

Sommario

Prefazione all'edizione italiana di *Francesco Mattei* 7

Premessa 21

NOZIONI

1. Principio 27

2. L'insegnamento 28

3. La formazione 33

4. L'educazione 36

5. Intelligenza e libertà di spirito 39

6. Che cos'è la competenza? 41

7. La ragione e i costumi 43

8. Cultura o ragioni? 45

9. Tecniche e costumi 48

FIGURE

1. Osservazione 53

2. Altezze francesi 54

3. Pazienze tedesche 59

4. Coscienze americane 65

5. Eccellenze giapponesi 72

STORIE

1. Osservazione	81
2. Caratteri dei primi Stati europei	82
3. Nascita del diritto d'insegnamento	89
4. Sviluppi rinascimentali e moderni	93
5. Sulla differenza moderna	99
6. Libertà contemporanee: l'americana	102
7. Libertà contemporanee: la francese	105
8. Libertà contemporanee: la tedesca	108

INTERESSI

1. Principio	115
2. Regimi di educazione	116
3. Aporia dell'educazione democratica	122
4. Insegnamento e spirito pubblico	127
5. L'impossibile insegnamento democratico	132
6. Sulla libertà moderna	136
7. Artifici ideologici	140
8. Ultimi stratagemmi democratici	144

Indice dei nomi	157
-----------------	-----

Prefazione all'edizione italiana

*La modernità ha mantenuto le rotture promesse,
non la promessa di un nuovo soggetto,
il ciascuno della differenza, il cittadino.*

P. FLORES D'ARCAIS, *Il disincanto tradito*

Educazione e soggettività

«Chi può insegnare il ricordo della sua defunta libertà ad un'anima democratica che si getta nelle braccia del primo tiranno che incontra?». Così chiude il breve e brillante saggio J. Gatty. E chiosando premette: «La questione è quasi comica».

Certo, la questione è quasi comica: la democrazia finisce in invocazione e, con essa, l'educazione democratica. Purtroppo, si tratta di un'invocazione rivolta al suo contrario, alla tirannide, quasi destino necessitato e progressivamente (più o meno coscientemente) ricercato. Dunque, dal comico si trapassa bruscamente nel tragico, come ben si evince dai rapidi e circostanziati passaggi dell'argomentare di Gatty.

Ma non c'è nulla di meccanico. Nulla di deterministico. Quell'invocazione è detta come possibilità concreta di una deriva della democrazia e dell'educazione, quando queste si annodano (o meglio, non si annodano criticamente e coscientemente) attorno alla radice (avvelenata o salvifica) della libertà.

La libertà, infatti, ben costituisce il tema principe dell'educazione. E, insieme e più radicalmente, essa dà forma alla fisionomia della soggettività. Che è quanto

dire: essa sola educa. E dunque si autoeduca. Perciò la modernità, e più ancora la contemporaneità, hanno stabilito tra i due termini una sostanziale sinonimia. Le variazioni della libertà sono le variazioni della soggettività. Le sue ermeneutiche, le ermeneutiche dell'auto-comprensione del soggetto.

In questo senso, l'affermazione di Flores d'Arcais che abbiamo posta in esergo ci sembra icastica e puntuale. La modernità è stata eccelsa nel rompere le ipostasi, nel far crollare impalcature storiche ormai internamente corrose, nel dar nome alle apparenze e ai disincanti togliendo ogni residua speranza (e fede) in noumeni inconoscibili (e qui, si direbbe, impossibilitati all'esistenza). Ma la promessa non è stata mantenuta. La promessa di una nuova soggettività non si è realizzata. E il disincanto (weberiano, nietzscheano... ma anche, con lettura non troppo ardita, kierkegaardiano) non ha trovato compimento. La soggettività nuova non sembra aver trovato ancora forma compiuta. Anzi, essa sembra ancora poco consapevole della gravità e dell'urgenza del problema. L'incompiutezza della promessa sembra fortemente correlata con l'inconsistenza dell'autocomprensione della soggettività.

È problema non nuovo, questo, per la storia del pensiero. E dunque, non dovrebbe essere estraneo nemmeno nella storia del pensiero *pedagogico*, nonostante gli accanimenti didattici ed epistemologici attuali e nonostante lo sforzo (riuscitissimo) della letteratura pedagogica a voler dimenticare che in educazione sempre si tratta di educazione di un *soggetto*. Si ha l'impressione, in materia, che troppo spesso la pedagogia si articoli come discorso seriamente (o velleitariamente) oggettivo; che il processo educativo non raramente dimentichi

che tutte le possibili sfaccettature del processo sempre si riconducono ai lineamenti di due soggettività; che molte metodologie finiscano per tradursi, per eccesso di formalismo o enfasi autoreferenziale, in metafisiche metodologiche¹. In breve, se heideggerianamente si dà, nel nostro tempo, l'oblio dell'essere, in questo nostro tempo si dà anche, secondo noi, un oblio della soggettività. In pedagogia e in educazione.

Non che manchino, naturalmente, apporti corposi di psicologie e sociologie, comportamentismi e cognitivismi, costruttivismi e decostruzionismi. Anzi, essi sembrano in qualche modo essere garanti, e qualificati, della scientificità della pedagogia e dunque, si direbbe, dei processi educativi. Ma tutte queste conoscenze sul soggetto non allontanano il sospetto che la riflessione pedagogica e l'educazione spesso si arrestino sulla soglia della soggettività: là dove il soggetto decide, là dove il soggetto conosce e si autoconosce, là dove la coscienza si dà forma e dunque si autoeduca.

È qui che nasce il problema della libertà. E dunque, della moralità. Ed è qui che nasce il senso profondo dell'educativo. Perché qui il soggetto assume *singolarmente* il compito della decisione e, decidendo, dà forma a sé e alle cose.

¹ Su questo tema si potrà vedere, con interesse, la posizione di S. De Giacinto in *Pedagogia come poesia*, a cura di E. Bardulla, Parma 1993. Così De Giacinto: «Forse la difficoltà ad accettare la necessaria mancanza di uniformità e di concordanza nei modi di vedere i singoli argomenti che costituiscono l'evento educativo, e che più che alla pedagogia fanno riferimento alle discipline di base, questa difficoltà e questa insicurezza sono l'ultimo residuo di una metafisica metodologica che estendeva la sua richiesta alla obbligatorietà, per la pedagogia, di assomigliare non alle scienze dello spirito (Geisteswissenschaften) ma ad un più facilmente dominabile modello naturalistico» (p. 186).

Se questo è il terreno in cui si sviluppa il discorso sull'educativo, non ci sono da temere falsi moralismi. Dove è in gioco la libertà, lì è in gioco il soggetto nelle sue radici più profonde. E dunque, lì si gioca la declinazione educativa del soggetto. L'aspetto della libertà non è un aspetto tra gli altri della soggettività. Così come la dimensione etica non è un aspetto tra gli altri della stessa soggettività. Il che obbliga, ci sembra, coloro che si occupano della riflessione sui fenomeni educativi, ma soprattutto coloro che in prima persona sbocciano coscienze e personalità, ad abbandonare falsi pudori e scientifiche neutralità a proposito dell'atto educativo. Non tutte le neutralità, infatti, sono neutre. Né i silenzi sono sempre dettati da rispetto delle altrui libertà o da ricerca ancora incompiuta.

Ci sembra, insomma, che la riflessione pedagogica e l'azione educativa debbano ancora una volta riprendere il largo e interrogarsi sul *che cosa*, anziché estenuarsi esclusivamente sul *come*; che il formalismo e il descrittivismo non esauriscano il discorso scientifico, giacché sempre, in ambito educativo, ci si muove in terra di *ragion pratica*.

Detto questo, vorremmo anche aggiungere che la caduta delle ideologie, se caduta c'è stata – ma potrebbe trattarsi di eclissi tramonti rinascite avvicendamenti –, rischia anch'essa di trasformarsi in una grandiosa ideologia. In una rappresentazione fittizia in cui si simula una *tabula rasa* dove gli dei andati e le antiche costruzioni dell'uomo hanno lasciato il vuoto assoluto. Più spesso, però, altri dei sono sopraggiunti e altre costruzioni stanno già sorgendo. Pensieri deboli e fragili funzionalismi, pragmatismi rozzi (o raffinati) e agguerriti psicologismi e sociologismi già segnano la rotta. Distrutti i vecchi valo-

ri, già ne avanzano di nuovi. E non sempre riescono ad allontanare da sé l'ombra dei replicanti. Il soggetto liso e consumato che ha visto il suo tramonto nella contemporaneità, che è andato al di là del bene e del male, sottraendosi così al dovere della decisione in ordine al valore, e dunque alla responsabilità storica e personale, si trova di nuovo di fronte al vecchio interrogativo: che fare?

La domanda non è retorica. Né assume il sapore della *disputatio academica*. Troppo gravi sono gli eventi e troppo forte la sensazione di incertezza che percorre coloro che devono «pensare» il mutamento. Sono caduti gli ottimismo illuministici ed è caduta la fede nel progresso *comunque* positivo. Il gioco sembra tornare nelle mani *dell'individuo*. Del *singolo* individuo. Più critico e più scoperto. Meno massificato e meno sociologizzato. Più fragile e meno delegante. Più avvertito che il peso della responsabilità e della costruzione è sempre personale.

Ci sembra, in definitiva, che dopo il tempo della necessaria relazionalità e della assoluta socialità si dia un tempo del ritorno alla soggettività. Un tempo in cui l'individuo non si volatilizzi nel gruppo, nella società, nei partiti, nelle chiese. Senza auspicare, per questo, un'invocazione al solipsismo che la tradizione nobile della soggettività e della individualità mai ha conosciuto.

E questa sensibilità che ci fa concordare con Flores d'Arcais quando afferma: «La filosofia deve tornare all'impegno. Deve decidersi per l'individuo realmente esistente, per il *ciascuno* che tutti noi siamo, per ogni esistenza *una*, singola e irripetibile, con il venir meno della quale viene meno il mondo, ogni volta e per sempre»².

² P FLORES D'ARCAIS, *Il disincanto tradito*, Bollati Boringhieri, Torino 1994, p. VII.

Ma allora, perché non dire dell'educazione ciò che si dice della filosofia? Perché non dovrebbe valere per la pedagogia ciò che vale per la filosofia, quando essa è chiamata non solo a pensare ma a costruire la singolarità, a farla nascere nel processo di (auto)formazione?

Il *che fare*, allora, diventerà anche, e insieme, un *chi essere*. E, senza scomodare l'antico e saggio *operari sequitur esse*, più modestamente ci si renderà conto che il radicalismo storicistico ha fatto il suo tempo e ha dato frutti anche avvelenati. Che la *veritas filia temporum* ha offuscato e fagocitato la *veritas filia temporis*. Che dalla dispersione e frantumazione del soggetto, costituito nella libertà e nella verità, si riemerge soltanto attraverso un rinnovato *per sé*, un *rede in te ipsum* che dovrà portare a rinnovata coscienza l'estraneazione e l'alienazione che i tempi hanno conosciuto e fatto conoscere.

Inutile allora stracciarsi le vesti per educazioni frammentate e invocare reali o presunti bisogni di valori. Il tutto potrebbe avere il sapore della parenesi declamatoria e alimentare, con ciò, quella stessa «sospensione» dei valori che si vorrebbe a parole combattere. Più utile, e forse necessario, darsi coscienza che, comunque la si interpreti, è proprio attorno alla *coscienza individuale* che si annoda e si struttura il discorso pedagogico ed educativo. Se si riduce lo spazio e la struttura di questa coscienza – solo spiriti incolti possono dare di essa letture esclusivamente (e negativamente) religiose o chie-sastiche –, si riduce anche lo spessore dell'educativo.

Se così fosse, inutile impantanarsi in volontarie o involontarie discrasie o in strabismi pedagogici: non si può invocare a parole una presenza forte dell'educazione – in una delle molte forme che la tradizione ci ha tramandato –, e poi ridurre questa stessa educazione a pre-

cettistica moraleggiante o a istruzionismi e didatticismi che vogliono andare al di là del loro essere via strumentale al sapere. Tra l'invocazione moraleggiante e l'accanimento didatticistico si aprirebbe, e si apre, lo spazio dell'ideologia e per l'ideologia, uno spazio che molti condannano ma in cui – e spesso sono gli stessi censori – trovano pastura abbondante coloro che non vogliono (o non sanno) portare il fenomeno educativo ad unità. E portare il fenomeno educativo ad unità significa lavorare attorno ad una concezione dello spirito. Uno spirito che, lungi dal rappresentare l'astrattezza di una fumose-ria intellettualistica avvertita come retaggio storico di tempi che mai più si daranno, si pone, invece, come autocomprensione concettuale di un'epoca.

E appunto attorno al concetto di spirito che trovano posto e significato termini come soggetto, libertà, ragione, intelletto (anche nella sua odierna riduzione ad intelligenza), educazione, istruzione, formazione. Il lessico pedagogico, insomma, non può prescindere dal concetto di spirito che ogni epoca ed ogni cultura elaborano. E in ciò non è da scorgere alcuna nostalgia idealistica o spiritualistica. Come non è da scorgervi alcuna condanna aprioristica dell'odierna venatura pedagogico-didattica che connota ed innerva il fenomeno educativo. Essa rappresenta, piuttosto, un invito che l'autore rivolge, e che noi condividiamo, a pensare in modo unitario lo sviluppo del soggetto in formazione e delle formazioni collettive di un popolo.

Educazione e libertà

Spirito individuale e spirito collettivo – quel *Volksgeist* che sempre evoca, per molti, fantasmi portatori di

tragedie vaste e profonde –, sembrano qui richiamati sul proscenio pedagogico. Ma sarà sforzo vano andarvi a ricercare elementi probatori per suffragare quei timori che hanno fatto scorgere nello spirito di un popolo la causa di esiti organicistici totalizzanti e totalitari. Al contrario, il tentativo è proprio quello di scavare in direzione dell'individualità. E dunque, di problematizzare la libertà. In particolar modo, la libertà moderna e contemporanea.

Le quattro riflessioni sull'educazione che l'A. qui propone (nozioni, figure, storie, interessi), possono allora ben ricondursi ad un'unica riflessione: al tentativo, più o meno apertamente detto, di pensare l'educazione come declinazione della libertà*. E l'aporia finale sull'educazione democratica che, come suo compimento interno, invoca l'abbraccio esiziale della tirannide, nasce proprio dall'insufficienza che l'A. intravede nell'odierna autocomprensione della libertà.

La fisionomia della libertà è la fisionomia dell'educazione. Le antinomie e le aporie della libertà sono le antinomie e le aporie dell'educazione. E libertà dice coscienza; coscienza dice soggettività individuale; soggettività dice educazione. Ci piacerebbe dire «formazione», nei senso della *paideia* greca o della tedesca *Bildung*³ – se l'A. non fosse, su questo punto, categorico e classificatorio. Egli distingue infatti educazione, insegnamento e formazione (sono le *nozioni*), nel tentativo di mettere un po' di ordine nei concetti e far emer-

* Questo declinare sull'educazione come libertà ci ha spinto a rititolare il saggio, in nulla tradendo, ci sembra, l'intenzione dell'A. (N.d.C.).

³ Per questo concetto rinviamo alle pertinenti osservazioni di A. Erbetta, *L'idea della Bildung*, in *Il paradigma della forma*, Anicia, Roma 1992, pp. 29-48.

gere la specificità dei diversi aspetti del fenomeno educativo. Ma quando si approda all'ambito educativo, non ci si può sottrarre al confronto delicato e nevralgico con la libertà. E dunque, «dal momento che la libertà si sperimenta, e che il suo esercizio non si simula, non c'è altro modo, per sbizzare il carattere dell'alunno, che il confrontarlo con la sua libertà, e il renderlo capace di saperne disporre»⁴. Solo allora egli si riconosce autore di atti liberi e scopre la responsabilità.

Come si vede, Gatty non dimentica l'essenziale. E non tralascia di interrogarsi sulle variegate e spesso contrapposte antropologie. L'epoca moderna come intende il soggetto? È, l'uomo, un «aggregato di capacità» o, piuttosto, è «quell'essere particolare che si riconosce in una autonomia non riducibile ad alcun risultato»?⁵. E ancora: «Ma perché chiedere alla ragione di provare se stessa per mezzo di prove che essa non può esibire?».

Tutto lascia intuire, insomma, che, al di là di scrupoli lessicali e di una intelligente e concisa descrizione di quanto connota l'odierno panorama pedagogico, Gatty vada al cuore del problema educativo. Descrive, storicizza, interpreta. Ma pone anche l'interrogativo fondamentale: quale il rapporto tra educazione e libertà (nel soggetto individuale e nelle formazioni collettive, lungo i secoli e nell'attuale fisionomia del processo educativo)?

Stabilita questa identificazione dialettica, altre questioni si pongono: quale il destino dell'educazione quando l'uomo riduce se stesso a ragione e questa a scienza? che ne è dello spirito quando esso è semplicemente iden-

⁴ *Infra*, pp. 29-30.

⁵ *Ibid.*, p. 32.

tificato, come vuole una parte non trascurabile della cultura contemporanea, con l'intelligenza?⁶.

Problemi, come si vede, di non poca rilevanza, e a cui Gatty tenta di rispondere nell'ultima parte del saggio, quando tematizza in modo piano e aporetico la libertà nella sua attuale configurazione in ambito educativo. Posta invece la relazione educazione-libertà, egli esamina, nelle «Figure», le caratteristiche principali dei modelli educativi elaborati da alcuni popoli. Lo «spirito di un popolo» assume allora la configurazione dell'«educazione di un popolo»; le *altezze* francesi e il culto dell'intelligenza; le *pazienze* tedesche e l'auto-identificazione nella competenza nel lavoro; le *coscienze* americane e l'appartenenza civica del piccolo adulto; le *eccellenze* giapponesi e l'armonia di un disegno di vita che va al di là della competenza acquisita nel pur rigoroso cammino degli studi. (Aggiungiamo, *en passant*, che nulla qui si dice dell'educazione impartita nelle scuole italiane. Essa non è né menzionata né aggettivata. Ma non sarà fatica del tutto vana se il lettore tenterà lui, stesso di cogliere quale «spirito del popolo» dà forma alla scuola italiana – e, a sua volta, ne è formato).

Queste stesse caratteristiche egli rileva in «Storie», là dove delinea il costituirsi degli Stati europei, dall'Impero tedesco allo Stato francese, da quello inglese a quello degli Stati Uniti d'America. E ogni volta egli mette in corrispondenza la fisionomia assunta dall'insegnamento e la coscienza civica di un popolo, ben sapendo che attorno a tale coscienza si è data forma la comprensione della libertà da parte di quello stesso

⁶ Sull'odierna riduzione dello spirito ad intelligenza cfr. *ibid.*, pp. 108-109.

popolo. Così, dalla nascita del diritto di insegnamento, e dai tratti costitutivi delle Università medioevali, si passa agli sviluppi rinascimentali e moderni, per giungere all'identificazione dell'uomo come soggetto di ragione e alla coscienza della libertà espressa nell'anima americana, francese e tedesca. E sempre, insegnamento e libertà stanno in stretta correlazione dialettica. L'insegnamento sempre traduce la comprensione che si ha della libertà. E ancor più la traduce, e ne è connotata, l'educazione.

Questo il nodo. Ma qual'è la percezione che l'epoca contemporanea ha della libertà? Dove nasce e trova fondamento la libertà prima di approdare al mondo e alle cose? Come si concilia il suo esercizio, solo regolato sul «giusto in coscienza», con il potere, nutrito del «senso del solo interesse»?⁷.

Posto tra queste alternative, il cittadino democratico non trova pace. O meglio, se la trova, essa assume le connotazioni qualitative della scelta iniziale. Così, egli può perdersi nelle cose, e acquietarsi, o tornare sempre alle condizioni della sua possibilità di scelta, che, con evidente influsso esistenzialistico e fenomenologico, Gatty individua nello «scarto» che l'individuo frappone tra «sé e sé», nella distanza «tra l'uomo e se stesso». «Questo scarto – egli dice –, e il dubbio che esso contiene, possono certo ricevere i tratti della potenza che calma quello e sradica questo: la libertà diventa intenzione, potere di ridurre lo scarto di sé a sé, possibilità di costruire se stesso e il mondo. Tutte le cose del mondo prendono allora senso dalle diverse determinazioni che l'uomo ha liberamente dato al rapporto che si era scav-

⁷ *Ibid.*, pp. 101-102.

ato tra sé e la sua condizione mondana. E l'uomo può possedersi, appartenersi e governarsi»⁸.

Ma al di là di questa intenzionalità costruttiva, che sostanzia il farsi del mondo ad opera dell'uomo, sta la necessità di una evidenza: le figure della potenza dell'uomo prendono forza da una radice che ha la sua origine in un limite, ed è il limite stesso da cui nasce la libertà. Un limite che ha tutti i contorni del limite estremo, che qui Gatty, come già Heidegger, identifica con la morte. «Ed essa è così la condizione della libertà. Perché al di fuori di essa l'uomo non può giustamente fare l'esperienza di nulla. Né avere il sentimento di alcuna distanza. Né avere alcuno spirito né alcuna intenzione. Egli non può governarsi senza essere il beneficiario di una morte che costituisce l'esistenza»⁹.

E così, l'uomo è sempre combattuto tra un rapporto con sé e con le cose che si muove alla ricerca di una pace – frutto, questa, della consapevolezza ultima e del limite estremo – e un'inquietudine che oscilla tra l'oblio di questa origine e il perdersi inconsapevolmente nelle cose. L'uno o l'altro di questi approdi qualifica la percezione della libertà e l'ideale di educazione verso cui si tende. E a questo destino non sfugge nemmeno l'educazione democratica, combattuta anch'essa tra il prender coscienza di questa origine della sua libertà e della sua autonomia etica e l'oblio di tale origine, che la costringe all'ambiguità e alla dimenticanza. Più spesso, in verità, è questa seconda strada ad essere battuta. Al posto della scienza delle idee cresce allora, rigogliosa, la scienza della comunicazione. Una scienza ricca madre

⁸ *Ibid.*, p. 103.

⁹ *Ibid.*, p. 104.

di poveri replicanti che si inventano demagoghi e pedagoghi, e una comunicazione «vivente e vuota il cui solo scopo è quello di far dimenticare, con tutti i mezzi possibili, la condizione etica della libertà nella morte»¹⁰.

Altre sono le vie possibili. Tanto per la scienza quanto per la comunicazione. E dunque, anche per l'educazione, che ad esse indissolubilmente è legata. Ma l'altro sentiero, dall'educazione democratica si spera non irrimediabilmente interrotto, ha bisogno di una diversa considerazione della libertà e dell'autonomia etica dell'individuo. Detto diversamente, dell'umanità dell'uomo¹¹.

Qui giunge Gatty e da qui eravamo partiti. Se la vita democratica, egli dice, «va incontro solo ad una morte pacifica, accogliente e seducente, una morte che si insinua per ridurre e annichilire gli esseri, dispensandoli dall'esercizio di qualsiasi umanità»¹² non si dà via d'uscita. Il solo esito possibile, seppur non necessitato, resta l'abbraccio con la tirannide. E nessuno potrà allora alimentare, come ricordavamo, il ricordo della defunta libertà.

Francesco Mattei

¹⁰ *Ibid.*, p. 110.

¹¹ Rinviamo, per la delicatezza pratico-teoretica della libertà e dell'umano in educazione, ai recenti studi di E. Ducci, *Approdi dell'umano*. Il dialogare minore, Anicia, Roma 1992; *Libertà liberata*. Libertà, legge, leggi, Anicia, Roma 1994.

¹² *Infra*, p. 112.