

Ritorno alla pedagogia sistematica Questioni epistemologiche in Eugen Fink

Paolo Bonafede

La recente traduzione di Grundfängen der systematischen Pädagogik offre l'occasione per analizzare l'opera più completa sullo statuto e la concezione antropopedagogica di Eugen Fink. Nel contributo viene in particolare esaminato il significato assunto dall'attributo "sistematico" all'interno della definizione rigorosa di scienza dell'educazione elaborata dall'Autore. Emergono così spunti di analisi del dibattito epistemologico circa lo statuto disciplinare della pedagogia, con l'ulteriore possibilità di inserire ex-post il contributo originale di Fink all'interno di tale discussione.

The recent translation of Grundfängen der systematischen Pädagogik offers an opportunity to analyze Eugen Fink's most complete work on the statute and anthropopedagogical conception. The contribution examines in particular the meaning assumed by the attribute "systematic" within the rigorous definition of Science of Education developed by the author. Thus, ideas emerge for analysis of the epistemological debate about the disciplinary status of pedagogy, with the further possibility of inserting ex-post Fink's original contribution within this discussion.

Parole chiave: Eugen Fink, pedagogia sistematica, fenomenologia meontica, epistemologia pedagogica

Key-words: Eugen Fink, systematic pedagogy, meontic phenomenology, pedagogical epistemology

1. *Introduzione: posizionamento dell'autore e dell'opera*

Può sembrare anacronistico discutere di pedagogia sistematica nel contesto odierno, pervaso da frammentarietà e specialismi che prudenzialmente rinunciano a visioni sistemico-globali. Eppure la lezione di Eugen Fink e della sua *systematischen Pädagogik* si presenta estremamente significativa per l'oggi in virtù della capacità dell'autore di coniugare la speculazione teoretica, ancorata nel solco di un'attenta interpretazione della storia della filosofia, il rimando sempre originale alla metodologia fenomenologica husserliana e l'esame antropologico dei tratti (*phenomenon*) fondamentali dell'essere umano. La prospettiva di lettura e interpretazione dell'autore è chiaramente speculativa, ma questa preminenza dello sguardo teoretico non consegna una lettu-

ra ancillare del piano educativo. L'educazione riveste il ruolo di fenomeno fondamentale in quello che Fink denomina il *Dasein* umano¹, richiamando Heidegger senza farne un monolite inaccessibile. In virtù di questo “esserci” – che dichiara l'immanente presenza mai completamente comprensibile – l'uomo viene interpretato sulla base di una profonda problematicità irrisolta e irrisolvibile.

Per questi motivi la traduzione di *Grundfragen der systematischen Pädagogik*, effettuata da Santucci² offre la possibilità di riprendere con serietà l'esame di un pensiero (e con esso lo sforzo teoretico-metodologico) profondo e originale sui fondamenti filosofici della pedagogia.

Il legame e l'insegnamento diretto di Husserl e di Heidegger, unito alla ricezione compiuta di Hegel e Nietzsche (da cui l'autore eredita la concettualizzazione di meontico, tratto distintivo del discorso finkiano)³ e alla rielaborazione originale degli antichi, (da Eraclito a Platone e Aristotele), rappresentano le fonti principali di Fink. A partire da esse viene compiuta l'elaborazione di una pedagogia cosmologica che svela un posizionamento filosofico originale, speculare a quello professionale, come mostra la biografia dell'autore⁴.

¹ Sul motivo dell'aggiunta in Fink del lessema “umano” al *Dasein* heideggeriano si rimanda a V. Cesarone, *Nel labirinto del mondo. L'antropologia cosmologica di Eugen Fink*, Pisa, ETS, 2014.

² E. Fink, *Introduzione alla pedagogia sistematica*, Brescia, Scholè, 2019.

³ “L'esposizione del problema di una dottrina trascendentale del metodo, nonostante la prossimità alla filosofia di Husserl, è qui determinata dalla prospettiva di una filosofia meontica dello spirito assoluto”. Si veda: E. Fink, *VI Meditazione Cartesiana. L'idea di una dottrina trascendentale del metodo (parte I)*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 161. Pur essendo enunciata esplicitamente solo nel passaggio sopra citato, la parola “meontica” ricorre frequentemente negli appunti finkiani degli anni Trenta, costituendo fra l'altro l'elemento comune a Hegel e a Nietzsche che Fink sembra individuare (riassumibile nella visione tragica del mondo). Come si vedrà, la meontica – definita giustamente da Bruzina “la più sfuggente e difficile fra tutte le componenti filosofiche” del pensiero finkiano (cfr. R. Bruzina, *Edmund Husserl and Eugen Fink: Beginnings and Ends in Phenomenology, 1928-1938*; New Haven, Yale University Press, 2004, p. XVII) – svolge in realtà una funzione essenziale in tutta la filosofia di Fink come tratto tragico-negativo.

⁴ Fink per tutta la vita ha cercato una propria collocazione filosofica tra Husserl e Heidegger, trovandola nella cattedra di Filosofia e Scienze dell'Educazione presso la *Pädagogische Hochschule* di Friburgo, che gli consente di sviluppare una sua personale riflessione, godendo di una autonomia di pensiero e ricerca per lui imprescindibile. Ne è testimonianza la rinuncia alla possibilità di succedere a Heidegger nella prestigiosa *Lehrstuhl*, nel 1957. Sulla vicenda personale di Fink si fa riferimento al

2. Tra Husserl e Heidegger: la fenomenologia cosmologico-speculativa di Fink

Un preliminare inquadramento dell'autore è funzionale per immergersi nei temi e nella proposta finkiana di una pedagogia sistematica. La complessità della linea teoretica dell'autore si osserva in primo luogo nel rapporto con il maestro Husserl e con la riflessione fenomenologica: coerentemente con il motto husserliano dell'*immer wieder*⁵, come afferma Bruzina, "l'opera di Fink rappresenta un momento di demarcazione per altri potenziali inizi riscontrabili entro e oltre ciò che chiamiamo fenomenologia"⁶. In questo senso, pur dovendo semplificare, giova ricordare l'indicazione di F.W. von Herrmann, che individua essenzialmente tre tipi di fenomenologia: quella "trascendentale" di Husserl, quella "esistenziale-ermeneutica" di Heidegger e, infine, quella "cosmologico-speculativa" di Fink⁷. Così, se "è Heidegger a suggerire il terreno problematico (la questione ontologica sottesa alla fenomenologia, nel momento in cui questa fa un uso ingenuo e atematico dei concetti ontologici)" su cui Fink incentrerà la sua riflessione, "da Husserl proviene l'indicazione circa il modo in cui sondarlo", in quanto agli occhi di Fink "la fenomenologia di Husserl offriva chiari principi metodologici proprio a quello scopo di indagare le radici del pensiero e dell'esperienza ontologici, anche se questi principi richiedevano di pensare oltre le tesi e convinzioni esplicite di Husserl, in un ambito di riflessione che sembrava effettivamente più heideggeriano che husserliano"⁸.

volume biografico, supportato da numerose fonti fotografiche: Cfr. A. Ossenkop, G. van Kerckhoven, R. Fink (eds), *Eugen Fink (1905-1975). Lebensbild des Freiburger Phänomenologen*, Freiburg-München, Alber, 2015, cap. 5 (1945-1953).

⁵ "La fenomenologia è caratterizzata da un ritardo rispetto all'atto originario che la istituisce, e deve incessantemente recuperare questo ritardo" (G. van Kerckhoven, *Mondanizzazione e individuazione*, Genova, Il Melangolo, 1998, p. 32).

⁶ R. Bruzina, *Beginnings and Ends in Phenomenology*, cit., p. 543.

⁷ F.W. von Herrmann, *Bewußtsein, Zeit und Weltverständnis*, Frankfurt a.M., Klostermann, 1971, pp. 21-28.

⁸ R. Bruzina, *Die Auseinandersetzung Fink-Heidegger: Das Denken der letzten Ursprung*, in "Perspektiven der Philosophie" 22, 1996, pp. 29-57; p. 31: ("*Nach Fink bot sie deutliche methodologische Prinzipien gerade dafür an, wenn auch diese Prinzipien verlangten, über die expliziten ständigen Einsichten und Thesen Husserls hinaus zu denken, ja in ein Reflexionsgebiet, das viel mehr Heideggerisch als Husserlisch schien*"). Husserl non è solo punto di partenza per la riflessione di Fink, ma rimane per essa un termine di riferimento, fornendo gli strumenti per pensare ol-

Ciò significa in altri termini che il metodo finkiano - e con esso la riflessione teoretica - non sono fenomenologici di per sé: lo sono le premesse, specie nella ricerca di fondamenti⁹ e nell'orizzonte problematico, presente *in nuce* nelle questioni poste all'interno della *Sesta meditazione cartesiana* e che convergono, palesandosi in seguito, nel problema del mondo e nell'apertura cosmologica del suo pensiero.

Una “fenomenologia della totalità”, possibile solamente in quanto “fenomenologia meontica”, vale a dire, recuperando Sepp, come “fenomenologia negativa”. Una fenomenologia siffatta non è che la prosecuzione di quella “fenomenologia della fenomenologia” o metafenomenologia abbozzata da Fink nella già citata *Sesta meditazione cartesiana*¹⁰. Nel momento in cui il singolo fenomeno viene colto nella sua abissalità, nel rimando strutturale alla totalità del mondo che lo precede e fonda, il metodo fenomenologico si tramuta in metodo speculativo. È una trasformazione e non una sostituzione, poiché la speculazione finkiana non sopraggiunge alla fenomenologia dall'esterno, segnandone la sconfitta, ma è già all'opera in essa, e ne diventa il tratto caratteristico di un'analisi dei fenomeni, vale a dire delle espressioni evidenti del sottofondo vitale-cosmologico, che caratterizzano l'esistere¹¹. In un certo senso si può estendere ai fenomeni, o meglio al fenomeno in generale, quanto Fink afferma a proposito dell'immagi-

tre lo stesso Heidegger, del quale Fink non condivide il subordinamento della fenomenologia all'ontologia. Come scrive ancora Bruzina, “sebbene Heidegger fosse il pensatore più radicale, Fink ha meglio compreso la fenomenologia di Husserl, andando oltre il pensiero heideggeriano e offrendo con ciò a Husserl una prospettiva che nemmeno Heidegger poteva vantare” (*ibidem*).

⁹ La tematizzazione del fondamento, tra l'altro, è stata al centro delle ultime ricerche di Husserl stesso, andando di pari passo con l'esigenza di una sistematizzazione della fenomenologia.

¹⁰ Qui si apre il riferimento a Hegel. Sarà proprio Hegel – oltre a Kant – a offrire a Fink l'occasione di mediare tra la fenomenologia di Husserl e quella di Heidegger, segnando il suo distanziarsi da entrambi: dal primo, in quanto dal filosofo di Stoccarda Fink assume la dialettica tra cosa e mondo, che si spinge oltre gli orizzonti delle totalità intramondane fungenti nelle sintesi passive dell'esperienza; dal secondo, in quanto Fink riprende le nozioni hegeliane di infinità e di assoluto, proponendosi di pensare la totalità – l'assoluto – oltre l'essere, coerentemente con il proponimento di una “riduzione dell'idea di essere” annunciato nella *Sesta meditazione cartesiana*, che costituiva la radicalizzazione della riduzione fenomenologica. Cfr. G. Cervo, *Mondo, libertà, finitezza: Eugen Fink e la questione meontica dell'origine*, Tesi di dottorato, Università di Trento, 2016.

¹¹ *Ibidem*.

ne, definita nel suo scritto dottorale del 1929, *Vergegenwärtigung und Bild*, una “finestra sull’assoluto”¹²: ogni fenomeno parla e rimanda all’orizzonte del cosmo che tutto comprende rimanendo al contempo eternamente sfuggente. Per questi motivi la lettura di un superamento della fenomenologia è inadatta a comprendere Fink, perché la *rottura* da lui istituita rispetto alla fenomenologia husserliana è una rottura di tipo *verticale* (dunque, non ricomponibile nella sintesi di una *Aufhebung*), che muove dal riconoscimento della abitualità del fenomeno, che è a un tempo sé stesso e una finestra sul mondo¹³.

È dunque all’interno di questa cornice che Fink si interessa della questione educativa; nella *Introduzione alla pedagogia sistematica* si evidenziano tali caratteristiche, che portano a problematizzare in questa tensione tra cosmo e *anthropos* il fondamento stesso del fenomeno educativo.

Nel proseguo del contributo saranno prese in esame le tesi contenute in *Grundfragen der systematischen Pädagogik*, analizzando in particolare quegli aspetti che sono ancora oggi pregni di valenza per la riflessione filosofico-educativa. In particolare, si affronta la questione dello statuto disciplinare e della rilevanza di una chiarezza epistemologica, che insieme all’interpretazione antropologica e all’assiologia poetica¹⁴ rappresenta una delle direttrici più significative di un pensiero maturo e intramontabilmente contemporaneo, anche a distanza di settanta anni dalla prima formulazione.

¹² Per il carattere di finestra dell’immagine (“*Bild als ‘Fenster’ in die Bildwelt*”) si rimanda a: E. Fink, *Presentificazione e immagine. Contributi per una fenomenologia dell’irrealità*, in Id., *Studi di fenomenologia 1930-1939*, trad. it. a cura di N. Zippel, Roma, Lithos, 2010, pp. 139 ss.

¹³ Non a caso, van Kerckhoven considera la proposta di Fink una fenomenologia “abissale”. Cfr. G. van Kerckhoven, *Die Heimat Welt. Zur Deutung der Denkspur Martin Heideggers in Eugen Finks Frühwerk*, in: “*Perspektiven der Philosophie*” 22, 1996, pp. 105-137; p. 111). Il concetto di verticalità, con il quale si intende la rottura rispetto alla connessione d’orizzonte, quindi all’“*Horizontgefüge*”, è evidenziato da Yoshihiro Nitta, che nei suoi lavori parla, a proposito della fenomenologia successiva a Husserl, di “fenomenologia dell’invisibile”, che pone cioè la domanda intorno all’origine profonda della fenomenalità, al di fuori della cerchia del visibile (cfr. Y. Nitta, *Der Weg zu einer Phänomenologie des Unscheinbaren*, in: D. Papenfuss, O. Pöggeler (eds), *Zur philosophischen Aktualität Heideggers, Band 2*, Frankfurt a.M., Klostermann, 1990, pp. 43-54).

¹⁴ Tematiche che non sono oggetto di questo contributo.

3. Sulla sistematicità dell'educazione: questioni di epistemologia pedagogica

L'insegnamento presso la *Pädagogische Hochschule* di Friburgo è per Fink fattore decisivo nello sviluppo del suo rapporto con la questione educativa: il ruolo assunto nell'Accademia tedesca conduce l'autore a proiettare la speculazione cosmologica nella direzione dell'educazione. Così Fink si propone di ricercare l'intima unione tra filosofia e scienza dell'educazione. Le sue riflessioni lo condurranno in ultima analisi a individuare tale unità nel processo della *Idealbildung*, della libera posizione e della introiezione critica dei valori proprie dell'esserci umano in quanto "progetto ontologico" (*Seinsentwurf*); ma per giungere a questo risultato finale ritengo sia necessario comprendere lo sviluppo della sua posizione di filosofia dell'educazione, ben raccolta in *Grundfragen der systematischen Pädagogik*.

In primo luogo, l'autore si concentra sull'analisi dello statuto epistemologico della pedagogia. La questione inerente le metodologie di ricerca e dei criteri scientifici con cui riflettere sull'educazione rappresenta un tema sentito dall'Autore, che anticipa per certi versi le riflessioni sulle coordinate epistemologiche della pedagogia che buona parte degli studiosi della disciplina tratteranno nella seconda metà del ventesimo secolo¹⁵. Del resto, ogni sapere, per costituirsi come scienza, deve definire e strutturare categorie euristiche e strumenti ermeneutici¹⁶, e questo è anche il compito che si prefigge Fink nel saggio in questione.

Se fino alla modernità l'educazione si presenta come *ancella* di altri atteggiamenti umani¹⁷ e discipline – la religione, la politica, la filosofia – e si comprende come, ponendosi essa a servizio di altri, essa sia stata portata ad accettarne i valori e suo compito sia stato quello di

¹⁵ Penso in particolare alla situazione italiana, dove la questione dello statuto disciplinare si protrae per diversi decenni, con dibattiti estesi e spesso irrisolti. Cfr. G. Sola, *L'epistemologia pedagogica italiana e il "Documento Granese-Bertin"*, Genova, Il Melangolo, 2016.

¹⁶ L. Bellatalla, *Pedagogia e teoria della scienza*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (eds.), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, Milano, Franco Angeli, 2003, p. 25.

¹⁷ G. Genovesi, *Scienza dell'educazione. Linguaggio, rete di ricerca e problemi sociali*, Pisa, Del Cerro, 2005. Cfr. in particolare il capitolo I "Dalla Pedagogia alla Scienza dell'Educazione".

ricercare i procedimenti più idonei a realizzarli¹⁸, è altrettanto vero che la pedagogia del ventesimo secolo sembra farsi nuovamente *ancella* – se pure ammantata dall’interdisciplinarietà – della sociologia o della psicologia, che, in nome della situazione esistenziale e della stessa prassi, offrono *concreti* obiettivi da realizzare e confortanti metodi a carattere sperimentale e statistico, in una logica menzognera che preclude lo sviluppo logico della scientificità della pedagogia stessa¹⁹. Queste enunciazioni antiche e contemporanee oscurano – senza destituirlo – il processo di definizione autonoma dei modelli e delle metodologie della pedagogia²⁰, confermando al contempo come l’epistemologia della scienza dell’educazione debba relazionarsi – senza farsi inglobare – con norme ed obiettivi mutevoli dovuti all’evolversi della storia²¹.

Si tratta, come si avverte, di problemi che la scienza odierna presenta in modo più preciso e forse anche più raffinato e sofisticato, di quanto non avvenga nella trattazione di Fink²²; tuttavia essi riflettono interrogativi sui quali la pedagogia tedesca, fin dal periodo illuminista, si è soffermata e continua a indugiare. Dalle prime enunciazioni di scientificità della pedagogia, ricercate dicotomicamente da Schleiermacher nel quadro di *Weltanschauung* di tipo spiritualistico-idea-

¹⁸ L’educazione è in questa accezione vista, nelle diverse epoche, da un lato, come strumento di continuità della classe dominante e, dall’altro, come mezzo di coesione e conformazione sociale ad una verità ed una giustizia date, in relazione alle quali l’individuo non deve sentire il bisogno di porsi domande e non deve anelare al cambiamento.

¹⁹ G. Genovesi, *Le parole dell’educazione*, Ferrara, Corso, 1998, pp. 279-281.

²⁰ “L’evento educativo è il risultato di una teorizzazione specifica, è il costrutto teorico della pedagogia, ed è contrassegnato dal produrre sull’esistenza e sulla condotta dell’individuo effetti che ne modificano i comportamenti e le strategie di pensiero. L’educazione diviene un ideale, uno e indivisibile, una meta che l’uomo persegue avendo la chiara consapevolezza che non potrà mai raggiungerla” (G. Genovesi, *Pedagogia. Dall’empiria verso la scienza*, Bologna, Pitagora, 1999, pp. 72-73).

²¹ G. Genovesi, *Pedagogia e pedagogie: tanti nomi, tante scienze?*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (eds.), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell’esistenza*, cit., pp. 14-20.

²² Si pensi alle riflessioni epistemologiche che caratterizzano il ventesimo secolo: da Carnap a Dewey, da Popper a Morin, da Heisenberg a Scheffler, per giungere fino a Kuhn, Lakatos e Feyerabend. Cfr. G. Giorello, *Introduzione alla filosofia della scienza*, Milano, Bompiani, 2006.

listico e da Herbart nel riferimento realistico-empirico²³, la pedagogia tedesca del Novecento ha tentato non tanto tende di evidenziare siffatta dicotomia²⁴, quanto piuttosto di inserirsi entro il procedimento metodologico che caratterizza l'una e l'altra posizione.

In questo senso, il problema che affligge Fink e i suoi contemporanei è quello di ritrovare l'*unità* nella e della pedagogia, pur nell'articolazione della sua problematica, teoretica, pratica ed operativa. È il problema centrale, probabilmente il *porro unum necessarium*, quali che siano le risposte, più o meno valide, e più o meno giustificate. Ed è unità che fa tutt'uno con la *scientificità*: da intendere, come è ovvio, non già come sistema definitivo ma come spiegazione della realtà educativa secondo modelli che in tanto valgono in quanto non permettono – per lo meno fino ad oggi – falsificabilità²⁵.

Problema avvertito anche in Italia a partire dal secondo dopoguerra, sulla base della ricezione della lezione epistemologica di Dewey²⁶, che conduce i pedagogisti all'interno di un dibattito corale e polifonico, non sempre armonico²⁷, in cui le differenti posizioni sono accomunate dalla presa di distanza dal modello gentiliano e dalla ricerca

²³ J.F. Herbart, *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione*, Bologna, Zanichelli, 1947 (Edizione originale pubblicata 1806).

²⁴ G. Flores d'Arcais, *Temi e problemi della odierna pedagogia tedesca*, in W.Bohm, G. Flores d'Arcais, *Il dibattito pedagogico in Germania, 1945-1975*, Brescia, La Scuola, pp.12-13.

²⁵ In tal senso con alcuni studiosi, come Genovesi, si può affermare che la pedagogia ha fatto da disciplina propedeutica alla Scienza dell'educazione e alle specificità di tale scienza. Cfr. L. Bellatalla, G. Genovesi, *Scienza dell'educazione. Questioni di fondo*, Le Monnier, Firenze, 2006, pp. 23-29.

²⁶ J. Dewey, *Come pensiamo*, Milano, Raffaello Cortina, 2019 (Edizioni originali 1910, 1933). In tal senso si fa riferimento a L. Bellatalla, *John Dewey, epistemologo della pedagogia e della didattica*, in G. Genovesi (ed.), *Pedagogia e Didattica alla ricerca dell'identità*, Milano, Franco Angeli, 2003, pp. 113-130. Chiaramente, la posizione di Dewey e la lezione del pragmatismo si discostano – più nei presupposti che negli esiti – rispetto alla concezione speculativa della pedagogia teoretica di Fink.

²⁷ “La pedagogia è stata variamente e distintamente concepita, e l'elencazione è incompleta, così come puramente indicativi sono i pedagogisti ‘di riferimento’ richiamati: come ‘filosofia’ (Catalfamo), come disciplina ‘pratico-poietica’ (Casotti, Agosti, Flores D’Arcais), come disciplina ‘ermeneutica’ (De Giacinto, Mencarelli), oppure intesa come pedagogia ‘critica’ (Granese), come scienza ‘fenomenologicamente fondata’ (Bertolini), come “scienza empirica” (Laporta), come ‘clinica della formazione’ (Massa), come ‘didattica’ (Damiano, Scurati, Pellerey)” (G. Serafini, *Epistemologia pedagogica in Italia 1945-1995*, Bulzoni, Roma 1995).

plurale di un'identità legittima e solida per la scienza dell'educazione²⁸. In questo senso, se è vero che la pedagogia – quella tedesca come quella italiana – copre oggi un'area assai più vasta – ed insieme anche più articolata – di quanto non fosse nel passato²⁹, e se è vero che anche in questo le due pedagogie riscontrano significative analogie, è vero anche che al tentativo tedesco di armonizzare, per quanto possibile, le vedute di Schleiermacher con quelle di Herbart, “la pedagogia italiana risponde con il richiamo al metodo galileiano della “sensata esperienza”, che è a fondamento di tutta la moderna metodologia scientifica, e che è anche chiaro ammonimento di non isolare le idee dalla realtà, che è quanto dire di sapere interrogare i fatti per ricavarne quella verità che si ponga come nuova conquista nel progresso del sapere”³⁰.

All'interno di questa cornice, emerge nella sua originalità la posizione finkiana, che connota la pedagogia del carattere sistematico, inserendosi così nel solco di una tradizione mitteleuropea.

Le pedagogie sistematiche del XX° secolo si collocano infatti nella tradizione di scuole filosofiche e pedagogiche, e in questo Fink non fa che seguire le orme di altri suoi conterranei quali Flitner, Langewald, Petzelt, Ballauff e Gamm³¹.

Partendo dalla constatazione – per nulla critica – della tendenza all'uso di metodologie mutate dalle cosiddette scienze esatte, per esempio, Flitner evidenzia l'impossibilità di ridurre la pedagogia a ta-

²⁸ Si citano, a titolo esemplificativo, alcune opere significative della seconda metà del Novecento, senza presunzione di offrire una panoramica completa: F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1953; A. Santoni Rugiu, *Guida alle scienze dell'educazione*, Firenze, Sansoni, 1974; R. Massa, *La scienza pedagogica: epistemologia e metodo educativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1975; F. Cambi, *La ricerca in pedagogia: fondamento e strutture delle scienze dell'educazione*, Firenze, Le Monnier, 1976; A. Visalberghi (ed.), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1978; A. Granese et alii, *Destinazione pedagogia. Itinerari di razionalità educative*, Pisa, Giardini, 1986; F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1991; G. Genovesi, *Pedagogia dall'empiria verso la scienza*, cit..

²⁹ M. A. D'Arcangeli, A. Sanzo (ed.), *Le “scienze umane” in Italia tra Otto e Novecento. Pedagogia, psicologia, sociologia, filosofia*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

³⁰ G. Flores d'Arcais, *Temi e problemi della odierna pedagogia tedesca*, in W.Bohm, G. Flores d'Arcais, *Il dibattito pedagogico in Germania, 1945-1975*, cit. p. 20.

³¹ Per una migliore definizione delle linee pedagogiche tedesche, si rimanda proprio al testo curato da Bohm e Flores d'Arcais.

le analisi descrittiva, alla “pura ricerca dei dati di fatto”, che appiattisce l’orizzonte della ricerca pedagogica: “questo atteggiamento non critico deriva da una carenza di consapevolezza di ciò che è l’atto di astrazione per mezzo del quale si isolano ‘stati di fatto dati’, e dalla mancanza di considerazione delle fonti d’errore che si trovano nello stesso atto. Lo stato di fatto può essere ritenuto isolabile soltanto se il senso dell’azione educativa ed il contenuto di valore della dottrina sono presupposti quali fattori dati ed ovvi”³². Una posizione condivisa da Fink, che tuttavia rispetto a Flitner e all’opzione della pedagogia come “scienza dello spirito”, si mantiene all’interno di una lettura del tutto peculiare, avente come punto di partenza la realtà educativa, il contesto applicativo e formativo dell’educare, le sue strutture e condizioni storiche, senza ridurre l’interpretazione dell’educativo alla semplice emersione del lato constatativo-culturale. Una lettura del pedagogico che, pur basandosi sulle lezioni di Schleiermacher e Dilthey, fa perno sulla prospettiva fenomenologico-meontica, mettendo l’accento sull’interazione della struttura psichica ed individuale del soggetto in via di maturazione con ambiti di significato oggettivi e spirituali, con ambiti culturali e con la ricerca di oggettivazioni, o come direbbe Fink, del fenomeno in sé dell’educazione³³. Per compiere quest’operazione l’Autore interpreta e prende in considerazione tutto ciò che è significativo sul piano educativo fattuale – idee ed istituzioni pedagogiche, piani didattici e metodi educativi, persino le teorie pedagogiche quali “oggettivazioni” od espressione di processi e di rapporti specificamente storici e quindi sempre come fenomeno storico – facendolo diventare parte di quel rimando al cosmologico che caratterizza e integra così il piano sistematico con quello storico³⁴.

³² W. Flitner, *Posizione e metodo della pedagogia*, in W. Bohm, G. Flores d’Arcais, *Il dibattito pedagogico in Germania, 1945-1975*, cit., p. 70.

³³ La fondazione delle teorie, tra loro certamente differenziate, sulla formazione delle scienze umane, che si basa sulla filosofia della vita (Fink, ma anche Herman e Nohl), o sulla filosofia della cultura (Spranger, Flitner, Weniger) chiarifica il punto nodale della pedagogia come scienza dello spirito. Cfr. W. Bohm, G. Flores d’Arcais, *Il dibattito pedagogico in Germania, 1945-1975*, cit., p. 24.

³⁴ Un’impostazione dall’intento sistematico compiuta, nelle differenze ricordate, anche da Wilhelm Flitner nella sua *Allgemeine Pädagogik*, da Erich Weniger (1894 - 1961) e dal suo scolaro Wolfgang Klafki in rapporto alle conseguenze sulla didattica e sulla teoria della formazione e della scuola. Cfr. W. Klafki, *La struttura del campo didattico e i compiti della ricerca didattica*, in W. Bohm, G. Flores d’Arcais, *Il dibattito pedagogico in Germania, 1945-1975*, cit., pp. 79-114.

La pedagogia che emerge così dalle pagine di Fink non interpreta se stessa come una istanza proveniente da un interesse conoscitivo di pura matrice teoretica, ma vuole congiungere reciprocamente riflessione e concretezza; prendendo le mosse dalla realtà educativa fattasi storica come da un tutto, si pone l'intento di "filosofare nella situazione pratica". Essa non vuole soltanto fungere da istanza chiarificatrice nei confronti di problemi pratici, bensì anche fondare nuove possibilità di soluzione ed inserire queste ultime in contesti più ampi³⁵.

In questo modo emerge il tratto sistematico della pedagogia finkiana, dove per sistematicità non si intende il consolidamento una *paedagogia perennis*, che pretende di acquisire un valore sovrastorico e di fornire asserzioni sul pensiero e l'agire pedagogico inconfutabili. Sistematica è quella pedagogia che non può fare a meno di fare perno su un'idea di fondo che comunichi oltre il tempo e le epoche una interpretazione metodologica, antropologica e assiologica fondata teoreticamente³⁶.

In particolare, in Fink le ragioni di questo attributo – assegnabile alla sua concezione della scienza dell'educazione – poggiano anzitutto sulla necessità di non ridurre il fenomeno educativo alla mera fattualità, pur nel continuo richiamo ad essa. Schiacciare la pedagogia sistematica sul livello dei fatti educativi – considerandoli alla stregua di fenomeni naturali quando essi rientrano nell'orizzonte antropologico, morale e sono quindi rivestiti di ambiguità – non può dare chiarezza del fenomeno in sé dell'educazione³⁷. Lo stesso dicasi se per educazione si intende già un determinato istituto, come la scuola, o specifici teorie o sistemi a cui ci appelliamo per interpretare l'educazione³⁸. Fink osserva che fatti e concetti devono coesistere, pena la deriva empirista da un lato e quella storicista dall'altro, entrambe incapaci di mettere a fuoco l'educazione.

³⁵ Aspetto che verrà indagato da Fink nella sua antropologia paradossale dell'uomo enigma e nel richiamo alla ricerca di un orizzonte assiologico a cui richiamare l'intenzionalità educativa e formativa.

³⁶ D. Benner, *Pedagogia sistematica - Pedagogia e la sua fondazione scientifica*, in M. Borrelli (ed), *La pedagogia tedesca contemporanea*, Cosenza, Pellegrini, 2005, pp. 74-76.

³⁷ E. Fink, *Introduzione alla pedagogia sistematica*, cit., p. 48.

³⁸ Fink individua il problema della eredità e della tradizione educativa: ci precedono sempre modelli antichi, legati al mito e religione, al divino: anche nel momento in cui l'Autore scrive, in cui si vuol far tramontare la religione, rimane il problema ineludibile sull'origine divina di ogni educazione. *Ibidem*, p. 49.

Per far fronte a questo ostacolo l'autore individua il compito della pedagogia sistematica nel "consolidare nel concetto ciò che è presente nei modi e nei fenomeni educativi e pratici degli uomini come sostanza morale interiore"³⁹. Nella riflessione finkiana la constatazione ha una qualità osservativa di altra natura rispetto alla raccolta empirica dei fatti educativi: significa progettare, cioè il procedere dell'interpretazione di ricerca all'interno di quel movimento creatore della vita che costantemente si apre e ritrae in una comprensione problematica di sé e del fenomeno educativo nel mondo⁴⁰. Allo stesso modo la constatazione, il dare solidità concettuale, oltrepassa la comprensione diltheyana che farebbe rientrare la pedagogia nelle scienze dello spirito⁴¹.

Se è vero che la pedagogia generale e quella storica si compenetrano traendo giovamento da un continuo e reciproco scambio di prospettive⁴², Fink è contrario a quelle letture della pedagogia che ne fanno fenomeno culturale e storico, perché una pedagogia così interpretata si lascia assegnare esclusivamente il *proprium* dalla storia. Una disciplina intesa in questa direzione, nella visione dell'Autore, spersonalizza e rischia di relativizzare, senza focalizzare il fenomeno educativo⁴³. Il rapporto tra presente e passato storico e le dinamiche sulla originalità della cultura umana sono quindi lette in chiave problematica all'interno della relazione tra pedagogia e storia, e ciò non è scontato visto il fine lavoro storico-filosofico che Fink propone sia della filosofia antica che moderna.

L'autore riconosce che la pedagogia teoretica, e con essa le questioni filosofiche sottese, in un primo momento si danno sul piano di una comprensione della vita che è frutto di un tempo storico, effettivi-

³⁹ *Ibidem*, p. 50.

⁴⁰ "Ogni educazione si muove sempre necessariamente in un elemento della comprensione di sé, della preoccupazione e del domandare" (*Ibidem*, p. 51).

⁴¹ Approccio chiaramente di stampo diltheyano, considerato insufficiente da Fink: "la pedagogia cade in una situazione critica quando viene messo in discussione la comprensione di sé come di una autonoma scienza dello spirito" (*Ibidem*, p. 26). Si osserva qui il metodo fenomenologico messo in campo da Fink, che oltrepassa i dualismi per fornire una lettura terza.

⁴² Cfr. G. Genovesi, *Pedagogia e pedagogie: tanti nomi, tante scienze?*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (eds.), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, cit., pp. 13-15.

⁴³ Bisogna chiarire i concetti fondamentali della disciplina a partire da una visione della costituzione essenziale del fenomeno educativo. E. Fink, *Introduzione alla pedagogia sistematica*, cit., p. 27; pp. 40-42.

vamente marcato da determinati fattori accessori che precludono la comprensione dell'educazione in uno spazio puro. Ma questo senso, che denota in prima istanza il compito constataivo della pedagogia sistematica, rappresenta per l'appunto l'orizzonte della descrizione, con cui si rende esplicito quello che già c'è nella realtà. A esso si accompagna il secondo significato della constatazione, che sussiste nell'orizzonte normativo; Fink, rifacendosi alla tradizione greca, insiste sulla necessità di compiere una ricerca pedagogica di carattere assiologico, che permetta di intendere la disciplina – e con esso la riflessione filosofica ad essa sottesa – alla stregua di una forza creatrice e fondatrice del senso della vita umana⁴⁴.

Per compiere questa indagine occorre recuperare l'orizzonte ontologico, ponendosi questioni sull'uomo che trattino dell'essere dell'uomo e della sua radicale presenza ontologica, per fornire su queste basi rigorose riflessioni pedagogiche che si accostino alle prime⁴⁵. Si tratta quindi di recuperare l'analisi filosofica nella pedagogia mantenendo allo stesso un'autonomia in questo radicamento⁴⁶. Questo è possibile se si considera la visione cosmologica di Fink, in cui il nesso dell'esistenza umana con il tutto si rinviene nell'essere posti insieme di uomo e mondo. Su queste basi la pedagogia si fa necessariamente sistematica, perché ha per oggetto quel sistema di relazioni complesso in cui non può essere individuato un ordine, né tantomeno un'oggettività di ruoli⁴⁷.

L'educazione non è quindi isolata, perché c'è una co-appartenenza e un legame reciproco tra pedagogia e religione, pedagogia e morale, pedagogia e lavoro, economia, società, sistemi di leggi, etc. È all'interno di questo insieme integrato di ambiti che l'educazione si plasma, così come ognuno degli ambiti sopracitati viene appreso nei processi e nelle azioni educative più o meno esplicite che li richiama-

⁴⁴ *Ibidem*, pp. 35-37.

⁴⁵ Interessante in questo senso la definizione finkiana di scienza come problema, come passione del domandare della curiosità, come realizzazione della vita e sfida per rivelare la forza nascosta dell'universo, che conduce a leggere anche la pedagogia, in quanto scienza dell'educazione, come ripiegata su di sé in una comprensione che è anzitutto preoccupazione e inquietudine (*Ibidem*, pp. 51-52).

⁴⁶ "Il compito urgente è radicare nuovamente la scienza dell'educazione nella filosofia" (*Ibidem*, pp. 28-29).

⁴⁷ *Ibidem*.

no⁴⁸: ciò fornisce la ragione di quella reciprocità relazionale tra il complesso sistema sociale e il processo educativo che è alla base di ogni primaria comprensione dell'educazione⁴⁹.

In questo senso il compito della pedagogia sistematica, intesa come scienza dell'educazione, è quello di effettuare una *epoché* fenomenologica, estrapolando dal reale interrelato i concetti interni alla sfera del processo educativo, orientando lo sguardo verso il fenomeno elementare della relazione educativa. Un processo di scavo e analisi possibile per Fink in quanto l'educazione costituisce uno dei fenomeni originari all'interno della vita umana, posto in relazione con gli altri elementi fondamentali del nostro *Dasein*.

La radice comune dei fenomeni che caratterizzano la specificità umana – al pari di amore e morte, dominio e lavoro, diritto e Stato, civiltà e linguaggio – consiste in quella forza creatrice e frammentaria dell'umano che ne fa prima di tutto *homo faber*, produttore e costruttore di sé nel mondo. In particolare, l'educazione si caratterizza per la sua struttura autopoietica, il suo essere azione che plasma, sulla base di una “autofigurazione della propria vita, nella modellatura e formazione di uno stile di vita”⁵⁰. Per queste ragioni, in ultima istanza, la concezione finkiana della pedagogia sistematica è quella di una teoria della *Lebensbesinnung* (riflessione sulla vita) tramite la quale aprire il varco delle possibilità per il progetto esistenziale dell'esserci dell'uomo nel mondo.

4. Conclusioni sospese

Nel contesto odierno si è giunti a considerare ogni conoscenza e ogni campo di ricerca come ad un percorso complesso, in cui è tramontata l'illusione del metodo cartesiano della chiarezza e della distinzione. Ciò vale in particolare per la riflessione epistemologica, e nello specifico di questo contributo, per quella inerente la scienza

⁴⁸ Da qui si apre il vastissimo tema finkiano, che nel saggio non viene trattato, del gioco come metafora dell'abitare il mondo. Cfr. E.Fink, *Il gioco come simbolo del mondo*, Firenze, Hopeful Monster, 1991, T. Pedicini, *Il labirinto del mondo: la filosofia del gioco di Eugen Fink*, Milano, Guerini, 1997.

⁴⁹ E. Fink, *Introduzione alla pedagogia sistematica*, cit., p. 30.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 125.

dell'educazione⁵¹. Ciò che può essere ancora oggi significativo della lezione di *Grundfragen der systematischen Pädagogik* è il fatto che Fink, pur partendo da un'impostazione filosofica, non riduce la pedagogia a filosofia applicata, né tantomeno oscura i tentativi di definizione di modelli, concettualizzazioni e criteri di elaborazione autonomi e rigorosi per la scienza dell'educazione. La conclusione a cui giunge l'autore è che la confusione che avvolge il concetto di educazione dipenda dall'uso irriflessivo di categorie parziali, storicamente connotate e tra loro intrecciate che inquadrano i fenomeni fondamentali educativi secondo specifiche prospettive deformanti, spesso maldestramente amalgamate: quello che Fink intende effettuare con la sua pedagogia sistematica è destituire queste interpretazioni in quanto fondate sulla mancanza di trasparenza ontologica e terminologica rispetto al carattere specifico dell'educazione⁵². Per certi versi lo sforzo finkiano di elaborare una strada concettuale e un modello paradigmatico-sistemico per la pedagogia, che si basi sul criterio della riduzione fenomenologica, rappresenta una via sospesa – perché ancora in parte da esplorare – per rispondere alla questione dello statuto epistemologico della pedagogia, ponendo in un rapporto fecondo storia, fattualità e concettualizzazione e rifacendosi al rigore dell'osservazione, dell'*epochè* della capacità speculativa per trarre nuova consapevolezza e sviluppo per la scienza dell'educazione.

⁵¹ Per la quale rimangono aperte la ricerca in seno ai criteri logici, metodologici, categoriali e lessicali. Cfr. L. Bellatalla, *Pedagogia e teoria della scienza*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (eds.), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, cit., p. 20.

⁵² “Che cos'è l'educazione? L'affinamento di un barbaro naturale, l'addomesticamento di un animale selvaggio – o la spiritualizzazione di una natura pulsante, un processo, che dal prodotto dell'ambiente del mondo moderno delle macchine, dal robot, costituisce una personalità autocosciente, dall'oggetto della propaganda un elettore politicamente capace di discernimento – o la restaurazione di un primitivo stato originario, l'inversione della stravaganza civilizzatrice – o lo sforzo di trarre da un egoista un cittadino, una persona sociale – oppure la trasformazione dell'uomo magico religioso, timido e privo di potere nell'uomo di ragione – o viceversa: dal moderno indifferente in un vero cristiano o un vero pagano?” (E. Fink, *Introduzione alla pedagogia sistematica*, cit., p. 112).

