità che Gentile instaura tra filosofia e pedagogia. Nonostante, infatti, sia stato

un innegabile merito del filosofo siciliano l'aver operato, almeno istituzionalmente, al fine di rivendicare dignità e autonomia scientifica alla pedagogia, il suo modello finisce per configurarsi in funzione di una dipendenza dichiarata rispetto al momento filosofico. Laddove alla riflessione filosofica che teorizza la natura spirituale della realtà – in ciò consistendo il suo idealismo – la cui consapevolezza di sé è destinata ad attualizzarsi nel soggetto che pensa, segue il momento pedagogico destinato a favorire lo sviluppo dell'uomo orientato alla comprensione di tale verità filosofica.

Quando si sia capito che non c'è fatto che non sia l'instaurazione di un valore [...] né natura che non si spiritualizzi, né necessità che non sia la stessa assoluta auto-determinazione dello spirito [...] allora si impone il concetto che la pedagogia è la filosofia¹³.

Quando, cioè, si sia compreso che non esiste realtà al di fuori del soggetto pensante – ed essendo accessibile tale comprensione soltanto sulla base della riflessione filosofica – diventa assolutamente evidente, nell'ottica gentiliana, come l'unico obiettivo di una legittima formazione umana non possa che essere la promozione di tale comprensione. Da qui discende l'avversione per qualsivoglia modello pedagogico articolato come *tecnica dell'educazione*. La soggettività trascendentale rappresenta, infatti, il principio che nell'ottica **idealista** di Gentile è destinato a cogliersi, nella sua universalità, soltanto nell'individualità del soggetto empirico, nell'ambito di un processo storico di attualizzazione al di fuori del quale lo stesso contenuto assoluto dello spirito rimane inattuabile. Questo il motivo che conferisce alla pedagogia gentiliana una peculiarissima sensibilità verso l'effettività concreta della relazione educativa, all'interno della quale, sola, è possibile rinvenire le tracce o indicare il percorso per la realizzazione di quella unità spirituale tra educatore ed educando, entro cui dovrebbe darsi l'autentica esperienza formativa.

Per intendere la vera indole, i bisogni, la vita del suo scolaro, il maestro non deve fermarsi all'astratta idea che egli sia, poniamo, uno scolaro di una certa classe, in cui si suppone l'abitudine a seguire lo svolgimento di un certo programma [...] questo è uno scolaro astratto [...] (il maestro) deve entrare e studiarlo pacatamente nel suo animo, dove si raccoglie e concentra la vita di quel fanciullo¹⁴.

Sicché appare improponibile la possibilità di elaborare una tecnica educativa che precostituisca metodi e strategie, essendo il processo formativo, sostanzialmente, un atto di progressiva ricerca e, dunque, di infinita creazione in grado di svilupparsi autonomamente e, di volta in volta, in maniera assolutamente nuova e originale sulla base delle sue stesse peculiari premesse. È sottesa, ancora una

volta, la forte polemica contro impostazioni pedagogiche di stampo positivista che, sulla base della presunta individuazione delle leggi necessarie del *fatto* educativo, ritengono possibile dedurre tecniche generali volte all'ottimizzazione della stessa relazione educativa.

Non c'è sapere che insegni l'arte di fare scuola; – afferma risolutamente Gentile – se per fare scuola si intende farla davvero a certi giorni, a certe ore, via via a certi alunni sempre nuovi, con animo sempre nuovo, in circostanze sempre diverse, su problemi che mai si ripetono. [...] Lo spirito del processo è sempre uno spirito determinato, insostituibile, individuale. [...] Talché si rende poi impossibile concepire l'educatore in sé, facendo astrazione dalla sua immanente relazione con l'educando¹⁵.

E giungiamo al cuore della pedagogia gentiliana, laddove è proprio all'interno della relazione educativa – lo spazio assolutamente creativo entro cui docente e discente si confrontano – che si realizza quella comunione foriera di elevazione spirituale che rappresenta l'obiettivo di una formazione filosoficamente intesa. «E' proprio il caso di dire – scrive Gentile – che quando l'uno dei due si accorge dell'altro, questo è già sparito perché non è più quello di cui egli si accorge: lo scolaro pel maestro e il maestro per lo scolaro. [...] Questa è l'unità spirituale in cui l'educazione si realizza»¹⁶. In Gentile, dunque, come anche per John Dewey, emerge chiara la consapevolezza del *farsi* processuale dell'identità individuale: un farsi che soltanto nella relazione trova la sua effettiva possibilità di attualizzazione. «Perché lo spirito si educa, si forma, si fa? – annota Gentile – Ma questa domanda ha la sua risposta in se medesima se ci ricordiamo che lo spirito è, appunto, farsi»¹⁷. Ma mentre nel filosofo americano la relazione – all'interno della quale, sola, può prendere corpo la consapevolezza individuale – non ha altra giustificazione che quella che le proviene dall'orizzonte storico entro il quale si iscrive; in Gentile la relazione – in questo caso quella educativa – deve consentire l'emersione di una Verità che, pensata attraverso la comunione spirituale di docente e discente, consente ai protagonisti dell'atto educativo di trascendere il mero piano dell'individualità empirica per attingere quello assoluto e atemporale dello Spirito idealisticamente inteso. Possiamo comunque provare ad affermare che attraverso la consapevolezza della natura processuale dell'attività spirituale Gentile testimonia la sua appartenenza ad un'epoca che – come non si è mancato di precisare più volte in precedenza – nella storia e nella dimensione relazionale che al suo interno si apre, scorge la condizione di possibilità di ogni umana scelta.

Detto questo, a ben guardare – come lo stesso Cambi¹⁸ non manca di far notare – il baricentro della relazione educativa, così come descritta da Gentile, è decisamente spostato a favore del docente, che, dato il superiore livello di svi-

luppo spirituale conseguito, finisce per vedersi riconoscere una posizione centrale, con conseguente marginalizzazione di quelli che sono bisogni e aspettative peculiari del discente. La relazione educativa finisce così per essere tradotta nei termini di un rapporto sostanzialmente unidirezionale: è il docente che orienta il rapporto, che ne detta ritmi e modalità, con buona pace di tutta una serie di indicazioni della pedagogia progressista contemporanea – specialmente quella *attivista* – che muovevano in tutt'altro senso. La relazione viene sostanzialmente meno se essa non deve servire ad altro che a conquistare il piano della Verità *pre-costituita*, piuttosto che a costruire quella che soltanto come conseguenza del confronto si definirà come verità comune.

Per lo stesso motivo Gentile finirà per contraddire la stessa esigenza – propria ormai del moderno stato liberale – di assicurare all'educazione un orientamento laico. L'obiettivo educativo è posto nel conseguimento di una maturità spirituale tale da consentire di *pensare la verità* nella sua accezione assoluta e trascendente il piano della storia. In qualche misura la verità idealistica *si serve* della storia, ponendola come suo oggetto e attualizzandosi in essa. Non coincide tuttavia con essa: se così fosse la soggettività individuale non avrebbe alcuna possibilità di trascendere il piano dell'esistenza empirica elevandosi all'universalità dello spirito. La posizione idealistica induce Gentile ad assumere un atteggiamento, per così dire, *indulgente* nei confronti della religione che diventa il primo principio di orientamento ideale della scuola. Essa si configura quale sorta di *philosophia inferior* in grado di adombrare soltanto quelle verità cui i più, nella prospettiva elitaria dell'educazione gentiliana, non potranno mai pervenire. Contravvenendo in questo al principio fondamentale, di cavouriana memoria, della laicità dello Stato anche e soprattutto in materia educativa. Ma la formazione gentiliana impone un orientamento ideale che nella sua fase iniziale può essere assicurato soltanto dalla religione e che successivamente diverrà accessibile, ai pochi che vi sono destinati, grazie al livello di consapevolezza spirituale raggiunto sulla base di una formazione storico-filosofica. Quanta distanza rispetto a Dewey che in *Democrazia e educazione* aveva sottolineato l'opportunità di un discorso educativo che, volto a favorire la promozione e con essa la solidarietà sociale, fosse attento a non inibire ma ad accogliere le tensioni innovative del tessuto sociale, per tradurle all'interno di un quadro di cooperazione e responsabilità.

La democrazia – annota il filosofo americano – non può prosperare laddove alla scelta del materiale dell'istruzione presiedono, per le masse dei fini utilitari, concepiti in modo angusto e per la più alta educazione della minoranza le tradizioni di una classe colta specializzata¹⁹.

Per concludere, con Gentile ci troviamo di fronte ad un esperimento pedagogico teso sostanzialmente a contraddire il movimento di pensiero che ormai da

tempo veniva rivendicando l'autonomia della pedagogia rispetto alla riflessione filosofica, sulla base di una nuova configurazione *scientifica* della stessa. Eppure, come lo stesso Cambi non manca di notare, merito indubbio del filosofo siciliano è costituito proprio dall'individuazione della centralità, ai fini di una corretta delimitazione del problema educativo, del principio della formazione. In coerenza con il presupposto filosofico del carattere, per così dire, *in divenire*, della soggettività gentiliana destinata a, dinamicamente e progressivamente, attualizzarsi nella storia e attraverso la storia.

IV.3. La dimensione socio-politica dell'educazione: Antonio Gramsci

La riflessione pedagogica di Antonio Gramsci (1891/1937) denota la medesima *preoccupazione* politico-sociale che anima il pensiero deweyano, pur nella diversità delle rispettive premesse ideali. Dewey è il convinto – anche se critico – sostenitore di quel principio democratico che rappresenta, di fatto, uno dei più importanti contributi forniti dall'ordine borghese alla storia della prassi politica della cultura occidentale. Il pensiero di Gramsci, d'altra parte, rivendicando la propria formazione marxista, è orientato a ridefinire le strategie politiche del comunismo in funzione delle mutate condizioni storico-politiche legate alla mancata diffusione della rivoluzione proletaria e all'affermazione dei regimi fascisti in Europa, resa possibile proprio dall'esasperazione di quegli stessi principi borghesi. Da questo deduciamo – e vogliamo ancora una volta ribadirlo – la presenza di una sorta di costante nella storia del pensiero pedagogico della prima metà del Novecento: una costante originata dall'esigenza, avvertita in Europa come sull'altra sponda dell'Atlantico, di rispondere al pressante problema di garantire la tenuta – o promuovere la trasformazione – di un ordine sociale e istituzionale anche e soprattutto attraverso la *formazione* consapevolmente orientata dei cittadini che compongono e animano quell'ordine. La stessa pedagogia gentiliana, d'altra parte, rivela quel proposito immanente: *formare* l'italiano è una delle priorità della riforma del 1923. Anche se, all'interno della sua rappresentazione sostanzialmente paternalistica dello Stato, l'italiano degno di autentica formazione finisce per coincidere con il rampollo dell'*élite* alto borghese, giustificando, in tal modo, una netta discriminazione all'interno dei piani educativi in funzione della destinazione – proletaria o borghese – di questi ultimi.

Aspetto, dunque, centrale della riflessione pedagogica gramsciana è il riconoscimento dello stretto nesso che lega la dimensione educativa a quella socio-politica, legame che egli ridefinisce alla luce di una originale interpretazione del marxismo. Al **determinismo sociale** dell'ortodossia marxista – destinata a *ridurre*

lo spazio di manovra di un soggetto condizionato dalle dinamiche dello sviluppo economico e degli interessi coinvolti, quasi lo trascendessero – Gramsci contrappone, infatti, la convinzione della forza trasformativa della *prassi* umana, capace di incidere attivamente sul reale interpretandolo e innescando al suo interno vitali processi innovativi. La trasformazione sociale, dunque – in questo caso quella orientata all’innalzamento delle masse – non è funzione esclusiva di una mutazione che agisce sulla *struttura* della società, ovvero sull’apparato economico che ne informa la dialettica interna e ne determina e ne giustifica, nella prospettiva marxista, gli stessi orientamenti valoriali (la *sovrastruttura*). La trasformazione può essere indotta, invece, a partire dalla *proposta* di una nuova interpretazione del mondo sociale destinata ad aggregare classi e ceti che ambiscono promuovere il cambiamento. Una nuova egemonia culturale può, dunque, sollecitare quelle trasformazioni sociali e politiche che il marxismo riconosceva come esito esclusivo della rivoluzione proletaria. Da questo punto di vista il riconoscimento della dimensione sociale dell’educazione e delle sue potenzialità emancipative, sembra connettersi ad un preciso disegno politico teso a cercare la possibilità di agire dall’interno dell’ordine borghese per poterne suscitare la mutazione.

La tendenza democratica – afferma Gramsci nel quarto quaderno del primo volume di *Quaderni dal carcere* – intrinsecamente, non può solo significare che un manovale diventi un operaio qualificato, ma che ogni “cittadino” può diventare un “governante” e che la società lo pone nelle condizioni generali di poterlo diventare: la “democrazia politica” tende a far coincidere governanti e governati, assicurando ad ogni governato l’apprendimento più o meno gratuito della preparazione “tecnica” generale necessaria²⁰.

Laddove Gramsci sembrerebbe adombrare la possibilità di una trasformazione agita sulla base dello svolgimento delle premesse implicite nella stessa nozione di democrazia, opportunamente interpretata. E giungiamo al cuore del marxismo gramsciano: è su questa capacità di re-interpretazione dell’ordine sociale che risulta opportuno lavorare, dal momento che questa capacità può essere formata ed educata. Emerge qui il carattere determinante che la riflessione gramsciana riconosce ad una dimensione educativa che, opportunamente articolata, non risulta circoscritta entro l’ambito istituzionale e tradizionale della scuola, ma si allarga a comprendere l’editoria, la stampa, il teatro e lo stesso partito politico nella sua funzione di educatore collettivo.

La cultura, dunque, quale determinante fattore di cambiamento. La cultura che – a partire da una visione storico-critica della realtà – si delinea come modalità interpretativa attraverso cui l’uomo ha la possibilità di incidere attivamente sul proprio mondo. Una cultura che va impostata in senso critico al fine di con-

sentire il superamento di quello che Gramsci stesso definisce il folklore e la visione religiosa del mondo, illuministicamente considerati responsabili della condizione di ignoranza e di subalternità in cui versano le masse.

La scuola – dice Gramsci – con il suo insegnamento, lotta contro il folklore, con tutte le sedimentazioni tradizionali, per diffondere una concezione del mondo più moderna²¹.

A ribadire quanto importante sia, ai fini della trasformazione sociale, la diffusione di una mentalità *nuova* e quanto, ai fini della formazione di questa mentalità, possa essere determinante l'apporto delle istituzioni educative, perché essa può, come scrive Cambi, contribuire a «delineare un'egemonia assai più radicale e profonda di quella politica»²².

Strettamente connesso al tema della *prassi* umana che interpreta e trasforma il mondo, è quello relativo al lavoro e alla sua valenza educativa. Gramsci era ben consapevole – per esempio – dell'aspetto, se possibile, ancora più drammatico assunto dalla cosiddetta *questione meridionale* nel corso del I dopoguerra. Dell'importanza di fornire ai contadini del sud Italia la possibilità di riconoscersi un ruolo ed una collocazione all'interno del contesto sociale. Un ruolo e una collocazione attiva senza delle quali questi ultimi “abbandonati a se stessi, nell'impossibilità di svolgere un'azione sistematica e disciplinata, diventeranno un tumulto incomposto”, pronti ad accogliere passivamente l'avvento della dittatura, come puntualmente avverrà. Così si legge nelle pagine dell'*Ordine Nuovo*, il foglio fondato nel maggio del 1919 dall'attività del gruppo di intellettuali socialisti torinesi cui partecipava anche Gramsci. E, dunque, questa *possibilità di azione*, secondo l'analisi gramsciana è fornita proprio dal lavoro: è qui che si esprime pienamente la prassi umana con tutto la sua carica trasformativa rispetto al reale. Da esso, dalle possibilità che esso dischiude nasce la società umana e lo stesso *dominio* del mondo che essa consente. L'azione educativa, va, dunque, prioritariamente ricordata con la dimensione del lavoro, perché è all'interno di questa dimensione – valorizzata e riconosciuta nella sua profonda valenza formativa ai fini dell'acquisizione di un'identità individuale che non vada disgiunta da quella sociale – che il soggetto può riconoscere, appunto, la propria natura sociale.

La legge civile e statale – scrive Gramsci – ordina gli uomini nel modo storicamente più conforme a dominare le leggi della natura, cioè a facilitare il loro lavoro che è il modo proprio dell'uomo di partecipare alla vita della natura per trasformarla e socializzarla sempre più profondamente ed estesamente. [...] Il concetto e il fatto del lavoro (dell'attività teorico-pratica) è il principio educativo immanente nella scuola elementare, poiché l'ordine sociale e statale è dal lavoro introdotto nell'ordine naturale²³.

Gramsci parla qui di lavoro inteso come attività teoretica non meno che come attività pratica, a sottolineare la stretta connessione che lega il sapere al proprio mondo storicamente e pragmaticamente determinato. Su questa riflessione si innesta quella relativa alla complementarità tra il momento dell'istruzione – troppo spesso e a torto liquidata spregiativamente come forma di apprendimento meccanico – e quello dell'educazione che privilegia, invece, lo sviluppo spirituale dell'individuo. Egli rileva che separare le due dimensioni ha prodotto nei fatti forme di indottrinamento retorico e prive di nesso con l'effettività della dimensione culturale dell'alunno. Ci troviamo qui di fronte all'esplicita critica all'idealismo gentiliano che aveva postulato l'esistenza di una soggettività trascendentale e sovrastorica che, pur attraverso l'attualizzazione storica, era destinata ad inverare un contenuto spirituale che trascende i singoli soggetti empirici e le loro specifiche prassi. L'alunno gramsciano è, potremmo dire, irriducibilmente *empirico*: laddove proprio questa sua singolare irriducibilità diventa condizione di una ricezione mai passiva dei contenuti educativi. Egli è, infatti, l'originale depositario di una visione del mondo mutuata dall'appartenenza ad un preciso contesto culturale, rappresentazione che va riconosciuta e rispettata per raccordare ad essa il momento educativo.

Non è completamente esatto che l'istruzione non sia anche educazione: l'aver insistito troppo in questa distinzione è stato un grave errore della pedagogia idealistica. [...] La coscienza del fanciullo non è alcunché di "individuale" è il riflesso della frazione di società civile cui il fanciullo partecipa [...] non c'è unità tra scuola e vita e, perciò, non c'è unità tra istruzione e educazione²⁴.

In questo senso è dato leggere la riabilitazione dell'istruzione, come momento formativo all'interno del quale è pragmaticamente possibile confrontarsi con "l'effettività culturale" dell'alunno, momento, dunque, indispensabile per potere accedere ad una formazione più piena e consapevole. Torna ad agire il principio dell'unità-reciprocità tra scienza e vita, tra dimensione teorica e sfera pratica – proprio anche del pragmatismo deweyano – piegato in funzione eminentemente socio-politico. Intendere il rapporto nel senso della reciprocità significa concepire il sapere come funzionale alla vita e, viceversa, la stessa vita come continuamente sottoposta alle sollecitazioni critiche di un sapere attento e vigile.

Da qui, pure, la critica alla proliferazione delle scuole professionali che, interpretando le trasformazioni della società in senso ideologico, tendono a subordinare l'educazione alla soddisfazione di interessi pratici e immediati e che, mirando fundamentalmente ad addestrare, non possono rispondere alle esigenze di una formazione compiuta.

La critica alle scuole professionali sembra accordarsi perfettamente con la riserva espressa da Dewey sui meri *fini utilitari* che ispirano i piani educativi rivolti

alle masse. Queste scuole, d'altra parte, testimonierebbero l'opzione populistica che orienta l'organizzazione del consenso in Italia nell'epoca del declino della borghesia liberale e dell'avvento del fascismo. Tale opzione rivela la sua matrice ideologica nel momento in cui appare evidente che la differenziazione professionale, propagandata come mezzo per favorire l'integrazione delle masse, diventa lo strumento di più efficace discriminazione delle stesse e finisce per avvalorare e perpetuare vecchie differenze sociali: «L'aspetto più paradossale è che questo nuovo tipo di scuola (professionale) appare e viene predicata come democratica, mentre essa, invece, non solo è destinata a perpetuare le differenze sociali, ma a cristallizzarle in forme cinesi»²⁵.

Conviene, a questo punto, riprendere una citazione riportata più sopra, in esordio: «La tendenza democratica [...] deve significare che ogni "cittadino" può diventare "governante" e che la società lo pone, sia pure astrattamente, nelle condizioni generali di poterlo diventare»²⁶. Dov'è interessante notare la centralità guadagnata dalla nozione di cittadino che assorbe e, insieme, sovrasta quella desunta esclusivamente sulla base dell'occupazione lavorativa. Come a dire che il cittadino in quanto tale, indipendentemente dal censo e dalla qualifica professionale, implica geneticamente una funzione protagonista che va attualizzata attraverso un adeguato processo di formazione.

A questo punto, in ordine alla centralità riconosciuta ad un'educazione che mira ad uno sviluppo completo e storicamente consapevole dell'individuo potrebbe sembrare contraddittoria la tesi che verte sull'ineliminabile responsabilità conformativa dell'educazione pubblica durante la fase della scuola elementare e media. Ma la contraddizione si scioglie allorquando si riconnette la riflessione pedagogica gramsciana alla originaria preoccupazione sociale da cui essa deriva. L'inevitabile nozionismo e la disciplina che devono caratterizzare la prima fase del percorso educativo – e che pongono Gramsci e tutta la pedagogia di ispirazione socialista in netta e polemica antitesi rispetto ad ogni forma di spontaneismo e di attivismo – sono indispensabili ai fini di garantire quello che è un vero e proprio recupero del *gap* culturale che separa le classi proletarie da quelle più abbienti. In altri termini, proprio per garantire effettive possibilità di integrazione all'interno dell'ordine sociale dato, è necessario promuovere l'iniziale conformazione di coloro che, storicamente sono stati esclusi dalla partecipazione attiva alla sua costruzione. Poiché è solo sulla base di questa fondamentale integrazione che è possibile innestare interventi trasformativi.

Tutta la scuola unitaria è scuola attiva, sebbene occorra porre dei limiti alle ideologie libertarie in questo campo e rivendicare con una certa energia il dovere delle generazioni adulte, cioè dello Stato, di "conformare" le giovani generazioni. [...] La scuola creativa è il coronamento della scuola attiva: nella prima fase si tende a

disciplinare, quindi anche a livellare, a ottenere una certa specie di “conformismo” che si può chiamare dinamico: nella fase creativa, sul fondamento raggiunto di “collettivizzazione” del tipo sociale, si tende a espandere la personalità²⁷.

In definitiva sembra possibile affermare che, pur entro certi limiti, il modello pedagogico gramsciano, costituisce una novità – in ordine alla maggiore sensibilità democratica espressa – rispetto all’ortodossia marxista, da cui pure trae ispirazione. Esso, in particolare – nell’Italia del II dopoguerra – rappresentò un importante punto di riferimento nell’elaborazione teorica e nella messa a punto di strategie operative, ideologicamente ispirate e facenti capo al Partito Comunista Italiano.

Glossario

Determinismo: dottrina che, sulla base del riconoscimento dell'universalità del principio causale, esclude nella realtà in generale – compresa anche la dimensione dell'attività umana – ogni libertà e casualità. Il determinismo si collega al meccanicismo che rappresenta la tendenza dominante nell'ambito della scienza dell'800 come pure della filosofia che si rifà a questa fase della scienza. Dalla II metà dell'700 in poi la disputa tra determinismo e indeterminismo – di coloro che negano la necessitazione causale nel mondo in generale e in particolare nell'uomo – si è tradotta nella disputa tra filosofi della *scienza* da un lato e filosofi della *coscienza* dall'altro. Laddove alla scienza positiva non sembrerebbe possibile disconoscere la validità universale del principio di *causa* (proteso quest'ultimo a spiegare la realtà nei termini di una rete di relazioni *causa-effetto*, per cui ogni fenomeno costituisce sempre l'effetto di una causa, che, a sua volta, ne costituisce la ragione. Si tratta del principio su cui si fonda il paradigma della moderna scienza sperimentale, da Galilei in poi). Mentre, d'altro canto, la coscienza testimonierebbe in modo inoppugnabile la libertà dell'uomo.

C'è da ricordare infine che, proprio in ordine alla dimensione scientifica all'interno della quale genericamente si crede di potere riconoscere cittadinanza al solo principio deterministico, le teorie dei quanti e della relatività hanno cambiato la nostra concezione della realtà fisica. Da un determinismo assoluto si è, infatti, passati a riconoscere più che altro una causalità intrinsecamente probabilistica.

Determinismo sociale: particolare accezione del determinismo (si veda la relativa voce in questo *Glossario*) secondo cui l'individuo risulta determinato dall'ambiente sociale: egli, cioè, è quello che risulta dal suo rapporto con l'ambiente in cui vive e con la società in genere.

Empirismo: l'indirizzo filosofico che fa appello all'esperienza come criterio o norma della verità e che, pertanto, assume l'esperienza nel significato di *limite costitutivo* della conoscenza umana. Essa, cioè, inibisce all'uomo la possibilità di pervenire alla Verità assoluta, non dandosi questa stessa possibilità entro l'ambito contingente dell'esperienza. Insieme, però, l'esperienza rappresenta l'unica condizione di possibilità di ogni umana conoscenza.

Idealismo: scrive Abbagnano nel suo *Dizionario* che il termine è stato introdotto nel linguaggio filosofico verso la metà del secolo XVII, dapprima riferito alla dottrina platonica delle idee. La parola è stata però usata prevalentemente in due significati:

- come idealismo gnoseologico, secondo cui la *cd* realtà ha sussistenza solo all'interno del pensiero, avendo essa, pertanto, un'esistenza esclusivamente ideale;
- come idealismo romantico che rappresenta una corrente storicamente determinata della filosofia moderna e contemporanea.

Nell'accezione hegeliana possiamo descrivere, dunque, l'idealismo come la dottrina secondo la quale – usando un famoso aforisma del filosofo tedesco – “tutto ciò che è reale è razionale e tutto ciò che è razionale è reale”. A significare che la realtà altro non è che manifestazione dell'idea, ovvero essa sottende una struttura razionale che la percorre e che è destinata ad acquisire consapevolezza di sé soltanto attraverso il pensiero umano. Da questo punto di vista le idee della ragione umana non costituiscono *modalità intellettuali* attraverso cui l'uomo categorizza la realtà, attribuendole un senso che le rimane estrinseco, ma rappresentano la stessa ossatura interna della realtà.

Platonismo: gli elementi della dottrina platonica che, a partire da Aristotele, sono stati assunti come caratteristici di tale dottrina. In ordine al nostro discorso, fondamentalmente: essendo l'oggetto della conoscenza scientifica solo ed esclusivamente dato dall'*idea*, ovvero un'entità che può essere colta attraverso l'astrazione intellettuale e non attraverso la percezione sensoriale, l'esperienza sensibile non può rivendicare alcun valore di verità. Essa può soltanto ostacolare il conseguimento della conoscenza autentica.

Realismo gnoseologico: con il termine realismo vengono indicate quelle dottrine secondo le quali la realtà – termine con il quale si intende la dimensione di ciò che esiste effettivamente e concretamente – esiste in sé e per sé, indipendentemente dal pensiero che la pensa e ad esso irriducibile. Il realismo gnoseologico corrisponde, dunque, alle dottrine filosofiche che affermano la *realtà degli oggetti del pensiero*: ovvero l'assoluta capacità dei concetti universali della ragione umana di riflettere la realtà universale nella sua struttura essenziale.

Transazione – prospettiva transazionale: scrive Abbagnano nel suo *Dizionario di filosofia* che il termine venne introdotto in filosofia da Dewey per indicare una relazione che non *presuppone*, come entità a sé, i termini della stessa. Questo significa che i termini della relazione, appunto, non sono dati in sé, ma si

costituiscono all'interno della relazione e solo in essa. Non esiste dunque un soggetto della conoscenza *puro* al di fuori dell'orizzonte storico al quale appartiene e nel quale si forma, laddove quest'orizzonte si concretizza nel significato che attualmente assumono gli oggetti che rientrano nella dimensione della sua attività. Così come pure non esiste un oggetto della conoscenza in sé *dato*, essendo esso il frutto *sensato* dell'incontro con il soggetto e nell'ambito di questo soltanto costituendosi.

Note

- ¹ P. Villani, *Trionfo e crollo del predominio europeo*, Il Mulino, Bologna 1983, p. 56.
- ² J. Dewey, *Recostruction in Philosophy*, New York, Holt, 1920, pp. 26-27.
- ³ J. Dewey & A.F. Bentley, *Knowing and known*, Boston, The Beacon Press, 1949, p. 122.
- ⁴ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Sansoni, Firenze 2008 (I ed. in lingua orig. 1916), p. 365.
- ⁵ F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, cit., p. 307.
- ⁶ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 6.
- ⁷ J. Dewey, *Esperienza e Natura*, Mursia, Milano 1993 (I ed. in lingua orig. 1929), p. 73.
- ⁸ *Ivi*, p. 98.
- ⁹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 143.
- ¹⁰ F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2007, p. 51.
- ¹¹ E. Hobsbawn, *Il secolo breve 1914-1991*, Bur, Milano 2009 (I ed. in lingua orig. 1994).
- ¹² G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Le Lettere, Firenze 2009 (I ed. 1912).
- ¹³ *Ivi*, p. 119.
- ¹⁴ *Ivi*, pp. 135-136.
- ¹⁵ *Ivi*, pp. 122-124.
- ¹⁶ *Ivi*, p. 127-129.
- ¹⁷ *Ivi*, p. 140.
- ¹⁸ F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, cit.,
- ¹⁹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 210.
- ²⁰ A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, Einaudi, Torino 2007 (I ed. 1929), pp. 501-502.
- ²¹ *Ivi*, p. 498.

²² F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, cit., p. 68.

²³ A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, cit., p. 1540.

²⁴ *Ivi*, p. 499.

²⁵ *Ivi*, pp. 1540-1541.

²⁶ *Ivi*, pp. 501-502.

²⁷ *Ivi*, p. 1534.

Percorso antologico

La filosofia positiva secondo Auguste Comte

[tratto da: A. Comte, *Philosophie des sciences*, par J. Laubier, Paris : Presses Universitaires de France, 1974, trad. dal francese di F. Chello]

I tre stadi: l'enunciato della legge

Studiando [...] lo sviluppo totale dell'intelligenza umana nelle sue diverse sfere di attività, dal suo primo e più semplice manifestarsi sino ad oggi, credo di aver scoperto una grande legge fondamentale, alla quale essa è assoggettata a causa di una necessità invariabile, e che mi sembra possa essere solidamente stabilita, sia sulla base delle prove razionali fornite dalla conoscenza della nostra organizzazione, sia sulla base delle verifiche storiche risultanti da un attento esame del passato. Questa legge consiste in ciò: ciascuna delle nostre concezioni principali, ciascun ramo delle nostre conoscenze passa necessariamente per tre stadi teorici differenti: lo stadio teologico, o fittizio; lo stadio metafisico, o astratto; lo stadio scientifico, o positivo. In altri termini, lo spirito umano, per sua natura, impiega successivamente in ciascuna delle sue ricerche tre metodi del filosofare, il cui carattere è essenzialmente differente e anche radicalmente opposto: all'inizio il metodo teologico, in seguito il metodo metafisico, e infine il metodo positivo. Di qui, tre tipi di filosofia, o di sistemi concettuali generali, sull'insieme dei fenomeni, che si escludono reciprocamente. Il primo è un punto di partenza necessario dell'intelligenza umana; il terzo è il suo stato fisso e definitivo; il secondo è unicamente destinato a servire come tappa di transizione. (I° L., I, 2) (pp. 7-8)

Lo stadio teologico

Nel loro primo sviluppo, necessariamente teologico, tutte le nostre speculazioni manifestano spontaneamente una predilezione caratteristica per le questioni più insormontabili, per gli argomenti più radicalmente inaccessibili ad ogni indagine decisiva. [...] Lo spirito umano ricerca avidamente, e in una maniera quasi esclusiva, l'origine di tutte le cose, la causa essenziale, sia primaria, sia finale, dei diversi fenomeni che lo colpiscono, e il loro modo fondamentale di produzione, in una parola la conoscenza assoluta. [...] (p. 8)

Lo stadio metafisico

Come la teologia, in effetti, la metafisica tenta soprattutto di spiegare la natura intima degli esseri, l'origine e la destinazione di tutte le cose, il modo di produzione essenziale di tutti i fenomeni; ma, invece, d'impiegare gli agenti soprannaturali propriamente detti, li rimpiazza sempre più con queste *entità* o astrazioni personificate, il cui uso, veramente caratteristico, è stato spesso designato con il nome di *ontologia*. [...] L'efficacia storica di queste entità deriva direttamente dal loro carattere equivoco: poiché, in ognuno di questi esseri metafisici, congiunto al corpo corrispondente senza confondersi con esso, lo spirito può, in accordo alla sua volontà, secondo quanto sia più vicino allo stato teologico o a quello positivo, vedere o una reale emanazione della potenza soprannaturale, o una semplice denominazione astratta del fenomeno considerato. [...] (p. 10)

Lo stadio positivo: le leggi e non le cause

La filosofia positiva si distingue soprattutto dall'antica filosofia, teologica o metafisica, per la sua tendenza costante a respingere come necessariamente vana qualunque ricerca delle cause propriamente dette, sia primarie, sia finali, per limitarsi a studiare le relazioni invariabili che costituiscono le leggi effettive di tutti gli avvenimenti osservabili, cosicché siano razionalmente previsti gli uni dopo gli altri. (p. 11)

Osservare, non immaginare

La filosofia positiva è innanzitutto [...] profondamente caratterizzata, qualunque sia la materia (soggetto/argomento), della subordinazione necessaria e permanente dell'immaginazione all'osservazione che costituisce lo spirito scientifico propriamente detto, in opposizione allo spirito teologico o metafisico. (p. 12)

Nozioni relative e non più assolute

Questa filosofia si distingue [...] principalmente dalla filosofia teologico-metafisica per una tendenza costante e irresistibile a rendere necessariamente relative tutte le nozioni che, all'inizio, erano, invece, necessariamente assolute [...]. Ogni studio della natura intima degli esseri, delle loro cause primarie e finali, ecc., deve, evidentemente, essere sempre assoluto, mentre ogni ricerca delle sole leggi dei fenomeni è eminentemente relativa, poiché suppone immediatamente un progresso continuo della speculazione subordinata al perfezionamento gra-

duale dell'osservazione, senza che la realtà esatta possa essere mai, in alcun modo, perfettamente scoperta [...]. (p. 12)

Il termine "positivo"

Tutte le caratteristiche essenziali della nuova filosofia si riassumono spontaneamente attraverso la qualificazione che le ho dato alla sua nascita. Tutte le nostre lingue occidentali sono in accordo, in effetti, ad indicare, con il termine *positivo* e le sue derivazioni, i due attributi di realtà e d'utilità, la cui combinazione servirà a definire l'ormai veritiero spirito filosofico, che non può essere, in fondo, che il buon senso generalizzato e sistematizzato. Questo stesso termine richiama anche, in tutto l'Occidente, le qualità di certezza e di precisione, con le quali la ragione moderna si distingue profondamente da quella antica. Un'ultima accezione universale caratterizza soprattutto la tendenza direttamente organica dello spirito positivo, in modo da separarlo, malgrado il legame preliminare, dal semplice spirito metafisico, che non poté mai essere che critico: così si annuncia la destinazione sociale del positivismo, per rimpiazzare il teologismo nel governo spirituale dell'umanità. (pp. 13-14)

La scienza: fatti e leggi

Da quando la costante subordinazione dell'immaginazione all'osservazione è stata unanimemente riconosciuta come la prima condizione fondamentale di tutta la sana speculazione scientifica, una viziosa interpretazione ha spesso condotto ad abusare molto di questo grande principio logico per fare degenerare la scienza reale in una sterile accumulazione di fatti incoerenti, che non potranno offrire nessun altro merito essenziale se non quello dell'esattezza parziale. È necessario dunque comprendere che l'autentico spirito scientifico non è meno lontano, in fondo, dall'empirismo quanto dal misticismo; è tra queste due aberrazioni, ugualmente funeste, che ci si deve sempre incamminare [...]. È nella legge dei fenomeni che consiste realmente la scienza, alla quale i fatti propriamente detti, quali che esatti e numerosi possano essere, non forniscono che del materiale indispensabile. Ora, considerando la destinazione costante di queste leggi, si può dire, senza alcuna esagerazione, che la scienza autentica, ben lontana dall'essere formata da semplici osservazioni, tenda sempre a esonerare, fino a quando possibile, l'esplorazione diretta, sostituendovi la previsione razionale, che costituisce, agli occhi di tutti, il carattere principale dello spirito positivo [...]. Una tale previsione, seguito necessario delle relazioni costanti scoperte tra i fenomeni, non consentirai mai di confondere la scienza reale con questa vana erudizione che accumula meccanicamente i fatti senza aspirare a dedurli gli uni dagli altri [...].

L'esplorazione diretta dei fenomeni realizzatisi non potrà mai consentirci di modificarne lo sviluppo, se essa non ci conducesse a prevederlo convenientemente. Sicché il vero spirito positivo consiste soprattutto nel *vedere per prevedere*, nello studiare ciò che è al fine di concluderne ciò che sarà, stando al dogma generale dell'invariabilità delle leggi naturali. (pp. 15-16)

Spiegare

Nelle nostre spiegazioni positive, anche le più perfette, non abbiamo mai la pretesa di esporre le cause generatrici dei fenomeni, poiché non faremmo altro che rimandare la difficoltà, ma la sola pretesa è quella di analizzare con esattezza le circostanze della loro produzione, e di ricollegarle le une alle altre attraverso delle normali relazioni di successione e di similitudine.

Così, per citare l'esempio più mirabile, diciamo che i fenomeni generali dell'universo sono *spiegati*, intanto che essi possano esserlo, attraverso la legge newtoniana della gravitazione, perché, da un lato, questa bella teoria mostra tutta l'immensa varietà dei fatti astronomici, come non fosse che un solo ed unico fatto affrontato da diversi punti di vista: la tendenza costante di tutte le molecole ad attrarsi, le une verso le altre, in ragione diretta della loro massa, e in ragione inversa dei quadrati della loro distanza; poiché, dall'altro lato, questo fatto generale ci è presentato come una semplice estensione di un fenomeno che ci è eminentemente familiare, e che, soltanto attraverso di esso, guardiamo come perfettamente conosciuta la gravità dei corpi sulla superficie della terra. Quanto alla determinazione di cosa siano, in se stesse, questa attrazione e questa gravità, quali ne siano le cause, queste sono questioni che consideriamo insolubili, che non sono più di dominio della filosofia positiva, e che abbandoniamo a ragione all'immaginazione dei teologi, o alle sottigliezze dei metafisici. (p. 22)

Esperienza o ragionamento

Le leggi si distinguono a seconda se la loro fonte essenziale sia sperimentale o razionale. (p. 23) [...] Questa diversità necessaria non influenza in alcun modo né la certezza né l'utilità, e nemmeno la vera dignità filosofica delle leggi corrispondenti, assicurato che siano, sia da una parte che dall'altra, sufficientemente constatate, e stabilite sempre attraverso il modo più conveniente alla natura del soggetto. [...] (p. 24)

Ma anche quando procediamo veramente a priori, è chiaro che le considerazioni generali che ci guidano sono state primitivamente fondate, sia nella scienza corrispondente, sia in un'altra, sulla semplice osservazione, la sola fonte della loro

realtà e della loro fecondità. Vedere per prevedere: tale è la caratteristica permanente della scienza autentica; il prevedere senza aver visto niente non può che costituire un'assurda utopia metafisica, ancora troppo perseguita. (pp. 24-25)

Leggi di similitudine e leggi di successione

Le leggi, [...], danno luogo, in generale, ad una distinzione importante [...] secondo la quale le relazioni così consacrate hanno per oggetto la similitudine o la successione dei fenomeni corrispondenti. Le nostre spiegazioni positive si riducono costantemente, in effetti a legare tra loro diversi fenomeni, tanto come simili, tanto come successivi, senza che si possa d'altronde constatare niente realmente, a questo sguardo, al di là del fatto invariabile di una tale similitudine, o di una tale successione, la cui fonte e il cui modo debbano restare per sempre impenetrabili. (p. 26)

La speculazione e l'azione ovvero il rapporto tra conoscenza (scienza) e azione (arte)

Tutti i lavori umani sono o di speculazione o d'azione. Così, la divisione più generale delle nostre conoscenze reali consiste nel distinguerle in teoriche e pratiche. Se consideriamo dall'inizio questa prima divisione, è evidente che soltanto delle conoscenze teoriche devono essere tenute in considerazione in un corso sulla natura come questo; [...]. In un tale lavoro, occorre considerare la speculazione, e non l'applicazione, a meno che quest'ultima non serva a chiarire la prima. (p. 27)

Senza dubbio, se si considera l'insieme completo dei lavori di tutto il genere della specie umana, si deve concepire lo studio della natura come destinato a fornire la vera basa razionale dell'azione dell'uomo sulla natura, poiché la conoscenza delle leggi dei fenomeni, il cui risultato costante è di farceli prevedere, può solo (p. 27) evidentemente condurci, nella vita attiva, a modificarla a nostro vantaggio, gli uni attraverso gli altri. [...] Tutte le volte che perveniamo ad esercitare una grande azione è soltanto grazie alla conoscenza delle leggi naturali che ci consente di introdurre, tra le circostanze determinate sotto l'influenza delle quali si sviluppano i diversi fenomeni, quegli elementi modificatori, che, per quanto deboli essi siano, bastano, in certi casi, a far modificare, secondo la nostra soddisfazione, i risultati definiti dall'insieme delle cause esteriori. In sintesi, scienza, da cui la previsione; previsione, da cui l'azione: questa è la formula molto semplice che esprime, in maniera esatta, la relazione generale della scienza e dell'arte, prendendo queste sue espressioni nella loro accezione totale. (p. 28)

Ma, malgrado l'importanza capitale di questa relazione, che non deve essere mai misconosciuta, sarebbe farsi un'idea imperfetta delle scienze concependole solamente come la base delle arti, ciò a cui sfortunatamente si è molto inclini ai nostri giorni. Quali che siano gli immensi servizi resi all'industria dalle teorie scientifiche, sebbene, seguendo l'energica espressione di Bacone, la potenza sia necessariamente proporzionale alla conoscenza, non dobbiamo dimenticare che le scienze hanno, prima di tutto, una destinazione più diretta e più alta, quella di soddisfare il bisogno fondamentale che prova la nostra intelligenza nel conoscere le leggi dei fenomeni. [...] Il bisogno di disporre i fatti in un ordine che possiamo concepire con facilità (è questo l'oggetto proprio di tutte le teorie scientifiche) è talmente legato alla nostra organizzazione che, se non pervenissimo a soddisfarlo attraverso le concezioni positive, ritorneremo inevitabilmente alle spiegazioni teologiche e metafisiche alle quali tale bisogno ha originariamente dato nascita.

*La classificazione delle scienze: scienze astratte (fondamentali)
e scienze concrete*

Occorre distinguere, in relazione a tutti gli ordini di fenomeni, due generi di scienze naturali: le une astratte, generali, hanno per oggetto la scoperta delle leggi che regolano le diverse classi di fenomeni, considerando tutti casi che si possono concepire; le altre concrete, particolari (p. 29), descrittive, e che si designa qualche volta sotto il nome di scienze naturali propriamente dette, consistono nell'applicazione di queste leggi alla storia effettiva dei differenti esseri viventi. Le prime sono dunque fondamentali [...], le altre, quale che sia la loro importanza specifica, non sono che secondarie. (p. 30)

Il principio di classificazione delle scienze

Per ottenere una classificazione naturale e positiva delle scienze fondamentali, è nella comparazione dei diversi ordini di fenomeni di cui si vogliono scoprire le leggi che dobbiamo cercarne il principio. Ciò che vogliamo determinare è la dipendenza reale dei diversi studi scientifici. Ora questa dipendenza non può risultare che da quella dei fenomeni corrispondenti.

Considerando da questo punti di vista tutti i fenomeni osservabili, vedremo che è possibile classificarli in un piccolo numero di categorie naturali, disposte in una maniera tale che lo studio razionale di ciascuna categoria sia fondato sulla conoscenza delle leggi principali della categoria precedente, e diviene il fondamento dello studio della successiva. Questo ordine è determinato dal grado di semplicità, o, e ciò che si ottiene è lo stesso, dal grado di generalità dei fenomeni, da cui

risulta la loro dipendenza successiva, e, di conseguenza, la facilità più o meno grande del loro studio. (p. 31)

La serie enciclopedica

Una prima contemplazione dell'insieme di fenomeni naturali ci porta a dividerli dall'inizio, conformemente al principio che abbiamo stabilito, in due grandi classi principali, la prima comprendente tutti i fenomeni dei corpi bruti, la seconda tutti quelli dei corpi organizzati.

Questi ultimi sono evidentemente, in effetti, più complicati e più particolari degli altri; essi dipendono dai precedenti, che, al contrario, non dipendono da nulla. Di qui, la necessità di studiare i fenomeni fisiologici solo dopo quelli dei corpi inorganici. (p. 32) [...]

Basta, quanto al presente, di aver riconosciuto, in principio, la necessità logica di separare la scienza relativa ai primi corpi da quella relativa ai secondi, e di procedere allo studio della *fisica organica* solo dopo aver stabilito le leggi generali della *fisica inorganica*. (p. 33) [...]

Per ciò che concerne la fisica inorganica vediamo, da subito, conformandoci sempre all'ordine di generalità e di dipendenza dei fenomeni, che deve essere divisa in due sezioni distinte, a seconda se consideri i fenomeni generali dell'universo, o in particolare, quelli dei corpi terrestri. Da qui la *fisica celeste*, o l'astronomia, sia geometrica, sia meccanica; e la *fisica terrestre*. (p. 33) [...]

La fisica terrestre, a sua volta, si suddivide, secondo lo stesso principio, in due porzioni molto distinte, secondo che si tratti dei corpi da un punto di vista meccanico o da un punto di vista chimico. Da qui la *fisica* propriamente detta e la *chimica*. (p. 34) [...]

Tale è dunque la distribuzione razionale delle principali branche della scienza generale dei corpi bruti. Una divisione analoga si stabilisce, allo stesso modo, nella scienza generale dei corpi organizzati.

Tutti gli esseri viventi presentano due ordini di fenomeni essenzialmente distinti, quelli relativi all'individuo, e quelli che concernono lo spazio, soprattutto quando è sociale. Questa distinzione è fondamentale, principalmente, in relazione all'uomo. L'ultimo ordine di fenomeni è evidentemente più complicato e più particolare del primo; ne dipende senza influenzarlo. Di qui, due grandi sezioni nella fisica organica: la fisiologia propriamente detta e la fisica sociale, che è fondata sulla prima. (p. 34)

In tutti i fenomeni sociali, si osserva all'inizio l'influenza delle leggi fisiologiche dell'individuo, e, in oltre, qualche cosa di particolare che ne modifica gli effetti, e che dipende dall'azione degli individui gli uno con gli altri, singolarmente

complicata, nello spazio umano, dall'azione di ogni generazione su quella che segue. È dunque evidente che, per studiare convenientemente i fenomeni sociali, occorre inizialmente partire da una conoscenza approfondita delle leggi relative alla vita individuale. Da un altro lato, questa subordinazione necessaria tra i due studi non prescrive mai, come qualche fisiologo di primo ordine è stato portato a credere, di vedere la fisica sociale come una semplice appendice della fisiologia. (p. 35)

Proprietà generali di questa classificazione

Occorre innanzitutto rimarcare che una verifica decisiva dell'esattezza di questa classificazione, della sua conformità essenziale con la coordinazione, in qualche modo spontanea, si trova in effetti implicitamente nei testi scientifici che studiano le diverse branche della filosofia positiva. (p. 35) [...]

Una seconda caratteristica essenziale della nostra classificazione è di essere necessariamente conforme all'ordine effettivo dello sviluppo della filosofia naturale. (p. 35) [...]

In terzo luogo, questa classificazione presenta la proprietà rimarcabile di indicare esattamente la perfezione relativa delle diverse scienze, che consiste essenzialmente nel grado di precisione delle conoscenze e nella loro coordinazione più o meno intima. Così la possibilità di applicare allo studio dei diversi fenomeni l'analisi matematica, che è il mezzo per procurare a questo studio il più alto grado possibile di precisione e di coordinazione, si trova esattamente determinato dal rango che occupano questi fenomeni nella mia scala enciclopedica.

Infine, la proprietà più interessante della nostra formula enciclopedica, a causa dell'importanza e della molteplicità delle applicazioni immediate che si possono ottenere, è di determinare direttamente l'autentico piano generale di un'educazione scientifica interamente razionale. (p. 36) [...]

Ne risulta in maniera definitiva, la matematica, l'astronomia, la fisica, la chimica, la fisiologia (biologia) e la fisica sociale (sociologia); questa è la formula enciclopedica che, tra il più grande numero di classificazioni relative alle sei scienze fondamentali, è la sola logicamente conforme alla gerarchia naturale ed invariabile dei fenomeni. (p. 38) [...]

Impossibilità di ridurre tutte le scienze all'unità

Assegnando come scopo alla filosofia positiva di riassumere in un solo corpo di dottrine omogenee l'insieme delle conoscenze acquisite, relativamente ai differenti ordini dei fenomeni naturali, era lontano dal mio pensiero voler procedere allo

studio generale di questi fenomeni considerandoli tutti come degli effetti diversi di un principio unico, come aggiustamenti di una sola e medesima legge. (p. 40)

Il metodo scientifico: unità e suo apprendimento

Per la filosofia positiva, non c'è alcuna unità indispensabile [...] se non quella del metodo, che può e deve evidentemente esistere e si trova nella maggior parte già stabilita. (p. 153) [...]

Quando si tratta, non soltanto di sapere ciò che è il metodo positivo, ma di averne una conoscenza assai netta e profonda per poterne fare un uso effettivo, allora è nell'azione che occorre considerarlo; conviene studiarne i diversi grandi di applicazioni già verificati che lo spirito umano ha fatto. In una parola, non è evidentemente che attraverso l'esame filosofico delle scienze che è possibile pervenirne. Il metodo (p. 153) non è suscettibile di essere studiato separatamente dalle ricerche in cui è impiegato; o, almeno, questo non è che uno studio morto, incapace di fecondare lo spirito che si libera. Tutto ciò che si può dire di reale, quando lo si tratta astrattamente, si riduce a delle generalità talmente vaghe che non potrebbero avere alcuna influenza sul regime intellettuale. Avendo stabilito, in tesi logica, che tutte le nostre conoscenze devono essere fondate sull'osservazione, che dobbiamo procedere talora dai fatti ai principi, e talora dai principi ai fatti, e qualche altro aforisma simile, si conosce molto meno nettamente il metodo di colui che ha studiato, in una maniera un po' approfondita, una sola scienza positiva, anche senza intuizione filosofica. (p. 154) [...]

Le fasi del metodo scientifico

La nostra arte d'osservare si compone, in generale, di tre procedure differenti:
1° l'osservazione propriamente detta, ovvero l'esame diretto dei fenomeni per come si presentano naturalmente;

2° l'esperienza, ovvero la contemplazione del fenomeno più o meno modificata dalle circostanze artificiali che istituamo espressamente in vista di una esplorazione più perfetta;

3° la comparazione, ovvero la considerazione graduale di un seguito di casi analoghi nei quali il fenomeno se semplifica sempre più. (p. 156)

Oggettività e soggettività

Il più grande dei metafisici moderni, l'illustre Kant, ha nobilmente meritato una eterna ammirazione tentando, per primo, di sottrarsi direttamente all'assoluto (p. 183) filosofico attraverso la sua celebre concezione della doppia realtà, allo stesso tempo oggettiva e soggettiva, che indica un così giusto sentimento della sana filosofia. Ma questa felice percezione, privata di tutta l'attiva consistenza scientifica, a causa del successivo isolamento in cui la metafisica si trovava radicalmente posizionata dopo la transazione cartesiana, [...] non poteva in alcun modo servire ad istituire una filosofia veramente relativa. [...] Ma l'irrevocabile decadenza di tutta la filosofia assoluta non può più in alcun modo essere impedita, in un secolo in cui lo spirito dominante è così contrario al suo antico discendente. (p. 184) [...]

La nostra costruzione fondamentale dell'ordine universale risulta dunque da un concorso necessario tra il "fuori" e il "dentro". [...] In questa operazione continua, il mondo fornisce la materia e il mondo è la forma di ciascuna nozione positiva. Ora la fusione di questi due elementi non diviene possibile se non attraverso dei sacrifici mutuali. Un eccesso di oggettività impedirebbe tutta la visione generale, sempre fondata sull'astrazione. Ma la decomposizione che ci permette d'astrarre resterebbe impossibile se non allontanassimo un eccesso naturale di soggettività. (p. 186)

È dunque tanto impossibile quanto inutile determinare esattamente le partecipazioni rispettive tra fuori e dentro in ciascuna nozione reale. (p. 187)

Il metodo oggettivo e il metodo soggettivo secondo il positivismo

Oggi non c'è [...] alcuna possibile esitazione tra quale dei due metodi opposti sembra comportare la formazione totale della filosofia naturale. Il metodo oggettivo, che procede dal fuori al dentro, dal mondo alla vita, è il solo che può convenire ad una tale elaborazione, tanto sistematica quanto spontanea. Eppure resta da determinare la partecipazione finale del metodo inverso o soggettivo, che va dal dentro al fuori, dalla vita al mondo. [...]

Solo il metodo oggettivo [...] può stabilire saldamente il dogma fondamentale delle leggi naturali, approcciando inizialmente il caso più adatto a rendere manifesta l'invariabilità delle relazioni. (p. 191) [...] Per questo motivo, occorre che il metodo soggettivo, rinunciando alla vana ricerca delle cause, tenda direttamente, come il metodo oggettivo, verso la sola scoperta delle leggi, al fine di migliorare la nostra condizione e la nostra natura. In una parola occorre che esso divenga sociologico, invece di restare teologico. Tuttavia questa trasformazione

finale, che appariva impossibile, è evinta spontaneamente dalla recente estensione delle teorie positive all'evoluzione fondamentale dell'umanità. (p. 193)

Ma, dall'altro lato, [...], l'oggettività non può mai costruire una qualsivoglia sintesi. La sua impotenza nel sistematizzare è (p. 191) oggi riconosciuta dopo venti secoli di sterili sforzi [...]. Ogni sintesi può solo essere soggettiva, sebbene quest'ultima implichi la realtà solo dopo che si abbia una base oggettiva, la cui elaborazione dura a lungo. (p. 192)

L'educazione positiva secondo Auguste Comte

[tratto da: A. Comte, *Pages choisies*, par R. Picard, Paris : Librairie Positiviste George Creès et c., 1912, trad. dal francese di F. Chello]

L'educazione deve essere universale

«È principalmente per servire da base generale ad un tal sistema che dovrà essere, in via preliminare, coordinata la filosofia positiva propriamente detta, di cui io ho osato, per primo, concepire e abbozzare l'insieme, destinato a fornire all'intendimento umano un punto d'appoggio fondamentale attraverso un insieme omogeneo e gerarchico di nozioni positive, allo stesso tempo logiche e scientifiche, su tutti gli ordini essenziali dei fenomeni, da quelli matematici, fonte iniziale della razionalità positiva, fino ai più eminenti fenomeni morali e sociali, fine indispensabile della sua piena maturità. Se, da una parte, l'educazione moderna, fin qui vaga e fluttuante come la socialità corrispondente, non potrebbe essere veramente costituita senza un simile fondamento filosofico, non è meno certo, in senso inverso, che, senza questa grande destinazione, questa coordinazione preliminare non avrebbe affatto un carattere così nettamente determinato per contenere sufficientemente le divagazioni dispersive proprie della scienza attuale. Al fine che questa salutare connessione conservi tutta l'energia convenibile, in un tempo in cui lo spirito d'insieme è ancora così raro e in cui le condizioni ne sono così poco comprese, sarà importante anche non dimenticare mai che questo sistema di educazione positiva è necessariamente destinato all'uso diretto e continuo non di qualche classe esclusiva, di qualunque vastità la si supponga, ma dell'intera universalità della popolazione, in tutta l'estensione della repubblica europea. (p. 303)

Niente, senza dubbio, caratterizza più propriamente e profondamente l'anarchia attuale, che la vergognosa incuria con la quale le classi superiori considerano abitualmente oggi questa totale assenza di educazione popolare, la cui prolungazione esagerata minaccia pertanto di esercitare sul loro prossimo una spaventosa reazione. Sicché la prima condizione essenziale dell'educazione positiva, al tempo stesso intellettuale e morale, considerata come la base necessaria di una vera riorganizzazione sociale, deve consistere certamente nella sua rigorosa universalità. [...] (p. 304)

Per il resto, non è questo il luogo per spiegare convenientemente la vera natura fondamentale dell'educazione positiva, al tempo stesso industriale, estetica, scientifica e filosofica, in cui lo sforzo morale corrisponderà senza fine al progresso intellettuale [...]. (p. 304)

Il programma dell'educazione positiva

Una tale educazione, come l'esistenza a cui deve preparare, subordinerà sempre l'intelligenza alla socialità, prendendo quest'ultima per scopo e l'altra per mezzo. È soprattutto destinata a preparare i nostri proletari al loro nobile ufficio sociale di principali ausiliari del potere filosofico, e anche a far loro meglio adempiere le loro funzioni speciali.

Dalla nascita fino alla maggiore età, il suo insieme comprende due parti generali: una essenzialmente spontanea, che finisce con la pubertà o all'inizio dell'addestramento industriale, deve compiersi, fin quando possibile, all'interno della famiglia, senza esigere altri studi oltre a quelli relativi alla cultura estetica; l'altra, direttamente sistematica, consisterà principalmente nel seguire dei corsi pubblici, di natura scientifica, sulle leggi essenziali dei diversi ordini di fenomeni, che servano alla coordinazione morale, che farà convergere tutte le preparazioni anteriori verso la loro comune destinazione sociale. Al tempo indicato attraverso una lunga esperienza per l'epoca dell'emancipazione legale, e in cui i costumi tendono a fissare il termine dell'apprendimento pratico, ogni proletario si troverà in questo modo preparato, di spirito e di cuore, al suo ufficio pubblico e privato. (p. 305)

Durante quest'ultima metà della prima educazione, in cui prevarrà la cultura dell'immaginazione, l'individuo perseguirà la sua propria evoluzione filosofica elevandosi dal semplice feticismo iniziale al vero politeismo [...] (p. 306)

L'evoluzione filosofica dell'individuo subirà gradualmente [...] la sua ultima preparazione, durante questi sette anni di sforzo razionale, passando dal politeismo anteriore al monoteismo non meno spontaneo, attraverso la crescente reazione dello spirito di discussione sulla preponderanza primitiva dell'immaginazione. Occorrerà rispettare così questa libera transizione metafisica, in cui ognuno renderà ingenuamente un ultimo omaggio alle condizioni essenziali dell'iniziativa umana. Si deve riconoscere che questo regime provvisorio converrà sempre alla natura astratta e indipendente degli studi matematici, che assorbiranno i primi due anni di un tale noviziato. [...] Il loro sforzo spontaneo condurrà presto ciascuno a ridurre la sua teologia primitiva ad un deismo più o meno vago che, dopo gli studi fisico-chimici, degenererà, senza dubbio, in una sorta d'ateismo, infine rimpiazzato, sotto la luminosa impulsione dei concetti biologici, e soprattutto sociologici, dal vero positivismo. È così che la sistematizzazione definitiva della mo-

rale coinciderà (p. 306) con un pieno sentimento personale di filiazione umana, che permetterà al nuovo membro dell'umanità di simpatizzare degnamente con tutti i suoi predecessori e i suoi contemporanei, senza cessare di lavorare per i suoi successori, qualunque essi siano.

[Dei viaggi completeranno questa educazione. Infine, la cultura del sentimento ne assicurerà l'unità]

L'efficacia didattica del sentimento è stata fin qui ignorata, perché la cultura dello spirito coincideva, dalla fine del Medioevo, con l'inerzia del cuore. Ma la subordinazione continua, al tempo stesso spontanea e sistematica, dell'intelligenza alla socialità, che costituisce il principale carattere del positivismo, è così feconda sia nei benefici teorici sia nelle proprietà morali. Nel corso di tutta l'educazione popolare, i genitori e gli insegnanti prenderanno al volo ogni occasione opportuna per sviluppare il sentimento sociale, di cui l'incitamento familiare affascinerà spesso le lezioni più austere. Lo spirito sarà sempre consacrato soprattutto a riaffermare e a coltivare il cuore che, a sua volta, l'animerà e lo dirigerà. Questa intima solidarietà tra il pensiero generale e i sentimenti generosi faciliterà gli studi scientifici del proletariato che succederanno agli studi estetici che avranno già suscitato delle felici abitudini per abbellire la vita intera. (p. 307)

Il positivismo e la cultura estetica

Non si può concepire un regime più estetico di quello che erige il sentimento sulla base necessaria dell'unità umana, e che assegna come unico scopo di tutta la nostra esistenza il perfezionamento universale, soprattutto morale. Facendo consistere la principale soddisfazione di ognuno nel cooperare al benessere altrui, il positivismo chiama infine l'arte alla sua migliore destinazione, la cultura dei benevoli sentimenti, molto più estetica degli istinti di odio e d'oppressione, i soli cantati fino ad ora. Questa cultura diviene il nostro scopo principale, la poesia si trova direttamente incorporata nell'insieme del regime definitivo, e acquisisce così una dignità prima impossibile. Malgrado l'origine scientifica della nuova filosofia, la scienza vi sarà ridotta al suo vero ufficio, ovvero costruire la base oggettiva della saggezza umana, al fine di fornire un indispensabile fondamento all'arte e all'industria, che devono soprattutto attirare la nostra continua sollecitudine. (p. 309)

La scienza interverrà solo per sistematizzare definitivamente ciò che l'arte avrà spontaneamente tratteggiato sotto il presidio diretto del sentimento. Poiché lo sforzo estetico dell'umanità ha proceduto il suo sviluppo scientifico, deve essere lo stesso nell'educazione individuale, la cui marca positiva consiste nel riprodurre l'iniziazione collettiva. Questa tendenza a far prevalere, inizialmente,

l'istruzione poetica costituisce oggi il solo principio ragionabile che conferma il nostro assurdo regime classico. Lo sforzo estetico non può essere sincero ed efficace che applicandosi dall'inizio alle produzioni che ripercorrono il nostro modo di socialità. La contemplazione e la mediazione estetica, oltre al loro fascino, saranno destinate, nell'insieme degli studi positivi, a preparare la contemplazione e la meditazione scientifica. (p. 310) [...]

Il positivismo svilupperà necessariamente tutte le vere vocazioni estetiche, attraverso il sistema dell'educazione generale che, istituito per i proletari, conviene ugualmente a tutte le altre classi. [...] La poesia ha sempre riposato su qualche filosofia, capace di imprimere una direzione fissa all'insieme de nostri pensieri e sentimenti. Così tutti i veri poeti sono profondamente partecipi, da Omero fino a Cornelio, alla più forte educazione generale che la loro epoca implicava...Nulla può dunque dispensare le diverse vocazioni estetiche di partecipare inizialmente all'educazione fondamentale comune a tutti. (p. 311).

Democrazia e educazione secondo John Dewey

[tratto da: J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Sansoni, Firenze (ed. orig. 1916) 2008]*

«La ricostruzione della filosofia dell'educazione e degli ideali e metodi sociali va di pari passo. Se vi è uno speciale bisogno di ricostruzione educativa in questo momento, se questo bisogno rende urgente una riconsiderazione delle idee fondamentali dei sistemi filosofici tradizionali, è per via del radicale cambiamento nella vita sociale che accompagna il progresso della scienza, la rivoluzione industriale e lo sviluppo della democrazia».

Questo brano illumina quello che – secondo la lettura che cercheremo di proporre – è senz'altro l'aspetto più rilevante del pensiero pedagogico di Dewey: la sua intima relazione con la riflessione politico-sociale rispetto alle cui evidenze la stessa visione filosofica è indotta a “piegarsi” sino ad assumere i lineamenti del ben noto “strumentalismo” deweyano

Se l'esperienza è il banco di prova del pensiero (che perde in questo modo la sua presunta connotazione astratta) e se essa è, per sua stessa natura, problematica e instabile, l'attività intellettuale risulterà tanto più “efficace” quanto maggiore sarà la sua metamorfica capacità di reinvenzione. Ecco che l'educazione alla creatività collima con i fondamentali dettami dell'educazione alla vita. Ora, questo genere di educazione non è possibile se non all'interno di una società democratica, perché soltanto al suo interno – contenuta e protetta entro i solidi argini della cooperazione sociale - può crescere liberamente e liberamente svilupparsi l'iniziativa individuale, a sua volta ragione e garanzia dell'incremento del benessere sociale. “In questo senso – scrive Carlo Sini – la democrazia più che una forma politica di governo è una forma di educazione personale e collettiva e l'educazione, a sua volta, non è altro che la messa in pratica di un esperimento operativo di vita comunitaria democraticamente libera e mutuamente responsabile”

I primi capitoli dell'opera sono volti a illustrare la funzionalità sociale dell'educazione volta, in questo senso, a garantire la continuità sociale del gruppo, le sue credenze i suoi valori.

* I testi in corsivo sono di Daniela Varchetta.

«La società continua a esistere non solo *per mezzo* della trasmissione, *per mezzo* della comunicazione, ma si può dire giustamente che esiste *nella* trasmissione e *nella* comunicazione. [...] Gli uomini vivono in comunità in virtù delle cose che possiedono in comune. E la comunicazione è il modo in cui sono giunti a possedere delle cose in comune. Ciò che devono avere in comune per potere formare una società sono gli scopi, le credenze, le aspirazioni, la conoscenza e un comune modo di intendere. O la medesima mentalità come dicono io sociologi. Queste non sono cose che si possono trasmettere fisicamente, dall'uno all'altro come mattoni. (...) Le parti di una macchina lavorano con un massimo di cooperazione, per un risultato comune, eppure non formano una comunità. Però se fossero tutte consce di questo fine comune e vi fossero tutte interessate in modo da regolare la loro attività specifica verso di esso, allora esse formerebbero una comunità. Ma questo richiederebbe la comunicazione. [...]

Molte relazioni umane, in qualsiasi gruppo sociale, sono ancora sul piano della macchina e dei suoi pezzi. Gli individui usano l'uno dell'altro per conseguire i risultati desiderati, senza riferirsi alle disposizioni emotive e intellettuali o al consenso delle persone adoperate. [...] Fintanto che le relazioni fra i genitori e i figli, i maestri e gli scolari, il datore di lavoro e l'impiegato, i governanti e i governati, rimangono a questo livello, questi ultimi non costituiscono un vero gruppo sociale [...]

Non solo la vita sociale si identifica con la comunicazione, ma ogni comunicazione (e perciò ogni genuina vita sociale) è educativa. Ricevere una comunicazione significa avere un'esperienza allargata e diversa. Si partecipa di quello che un altro ha pensato e sentito e se ne ha il proprio atteggiamento modificato, in modo più o meno profondo. E nemmeno colui che comunica ne rimane inalterato. [...]

Per concludere, allora, non solo la vita sociale esige insegnamento e studio per la sua stessa continuità, ma lo stesso processo della vita è insieme educativo».

Qui emerge il nesso tra una concezione della conoscenza intesa come ricostruzione significativa dell'esperienza tesa a fini strumentali e un'educazione imperniata sull'idea della comprensione e la condivisione degli scopi e sulla responsabilità.

«La filosofia dell'apprendere è stata troppo dominata da una falsa psicologia. Spesso è stato detto che una persona impara con il semplice imprimersi nella mente le cose attraverso la porta dei sensi. Ricevuta una quantità di impressioni sensorie, l'associazione o qualche potere di sintesi mentale dovrebbe combinarle in idee, cioè in cose che hanno un *significato*. [...] Ma invece è l'uso caratteristico al quale è rivolto l'oggetto per via delle sue qualità specifiche, che fornisce il si-

gnificato con il quale si identifica. Una sedia è un oggetto che serve ad un determinato scopo. [...]

La differenza tra adattamento a uno stimolo fisico e atto *mentale* è che quest'ultimo implica il reagire a qualcosa *per quel che significa*; il primo invece no. [...] Si può far sì che un bambino si inchini ogni volta che incontra una data persona esercitando una pressione sui muscoli del suo collo e l'inchino alla fine diventerà automatico. Non sarà però un atto di riconoscimento o di deferenza da parte sua, fino a che non lo farà con un dato scopo in vista, fino a che non gli darà un certo significato. E fino a che non saprà ciò che fa e non compirà l'atto per quel che significa, non si potrà dire che è "tirato su", educato ad agire in un dato modo. [...]

La *mente* come cosa concreta, è precisamente la capacità di comprendere le cose alla luce dell'uso che se ne fa; una mente indirizzata in senso sociale implica la capacità di comprenderle secondo l'uso cui sono rivolte in situazioni condivise e congiunte. *E in questo senso la mente è il metodo del controllo sociale.* [...]

Là dove i giovani agiscono socialmente, essi devono riferire il loro modo di agire a ciò che fanno gli altri e farlo combinare con quello. Il che dirige la loro azione a un risultato comune e crea la reciproca comprensione dei partecipanti. [...] Questa comprensione comune dei mezzi e dei fini dell'azione è l'essenza del controllo sociale, che è indiretto o emotivo e intellettuale, non diretto e personale ed è, per di più, intrinseco alla disposizione della persona, non esterno o coercitivo. Raggiungere questo controllo interno attraverso l'identità di interesse e l'intesa è il compito dell'educazione».

«Di fronte al mondo fisico il bambino è impotente. Alla nascita e per molto tempo dopo, gli manca il potere di farsi strada fisicamente, di vivere. Da questo lato la sua impotenza è quasi completa. I piccoli delle bestie sono immensamente superiori a lui. [...] Il carattere assoluto di questa impotenza suggerisce però qualche potere compensativo. L'abilità relativa dei piccoli degli animali ad adattarsi abbastanza bene alle condizioni fisiche fin dai primi tempi suggerisce il fatto che la loro vita non è intimamente collegata con la vita di chi sta intorno a loro. Sono obbligati per così dire ad avere delle doti fisiche perché privi di doti sociali. I piccoli dell'uomo, invece, possono permettersi la loro incapacità fisica proprio a cagione della loro capacità sociale. [...] I bambini sono dotati di un meraviglioso potere di assicurarsi l'attenzione cooperativa degli altri ... la mancanza di attenzione accordata alle cose fisiche [conseguenza dell'incapacità di controllarle] è accompagnata da un'intensificazione corrispondente di interesse e attenzione per le azioni delle persone. Il meccanismo innato del bambino e i suoi impulsi tendono a una facile responsività sociale. [...] Da un punto di vista sociale, la dipen-

denza denota un potere piuttosto che una debolezza; implica una interdipendenza. Vi è sempre il pericolo che se l'indipendenza personale aumenta, diminuisca la capacità sociale dell'individuo».

Finora si è parlato dell'educazione come necessario correlato sociale senza porla in relazione (se non implicitamente) a nessun particolare tipo di gruppo sociale. Nei capitoli centrali si assume, invece, come criterio per l'analisi, quel tipo di educazione che risulta appropriata allo svolgimento di una società democratica – così scrive lo stesso Dewey. Fulcro di quest'analisi è l'ideale di un'intelligenza volta alla continua ricostruzione e riorganizzazione dell'esperienza tale da incrementarne progressivamente il significato condiviso e, pertanto la capacità di risposta alla problematicità della stessa. Sulla base del principio della "centralità dell'esperienza" vengono tratteggiati i caratteri dell'oggetto e del metodo dell'insegnamento, sostenendone l'unità dal momento che il metodo altro non è che la dinamica di organizzazione, consapevolmente diretta, dell'oggetto dell'esperienza.

«Nel suo rivelarsi irriducibile sia all'idea di svolgimento delle facoltà latenti dall'interno, sia di formazione dall'esterno, per mezzo della natura fisica o dei prodotti culturali del passato, l'ideale della "crescita" si mostra meglio inquadrato nel concetto che l'educazione è la continua riorganizzazione o ricostruzione dell'esperienza [...] L'infanzia, la giovinezza, la maturità, stanno tutte sullo stesso piano educativo nel senso che ciò che è stato veramente *imparato* in qualsiasi stadio dell'esperienza costituisce il valore di quell'esperienza, e nel senso che il primo compito della vita è di fare in modo che a ogni momento il vivere contribuisca all'arricchimento del significato percepibile di essa.

Siamo pervenuti così a una definizione tecnica dell'educazione: ricostruzione o riorganizzazione dell'esperienza, tale da accrescerne il significato e da aumentare la capacità a dirigere il corso dell'esperienza seguente. [...] L'educazione può essere considerata come processo di adattamento del futuro al passato, o come un'utilizzazione del passato ai fini del futuro che si va sviluppando. [...] E' importantissimo porre in rilievo il valore delle prime esperienze degli esseri immaturi, specialmente a causa della tendenza a tenerle in poco conto. Ma queste esperienze non consistono in materiale offerto dall'esterno, bensì nell'interazione fra le attività innate e l'ambiente, dalla quale ambedue escono modificati. Il difetto della teoria herbartiana della formazione per mezzo della rappresentazione consiste nel dare època importanza a questa costante interazione e cambiamento. La stessa critica si applica alle teorie che considerano i prodotti culturali e specialmente i prodotti letterari della storia dell'uomo, l'argomento principe su cui applicarsi. Isolati dal loro rapporto con l'ambiente presente, nel quale devono agire gli individui, essi diventano una specie di ambiente rivale e distraente. Essi invece

sono utili nella misura in cui servono a impadronirsi del significato delle cose con cui abbiamo a che fare effettivamente. L'idea di educazione avanzata in questi capitoli è formalmente compendata nell'idea della ricostruzione continua dell'esperienza, idea distinta dall'educazione come preparazione per un futuro remoto, come svolgimento, come formazione esterna, e come ricapitolazione del passato. [...] L'idea di educazione come ricostruzione continua differisce da queste concezioni in quanto identifica il fine (il risultato) con il processo. [...] Significa che l'esperienza come processo attivo si svolge nel tempo e che ogni periodo successivo completa quello precedente; mette in luce nessi impliciti ma finora non osservati. L'effetto successivo rivela così il significato del precedente. Ogni esperienza o attività continua di questa natura è educativa e tutta l'educazione consiste nel possedere esperienze di tal genere». (pp. 84-88)

Lo stesso riconoscere all'esperienza un ruolo prioritario, quale ambito prassico all'interno del quale si dà la possibilità di riconoscere valore e senso all'attività umana, compreso – naturalmente – quella intellettuale, rende Dewey sensibile al tema “ermeneutico” dell'interesse come elemento connotante il processo conoscitivo e, dunque, quello educativo. Laddove, peraltro, la mancanza di considerazione per questo importantissimo aspetto dell'esperienza umana e la relativa concezione di una mente paradossalmente avulsa dal contesto nel quale pur si trova ad operare trovano, per Dewey, spiegazione nelle stesse condizioni della vita associata che discrimina attività pratica e impegno teorico, interesse spirituale e occupazione materiale allo scopo di perpetuare un regime di privilegi e abusi che la storia, poco alla volta, ma inesorabilmente, si incarica di smascherare. Emerge ancora una volta, dunque, la sensibilità socio-politica del filosofo americano che, come si diceva sopra, è ciò che più originalmente caratterizza la sua riflessione pedagogica.

«Interesse, preoccupazione, significano che la persona e il mondo sono reciprocamente impegnati in una situazione in sviluppo. [...]

L'interesse rappresenta la proprietà stimolante degli oggetti, siano essi percepiti o immaginati, in qualunque esperienza che abbia uno scopo. In concreto, il riconoscere la funzione dinamica dell'interesse nello sviluppo educativo vale in quanto porta a considerare i bambini singoli nelle loro capacità, bisogni e preferenze specifiche. Chi si rende conto dell'importanza dell'interesse, si guarderà dal pensare che tutte le menti lavorino nello stesso modo perché hanno per caso lo stesso insegnante e lo stesso libro di testo. [...] Ma ciò che si riferisce all'interesse fornisce anche considerazioni di valore generale alla filosofia dell'educazione. Se ben capiti, ci mettono in guardia contro certe concezioni della mente e dell'oggetto del sapere che sono state in gran voga nel pensiero filosofico del passato e che esercitano una seria influenza ostacolatrice sui sistemi istruzione e di disci-

plina. Troppo spesso la mente è posta al di sopra del mondo delle cose e dei fatti da sapere, è considerata come qualcosa che esiste isolatamente, con stati e operazioni mentali indipendenti. La conoscenza è allora intesa come un'applicazione esterna di processi puramente mentali alle cose da sapere, altrimenti come un risultato delle impressioni che questo argomento esterno fa sulla mente, oppure come una combinazione delle due cose... Le risultanze sulla questione dell'interesse mostrano che queste concezioni sono mitiche. [...] Il termine "mente" non designa un'entità conclusa in sé, ma un "corso d'azione" intelligentemente diretto, in cui cioè rientrano dei fini, degli scopi, con una scelta dei mezzi per raggiungere gli scopi. [...] Il problema dell'istruzione è perciò quello di trovare il materiale che impegni una persona in attività specifiche che abbiano uno scopo o un proposito per lui importante o interessante e di considerare gli argomenti non come attrezzi da addestramento ginnico, ma come condizioni per il raggiungimento di fini. Il rimedio ai mali inerenti alla dottrina della disciplina formale non è quello di sostituirvi una teoria delle discipline specializzate occorre piuttosto riformare l'idea della mente e del come la si addestra. [...] In breve, la radice dell'errore che ha prevalso a lungo nella concezione dell'addestramento mentale consiste nel considerare la mente come completa in se stessa, pronta a essere applicata direttamente al materiale presente.

Storicamente è stato un errore a doppio taglio. Da una parte ha posto al di sopra di ogni sospetto e protetto dalle critiche intelligenti e dalle necessarie revisioni gli studi e i metodi tradizionali di insegnamento, dichiarati disciplinari... Anche quando l'effetto disciplinare non era conseguito e l'allievo diminuiva in applicazione e perdeva la facoltà della direzione intelligente di se stesso, la colpa era sua e non dello studio o dei metodi di insegnamento. Il suo insuccesso non faceva che dimostrare che egli aveva bisogno di più disciplina e così forniva un motivo per mantenere i vecchi metodi. La responsabilità era trasferita dall'educatore all'allievo. [...] Mentre gli errori teorici dei quali abbiamo parlato hanno la loro espressione nella condotta delle scuole, essi stessi discendono da condizioni della vita associata ... La separazione e il mutuo disprezzo dell'uomo "pratico" e dell'uomo di teoria o di cultura, la separazione delle arti belle da quelle pratiche, sono indici della situazione. Così l'interesse e la mente sono o limitati o perversi. [...] Questo stato di cose discende di necessità dall'essere la società organizzata sulla base di una separazione fra classi lavoratrici e classi agiate. [...] Per di più la maggioranza degli esseri umani manca ancora di libertà economica. Le loro occupazioni sono determinate dal caso e dalle necessità delle circostanze; non sono l'espressione normale delle loro proprie facoltà nel quadro delle reciproche influenze con i bisogni e le risorse dell'ambiente. Le nostre condizioni economiche relegano ancora molti uomini allo stato servile. [...] Questo stato di

cose spiega molti aspetti delle nostre tradizioni storiche nell'educazione. [...] Il carattere angustamente utilitario della maggior parte dell'educazione elementare e il carattere angustamente disciplinare o culturale della maggior parte dell'educazione superiore. Spiega la tendenza a isolare gli oggetti intellettuali sino a fare della conoscenza alcunché di scolastico, accademico e professionalmente tecnico e spiega la diffusa convinzione che l'educazione liberale sia incompatibile con le esigenze di un'educazione che conti nelle professioni della vita. [...] Oscillare fra gli esercizi meccanici [...] e l'accumulo di conoscenze che dovrebbero essere un fine ultimo in se stesse, significa che l'educazione accetta le attuali condizioni sociali come definitive e con questo si assume la responsabilità di perpetuarle. Riorganizzare l'educazione in modo che l'insegnamento si compia in connessione con un intelligente esecuzione di attività motivate, è un lavoro lungo». (cap. X)

S'insiste, dunque, sulla complementarità tra pensiero-conoscenza ed esperienza concreta, laddove nel pensiero si riconosce parte rilevante dell'esperienza concreta. Conseguenza di tutto un discorso volto a riconciliare Mente e Corpo sarà la delineazione di un discorso educativo imperniato sulla centralità del "fare".

«Quando sperimentiamo qualcosa noi agiamo su di esso, facciamo qualcosa con esso, poi ne soffriamo le conseguenze o sottostiamo ad esse. Facciamo qualcosa all'oggetto e in compenso esso fa qualcosa a noi; questa è la combinazione particolare. Il nesso di queste due fasi dell'esperienza misura la fertilità e il valore dell'esperienza stessa. [...] "Imparare dall'esperienza" significa fare una connessione indietro e in avanti fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza. [...] Nelle scuole si pensa troppo spesso che gli allievi siano lì per acquisire conoscenze da spettatori teorici. [...] L'unione intima tra il fare e il sottostare alle conseguenze del fare, che porta al riconoscimento del significato, è rotta; invece abbiamo due frammenti: semplice azione fisica da un lato e significato afferrato direttamente dall'attività spirituale dall'altro. Sarebbe impossibile esporre adeguatamente i cattivi risultati che sono scaturiti da questo dualismo di mente e corpo. [...] Alcuni degli effetti più notevoli possono però essere enumerati.

L'attività fisica diventa in parte un'intrusa. Poiché non ha (così si pensa) niente a che fare con l'attività mentale, diventa una distrazione, un male con il quale contendere. [...] La tensione nervosa e la fatica che ne risultano, sia per il maestro che per lo scolaro, sono una conseguenza necessaria dell'anormalità di una situazione in cui attività fisica e percezione intellettuale sono separate. [...] Il corpo trascurato, non avendo un canale di attività fecondo e organizzato, irrompe senza sapere come o perché in una turbolenza priva di senso, oppure riposa in un gignillarsi ugualmente privo di senso. [...] Si può seriamente dichiarare che una delle

cause principali dei notevoli risultati dell'educazione greca è stata questa, che essa non fu mai indotta da false idee a tentare di separare la mente dal corpo.

Tuttavia, anche le lezioni da apprendere mediante l'applicazione della "mente" richiedono l'uso di alcune attività fisiche. [...] Il ragazzo che fa volare un aquilone deve tenergli l'occhio addosso e notare la diversa pressione dello spago sulla sua mano. I suoi sensi sono la via della conoscenza non perché determinati fatti esterni sono in certo modo "portati" alla sua mente, ma perché sono *adoperati* per fare qualcosa con uno scopo. Le qualità delle cose viste e toccate hanno un rapporto con ciò che si fa e sono percepite con prontezza: hanno un significato. [...] Se originariamente i bambini hanno imparato la tecnica senso-motoria della lettura (la capacità di identificare le forme e riprodurre i suoni che rappresentano) con metodi che non richiedevano l'attenzione al significato, si è creata in loro un'abitudine meccanica che ostacolerà in seguito una lettura intelligente. [...]

Dal lato intellettuale, la separazione della "mente" dall'occupazione diretta con le cose accentua le cose a scapito delle *connessioni* o relazioni. Si suppone che la mente percepisca le cose al di fuori delle relazioni; che formi delle idee su di esse isolatamente dai loro nessi, vale a dire con ciò che viene prima e dopo. Poi interverrebbe il giudizio o il pensiero a riunire gli elementi separati della "conoscenza". [...] La realtà è diversa: ogni percezione e ogni idea è funzione della portata, dell'uso e della causa di una cosa. Noi non conosciamo realmente una seggiola né ne abbiamo un'idea con l'inventariare ed enumerare le sue varie qualità isolate, ma solo con il mettere queste qualità in connessione con qualcos'altro: lo scopo che la fa seggiola e non tavola. [...]

Dal fatto che l'atto di pensare ha origine nel senso di partecipazione alle conseguenze degli avvenimenti, proviene uno dei paradossi principali del pensiero. Nato dalla parzialità esso deve raggiungere un certo imparziale distacco per potere compiere la sua funzione. [...] La difficoltà quasi insormontabile di ottenere questo distacco testimonia che il pensiero trae origine da situazioni nelle quali il corso del pensiero è una parte reale del corso degli eventi. [...] Solo gradualmente [...] il pensiero si sviluppa fino a includere ciò che si trova al di là dei nostri interessi diretti; un fatto molto importante per l'educazione» (cap. XI).

Sulla scorta del discorso sin qui condotto, si affronta il problema del metodo educativo e si afferma l'unità del metodo stesso con il suo oggetto: avversando ogni forma di dualismo che indebitamente separi la dimensione teorica da quella pratica, l'educazione non potrà separare l'informazione dalla sua applicazione.

«Il pensiero non connesso con un aumento di efficienza con l'azione e con l'imparare un po' di più su noi stessi e sul mondo in cui viviamo zoppica proprio in quanto pensiero. E l'abilità ottenuta al di fuori del pensiero non è connessa

con alcun senso degli scopi per i quali deve essere adoperata. Di conseguenza essa lascia l'uomo alla mercé delle abitudini che ha contratto e del controllo autoritario degli altri. [...] L'unica via diretta per un miglioramento permanente dei metodi dell'istruzione e dell'insegnamento consiste nel concentrarsi sulle condizioni che esigono, promuovono e mettono alla prova il pensiero. [...]

Un esame attento dei metodi che riescono sempre fruttuosi nell'educazione ufficiale [...] ci mostrerà che la loro efficienza dipende dal fatto che essi si riferiscono al tipo di situazioni che provoca la riflessione fuori della scuola, nella vita ordinaria. Danno all'allievo qualcosa da fare, non da imparare; e questo qualcosa è tale da richiedere il pensiero o l'osservazione intenzionale dei nessi: l'imparare è un risultato naturale. [...] Tutti i riformatori dell'educazione sono portati ad attaccare la passività dell'educazione tradizionale. Essi hanno combattuto il fatto di versare dal di fuori e quello di assorbire come spugne; hanno attaccato il sistema di considerare il soggetto da istruire come dura e resistente roccia da perforare. Ma non è facile realizzare condizioni in cui il ricevere un'idea coincida con il fare un'esperienza che allarga e illumina il nostro contatto con il mondo esterno. [...] Abbiamo già visto che i pensieri come meri pensieri sono incompleti. Nella migliore delle ipotesi sono supposizioni, suggerimenti, indicazioni. Sono punti di vista e metodi per affrontare le situazioni reali. Finché non sono applicati a queste situazioni, mancano di vero senso di realtà. Solo l'applicazione li prova e solo la prova conferisce loro un pieno significato e il senso della loro realtà» (cap. XII).

«L'idea che la mente e il mondo delle cose e delle persone siano due regni separati e indipendenti (teoria filosoficamente nota come dualismo) porta con sé la conclusione che il metodo e l'oggetto dell'istruzione sono cose separate. Da una parte c'è una classificazione già pronta e sistematizzata dei fatti e dei principi del mondo della natura e dell'uomo.; dall'altra c'è il metodo, vale a dire il sistema dei modi in cui questo materiale dato può essere meglio presentato e impresso nella mente, o dei modi in cui la mente può essere dall'esterno messa in grado di agire su questo materiale in modo da facilitarne l'acquisizione e il possesso [...] ma poiché pensare significa dirigere un qualche oggetto di pensiero verso un risultato che lo integri e poiché per mente deve intendersi l'aspetto intenzionale e deliberato di questo processo. Ogni separazione fra metodo e oggetto di apprendimento è radicalmente falsa. [...] Quando riflettiamo su un'esperienza, invece di averla soltanto, distinguiamo inevitabilmente fra il nostro atteggiamento e gli oggetti verso i quali assumiamo l'atteggiamento. Quando un uomo sta mangiando egli, mangia del *cibo*. Non divide il suo atto in mangiare e cibo. Ma se sottopone a indagine scientifica il suo atto, questa discriminazione è la prima cosa che farà. [...] Questa riflessione sull'esperienza dà adito a una distinzione fra che cosa speri-

mentiamo (quello che è sperimentato) e lo sperimentare (il *come*). Quando diamo dei nomi a questa distinzione abbiamo come termini l'oggetto e il metodo. Vi è la cosa vista, sentita, amata, odiata, immaginata e vi è l'atto del vedere, sentire, amare, odiare, immaginare ecc. questa distinzione è così naturale e così importante per certi scopi che siamo anche troppo portati a considerarla separazione reale e non concettuale. Così facendo operiamo una divisione fra l'individuo e l'ambiente, il mondo esterno. Questa distinzione è la radice del dualismo tra il metodo e il suo oggetto. [...]

Un esame di alcuni dei mali dell'educazione che scaturiscono dall'isolamento del metodo dall'argomento preciserà meglio la cosa.

In primo luogo, non ci si dà alcun pensiero di riprodurre concrete situazioni di esperienza. [...]

In secondo luogo, all'idea dei metodi avulsi dall'argomento risale la responsabilità delle false concezioni circa la disciplina e l'interesse che abbiamo già notato. Quando si considera il modo di trattare un materiale qualcosa di prefabbricato che prescinde dal materiale stesso, vi sono tre soli modo possibili nei quali stabilire una relazione che manca per assunto. Occorre far ricorso all'eccitazione, alla sorpresa del piacere, all'allettamento del palato. Oppure si possono rendere dolorose le conseguenze del non fare; possiamo usare la minaccia del dolore per provocare l'interesse per l'argomento estraneo. [...]

In terzo luogo, l'atto di imparare è reso un fine diretto e cosciente a se stesso Questo non significa che gli studenti devono essere tratti ad arte, a loro insaputa preoccuparsi delle lezioni. Significa che si dovrà fare in modo che se ne occupino per qualche scopo e ragione reale e non già come qualcosa che deve essere imparato. Questo si ottiene ogni volta che l'allievo percepisce la funzione che un argomento ha ai fini del compimento di qualche esperienza.

In quarto luogo, sotto l'influenza della concezione della separazione della mente dal materiale, il metodo tende a essere ridotto a un'arida routine, a seguire meccanicamente dei passi prescritti. [...]

Il metodo è la determinazione del modo in cui si sviluppa più efficacemente e fecondamente l'oggetto di un'esperienza. Deriva perciò dall'osservazione del corso di quell'esperienze nelle quali non vi è una distinzione cosciente dell'atteggiamento personale dal materiale con il quale si tratta» (cap. XIII).

La necessità di ribadire il nesso fra il sapere e l'esperienza (o tra il metodo e il suo oggetto, che è lo stesso) è legata anche alla consapevolezza che, proprio in virtù della sua funzione di garante della trasmissione dei valori identitari di una società, l'educazione rischia di smarrire il proprio legame con i bisogni reali, "stordita" dall'enorme mole di materiale culturale accumulato nel tempo veicolato, ormai, solo in quanto tale.

«Come abbiamo detto in precedenza probabilmente il motivo principale che ha indotto a soffermarsi sulla vita del gruppo, a estrarre i significati considerati più importanti e a sistamarli in un ordine coerente, è proprio il bisogno di istruire i giovani in modo da perpetuare la vita del gruppo. [...] L'invenzione della scrittura e della stampa dà un impulso immenso a quest'impresa. Alla fine i legami che collegano le materie dello studio scolastico con le abitudini e gli ideali del gruppo sociale risultano travestiti e nascosti. Tali legami sono così vaghi che spesso sembra che non vi siano affatto; sembra che il bagaglio delle conoscenze da acquisire sussista come fine a se stesso e che lo studio sia solo l'atto di impadronirsene senza fini ulteriori, indipendentemente da qualsiasi valore sociale. Poiché è di grande importanza, ai fini pratici, opporsi a questa tendenza, gli scopi principali della nostra discussione teorica sono di rendere chiara la connessione che si perde così facilmente di vista e di mostrare un po' più dettagliatamente il contenuto e la funzione sociale di principali elementi costitutivi del corso di studi. Questi aspetti vanno considerati dal punto di vista dell'insegnante e dello studente. [...] Dal punto di vista dell'educatore i vari studi rappresentano risorse utili, un capitale a disposizione. La loro remotezza dall'esperienza dei giovani non è però apparente: è però reale. La materia, pertanto, dal punto di vista dello studente, non è e non può essere la stessa, quella formulata, cristallizzata, sistemata dell'adulto, il materiale come lo si trova nei libri e nelle opere d'arte ecc. quest'ultimo rappresenta le *possibilità* del primo; non il suo stato presente. [...] Il maestro sa già le cose che l'allievo sta solo imparando. [...] Il suo compito è di capire quest'ultimo nel suo rapporto con l'argomento, laddove l'attenzione dell'allievo non deve esercitarsi su di sé, ma sull'argomento. Oppure, per esporre lo stesso punto in maniera leggermente diversa, il maestro si dovrebbe occupare non dell'argomento in se stesso, ma dell'interazione fra esso e i bisogni e le capacità concrete dell'allievo. Perciò la sola dottrina non è sufficiente. [...]

Restano alcune parole da dire sull'oggetto dello studio nel suo aspetto sociale, poiché le nostre osservazioni precedenti concernono principalmente il suo aspetto intellettuale. [...] Il piano di studi deve tener conto dell'adattamento degli studi ai bisogni della vita comune attuale; deve scegliere con l'intenzione di migliorare la vita che viviamo in comune, in modo che l'avvenire possa essere migliore del passato. Per di più il piano deve essere steso con l'intendimento di dar la precedenza alle cose essenziali sopra all'affinamento. Le cose che socialmente sono basilari, cioè quelle che hanno a che fare con le esperienze cui partecipano i gruppi più vasti, sono quelle essenziali. Le cose che rappresentano bisogni di gruppi specializzati e acquisizioni tecniche sono quelle secondarie. Vi è del vero nel detto che l'educazione deve prima essere umana e solo dopo professionale. Ma chi ricorre a questo detto spesso intende con il termine "umano" solo una classe alta-

mente specializzata; la classe di persone colte che preserva le tradizioni classiche del passato. Essi dimenticano che il materiale è umanizzato nella misura in cui si connette con gli interessi comuni degli uomini come uomini. [...] La democrazia non può prosperare là dove alla scelta del materiale dell'istruzione presiedono principalmente, per le masse, dei fini utilitari, concepiti in modo angusto e per la più alta educazione della minoranza le tradizioni di una classe colta specializzata. L'idea che le "cose essenziali" dell'educazione elementare siano lettura, scritture e far di conto, concepiti meccanicamente è basata sull'ignoranza di quanto è indispensabile alla realizzazione degli ideali democratici. Essa inconsciamente suppone che questi ideali siano irraggiungibili; suppone che in avvenire, come per il passato, guadagnarsi da vivere dovrà significare, per la maggior parte degli uomini e delle donne, fare cose senza significato, non scelte liberamente, non nobilitanti per coloro che vi attendono; fare cose che servono a fini non riconosciuti da quelli che vi sono impegnati, attività condotte da altri al solo scopo di lucro. [...] Un piano di studi che tenga conto delle responsabilità sociali dell'educazione deve far posto a queste questioni» (cap. XIV).

La pedagogia come scienza filosofica secondo Giovanni Gentile
[tratto da: G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Le Lettere,
Firenze (ed. orig. 1912) 2009]*

La critica al “mito del dato”: l’oggetto della conoscenza nella sua assoluta autonomia rispetto al soggetto che conosce. Qui sono le basi del soggettivismo idealistico gentiliano (Derrida lo stigmatizzerebbe come ennesima testimonianza dell’arroganza riduzionista della metafisica occidentale). Per quanto, infatti, Gentile intuisca l’ingenuità insita nella pretesa di garantire alla conoscenza quell’oggettività insindacabile che dovrebbe sottrarre l’uomo all’effimera contingenza del divenire, per quanto sia indotto a riconoscere lo spirito solo nella concretezza storica della sua attualizzazione, non riesce ad emanciparsi dalla esigenza metafisica di rintracciare nella soggettività il fondamento che gli consenta di coniugare in maniera assoluta la nozione di valore e di conoscenza. Ricusare la nozione di oggettività – come dimensione originaria e fondante – interpretare il sapere come espressione storica dello spirito vivente, non significa ancora, nella filosofia gentiliana, rinunciare all’idea di assoluto: il sapere, pur storicizzato, è pur sempre espressione dello spirito, così come esso si fa – si attua – nell’ambito della soggettività. La soggettività diventa in tal modo la fonte assoluta del valore del reale.

Questo il presupposto filosofico responsabile, a livello di discorso educativo, della declinazione di una relazione – quella tra educatore e educando – inevitabilmente sbilanciata a favore di colui che, incarnando inevitabilmente un livello superiore di sviluppo della spiritualità, finisce per monopolizzare lo spazio del rapporto educativo, riducendo a sé il fanciullo rispetto al quale pure si era rivendicata l’irrinunciabilità di una spontanea formazione.

«La cosa non c’è prima d’esser conosciuta. Conosciuta, può essere conosciuta insieme con l’atto onde è conosciuta e rispetto a questo atto ritenuta anteriore; e allora non può essere considerata se non come identica nel suo essere in sé, prima di essere conosciuta e nel suo essere nella mente, dopo conosciuta. Il paragone tra le due cose che sono una sola cosa nasce in virtù della conoscenza: in quanto nella cosa conosciuta il pensiero distingue la cosa e il conoscerla. [...] Ma si è

* I testi in corsivo sono di Daniella Varchetta.

visto che questo prima e dopo presuppone l'atto del conoscere che, nel suo valore eterno, è di là da ogni prima e da ogni dopo; e l'atto del conoscere è qualcosa di uno o un'unità perché non è la somma del conoscere più la cosa (che non c'è prima del conoscere, come questo non c'è se non come conoscenza della cosa); ed è unità viva perché non c'è se non in quanto qualcuno conosce: non è qualcosa che stia lì inerte, ma un atto di vita. (pag. 12-14)

Già lo sappiamo: quell'antecedente che si pensa condizione del conseguente, non precede in effetto, ma segue a questo, perché la sua vita di antecedente dipende dall'esser di questo: non è la condizione a porre il condizionato ma questo pone quella. Non è la parola altrui che crea il mio pensiero, ma il mio pensiero crea (per me e per quanto io mi distingua dall'altro) la parola altrui, come parola significativa per me (pag. 170).

Tutto conosciamo riportandolo dentro di noi, anzi, come abbiamo avvertito, creandolo in noi e facendolo parte della vita in cui consiste l'esser nostro. E perciò è perfettamente vero che *in interiore nomine habitat veritas*. [...] Noi siamo sempre al centro di questa continua vicenda di tutto, fonte da cui in noi si irradia ogni cosa; e tutto è per noi, come tutto è da noi. Noi siamo la radice da cui tutto germoglia e da noi, come appunto da propria radice, tutto torna ad attingere il succo vitale che lo mantiene in essere». (pag. 15)

L'identità tra filosofia e pedagogia

«fatto e valore, causalità e fine, natura e spirito, legge e norma spirituale, necessità e libertà, ecc. [...] Quando si sia capito che non c'è psicologia che non sia etica, né etica che non sia psicologia, che non c'è fatto che non sia l'instaurazione di un valore, né causa che non sia posta dal suo effetto, né natura che non si spiritualizzi, né necessità che non sia la stessa assoluta autodeterminazione dello spirito. Allora non c'è più una psicologia e un'etica tra cui scegliere: c'è la filosofia e si impone il concetto che la pedagogia è la filosofia». (pag.119)

E, dunque, contro la tesi di una pedagogia declinata essenzialmente come tecnica dell'educazione, la critica del concetto stesso di tecnica.

«inteso il concetto come la puntuale coscienza che lo spirito ha di se stesso nell'immediatezze dell'atto suo, che non ha niente che lo preceda, tranne ciò che esso stesso pone come precedente ... la potenza diventa allora un elemento intrinseco dell'atto e una cosa stessa con esso. [...] Che cosa fa il calzolaio che fa le scarpe? Egli a suo modo pensa ogni momento in una certa maniera. Ebbene, anche lui, non è il soggetto astratto che possieda la potenza di fare scarpe in ge-

nerale, ma certe scarpe; e ogni volta che ne fa una, quella è una scarpa determinata, che è quella che egli fa in quel caso, più o meno buona, più o meno cattiva, con un'arte che, nel migliore dei casi è sempre nuova perché sempre si perfeziona. Sicché il calzolaio non possiede mai l'arte sua ma impara a volta a volta quella che mette in opera. [...] L'assolutezza dell'atto, che non è mai se non se stesso, imparagonabile ad altri atti non consente, dunque, il concetto di potenza; e però né pur quello di tecnica. [...] Non c'è un sapere che insegni l'arte di fare scuola; se per fare scuola si intende farla davvero, a certi giorni, a certe ore, via via a certi alunni sempre nuovi, con animo sempre nuovo, in circostanze sempre diverse, su problemi che mai si ripetono. Anche la scuola è, come tutto in ogni momento in cui si consideri, un atto assoluto senza precedenti e senza conseguenti; un atto in cui tutto quello che abbiamo appreso è nulla rispetto a quello che dobbiamo ancora sapere. [...]

Ma nell'oscuro concetto che si è criticato, della tecnica, è, benché in forma inesatta, accennato un principio di verità. Ed è che lo spirito è un processo, un graduale sviluppo in cui non si può arbitrariamente saltare di qua e di là; passare ex abrupto da un'arte all'altra, fare a meno di ogni speciale tirocinio, pretendere ad un tratto di capire i più astrusi problemi di una scienza a cui si perviene soltanto attraverso un ordinato processo. Lo spirito del processo è sempre uno spirito è sempre uno spirito determinato, insostituibile, individuale. L'errore consiste nel non concepire con tutto rigore questa determinatezza e individualità. Talché si rende poi possibile quel concepire l'educatore in sé, facendo astrazione dalla sua immanente relazione con l'educando» (pag. 122-124).

L'unità spirituale ingenerata dalla relazione educativa (sul presupposto filosofico del concetto dell'unicità/universalità dello spirito nel suo attualizzarsi storico)

«Il maestro che parla non pensa ad altro che a ciò di cui parla; è tutto raccolto in quel pensiero e non può distrarsi. La scuola, l'ambiente tutto e lo scolaro non sono più niente di nuovo per lui, non fermano e non attirano più la sua attenzione; egli non se ne accorge più tutto è stato assorbito nella sua determinata soggettività, la cui vita nuova è, invece, nell'argomento che gli offre materia alla presente lezione; [...] così se qualcosa venga a turbare quella situazione felice in cui il maestro si trova nell'atto della sua lezione, se una folata di vento dalle aperte finestre trascini seco a volo le carte di un tavolino o se quell'alunno che se ne stava zitto e intento come bevvesse il discorso del maestro con gli occhi, rompa in uno sguaiato sbadiglio, è ovvio che il povero maestro sia smontato. La parola gli muore sulle labbra, perché il pensiero gli si è rotto a mezzo, perché quella sua determinata soggettività si è improvvisamente rimutata di dentro.

Considerazioni uguali si possono ripetere riguardo allo scolaro: il quale quando veramente apprende e fremito e vibra nella parola del maestro, quasi sentendovi dentro suonare una voce che erompe dall'intimo del suo essere stesso, non guarda già e non vede gli occhiali o la barba del suo maestro e la scranna su cui questo gli sta innanzi seduto, e non ode nemmeno quella sua parola come la parola di un altro, ma è tutto nell'argomento della lezione, tutto il resto rimanendo riasorbito e fuso nella sua determinata soggettività. [...] E' proprio il caso di dire che quando l'uno dei due si accorge dell'altro, questo è già sparito perché non è più quello di cui egli si accorge: lo scolaro per il maestro e il maestro per lo scolaro. [...] Questa è l'unità spirituale in cui l'educazione si realizza». (pag. 127-129)

L'educazione come processo dello spirito

«Per intendere la vera indole, i bisogni, la vita del suo scolaro, il maestro non deve fermarsi alla astratta idea che egli sia, poniamo, uno scolaro di una certa classe, in cui si suppone l'attitudine a seguire uno svolgimento di un certo programma: questo è uno scolaro astratto, che non ha vita e non può seguire nessun programma. [...] (Il maestro) deve entrare a studiarlo pacatamente nel suo animo dove si raccoglie e concentra la vita di quel fanciullo. E per entrare bisogna che lo segua nel suo processo spirituale perché quell'animo non è appunto che un processo. [...] Educatore ed educando sono spiriti, ma in quanto si fanno, nel loro farsi. [...] Maestro e scolaro nel loro primo incontrarsi possono, di certo dissentire e sentire ciascuno l'altro fuori di sé, repellente, chiuso, impenetrabile: non quale spirito che, come sappiamo, è assoluta permeabilità e trasparenza intima, ma quale materia: una cosa e magari un coso. Ma ancora non sono un vero maestro e scolaro: devono farsi; e il loro essere, nella loro correlazione educativa, è farsi». (pag. 135-136)

Le ragioni dell'eterno "farsi" educativo, nella natura processuale dello spirito

«Il processo educativo è eterno. [...] L'homo sapiens è processo spirituale, come tale non è mai compiuto ed è tutto un processo. [...]

L'educazione non è prima un dovere, qualcosa di cui prima si senta il valore, per essere poi un fatto. [...] La società deve per necessità provvedere all'educazione dei suoi membri – ed è assurda la celebre questione della collisione dei diritti della famiglia con quelli dello Stato rispetto all'educazione essendo i due enti, in quanto distinti e contrapposti, vuote astrazioni; perché essa, prima di sentire questo dovere vi provvede già [...] e la società e gli individui costituiscono del pari un processo spirituale unico, di organizzazione sociale che è tutto, in ogni suo

momento, processo eterno e assoluto. Sicché alle domande: perché a famiglia educa? perché lo Stato ha anch'esso un fine educativo? perché i maggiori si prendono cura dei minori? – si può sostituire questa più semplice domanda : perché lo spirito si educa, si forma, si fa? Ma questa domanda ha la sua risposta in se medesima se ci ricordiamo che lo spirito è, appunto, farsi. Lo spirito si fa, perché esso è, appunto, niente altro che farsi. [...]

Nell'unità del processo spirituale lo spirito sempre, nella sua essenza, è educando; perché se non fosse scolaro vivo e attivo, esso cascherebbe nel nulla; poiché il suo essere è il suo vivere e formarsi o educarsi: essere un eterno scolaro, anzi l'eterno scolaro». (pag. 139-145).

Unità di scienza e metodo

«Nel comune concetto del maestro è convenuto che, come molteplici osservazioni empiriche inducono senza dubbio a pensare, altro sia il sapere altro il metodo di acquistarlo o di farlo acquistare (che è lo stesso); altro, in generale, una forma dello spirito, altro la sua generazione. Che certamente è un'assurdità, qualunque molte e gravi siano le apparenze contrarie. [...]

Questo supposto ha trovato nella storia della filosofia una giustificazione dottrinale nell'idealismo platonico [...] per cui la scienza non è il lavoro della mente ma la meta a cui tende questo lavoro: qualche cosa che c'è prima del lavoro stesso e che si dice perciò doversi scoprire: consistente in un sistema di idee che non sono il prodotto della mente ma la realtà, la verità in sé, con cui la mente dovrà mettersi in comunicazione.

Noi sappiamo già che tale concezione si riduce alla negazione dell'attività spirituale e che, assegnata tal natura alla verità, questa diverrebbe come estranea allo spirito, qualche cosa di materiale e renderebbe materiale lo stesso spirito, impossibile ogni conoscenza. Per noi è chiaro che la scienza non è nei libri né in cielo; ma dove si realizza, quantunque poi si pensi anteriore a questo suo realizzarsi: cioè nello spirito, il cui processo è l'identico processo della realizzazione della scienza. [...] E però deve essere chiaro che non è possibile distinguere metodo della scienza e scienza ma conviene piuttosto rendersi conto dell'identità perfetta dell'uno con l'altra a fine di non lasciarsi sfuggire il carattere essenzialmente storico della scienza e le conseguenze notevolissime di questo suo carattere nell'educazione e in generale nello svolgimento dello spirito.

Infatti, se si intende questo carattere che ho detto "storico" della scienza (e voglio dire di ogni forma di spiritualità, possibile materia di educazione); se si intende che non c'è né la scienza, né una scienza, ma quello che della scienza o di un a scienza si vien realizzando nello spirito che le realizza con un processo che

è assolutamente sempre nuovo e determinato sempre diversamente; allora il problema educativo dell'unità da instaurare tra la mentalità del discente e la materia in sé dell'insegnamento non ha più ragione d'essere. [...] Ove il maestro unifichi un momento della sua vita spirituale con un momento della vita spirituale dell'allunno [...] il processo del suo spirito sarà il processo dello spirito dell'allunno: quella forma di spiritualità che si realizza nel processo dello spirito dell'altro». (pag. 155-157)

Riflessioni sulla Storia ripercorsa come successione di fatti esterni e la storia ricostruita nell'attualizzazione dello spirito

«C'è la storia dei semplici fatti che sono quelli che sono e ci stanno innanzi, perciò, come altro da noi, qualcosa che noi non possiamo mutare e adattare a noi, ma dobbiamo limitarci a riconoscere. Da questi fatti, pel modo stesso in cui sono concepiti, lo spirito è assente: per lo spirito che li pensa in quanto tali sono come le pietre. Può lo spirito coi suoi pensieri modificare le pietre, spostarle, romperle, annientarle? E così è dei fatti, come tali. [...] Che cosa si può sapere di una di una pietra, in quanto pietra se non che c'è, ce la troviamo innanzi, ha una certa forma, un certo peso, un certo colore e altre qualità esterne siffatte che la fanno una pietra? È dato forse conoscere l'essenza intima, la radice di tutti i fenomeni della pietra (considerata sempre come tale)? Invece se io considero come un fatto che ci sia stato Platone a pensare la sua filosofia, io ho modo di passare a penetrare nell'essenza di questa filosofia. [...] E allora il fatto non è più fatto perché è il fatto del mio atto: quella filosofia di tanti secoli fa io ora la penso davvero, ma la penso in quanto la produco io nello sforzo della mia meditazione. Lo storico intelligente non è quello che dice: Platone nacque in Atene l'anno 427 a.C. e morì ottant'anni dopo. [...] Lo storico intelligente espone anche la sua biografia per farmi intendere la filosofia ed entra in questa e la rivive e me la fa rivivere con lui. Attua i fatti che narra. Questa è la storia viva che è dei fatti nell'atto; e cioè l'atto concreto. [...]

L'errore è sempre quello: staccare la norma dal fatto o meglio l'atto dal fatto. [...] Ognuno può scrivere una grammatica, ma sarà il suo stesso parlare la sua grammatica. Del pari ognuno può bene scrivere una metodica che sarà lo specchio del suo sapere, della sua mentalità, del suo essere spirituale. L'errore comincia quando si crede che il metodo sia veste che si possa togliere di dosso ad uno per vestirne altri. Il che non può volere dire che ognuno abbia il suo metodo; ma che ogni momento spirituale si realizzi nella sua individualità. Appunto questa sua individualità è la sua forma, la sua natura, il suo metodo». (pag. 167-168).

Da qui l'intimità del metodo con il sapere in quanto metodo è modalità di attualizzazione dello Spirito, ogni volta unica e originale

«Or quale può essere questa metodica che si risolve nella metodica aderente e consustanziale all'atto educativo? Risolvere nella storia viva la storia morta, per esempio del platonismo significa unificare con me il platonismo che è un momento spirituale e realizzare me con quel momento spirituale. Dov'è sempre da avvertire che questa realtà che io realizzo non è allora nel tempo ma eterna e quando la faccio ricadere nel tempo cessa di essere viva e risolta in me: sicché quel che io infatti realizzo è il platonismo mio (dell'Io cioè, in cui Platone ed io non ci distinguiamo più): una realtà che non ha niente dietro a sé ma ha tutto nel suo atto assoluto». (pag. 171)

Società, lavoro ed educazione secondo Antonio Gramsci

[tratto da: A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, Einaudi, Torino (ed. orig. 1912) 2007]*

Emerge prima di tutto la questione della finalità sociale di innalzamento delle masse (attraverso la stessa conformazione) propria dell'educazione. Gramsci è, prima di tutto, un pensatore politico, attento a sottolineare la dimensione sociale dell'educazione e le sue potenzialità emancipative. Una dimensione cui le grandi trasformazioni prodotte dall'industrializzazione (vedi la incalzante affermazione proletaria) conferiscono una potenza inedita, tale da imporre una sterzata alla riflessione in campo pedagogico sempre più coinvolta nel problema della integrazione sociale delle masse.

«Il moltiplicarsi di tipi di scuole professionali tende a eternare le differenze tradizionali, ma siccome in esse tende anche a creare nuove stratificazioni interne, ecco che nasce l'impressione della sua tendenza democratica. Manovale e operaio qualificato, per esempio. Contadino e geometra o piccolo agronomo ecc.. Ma la tendenza democratica, intrinsecamente, non può solo significare che un manovale diventi operaio qualificato, ma che ogni "cittadino" può diventare "governante" e che la società lo pone, sia pure "astrattamente", nelle condizioni generali di poterlo diventare: la "democrazia politica" tende a far coincidere governanti e governati, assicurando a ogni governato l'apprendimento più o meno gratuito della preparazione "tecnica" generale necessaria. Ma nella realtà, il tipo di scuola praticamente imperante, mostra che si tratta di un'illusione verbale. La scuola va organizzandosi sempre più in modo da restringere la base della classe governativa tecnicamente preparata, cioè con una preparazione universale storico-critica» (vol. I, quad. IV, pp. 501-502).

La centralità del concetto e del fatto del lavoro

«La frattura determinata dalla riforma Gentile tra la scuola elementare e la scuola media da una parte e quella superiore dall'altra. [...] Nelle scuole elementari due elementi si prestavano all'educazione e alla formazione dei bambini:

* I testi in corsivo sono di Daniela Varchetta.

le prime nozioni di scienze naturali e le nozioni di diritti e doveri dei cittadini. Le nozioni scientifiche dovevano servire a introdurre il bambino nella “*societas rerum*”, i diritti e i doveri nella vita statale e nella società civile. [...] La scuola con il suo insegnamento lotta contro il folklore con tutte le sedimentazioni tradizionali di concezioni del mondo per diffondere una concezione più moderna i cui elementi primitivi e fondamentali sono dati dall'apprendimento dell'esistenza delle leggi della natura come qualcosa di oggettivo e di ribelle a cui occorre adattarsi per poterle dominare e delle leggi civili e statali che sono stabilite dall'uomo e possono essere dall'uomo mutate per i fini del suo sviluppo collettivo. La legge civile e statale ordina gli uomini nel modo storicamente più conforme a dominare le leggi della natura, cioè a facilitare il loro lavoro che è il modo proprio dell'uomo di partecipare alla vita della natura per trasformarla e socializzarla sempre più profondamente ed estesamente. Si può dire perciò che il principio educativo che fondava le scuole elementari era il concetto di lavoro, che non può realizzarsi in tutta la sua potenza di espansione e di produttività senza una conoscenza esatta e realistica delle leggi naturali e senza un ordine legale che regoli organicamente la vita degli uomini tra loro. [...] Il concetto e il fatto del lavoro (dell'attività teorico-pratica) è il principio educativo immanente nella scuola elementare, poiché l'ordine sociale e statale è dal lavoro introdotto nell'ordine naturale. Il concetto dell'equilibrio tra ordine sociale e ordine naturale sul fondamento del lavoro crea i primi elementi di un'intuizione del mondo liberata da ogni magia e stregoneria e dà l'appiglio allo sviluppo ulteriore di una concezione storica, dialettica del mondo a comprendere il movimento e il divenire, a valutare la somma degli sforzi e dei sacrifici che è costato il presente al passato e che l'avvenire costa al presente. [...] Questo è il fondamento della scuola elementare; che esso abbia dato tutti i suoi frutti, che nel corpo dei maestri ci sia stata la consapevolezza del loro compito e del contenuto filosofico del loro compito è altra questione, connessa alla critica del grado di coscienza civile di tutta la nazione»

La centralità, dunque del concetto e del fatto del lavoro perché da esso, dalle possibilità che esso dischiude nasce la società degli uomini e lo stesso dominio del mondo che essa consente. Gramsci parla, infatti, di lavoro inteso come attività teorica non meno che come attività pratica, a sottolineare la stretta connessione che esiste tra sapere e mondo. Su questa riflessione si innesta, poi, quella relativa alla complementarità tra l'istruzione – troppo spesso e a torto, secondo Gramsci, liquidata come forma di apprendimento meccanico – e l'educazione che privilegia, invece, lo sviluppo spirituale dell'individuo. Gramsci rileva che separare le due dimensioni ha prodotto, nei fatti, forme di indottrinamento retorico e prive di nesso con l'effettività della dimensione culturale – in senso lato – dell'alunno (l'errore pro-

prio dell'idealismo gentiliano che parte dal postulato di una soggettività trascendentale che, pur attraverso l'attualizzazione storica, è destinata ad inverare un contenuto spirituale che si vuole universale.) L'alunno, proprio per la sua singolarità, non è mai passivo - nemmeno nel momento dell'istruzione! – perché portatore di una visione del mondo che gli viene dalla sua appartenenza ad un contesto. In questo senso risulta necessario raccordare l'istruzione (come momento più pragmaticamente disposto a confrontarsi con “l'effettività culturale” dell'alunno) con l'educazione.

Che è il problema – che si poneva allora con estrema urgenza – di legare la scuola alla vita, posto che la vita era cambiata nella sua dimensione sociale stravolta dai processi di urbanizzazione e proletarizzazione delle masse dovuti alla industrializzazione. E la conseguente affermazione di una categoria alla quale presto verranno subordinati tutti i giudizi di valore: quella del profitto.

«Non è completamente esatto che l'istruzione non sia anche educazione: l'aver insistito troppo in questa distinzione è stato grave errore della pedagogia idealistica. [...] Perché l'istruzione non fosse anche educazione bisognerebbe che il discente fosse una mera passività, un “meccanico recipiente” di nozioni astratte, ciò che è assurdo e del resto viene “astrattamente” negato dai sostenitori della pura educatività appunto contro la mera istruzione meccanicistica. [...] Ma la coscienza del fanciullo non è alcunché di “individuale”, è il riflesso della frazione di società civile cui il fanciullo partecipa [...] la coscienza individuale della stragrande maggioranza dei fanciulli riflette rapporti civili e culturali diversi e antagonistici con quelli che sono rappresentati dai programmi scolastici ... non c'è unità tra scuola e vita e perciò non c'è unità tra istruzione e educazione. Perciò si può dire che nella scuola il nesso istruzione-educazione può essere solo rappresentato dal lavoro vivente del maestro, in quanto il maestro è consapevole dei contrasti tra il tipo di società e cultura che egli rappresenta e il tipo di società e di cultura rappresentato dagli allievi. [...] Se il corpo magistrale è deficiente e il nesso istruzione-educazione viene sciolto per risolvere la questione dell'insegnamento secondo schemi cartacei in cui l'educatività è esaltata, l'opera del maestro risulterà ancora più deficiente: si avrà una scuola retorica, senza serietà perché mancherà la corposità materiale del certo (di una cultura progredita) e il vero (di una cultura fossilizzata e anacronistica) sarà vero di parole, appunto retorica. [...]

L'efficacia educativa della vecchia scuola media italiana, quale l'aveva organizzata la vecchia legge Casati [...] era da ricercare nel fatto che il suo organismo e i suoi programmi erano l'espressione [...] di un clima culturale diffuso in tutta la società italiana per antichissima tradizione. Che un tale clima e un tal modo di vivere siano entrati in agonia e che la scuola si sia staccata dalla vita ha determinato la crisi della scuola ... Così si ritorna alla partecipazione realmente

attiva dell'allievo alla scuola che può esistere solo se la scuola è legata alla vita. I nuovi programmi, invece, quanto più affermano e teorizzano l'attività del discente e la sua collaborazione operosa con il docente, tanto più sono disposti come se il discente fosse una mera passività.

Nella vecchia scuola lo studio grammaticale delle lingue latina e greca [...] era un principio educativo in quanto l'ideale umanistico, che si impersona in Atene e Roma, era diffuso in tutta la società, era un elemento essenziale della vita e della cultura nazionale. Anche la meccanicità dello studio grammaticale era avviata dalla prospettiva culturale. Le singole nozioni non venivano apprese per uno scopo immediato pratico-professionale: esso appariva disinteressato perché l'interesse era lo sviluppo interiore della personalità, la formazione del carattere attraverso l'assorbimento e l'assimilazione di tutto il passato culturale della moderna civiltà europea. Non si imparava il latino e il greco per parlarli, per fare i camerieri, gli interpreti, i corrispondenti commerciali [...] c'è molta ingiustizia e improprietà nell'accusa di meccanicità e di aridità [...] il latino non si studia per imparare il latino [...] ma per soddisfare tutta una serie di esigenze pedagogiche e psicologiche; si studia per abituare i fanciulli a studiare in un determinato modo ... per abituarli a ragionare, ad astrarre schematicamente [...] per vedere in ogni fatto o dato ciò che ha di generale e ciò che di particolare, il concetto e l'individuo. [...] Da tutto questo complesso organico è determinata l'educazione del giovinetto, dal fatto che anche solo materialmente ha percorso tutto quell'itinerario, con quelle tappe ecc. Si è tuffato nella storia, ha acquistato un'intuizione storicistica del mondo e della vita, che diventa una seconda natura, quasi una spontaneità. [...] Questo studio educava senza averne la volontà espressamente dichiarata, con il minimo intervento "educativo" dell'insegnante: educava perché istruiva. [...] Ciò non vuol dire che il latino e il greco, come tali, abbiano qualità intrinsecamente taumaturgiche nel campo educativo. È tutta la tradizione culturale che vive anche e specialmente fuori della scuola, che in un dato ambiente produce tali conseguenze. Si vede, d'altronde, come mutata la tradizionale intuizione della cultura, la scuola sia entrata in crisi e sia entrato in crisi lo studio del latino e del greco.

Bisognerà sostituire il latino e il greco come fulcro della scuola formativa e lo si sostituirà ma non sarà agevole disporre la nuova materia o la nuova serie di materie in un ordine didattico che dia risultati equivalenti di educazione e formazione generale della personalità partendo dai fanciulli fino alla soglia della scelta professionale."

Da qui la critica alla proliferazione di scuole professionali che, male interpretando le trasformazioni della società (e la domanda di produttività che pure da essa promana investendo inevitabilmente anche la scuola) tendono a subordinare l'e-

ducazione alla soddisfazione di interessi pratici e immediati che non possono, evidentemente, rispondere alle esigenze di una formazione compiuta, mirando fondamentalmente ad addestrare. Il fatto è che questa differenziazione professionale in seno alla scuola, propagandata come mezzo per favorire l'integrazione delle masse, ne diventa lo strumento di più efficace discriminazione e finisce per avvalorare e perpetuare le differenze sociali.

«Nella scuola attuale per la crisi attuale, per la crisi profonda della tradizione culturale e della concezione tradizionale della vita e dell'uomo, si verifica un processo di progressiva degenerazione: le scuole di tipo professionale, cioè preoccupate di soddisfare interessi pratici immediati, prendono il sopravvento sulla scuola formativa, immediatamente disinteressata. L'aspetto più paradossale è che questo nuovo tipo di scuola appare e viene predicata come democratica, mentre invece essa non solo è destinata a perpetuare le differenze sociali, ma a cristallizzarle in forme cinesi. [...]

L'impronta sociale è data dal fatto che ogni gruppo sociale ha un proprio tipo di scuola, destinato a perpetuare in questi strati una determinata funzione tradizionale, direttiva o strumentale. Se si vuole spezzare questa trama, occorre dunque non moltiplicare graduare i tipi di scuola professionale, ma creare un tipo unico di scuola preparatoria (elementare-media) che conduca il giovinetto fino alla soglia della scelta professionale, formandolo nel frattempo come persona capace di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige». (vol. III, quad. 12, pp. 1540-1548)

«Si può osservare in generale che nella civiltà moderna tutte le attività pratiche sono diventate così complesse e le scienze si sono così intrecciate alla vita che ogni attività pratica tende a creare una scuola per i propri dirigenti e specialisti e quindi a creare un gruppo di intellettuali specialisti di grado più elevato che insegnino in queste scuole. Così accanto al tipo di scuola che si potrebbe chiamare "umanistica", ed è quello tradizionale, più antico e che era rivolta a sviluppare in ogni individuo la cultura generale ancora indifferenziata, la potenza fondamentale di pensare e di sapersi dirigere nella vita, si è andato creando tutto un sistema di scuole particolari di vario grado per intere branche professionali. [...] Si può anzi forse dire che la crisi scolastica che oggi imperversa è appunto legata al fatto che questo processo di differenziazione e particolarizzazione avviene caoticamente, senza principi chiari e precisi. [...] La crisi del programma e dell'organizzazione scolastica, cioè dell'indirizzo generale di una politica di formazione è in gran parte un aspetto e una complicazione della crisi organica più comprensiva e generale. La divisione fondamentale della scuola in classica e professionale era uno schema razionale: la scuola professionale per le classi strumentali, quella

classica per le classi dominanti e per gli intellettuali. Lo sviluppo della base industriale sia in città che in campagna aveva un crescente bisogno del nuovo tipo di intellettuale urbano: si sviluppò accanto alla scuola classica quella tecnica (professionale ma non manuale) ciò che mise in discussione il principio stesso dell'indirizzo umanistico della cultura generale. [...] Questo indirizzo una volta messo in discussione, può dirsi spacciato, perché la sua capacità formativa era in gran parte basata sul prestigio generale e tradizionalmente indiscusso di una determinata forma di civiltà.

Oggi la tendenza è quella di abolire ogni tipo di scuola "disinteressata" (non immediatamente interessata) e "formativa" o di lasciarne solo un esemplare ridotto per una piccola élite di signori e di donne che non devono pensare a prepararsi un avvenire professionale e di diffondere sempre più le scuole professionali specializzate in cui il destino dell'allievo è predeterminato. La crisi ha un'evoluzione che razionalmente dovrebbe seguire questa linea: Scuola unica iniziale di cultura generale, umanistica, formativa, che contemperi giustamente lo sviluppo della capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo delle capacità del lavoro intellettuale. Da questo tipo di scuola unica, attraverso esperienze ripetute di orientamento professionale, si passerà a una delle scuole specializzate o al lavoro produttivo». (vol. III, quad. XII, pp. 1530-1531).

L'organizzazione della scuola unica. In particolare: riflessione sulla ineliminabile responsabilità conformativa dell'educazione pubblica, durante la fase della scuola elementare e media. Quindi la critica agli eccessi delle ideologie libertarie.

«l'intera funzione dell'educazione e formazione delle nuove generazioni diventa da privata, pubblica poiché solo così essa può coinvolgere tutte le generazioni senza divisioni di gruppi o caste. [...] La scuola unitaria dovrebbe corrispondere al periodo rappresentato oggi dalle elementari e dalle medie. [...] Il problema didattico da risolvere è quello di temperare e fecondare l'indirizzo dogmatico che non può non essere proprio di questi anni. [...] Il problema fondamentale si pone per quella fase dell'attuale carriera scolastica che oggi non si differenzia per nulla, come tipi di insegnamento, dalle classi precedenti. [...] Di fatto tra liceo e università e cioè tra la scuola vera e propria e la vita, c'è un salto, una vera soluzione di continuità. [...] Dall'insegnamento quasi puramente dogmatico, in cui la memoria ha una gran parte, si passa alla fase creativa o di lavoro autonomo e indipendente. (...) Ecco dunque che nella scuola unitaria la fase ultima deve essere concepita e organata come la fase decisiva in cui si tende a creare i valori fondamentali dell'"umanesimo", l'autodisciplina intellettuale e l'autonomia morale necessaria per l'ulteriore specializzazione. [...] Lo studio e l'apprendimento dei metodi creativi nella scienza e nella vita deve cominciare in

quest'ultima fase della scuola e non essere più un monopolio dell'Università o essere lasciato al caso della vita pratica. [...] Tutta la scuola unitaria è scuola attiva, sebbene occorra porre dei limiti alle ideologie libertarie in questo campo e rivendicare con una certa energia il dovere delle generazioni adulte, cioè dello Stato, di "conformare" le nuove generazioni. Si è ancora nella fase romantica della scuola attiva, in cui gli elementi della lotta contro la scuola meccanica e gesuitica si sono dilatati morbosamente per ragioni di contrasto e di polemica: occorre entrare nella fase classica, razionale. [...] La scuola creativa è il coronamento della scuola attiva: nella prima fase si tende a disciplinare, quindi anche a livellare, a ottenere una certa specie di "conformismo" che si può chiamare "dinamico"; nella fase creativa, sul fondamento raggiunto di "collettivizzazione" del tipo sociale, si tende a espandere la personalità, divenuta autonoma e responsabile, ma con una coscienza morale e sociale solida e omogenea». (vol. III, quad. XII, pp. 1534-1540)

Ancora sulla opportunità di non discriminare il lavoro manuale come assolutamente altro rispetto a quello intellettuale, ma di promuovere – ai fini educativi – il riconoscimento della continuità tra le due dimensioni dell'attività umana.

«La Public School di Oundle, una delle più antiche scuole inglesi, si differenzia dalle scuole dello stesso tipo solo perché accanto ai corsi teorici di materie classiche ha istituito dei corsi manuali e pratici. Tutti gli studenti sono obbligati a frequentare a loro scelta un'officina meccanica o un laboratorio scientifico: il lavoro manuale si accompagna con il lavoro intellettuale e sebbene non ci sia nessuna relazione diretta tra i due, pure l'alunno impara ad applicare le sue cognizioni e sviluppa le sue capacità pratiche. (Questo esempio mostra come sia necessario definire esattamente il concetto di scuola unitaria in cui il lavoro e la teoria sono strettamente riuniti.)

L'accostamento meccanico delle due attività può essere snobismo: si sente dire di grandi intellettuali che si divagano facendo i tornitori, i falegnami, i legatori di libri ecc.: non si dirà per questo che sono un esempio di unità del lavoro manuale e intellettuale. Molte di tali scuole moderne sono appunto di stile snobistico che non ha niente a che vedere – altro che superficialmente – con la questione di creare un tipo di scuola che educi le classi strumentali e subordinate a un ruolo dirigente nella società, come complesso e non come singoli individui». (vol. II, quad. XIX, p. 1183)

Il principio dell'unità-reciprocità tra scienza e vita, teorico e pratico (proprio anche del pragmatismo) piegato in senso eminentemente socio-politico. Esso è e deve essere un principio che anima l'azione di un governo progressista in ambito

educativo. Intendere il rapporto nel senso della reciprocità significa concepire il sapere come funzionale alla vita e, viceversa, la stessa vita continuamente sottoposta alle sollecitazioni critiche di un sapere attento e vigile. Per converso, smarrire (più o meno colpevolmente) il senso di questa reciprocità e concepire il rapporto in senso unilaterale, può produrre interpretazioni strumentalistiche di un sapere volto sostanzialmente alla preservazione dello status quo. Questo discorso si applica, evidentemente anche, al rapporto tra educatore e educando: rapporto attivo, mai unilaterale e tale da favorire l'emersione e la precisazione della capacità di iniziativa dell'educando.

«l'importanza che ha il momento "culturale" anche nell'attività pratica (collettiva): ogni atto storico non può non essere compiuto dall'"uomo collettivo":, cioè presuppone il raggiungimento di una unità "culturale-sociale" per cui una molteplicità di voleri disgregati, con eterogeneità di fini, si saldano insieme per uno stesso fine, sulla base di una (uguale) e comune concezione del mondo. [...] Poiché così avviene, appare l'importanza della questione linguistica generale, cioè del raggiungimento collettivo di uno stesso "clima" culturale.

Questo problema può e deve essere avvicinato all'impostazione moderna della dottrina e della pratica pedagogica, secondo cui il rapporto tra maestro e scolaro è un rapporto attivo, di relazioni reciproche e pertanto ogni maestro è sempre scolaro e ogni scolaro maestro. Ma il rapporto pedagogico non può essere limitato ai rapporti specificatamente "scolastici". [...] Questo rapporto esiste per tutta la società nel suo complesso e per ogni individuo rispetto ad altri individui, tra ceti intellettuali e non intellettuali, tra governanti e governati, tra élites e seguaci, tra dirigenti e diretti, tra avanguardie e corpi di esercito. Ogni rapporto di "egemonia" è necessariamente un rapporto pedagogico. [...] Così si è avuto che una delle maggiori rivendicazioni dei moderni ceti intellettuali nel campo politico è stata quella delle così dette "libertà di pensiero e di espressione (stampa e associazione)" perché solo dove esiste questa condizione politica si realizza il rapporto di maestro discepolo nei sensi più generali su ricordati e in realtà si realizza "storicamente" un nuovo tipo di filosofo che si può chiamare "filosofo democratico", cioè del filosofo convinto che la sua personalità non si limita al proprio individuo fisico, ma è un rapporto sociale attivo di modificazione dell'ambiente culturale. Quando il pensatore si accontenta del pensiero proprio, "soggettivamente" libero, cioè astrattamente libero, dà oggi luogo alla beffa: l'unità di scienza e vita è appunto una unità attiva in cui solo si realizza la libertà di pensiero, è un rapporto maestro-scolaro, filosofo ambiente-culturale in cui operare, da cui trarre i problemi necessari da impostare e risolvere, cioè è un rapporto filosofia storia» (vol. II, quad. X, pp. 1331-1332).

FINITO DI STAMPARE
NEL MESE DI MAGGIO MMXI
PRESSO IL CENTROSTAMPA DI ATENEIO
DELL'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA BENINCASA
NAPOLI

€ 15,00