

# rilevanza critica di un'ermeneutica del testo scritto per la pedagogia fondamentale

*Antonio Bellingreri*

---

Il contributo presenta, in una prima parte, le tesi caratterizzanti dell'ermeneutica del testo scritto, elaborata da Paul Ricoeur e qui intesa come una poetica dell'esistenza. Ne mostra poi, nella seconda parte, il rilievo che esse possono assumere per la riflessione pedagogica sulla struttura e sul senso del metodo educativo – di quel metodo educativo che l'autore propone e che denota il dialogo esistenziale centrato sull'empatia. In un paragrafo conclusivo, si riflette, più in generale, sul guadagno che la pedagogia fondamentale può ricevere da questo modello ermeneutico, nell'impegnativo compito di pensare la struttura che la costituisce come specifica scienza pedagogica.

*Parole chiave:* ermeneutica del testo, analisi semiologica, analisi esistenziale, poetica dell'esistenza, codice empatico, gemmazione del senso, pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico.

This contribution presents, in the first part, the argument characterizing the hermeneutics of the written text, studied and understood by Paul Ricoeur as a poetic of existence. It then shows, in the second part, the relief that they may take for pedagogical reflection on the structure and direction of the educational method, about that educational method that the author proposes and which denotes the existential dialogue centered on empathy. In the concluding paragraph, it is reflected, more generally, on the gain that critical pedagogy can get in this hermeneutic model, in the challenging task of thinking about writing that constitutes it as a pedagogical science.

*Key words:* hermeneutics of text, semiotic analysis, existential analysis, poetic of existence, empathetic code, production of sense, fundamental pedagogy, phenomenological and hermeneutic style.

---

Riflettendo, nelle mie ricerche di pedagogia fondamentale, sulla possibilità di un metodo educativo adeguato al nostro tempo, ho proposto una pedagogia del *dialogo esistenziale centrato sull'empatia*. Volendone dare una prima caratterizzazione, molto generale, posso sinteticamente scrivere che esso, in analogia con quello socratico, si struttura in due momenti: un primo momento *ironico* (o *critico*), in cui si mettono in questione le immagini di sé e del mondo che l'educatore e l'educando vanno elaborando, comprendendosi a partire dal senso comune diffuso negli ambiti della loro vita; e un momento *maieutico* (o *poietico*), in cui s'avvia un processo di riscrittura dei propri vissuti e una reinterpretazione dei testi che li portano a parola. È un metodo che può essere messo in atto nei mondi della nostra vita quotidiana, in famiglia, a scuola, nei gruppi di pari; lo definisco «centrato sull'empatia» – o anche solo *metodo empatico* – perché in esso la virtù etica dianoetica e spirituale dell'empatia svolge un ruolo essenziale: permette ai soggetti, sintonizzandoli sulla stessa lunghezza d'onda, di compiere insieme un'esperienza di riorientamento dell'intelligenza e del volere, che può riuscire nella conquista di significati condivisi e di valori comuni. Così, i mondi della vita possono diventare ambiti educativi, formando delle microcomunità che denominerei empatiche, spazi elettivi ricchi di riflessività e di tensione etica (Bellingreri, 2010).

Ora, negli ultimi anni, per presentare in modo rigoroso e critico questo metodo educativo, ho affinato una descrizione analitica che fa ricorso all'impianto e alle categorie dell'ermeneutica del testo di Paul Ricoeur: partendo dall'assunto che il dialogo esistenziale empatico possa essere inteso come processo di *elaborazione di un testo scritto* o meglio, come vedremo, di *coelaborazione* – una sorta di scrittura a quattro mani, per così dire. Con l'avvertenza che, poiché con esso è questione di un processo di scrittura e di interpretazione che si va compiendo dentro una relazione interpersonale, è forse più opportuno impiegare la nozione di *quasi-testo*; così, peraltro, lo stesso Ricoeur propone, ad esempio nei suoi scritti di «semantica dell'azione» (Ricoeur, 1986).

Vorrei qui, col presente contributo, richiamare in primo luogo le tesi caratterizzanti di questa interessante prospettiva ermeneutica; per mostrarne poi, in secondo luogo, il rilievo che esse possono assumere per una riflessione pedagogica sul metodo educativo e, più in generale, il guadagno che la pedagogia fondamentale può riceverne, nell'impegnativo compito di pensare il proprio interno equilibrio teoretico.

## 1. Una poetica dell'esistenza

L'esistenza umana, ha scritto Ricoeur, è «energia mossa dalla ricerca di una ricchezza che riempia la povertà»; ovvero, sinteticamente, l'esistenza umana è *desiderio*. Tale desiderio costitutivo è sempre interpretato in una precomprensione originaria, definita nell'orizzonte di senso proprio dell'epoca e della regione del mondo di cui siamo abitatori. Ora, per poter abitare *umanamente* il mondo, è necessario riappropriarsi del senso del desiderio d'essere: in un incessante lavoro di decifrazione che rivelì, alla radice di ogni gesto, il desiderio nella specifica struttura in cui si va configurando. La coscienza riflettente che comprende e articola tale senso prende atto così che non ne è essa l'origine e il fondamento; la coscienza è piuttosto *costituita* dal senso, e *proprio interpretandolo* (Ricoeur, 1977, pp. 24-5).

A) In quest'ultima affermazione è contenuta probabilmente la definizione del principio dell'ermeneutica contemporanea. Si tratta di una prospettiva che intende l'*esistenza* come originaria e costitutiva apertura all'essere, pertanto già sempre definita da una comprensione del senso della propria collocazione nel mondo. Essa porta in primo luogo una nuova interpretazione del problema della *verità*, manifestazione dell'essere al soggetto concretamente esistente; in secondo luogo, muta il senso della *storicità* perché la comprensione della storia si effettua come interpretazione dei segni attraverso i quali il desiderio d'essere, divenendo consapevole di sé, si oggettiva. Si tratta di gesti e opere, di testi, che sono innanzitutto strati di senso sedimentato: sintesi strutturate, passive e attive, in cui una comprensione del senso dell'essere si concreta e che noi chiamiamo semplicemente la nostra esperienza. In tale prospettiva, la comprensione delle indefinite oggettivazioni storiche si presenta come una complessa opera di interpretazione differenziata: ogni linguaggio specifico esige, al fondo, un'ermeneutica *specifica*.

Per Ricoeur, il compito di un'ermeneutica *universale* invece è, sul piano semantico, la chiarificazione del concetto di interpretazione *comune* alle diverse discipline ermeneutiche; mentre sul piano riflessivo, si tratta d'intendere sempre la comprensione che s'apre con l'interpretazione dei linguaggi storici, come un momento della *comprensione di sé*. È questo profilo riflessivo a fare dell'ermeneutica una compiuta dottrina dell'esistenza: interpretando i segni, le parole i gesti o i testi, il soggetto fa l'*esegesi della sua esistenza*; egli interpreta sé stesso (Ricoeur, 1977, pp. 15-9).

B) Come è noto, nella cultura contemporanea è stato Schleiermacher a porre il problema di un'ermeneutica *generale*: andando oltre i campi particolari di applicazione, egli ha formulato le operazioni comuni alle ermeneutiche regionali coltivate nei suoi studi, la filologia classica e l'esegesi sacra (Schleiermacher, 2000). Riprende e insieme supera questa posizione Dilthey, che propone dal canto suo un'ermeneutica delle opere umane come espressione della vita nella storia. Per questo autore, ogni uomo, in quanto coscienza individuale, comunica e media se stesso, oggettivandosi in figure strutturate; e poiché queste sono unità di senso è possibile prenderne in esame, con oggettività, le intenzionalità costitutive (Dilthey, 1977, pp. 91-120).

Heidegger approfondisce il significato dell'ermeneutica movendosi però in una prospettiva filosofica più vasta, in cui la domanda sul «come» si comprenda lascia il posto a quella sul «modo d'essere» proprio del soggetto della comprensione: questi, per lui, è un essere che esiste solo comprendendo – per l'uomo la comprensione è tratto costitutivo dell'esistenza. Nella sua prospettiva, siamo innanzitutto «abitatori del mondo» e questa originaria condizione è la premessa di ogni comprendere e interpretare: comprendere rappresenta la disposizione originaria ad *orientarsi nel mondo*; mentre interpretare significa esplicare la comprensione data. Heidegger si muove in un orizzonte in cui, pertanto, l'esegesi *della situazione*, l'analitica dei mondi della nostra vita e dei progetti che in essa poniamo in essere, *precede* in modo evidente l'esegesi *dei testi*, in cui questi mondi e i progetti vengono a parola (Heidegger, 1986).

E stato però Gadamer a recuperare la problematica delle scienze dello spirito, proprio assumendo come punto di partenza l'ontologia di Heidegger; egli riprende Dilthey, la sua metodologia e la sua epistemologia, ma giudica questa posizione ancora interna ad una filosofia riflessiva *astratta perché astorica*. Ecco l'intuizione prima del suo capolavoro, *Verità e metodo*: l'astoricità è astrazione nell'accezione negativa, perché impedisce di conquistare un'autentica coscienza o dimensione *storica*: invero «la storia ci precede», e precede la nostra capacità riflessiva, ogni comprensione e interpretazione. Noi infatti *apparteniamo originariamente alla storia, più che a noi stessi*: siamo «esposti alla sua azione», e la sua efficacia non può mai esser oggettivata (Gadamer, 1983; 1995).

Ricoeur, dal canto suo, ha ripreso e approfondito questa posizione: il concetto di «originaria appartenenza» è centrale nella prospettiva di Gadamer; ma, per conferire significato alla comprensione storica, accanto ad esso è necessario introdurre, per un verso, il concetto di

«appropriazione», che esprime il compito di ricomprendere in qualche modo i significati ai quali già da sempre la coscienza è esposta; per altro verso, il concetto di «distanziazione», la messa a distanza o anche «la comunicazione nella distanza», propria di una comprensione storica segnata dall'istanza critica. La prospettiva di Gadamer viene così approfondita dialetticamente da Ricoeur, andando nel senso di un'ermeneutica del testo; riesce in una rinnovata concezione nella quale proprio la categoria di «distanziazione» assume una funzione centrale (Ricoeur, 1989, pp. 99-100). Di nuovo, originario per l'uomo esistente è l'esser consegnato ad una situazione data; ora, è la comprensione del proprio essere-nel-mondo a costituire la coscienza di sé: ma questa certamente è sempre parziale perché storicamente determinata, è sottomessa per tale ragione alla possibilità di essere erronea o illusoria (Ricoeur, 1989, pp. 101 ss.).

Ora, se tutte le opere del soggetto «oggettivano» la comprensione originaria, configurandone i discorsi e le azioni come un testo; solo mettendosi *di fronte a questi testi* dell'esistenza e della storia, il soggetto può leggersi, articolando e ricomprendendo il senso da essi offerto. «Mettersi in questione davanti al testo è l'atto etico per eccellenza», scrive efficacemente Ricoeur: «*dall'io*, maestro di sé, *nasce il sé*, discepolo del testo». Si dispiega infatti solo così «il mondo aperto dal testo» che implica per il soggetto sempre nuove forme di messa in discussione di sé: il «mondo del testo» apre inedite possibilità di essere-nel-mondo, rivela in qualche modo un nuovo mondo nel quale si può prender dimora, comprendendo e ricomprendendo se stessi proprio grazie all'offerta di varianti immaginative rispetto alla situazione data (Ricoeur, 1989, pp. 54, 137).

C) Questa impostazione muta sensibilmente i termini della questione dell'appropriazione di un testo o, con il linguaggio dell'esegesi tradizionale, della sua applicazione alla propria vita. Il soggetto può comprendere se stesso *davanti all'opera*; ma perché questo accada si rende necessario «*distanziarsi*»: in primo luogo, si tratta di prendere atto della distanza che ogni testo, una volta che, composto, vive di vita propria, acquista *dal proprio autore*, dalla sua psicologia e dalla situazione storico-sociale cui egli appartiene; vi fa da corrispettivo l'inevitabile distanza con cui l'opera si presenta a chi si pone di fronte ad essa, la distanza *dal lettore* e dal suo mondo. In secondo luogo, però si tratta della distanza imposta per così dire dal metodo scientifico: la lettura e la comprensione di un testo rendono necessaria la *spiegazione oggettiva*, l'analisi delle strutture proprie che esso possiede in quanto è un'opera che ha parte

ai canoni di un determinato genere letterario, in un definito momento storico.

In terzo luogo, da ultimo e tutto portando a sintesi, la presa di distanza è necessaria perché la possibilità di comprendersi davanti ad un testo avviene solo *superando* la propria coscienza spontanea, la coscienza ingenua e le illusioni che il soggetto può avere su di sé; recuperando di sé, in tal modo, una nuova coscienza, in una più vasta dimensione di senso, che rappresenti *un altro stile esistenziale*. In riferimento a quest'ultima tesi, Ricoeur parla di «*sospensione* della coscienza ingenua di sé»; di «*espropriazione* della coscienza astratta» e astorica; e di «*appropriazione* di una nuova coscienza concreta»: *nuova* perché irriducibile alla situazione esistenziale data e *concreta* perché risultato della critica di una falsa interpretazione, delle illusioni che su di sé il soggetto sempre si fa – interpretare, in buona sostanza, è sempre criticare un'interpretazione ritenuta erronea (Ricoeur, 1989, pp. 115-7).

D) Un aspetto dell'ermeneutica del testo riveste la massima importanza per il pedagogista che vi riflette, ha rilievo nella prospettiva della pedagogia fondamentale. In dialogo con Gadamer ed evocando il titolo del suo capolavoro, Ricoeur afferma che, per comprendere la coscienza di un soggetto, si tratta di tenere insieme *e metodo e verità*, perché **è** innanzitutto attraverso l'analisi scientifica dei testi che si ha intelligenza dell'originaria precomprensione dell'essere e dell'esistenza. Ci troviamo di fronte al primo grado della riflessione ermeneutica, appunto quello *scientifico in senso proprio*; ricorrendo allo stesso linguaggio di Ricoeur, lo denotiamo livello dell'*analisi strutturale dei testi*. Questa è intesa a descrivere la «*con-figurazione*» che un testo assume: l'azione strutturante del linguaggio rappresenta sempre un ordine del tutto caratteristico della realtà, disegna di fatto una determinata figura dell'esistenza; ma, grazie all'analisi strutturale, si perviene ad una originale «*ri-figurazione*» dell'esperienza vissuta da ogni soggetto coinvolto nel dialogo coi testi – si riesce a prospettare una nuova personale collocazione nel mondo (Ricoeur, 1977, pp. 64-79).

La ragione di tutto questo può essere così esplicitata e resa evidente: ogni testo ha sempre una *referenza ontologica*, possiede una portata referenziale perché con esso/in esso vengono a parola modi di abitare il mondo; sono innanzitutto quelli dell'autore del testo, ma possono essere anche quelli che ogni possibile lettore ritrova. Ora questi sono, da un lato, orizzonti di senso riconducibili a situazioni date; ma anche, dall'altro lato, prospettive di senso suggestive di «nuove dimore»: *modi possibili di abitare il mondo*, aperti dall'azione che il testo esercita già con

la semplice lettura e che trasformano il senso dell'esperienza vissuta, mutandone la coscienza – che, così, da ingenua si fa dotta. Ci troviamo di fronte al secondo grado della riflessione, che dobbiamo definire *ermeneutico in senso adeguato*; costituisce il livello dell'*analisi esistenziale* (Ricoeur, 1977, pp. 7-27, 11-35).

## 2. Struttura e senso del dialogo educativo

Ora, è possibile riuscire in una descrizione rigorosa e oggettiva di quella che a me appare una buona pratica educativa, il dialogo esistenziale centrato sull'empatia, applicando ad esso le categorie dell'impianto teorico del modello ermeneutico descritto.

A) Ad un primo livello, si tratta di svolgerla come analisi semiologica che indaghi la caratteristica regolazione secondo cui si pone la relazione educativa, quando è definita da un codice empatico. Tutto al linguaggio impiegato dall'ermeneutica del quasi-testo, essa costituisce il livello scientifico in senso stretto della riflessione ermeneutica; forma il primo step di una pedagogia fondamentale del metodo che s'intona a questo uso critico della ragione, allo stile fenomenologico-ermeneutico (Bellingeri, 2011).

In effetti, nella sua *struttura dinamica*, il dialogo educativo empatico può essere inteso come un'interazione che, configurandosi, forma un sistema attivo di regolazione relazionale. Possiamo avviare l'analisi impiegando il linguaggio della psicologia delle relazioni intersoggettive; distinguendo pertanto almeno tre fattori strutturali che sono sempre presenti in ogni sistema dialogale e che concorrono a definirne lo specifico codice di funzionamento. Il primo fattore è quello di *controllo*, che riguarda gli aspetti di autorità e di competenza nella gestione della relazione educativa; il secondo è il fattore *emozionale*, che comprende i tratti del contatto socio-affettivo dei dialoganti coinvolti nell'interazione; il terzo fattore, infine, è quello di *congruenza comunicativa*, relativo all'autenticità dell'atteggiamento che si assume nel concreto effettuarsi dell'azione educativa, innanzitutto attraverso il linguaggio che viene impiegato (Franta, 1982).

I fattori presi in esame permettono di dare una caratterizzazione determinata del codice empatico, della struttura – ma, come andrà emergendo, insieme anche del senso – della relazione e della comunicazione segnata dall'empatia, come di un originale sistema interattivo. In esso infatti il controllo risulta minimo, secondo un criterio che possiamo chiamare di *autonomia* educativa; la stima e l'affetto verso la persona

che si ha di fronte sono invece massime, quanto si traduce nella forma di una relazione di *amorevolezza* educativa; l'autenticità comunicativa, da ultimo, grazie soprattutto ad un costante ricorso a io-messaggi, crea un rapporto congruente, secondo uno stile che possiamo chiamare di *trasparenza* educativa. Ognuno dei tre fattori del sistema contribuisce così, quasi indipendentemente dalle intenzioni dei soggetti coinvolti, all'arricchimento della relazione stessa; sinergicamente, essi concorrono a manifestare l'autorevolezza dell'educatore, grazie al fatto che l'educando è aiutato a riconoscerla come tale.

È interessante notare come, nel sistema dialogale empatico così definito, il tratto essenziale non sia costituito dalla scelta dei contenuti sui quali l'interazione è centrata; l'aspetto in ultima istanza determinante del processo d'interpretazione e di significazione è piuttosto la *comunicazione stessa*: l'accogliente abbraccio empatico incide sugli stati emozionali dei soggetti coinvolti, disponendoli tanto a conoscersi quanto a operare delle scelte. Naturalmente la comunicazione è sempre mediata dai temi che formano l'oggetto del dialogo; l'interazione educativa empatica però è essenzialmente un clima, un'atmosfera o una *piattaforma comune* che prepara e rende possibile la comprensione tra i partner. È evidente, i contenuti di un dialogo non acquistano il loro significato reale se tra le persone coinvolte non si crea una situazione comunicativa adeguata; e l'empatia è il fattore determinante perché determina un clima emotivo intenso e positivo (Bellingreri, 2013).

B) Il livello ulteriore della descrizione di questo dialogo educativo proposto è invece quello dell'analisi esistenziale, che assume ogni gesto della persona come testo nel quale viene a parola ed è comunicata la percezione di un'originale prensione globale della realtà – o, più semplicemente, della collocazione nel mondo che configura l'esistenza di un soggetto. Come si è visto, è il livello propriamente ermeneutico della riflessione, rivolto ora ad intendere piuttosto *il senso che la struttura mette in forma*; costituisce il secondo step di una pedagogia fondamentale del metodo di stile fenomenologico-ermeneutico (Bellingreri, 2011).

Partirei dalla notazione che lo sguardo (dell'educatore) che intende l'altro (l'educando) ha senso adeguato – ha vita – grazie alle parole che *questo io* rivolge al *suo tu*; ne interpretano il mondo, senza di esse l'empatia non sarebbe atto d'«*amor pensoso*» (secondo la bella espressione di Pestalozzi), senza di esse non ci sarebbe effettiva conoscenza della persona. Questa osservazione iniziale ci consente di visualizzare l'empatia in primo luogo ed essenzialmente nell'aspetto per cui essa è un atto di comunicazione: una speciale *prassi di comunicazione autentica*, nella

quale le persone coinvolte vivono *un'esperienza trasformante di sé*. Si tratta di una comunicazione personale che, in quanto da un io è rivolta ad un tu, è insieme inseparabilmente comunicazione interpersonale; è quanto dispone i soggetti ad ascoltare, li impegna a rispondere sempre *ad personam* – a corrispondere, pertanto, all'altro (Buber, 2004).

Ora, le parole dette per intendere un moto dell'animo, quelle ascoltate e rifratte, interpretate e reinterpretate, tutte riescono nella composizione di un originale *testo esistenziale*, che è di fatto esito di un *processo di co-significazione*; composizione di un testo di cui ogni persona si percepisce a pieno titolo co-autore. È una novità d'essere, che è un evento di donazione del senso, tanto di offerta quanto di conferimento di senso al reale; possiamo denotarlo lavoro empatico e scorgervi in filigrana l'esperienza originaria attraverso la quale si formano significati condivisi o si può fare esperienza di valori compartecipati. Per i soggetti coinvolti abitare un mondo comune diviene ora possibile, in ragione della compartecipazione ad una stessa radice di senso. In verità, tutto ciò non significa che si riesca nella visione dello stesso mondo; ciò non avviene mai, perché uno stesso fenomeno del reale inteso dai soggetti coinvolti nel dialogo viene da ciascuno espresso secondo un determinato e singolarissimo stile, che sempre rifrange diversamente l'identico. Dobbiamo parlarne piuttosto come di un'esperienza di comune germinazione o di *gemmazione del senso*; è forse qui la radice di tutto, la condizione che rende possibile un cambiamento reale delle persone in dialogo (Parreyson, 1982).

Quanto al suo genere letterario, con questo testo esistenziale si tratta di una *narrazione autobiografica in forma dialogale*. L'autobiografia dell'educando è tale anche quando a metterla in forma di racconto sia innanzitutto l'educatore; questi coopera con l'altro perché possa trovare una qualche traccia del suo profilo personale. Può accadere anche, nel processo dialogale empatico, che l'educatore divenga per l'educando una sorta di specchio, nel quale, riflettendosi, egli riesca a scorgere un tratto almeno del suo autentico poter essere. Nella concreta azione educativa, il dialogo esistenziale consente al soggetto di acquisire la consapevolezza dell'*io concreto*: stilando, di fronte allo sguardo dell'altro, un inventario del proprio concreto atteggiarsi nella situazione determinata alla quale è di fatto consegnato. Tale lavoro però è sempre insieme trascendimento, scoperta di nuovi possibili modi d'atteggiarsi, *poietica dell'esistenza*: lo sguardo d'altri aiuta, in una sorta di sublimazione empatica, ad esplorare le possibilità offerte al soggetto, perché, intendendole, possa trovare e scegliere il *sé autentico*.

### 3. Un guadagno per la pedagogia fondamentale

Ho parlato ripetutamente in questo contributo di una *pedagogia fondamentale* condotta secondo uno stile di ricerca *fenomenologico-ermeneutico*. Vorrei ora, conclusivamente, fare qualche osservazione sintetica sul suo interno equilibrio teoretico; consente di portare maggiore chiarezza sul guadagno critico che essa riceve dal confronto e dalla frequentazione dell'ermeneutica, proprio in ordine alla sua struttura specifica di sapere rigoroso e oggettivo – di *specifica scienza pedagogica*.

A) In primo luogo, essa è fondamentale in ragione del suo oggetto, costituito dal senso e dal metodo della relazione educativa, ossia dai *temi di fondo* per intendere questo fenomeno umano universale. E in secondo luogo, essa è fondamentale in quanto assume il compito di elaborare una *fondazione strutturale* di tutte le altre scienze pedagogiche (innanzitutto di quelle che, per il loro modo di procedere, sono sperimentali o empiriologiche): giustificando, ossia rendendo evidente, quanto in esse permane solo presupposto non problematizzato.

Si può anche affermare che la pedagogia fondamentale esplicita quanto nelle altre scienze pedagogiche resta implicito; lo fa tenendo insieme quanto specifica la ragione *scientifica* e quanto è proprio di quella *filosofica*: riuscendo in un caratteristico *dialogo critico* tra scienza e filosofia. Parlo poi di stile, intendendo con questo concetto un certo *uso critico della ragione*; per quel che mi riguarda, è un modo di condurre la ragione, nell'investigazione della realtà, che tiene insieme, in una caratteristica *circolarità*, e la fenomenologia e l'ermeneutica – donde il trattino, che serve a distinguere nell'unito (Bellingreri, 2015).

In generale, la fenomenologia parte sempre dall'esperienza, accordando preferenza a quella *vissuta* in prima persona e che per tale ragione ci rende in qualche modo *esperti*; di ogni fenomeno poi cerca di cogliere il tratto o i tratti *essenziali*: quanto in quel fenomeno non può mancare, pena la sua insignificanza o la sua irrealità come quel determinato fenomeno che si presenta. Ora, proprio qui, nell'impegno critico a visualizzare l'essenziale, emerge un primo aspetto qualificante dello stile razionale di cui stiamo discorrendo: l'intuizione eidetica *insiste sempre* sulle intuizioni empiriche del fenomeno studiato; essa pertanto, come intuizione intellettuale ma anche come argomentare dialettico, per formarsi necessita di effettuarsi in un *dialogo critico* con le scienze empiriologiche che analizzano e tentano di spiegare quel fenomeno. Con due notazioni, a precisare quanto appena detto: primo, che l'intuizione eidetica è metodo proprio dell'intelligenza e della ragione *filosofica*; se-

condo, che le intuizioni empiriche delle singole scienze sono le «sensate esperienze», i rilievi condotti con logiche specifiche che indagano aspetti specifici del reale.

Si deve dire che è la riflessione di pedagogia fondamentale sul senso dell'educazione che esige un'*attitudine fenomenologica*; questa esalta per così dire il momento *propriamente teoretico* di una scienza che, come tutte le scienze pedagogiche, è in ultima istanza segnata dal primato della ragion pratica. Invece – sopra ho cercato di mostrarlo – si deve affermare che la riflessione sul metodo educativo necessita di una *competenza ermeneutica*, la quale esalta il momento pratico o, meglio, *propriamente poietico-pratico*. Come prima si è visto, la consegna educativa in effetti avviene concretamente nel dialogo esistenziale, attraverso un processo di elaborazione dei significati che impegna entrambi i soggetti. L'ho inteso per tale ragione il processo di composizione di *un testo* che chiede di essere interpretato: nella sua *struttura* segnica, ad un livello *scientifico*, svolgendo un'analisi semiologica in senso proprio; e nel *senso* che esso coelabora, ad un livello *filosofico o esistenziale*, attraverso una riflessione ermeneutica in senso adeguato.

La prospettiva complessiva che si dispiega permette infine di evidenziare il *nesso* che esiste tra ragione fenomenologica e ragione ermeneutica. L'una si appoggia all'altra, per così esprimerci, in un rapporto di tipo *circolare*: l'ermeneutica articola la fenomenologia, storizzandola; anche se è la fenomenologia che offre all'ermeneutica il criterio di rigore della sua analisi. La descrizione fenomenologica, intesa alla definizione dell'essenza, esalta il momento *teoretico* della riflessione pedagogica, nucleo tematico comune con la filosofia dell'educazione; l'analisi ermeneutica costituisce il momento *poietico-pratico*, rivolto all'azione e all'innovazione. Ma con evidenza emerge che all'interno di ciascuno dei due momenti appare costitutiva una *dialettica*, un dialogo critico come l'ho prima definita, tra riflessione filosofica e analisi scientifica: in breve, ciascuno dei due poli si effettua come integrazione di filosofia e di scienza.

B) Mi pare che negli ultimi decenni sia diventato sempre più chiaro che la fenomenologia possa costituire un modo originale di porre, in una prospettiva critica, il problema della verità all'interno delle scienze umane. Essa ne intende il *radicamento esistenziale* nei mondi della vita; e lo elabora in un dialogo con le analisi empiriologiche offerte dalle *specifiche scienze* applicate allo studio di un determinato insieme di fenomeni. Per parte mia però, nella prospettiva di pensiero aperta proprio dall'ermeneutica del testo di Ricoeur, sono orientato a pensare che la

fenomenologia riesca in questo grazie al suo nesso con l'ermeneutica: questa consente di legare l'esistenza, le scienze e la ricerca eidetica alla storia e ai suoi *universi simbolici*; riesce così a porsi come compiuta filosofia dell'esistenza umana nella storia (Ricoeur, 1993).

È stato proposto d'interpretare questa prospettiva di ricerca come *koiné* culturale per l'epoca presente; un insieme di presupposizioni, teoriche e pratiche, condivise di fatto o comunque condivisibili in linea di principio, da autori che hanno orientamenti valoriali differenti. Come studioso di pedagogia, mi limito a sottolineare quanto la prospettiva fenomenologico-ermeneutica possa risultare feconda, per questa e per tutte le scienze umane: in primo luogo, perché – in generale – può aiutare a pensare il costruirsi del discorso proprio delle scienze dei fenomeni umani, l'*epistemologia delle scienze umane*; in secondo luogo, perché – in particolare – può aiutare a pensare la necessità di un *sapere fondamentale all'interno* di ciascuna di tali scienze.

Nelle mie ricerche di pedagogia fondamentale, questa idea sostanzia tutta la riflessione che vado svolgendo; di nuovo, l'uso critico della ragione che prospetto ne illumina l'*equilibrio teorico*: il nesso costitutivo tra l'istanza empiriologica della ragione scientifica e l'istanza eidetica della ragione filosofica. Il guadagno è duplice, un beneficio per entrambe: le singole scienze sono aiutate a pensare l'*implicito non scientifico* del sapere scientifico; la filosofia è aiutata a non essere *autoreferenziale*, ma costituita da questo rapporto che potremmo chiamare *amicale* con le scienze.

### Riferimenti bibliografici

- Bellingreri A. (2010), *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano.
- Bellingreri A. (2011), *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia.
- Bellingreri A. (2013), *L'empatia come virtù. Struttura e senso del dialogo educativo*, il Pozzo di Giacobbe, Trapani.
- Bellingreri A. (2015), *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano.
- Buber M. (2004), *Il principio dialogico ed altri saggi* (1991), trad. it. San Paolo, Cinisello Balsamo (iv ed.).
- Dilthey W. (1977), *Scienze dello spirito e scienze della natura* (1914), in P. Rossi (a cura di), *Lo storicismo tedesco*, Utet, Torino.
- Franta H. (1982), *Psicologia della personalità. Individualità e formazione integrale*, LAS, Roma.
- Gadamer H.-G. (1983), *Verità e metodo. Lineamenti di un'ermeneutica filosofica* (1960), trad. it. Bompiani, Milano;

- Gadamer H.-G. (1995), *Verità e metodo 2. Integrazioni* (1986-1993), trad. it. Bompiani, Milano.
- Heidegger M. (1986), *Essere e tempo* (1927), trad. it. Utet, Torino.
- Pareyson L. (1982), *Verità e interpretazione*, Mursia, Milano (II ed.).
- Ricoeur P. (1977), *Il conflitto delle interpretazioni. Saggi di ermeneutica [I]* (1969), trad. it. Jaca Book, Milano.
- Ricoeur P. (1986), *Semantica dell'azione. Discorso e azione* (1977), trad. it. Jaca Book, Milano.
- Ricoeur P. (1989), *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica II* (1986), trad. it. Jaca Book, Milano.
- Ricoeur P. (1993), *Sé come un altro* (1990), trad. it. Jaca Book, Milano.
- Schleiermacher F.D.E. (2000), *Ermeneutica (Scritti 1805-1833)*, trad. it. Bompiani, Milano.





# interventi ed esperienze

scuola / università /  
multimedia / non-luoghi

