

# I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA

1-3  
2010

*Rivista fondata da LUIGI VOLPICELLI*

# I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA

Rivista semestrale diretta da IGNAZIO VOLPICELLI

Consulenti:

Wilhelm Büttemeyer, Hervé A. Cavallera, Antonio Erbetta, Michel Ostenc,  
Luciano Pazzaglia, Fabrizio Ravaglioli, Nicola Siciliani de' Cumis, Giuseppe Spadafora

Coordinamento redazionale:

Elena Zizioli

Referenti scientifici:

Robert Cowen, Gaetano Bonetta, Margarete Durst, Rosella Frasca,  
Mario Gennari, Francesco Mattei, Lucio Pagnoncelli, Donatella Palomba,  
Miguel A. Pereyra, Maria S. Tomarchio, Florencio V. Castro

Prezzo abbonamento 2010: Italia 51,65 - Estero 56,81 + 15,49 s.p. e bancarie  
Fascicolo triplo: Italia 33,57 - Estero 36,15 + 15,43 s.p. e bancarie

Per abbonamenti, fascicoli separati, richiesta pubblicità indirizzare a:

ANICIA s.r.l. - Via S. Francesco a Ripa n. 104 - 00153 Roma  
(IBAN: IT41B050480320000000006546) - Tel. 06/5894742 (anche Fax)

Il fascicolo non recapitato dovrà essere reclamato entro un mese dalla ricezione del fascicolo successivo. I manoscritti, i libri per recensione, le richieste di cambio debbono essere indirizzati alla Direzione de:

«I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA» Via Corsini n. 12 - 00165 ROMA

La direzione de «I Problemi della Pedagogia» esaminerà soltanto i contributi originali non ancora pubblicati o in via di pubblicazione.

Anno LVI      *Luglio/Dicembre 2010 n. 1-3*

## SOMMARIO

F. MATTEI, *Jean Piaget. Una deconversione filosofica?* p. 3  
M. DURST, *Donne insegnanti durante il fascismo: un percorso accidentato* p. 17

CONVEGNI E CONGRESSI - *Convegno di studi in occasione del 70° anniversario della fondazione dell'Istituto "Giuseppe Lombardo Radice" di Catania*

P. PALADINO, *Apertura del convegno e saluto del Dirigente scolastico* p. 43  
F. FRABBONI, *Una doppia mongolfiera nel cielo del duemila* p. 47  
I. VOLPICELLI, *Brevi considerazioni sul multiculturalismo e l'educazione* p. 55  
M. COSENTINO, *Educare è autoeducarsi. Pedagogia, Ermeneutica e Filosofia pratica in Giovanni Gentile e in Hans Georg Gadamer* p. 63  
G. CHISARI, *Educare ed insegnare oggi: le buone pratiche* p. 101  
A. MANGANARO, *Una lettera di Augusto Monti a Giuseppe Lombardo Radice (1911). Alcune riflessioni sull'insegnamento dell'italiano* p. 109

# I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA

Rivista bimestrale diretta da IGNAZIO VOLPICELLI

  
ANICIA

*Convegni e congressi*

Convegno di studi in occasione del 70° anniversario della fondazione dell'Istituto "Giuseppe Lombardo Radice" di Catania

*Omaggio a Giuseppe Lombardo Radice e riflessioni sull'attualità delle istanze educative e pedagogiche di una scuola in continuo divenire*

Apertura del convegno e saluto del Dirigente Scolastico  
prof.ssa Pietrina Paladino

Buon giorno e un benvenuto a tutti voi!

Porgo, innanzitutto, il mio cordiale saluto e quello dell'Istituto "Giuseppe Lombardo Radice" che ho l'onore di rappresentare, a tutti Voi intervenuti in questa straordinaria assemblea.

Esprimo la mia sincera gratitudine alla Provincia Regionale ed al Comune di Catania, in persona dei loro rispettivi rappresentanti, Presidente e Sindaco, per aver reso possibile lo svolgimento di questo importante evento, per l'attenzione, l'interesse manifestati alla tematica che ci accingiamo ad affrontare: "*Pedagogia, didattica e scienze dell'educazione. Frontiere, utopie e sfide della scuola italiana*".

Nella veste di Capo d'Istituto presiedo questo convegno, cui assisteranno anche numerosi ex studenti appositamente invitati. Grazie di essere così numerosi e così pieni di entusiasmo.

Il Convegno di oggi porta in Istituto personalità del mondo politico, universitario e giornalistico di alta esperienza in materia di istruzione e formazione e di rendicontazione sociale, che ci onorano della loro presenza.

Voglio quindi porgere loro un saluto ed un ringraziamento, perché sono certa che il contributo che porteranno arricchirà la nostra conoscenza e il nostro approccio culturale al tema che insieme affronteremo in questa giornata.

All'insegna dello slogan "70 anni in buona salute" celebriamo l'anniversario della fondazione dell'Istituto Magistrale "Giuseppe Lombardo Radice" che vanta tradizioni di cultura ed è tra i più antichi della città: nacque, infatti, il 16 ottobre 1938, con due corsi superiori e tre inferiori che, distaccati dall'Istituto Magistrale "Turrisi

Colonna”, dovevano costituire il nucleo originario di un Istituto solo maschile. Nell’anno scolastico 1944-45 l’Istituto divenne misto e nel 1946 veniva intitolato al nome dell’illustre pedagogista catanese. In questi 70 anni l’Istituto è diventato sempre più punto di riferimento del territorio per l’istruzione, l’educazione e la formazione.

Dall’anno scolastico 1998/99 è iniziata la sperimentazione del liceo delle *Scienze Sociali* che mira alla lettura della nostra contemporaneità e del *Liceo Linguistico* che facilita l’apertura verso l’Europa, amplia gli orizzonti degli allievi e li rende consapevoli di essere “cittadini del mondo”; indirizzi che, assieme al *Socio-psicopedagogico*, hanno consentito un considerevole incremento di alunni (oggi in numero di 1400 circa).

Per ricordare degnamente l’Istituzione scolastica ed il prestigioso nome cui essa si intitola è stato organizzato questo seminario di studi che vede la luce grazie all’impegno profuso da parte del comitato organizzatore ed in particolare grazie alla tenacia ed alla capacità organizzativa della prof.ssa Maria Visonà.

È doveroso ringraziare quanti in questi 70 anni hanno prestato la loro opera in questa realtà ed ovviamente anche coloro che la prestano tuttora: docenti, personale ATA, DSGA, personale tecnico e amministrativo e collaboratori scolastici che accomuniamo tutti in un caloroso ringraziamento.

Una realtà come la nostra risponde ad esigenze concrete, la scuola ha a che fare con le necessità costitutive della persona umana, con il desiderio del bello, di verità e di giustizia; educa, mantiene vivo e aiuta l’uomo ad essere più uomo.

L’istituto “Giuseppe Lombardo Radice” di Catania, con i suoi percorsi di studio e forte della presenza di docenti preparati e motivati nel perseguire l’obiettivo comune di creare una realtà educativa orientata alla formazione globale della persona, ha adempiuto ed adempie egregiamente a tale costrutto; questo incontro vuole essere anche l’occasione per dire grazie a tutti coloro che in questi 70 anni hanno creduto in noi: autorità, famiglie, giovani allievi, divenuti nel tempo validi professionisti.

In una società complessa solo la scuola può coniugare il passato con il futuro: la scuola è l’anello di congiunzione riflessivo, critico e progettuale.

Il senso della scuola si ritrova nella ricerca dell’equilibrio tra innovazione e tradizione.

In un mondo in cui domina il “qui ed ora”, il “presto e subito” la scuola deve porsi come comunità che custodisce il senso, il verso,

la direzione della conoscenza. La scuola è testimone dei processi di ricostruzione del tempo trascorso, è memoria critica e non guardiana del passato, e, sulla base di quella memoria costruisce il futuro della sua comunità. L’impegno della scuola è culturale e la cultura è la condizione fondamentale affinché la persona possa realizzarsi integralmente, capace di rispondere alle sfide di una società complessa quale quella odierna.

“Qualche cosa deve cambiare nell’educare le nuove generazioni”, è stato detto all’Unesco, anche perché il mondo non va avanti come è sempre andato, ma sta subendo un’accelerazione nuova di grande portata.

Infatti stanno oggi cambiando notevolmente i contesti e gli scenari in cui si svolge l’esistenza dei giovani nella famiglia e nella società.

Un convegno, quindi, che impone di ricordare il passato, con il prezioso patrimonio che ci ha lasciato in eredità, ma che ci deve proiettare in un futuro sempre più impegnativo, in cui la scuola deve affermare appieno la dignità del suo insostituibile ruolo.

La cerimonia, intende ricordare anche la persona di Giuseppe Lombardo Radice ed è quindi l’occasione per rendere omaggio al grande pedagogista e per riflettere sul concetto di “Scuola Serena”.

Per celebrare degnamente abbiamo invitato professori di chiara fama che accettando con entusiasmo l’invito conferiscono lustro all’iniziativa, e per questo Li ringrazio.

Oggi cari alunni potete reputarvi dei testimoni privilegiati perché avete l’opportunità di ascoltare dal vivo relatori che già conoscete attraverso il loro pensiero riportato nei libri di testo sui quali studiate.

Con la certezza che i lavori si riveleranno ricchi di interesse per tutti dichiaro ufficialmente aperto il convegno.

Educare è autoeducarsi.  
Pedagogia, Ermeneutica e Filosofia pratica in  
Giovanni Gentile e in Hans Georg Gadamer

di Maurizio Cosentino

*L'uomo è nato per due cose,  
per capire e per agire,  
quasi fosse un dio mortale.*  
Aristotele, *Protreptico*, 10 c, 2

1. Trovandoci, oggi, a celebrare il settantesimo anniversario della fondazione di una scuola\*, e particolarmente di una scuola dove si insegna come e cosa si deve insegnare – appunto un istituto magistrale, come si chiamava prima della intervenuta riforma che ne ha mutato il nome in liceo psicopedagogico – il tema dell'educazione può offrire ancora spunti di riflessione su quello che è o potrebbe essere *l'avvenire delle nostre scuole*.

Il tema che intendo qui presentare è appunto quello dell'educazione o meglio, di una forma particolare di educazione che si basa

---

*\*Di questa scuola, (Istituto Magistrale Statale Giuseppe Lombardo Radice, oggi liceo socio-psicopedagogico, di Catania) della quale oggi celebriamo i settanta lunghi e proficui anni di attività, dal 1986 al 1991, io ho avuto l'onore di essere studente e oggi, come ex studente, non posso che unire a questa ricorrenza i ricordi delle esperienze e dei legami che, in questo edificio, ho vissuto e stabilito e che, ancora oggi, conservo. È stato infatti l'avvocato Dario Fina, anch'egli ex alunno di questa scuola negli stessi anni in cui io l'ho frequentata, a ricondurmi di recente tra queste mura. Ricordi, in primo luogo, dei miei insegnanti che sono stati pazienti e comprensivi con uno studente non certo modello quale io ero e, tra costoro, in modo particolare voglio ringraziare i professori Francesco Buscemi e Giuseppe Centamore. Al primo sono grato per la formazione che mi ha dato nel campo della letteratura italiana con le sue insuperabili lezioni e con il suo rigore umano e professionale; al secondo devo il battesimo in una disciplina, la filosofia, che è stata, insieme alla storia, quella che ha contrassegnato la mia vita e il mio lavoro come docente. Permettetemi ancora di esprimere questa mia compartecipazione alla ricorrenza odierna con il ricordo – che non sarà sicuramente soltanto il mio – di altre due persone che appartengono alla storia di questa scuola: il preside Guido Sterlini e il suo vicepresidente il rev. Francesco D'Urso, entrambi non più tra noi.*

*All'attuale preside, professoressa Paladino, e a tutto il corpo docente in servizio vada il mio saluto e il mio ringraziamento per avermi invitato a questo convegno.*

sulla vita e sui modi di vita. Si tratta di un concetto di educazione che può anche prescindere da regole stabilite o da insegnamenti codificati e tramandati; la sua realizzazione avviene grazie ad una immanente forma di razionalità che non fa completamente degenerare nell'insensatezza i progetti dei singoli individui e di una società nel suo complesso, ma permette che a fasi di disorientamento seguano sempre occasioni e periodi di recupero e di ripresa.

Un'espressione di tale forma di razionalità è l'educazione concepita e attuata come autoeducazione.

Educare è autoeducarsi. Questa affermazione potrebbe apparire anche insignificante e controversa se prima non tentiamo di rispondere almeno a tre domande:

Come è possibile il processo di autoeducazione?

Chi è propriamente l'educatore in tale processo?

Quando o da dove comincia il percorso dell'educare?

La risposta a queste domande non può esulare dalla necessaria considerazione dell'oggetto dell'educazione al quale il nostro studio è rivolto, ossia dell'uomo. L'autoeducazione non è un processo che si compie isolatamente, ma comporta una comprensione dell'uomo nonché delle relazioni, delle esperienze e dei legami che egli instaura, sviluppa, mantiene o interrompe nel corso della sua vita e nei luoghi dove la sua vita si svolge. La dinamica auto-educativa dell'uomo non può quindi prescindere dalle relazioni che avvengono nella società, dalle conoscenze che provengono dalla cultura e dalle azioni che si compiono per la tutela e l'affermazione della libertà individuale e collettiva.

Sarebbe difficile riuscire a presentare e a sostenere un concetto di autoeducazione senza prima guardare alle forme, ai metodi, ai tempi e necessariamente ai risultati che le discipline pedagogiche o in generale i sistemi educativi hanno impiegato per perseguire il loro fine, ossia educare l'uomo. Tuttavia, non possiamo ammettere in modo incondizionato, né condividere, che una teoria dell'educazione o un sistema di norme sia, comunque e in ogni caso, valido e garantisca successo e progresso se poggia su solidi principi, trasmette contenuti etici o si ispira a presupposti religiosi, politici o dottrinali che rimangono sempre vincolati alle dinamiche del mutamento storico e alla decadenza. In tal caso, lo stesso apparato che produce una siffatta educazione o è una pura rappresentazione di un sommo bene e di uno stato di perfettibilità, oppure è il frutto di un compimento educativo che non richiederebbe ulteriori revisioni o aggiornamenti.

La storia, infatti, non ci ha sempre consegnato, in merito, modelli o teorie che hanno garantito il successo nel perseguimento di questo fine, la cui realizzazione è permanentemente incompiuta. Sul piano teorico e specificatamente evolucionistico e progressista l'educazione è sempre *in fieri* e il processo di apprendimento nell'individuo termina con la fine della sua vita. Sul piano più fattuale e contingente, i modelli di educazione più efficaci e che si presume siano i più rispondenti all'*hodie*, sono i più recenti e quelli più collegati alle ricerche delle scienze sociali e psicologiche. Lo provano anche i continui aggiornamenti cui i modelli educativi e formativi sono sottoposti. Allo stesso modo e in particolare, ciò si verifica nelle innumerevoli riforme dell'educazione, dei programmi e della scuola che, nel tempo, continuano a susseguirsi. La scienza dell'educazione, (intendendo con essa quel complesso di norme, principi e teorie che mirano a promuovere lo sviluppo delle naturali facoltà umane e intellettive e a orientarle verso obiettivi di civiltà e di progresso) si è adeguata, ai bisogni delle identità e dei generali orientamenti del tempo, della cultura e degli assetti istituzionali e politici. In tutto ciò, le scienze dell'educazione, al pari di altre discipline, come ad esempio le scienze dello sviluppo economico, dell'ambiente e della comunicazione hanno dovuto adattare i loro parametri anche in relazione al confronto con quelli di altri Paesi. Per descrivere tale contesto di aggiornamento e revisione permanenti, potremmo rifarci alla famosa asserzione di Hegel contenuta nella *Prefazione a Grundlinien der Philosophie des Rechts*: ogni uomo è figlio del suo tempo. Una asserzione che legittima in primo luogo il compito della filosofia e definisce cosa in realtà essa sia: «Intendere ciò che è, è il compito della filosofia, poiché ciò che è, è la ragione. Del resto, per quel che si riferisce all'individuo, ciascuno è, senz'altro, figlio del suo tempo: e anche la filosofia è il proprio tempo appreso col pensiero».

Oggi, ad esempio, alla definizione di "educazione nazionale", coniata e istituzionalizzata in tempi assai bui e retri non solo per il nostro Paese, ma anche per la stessa concezione di uomo e di educazione, si è andata a sostituire, in una visione molto più ampia, quella di educazione o di cultura europea o ancora, di educazione multiculturale. Un acceso clima di rinato interesse e di attivismo per le identità nazionali può, purtroppo, ancora oggi, coinvolgere e alterare in forme esasperate di nazionalismo lo stesso concetto di educazione. Ciò accade soprattutto quando il concetto di identità culmina in esaltazione regionalistica che contrappone il Nord al Sud e pre-

sume che chi vada a insegnare o a lavorare dal Sud al Nord, studi prima le antiche e locali tradizioni di quelle regioni e parli non “La favella toscana ch’è si sciocca/Nel manzonismo degli stenterelli”<sup>1</sup>, cui alludeva sarcasticamente Carducci, ma l’“aulico” vernacolo delle paludose e fosche valli padane. Analogo ragionamento si può condurre a proposito di modelli educativi o di strutture scolastiche o universitarie, ispirate a morali religiose o a sentimenti borghesi e dove il principio dell’eguaglianza umana e sociale rischia di rimanere circoscritto solo all’interno delle mura di quelle istituzioni e tra quanti fanno propri e condividono quegli schemi.

Un modello di educazione che potrebbe riscuotere una indifferenziata affermazione è quello che si adegua alle espressioni e anche ai bisogni che la società esprime attraverso la vita di tutti i suoi membri e che comprende in profondità i disagi che ostacolano lo sviluppo e l’affermazione dell’uomo e di tutte le sue capacità. Una educazione, in altri termini, che per non rischiare di diventare cieca, non si limiti sulla base della sua nuda indignazione morale, esclusivamente a sanzionare e a condannare. L’aggettivo apposto al sostantivo educazione, infatti, va sempre più a coincidere con quello che spesso accompagna il termine: cittadinanza. La cittadinanza così come l’educazione rimandano entrambi all’antico concetto di *civis* e *civitas*, coi quali si indica rispettivamente il cittadino e la città, intesa come complesso dei suoi abitanti (*cives*), ossia la condizione di cittadino e il diritto di cittadinanza. In altri termini, si vuole indicare quell’insieme di requisiti (posseduti grazie a un’educazione) che ci permettono di vivere in società e di instaurare relazioni col prossimo. Una tra le fondamentali discipline che già dalla scuola media viene o dovrebbe essere insegnata è appunto l’educazione civica. A questa farebbero poi seguito il galateo, l’arte delle buone maniere e una vasta letteratura morale che va dal noto *Galateo* di Giovanni della Casa, al *Cortigiano* di Baldassarre Castiglione e al non meno celebre *Oracolo manuale ossia arte della prudenza*, del gesuita Baltasar Gracián, tradotto dallo spagnolo, prima in francese e successivamente in italiano, col titolo: *L’uomo di corte*. Ma anche qui rimangono sempre nel campo della manualistica.

Tornando alle domande poste prima, cerchiamo di individuare quali sono i saperi che hanno come oggetto della loro ricerca e del loro studio l’uomo e la sua educazione, concepita nella nostra prospettiva come autoeducazione. Tra le diverse discipline umanistiche o *Studia humanitatis* – così chiamate in quel periodo della nostra storia (Umanesimo) che da esse prende il nome – consideriamo la

pedagogia, l’ermeneutica e la filosofia pratica come forme di sapere che osservano l’agire dell’uomo, mirato all’affermazione della sua personalità, dei suoi diritti e della sua libertà, e con ciò, tentiamo di verificare se e in quali forme è possibile, in questi ambiti disciplinari, un processo di autoeducazione.

La pedagogia si può dire che, in questo settore, è la più antica disciplina che si occupa dell’uomo fin da quando egli comincia a muovere i primi passi su questa terra e a esprimere con le prime parole le iniziali intenzioni della sua volontà e del suo pensiero. Nella Grecia antica, maestra di sapere per tutto l’Occidente, il pedagogo (da *παιδος*: bambino e *αγω*: conduco) era colui che si prendeva cura del bambino conducendolo a scuola e nelle palestre. Il ruolo del pedagogo e di conseguenza della pedagogia è divenuto nel tempo quello di una vera e propria arte dell’insegnare. Oggi la pedagogia esercita un vero e proprio dominio tra le discipline che hanno come oggetto di studio l’uomo sotto il profilo della sua formazione, del suo interagire con l’ambiente e coi suoi simili. Basti pensare alle varie aggettivazioni che la stessa disciplina ha assunto (pedagogia generale, pedagogia speciale, pedagogia sociale, pedagogia sperimentale, pedagogia comparativa, pedagogia dei contesti formali ecc.). Nell’impossibilità di esporre una storia e una classificazione della pedagogia, in questa sede e al cospetto di assai più autorevoli rappresentanti e conoscitori della disciplina come Frabboni e Volpicelli, mi limito a sottolineare l’importanza che essa ha avuto nella formazione degli studi classici e nella storia della nostra cultura, già a partire dall’intramontabile opera di Werner Wilhelm Jaeger, *Paideia*<sup>1</sup>.

La pedagogia di fatto si presenta come una scienza che compendia e elabora modelli, teorie e tecniche volte alla pratica educativa di un soggetto e in riferimento a determinati contesti. In primo luogo essa si occupa dell’uomo, come abbiamo già detto, a partire dalle prime manifestazioni del suo agire. Ma da dove la pedagogia attinge i contenuti e i metodi della sua pratica educativa, se non dall’agire stesso e dalle condizioni, dai costumi, dagli usi e dagli stili di vita di una comunità e di situazioni contingenti? Su quale razionalità si fonda infine l’operare pedagogico, se non su quello di una razionalità pratica che ha di mira la risoluzione di problemi pratici? In questo senso noi riteniamo che la pedagogia in realtà sia una specie di filosofia pratica o, quantomeno, appartenga a essa e perciò abbiamo

<sup>1</sup> W. W. Jaeger, *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, Berlin-Leipzig 1934.

detto che si presenta come una scienza, ma non è una scienza. Su questo punto ritorneremo più avanti. Potremmo anche dire, seguendo Wilhelm Dilthey, che essa è una scienza nel senso che fa parte delle *Geisteswissenschaften* e che perciò il suo statuto non è quello delle scienze della natura (*Naturwissenschaften*). Tra la ricerca delle scienze della natura e quella delle scienze dello spirito esiste solo un'analogia che riguarda l'approccio con l'oggetto della ricerca. Nelle prime l'oggetto è sempre identico, nelle scienze dello spirito invece è l'interesse a muovere la ricerca. Tale interesse è però motivato dal momento storico in cui esso comincia a manifestarsi e in vista di altri peculiari interessi. Nelle scienze della natura l'oggetto esiste già in una ideale definizione che, a sua volta, presuppone una conoscenza perfetta della natura la quale consente una conoscenza altrettanto perfetta dell'oggetto.

La seconda disciplina che coinvolgiamo per sostenere il principio e la possibilità di un'autoeducazione è l'*ermeneutica*. L'ermeneutica da antica arte dell'interpretare, soprattutto i testi sacri e, *in primis*, la Bibbia, ha avuto il suo inizio con Lutero e, affermandosi fino a tutto l'Ottocento, in particolare con Friedrich Schleiermacher, è divenuta, grazie a Hans-Georg Gadamer, prospettiva del comprendere entro orizzonti culturali. L'esercizio di questa comprensione avviene nel dialogo e presuppone oltre al linguaggio, concepito come *atto di mediazione totale*, la struttura domanda-risposta. L'interpretazione-comprensione altro non è se non una dialettica all'interno della quale si risolvono e si fondono gli orizzonti culturali degli interlocutori. Questa impostazione rinvia e ripropone la tecnica socratica della maieutica e la forma dei dialoghi platonici. Inoltre, una ermeneutica così concepita, nel senso di una prospettiva e realizzazione del comprendere, reca in sé, anche le posizioni più forti della dialettica hegeliana. Essa, nei termini hegeliani, esprime la natura dell'esperienza del conoscere che la coscienza, che vuol divenire consapevole di sé, compie a partire dalla constatazione di un oggetto in sé che può essere saputo solo attraverso i modi in cui si presenta alla coscienza che ne fa esperienza. La cosiddetta ontologia ermeneutica di Gadamer postula, attraverso il fenomeno del linguaggio, l'esperienza extrametodica della verità e unifica, le prospettive socratico-platoniche e quelle della dialettica di Hegel nella teorizzazione del rapporto arte-verità, espresso da Heidegger in *Der Ursprung des Kunstwerkes*<sup>2</sup>, ma già presente nel paragrafo

<sup>2</sup> M. Heidegger, *Holzwege*, Frankfurt a. M. 1959, pp. 7-68.

32 (*Verstehen und Auslegung*) del capitolo quinto di *Sein und Zeit*. Gadamer riprende in *Wahrheit und Methode*, nel capitolo intitolato: *Elementi di una teoria dell'esperienza ermeneutica*, questo motivo heideggeriano della *possibilità positiva del conoscere più originario*, ossia delle possibilità dell'interpretazione, che ha come suo compito primo, durevole e ultimo, quello di non lasciarsi mai imporre pre-disponibilità, pre-veggenza e pre-cognizione dal caso o dalle opinioni comuni, ma di farle emergere dalle cose stesse, garantendosi così la scientificità del proprio tema. Poiché la comprensione, per il suo senso esistenziale stesso, è il poter-essere dell'Esserci, le presupposizioni ontologiche del conoscere storiografico trascendono in modo essenziale l'idea di rigore delle scienze esatte<sup>3</sup>.

L'ermeneutica gadameriana, inoltre, rivendica una sua universalità nel rapporto con le scienze positive; queste infatti trattano dati di fatto, ma nella loro trattazione la questione delle domande da porre e delle risposte che gli stessi dati offrono, è una problematica ermeneutica. Quello che a noi, in questa sede, interessa di più è invece il fatto che nella sua riflessione l'ermeneutica riservi una più che considerevole attenzione a Aristotele e, in particolare, ad alcuni principi dell'etica aristotelica. L'ermeneutica anche nel suo tentativo di volersi connotare come compito teoretico e pratico, per far fronte all'esigenza di metodicità della scienza moderna, si appella a Aristotele e sostiene che tale possibilità nelle *Geisteswissenschaften* è data dalla filosofia pratica, fondata da Aristotele<sup>4</sup>. Nonostante questo appello ad Aristotele, noi riteniamo che essa non può però tradursi in filosofia pratica né può presumere di avere come oggetto o risultato della sua indagine la prassi ossia l'agire umano all'interno delle strutture della vita associata. La filosofia pratica mira a definire un'azione che deve essere compiuta in una determinata situazione. L'ermeneutica invece non presupponendo altro a se, se non il linguaggio, rimane una teoria del comprendere, dell'interpretare.

Siamo così giunti alla terza disciplina che ci consente di approdare ai principi dell'autoeducazione: la filosofia pratica.

Oggetto della filosofia pratica è l'agire, l'agire dell'uomo non considerato sotto un generale concetto che equivale al far qualcosa,

<sup>3</sup> M. Heidegger, *Sein und Zeit*, Tübingen, 2001, p. 153. Trad. it. a cura di P. Chiodi, *Essere e tempo*, Milano 1970, pp. 240-241.

<sup>4</sup> Cfr. H. G. Gadamer, *Hermeneutik als theoretische und praktische Aufgabe*, in H. G. Gadamer, *Gesammelte Werke*, Bd. 2, *Hermeneutik*, Tübingen 1986, pp. 302-304. Trad. it. *Ermeneutica come compito teoretico e pratico*, in H. G. Gadamer, *Verità e metodo 2*, Milano 1996, pp. 261-278.

ma l'agire mosso da un "in vista di cui", *hou heneka*, secondo Aristotele. I principi della filosofia pratica risalgono all'etica aristotelica, particolarmente all'*Etica nicomachea*, considerata da sempre la principale opera dalla quale hanno attinto tutti i sistemi morali e etici dell'occidente. Tutta la filosofia di Aristotele ha svolto un ruolo di capitale importanza per lo sviluppo della cultura occidentale e anche il fatto che gli arabi abbiano redatto i commentari agli scritti aristotelici, ci attesta l'universale importanza che questo filosofo è riuscito a conservare per tutto il Medioevo e comunque, fino a quando da Bacone in poi, con la rivoluzione scientifica del Seicento, l'antiaristotelismo divenne il manifesto del vero progresso scientifico e della modernità. Ma, ciononostante la filosofia aristotelica non è stata mai definitivamente fatta fuori, essa, come vedremo, è sempre risorta.

Anche in questo caso, ma per mancanza di tempo e per non andare fuori tema, rimandiamo ad altra sede una più dettagliata informazione sulla storia della filosofia pratica. Osserviamo solo che, prima dell'avvento e dell'affermazione della filosofia di Kant, e in particolare della sua fondazione trascendentale dell'etica, nonché della metafisica dei costumi, la filosofia pratica, soprattutto nelle università tedesche, aveva garantito una continuità ai principi aristotelici, basti pensare all'opera di Christian Wolff: *Philosophia practica universalis, methodo scientifica pertractata*<sup>5</sup>.

Il merito e l'importanza di Aristotele in questo ambito consistono anche nella separazione che egli ha stabilito tra le scienze, distinguendole in *teoretiche*, *poietiche* e *pratiche*. In tale differenziazione Aristotele ammette che solo per la filosofia pratica vige una forma particolare di razionalità che non è uguale alla razionalità o alla esigenza di esattezza delle altre scienze e ciò riguarda nel complesso l'etica e le questioni etiche: per Aristotele, quindi, l'etica non deve essere ritenuta una scienza esatta<sup>6</sup>. Ma su quali basi è possibile conferire all'etica

<sup>5</sup> Le opere di Christian Wolff comprendono, oltre alla *Philosophia practica universalis*, anche una *Philosophia moralis sive Ethica, methodo scientifica pertractata*, divisa in cinque parti e redatta a Lipsia tra l'aprile 1750 e l'aprile 1753.

<sup>6</sup> Aristotele, *Metafisica*, «È corretto anche chiamare la filosofia scienza della verità. Fine della scienza teoretica è la verità, fine della scienza pratica l'azione. Infatti, anche quando consideriamo come sta una cosa, i pratici badano non a ciò che è eterno, ma a ciò che è relativo e che interessa sul momento» (1, 993b 20-23). *Etica nicomachea*, «Non dovrebbe essere richiesto lo stesso grado di precisione in tutti i tipi di indagine... Le azioni giuste e buone, che sono tema della politica, ammettono una tale quantità di differenza e variazioni, che è sorta l'opinione che siano questione di convenzione e non di natura... È segno di un uomo colto il cercare in ogni tipo di indagine quella precisione che la natura dell'argomento permette. È inappropriato chiedere dimostrazioni in etica, come lo è permettere l'uso di argomenti solo probabili al matematico» (1094 b 11- ss.).

uno stato d'eccezione rispetto alla scientificità degli altri saperi? In realtà, nell'etica aristotelica esiste un concetto specifico che autorizza la fondazione di una particolare razionalità in grado di regolare l'agire umano o più in generale di razionalizzare, in un modo autonomo, la prassi. Si tratta del concetto di *φρόνησις* (*phronesis*) ossia di razionalità pratica o, meglio di intelligenza pratica, introdotto nella cultura occidentale, per la prima volta proprio da Aristotele<sup>7</sup>. Questo termine greco, tratto dall'*Etica nicomachea*, ha assunto, nel corso dei secoli, anche per via della sua traduzione nel latino *prudencia*, significati sempre più estesi e comunque attinenti alla dimensione dell'agire umano nelle realtà della vita associata e della politica. Esso, per certi aspetti corrisponderebbe anche a quella speciale caratteristica che muove le decisioni dell'uomo di governo, del principe e che è detto appunto realismo machiavellico. Questa dote costituisce uno tra i maggiori punti di forza della politica, così come l'intelligenza acuta del segretario fiorentino l'aveva concepita, traendola probabilmente dai classici.

La *phronesis* quindi non è *epistème*. Aristotele ci ha lasciato un originale contributo per l'esatta comprensione dell'agire sia grazie alla determinazione della *phronesis* sia per la differenza stabilita, sempre in relazione all'agire, tra *praxis* ossia agire considerato in sé e che non presuppone regole fisse per la produzione, se non l'agire stesso, e *poiesis* ossia un agire che dispone di regole e che ha di mira la produzione di qualcosa (come nel caso di un architetto che voglia costruire una casa). Nonostante la straordinaria chiarezza e l'ineccepibile analisi della struttura dell'agire, compiuta da Aristotele, il concetto di azione è rimasto alquanto oscuro e poco indagato soprattutto nell'ambito della filosofia pratica, determinando un interesse inadeguato da parte della sociologia e della filosofia del linguaggio. Per far fronte alle esigenze di una legittimazione della filosofia nei confronti delle avanzanti scienze sociali e linguistiche, nei decenni scorsi, soprattutto in Germania, si è avuto un rinnovato interesse per i temi dell'agire e specialmente si è delineata una rinascita o riabilitazione della filosofia pratica. In tale contesto di rinascita della filosofia pratica, è emersa e si è affermata una vera e propria corrente di indirizzo neoaristotelico<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Cfr. Aristotele, *Etica nicomachea* 1140b 20-21.

<sup>8</sup> Cfr. M. Riedel, *Rehabilitierung der praktischen Philosophie*, (vol. I, *Geschichte, Probleme, Aufgaben*, Freiburg 1972; vol. II, *Rezeption, Argumentation, Diskussion*) Freiburg 1974; R. Bubner, *Handlung, Sprache und Vernunft. Grundbegriffe praktischer Philosophie*, Frankfurt am M. 1976; R. Bubner, *Geschichtsprozesse und Handlungs-normen. Untersuchungen zur praktischen Philosophie*, Frankfurt am M. 1984; F. Volpi, *La rinascita della filosofia pratica in Germania*, in I. Iseppi, C. Natali, C. Pacchiani, F. Volpi, *Filosofia pratica e scienza politica*, Padova 1980.

2. Nella pedagogia, nell'ermeneutica e nella filosofia pratica troviamo un comune denominatore che ci permette di sostenere la possibilità di una autoeducazione dell'uomo. Il comune denominatore che sostiene questa possibilità e che fa sì che essa si attui concretamente è rappresentato dalla impossibilità di scienzificare la pratica educativa. L'educazione dell'uomo in quanto autoeducazione non può né deve essere ritenuta una scienza esatta, i suoi principi, le sue regole e i suoi metodi non sono *epistème*. Questa affermazione però non significa che la prassi auto-educativa sfugge al controllo e alla verifica di un apparato scientifico e razionale né che essa si pone in contrasto con altri sistemi educativi, fondati su criteri rigorosi e su regole prestabilite. Al contrario invece, noi possiamo valutare e consolidare i modelli e i principi vigenti o convenzionali dell'educazione e della formazione dell'uomo quanto più essi sono concepiti, compresi e vissuti all'interno della coscienza e della capacità innata nell'uomo di attuare comportamenti e scelte razionali, in vista delle quali egli si orienta al perseguimento del maggior bene possibile, in una determinata situazione e in uno specifico ambiente. I comportamenti buoni e le azioni civili derivano in primo luogo dal fatto di essersi abituati ad agire in un certo modo. Essi poi vengono a consolidarsi nell'uomo, in seguito alla comprensione e condivisione razionale di ciò che egli fa.

Noi possiamo trovare traccia di questo fenomeno anche nelle società più antiche dove, ancor prima dell'intervento normativo e di codici scritti o imposti, le comunità avevano elaborato spontaneamente forme di convivenza e di comportamento riflettenti criteri razionali.

Anche dalla storia della cultura e della filosofia in particolare, possiamo trarre, in proposito, più di qualche esempio. Riteniamo che, tra i diversi autori, tale concezione emerga meglio, nel nostro caso, dalla filosofia di Giovanni Gentile e, ancora, da alcune posizioni dell'ermeneutica filosofica di Hans-Georg Gadamer. Entrambi i filosofi, diversi per la loro formazione e per l'orientamento del loro pensiero, hanno però riproposto, a nostro parere, il principio della razionalità immanente all'agire e con ciò, per quanto riguarda il tema in discussione, hanno anche reinterpretato alcuni contenuti dell'etica di Aristotele.

3. Nella storia della scuola italiana e più specificamente nella storia della filosofia, Giovanni Gentile può vantare un posto di assoluto rilievo, tanto per il peso e l'incisività che il suo *attualismo* ha

avuto nella formazione di gran parte degli intellettuali italiani, quanto per le compromissioni politiche che gli permisero di esercitare – insieme a Benedetto Croce – una vera egemonia culturale. Anche per questo motivo, o forse, soprattutto per questo motivo, fino a quando si parlerà di scuola e di riforme della scuola non si potrà fare a meno di rievocare Giovanni Gentile. La cosiddetta *riforma Gentile*<sup>9</sup>, attuata dal 1922 al 1923, è un'esperienza che non può essere letta prescindendo dal retroterra concettuale e sistematico della filosofia dell'attualismo che Gentile aveva elaborato già nel 1910-1912.

Gentile è un filosofo, è uno storico della filosofia che sostiene fortemente che la stessa storia della filosofia sia essa stessa filosofia. A lui si deve l'identificazione di storia e filosofia nel senso di una risoluzione del passato nel presente. Il presente, un presente possiamo dire eterno, coincide ed è rappresentato dall'atto, dall'atto del *pensiero pensante* e non dal *pensiero pensato*. Tutta la storia si risolve e si svolge nell'eterno atto del pensare. Gentile è anche l'autore di un *Sommario di pedagogia* in due volumi, il cui titolo completo è: *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*. Il primo volume è dedicato alla trattazione della *pedagogia generale*, il secondo alla *didattica*. È sicuramente la seconda parte del titolo di quest'opera a connotare meglio che cosa Gentile intendesse per pedagogia o cosa volesse fare della pedagogia. In effetti, una volta stabilita l'identità di storia e filosofia, non risultò difficile a Gentile istituire l'identità tra pedagogia e filosofia o, più precisamente, il farsi filosofia della pedagogia.

Il cuore delle idee filosofiche di Gentile è costituito dalla *Teoria generale dello Spirito come atto puro*, dalla quale discendono i principi e gli assunti attualistici e, tra questi, la fondamentale dottrina dell'*autoctisi*. Posto che nulla trascende il pensiero e che l'atto del pensare è quello attraverso il quale tutto si fa e diviene, ogni presupposto della realtà naturale e storica viene assorbito ed escluso in questa forma di eterno divenire di eco eraclitea. La concezione gentiliana dell'io esclude qualsiasi dualismo e postula una reale identità di soggetto e oggetto che Gentile esprime in questi termini nella *Teoria generale dello spirito come atto puro*:

<sup>9</sup> Legge del 3 dicembre 1922, n. 1601, *Delegazione di pieni poteri al Governo del Re per il riordinamento del sistema tributario e della pubblica Amministrazione*, cui seguono una serie di Regi Decreti rivolti alla riforma dell'amministrazione e dell'ordinamento scolastico che vanno dalla scuola elementare (R. D. n. 2185 del 1.10.1923), alla media (R. D. n. 1054 del 6.5.1923) fino all'università (R. D. n. 2102 del 30.9.1923).

Io non sono mai io, senza essere in tutto quello che penso -

Per cui tutto:

quello che penso è sempre uno, in quanto vi sono io<sup>10</sup>.

Tutta la filosofia di Gentile poggia sui seguenti principi:

1. la realtà del soggetto, puro soggetto;
2. la realtà dell'oggetto, puro oggetto;
3. la realtà dello spirito, unità o processo del soggetto e immenza dell'oggetto al soggetto.

Da questo breve accenno ai capisaldi dell'idealismo attuale di Giovanni Gentile, vediamo come in esso siano presenti i principi di un'autoeducazione, soprattutto in relazione al fatto della postulata e realizzata identità di pedagogia e filosofia. Dal momento che la pedagogia si fa filosofia, l'istanza di superamento del dualismo deve pervenire anche alla risoluzione del classico schema educativo, ossia alla risoluzione del dualismo maestro-alunno, nell'unificazione di maestro che insegna e discepolo che apprende. Si tratta di una unificazione spirituale che dà luogo alla costituzione di un'unica attività pensante e che Gentile così spiega:

convien dire che gli spiriti concorrenti nell'atto dell'educare o non sono spirito, o sono uno spirito unico. Possono non essere spirito? Se guardiamo l'educare dal lato dell'educatore, che cosa egli fa, per esempio, insegnando a parlare, se non parlare egli stesso, e compiere un atto spirituale? Che se guardiamo dal lato dell'educando, che altro fa questi imparando a parlare, se non cominciare a parlare, e compiere anche lui un atto spirituale? E non abbiamo noi dimostrato che l'uomo, qualunque cosa faccia e per qualunque verso si consideri, è spirito? cioè, si tenga sempre bene a mente, processo autocreativo? L'educatore, educando, si fa educatore: e questa è opera spirituale; l'educando, profittando dell'educazione, si fa educando. La spiritualità dei termini educativi, dunque, è incontestabile<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> G. Gentile, *Teoria generale dello spirito come atto puro*, Bari 1924, p. 239.

<sup>11</sup> G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica. I. Pedagogia generale*, Firenze 1944, pp. 126-127.

Le condizioni di questa unificazione spirituale che determina l'eliminazione dell'opposizione tra i due termini: maestro-alunno, erano stati già esposti da Gentile anche in un saggio del 1900, dal titolo: *Il concetto scientifico della pedagogia*:

Condizione, dunque, dell'apprendere e dell'insegnare è la risoluzione della dualità di mente che apprende e di mente che insegna nell'unità della mente che conosce<sup>12</sup>.

Autocreazione del maestro nell'atto dell'insegnare e autoeducazione del discepolo nell'atto dell'apprendere: in tal modo, concepita teoreticamente, l'educazione è una autoeducazione e perciò nella sua dimensione pratica è un'autoeducazione. Questa radicale sintesi e spiritualizzazione dell'attività educativa non lascia spazio a possibili tecniche o arti dell'insegnare, a metodi o a sistemi che possano ritenere di insegnare al maestro come e cosa si insegna e allo scolaro come e cosa si apprende. Non esiste una scienza pedagogica né una scienza precettistica poiché, continua Gentile:

credo di aver dimostrato, che non v'ha una scienza che si dica pedagogica, distinta dalla filosofia dello spirito. Ma ciò non importa che non sia sommamente utile rivolgere lo studio di questa filosofia al perfezionamento di quell'importantissimo istituto sociale che è l'educazione, come ordinariamente s'intende questa parola. E nulla vieta di continuare a far uso del termine *pedagogia*, per indicare tale filosofia dello spirito rivolta, nella pratica, ad illuminare e dirigere l'arte dell'educare, col dare a chi l'eserciti la coscienza di quel che essa logicamente od essenzialmente sia<sup>13</sup>.

La filosofia dello spirito in questa dimensione diviene panspichismo e l'attività pensante e conoscente del soggetto coinvolge tutta la realtà:

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

<sup>12</sup> G. Gentile, *Educazione e scuola laica. Scritti Pedagogici I*, Milano 1932, p. 42. Il saggio *Il concetto scientifico della pedagogia* è stato pubblicato per la prima volta nei *Rendiconti della Accademia dei Lincei: scienze morali, storiche e filologiche*, vol. IX, fasc. II, seduta del 18 novembre 1900. Gentile lo ripubblicherà nel 1908 in *Scuola e filosofia* e nel 1921 in *Educazione e scuola laica*.

<sup>13</sup> Ivi, p. 47.

mantiene in essere. Noi, dunque, siamo il principio del mondo che è il nostro mondo, noi, non già in quanto siamo o ci facciamo uno tra gli oggetti della nostra coscienza, bensì proprio in quanto siamo il soggetto attivo del conoscere<sup>14</sup>.

Tra le righe di queste affermazioni non è difficile rintracciare il carattere della cultura e del sentimento umanistico-rinascimentale. All'Umanesimo e al Rinascimento Gentile dedicò importanti studi (anche se di poco successivi alle grandi opere filosofiche) e probabilmente da autori e opere di questo periodo, che ben conosceva, egli trasse molte delle idee che riguardano il concetto di autoformazione dell'uomo; concetto espresso, tra l'altro, in una delle maggiori opere filosofiche del Rinascimento, il *De hominis dignitate* di Giovanni Pico della Mirandola. Non meno, risulta evidente l'analogia della concezione gentiliana dell'io che tutto comprende e crea in sé, con la dottrina dell'Uno-Tutto di Giordano Bruno.

Inoltre, nella concezione immanentistica dello svolgimento dello spirito che si dispiega attraverso l'inesauribilità dell'atto e per il quale l'educazione diviene *elaboratrice di se stessa*, troviamo anche chiari riferimenti che riconducono il nostro ragionamento alla fondazione della filosofia pratica di Aristotele e specificamente al concetto di *praxis* e, su un piano analogo, al rapporto tra materia e forma, potenza e atto.

Ancora, nel *Sommario di filosofia come scienza filosofica*, Gentile scrive:

Lo spirito si svolge, lo vide già Aristotele, come accrescimento in se stesso; nulla gli si aggiunge da fuori, e nulla egli espelle da sé; non perché sia vuoto, ma perché è pieno di se stesso; non perché è vuota forma, ma perché è forma del suo contenuto, la cui realtà vien risolta nella realtà di quella forma. E però l'educazione è creazione di forma, di attività, di potenza; ma di forma concreta d'un contenuto, che essa riproduce; di attività elaboratrice di se stessa; di potenza effettiva di realtà. Ed è anche creazione di un mondo, ma di un mondo che è uno spirito, e in cui è uno spirito. La vera natura dello spirito essendo meglio espressa nel concetto dell'*atto* (che è quel che si fa, e nel farsi è soggetto che fa, e insieme oggetto che è fatto forma e materia), l'educazione sarà meglio

<sup>14</sup> G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica. I. Pedagogia generale*, Firenze 1944, vol. I, p. 15.

definita se si dice *attuale*: cioè formale in quanto materiale, e materiale in quanto formale<sup>15</sup>.

Da quanto fin qui esposto, possiamo constatare che la pedagogia di Gentile è una pedagogia filosofica e, come tale, essa può essere definita una scienza solo ed esclusivamente in virtù del fatto che è filosofia. La pedagogia attualistica di Gentile non è un sapere che insegna l'arte di fare scuola, essa corrisponde piuttosto ad una teoria che ha a suo fondamento il socratico "conosci te stesso" che si traduce in: costruisci te stesso, ossia: *educa te stesso*. Il fondamento filosofico della pedagogia gentiliana però, fermo restando il carattere e il metodo dell'immanenza assoluta, che Gentile tiene a sottolineare, è anche una proposizione metafisica. Ciò è sostenibile a partire dalla concezione dell'atto puro, inteso come *actio mentis* e quindi volto ad una conoscenza che si identifica con una creazione (l'atto puro è autotetisi). Seppur l'*actio mentis* rimandi all'immanentismo spinoziano, Gentile fa propria questa tesi per dimostrare che l'unità di soggetto e oggetto anziché essere un fatto compiuto è un'attività mentale dinamizzata in un costante processo di unificazione degli stessi termini<sup>16</sup>. La gentiliana *teoria generale dello spirito* non può prescindere dalla purezza dell'atto sul quale essa è costruita, così come la ragione in Kant non può prescindere dalla sua purezza anche quando essa diviene ragion pratica, ossia ragion purapratca; una ragione che seppur sempre pratica, non perde mai di vista il regno trascendentale dei fini e il sommo bene. Infine, la separazione tra l'*homo phaenomenon* e l'*homo noumenon* – rigorosamente stabilita da Kant a proposito della libertà pratica, concepita come l'azione del primo sul secondo – trova in Gentile una riunificazione nell'attività immanente del pensiero, all'interno della quale *il dato* e *il pensato*, ossia sensibilità e intelletto si risolvono e si conciliano nel divenire del pensiero pensante.

È certamente una delle discussioni più affascinanti e complesse nel mondo filosofico occidentale, quella che analizza e compara l'idealismo trascendentale di Kant e l'idealismo attuale di Gentile o quello assoluto di Hegel. Tematiche oggi, purtroppo, poco frequentate e ritenute vecchie e superate – anche in ragione delle dominanti mode filosofiche provenienti d'oltreoceano e delle svariate filoso-

<sup>15</sup> Ivi, vol. I, pp. 220-221.

<sup>16</sup> Cfr. A. Negri, *Giovanni Gentile. Costruzione e senso dell'attualismo*, Firenze 1975, p. 30. Dello stesso autore si vedano anche: *L'inquietudine del divenire. Giovanni Gentile*, Firenze 1992; *Giovanni Gentile educatore. Scuola di Stato e autonomie scolastiche*, Roma 1996.

fie analitiche e del linguaggio – ma sulle quali la migliore intelligenza italiana e straniera del secolo scorso si è formata.

Come è possibile, allora, passare da tale accennata sorta di “fondazione della metafisica della pedagogia” ad una pedagogia che attui, in concreto, valide esperienze educative?

Gentile a questo punto deve affrontare il problema della didattica e del rapporto tra pedagogia filosofica e didattica. In questa prospettiva egli aveva già escluso, come chiaramente dichiarò nella prefazione alla prima edizione, del 1912, del *Sommario di pedagogia*, di voler scrivere un libro scolastico e tantomeno un libro di pedagogia, che sarebbe:

come dire la quintessenza d’ogni pedanteria e l’arte stessa di tutte le male arti, con cui i maestri di scuola di tutti i tempi si son messi attorno alla povera umanità per insegnarle a forza quel che non s’impara e non s’imparerà mai, perché non esiste: una letteratura senza vita, una grammatica senza vivo discorso, e discorsi che nessuno ha mai fatti o farebbe, e regole senza vigore perché astratte dal seno della realtà e propinate nella loro cruda astrattezza: sentimenti o pensieri, che son luoghi comuni e non palpiti spirituali; una storia a caselle, dove giuocano marionette battezzate con grandi nomi; una scienza sottratta al vivo della ricerca, all’animo che ne visse una volta, e non l’avrebbe forse ripetuta mai più; una filosofia che non si capisce e una religione in cui non si crede, ridotta a un arzigogolo di formule; e parole parole parole, invece della realtà, della vita e dell’anima, di cui ogni scolareto è sostanziato<sup>17</sup>.

Intesa in tal senso la pedagogia contro la quale Gentile si scaglia è la pedagogia dei programmi, ossia il pedagogismo della didattica. Il maestro di questa pedagogia è rappresentato dal maestro di scuola, il maestro di professione che esercita sugli scolari effetti devastanti. *Il maestro professionalizzato* – sostiene ancora Gentile – diventa *quel famoso pedante che è insieme stato per secoli la tragedia opprimente e la gioconda commedia della giovinezza umana*. Questo genere di insegnamento, se insegnamento può essere chiamato, non lascerà altra traccia di sé, che un senso imperituro di amaro e di noia, come chi serba nel cattivo palato il disgusto di un cibo ingoiato di mala voglia e non potuto digerire<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica. I. Pedagogia generale*, Firenze 1944, vol. I, pp. VII-VIII.

<sup>18</sup> Ivi, pp. 158-159.

Per far sì che la pedagogia non continui a essere “l’arte stessa di tutte le male arti” che prostrano la vita e l’apprendimento, non bisogna sopprimerla, ma trasformarla. Allo stesso modo va reimpostata la natura della didattica, le sue finalità e il suo rapporto con la pedagogia. Questa operazione avviene nel seguente modo: ridotta la pedagogia a filosofia, la distinzione tra pedagogia e didattica diviene una distinzione soltanto dialettica. Gentile nel suo *Sommario* tratta e suddivide la pedagogia in: *Pedagogia generale*, il primo volume, e che comprende tre parti: l’uomo, l’educazione e le forme dell’educazione; e *Didattica*, il secondo volume, che a sua volta è suddivisa in: didattica generale e didattica speciale. La didattica stessa è concepita sotto forma di una pedagogia speciale; speciale nel senso che riguarda la specie in relazione al genere sommo.

La nostra didattica – scrive Gentile – si distingue dalla pedagogia generale come una teoria speciale da quella che in essa si viene più particolarmente a determinare. Empiricamente parlando, si potrebbe definire una teoria della scuola; la quale evidentemente è una forma speciale, concreta, determinata della educazione. E in questo senso, come s’accennò a principio, la didattica si può anche dire una pedagogia speciale<sup>19</sup>.

Anche la didattica, considerata e trattata nella sua specificità, appartiene al regno dell’attività del pensiero, ma esplica le forme dell’educazione, ossia quelle della pedagogia generale, nell’attività istituzionale dell’educazione medesima, rappresentata dalla scuola. Il rapporto tra pedagogia generale e pedagogia speciale è dato dal passaggio (o movimento dialettico) dall’educazione alla scuola, e dalla pedagogia alla didattica. Il problema dell’educazione viene pensato nella pedagogia generale e viene di conseguenza svolto nella pedagogia speciale o didattica.

Ma la nozione di scuola che Gentile esprime sembra essere molto più vasta di quanto ordinariamente si pensi. Al termine del già citato scritto *Il concetto scientifico della pedagogia*, Gentile ha assegnato alla scuola una delle più belle e profonde definizioni mai date: *sacre officine dello spirito umano*<sup>20</sup>. Scuola potrebbe anche essere non un luogo preciso con strutture organizzate e gerarchiche, ma qualsiasi luogo dove l’educazione si svolge e si realizza:

<sup>19</sup> G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, cit., vol. II, *Didattica*, p. 19.

<sup>20</sup> G. Gentile, *Educazione e scuola laica. Scritti Pedagogici I*, Milano 1932, p. 47.

Questo svolgimento dello spirito, che abbiamo riconosciuto identico alla educazione, si realizza in tante forme concrete, che si raccolgono sotto la denominazione di scuola, nel senso più largo di questo termine, come l'insieme di tutte le attività teleologiche miranti all'educazione dell'uomo<sup>21</sup>.

La relazione e via via la distinzione dialettica tra didattica e pedagogia diviene sempre più chiara: *la pedagogia genera la scuola, e la scuola genera la didattica*. All'interno di tale relazione permane pur sempre un ingiustificato e intollerabile dualismo che si origina dallo sdoppiamento tra la scuola-programma e la scuola in atto. Uno sdoppiamento che evidenzia una contrapposizione tra ciò che si viene sempre facendo (la scuola) e ciò che risulta già fatto e presupposto (il programma). Per ovviare a questa contrapposizione e superare anche questa dualità è necessaria la dissoluzione della didattica che ha come suo oggetto la scuola, contro la pedagogia che ha come suo oggetto l'uomo.

La conclusione del *Sommario*, che riportiamo per intero, non lascia spazio a dubbi sulla fine della pedagogia e sulla sua rinascita nella filosofia, in una filosofia concepita come vita alla quale l'uomo non viene educato, ma si educa, anzi, si autoeduca:

Tutta la didattica generale e speciale, si è così risolta in una critica del concetto di scuola, come oggetto proprio della didattica. Si è risolta cioè in un'autocritica, la quale ha messo in chiaro che la scuola allora veramente c'è, con la sua efficacia educatrice, quando il maestro si liberi da tutti quei concetti, che, nati dall'analisi astratta della vita spirituale, la meccanizzano, e consigliano o suggeriscono un meccanismo con cui si agisca su quella vita, e la si promuova, se pur non si crei. La didattica autrice di questa astratta analisi deve morire per ottenere il suo fine: la scuola che insegna davvero, e formi anime vive e feconde.

Morendo, la didattica bensì rinasce come pedagogia che riconduce l'educazione artificiale della scuola al concetto vero dell'educazione. Ma in questa rinascita essa riattinge la vita non in una pedagogia che intenda l'educazione come un processo artificiale di formazione spirituale; sibbene in quella pedagogia che ogni processo formativo dello spirito risolve nella sua libera vita,

<sup>21</sup> Ivi, p. 23.

che è tutta processo: in quella pedagogia che è filosofia o concetto reale inteso come spirito.

La didattica muore dunque rinascendo nella filosofia. E questa si fa incontro alla scuola, non certo con lo spirito della vecchia didattica dura, arcigna, armata di strumenti e di leggi estrinseche, ma come rivelazione o chiarificazione della legge intima della stessa scuola: come la coscienza del maestro, che sia uomo di buona volontà<sup>22</sup>.

La pedagogia di Gentile, come abbiamo tentato di evidenziare, è una filosofia e in ragione del fatto che essa ha come oggetto l'uomo e la sua volontà, la sua buona volontà, fa sì che essa sia una filosofia pratica. Il divenire, implicito a qualsiasi atto del pensare, si traduce in permanente prassi conoscitiva e in prassi vera e propria della volontà, in azione. Infine, su questi temi, in particolare quello della prassi, Gentile aveva già avviato le sue riflessioni. Nel 1899, in un'opera dal titolo: *La filosofia di Marx*, apprezzata perfino da Lenin, Gentile ricostruisce la genesi e lo sviluppo del concetto marxiano di prassi. La prassi, autentico e originario rapporto tra soggetto e oggetto e all'interno del quale i due termini non sono separati, ma coalescenti, assicura il processo educativo dell'uomo nella società. Tutta l'educazione è una prassi della società, all'interno della quale l'uomo educa autoeducandosi e con ciò accresce la propria capacità educatrice. La prassi non può pertanto essere postulata o concepita al di fuori di una concreta realtà sociale dove gli individui intrattengono necessarie relazioni tra loro<sup>23</sup>.

Prassi conoscitiva è quindi la filosofia dell'attualismo di Gentile e scienza filosofica la sua pedagogia. Il processo di autocreazione del soggetto conoscente e dell'oggetto conosciuto non è differente da quello dell'individuo che si fa, che è *sempre e non è mai*, ma diviene.

Altre brevi considerazioni sono infine necessarie per chiarire la comparazione e la connessione dialettica che abbiamo evidenziato, nella formazione e nella struttura del pensiero di Gentile, tra il concetto della prassi e il materialismo storico da un lato, e il concetto di azione e di filosofia pratica dall'altro.

Prima della già citata opera *La filosofia di Marx*, Gentile aveva redatto uno scritto che gli servì per ottenere l'abilitazione all'insegnamento della filosofia nelle scuole secondarie. Il titolo di questa dissertazione, completata alla fine di giugno del 1897, è: *Una criti-*

<sup>22</sup> Ivi, p. 207.

<sup>23</sup> Cfr. G. Gentile, *La filosofia di Marx*, Firenze 1955, pp. 84-160.

ca del materialismo storico. Dalla lettura di questo testo e dal suo confronto con la prima stesura, ossia con la versione presentata da Gentile alla commissione per l'abilitazione, si evincono interventi, soppressioni e aggiunte che sono sia il frutto di aggiornamenti in materia, acquisiti più tardi da Gentile, sia il risultato di scambi epistolari con Benedetto Croce. Nell'uno e nell'altro caso, come è stato fatto notare in una edizione critica del testo gentiliano, recuperato nella sua originalità da Ignazio Volpicelli, l'interesse agli «studi socialistici», probabilmente e all'inizio intrapresi da Gentile con una certa passione, ha subito in seguito un ridimensionamento<sup>24</sup>.

Per quello che riguarda il concetto di azione e il suo peculiare carattere di immanenza, rivendicato da Gentile dall'inizio alla fine, uno dei suoi ultimi scritti ci fornisce una sintesi profonda e un inequivocabile epitome di tutta la sua opera filosofica che ha avuto come oggetti l'uomo, il suo pensiero e la sua azione:

In questo processo [dell'autocoscienza] il pensiero si fa azione superando l'immediatezza della sua astratta soggettività. E quelli che nato il Pensiero, aspettano ancora l'Azione e con l'azione il mondo (delle cose e degli altri uomini) perché il logo diventi carne e il soggetto esca da sé ... non pongono mente che il cosiddetto pensiero non è una cosa semplice. Esso è appunto un processo nella cui realizzazione rientra l'azione con tutti gli elementi a cui questa si riconnette; e che perciò nato il Pensiero è pur nata l'Azione ed è nato il mondo con tutto ciò che vi si può desiderare<sup>25</sup>.

E, più avanti, col tono dell'acquisita certezza dell'esistenza di una «societas in interiore homine» – dottrina che troverà più ampia trattazione nello scritto postumo *Genesi e struttura della società* – Gentile delinea i fondamenti e gli effetti intersoggettivi dell'immanenza dell'azione che sono il collante della stessa società e ancor di più, dell'umanità:

<sup>24</sup> Cfr. G. Gentile, *Il materialismo storico nella dissertazione inedita del 1897*, a cura di Ignazio Volpicelli, Roma 1980; G. Gentile, *Opere filosofiche*, a cura di E. Garin, Milano 1991, pp. 85-93.

<sup>25</sup> G. Gentile, *L'immanenza dell'azione*, in AA.VV., *Il problema dell'azione e le sue diverse concezioni*. Milano 1943, pp. 67-76, p. 71. *L'immanenza dell'azione* è il testo di una conferenza che Gentile tenne nel marzo 1942, nella sezione romana dell'Istituto di studi filosofici ed è pubblicata anche in appendice a *Genesi e struttura della società*. *Saggio di filosofia pratica*, Firenze 1945, pp. 175-188.

L'autocoscienza ha bisogno di entrambi i momenti: di quello dell'alterità, e di quello della medesimezza. Così il soggetto si fa oggetto a se stesso, e si ritrova nella sua eterna medesimezza di sé con se medesimo nel circolo della società. [...]. Laddove ogni uomo che s'incontri sulla nostra via, ci apparirà da principio estraneo come un limite in cui urti la nostra anima desiderosa di espandersi all'infinito; gli parlerà un altro linguaggio, e sentirà diversamente e vorrà il contrario di quel che egli vuole; ma, a poco per volta, essi si intenderanno e si faranno d'un solo sentire e della stessa lingua ...

Gli uomini s'incontrano e sono dapprima (un momento, una giornata, secoli o millenni) l'uno all'altro un che d'incerto tra la cosa e la persona (quindi anche *homo homini lupus*). Perciò le lotte e gli odi e i contrasti incessanti. Ma la forza dello spirito che è in tutti risolve a poco a poco tutti i contrasti, fa delle lotte la via della pace, e dall'odio spunta prima o poi l'amore. Questa è la storia della umanità; questa è l'eterna storia dell'amore quotidiano onde gli uomini sperimentano di continuo in tutti i modi la gioia della vita come espansione di sé e ritrovamento del proprio sé in un cerchio infinito, in cui tutto l'universo si aduna e per ciascuno trova il suo centro nel suo stesso cuore. Il *vae soli!* della Bibbia ha un significato più profondo che non paia a guardare la vita umana nella semplice esperienza della comune vita sociale. La quale non è un'aggiunta alla vita individuale, ma uno svolgimento che continua, in una ricchezza inesauribile di determinazioni, l'unico processo dell'autocoscienza. L'individualità si attua nel suo eterno *fieri* così nel segreto del singolo come nell'aperto campo della vita sociale<sup>26</sup>.

Il concetto di immanenza dell'azione non è perciò, secondo Gentile, una questione teorica, un principio dal quale scaturiscono le regole che fanno dell'agire una conseguenza o un prodotto del pensare, bensì l'essenza della vita che si esplica e si realizza nella permanente conquista della libertà, di una libertà che è sinonimo di responsabilità:

Quindi il senso della sua libertà, e della sua conseguente responsabilità. Che non sorge in lui da quando può dire di passare dal pensiero all'azione; giacché nel suo stesso pensare egli già getta

<sup>26</sup> Ivi, pp. 74-75.

le fondamenta del suo mondo e vi orienta la sua vita, iniziando perciò l'opera di cui deve render conto, non il sabato, ma ogni giorno della settimana e ogni ora del giorno. Ogni uomo ben nato che viva con gli occhi aperti sa perciò di essere *faber fortunae suae*. La sua azione non è cosa d'un momento, che s'accenda e poi si spenga, e può per buona pezza non accendersi. Essa è il fuoco eterno in cui arde la sua anima da quando si sveglia, finché vigili. E perciò io amo parlare di immanenza dell'azione non come di un qualunque tema accademico di cui l'esperto filosofo suggerisca di sostenere il pro e no il contro, ma come un monito profondamente umano contro dimidiate filosofie insidiatrici della vita, sempre in agguato e pronte a impadronirsi dell'intelligenza per irretirla dentro le maglie di parvenze malsane<sup>27</sup>.

A questo punto il concetto di immanenza dell'azione rispetto al singolo soggetto cui a sua volta, è immanente il campo della vita sociale e quello della relazione con gli altri individui, incontra quello di *societas in interiore homine*; più che incontra, forse sarebbe meglio dire, si identifica. Non bisogna poi trascurare un dato: il sottotitolo di *Genesi e struttura della società*, considerato il testamento spirituale di Gentile, è: *Saggio di filosofia pratica*. Benché nelle ultime pagine di quest'opera vengano poste questioni escatologiche come l'immortalità, la morte e le diverse illusioni e fantasie che l'uomo ha alimentato su tali temi, Gentile non rinuncia, in conclusione, a ribadire l'essenza del realismo dell'autocoscienza, della razionalità immanente all'azione e alla prassi, ossia del *conosci te stesso*:

L'immortalità dell'uomo vivo è quella dell'uomo che vive perché muore sempre a sé stesso: perché, così vivendo, egli si muove nella eternità, si immortala. Scarsa consolazione, forse, per i Narcisi che preferiscono specchiarsi nelle proprie immagini giovanili. Ma, peccato che queste non siano altro che immagini e sogni in cui l'uomo si distacca fantasticamente dalla realtà. L'uomo che preferisce le consolazioni virili procurate dalla realtà, cercherà piuttosto sé stesso non nelle proprie immagini e fantasie, ma dentro sé stesso, dov'è la sorgente di ogni fantasia, ed è pure la sorgente di ogni gioia reale e sostanziale. Ma *nosce te ipsum*: questo è il punto<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> Ivi, p. 76.

<sup>28</sup> G. Gentile, *Genesi e struttura della società*. *Saggio di filosofia pratica*, cit., pp. 170-171.

Questo *conosci te stesso* nella filosofia pratica non può non divenire principio di autoeducazione: *educa te stesso*; di una educazione che, come il bisogno di conoscenza, non termina mai né è circoscritta a età alcuna.

4. Analogamente all'attualismo gentiliano, nella teoria dell'esperienza ermeneutica elaborata da Gadamer questo processo di autoeducazione si compie nell'atto interpretativo e deve tenere conto di quegli orizzonti culturali che, nella loro fusione, stabiliscono un imprescindibile legame tra il presente e la tradizione. L'atto interpretativo reca in sé il patrimonio della tradizione da cui veniamo e permette all'orizzonte del presente – che è sempre in atto di farsi – di mettere continuamente alla prova i nostri pregiudizi<sup>29</sup>.

Come abbiamo prima detto, a Gadamer va riconosciuto il merito di aver recuperato e applicato, seppur per finalità limitate a una teoria dell'interpretazione, i principali contenuti dell'etica di Aristotele e in particolare il concetto di *phronesis*. Ma perché Gadamer si rivolge proprio a Aristotele per ricavare, per così dire, un sostegno o una giustificazione a favore della sua teoria dell'esperienza ermeneutica? Per tentare di dare un chiarimento a questa domanda bisogna innanzitutto partire dalla considerazione del titolo della maggiore opera di Gadamer: *Wahrheit und Methode*.

Una tra le più complesse questioni che Gadamer vuole affrontare in questa opera riguarda la domanda: sono possibili esperienze extrametodiche della verità? Come possiamo vedere, tutto dipende dal metodo. Ma da quale metodo? Dal metodo delle scienze e le scienze, come sappiamo, già a partire da Aristotele, sono divise in teoretiche, pratiche e poietiche. La ricerca scientifica non può fare a meno dell'oggetto proprio di quella scienza e del metodo. Il grande dibattito, infine, si svolge sulla peculiarità delle *Geisteswissenschaften*, scienze dello spirito che sono forme di esperienza che non possono essere verificate secondo i criteri metodici della scienza. Bisogna quindi stabilire fino a che punto si può giustificare la pretesa di verità di tali forme di esperienza esterne alla scienza tradizionale. Il primo paragrafo della prima parte di *Wahrheit und Methode* s'intitola appunto: *il problema del metodo*. Per trovare il senso di una verità dell'esperienza ermeneutica ossia, di questo genere di esperienza extrametodica della verità, il ricorso alla filosofia pratica di Aristotele che abbiamo prima esposto nei suoi punti essenziali, appare inevitabile.

<sup>29</sup> Cfr. H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, Milano 1983, p. 356.

L'interesse di Gadamer per Aristotele e particolarmente per i problemi dell'etica aristotelica, è molto anteriore alla redazione di *Wahrheit und Methode*. Nel 1927, egli interviene per chiarire il rapporto tra il *Protrettikon*, l'*Etica nicomachea* e la concezione platonica e normativa del bene. L'occasione si presenta in seguito alla pubblicazione del libro di Walter Jäger: *Entstehungsgeschichte der Metaphysik des Aristoteles* e che Gadamer recensisce nel 1927, sulla rivista *Hermes*. Nella recensione a Jäger, Gadamer obietta che il *Protrettico* non può essere considerato come uno stadio preliminare e preparatorio dell'Etica aristotelica. La questione centrale è costituita dall'accezione del concetto di *phronesis*<sup>30</sup>.

Altri due significativi contributi dati da Gadamer alla rinascita della filosofia pratica di Aristotele sono: lo scritto *Praktische Wissen*<sup>31</sup>, del 1930, redatto per la *Festschrift* in onore di Paul Friedländer che poi non verrà stampata e lo straordinario discorso di insediamento a rettore dell'Università di Lipsia, pronunciato il 5 febbraio 1946. Il titolo di questo discorso è: *Über die Ursprünglichkeit der Wissenschaft*. Quest'ultimo è un testo che, al di là di ogni pretesa, spesso velleitaria, di riforma universitaria o scolastica e di ogni concezione pedagogica e politica dell'istruzione, dovrebbe essere letto e profondamente meditato a partire dai Ministri della Pubblica Istruzione, come anche dai rettori di università, presidi di scuola, docenti e fino all'ultimo studente arrivato in una scuola dello Stato che realmente voglia mirare ad una educazione di libertà e di progresso e di vera affermazione della scienza. In realtà, il mondo greco – col quale non solo la cultura del romanticismo tedesco e in generale anche la filosofia del secolo scorso si sentono intimamente apparentati, ma tutta la cultura europea, che perciò stesso era inizialmente pagana e non cristiana – ha svolto e segnato un ruolo decisivo per la costruzione del concetto di sapere, di scienza e quindi anche di metodo. Riportiamo per intero un passo del discorso di rettorato di Gadamer sulla caratteristica originaria della scienza:

L'unicità del nostro destino nella storia dell'umanità si basa su questo fondamento della scienza che i Greci hanno gettato per la cultura universale. Tutti gli altri imperi e civiltà del mondo hanno

<sup>30</sup> H. G. Gadamer, *Der aristotelische Protrettikos und die entwicklungsgeschichtliche Betrachtung der aristotelischen Ethik*, in «Hermes 63», 1927, pp. 138-164, e anche in Ch. Mueller-Goldingen (Hrg.), *Schriften zur aristotelischen Ethik*, Hildesheim-Zürich-New York 1988, pp. 1-27.

<sup>31</sup> Cfr. H. G. Gadamer, *Gesammelte Werke*, Bd. 5, *Griechische Philosophie I*, Tübingen 1985, pp. 230-248.

trovato l'espressione della loro essenza soltanto nelle loro creazioni religiose e artistiche. In maniera singolare invece, i Greci hanno trasferito la primordiale predisposizione umana del desiderio di conoscenza nell'immagine oggettiva della scienza e con ciò hanno impresso una direzione al percorso dell'umanità. [...]

Ma cosa era per i Greci l'essenza del sapere? Lo possiamo apprendere dallo stesso termine col quale in greco si indica il sapere stesso: *epistème*. Questa parola rimanda ad un verbo greco che originariamente significa: avere qualche capacità per padroneggiare una cosa o un lavoro. Esso ha in principio un senso pratico. Lo stesso dicasi per la parola scienza, *epistème*, che è stata esattamente tradotta in latino con: *Scientia*. Essa venne usata all'inizio per indicare le arti pratiche, particolarmente l'arte della guerra, fino a quando non ha fatto, infine, ritorno presso i filosofi attici col significato di sapienza, lì, dove la matematica greca e la conoscenza del mondo ha raggiunto il suo più orgoglioso apice. Nell'essenza del sapere greco risiede, come insegna la stessa etimologia, l'origine della Praxis e lo sviluppo verso ciò che noi con una espressione greca chiamiamo Theoria. Questo costituisce per noi un grande insegnamento. Il sapere teoretico non è originariamente concepito in opposizione alla prassi, ma rappresenta invece il suo più alto incremento e compimento. Come accade nel caso di un operaio il quale nella progettazione dell'opera e nella libera competenza dell'arte elimina tutte le difficoltà che si vengono a presentare e sovrintende al corso del lavoro con vera indipendenza, così, allo stesso modo e in qualsiasi campo, il vero uomo di scienza, si pone superiore a tutto nella semplice conoscenza della realtà<sup>32</sup>.

Posta in questi termini la questione dell'origine e della primogenitura della Praxis sulla Theoria, fa sì che anche una dottrina dell'interpretazione e del comprendere, può dirsi sapere pratico, o come dirà successivamente Gadamer: *Ermeneutica come compito teoretico e pratico*. Comprendere e interpretare equivale a fare esperienza sempre diversa, in diverse circostanze e situazioni, all'interno delle quali noi non possiamo disporre di un metodo unico, ma dobbiamo adattare le nostre conoscenze ai singoli casi.

<sup>32</sup> H. G. Gadamer, *Über die Ursprünglichkeit der Wissenschaft. Rede des ordentlichen Professors der Philosophie Dr. Phil. Hans Georg Gadamer gehalten bei Übernahme des Rektorats anlässlich der Wiedereröffnung der Universität Leipzig am 5. Februar 1946*, Leipzig 1947, pp. 10-12.

L'attualità ermeneutica di Aristotele, alla quale è dedicato un lungo paragrafo nella seconda parte di *Wahrheit und Methode*<sup>33</sup>, riguarda, ancora una volta, il tentativo di affermare uno speciale statuto "epistemologico" per l'ermeneutica, sulla base dei presupposti "metodologici" conferiti da Aristotele alla sua *Etica*. A ciò si aggiunge il fatto che, sempre nei generali principi aristotelici, il metodo nella ricerca è determinato completamente dall'oggetto.

Se l'ermeneutica da tecnica dell'interpretazione assurge al rango di sapere morale, essa possiede inevitabilmente una valenza pedagogica, educativa che ha a che fare con l'applicazione di principi, in vista di una formazione e di un agire morale. Noi possiamo sostenere questa posizione soltanto entro i limiti di una analogia di metodo, poiché le premesse e la conclusione dell'esperienza ermeneutica – soprattutto quando e se la si considera *sub specie* di una ontologia ermeneutica – sono e rimangono sempre proposizioni, espressioni del linguaggio, interpretazioni. L'etica o la filosofia pratica invece riguardano quella condizione e situazione costitutiva dell'uomo che è quella di dover agire.

Gadamer nel condividere il concetto di sapere pratico, sulla linea dell'etica aristotelica, ha giustamente osservato che tra il sapere tecnico (che si può insegnare e che è diretto a scopi particolari) e il sapere morale (che non si può insegnare e che non è diretto a fini particolari, ma concerne la vita giusta nel suo insieme), si pone la questione della deliberazione e del rapporto tra mezzi e fine. La deliberazione naturalmente riguarda l'agire e non l'interpretare. La deliberazione riguarda altresì non l'agire della *techne*, ma quello del sapere morale, un sapere che ha per fine la vita giusta, ossia un agire permanente che si svolge finché si è in vita, volto al perseguimento del maggior bene possibile. Come conciliare allora il concetto di una scienza o di una prassi educativa codificata e insegnabile con le istanze di un sapere morale che delibera sui mezzi da utilizzare, in vista di un fine che non può essere previsto compiutamente né prescritto? In altri termini, è possibile conciliare la pedagogia-tecnica con la pedagogia del sapere pratico o *phronesis*?

Rileggendo Gadamer, che ha fatto proprie le posizioni di Aristotele in tema di etica, opponendo la razionalità pratica del sapere morale alle categorie dell'oggettività e del metodo della scienza moderna, sembra di rileggere il Gentile che oppone la pedagogia filosofica al pedagogismo e alla didattica:

<sup>33</sup> Cfr. H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, cit., pp. 363-376.

Non si può ritenere che attraverso l'ampliarsi del sapere tecnico si possa un giorno o l'altro eliminare la necessità della deliberazione. Il sapere morale non può mai, per principio, avere il carattere di un sapere insegnabile già tutto compiuto prima dell'applicazione. Il rapporto di mezzi e fine, in esso, non è tale da permettere che la conoscenza dei mezzi adeguati possa essere messa a disposizione precedentemente, e ciò perché la stessa conoscenza del fine giusto da perseguire non può a sua volta essere oggetto di un sapere. Non c'è nessuna conoscenza determinata una volta per tutte di ciò che debba valere in generale come il principio della vita giusta<sup>34</sup>.

Non esiste quindi un'arte dell'educare, se educare significa mirare al maggior bene della vita umana, al principio della vita giusta. Dopo aver analizzato le posizioni dell'etica aristotelica e le implicazioni della *phronesis* con il diritto naturale e la *techne*, Gadamer riconosce la funzione di modello che gli è stata offerta dalla concezione del sapere morale di Aristotele:

Se riassumiamo ciò che dal punto di vista della nostra ricerca abbiamo ricavato dalla descrizione aristotelica del fenomeno etico e in particolare della virtù del sapere morale, possiamo dire che l'analisi di Aristotele si presenta come una sorta di modello dei problemi che si pongono nel compito ermeneutico<sup>35</sup>.

Questa posizione però tende via via a diventare più "estrema". Se Aristotele ha costituito – almeno fino al 1960, anno di pubblicazione di *Wahrheit und Methode* – un modello, dal 1972, in occasione del grande dibattito tedesco, al quale abbiamo prima accennato, sulla *Rehabilitierung der praktischen Philosophie*, Gadamer inizia a parlare di *Ermeneutica come filosofia pratica (Ermeneutik als praktische Philosophie)*<sup>36</sup>.

Sei anni più tardi, in una conferenza tenuta presso l'Accademia delle Scienze di Heidelberg, il 18 gennaio 1978, Gadamer sostiene la tesi di una *Ermeneutica come compito teoretico e pratico*<sup>37</sup>.

<sup>34</sup> Ivi, p. 373.

<sup>35</sup> Ivi, p. 376.

<sup>36</sup> H. G. Gadamer, *Hermeneutik als praktische Philosophie*, in M. Riedel, *Rehabilitierung der praktischen Philosophie*, I, Freiburg 1972, pp. 325-344.

<sup>37</sup> H. G. Gadamer, *Hermeneutik als theoretische und praktische Aufgabe* (Conferenza tenuta il 18.01.1978 presso l'Accademia delle Scienze di Heidelberg, pubblicata in "Rechtstheorie. Zeitschrift für Logik, Methodenlehre, Kybernetik und Soziologie des Rechts", Bd. 9, 1978, pp. 257-274). Anche in H. G. Gadamer, *Gesammelte Werke*, Bd. 2, *Herme-*

Sulla base di un ampliamento di orizzonti, di coordinate e di studi compiuti in precedenza, come ad esempio il suo saggio *Sulla possibilità di un'etica filosofica*<sup>38</sup>, richiamato anche in nota nel predetto scritto *Ermeneutica come compito teoretico e pratico*, e altri contributi<sup>39</sup>, Gadamer estende le competenze dell'ermeneutica non solo all'interpretazione, ma all'azione dell'interpretare e alle sue conseguenze, all'interno dei processi di trasformazione della vita sociale. Già dalle prime righe di *Ermeneutica come compito teoretico e pratico* egli – forte del fatto che perfino Schleiermacher aveva riconosciuto che l'arte del comprendere non è soltanto una *necessaria esigenza nella relazione con i testi, ma anche con le persone* – prepara la fondazione pratica dell'ermeneutica. In tale contesto non solo il rapporto tra ermeneutica e retorica<sup>40</sup> ne esce consolidato, ma anche quello che inquadra l'ermeneutica come l'arte funzionale ad un'intesa di base. Le competenze dell'ermeneutica che si è progressivamente trasformata in filosofia pratica, sarebbero in tal modo estese anche alla politica che, come sappiamo, in Aristotele è il naturale prosieguo dell'Etica:

Così – sostiene Gadamer – la filosofia pratica di Aristotele è qualcosa di diverso dal presunto sapere neutrale dell'esperto, che

neutik II, *Wahrheit und Methode*, Tübingen 1986, pp. 301-318; trad. it. *Ermeneutica come compito teoretico e pratico*, in *Verità e Metodo 2*, cit., pp. 261-278.

<sup>38</sup> H. G. Gadamer, *Über die Möglichkeit einer philosophischen Ethik*, in Bd. 1 der *Walberberger Studien Sein und Ethos*, Mainz 1963, pp. 11-24 e anche in H. G. Gadamer, *Kleine Schriften I*, Tübingen 1967, pp. 179-191, trad. it. in *Ermeneutica e metodica universale*, Torino 1973, pp. 145-164.

<sup>39</sup> Cfr. H. G. Gadamer, *Die Idee der praktischen Philosophie* (testo di una relazione al convegno mondiale su Aristotele tenuto a Tessalonica dal 7 al 14 agosto 1978, successivamente pubblicato in *Praktika Pankosmiou Synedriou Aristoteles*, a cura del Ministero della cultura e delle scienze. Atene 1983, Vol. 4, pp. 386-392), anche in H. G. Gadamer, *Gesammelte Werke*, Bd. 10, Tübingen 1995, pp. 238-246; *Vernunft und praktische Philosophie* (contributo al congresso internazionale della Deutsche Gesellschaft für phänomenologische Forschung, svoltosi nell'aprile 1985 a Trier, pubblicato per la prima volta in *Vernunft und Kontingenz. Rationalität und Ethos in der Phänomenologie*, hrsg. E. W. Orth, München 1986, Phänomenologische Forschungen Bd. 19, pp. 174-185), anche in H. G. Gadamer, *Gesammelte Werke*, Bd. 10, Tübingen 1995, pp. 259-266; *Hermeneutik – Theorie und Praxis*, in *Psychoanalyse heute und vor 70 Jahren*, hrsg. H. Weiss und H. Lang, Tübingen 1996, pp. 359-369. Anche in H. G. Gadamer, *Hermeneutische Entwürfe*, Tübingen 2000, pp. 3-11.

<sup>40</sup> Cfr. H. G. Gadamer, *Rhetorik und Hermeneutik*, in *Kleine Schriften*, Bd. IV, Tübingen 1977, pp. 148-163 e in H. G. Gadamer, *Gesammelte Werke*, Bd. 2 *Hermeneutik II, Wahrheit und Methode*, Tübingen 1986, pp. 276-291; trad. it. *Retorica e Ermeneutica*, in *Verità e metodo 2*, cit., pp. 245-288.

entra da osservatore imparziale nei compiti della politica e della legislazione.

Ciò vien detto da Aristotele a chiare lettere nel capitolo in cui si passa dall'etica alla politica. La filosofia pratica presuppone appunto il fatto che noi siamo sempre già preformati da rappresentazioni normative, nelle quali siamo stati educati, e che sono alla base dell'ordinamento della vita sociale. Ciò non significa affatto che questi punti di vista normativi restino immutabili, e non siano criticabili. La vita sociale consiste in un continuo processo di trasformazione di ciò che è vigente. E tuttavia sarebbe un'illusione voler derivare astrattamente delle rappresentazioni normative, e farle valere per la loro pretesa fondatezza scientifica. Si tratta dunque di un concetto di scienza che non fa valere l'ideale di un osservatore imparziale, ma che invece promuove la presa di coscienza di ciò che ci unisce comunemente. Io ho applicato questo concetto, nei miei lavori, alle scienze ermeneutiche, e accentuato l'appartenenza dell'interprete a ciò che deve essere interpretato. Chi vuole comprendere qualcosa, porta sempre con sé qualcosa che lo lega a ciò che vuole comprendere, una intesa di base. E il parlante deve sempre ricollegarsi a questo, se in questioni controverse gli deve riuscire il convincere e il persuadere<sup>41</sup>.

Negli anni Ottanta, si può dire, che il processo di trasformazione dell'ermeneutica in filosofia pratica è compiuto. In un altro scritto, *Probleme der praktischen Vernunft*, Gadamer accentua ancora di più il valore del rapporto tra retorica e politica, ossia tra competenza nel parlare e nell'intendersi e organizzazione della società.

La tradizionale corrente sulla quale indiscutibilmente si è basato il più antico sapere umano tra gli uomini, era la retorica. [...] Essa abbraccia ogni forma di comunicazione fondata sul saper parlare ed è ciò che tiene insieme l'umana società. Senza parlare con gli altri, senza comprensione reciproca, e senza il comprendersi indipendentemente da una argomentazione logicamente stringente, non vi sarebbe alcuna società umana<sup>42</sup>.

<sup>41</sup> H. G. Gadamer, *Ermeneutica come compito teoretico e pratico*, cit., p. 276-277.

<sup>42</sup> H. G. Gadamer, *Probleme der praktischen Vernunft*, pubblicato per la prima volta in *Sinn und Geschichtlichkeit – Werk und Wirkungen Theodor Litts*, hrsg. J. Derbolav, Stuttgart 1980, pp. 147-156. Trad. it. *Problemi della ragion pratica*, in *Verità e metodo 2*, cit., pp. 279-288; p. 280.

Ciò che Gadamer inoltre riconosce alla retorica (applicata) è una importante categoria che legittima le scienze dello spirito contro la più esigente pretesa di oggettività del concetto di scienza moderna. Si tratta della categoria della partecipazione e la partecipazione ha un suo peso nella natura della vita politica.

Gadamer riconosce, in prima persona, di aver fatto del dialogo lo strumento chiave affinché nella relazione con gli altri si acquisti la partecipazione alla verità:

Io ho cercato di mostrare nei miei lavori che il modello del dialogo per questa forma di partecipazione ha un significato strutturale. Poiché il dialogo è contraddistinto dal fatto che non soltanto uno possa valutarne il risultato, e possa asserire che soltanto lui sovrintenda alla questione, ma che piuttosto nell'essere insieme si acquisti partecipazione alla verità e partecipazione reciproca<sup>43</sup>.

La retorica però, come anche la critica possiedono un elemento comune che sta alla base del sapere che l'uomo ha di se stesso. Tale sapere si esplica nella prassi umana, elevata da Aristotele, con la filosofia pratica, a campo autonomo rispetto alle altre scienze. A questa dimensione sono ricondotti l'organizzazione della società, la politica, la legislazione e l'intero campo del comportamento umano, quindi anche l'educazione. Riproponendo e appropriandosi del concetto aristotelico della *phronesis*, Gadamer si chiede:

Come viene a trovarsi la virtù della ragionevolezza a fianco e assieme alla virtù della scientificità e della capacità tecnica? Anche senza sapere nulla da Aristotele, si riconoscerà subito che a questa ragionevolezza pratica spetta una posizione di superiorità. Come verremmo a capo di ogni situazione della nostra vita e dei nostri problemi quotidiani se dovunque comandasse l'esperto o se il tecnocrate avesse libero corso? Non debbono le nostre decisioni morali, così come quelle politiche, essere solo nostre? E così vale pure il resto: solo se l'uomo ragionevole e politicamente responsabile, al quale diamo fiducia, prende la decisione, ci possiamo sentire altrettanto politicamente responsabili come lo è il singolo di per se stesso<sup>44</sup>.

<sup>43</sup> Ivi, p. 283.

<sup>44</sup> Ivi, p. 284.

Responsabilità quindi e partecipazione traducono il comprendere teorico in prassi educativa. Ciò non significa che la teoria e tutto il bisogno di conoscenza che proviene dallo spirito umano non abbiano un loro fondamento, una loro verità:

Bisogna capire – continua Gadamer – che e perché accanto alla teoria, accanto alla passione dominante del voler sapere, che ha la sua base antropologica nello stupore, vi sia un altro uso onnicomprensivo della ragione, che non consiste in un saper fare che si possa apprendere, o nel cieco conformismo, ma nella ragionevole responsabilità<sup>45</sup>.

Infine, quasi a trarre un bilancio della sua attività di ricerca dedicata, forse in maniera più convinta a Aristotele che a Platone, Gadamer osserva:

Io stesso ho cercato di andar oltre l'orizzonte della moderna epistemologia e filosofia delle scienze dello spirito, e di dispiegare il problema ermeneutico nella fondamentale linguisticità dell'uomo. Alla fine è la virtù aristotelica della ragionevolezza, la *phronesis*, che costituisce la fondamentale virtù ermeneutica. Essa mi servì da modello per la mia stessa concettualizzazione. Così ai miei occhi l'ermeneutica, questa teoria dell'applicazione, cioè il mettere insieme l'universale e il singolare, divenne il compito filosofico fondamentale<sup>46</sup>.

Proseguendo il suo resoconto, in un altro scritto, Gadamer formula anche la sua *Autocritica*<sup>47</sup>. In questa sede, dopo aver esposto i suoi primi interessi filologici, egli indica quali sono stati i motivi che lo hanno indirizzato ai problemi delle scienze sociali e della filosofia pratica. Anche grazie alla critica mossagli da Jürgen Habermas e alla controcritica che Gadamer replica a quest'ultimo, sulla base della linguisticità di ogni comprendere, egli ha potuto cogliere in realtà quale importanza possiede la retorica ai fini dell'assetto della società.

<sup>45</sup> Ivi, p. 285.

<sup>46</sup> Ivi, p. 288.

<sup>47</sup> H. G. Gadamer, *Zwischen Phänomenologie und Dialektik – Versuch einer Selbstkritik*, in H. G. Gadamer, *Gesammelte Werke*, Bd. 2, *Hermeneutik II, Wahrheit und Methode*, Tübingen 1986, pp. 3-23; trad. it. *Autocritica*, in *Verità e metodo* 2, cit., pp. 495-515.

[...] la stessa direzione problematica – ammette Gadamer – mi costringe a elaborare maggiormente la specificità teorico-scientifica di un'ermeneutica filosofica in cui il comprendere e l'interpretare, e dall'altro lato il procedimento delle scienze ermeneutiche debbono trovare una legittimazione. Io ripresi perciò un problema di cui mi ero intensamente occupato fin dai miei primi inizi: che cos'è la filosofia pratica?

[...] Ora, la tradizione aristotelica della filosofia pratica è stata ripresa da più parti. Mi sembra indiscutibile che essa possieda un'autentica attualità. Ai miei occhi questo non ha niente a che fare con gli auspici politici che sono legati a questa forma di Neo-aristotelismo. Che cosa sia la filosofia pratica resta per il concetto di scienza del pensiero moderno una reale provocazione, che non si dovrebbe ignorare. Da Aristotele dobbiamo imparare che il concetto greco di scienza, *epistème*, significa conoscenza razionale. Alla scienza moderna corrisponde quindi meno il concetto di scienza *epistème*, che il concetto di *téchne*. In ogni caso il sapere pratico e politico è di una struttura completamente diversa da queste forme di sapere apprendibile e dalla loro applicazione. [...] Chi crede che la scienza possa, grazie alla sua indiscutibile competenza, sostituire la ragione pratica e la ragionevolezza politica, misconosce le forze guida della formazione della vita umana, che al contrario sono tutte in grado di usare la scienza, come ogni altra capacità umana, con senso e intelletto, ed essere responsabili di questo uso.

Ora certamente la filosofia pratica non è una tale ragionevolezza. Essa è filosofia, cioè riflessione, e invero su tutto ciò che deve essere la strutturazione della vita umana. Nello stesso senso l'ermeneutica filosofica non è essa stessa l'arte del comprendere, ma solo la teoria della stessa. Ma l'una come l'altra forma di presa di coscienza scaturisce dalla prassi e resta, senza di questa, un mero girare a vuoto. Questo è il senso particolare di sapere e di scienza che deve essere nuovamente legittimato dalla problematica ermeneutica. Questo era il fine a cui io ho dedicato il mio lavoro, dopo aver portato a termine *Verità e metodo*<sup>48</sup>.

5. Il problema torna a questo punto alla sua origine e ai presupposti dai quali ci siamo mossi. Come è possibile il processo di autoeducazione nell'uomo? Esso è pur tuttavia un problema di metodo,

<sup>48</sup> Ivi, p. 514-515.

della ricerca di un metodo che garantisca la verità di ciò che si cerca e di chi, nella realtà, vuole cercare e trovare. Questa scienza che ha per oggetto l'uomo e che nasce col nome di filosofia, non può avere come fine una verità che stia fuori, presupposta o che provenga dal di fuori del suo oggetto, ossia dell'uomo. Tale verità, beninteso, non eterna, immutabile o innata, ma che si identifica nella predisposizione all'agire in vista del maggior bene per la vita, rimane, in questo senso, all'interno dell'uomo, esattamente come, indicando altro, sosteneva Agostino: *in interiore homine habitat veritas*. E l'uomo, soprattutto in questo caso, è ancora e sempre: *la misura di tutte le cose*. E quindi anche della verità. La verità può venir fuori in qualche forma anche in quella antica arte del domandare e del rispondere, che permette tanto lo scambio di idee, quanto la verifica delle nostre esperienze e la misura dei nostri limiti.

La pedagogia dell'autoeducazione che altro non è se non una filosofia pratica, non può essere insegnata dall'esterno, ma si impara quotidianamente a contatto con le molteplici esperienze della vita, all'interno delle quali noi misuriamo la nostra capacità di resistere al male e di attuare il maggior bene possibile. In questo esercizio educativo noi controlliamo i nostri limiti e la nostra resistenza di fronte a tutte le restrizioni e le umiliazioni che i pregiudizi umani e la violenza dell'irrazionalità tentano, in forme sempre nuove, di imporci. Il processo di autoeducazione dell'uomo e il suo successo, ma non il suo termine, dipende dal grado di razionalità che egli ha saputo sviluppare proprio da tali esperienze. Il fatto che davanti a immani catastrofi della storia, a derive e deliri collettivi, una parte dell'umanità sia stata in grado di recuperare quanto si è perso o quanto stava andando in rovina, ci attesta l'esistenza nell'uomo di questa razionalità immanente all'agire e volta indubbiamente al progresso. Si tratta, infine, di un istinto all'autoconservazione della razionalità nella storia.

Il problema pedagogico è certamente un problema filosofico, ma lo è nei termini in cui la filosofia si guarda – come ben sosteneva Hegel – dal voler produrre edificazione. Si guardi ogni forma di sapere rivolta all'uomo, dal voler solamente riempire le teste degli studenti con nozioni e precetti e far procedere questi ultimi sulle dande. D'altro canto, è perentoriamente scartata l'ipotesi di una concezione della razionalità pratica che ci autorizza a fare sempre di testa propria, assicurandoci la migliore riuscita dell'opera, il successo o il maggior bene per la vita. Sono soltanto i dati che emergono e che siamo in grado di cogliere dalle situazioni concrete della nostra

vita che – uniti al grado di maturità, equilibrio e razionalità che abbiamo sviluppato, anche grazie ad una disciplinata riflessione teorica – ci detteranno, di volta in volta, quale posizione tenere e quale imprudenza evitare. Questa forma di comportamento, di autoeducazione si chiama, in altri termini, arte di saper vivere ed è differentemente appresa da persona a persona e da contesto. Non esistono cattedre dove essa viene insegnata né manuali dove la si può studiare se non il mondo e la vita di ciascuno dove, dalla culla alla tomba, impariamo quest'arte da una serie di lezioni, delle quali la successiva non è mai il completamento di quella precedente. È innegabile che gli uomini sono tutti uguali; il paradosso che conferma tale uguaglianza è che le vite degli stessi uomini non sono però tutte uguali. Essi hanno in comune l'originario bisogno di conoscenza e l'irrefrenabile impulso ad agire e ad affermarsi.

La pedagogia, la didattica, le più aggiornate scienze cognitive, psicologiche e dell'educazione possono soltanto limitarsi a elaborare e fornire parametri tecnici, nel pur pregevole sforzo di voler sondare e classificare, con i loro strumenti ciò che per sua natura sfugge al controllo e alla classificazione e che è paragonabile a quello che Kant diceva dello schematismo trascendentale, rispetto ai fenomeni e alla loro semplice forma, ossia: "un'arte celata nelle profondità dell'anima umana il cui vero maneggio noi difficilmente strapperemo mai alla natura per esporlo scopertamente innanzi agli occhi".

In un contesto umano che deve difendere le prerogative sociali e civili di tutti e garantire per tutti l'affermazione del progresso e la realizzazione della libertà, il ruolo e la responsabilità degli educatori diviene fondamentale. Ma chi sono gli educatori se abbiamo tentato di dimostrare che è possibile un processo di autoeducazione?

In effetti, se l'uomo non vivesse in società, non ci sarebbe bisogno né di un'autoeducazione, né di una educazione. Egli sarebbe paragonabile o a una belva o a un dio. Se, cioè venissero a mancare le strutture, le istituzioni, i bisogni materiali e le necessità di giustizia, di legalità, di rispetto dei diritti, non sussisterebbe la questione pedagogica, educativa e neppure la ragion pratica troverebbe un campo di applicazione.

Anche qui, vogliamo consapevolmente tornare a Aristotele. Il X libro dell'*Etica nicomachea*, a proposito di educazione e di educatori, insiste sull'efficacia di una buona legislazione:

chi vuole con la propria attività educativa rendere migliori gli uomini, sia molti sia pochi, deve sforzarsi di diventare competen-

te come legislatore, se è vero che è mediante le leggi che possiamo diventare buoni. (9, 1180 b 16-28).

È difficile avere fin dalla giovinezza una retta guida alla virtù, se non si viene cresciuti sotto buone leggi, perché il vivere con temperanza e con forza non piace alla massa e soprattutto non piace ai giovani. Perciò bisogna che la crescita e le occupazioni dei giovani siano regolate da leggi, perché non saranno penose se saranno divenute abituali. Certo non è sufficiente che i giovani abbiano magari una crescita e un'educazione corrette, ma, poiché anche quando sono diventati uomini bisogna che le mettano in pratica e che vi siano abituati, anche per questo campo abbiamo bisogno di leggi, e quindi in generale per tutta la vita. (9, 1179 b 31-1180 a 4). La cosa migliore è che vi sia una corretta educazione pubblica. [...] è chiaro infatti che l'educazione pubblica si attua mediante leggi, ed è buona quella che si ottiene con buone leggi: leggi scritte o non scritte, lo si ammette comunemente, non ha importanza, né importa che con esse si educi un solo individuo o tanti, come non importa nella musica, nella ginnastica e nelle altre occupazioni (9, 1180 a 29 - b 13).

Dalla considerazione dei passi che abbiamo citato estesamente, il problema dell'educazione e della sua efficacia per la formazione dell'uomo e del cittadino, dell'uomo che sa e impara a vivere con altri suoi simili, è da ricondurre alla capacità e alla qualità dell'attività legislativa.

Il discorso per approfondire questo rapporto e questa dialettica, nella sua estensione, ci allontanerebbe dal tema centrale che abbiamo scelto di trattare. Tuttavia, nonostante i tempi che stiamo vivendo ci offrono motivi per riflettere sulla qualità e l'efficacia dell'attività legislativa del nostro Paese e, ancora di più nel medesimo contesto politico e istituzionale, ci pongono insistentemente sotto gli occhi materia che non solo contrasta qualsiasi concetto e principio di educazione, ma che ha a che fare con la perversione e con la corruzione a tutti i livelli, possiamo prendere atto di una cosa: sono gran parte dei giovani sui quali le istituzioni rappresentative presumono di imporre le loro leggi e con ciò l'educazione, che hanno dimostrato – contrariamente a quanto sosteneva un tempo Aristotele – di saper e poter vivere con temperanza e con forza. Essi lo hanno dimostrato e lo continuano a dimostrare, manifestando il loro interesse e la loro partecipazione, anche organizzata, alla vita sociale, civile e politica del nostro Paese, facendo sentire, anche ultima-

mente, la voce democratica delle loro idee, del loro dissenso e delle loro proposte. La loro azione, talvolta impetuosa, è il chiaro segno che questa società ha urgente bisogno di una vera e propria carità culturale, elargita prima di tutto nelle forme di una seria concezione dello studio e della ricerca. I nostri alunni e studenti, i nostri giovani, spesso disorientati da modelli surreali, hanno dimostrato e dimostrano temperanza e forza, riuscendo a sottrarsi, nonostante le necessità di sopravvivenza e di guadagno, all'arruolamento nelle fila della criminalità, dell'illegalità, delle cooperative del malaffare che assumono e allettano offrendo la facile carriera del successo e del reato che paga. Hanno dimostrato temperanza e forza di fronte a problemi che assillano e turbano la crescita e l'equilibrio di qualsiasi individuo cui viene negata la possibilità ad una piena realizzazione, ad un impegno legittimo e fattivo, in primo luogo, nel mondo del lavoro, della carriera, dell'affermazione dei propri diritti, delle proprie identità o diversità e di quanto altro contribuisce a costituire una società di uomini liberi, giusti, uguali e felici. Da ciò si evince la possibilità reale di un'autoeducazione che prescinde dalle leggi.

Nell'impossibilità teorica e pratica di realizzare tutto questo e per evitare che il mondo e la società vengano ancora danneggiati e sfasciati, così come il bambino che non sa stare fermo rompe gli oggetti di casa, e visto che l'educazione riguarda anche quanti sono più che fanciulli, bisogna trovare, anche per costoro, un passatempo alternativo.

Anche in questo caso, la lezione di Aristotele ci torna assai utile. Nell'ultimo libro della *Politica*, dove tratta dell'importanza dei modi musicali per l'educazione e prima di concludere che essa si basa sui principi del giusto mezzo, del possibile e del conveniente, lo Stagirita osserva:

Occorre che i fanciulli abbiano qualche passatempo, e si ritiene bello a questo fine il sonaglio di Archita, che si dà ai fanciulli perché, servendosi di quello, non rompano gli oggetti di casa: il bambino non sa infatti stare fermo.

Il sonaglio di Archita è quindi adatto ai fanciulli in tenera età. E l'educazione è l'equivalente del sonaglio di Archita per quanti sono più che fanciulli<sup>49</sup>.

<sup>49</sup> Aristotele, *Politica*, VIII, 6, 1340 b 25-31.

Ecco dunque, a quanti sono incapaci di educare attraverso le leggi, attraverso la scuola, la didattica e quanto altro, o a coloro che non sono in grado di promuovere interiormente un processo di autoeducazione permanente, il nostro consiglio è: si ritorni al sonaglio di Archita. Un risultato che è forse il male minore, anche per via di una latente razionalità del gioco e del passatempo e al di là di ogni teoria sull'educazione, si può comunque sperare.