



anthropologica

ANNUARIO  
DI STUDI  
FILOSOFICI

2013

# LA GENERAZIONE DELL'UMANO

SNODI PER UNA FILOSOFIA  
DELL'EDUCAZIONE

A CURA DI  
MINO CONTE  
GIOVANNI GRANDI  
GIAN PAOLO TERRAVECCHIA

EDIZIONI MEUDON  
CENTRO STUDI JACQUES MARITAIN

**a**nthropologica

  
ANNUARIO DI STUDI FILOSOFICI  
DEL CENTRO STUDI JACQUES MARITAIN

| DIRETTO DA

Andrea AGUTI e Luca GRION

| COMITATO DI DIREZIONE

Andrea AGUTI, Luca ALICI, Francesco LONGO, Fabio MACIOCE, Fabio MAZZOCCHIO,  
Giovanni GRANDI, Luca GRION, Alberto PERATONER, Leopoldo SANDONÀ,  
Gian Paolo TERRAVECCHIA, Pierpaolo TRIANI.

| SEGRETERIA DI REDAZIONE

Lucia BEZZO e Francesca ZACCARON

| COMITATO SCIENTIFICO

Rafael ALVIRA (Università di Navarra); François ARNAUD (Università di Tolosa - Le Mirail);  
Enrico BERTI (Università di Padova); Calogero CALTAGIRONE (Università di Roma-LUMSA);  
Giacomo CANOBBIO (Facoltà Teologica dell'Italia settentrionale); Carla CANULLO (Università di Macerata);  
Antonio DA RE (Università di Padova); Gabriele DE ANNA (Università di Udine);  
Mario DE CARO (Università di Roma Tre); Giuseppina DE SIMONE (Pontificia Fac. Teologica dell'Italia  
Meridionale); Fiorenzo FACCHINI (Università di Bologna); Andrea FAVARO (Università di Padova);  
Maurizio GIROLAMI (Facoltà Teologica del Triveneto); Piergiorgio GRASSI (Università di Urbino);  
Gorazd KOCIJANČIČ (Università di Lubiana); Markus KRIENKE (Facoltà Teologica di Lugano);  
Andrea LAVAZZA (Centro Universitario Internazionale di Arezzo); Franco MIANO (Università di Roma-  
TorVergata); Marco OLIVETTI (Università di Foggia); Paolo PAGANI (Università di Venezia);  
Donatella PAGLIACCI (Università di Macerata); Gianluigi PASQUALE (Pontificia Università Lateranense);  
Roger POUIVET (Università di Nancy 2); Gaetano PICCOLO (Pontificia Fac. Teologica dell'Italia  
Meridionale); Roberto PRESILLA (Pontificia Università Gregoriana);  
Vittorio POSSENTI (Università di Venezia); Edmund RUNGALDIER (Università di Innsbruck);  
Giuseppe TOGNON (Università di Roma-LUMSA); Matteo TRUFFELLI (Università di Parma);  
Carmelo VIGNA (Università di Venezia); Susy ZANARDO (Università Europea di Roma).

| DIRETTORE RESPONSABILE

Andrea DESSARDO

Registrazione presso il tribunale di Trieste n. 1258 del 16 ottobre 2012

**a**nthropologica  
ANNUARIO  
DI STUDI  
FILOSOFICI | 2013

# LA GENERAZIONE DELL'UMANO

## SNODI PER UNA FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE

A CURA DI  
MINO CONTE, GIOVANNI GRANDI, GIAN PAOLO TERRAVECCHIA

EDIZIONI MEUDON  
CENTRO STUDI JACQUES MARITAIN

Questo volume è stato pubblicato con il sostegno  
della Regione Veneto e dell'Istituto Jacques Maritain di Trieste

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

© 2013 Edizioni Meudon  
Centro Studi Jacques Maritain  
Portogruaro (VE), via del Seminario, 19  
[www.edizionimeudon.eu](http://www.edizionimeudon.eu)  
[centrostudi@maritain.eu](mailto:centrostudi@maritain.eu)  
tel. 0421 760323 - fax 0421 74653

È vietata la riproduzione, anche parziale, non autorizzata con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia, anche a uso interno o didattico. L'illecito sarà penalmente perseguibile a norma dell'art. 171 della legge n. 633 del 22.04.1941.

All rights reserved. No part of this book may be reproduced in any form or by any electronic or mechanical means including information storage and retrieval systems without permission in writing from the publisher, except by a reviewer who may quote brief passages in a review.

Stampa a cura di F&G Prontostampa - Trieste  
Progetto grafico e copertina a cura di Graphil - Trieste

---

ISBN 978-88-9749-706-6    ISSN 2239 - 6160

# INDICE

Introduzione	9
PARTE PRIMA	
RADICI E FIORITURE DELL'EDUCARE (a cura di G. Grandi)	13
Giovanni Grandi <i>Educazione e natura umana. Snodi di applicazione di un'idea</i>	15
María García Amilburu <i>Presupposti antropologici dell'educazione</i>	35
Giuseppina De Simone <i>La ricchezza delle stagioni del vivere</i>	47
Giuseppe Tognon <i>L'est-etica dell'educare. Idee per una nuova filosofia dell'educazione</i>	63
Jacques Maritain <i>L'educazione e gli studi umanistici</i>	89
PARTE SECONDA	
CONSISTENZE DELL'AGIRE EDUCATIVO (a cura di M. Conte)	105
Giuseppe Mari <i>Modelli pedagogici e riferimenti antropologici lungo la storia dell'Occidente</i>	107
Mino Conte <i>Generare la forma umana</i>	127
Antonio Bellingreri <i>La consegna e la restituzione</i>	147
Pierluigi Malavasi, <i>"Capitale umano", progettazione pedagogica, generazioni</i>	159

PARTE TERZA	
LUOGHI E FIGURE DELLA CURA EDUCATIVA (a cura di G.P. Terravecchia)	173
Fabio Mazzocchio	
<i>Il difficile equilibrio. Istituzioni, spazio pubblico e funzione educativa</i>	175
Donatella Pagliacci	
<i>La dinamica della relazione educativa, tra libertà e trascendenza</i>	189
Andrea Porcarelli	
<i>Prossimità e distanza dell'educatore</i>	205
Carlo Fedeli	
<i>L'educatore come maestro</i>	223
Gian Paolo Terravecchia	
<i>Legame sociale ed educazione all'autonomia</i>	237
Abstract	251
Profili degli autori	263
Indice dei nomi	269

## **2 | CONSISTENZE DELL'AGIRE EDUCATIVO**

**A CURA DI MINO CONTE**



# MODELLI PEDAGOGICI E RIFERIMENTI ANTROPOLOGICI LUNGO LA STORIA DELL'OCCIDENTE

GIUSEPPE MARI

La storia dell'Occidente ha conosciuto diversi paradigmi pedagogici che si possono accostare da una molteplicità di punti di vista. In questo intervento, che intende richiamarli sinteticamente, l'approccio sarà prospettico e antropologico. In altri termini, l'intento è di mostrare i vettori di lungo corso, quelli che giungono fino a noi oggi, e focalizzare l'attenzione sul "tipo" umano a cui si sono orientati. Questo permetterà al lettore di cogliere i fenomeni nel segno della "lunga durata" e di praticare confronti utili ad illuminare la sfida educativa del presente.

## 1 | ALLE ORIGINI DELLA PRATICA EDUCATIVA OCCIDENTALE: EDUCAZIONE E MODERAZIONE

Il nostro percorso inizia con l'educazione greca arcaica il cui profilo può essere delineato alla luce di documenti eccezionali: i poemi omerici. Si tratta di due testi – l'*Iliade* e l'*Odissea* – la cui redazione scritta (non sappiamo se riconducibile ad un unico autore, come vuole la tradizione) risale più o meno agli inizi del primo millennio a.C., mentre i fatti narrati a qualche secolo prima. Queste sommarie coordinate cronologiche permettono di apprezzare l'antichità del quadro storico restituito dai versi omerici che ci fa rimontare – sul piano della pratica educativa – almeno a tremila anni fa.

Com'è noto, la narrazione si sofferma sulle vicende della guerra di Troia e sulle avventure occorse ad Ulisse nel viaggio che lo riconurrà – unico superstite del suo gruppo – a casa. Lo sfondo è costituito dall'amore adulterino che lega Paride, figlio del re di Troia, ad Elena, moglie del re di Sparta. Quando i due amanti fuggono insieme, Agamennone – re di Micene e fratello dello spartano Menelao – organizza la spedizione sotto la sua guida che raccoglie i sovrani achei in un unico grande esercito.

Tra costoro spicca Achille, re dei Mirmidoni, che – sul piano mitologico e letterario – costituisce il prototipo dell'eroe come lo concepisce la tradizione occi-

dentale. Che cosa ne rende singolare il profilo? Non tanto l'origine parzialmente divina (sua madre è la ninfa Teti), perché gli eroi in genere hanno ascendenze non mortali, quanto il fatto che deliberatamente ha preferito una vita breve ma gloriosa a una esistenza lunga ma comune. Questa scelta che ha privilegiato lo straordinario rispetto all'ordinario, ne fa un esempio di *megalopsykiá* ossia di "magnanimità", "grandezza d'animo" cioè dell'aspirazione a ciò che è "grande" nella quale si identifica l'eroe omerico, tracciando un profilo destinato a durare fino all'epoca contemporanea (basti pensare alla svalutazione del quotidiano che si può riconoscere in certa letteratura del Novecento nonostante l'età "eroica" sia trascorsa da tempo).

Date queste premesse, non stupisce l'interesse che suscitano i pochi versi nei quali è descritta l'educazione di Achille. I suoi maestri sono identificati in due personaggi precisi: "il più giusto" dei centauri<sup>1</sup>, Chirone, e il valoroso Fenice. Il primo è descritto come colui che all'eroe ha insegnato l'arte medica. Si tratta, evidentemente, di un sapere essenziale per chi – essendo avviato alla vita militare – deve saper curare le ferite di guerra. Ma non c'è in gioco solo questo. La medicina antica ha un accentuato profilo sacrale. Del resto, ancora in età storica, le arti mediche sono poste sotto la tutela del dio Esculapio e vengono esercitate nei templi a lui dedicati. Lo stesso Chirone – a differenza di Fenice – non è una figura umana. Essendo un centauro, rappresenta un'entità intermedia tra dèi e uomini, la qual cosa si traduce in un profilo polare tra l'aspirazione a ciò che è elevato e il richiamo degli istinti belluini. L'associazione ad Achille di un centauro come maestro, allude al riconoscimento – nella educazione – di qualcosa di straordinario che conferisce all'essere umano uno status originale e suo proprio. Del resto, la storia pedagogica dell'Occidente – dalle *Enneadi* plotiniane all'*Elogio della dignità dell'uomo* di Giovanni Pico della Mirandola – torna ripetutamente sull'affermazione della "centralità" dell'essere umano, suscettibile di elevarsi al divino oppure di abbassarsi al bestiale a seconda della sua decisione. Uno tra i maggiori studiosi della civiltà greca – Werner Jaeger – ha sottolineato la prossimità tra il sapere medico greco (quello trasmesso dagli scritti ippocratici) e l'umanesimo occidentale<sup>2</sup>.

Questa originalità umana viene espressa, in greco, dal termine *enkráteia* che identifica la "moderazione" non come rinuncia all'azione, ma come ricerca dell'equilibrio che produce la maggiore efficacia nell'agire. Di questa propensione la cultura greca arcaica dà ampio riscontro, soprattutto nelle massime dei "Sette saggi", ad esempio "Nessun eccesso" (Solone), "Domina l'ira" (Chilone), "Ottima

---

<sup>1</sup> *Iliade*, XI, 1094.

<sup>2</sup> Cfr. W. Jaeger, *Paideia*, La Nuova Italia, Firenze 1978, vol. III, pp. 3-76.

è la misura” (Cleobulo)<sup>3</sup>. Il baricentro di questo modello pedagogico è riconoscibile nell’aspirazione ad essere efficaci nell’azione attraverso l’equilibrato esercizio delle facoltà di cui la persona è dotata. Di questa aspirazione troviamo conferma nell’insegnamento di Fenice da cui è trasmessa ad Achille la destrezza di “lingua” e di “mano”<sup>4</sup>. Con questo stringatissimo verso l’*Iliade* dà riscontro di quelli che saranno – in un contesto molto diverso – i vettori fondamentali dell’educazione “classica” riconducibili alla polarità esistente tra cultura retorica e allenamento fisico. Dove sta il nesso tra questo indirizzo pedagogico e quanto ho precedentemente richiamato a proposito dell’equilibrio educativo identificabile con l’idea di *enkráteia*? Per rendercene conto, dobbiamo portare la nostra attenzione sulla scena d’apertura del poema.

Il campo acheo è sconvolto dalla pestilenza e i condottieri greci – per debellare il morbo che sta decimando il loro esercito – decidono di consultare l’indovino Calcante. Costui esita a dare il responso perché sa che risulterà molesto al capo della spedizione, ma si decide a farlo dopo che Achille gli ha assicurato la sua protezione. L’origine del contagio è in una punizione che Apollo ha voluto infliggere ai Greci perché Agamennone tiene in schiavitù Criseide, la figlia del sacerdote di Apollo Crise, di cui il dio pretende l’immediata restituzione. Il sovrano, che si vede costretto a liberare la propria preda di guerra, ingiunge ad Achille di consegnargli la sua (Briseide). La scena è drammatica. Achille riuscirebbe sicuramente a prevalere su Agamennone in un corpo a corpo: è più giovane e più forte grazie alla preparazione che gli ha offerto Fenice; da lui gli proviene anche una evidente superiorità nella conduzione del confronto verbale, ma – qui è il punto – non opta per quella che potrebbe apparire la soluzione più spontanea – il duello – perché Minerva gli appare invitandolo a trattenersi rispetto all’impeto della sua collera. Questo significa precisamente l’*enkráteia*: trattenersi “nella (*en*) potenza (*krátos*)”.

La persona educata – nella concezione arcaica – sa governarsi. In questo consiste la *phrónesis* ossia la “saggezza”, il governo del *phrén* (“cuore” come nucleo vitale e motivazionale dell’agire). È interessante notare che Minerva – intervenuta direttamente sulla scena guidando (proprio come fa un educatore) l’eroe – è dea della saggezza; ed è altrettanto interessante notare che sempre Minerva – assunto l’aspetto di Mentore – si fa carico di educare il figlio di Ulisse, Telemaco, quando questi si mette a raccogliere notizie sul padre interrogando i capi achei rientrati in patria. I primi quattro libri dell’*Odissea* descrivono il “viaggio di formazione” condotto dal giovane che – sotto la guida della dea – diventa “saggio” e “accorto”<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Cfr. Diogene Laerzio, *Vite dei filosofi*, rispettivamente I, 63; I, 70; I, 93.

<sup>4</sup> *Iliade*, IX, 566.

<sup>5</sup> Cfr. *Odissea*, I, 23.

Le educazioni di Achille e Telemaco confermano il tratto distintivo di questo iniziale paradigma pedagogico, dove l'intervento formativo è orientato a far conseguire il comportamento moderato, nel senso di "equilibrato". Lo ritroviamo anche più avanti, rispecchiato – ad esempio – nel celebre racconto di *Ercole al bivio*, che viene ripreso lungo la storia pedagogica dell'Occidente, soprattutto tra umanesimo e rinascimento. L'eroe è chiamato a decidere tra il richiamo del Vizio e quello della Virtù nell'età in cui i giovani sono "padroni di sé (*autokrátōres*)"<sup>6</sup>. È questo il fattore che rende significativa la sua decisione morale. Questo vettore pedagogico, con alterne fortune, percorre l'intera parabola occidentale perché – in età classica – viene assunto da Aristotele nella sua dottrina della virtù che non conoscerà mai tramonto. Non si tratta di una ripresa casuale. Lo Stagirita, per parte sia di madre sia di padre, discendeva da famiglie di medici. Questo lo ha reso attento alla concretezza dell'atto educativo, al riconoscimento delle "tendenze" collegate alla personalità di ciascuno. Nella sua dottrina morale, la virtù come "giusto mezzo" tra i vizi (incarnati sia dall'eccesso sia dal difetto) restituisce il concetto arcaico di "moderazione". D'altro canto, a differenza di Platone che disprezza la poesia (affermando ironicamente che Omero è stato "l'educatore della Grecia"), Aristotele – nella *Poetica* – la avvalora associandole un tipo specifico di conoscenza, quella "verosimile" ossia non delle "cose realmente accadute, bensì quali possono [in date condizioni] accadere"<sup>7</sup>. Non è casuale, del resto, che – a differenza di Platone – lo Stagirita valorizzi il corpo. Nel trattato *Sull'anima*, è esplicito nel parlare di *psyché* come unica forma (entelechia) del corpo: «Siccome – scrive Aristotele – il composto dei due [anima e corpo] è l'essere animato, non è il corpo entelechia dell'anima, ma essa è entelechia di un corpo. Bene pertanto suppongono quanti ritengono che né l'anima esiste senza il corpo né è essa un corpo»<sup>8</sup>. Sono tutti elementi che concorrono a riconoscere un modello pedagogico di lungo corso, destinato oggi a suscitare nuovo interesse in concomitanza con la ripresa del tema della virtù.

## 2 | L'IRRUZIONE DEL "LÓGOS" SULLA SCENA PEDAGOGICA

L'educazione arcaica, celebrata dai poeti, viene sottoposta a dura critica con l'ascesa della civiltà classica. Non che essa sia rigettata, rimane sempre – nella cultura greca – il richiamo della stagione "eroica". Accade piuttosto che va incon-

<sup>6</sup> Senofonte, *Memorabili*, II, 21.

<sup>7</sup> Aristotele, *Poetica*, in *Opere*, Laterza, Roma-Bari 1992<sup>6</sup>, vol. X, p. 211.

<sup>8</sup> Aristotele, *Dell'anima*, in *Opere*, Laterza, Roma-Bari 1973, vol. IV, p. 133.

tro a un graduale ridimensionamento, culminante – come nota Marrou – nella civiltà alessandrina dove l'educazione fisica diventa marginale rispetto al vettore culturale adducendo all'“educazione dello scriba”. Prende così forma il problema – oggi evidente – dello sbilanciamento cognitivo della pratica educativa a danno dell'originario equilibrio nel quale l'astratto e il concreto, l'anima e il corpo si raccoglievano attorno all'idea di “kalokagathia”, termine che condensa l'espressione greca *kalòs kai agathós* (“bello e buono”) ossia la compresenza di bellezza fisica e integrità morale, l'una specchio dell'altra.

Il nuovo fattore, che produce una vera e propria svolta culturale, è il *lógos*. La sua ascesa è legata al costituirsi della filosofia ossia di una investigazione della realtà che mette in ombra l'universo mitologico-sacrale dei poemi omerici per conseguire la conoscenza della “causa” dei fenomeni. Il termine *lógos*, che significa sia “pensiero” sia “parola”, rimanda al verbo *léghein*, “raccogliere”. In effetti, il pensiero raccoglie in unità la varietà delle espressioni connotanti la persona (pulsioni, emozioni, sentimenti, idee...), mentre la parola raccoglie in unità la varietà delle persone che sanno comunicare – cioè trovare qualcosa di “comune” – tra loro. Proprio questa, del resto, è la caratteristica che Eraclito attribuisce al *lógos*: essere *koinós* ossia “comune”, “accomunante”.

La centralità del *lógos* è posta con la massima incisività da Socrate che la condivide con gli altri sofisti, rispetto ai quali però la declina in modo singolare perché professa l'esigenza che il discepolo trovi personalmente la verità, evitando di consegnarsi passivamente alle parole del maestro. Questa è la novità rivoluzionaria del dialogo socratico dove l'ironia abbatte le pseudoconoscenze improntate al conformismo mentre la maieutica attiva il processo di conquista originale della verità. È interessante che Socrate, pur non mostrandosi indifferente alla bellezza fisica, imposti i suoi interventi educativi – la cosa è riconoscibile sia in Platone sia in Senofonte – sul piano della maturazione intellettuale. Del resto, Aristotele – che non lo conobbe direttamente, ma fu educato da Platone, il maggiore dei discepoli di lui – ha connotato l'azione socratica associandola alla conquista del concetto.

Si diceva che il *lógos* identifica il pensiero. A partire dal magistero di Socrate, colui a cui dobbiamo la maggior quantità di informazioni su di lui – Platone – dà corso ad un modello pedagogico destinato a guidare quello che, col tempo, diventerà il pensiero “scientifico”. Egli, che riconosce nella matematica la “vera” scienza (tale perché immutabile in ragione del suo oggetto che – essendo astratto – non cambia, almeno nella concezione antica), ritiene che sia questa la forma di conoscenza su cui occorre puntare per esplorare l'esistente e soprattutto selezionare coloro che costituiranno – diremmo oggi – la classe dirigente. Persegue questo scopo attraverso la fondazione dell'Accademia, dove il sapere viene trasmesso attraverso la reciproca assidua frequentazione di maestri e discepoli, scandita dalla pratica

del dialogo volta – come dice nella *Lettera VII* – a far scoccare la conoscenza «come fiamma s'accende da fuoco che balza». Platone precisa: «Nasce d'improvviso nell'anima dopo un lungo periodo di discussioni sull'argomento e una vita vissuta in comune, e poi si nutre di se medesima»<sup>9</sup>.

La concezione platonica non nasce come un fungo. In essa possiamo riconoscere – oltre al magistero socratico – l'influsso di Pitagora e di Parmenide: il primo aveva riconosciuto nel numero il “principio”, il secondo aveva ricondotto ogni cosa all’“essere”. Nei dialoghi platonici della maturità, la presenza di questi due filosofi è chiaramente riconoscibile. Il suo effetto è di dare la massima rilevanza all’“unità”, facendone una delle cifre distintive del platonismo di ogni epoca.

Come si configura il paradigma educativo correlato al riconoscimento dell’unità come fattore pedagogico essenziale e al primato conoscitivo della matematica? Rispetto alla stagione precedente, l'esercizio fisico viene fortemente ridimensionato, fino a giungere – con l'ellenismo – alla trasformazione del ginnasio da luogo di allenamento in luogo di apprendimento. La ritirata dell'educazione fisica fa spazio ad una crescente espansione della conoscenza intellettuale, con una netta prevalenza dell'astratto sul concreto e – soprattutto – con la ricerca della “certezza” come fattore distintivo della conoscenza scientifica. La persona educata, per Platone, è capace di distinguere l'apparenza dalla realtà (in questo consiste la “certezza”) e di cogliere in modo unitario l'esistente, come mostra il celeberrimo “mito della caverna” narrato nella *Repubblica*. Sul piano antropologico, in particolare, questa impostazione conduce al cosiddetto “intellettualismo etico” ossia alla convinzione che – per agire bene – è sufficiente conoscere intellettualmente il bene. Questa prospettiva, ripresa diverse volte lungo il pensiero pedagogico occidentale, ha condotto alla celebrazione del valore come asse portante dell'educazione morale, oggi messo in discussione dalla riscoperta della virtù.

Ma *lógos* significa anche “parola”: ora il riferimento è a Isocrate. Sembra che anche costui abbia frequentato Socrate, ma su di lui l'influsso maggiore lo hanno esercitato i sofisti. Infatti, come loro, egli vuole insegnare l'arte politica ai suoi discepoli attraverso la tecnica retorica che rende persuasivi nell'assemblea. Va tuttavia rilevato che, a differenza dei sofisti (o comunque del quadro tratteggiato da Platone sulla sofistica, molto negativo), la preoccupazione di Isocrate non è utilitaristica, ma morale. Egli cioè – come ritiene anche Aristotele che, sotto questo profilo, incarna la confluenza tra gli orientamenti di Platone (che fu suo maestro) e quelli di Isocrate (che fu suo avversario: infatti lo Stagirità nell'Accademia insegnava retorica) – riconosce nella parola il fattore distintivo dell'essere umano e, per questa ragione, l'asse pedagogico portante.

<sup>9</sup> Platone, *Lettera VII*, in *Opere complete*, Laterza, Roma-Bari 1979, vol. VIII, pp. 35-36.

Possiamo cogliere la distanza di Isocrate da Platone nell'orazione *Elena*, dove afferma «che è molto meglio avere un'opinione ragionevole intorno alle cose utili che una scienza esatta intorno alle inutili»<sup>10</sup>. Si tratta di un esplicito rifiuto della logica della certezza come distintiva della conoscenza scientifica e della prassi educativa corrispondente. Da Isocrate prende, infatti, forma un altro vettore pedagogico, quello che ordinariamente associamo alla cultura "umanistica". Per questa ragione Marrou – il maggiore storico dell'educazione antica – definisce Platone e Isocrate le «due colonne del tempo»<sup>11</sup>. A loro infatti risale la tematizzazione dei due vettori che hanno connotato la cultura pedagogica occidentale dall'età storica in avanti, variamente miscelati tra loro e declinati – com'è ovvio – secondo un ampio spettro di prospettive. Tra i due, inizialmente prevalse Isocrate. Infatti, l'Accademia andò incontro a uno sviluppo scettico che fece tramontare la "certezza" come tratto distintivo della conoscenza e dell'educazione. La stessa ricerca scientifica, condotta soprattutto nel Museo alexandrino, non ebbe seguito e si eclissò gradualmente. Tra IV secolo a.C. e XVI secolo d.C. l'educazione seguì fondamentalmente il modello isocratico e il retore – lo rende evidente soprattutto il ruolo esercitato a Roma dagli oratori – diventò il modello dell'uomo colto. C'è tuttavia un fattore nuovo che, aggiungendosi, ha prodotto un ulteriore modello educativo, che si potrebbe riconoscere come una variante all'interno del paradigma retorico. Si tratta della dialettica ossia della filosofia – legata comunque alla retorica come mostra lo spazio occupato dalla grammatica – la cui espansione, sul piano pedagogico, è correlata all'ascesa del cristianesimo.

### 3 | "FEDE NEL LÓGOS" E RINNOVAMENTO PEDAGOGICO

La fede cristiana è "fede nel *Lógos*". Il fatto che il Vangelo di Giovanni adotti l'espressione *Lógos* per identificare la "verità incarnata" non può essere trascurato perché costituisce un chiaro (e rilevante) esempio di inculturazione. Rimanda infatti al riconoscimento del fatto che la verità anzitutto è "qualcuno", non "qualcosa". Del resto, questo spiega l'avvaloramento – da parte dei teologi cristiani – della "relazione" che Aristotele considerava la categoria con "meno essere e meno realtà"<sup>12</sup>. La svolta è conseguente al riconoscimento – nel Dio cristiano – dell'Emmanuele, il "Dio-con-noi" (Is 7,14 e Mt 1,23), un Dio – afferma Pier Crisologo

<sup>10</sup> Isocrate, *Elena*, in *Opere*, UTET, Torino 1991, vol. I, p. 495.

<sup>11</sup> H.-I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Studium, Roma 1978, p. 131.

<sup>12</sup> Cfr. Aristotele, *Metafisica*, Loffredo, Napoli 1978, vol. II, p. 403.



– «solo ma non solitario»<sup>13</sup>. L'affermazione che la relazionalità è sostanziale nel Dio cristiano (come insegna il dogma trinitario – “Una Sostanza e tre Persone”) conduce alla revisione della razionalità come l’ha concepita – con sfumature diverse – l’antichità greca. Infatti, ora la verità appare in forma di Persona, cioè esiste concretamente come un Ente specifico. Nella scuola catechetica di Alessandria d’Egitto (il Didaskaleion, paragonabile alle grandi scuole pagane) si elabora una “filosofia del *Lógos*” a cui corrisponde una “pedagogia del *Lógos*”. Con la prima Clemente e Origene affermano che la verità si connota per intelligenza e volontà, con la seconda i medesimi sottolineano che il “divino Pedagogo” (Cristo) riconduce al Padre l’umanità peccatrice attraverso un’azione connotata dalla libertà. Quest’ultimo elemento è di straordinaria rilevanza perché stimola alla elaborazione di una teologia che non si confronta con la teologia mitologica antica, ma con quella filosofica, come mostra chiaramente la predicazione di Paolo nell’Areopago di Atene, quando cita il verso di Arato (“Perché stirpe divina noi siamo”: At 17,28) che era sì un poeta, ma d’ispirazione stoica.

Il cristianesimo, mentre professa il primato della fede (di cui i padri intendono mostrare l’essenzialità sul piano antropologico), la coniuga con la razionalità, come ha richiamato Papa Benedetto XVI nel discorso tenuto a Regensburg il 12.9.2006. Questo avviene in forza del riconoscimento in Dio del *Lógos*, quindi del fatto che il Principio – oltre che essere una Persona ossia il “Vivente” come continuamente afferma la Bibbia – esprime una costitutiva coerenza con la razionalità perché è l’Origine – trascendente – di tutto ciò che esiste ossia del creato che – per questa ragione – costituisce la “via maestra” alla Sua conoscenza, come sostengono le *Confessioni* di Agostino, *Il governo di Dio* di Salviano di Marsiglia, *l’Itinerario* di Bonaventura... a partire da quanto affermato in Rm 1,20.

Innestandosi sulla civiltà greco-romana, il cristianesimo mantiene il riconoscimento del primato della retorica (emendata rispetto alle sue forme più frivole e volta verso la ricerca e il riconoscimento di Dio), ma lo coniuga con la filosofia. Esemplare, in proposito, è dapprima la figura di Giustino (il filosofo neoplatonico che, convertitosi al cristianesimo, fondò una scuola a Roma), quindi – e soprattutto – quella di Agostino, “ultimo degli antichi” e “primo dei medievali”, come sostiene Marrou in *S. Agostino e la fine della cultura antica*. Com’è noto, egli si è formato all’interno della tradizione retorica antica, ma ha espresso una incisività – nello scavo razionale – ben maggiore dei modelli a cui si è ispirato, soprattutto Cicerone. Con lui prende forma un nuovo paradigma pedagogico che potremmo associare in parte alla grammatica (ossia allo studio dei segni linguistici assunti come una trascrizione dell’ordine naturale come l’ha ideato il

<sup>13</sup> Pier Crisologo, *Omelia LVII*, in *Omellerie per la vita quotidiana*, Città Nuova, Roma 1990<sup>2</sup>, p. 190.



Creatore: esemplare, in proposito, è il suo *De Magistro*), in parte alla dialettica (intesa come la capacità di argomentare in forma razionale che conduce dialogicamente alla conoscenza della verità). Durante la Patristica è stato il primo vettore a prevalere, mentre – con l'ingresso nella Scolastica – è stato il secondo a emergere (Gilson parla di “esilio delle belle lettere”)<sup>14</sup>. In Agostino, autore di opuscoli (*De grammatica*, *De rethorica*, *De dialectica*...) che compongono una vera e propria “enciclopedia” dedicata all'educazione, ci sono entrambi.

Con la fondazione della Scuola Palatina, su impulso di Carlo Magno, prende piede la ricerca di una conoscenza enciclopedica, ispirata dal primato culturale del neoplatonismo, conseguente – in particolare – all'attribuzione dell'opera di un neoplatonico (oggi identificato come Pseudo-Dionigi) al Dionigi convertito da Paolo nell'Areopago di Atene. In forza di questo s'impone la convinzione che il pensiero classico abbia dato vita a forme teoretiche sistematiche, che diventano l'ispirazione delle “summe” medievali. Non dobbiamo dimenticare che Alcuino, a cui Carlo Magno conferì l'incarico di reggere la Scuola, intendeva riprodurre in essa una “piccola Atene” ossia la feconda circolazione di pensiero che si era registrata nella capitale dell'Attica nel V secolo a.C. Giovanni Scoto Eriugena, che ricoprì lo stesso ruolo per incarico di Carlo il Calvo, con il suo *De divisione naturae* compose la prima “summa”, a cui ne seguirono molte altre, tra cui le *Sentenze* di Pietro Lombardo (il testo adottato nelle università medievali) e la *Summa theologiae* di Tommaso d'Aquino, la sintesi più ampia e completa del sapere medievale. Sono tutte espressioni della dialettica ossia della convinzione che il pensiero dialogicamente ben condotto non può che incontrare la verità. Insieme alla grammatica e alla retorica, la dialettica (ossia la filosofia) forma le arti del Trivio le quali – unite a quelle del Quadrivio (aritmetica, geometria, astronomia, musica) – costituiscono la base della conoscenza come la concepivano i medievali. Questa cultura era divulgata dai “chierici” perché i docenti (o comunque i maestri) del tempo erano tutti appartenenti all'ordine sacro (benché spesso avessero ricevuto solo gli ordini minori) e costituiva la base di un edificio che si ergeva verticalmente attorno all'asse portante della teologia. Il richiamo neoplatonico all'unità pervade il medioevo, come conferma il fatto che l'istituzione educativa tipica di questa epoca – l'*università* – già nel nome, oltre che nel concetto, identifica la conoscenza disposta unitariamente attorno

---

<sup>14</sup> Cfr. E. Gilson, *La filosofia nel medioevo*, Sansoni, Milano 2004, pp. 482-497. P. F. Grendler ritiene che – dal punto di vista paidetico – una differenza tra le più rilevanti per distinguere l'educazione medievale da quella moderna sia costituito dal declino – nella prima – e dalla ripresa – nella seconda – della retorica: cfr. *La scuola nel rinascimento italiano*, Laterza, Roma-Bari 1991, p. 223.

al primato della teologia, come evidenzia Bonaventura nella sua opera *Reductio artium ad theologiam*.

In questo mondo – impregnato di cristianesimo – prende tuttavia forma un vettore spiccatamente laico che – con il passare del tempo – arriva a introdurre in una nuova stagione culturale: si tratta della cavalleria. Questa istituzione, frutto dell'ingentilimento della pratica militare perseguito dalla Chiesa medievale (Bernardo di Chiaravalle ha esplicitamente descritto il profilo del “cavaliere di Dio”), col tempo fece sempre più spazio ad elementi che segnavano un deciso allontanamento dalla prospettiva religiosa. La cosa è evidente se si fa caso al ruolo della donna. Inizialmente essa è descritta – nella letteratura cavalleresca – come colei che, legando a sé il guerriero, ne eleva lo spirito orientandolo verso il servizio alla fede e ai più deboli (questa è la matrice della “donna angelo” di cui i poeti del Dolce Stil Novo sono cantori tardivi); successivamente il rapporto d'amore assume connotati – com'è nel caso della relazione adulterina tra Ginevra e Lancillotto – esplicitamente divergenti rispetto alla morale cristiana. Si tratta del nuovo manifestarsi della secolarizzazione della cultura che, ad esempio, si rende visibile anche attraverso la celebrazione della guerra come fine a se stessa nei versi di Bertrand de Born. Si profila un “tempo nuovo” foriero di grandi cambiamenti sui piani culturale e pedagogico.

#### 4 | LA “RIFORMA DEL SAPERE” MODERNA E LE “SCIENZE DELLA NATURA”

Il termine “moderno” deriva dalle espressioni latine *modo* (“adesso”) e *hodiernus* (“odierno”) ossia manifesta – com'è esplicito nel vocabolo tedesco *Neuzeit*, “modernità”, che alla lettera significa “tempo nuovo” o “tempo del nuovo” – un marcato senso di distacco rispetto a ciò che precede, alla tradizione, alle forme codificate e trasmesse dal passato. Si tratta di una traccia linguistica nella quale si può riconoscere il mutamento di mentalità che investe la cultura occidentale tra XV e XVI secolo.

Inizialmente sembra che la transizione al “nuovo” non comporti mutamenti radicali. Certamente gli umanisti esprimono un modo rinnovato di accostare la realtà, soprattutto perché avvalorano la storicità nell'approccio ai “classici”. Va infatti tenuto presente che anche il Medioevo valorizzava gli autori antichi, ma decontestualizzandoli rispetto alla loro identità storica, come mostra – ad esempio – il Virgilio dantesco che non ha alcun tratto del romano del I secolo a.C. Ora invece prende quota e s'impone una scienza – la filologia (ereditata dalla civiltà alessandrina) – che intende restituire i testi e gli autori alla loro verità storica. Il cambiamento non è di poco conto (e ha conseguenze anche rilevantissime, ad

esempio quando conduce a smascherare falsi come la *Donatio Costantini*), ma non si può misconoscere che l'orizzonte socio-politico degli umanisti (che sono tutti credenti) è ancora compreso all'interno della dialettica medievale tra Papato e Impero (alcuni di loro operano al servizio della Curia romana e della burocrazia imperiale). In poco tempo però il cambiamento di rotta diventa evidente e viene reso esplicito dalla critica che personalità come Rabelais, Bacone e Cartesio rivolgono all'educazione che hanno ricevuto ossia alla cultura umanistico-dialettico-retorica. Riportiamo, per tutti, le parole di Cartesio: «Fin dalla mia fanciullezza sono stato educato allo studio delle lettere, che d'altronde desideravo moltissimo apprendere poiché mi avevano persuaso che per loro mezzo si poteva acquistare una chiara e sicura conoscenza di tutto quello che serve alla vita. Appena compiuto tutto questo corso di studi, alla fine del quale si è di solito annoverati nel numero dei dotti, mutai però interamente parere: mi trovai infatti imbarazzato da tanti dubbi e da tanti errori che dai miei studi mi sembrava aver tratto un solo profitto, quello di aver scoperto sempre di più la mia ignoranza»<sup>15</sup>. Non si potrebbe immaginare un referto più drasticamente polemico. Questo spiega il significato dell'identificazione di una nuova metodologia conoscitiva, collegata alla "riforma del sapere", che esprime anche una nuova pratica educativa.

In che cosa consiste questa nuova stagione culturale? Nella ricerca di una conoscenza che sia totalmente affidabile. Come viene identificata? Mutando radicalmente rotta rispetto al concetto antico di scienza. Per gli antichi, il termine "scienza" individuava un sapere necessario in ragione del suo oggetto immutabile – questo spiega perché la identificavano anzitutto nella matematica, le cui astrazioni esprimono una condizione che non cambia (oggi noi definiamo il triangolo esattamente come lo definiva Pitagora...). I moderni non sono più attratti da ciò che non muta, ma dalla possibilità di trasformare l'ambiente secondo le loro intenzioni. Bacone è esplicito nell'affermare che "sapere" è "potere": «La scienza e la potenza umana coincidono, poiché l'ignoranza della causa impedisce la produzione dell'effetto»<sup>16</sup>. In questa nuova mentalità, la conoscenza – che è convalidata come "scientifica" dal riscontro sperimentale – diventa anzitutto "utile" determinando il completo rovesciamento della prospettiva rispetto a quello che sosteneva l'antichità: basti pensare al fatto che, per Aristotele, la conoscenza più alta – la *theoria* – vale per se stessa ed è priva di qualunque valenza strumentale.

---

<sup>15</sup> R. Descartes, *Discorso sul metodo*, in *Opere filosofiche*, Utet, Torino 1994, vol. I, p. 500. «Al di sopra di tutto – prosegue – mi piacevano le Matematiche per la certezza e l'evidenza delle loro ragioni, ma non riuscivo ancora a determinarne il vero uso» (p. 502).

<sup>16</sup> F. Bacone, *Nuovo organo*, Rusconi, Milano 1998, p. 79.

In realtà, il nuovo paradigma epistemologico trae origine da quello antico, ma lo cambia radicalmente. Del modello precedente mantiene il riconoscimento nella matematica del linguaggio scientifico per eccellenza. Come dicevo, però, ne fa un costrutto “utile” perché lo associa alla natura, la cui struttura profonda interpreta in chiave matematica. Lo dice esplicitamente Galileo nella celebre lettera a Fortunio Liceti: «Io veramente stimo, il libro della filosofia esser quello che perpetuamente ci sta aperto innanzi a gli occhi; ma perché è scritto in caratteri diversi da quelli del nostro alfabeto, non può esser da tutti letto: e sono caratteri di tal libro triangoli, quadrati, cerchi, sfere, con, piramidi et altre figure matematiche, attissime per tal lettura»<sup>17</sup>. Quindi: la natura è scritta in linguaggio matematico, le osservazioni naturali vanno conseguentemente espresse in formule matematiche che costituiscono le ipotesi formulate in vista del riscontro sperimentale. L'esperimento infatti richiede che la riproduzione del fenomeno non avvenga a caso, ma secondo precise proporzioni: solo così se ne può testare l'efficacia. Nel momento in cui si riesce a riprodurre su scala ridotta il fenomeno osservato, si ha la conferma di averne colta la causa (per i moderni, come per Aristotele, la scienza è “conoscenza della causa”). Contemporaneamente l'esperimento si avvale di dispositivi tecnologici per essere messo in pratica: questo spiega il nesso inscindibile – all'interno della Modernità – tra scienza e tecnica.

Il nuovo paradigma scientifico è quindi “sperimentale”. Parte – come già facevano gli antichi (ad esempio, Aristotele e Teofrasto) – dall'osservazione naturale. A differenza di loro, però, traduce in formule matematiche ciò che viene rilevato cercandone la “legge” che sovrintende al suo accadere. Attraverso l'esperimento il nuovo paradigma cerca la conferma di questo costrutto e, quando la trova, ritiene di aver identificato una conoscenza certa e definitiva, quindi scientifica. L'adozione della matematica, oltre che presentare il vantaggio della riproducibilità sperimentale (e della corrispondente adozione e promozione della tecnica), permette anche la comparazione tra le imprese conoscitive più diverse perché le riconduce tutte ad un vettore comunicativo *unitario*: questo spiega l'enorme incremento delle conoscenze lungo la modernità – ora tutto ciò che viene appreso è possibile utilizzarlo per tutte le ricerche in corso perché tutte sono ricondotte ad un unico linguaggio –.

Non ho messo casualmente in corsivo l'aggettivo “unitario”. In precedenza ho osservato che l'unità è la caratteristica tipica dell'ispirazione platonica, di cui infatti dà evidente riscontro il neoplatonismo quando pone, alla sommità di ciò che esiste, l'“Uno”. È interessante notare che tutti gli esponenti della “rivoluzio-

---

<sup>17</sup> Galileo a Fortunio Liceti in Bologna [Arcetri, gennaio 1641], in *Le opere di Galileo Galilei*, Barbera, Firenze 1968, vol. XVIII: *Carteggio (1639-42)*, p. 295.

ne scientifica” moderna – sul piano filosofico – sono filosofi neoplatonici, come mostra il fatto che cercavano di interpretare in modo matematico e unitario la realtà. Un’analoga impronta possiamo riconoscere – pur con tratti diversi – negli esponenti sia del razionalismo sia dell’empirismo moderni. Tra i primi, ho già ricordato Cartesio, la cui impronta agostiniana reca in eredità il platonismo, riconoscibile anche nella concezione univoca dell’essere divulgata da Spinoza e da Hobbes quando riconducono il ragionamento a dimostrazione e calcolo matematici; tra i secondi, possiamo rubricare il già menzionato Bacone, al quale affianco Locke e Hume la cui ispirazione empirista ha il suo retroterra nell’agostinismo del francescano Ruggero Bacone, docente a Oxford.

La matrice neoplatonica, il suo orientamento fortemente unitario spiegano l’idea più moderna, quella di “metodo”. Quando questi autori parlano del metodo, identificano una modalità – unica e comune a tutti i fenomeni – di praticare la ricerca, che fa leva sulla matematizzazione della conoscenza. In questo consiste la differenza rispetto alla concezione antica. Anche gli autori antichi parlano di metodo, ma con questa espressione identificano il concreto, singolare procedimento messo in campo per raggiungere la conoscenza, quindi una espressione plurale. Tant’è vero che Aristotele esplicitamente afferma: «È proprio dell’uomo colto richiedere in ciascun genere di ricerca tanta esattezza quanta ne permette la natura dell’argomento»<sup>18</sup>. Egli, quindi, non professa il metodo “unico”, ma una molteplicità di concreti procedimenti di ricerca.

Sul piano pedagogico, l’idea moderna di metodo – unico e di sicura efficacia – la troviamo in Comenio. Se prendiamo in mano la sua *Grande didattica*, possiamo notare che si compone di assiomi da cui sono ricavate conseguenze che vengono presentate – come accade in ogni dimostrazione matematica – nella forma di asserti necessari. Questo spiega la sua fiducia di poter insegnare «tutto a tutti compiutamente (*omnia omnes omnino*)». Da questa medesima convinzione trae origine la sua aspirazione a riformare la ricerca e la trasmissione del sapere. A questo fine risponde la comeniana *Consultatio catholica* che corrisponde a un frequentato genere letterario che va dal *Novum organum* di Bacone alle cartesiane *Regole per la direzione dell’intelligenza*, per fare solo due esempi. Questi testi prospettano – più o meno esplicitamente – la revisione delle istituzioni scolastiche. I risultati furono, tuttavia, contenuti perché sia i riformatori protestanti che quelli cattolici (come Melantone e i suoi discepoli tra i primi oppure i Gesuiti tra i secondi), da cui dipendeva la maggior parte delle scuole, pur recependo alcune novità (in particolare, il – contenuto – avvaloramento della conoscenza scientifica), mantennero la retorica al centro della offerta formativa delle loro scuole. Le nuove

<sup>18</sup> Aristotele, *Etica nicomachea*, in *Opere*, Laterza, Bari 1979<sup>2</sup>, vol. VII, p. 5.

idee moderne ebbero più presa su alcune istituzioni laiche, come il Philatropinum di Dessau e, più in generale, il cosiddetto “filantropinismo” la cui ispirazione di fondo è stata illuministica. L’illuminismo, infatti, è erede diretto della “riforma del sapere” moderna, come mostra chiaramente la maggiore opera letteraria del Settecento francese ossia l’*Enciclopedia*, il cui titolo per esteso suona *Dizionario ragionato delle scienze, delle arti e dei mestieri*. Ne esce chiaramente l’aspirazione a un sapere “utile” di chiara ascendenza baconiana: del resto, l’*Enciclopedia* considera Bacone padre dell’“albero enciclopedico”<sup>19</sup>.

È questo l’indirizzo pedagogico che si espande con l’allargarsi del fronte d’onda secolarizzante, il cui motore principale è stata la Rivoluzione francese. Tra XVIII e XIX secolo – soprattutto grazie all’adozione dell’idea rivoluzionaria di “pubblica istruzione” – si diffonde l’idea di una scuola che emancipa soprattutto attraverso l’apprendimento del lavoro. Contemporaneamente – sul piano del sapere “alto” – le accademie, già attive dal XVII secolo, grazie alla loro autonomia dall’autorità religiosa e, in parte, da quella civile, spingono la cultura ad allontanarsi dalla matrice teologica e fanno diretta concorrenza alle università, fino a ispirare la nascita dell’università moderna (di cui la prima espressione è l’Università di Berlino, fondata da Wilhelm von Humboldt nel 1810) come luogo di formazione del cittadino. Questo indirizzo culturale e pedagogico raggiunge la maturità – nel XIX secolo – con il positivismo, i cui sostenitori sono convinti che la conoscenza debba fondarsi su un *positum* ossia su una base indiscutibile, il “fatto” adducendo a una conoscenza descrittiva, obiettiva, impersonale. Ma non c’è solo questo vettore pedagogico in campo. Già in seno alla “riforma del sapere” moderna, ma soprattutto in antagonismo agli approcci illuministico e positivisticco, prende forma un altro tipo di impostazione che – riconoscendo l’originalità dell’essere umano nella sua costitutiva, personale libertà – contrappone al “fatto” l’“atto” ossia il “farsi”. Si tratta del vettore pedagogico lungo il quale prendono forma le “scienze dello spirito”, categoria epistemologica di grande rilevanza dal punto di vista educativo.

## 5 | IL “GUSTO”, LE “SCIENZE DELLO SPIRITO” E LA RIVENDICAZIONE DELLA LIBERTÀ COME TRATTO ORIGINALE E COSTITUTIVO DELL’ESSERE UMANO

Il punto di partenza di questa critica alla Modernità (com’è prevalsa lungo il vettore della “riforma del sapere”, non in quanto tale) è il rifiuto del “metodo” unico, matematico e di sicura – obiettiva – efficacia. È questa l’origine della contrapposizione pascaliana dell’*esprit de finesse* all’*esprit de géométrie*. Pascal è moderno, è

<sup>19</sup> *Enciclopedia*, Feltrinelli, Milano 1966, vol. I, p. 46.

uno scienziato, è pienamente convinto dell'efficacia della matematica nella pratica del pensiero (ha inventato la prima macchina calcolatrice), ma – a un certo punto – si rende conto del fatto che esiste una “originalità” umana che non può essere misconosciuta e che porta nella direzione del riconoscimento del “gusto” come “organo” conoscitivo nel quale si esprime la singolarità di ognuno. Nell'opera pascaliana troviamo riferimenti indiretti alla pratica educativa, mentre un richiamo esplicito – lungo lo stesso vettore pedagogico – lo troviamo nell'opera del gesuita spagnolo Balthasar Gracián che esplicita in questo modo la sua meta educativa: «Ti voglio singolare. Cerco di plasmare con un libro nano un uomo gigante, e con brevi periodi, eventi immortali; ottenere un uomo massimo è miracolo perfetto, perché egli è sovrano per doti se non per natura, e ciò è merito»<sup>20</sup>.

Alla radice di questa presa di posizione – che valorizza il gusto – si trova l'avvaloramento della singolarità umana. In altre parole: l'aspirazione a riconoscere ciò che rende specifico l'atto conoscitivo di ognuno. Possiamo cogliere in questa prospettiva l'elemento connotante l'originalità della *Critica del giudizio* di Immanuel Kant rispetto alle altre due: «L'intelletto – sottolinea – legifera a priori per la natura come oggetto dei sensi, in vista della conoscenza teoretica di essa in una esperienza possibile. La ragione legifera a priori per la libertà e per la sua propria causalità, in quanto elemento sovrasensibile del soggetto, in vista di una conoscenza pratica incondizionata. [...] Il Giudizio [...] fornisce il concetto che media tra i concetti della natura e quello della libertà, e che rende possibile il passaggio dalla ragion pura teoretica alla ragion pura pratica»<sup>21</sup>. Siamo, quindi, in una condizione che trascende sia la conoscenza scientifica (quella legata, secondo Kant, ai giudizi sintetici a priori) sia la conoscenza pratica (grazie alla quale ha recuperato le tre principali idee metafisiche). Qui non è il “vero” l'oggetto del discorso e nemmeno il “buono”, ma il “bello” che Kant riconduce alla facoltà del “gusto”, intesa come «la facoltà di giudicare d'un oggetto o d'una specie di rappresentazione, mediante una soddisfazione od insoddisfazione scevra d'ogni interesse. L'oggetto d'una tale soddisfazione – precisa – si dice bello»<sup>22</sup>. Anche il bello, quindi, come il buono trascende la strumentalità; inoltre, come il vero, scaturisce dal “giudizio”, cioè dalla capacità umana di conoscere unendo materia e forma, ma non ha il carattere oggettivo delle affermazioni scientifiche: «Il colore verde dei prati – osserva Kant – è una sensazione oggettiva, in quanto percezione d'un oggetto del senso; la gradevolezza invece è una sensazione soggettiva [...] vale a dire un sentimento,

<sup>20</sup> B. Gracián, *L'eroe*, Milano, Bompiani 2008, p. 51.

<sup>21</sup> I. Kant, *Critica del giudizio*, Utet, Torino 1993, pp. 172-174.

<sup>22</sup> *Ivi*, pp. 186-187.



nel quale l'oggetto viene considerato come oggetto di soddisfazione (e non di conoscenza)»<sup>23</sup>.

Con queste riflessioni il pensiero si porta oltre l'orizzonte illuministico, riconoscendo quello che sarà l'interesse prevalente di una nuova stagione intellettuale – quella romantica –. Attraverso la sua terza critica Kant mostra di cogliere il limite intellettualistico della razionalità illuministica adducendo all'intima separazione tra pensiero e sentimento. Si tratta di una lacerazione contraddittoria, che ha scorto anzitutto Rousseau, del quale Kant afferma che «per primo ha scoperto sotto la molteplicità delle forme assunte dall'uomo la sua natura profondamente occultata»<sup>24</sup>. Il Ginevrino, infatti, più di ogni altro ha identificato il limite della ragione illuministica dall'interno di essa, cogliendone una strumentalità incapace di restituire tutta la ricchezza della conoscenza umana. Non è casuale che – nella sua riflessione pedagogica – egli valorizzi l'azione come fattore connotante la libertà in quanto tratto distintivo della condizione umana. Rousseau lo dice chiaramente: «Vivere è il mestiere che io voglio insegnargli. Uscendo dalle mie mani, debbo convenire che egli [Emilio] non sarà né magistrato, né soldato, né sacerdote: sarà innanzitutto uomo»<sup>25</sup>.

Proprio l'azione è il riferimento fondamentale di un altro autore, che dall'interno opera in favore del ripensamento della modernità ossia Giambattista Vico. Questi si rende conto del fatto che l'essere umano, quando persegue l'aspirazione alla “conoscenza della causa”, si deve applicare allo studio non della natura (la cui causa – Vico è un credente – è l'atto creatore di Dio), ma della storia che è conseguenza dell'agire umano. È questa la “scienza nuova” che viene messa in campo come alternativa alla scienza positivista, la cui descrittività non solo impoverisce l'apertura conoscitiva dell'essere umano, ma – sul piano pedagogico – determina la specializzazione come alienazione della cultura dalla unitaria ispirazione umanistica. Vico esplicitamente coglie come la pervasività della cultura scientifica sia destinata a polverizzare l'unità del sapere, risucchiando le conoscenze in un vortice frammentario e centrifugo che si riverbera negativamente sulla scuola: «Il sistema di istruzione ne risulta così confuso e spesso perverso che, pur essendovi persone di altissima dottrina in singole porzioni di sapere, nella totalità poi, che è il fiore del sapere, quelle medesime persone non hanno consistenza»<sup>26</sup>.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 182.

<sup>24</sup> I. Kant, *Bemerkungen*, Meltemi, Roma 2001, p. 103. Il volume raccoglie le annotazioni di Kant a margine delle sue *Osservazioni sul sentimento del bello e del sublime*, presumibilmente a partire dalla pubblicazione dell'opera nel 1764.

<sup>25</sup> J.-J. Rousseau, *Emilio*, La Nuova Italia, Firenze 1995, p. 13.

<sup>26</sup> G. B. Vico, *Il metodo degli studi nel nostro tempo*, La Nuova Italia, Firenze 1993, p. 149.



Questo è l'*humus* in cui prende forma – durante l'Ottocento, in chiave antipositivistica – il concetto di “scienze dello spirito”. Si tratta di un approccio euristico che identifica l'originalità umana nella libertà e nell'agire ad essa corrispondente, aspirando a conseguire una conoscenza scientifica (nel senso di “fondata”) coerente con la singolarità dell'essere umano. Questo tipo di indagine ha avuto ampio corso in ambito pedagogico ispirando diversi autori, la cui riflessione introduce in quello che diventerà il paradigma delle “scienze umane”. Possiamo ricordare, ad esempio, Wilhelm Dilthey quando rilancia la distinzione tra “spiegare” e “comprendere”, sottolineando che la prima modalità conoscitiva rimanda alle “scienze della natura” in quanto costrutti oggettivi e definitivi, mentre la seconda concerne le “scienze dello spirito” ossia saperi sempre collegati alla individualità e in costante sviluppo. Le “scienze umane” subentrano alle “scienze dello spirito” quando ci si rende conto del fatto che la libertà (questo identifica il richiamo allo “spirito”) è il connotato tipico dell'essere umano. Contemporaneamente esse – pedagogia inclusa – aspirano a coniugare la descrittività e l'umanità. In realtà, lungo l'Ottocento, questa prospettiva viene contemporaneamente perseguita dallo spiritualismo e dal positivismo. Come spiegare la cosa? Occorre ricordarsi del fatto che l'espressione “scienze umane”, connotando le “scienze dell'uomo”, identifica un genitivo che può essere interpretato come soggettivo (“le scienze di cui l'uomo è il soggetto conoscitivo”) oppure oggettivo (“le scienze di cui l'uomo è l'oggetto conosciuto”): il primo vettore è quello spiritualista, il secondo è quello positivista.

Sul piano storico le scienze umane hanno conosciuto anzitutto l'aspirazione positivista a un tipo di conoscenza analogo a quello delle scienze naturali. Vanno in questa direzione, ad esempio, la psicologia di Wundt e la sociologia di Durkheim. È però interessante notare che, nel giro di poco tempo, diventa prevalente l'altro vettore, come mostra – in ambito psicologico – l'ascesa della *Gestalt*, mentre – in ambito sociologico – il cambiamento di rotta è chiaramente riconoscibile nell'analisi weberiana dell'azione umana. Il fattore decisivo, in ordine al mutamento di prospettiva, è il riconoscimento che l'agire umano non può essere predeterminato né totalmente soggetto alla descrizione impersonale dei fenomeni. In esso infatti pulsa la libertà di ciascuno che porta nella direzione della affermazione dell'originalità personale.

Tra la fine dell'Ottocento e la metà del Novecento questa aspirazione troverà terreno fecondo per manifestarsi. Con questo ultimo paragrafo si chiude la mia sintetica ricognizione che giunge a ridosso del presente.

## 6 | IL XX SECOLO TRA CRISI E RILANCIO DELL'EDUCAZIONE

La tragedia delle due guerre mondiali segna un secolo – il Novecento – che è stato aperto dal genocidio armeno e, lungo il suo svolgimento, non ha risparmiato gli orrori, ripetutamente ponendo il problema – ad esempio, esplicitamente affrontato dal Maritain de *L'educazione al bivio* – di come affrontare i fallimenti educativi soggiacenti a queste carneficine e rilanciare un'educazione capace di condurre l'umanità a dare il meglio di sé.

Sul piano pedagogico, tra fine Ottocento e inizio Novecento si esprimono tendenze diverse, ma tutte orientate in senso antipositivistico. Si va dal già menzionato spiritualismo (che mette al centro l'azione individuale, in coerenza con il paradigma delle “scienze dello spirito”) al personalismo che ne riprende l'aspirazione declinandola in chiave sociale; dalla fenomenologia (polemica verso la riduzione positivista della conoscenza a costruito “obiettivo”) all'ermeneutica che rivolge la sua critica alla pretesa illuministico-positivistica di cancellare il pregiudizio dalla conoscenza umana; dall'idealismo (che ingaggia una lotta frontale rispetto al “fatto” positivista cui contrappone – già lo ricordavo – l'“atto” come “farsi”) al neotomismo che rivisita la tradizione metafisica aristotelico-tomista avvalorando l'idea di persona. Sono tutti orientamenti che, variamente intrecciandosi con l'attivismo (il movimento pedagogico che persegue il rinnovamento della scuola nel segno del protagonismo del discente), convergono sull'affermazione della significatività e centralità dell'agire umano, portatore di istanze che vanno al di là della pura e semplice descrizione fenomenica.

La metà del secolo, tuttavia, registra la crisi di questo orientamento che non viene abbandonato, ma subisce – dopo che il fenomeno era già stato rilevato soprattutto dagli esistenzialisti negli anni Venti – la crescente invadenza della tecnica come vettore presunto metaideologico, in realtà latore di una precisa ideologia basata sulla strumentalità e sulla funzionalità. Personalità di varia ispirazione culturale – da Heidegger ad Horkheimer a Guardini – sono concordi nella polemica verso la deriva tecnicista dell'Occidente. D'altro canto, la tecnica costituisce anche una espressione della originalità e della libertà umane; sicché prende forma l'aspirazione a coniugare quelle che Snow chiama “due culture”, diventate – negli ultimi decenni – tre: umanesimo, scienza e tecnologia.

Sul versante più strettamente pedagogico, questa meta è perseguita dal Rapporto Faure, pubblicato dall'Unesco nel 1972, dove – come recita il titolo *Apprendre à être* – la sfida è posta nell'“imparare ad essere”, assumendo questo riferimento come il richiamo all'*homo concors*, espressione unitaria – ancorché plurale – della identità umana. Vent'anni dopo (1996), il Rapporto Delors (*Nell'educazione un tesoro*) ri-

prende l'espressione facendone – insieme all'“imparare ad imparare”, all'“imparare a fare” e all'“imparare a vivere insieme” – uno dei “quattro pilastri” dell'educazione futura.

In effetti, il richiamo all'“essere” costituisce un elemento fondamentale e ineludibile. Ma che cosa significa “essere” per l'uomo oggi? Mi limito ad una sola, essenziale, considerazione: l'essere umano è “valore in sé”. Non si tratta di una banalità. Non dobbiamo infatti dimenticare che l'ultimo scorcio del XX secolo e l'inizio del nuovo hanno registrato l'affacciarsi di prospettive postumanistiche che, pur essendo di lungo corso (il richiamo nicciano dell'“Oltreuomo” risale al XIX secolo), hanno acquisito una visibilità assolutamente inedita ispirando vettori culturali assai rilevanti soprattutto in ambito antropologico e bioetico. Il *Manifesto Cyborg* (1991) di Donna Haraway può essere assunto come l'esempio di un attacco alla integrità della persona che va preso molto sul serio e non solo in prospettiva pedagogica.

Lungo questo vettore postumanista possiamo riconoscere l'approdo dell'indirizzo matematizzante che, avendo assunto con l'avvento della modernità un profilo tecnicista, ha dato corso a un orientamento manipolatorio che misconosce la persona come “diritto sussistente”<sup>27</sup>. È molto interessante notare come – lungo il vettore del riconoscimento dell'originalità umana come si è espresso nei paradigmi retorico, dialettico-grammaticale, spiritualista, fino all'idea di “scienze umane” come “genitivo soggettivo” – si siano incontrate le culture sia laica sia cattolica. Infatti, quello che sostiene Tommaso nella *Summa theologiae* (ossia che l'essere umano è stato creato “come se fosse un fine in sé”) lo possiamo riconoscere anche nel celebre imperativo kantiano secondo cui «l'essere umano va sempre trattato come fine e mai solo come semplice mezzo». Del resto, non è questa la condizione inderogabile affinché si diano i “diritti dell'uomo”, cioè dell'uomo in quanto tale, su cui si fondano le democrazie liberali gradualmente impostesi lungo la modernità? In realtà, non si potrebbe immaginare nulla di più antitetico all'“Oltreuomo” dell'affermazione che l'essere umano è “valore in sé”, dal momento che Nietzsche interpreta il suo *Übermensch* come il superamento dell'uomo (il cui destino è di essere “un passaggio e un tramonto”)<sup>28</sup> che invece i “diritti dell'uomo” intendono tutelare.

La riflessione pedagogica è direttamente interpellata da questa sfida antropologica. Il XX secolo, infatti, mentre ha promosso l'espansione delle ricerche teoriche e dell'impegno pratico attraverso l'ascesa – dagli anni Sessanta del secolo scorso – del paradigma delle “scienze dell'educazione”, ha anche registrato una crescente

<sup>27</sup> A. Rosmini, *Filosofia del diritto*, Cedam, Padova 1967, vol. I, p. 192.

<sup>28</sup> F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, Mursia, Milano 1985, p. 45.

incertezza rispetto a ciò che specificatamente significa educare. Per questa ragione è auspicabile un rinnovato impegno a coniugare pedagogia e antropologia nel segno dell'originalità umana consistente nella sfida di essere liberi<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Cfr. G. Mari, *Educazione come sfida della libertà*, La Scuola, Brescia 2013.