



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA - FISPPA**

**CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
PEDAGOGIA**

MAESTRO E ALLIEVO : L'INSEGNAMENTO NELLA RELAZIONE

RELATORE

Prof.: Grigenti Fabio

LAUREANDA: Franzoi Silvia

Matricola: 2058089

Anno accademico 2023/2024

INDICE

INTRODUZIONE	5
CAPITOLO I.....	9
L'INSEGNAMENTO COME ARTE DELL'INSEGNARE	9
1.1 <i>Che cosa merita di essere insegnato? L'insegnamento autentico.</i>	9
1.2 <i>Come avviene l'insegnamento?</i>	14
1.3 <i>La sofistica e Socrate. La discussione in contrapposizione all'esposizione.</i>	18
1.4 <i>Paradosso e criticità nell'insegnamento.</i>	23
CAPITOLO II.....	29
LA RELAZIONE EDUCATIVO - PEDAGOGICA.....	29
2.1 <i>L'uomo come essere in relazione</i>	29
2.2 <i>Particolari visioni dell'educazione nella relazione</i>	31
2.2.1 <i>Edith Stein. L'empatia</i>	32
2.2.2 <i>Martin Buber. La reciprocità.</i>	34
2.2.3 <i>Romano Guardini. L'incontro.</i>	35
2.3 <i>Le teorie dell'attaccamento, del contenimento e del rispecchiamento</i>	37
2.4 <i>Le caratteristiche della relazione educativa</i>	42
2.5 <i>Modelli relazionali in ambiente scolastico</i>	46
CAPITOLO III	56
LA RELAZIONE MAESTRO - DISCEPLO: POSSIBILI SCENARI.....	56
3.1 <i>Maestri che hanno distrutto i propri discepoli</i>	57
3.2 <i>Discepoli che hanno rovinato i propri maestri</i>	60
3.3 <i>La categoria dello scambio. Interazione di reciproca fiducia e amore</i>	63
3.4 <i>Qual è la via?</i>	66

CAPITOLO IV	69
DALLA MAIEUTICA ALLA PHILOSOPHY FOR CHILDREN.....	69
4.1 <i>Cenni storici</i>	70
4.1.1 <i>Il pensiero critico in John Dewey</i>	72
4.1.2 <i>L'apporto di Benjamin Bloom</i>	73
4.1.3 <i>La logica informale e la filosofia applicata</i>	75
4.2 <i>Il pensiero critico in Lipman</i>	76
4.3 <i>Oltre al pensiero critico, il pensiero creativo e il pensiero caring</i>	79
4.4 <i>La comunità di ricerca nella Philosophy for Children: ruoli e identità rinnovate.</i>	83
4.5 <i>Philosophy for Children: dalla teoria alla pratica</i>	87
4.6 <i>Il dialogo all'interno della comunità di ricerca</i>	91
CONCLUSIONE	93
BIBLIOGRAFIA	96
NORMATIVA.....	102

INTRODUZIONE

Nella nostra epoca, sempre di più, è in corso un processo di critica e denuncia dell'educazione, soprattutto dell'educazione istituzionalizzata e del mondo scolastico che sembra non adempiere più a quella necessaria formazione dei bambini e dei giovani alla vita. La perdita di alcuni valori e direzioni della società, prima consolidati, la tecnologizzazione che permea il quotidiano contribuiscono a deviare quello che è sempre stato lo scopo dell'insegnamento, fin dall'inizio dei tempi: la trasmissione del sapere, di generazione in generazione per un'esistenza buona e per quel processo evolutivo che tuttora permette alla specie umana di esistere in questo mondo. Se le nuove condizioni ambientali e sociali hanno portato la scienza e la tecnologia ad un livello superiore di autorità, non ci si deve dimenticare di quelle scienze umanistiche che affrontano quell'ambito più spirituale e intimo delle persone. L'uomo non è solo tecnica, è anche pensiero corpo e anima. Il desiderio di acquisire conoscenze e abilità, e l'esigenza di trasmetterle continueranno ad essere il fondamento della condizione umana. I maestri ed i discepoli sostenuti dall'impresa dell'insegnamento e apprendimento continueranno ad esistere finché sopravvivranno le società come le conosciamo. Il carisma di un professore estroso e l'atto dell'insegnamento pedagogico sicuramente dureranno ma in una forma differente, che farà uso di mezzi e procedure maggiormente tecnologici. Per questo ciò che va salvaguardato è la relazione tra l'insegnante e l'allievo, cardine dell'esperienza educativa e tutto ciò che si crea all'interno di questo particolare rapporto. E proprio la relazione maestro - allievo è il tema centrale di questo lavoro

Nel primo capitolo, in cui si fa riferimento 'all'arte dell'insegnare', si descrive come la didattica scolastica attuale sia più concentrata su metodologie innovative e risultati da ottenere, in termini di competitività, e non su processi del pensiero e di ciò che significa fornire una formazione alla persona che diventerà un adulto in un mondo caratterizzato da una elevata complessità. Si cerca di trovare risposta nel recupero della sapienza antica, della cultura classica, perché l'atto educativo non sia doverosamente determinato da tempi e pratiche ma liberato nella riflessione e nella creatività. Il

riferimento alla paideia greca è perciò inevitabile. Successivamente viene analizzata la figura del maestro come mediatore del sapere e le modalità che vengono adottate per la trasmissione, le quali possono essere la mera comunicazione oppure la dimostrazione esemplare. La differenza nella concezione educativa dei sofisti e di Socrate, tra esposizione e ricorso al testo scritto, in contrapposizione alla discussione e preminenza dell'oralità, si aggiunge ad arricchire il discorso. Una volta esposto il contesto educativo classico da cui si vuol trarre ispirazione si sondano alcuni punti critici legati all'insegnamento; implicazioni morali, filosofiche coinvolte all'interno delle dinamiche educative per giungere a parlare dei meccanismi di potere sottesi all'interno delle istituzioni scolastiche.

Nel secondo capitolo, parte più corposa, si inizia a parlare di relazione educativa come struttura archetipica che contraddistingue i rapporti umani. Proprio grazie alle interazioni con gli altri e con il mondo esterno c'è uno scambio reciproco di conoscenza. Nel pensiero filosofico di Edith Stein, Martin Buber, e Romano Guardini si potranno rilevare molti spunti per una riflessione sul significato di relazione autentica in ambito pedagogico. 'L'empatia', 'il rapporto io - tu', 'l'incontro' sono i fondamenti che questi studiosi hanno evidenziato nelle loro opere; concetti chiave per l'interazione maestro - allievo. Attraverso il contributo delle scuole psicoanalitiche del Novecento prosegue l'impegno nel dare una prospettiva più ampia alla questione dell'apprendimento attraverso l'interazione. La teoria dell'attaccamento di John Bowlby ha dato un forte contributo nell'enunciare la connessione tra conoscenza e relazione con il mondo esterno a partire dal mondo interiore personale; l'apporto di Wilfred Ruprecht Bion con la sua teoria sul contenimento emozionale rivela come la relazione sia il presupposto essenziale per le dinamiche di sviluppo di un bambino; assieme al concetto di rispecchiamento materno di Donald Winnicott si delinea un'importante nesso tra ambiente familiare e crescita emotiva infantile. Il tutto è legato dalla funzione dei neuroni specchio che attesta la specializzazione organico/biologica umana nell'interiorizzazione delle connessioni tra soggetti. La partecipazione di Carl Rogers con il suo approccio incentrato sulla persona ha portato alla definizione di tre condizioni necessarie per l'instaurarsi di una comunicazione sicura, dapprima adottate nel rapporto terapeutico, successivamente formulate anche in campo educativo. Empatia,

accettazione non giudicante e congruenza sono i tre fattori che qualificano il legame tra chi insegna e chi apprende.

Ad arricchire il discorso, infine, vi è la trattazione dei modelli di relazione educativa che possono essere applicati all'interno di un'istituzione scolastica e che differiscono tra loro per il tipo di dinamiche interne di interazione tra docente, alunni e contesto. Vengono nominati modello del didattismo, modello centrato sull'apprendimento e modello sistemico - istituzionale.

Il terzo capitolo è dedicato alla 'visione' del professor Steiner dei possibili scenari educativi concepiti nel suo libro *"La lezione dei maestri"*. Egli intravede tre tipologie basilari di possibili rapporti maestro - allievo con le conseguenti implicazioni che si possono creare. Nella trattazione di questi casi particolari come ad esempio il rapporto tra Franz Kafka e Max Brod, Edmund Husserl e Martin Heidegger, Socrate ed Alcibiade, si evidenzia come la relazione tra il mentore ed il discepolo possa essere contrassegnata da stima e fiducia reciproca mentre in alcuni casi la volontà di predominare sull'altro e risaltare abbia portato alla rovina del rapporto.

Il capitolo si conclude con una parte di analisi rispetto ad una possibile direzione che la relazione educativa dovrebbe intraprendere, considerando sempre quanta responsabilità ha un maestro nella sua opera di insegnamento ma anche quanto sia indispensabile considerare la libera scelta del discepolo, di accogliere gli insegnamenti o semplicemente rifiutarli, oppure ancora, adattarli alla sua condizione. Deve essere perciò di primario interesse che l'allievo impari a pensare in modo critico, impari a scegliere con la sua testa, vagliando le possibilità.

Quest'ultimo presupposto si collega al quarto e ultimo capitolo dove viene presentata la pratica della "Philosophy for Children". Nata in suolo americano, ma poi sviluppatasi in molti paesi del mondo, a opera del filosofo ed educatore Matthew Lipman. Questa pratica educativa si rifà ai principi del dialogo socratico, si pone lo scopo di sviluppare nell'individuo, fin dalla tenera età, un pensiero critico e creativo e che si preoccupa anche della parte emotiva personale. Si esaminano le premesse che hanno portato alla nascita della Philosophy for Children a partire dalle idee di John Dewey e dal contributo del pragmatismo. Anche l'apporto di Benjamin Bloom, attraverso la tassonomia degli obiettivi educativi, portò, in seguito, alla determinazione del ruolo predominante del pensiero valutativo. Insomma si preparava la strada per

recuperare una dimensione significativa del ‘ragionamento’ all’interno delle pratiche didattiche. Il progetto della logica informale e il movimento della filosofia applicata si aggiunsero a supporto per il ritorno del pensiero critico a livello scolastico. La riflessione prosegue con l’analisi delle concezioni di Lipman sull’insegnamento che definiscono l’approccio con cui un educatore dovrebbe affrontare la comunicazione e la sua trasmissione del sapere. Dopo un’attenta analisi del pensiero critico, più volte citato, si sottolinea come sia indispensabile il supporto della creatività e della dimensione etica nell’educazione della riflessione.

Tra le varie novità che questo movimento di natura filosofica propone, c’è la visione del gruppo degli alunni assieme all’insegnante come ‘comunità di ricerca’: non più identificata come classe statica, ma come un insieme di menti impegnate nella costruzione e ‘ricerca comunitaria del sapere’ e tutti i cambiamenti di prospettive e benefici che questo può portare. In ultima, la trattazione si conclude con un’analisi del programma formulato da Lipman per poterlo adottare nei curricula scolastici; si fa leva sull’importanza della discussione e del dialogo propri di questa prassi, per la costruzione della comprensione e conoscenza.

La Philosophy for Children si giudica essere un metodo innovativo e decisivo che prende le distanze da quel didattismo, sempre in agguato, che per secoli ha identificato nel rapporto maestro e allievo un modello di sudditanza e una trasmissione passiva del sapere.

CAPITOLO I

L'INSEGNAMENTO COME ARTE DELL'INSEGNARE

L'insegnamento e l'istruzione sono antiche quanto l'umanità, “non ci può essere una famiglia o un sistema sociale, per quanto isolati e rudimentali, senza insegnamento e cura degli allievi, senza magistero e apprendistato.”¹ Ciò che viene insegnato, “i motivi che continuano a sostanziare l'istruzione, le nostre convinzioni pedagogiche, la nostra immagine del maestro e dei suoi discepoli, insieme alle rivalità tra scuole e dottrine in competizione tra loro, hanno preservato i loro lineamenti [...] dal VI secolo a.C. fino ad oggi.”² Lo spirito delle lezioni, dei seminari, le pretese carismatiche di guide intellettuali e loro seguaci, molte delle tecniche della retorica dell'insegnamento mantengono una continuità millenaria che si può dire costituisca la nostra eredità principale di ciò che chiamiamo cultura occidentale.

1.1 Che cosa merita di essere insegnato? L'insegnamento autentico.

La situazione attuale della scuola mostra evidenti segni di criticità: la scuola è paralizzata ad un bivio dove l'educazione formale conta ben poco rispetto alla prepotenza dei canali informali. L'educazione viene spesso denunciata, perché così com'è non ‘serve’ ossia non è al servizio delle giovani generazioni al fine di vivere e vivere bene. Non consente più la realizzazione degli uomini. “Mai come in questo momento storico appare chiaro che l'educazione, intesa come percorso di acquisizione di conoscenze, di saperi specialistici, di abilità professionali, sia insufficiente per orientare, per interpretare i fenomeni, per offrire strumenti ermeneutici di fronte al disorientamento e alle incertezze che si affacciano continuamente nel panorama globale.”³ L'istruzione perde di utilità quand'è ossessionata dal perfezionamento continuo di strategie didattiche e non adempie al bisogno primario di formare persone

¹ Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, p. 15.

² *Ibidem*.

³ Bruni E.M.; *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, Carocci editore, Roma 2021, p. 8.

che sappiano usare quelle conoscenze oltre l'immediatezza, per maturare un pensiero critico, intelligente, che possa renderli autonomi nel futuro, sicuri e consapevoli nelle scelte personali e di fronte ai cambiamenti che scombinano le certezze della vita.

“La crisi educativa, quindi, è essenzialmente una crisi culturale”⁴ che ha impoverito la scuola e la formazione, da un punto di vista pedagogico tutto è mosso dalla necessità maniacale di dare un contorno all'atto educativo, dimenticando che l'educazione è proprio l'opposto: vive nell'esercizio del pensiero, è creativa, necessita di tempi dilatati, di riflessioni, non dovrebbe affannarsi nella didattica di pratiche, di gestione di spazi e tempi.

Da dove partire perciò per provare ad offrire un'educazione autentica, che guarda a un futuro realistico?

La sapienza antica offre una fonte di ispirazione, non un modello da imitare ma uno slancio da cui ripartire per opporsi con forza al nichilismo, all'ignoranza, alla chiusura, all'autoreferenzialità tecnologica, alla discriminazione sociale e culturale che genera nuova povertà educativa.

La *paideia* non è semplice *educere* ma è cultura, un'armonia di valori, di principi, di formazione dell'uomo, di costruzione mentale e valoriale da attuare nella vita della comunità. Si dovrebbe ripartire da ciò, come eredi di una storia che ci appartiene e nella quale ci riconosciamo, riconquistandone l'essenza in divenire “e non un canone cui adeguarsi per conformismo; un valore da vivere e conquistare e non un feticcio da omaggiare”⁵. La cultura dei classici non è fuori moda, non sono solo fondamenta e antenati per pochi intenditori intellettuali. I classici, gli studi antichi, le lingue greco e latino, i testi, la varietà degli stili, sono chiavi per entrare direttamente nell'oggi, non solo perché rappresentano storicamente l'inizio della nostra cultura, ma per i temi e gli argomenti di vita che essi affrontano e per le modalità di indagare le questioni.

La principale responsabilità educativa che deve animare la scuola e le sue pratiche consiste nel garantire, con una feconda interdisciplinarietà, la possibilità di apprendere e ragionare, di interrogarsi sul perché delle cose, a non dare per scontato ciò che la comunicazione quotidiana trasmette. Questa formazione deve essere accessibile a tutti per poter gestire i fenomeni odierni, complessi e pluriarticolati e saperli governare.

⁴Bruni E.M.; *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, Carocci editore, Roma 2021, p. 9.

⁵Dionigi I. (a cura di), *Ripensare i padri*, Rizzoli, Milano 2012, p. 9.

La cultura classica perciò è feconda, non è austera ed elitaria, rifiuta di obbedire passivamente alle consuetudini, sa discernere, vuole comprendere, è libera, fa valere il diritto alla scelta. Nel suo spirito si ritrova l'esercizio all'emancipazione, il richiamo alla vita buona, la ricerca per un'esistenza piena.

Ciò che si tenta di affrontare è una riflessione riguardo l'idea di educazione a favore della *vita* di ogni essere umano. L'educando si preparerà ad affrontare soprattutto la *sua personale e totale esperienza* nell'ambiente scolastico e non semplicemente ad apprendere nozioni e conoscenze specifiche che riguardano il suo percorso di studi.

L'educazione cerca di liberarsi dai vincoli ideologici, i processi educativi non necessitano di disposizioni e direttive, ma di 'pratiche' e l'esercizio dell'*educere* si basa sull'osservazione della natura che traccia la strada per una vera educazione dell'uomo.

Tale pensiero si ritrova anche negli scritti di Rousseau:

“Sembra che la massima preoccupazione sia quella di tutelare la vita del bambino; non è sufficiente: occorre insegnargli a tutelare se stesso, una volta diventato adulto, a sopportare le avversità della sorte [...] Il punto essenziale non è impedirgli di morire, ma farlo vivere. Per vivere non basta respirare, bisogna agire; vivere significa usare opportunamente i nostri organi, i nostri sensi, le nostre facoltà, tutte le parti del non essere che ci rendono consapevoli della nostra esistenza”.⁶

Anche Kant nella *Metafisica dei costumi* del 1797, a proposito del tema dell'educere, sottolineava che il maestro non può e non deve insegnare pensieri né dottrine precostituite; nel programma del 1766 Kant sostiene che il vero proposito del maestro sia quello di insegnare a pensare.⁷ Va infatti trasmessa l'abitudine alla riflessione e alla curiosità per la ricerca del senso e delle origini di eventi, caratteri, abitudini per la comprensione della realtà contemporanea.

Ciò che è successo nell'ultimo millennio è che la scienza dell'educazione si è arenata nel terreno del razionalismo, riducendo l'educazione a “mero dispositivo prescrittivo e di indottrinamento, in linea con l'idea di una realtà umana governata

⁶ Rousseau J.-J., *Emilio o dell'educazione* (1762), la Nuova Italia, Firenze 1995, pp. 14-15.

⁷ Kant I., *Metafisica dei costumi* (1797), Bompiani, Milano 2006.

unicamente dalle capacità e dalle dinamiche del *logos*”⁸. La ragione ha prevalso fino a farsi primario agente formativo, nella realizzazione del progetto esistenziale, perdendo la possibilità di valorizzare altri orizzonti conoscitivi, umani, relazionali, più autentici e più incisivi.

La capacità di dominio della ragione sulla parte emotiva delinea in generale la tendenza dello spirito pedagogico di un lungo tempo, coincidendo con la promozione nella teoria e nella pratica della qualità dell’efficienza. L’educazione si “è allontanata così dal dialogo intimo con quelle voci della tradizione che hanno parlato dei problemi e delle inquietudini degli uomini concreti nel personale travaglio di realizzare sé stessi.”⁹

Le fonti originarie poetiche e non solo filosofiche potrebbero essere la strada per restituire un senso più plausibile all’educazione ed intercettare i reali bisogni di formazione umana, delle nuove generazioni.

Una simile tesi si ritrova anche nel libro di Simoni, in cui si parla di sette ‘movimenti’ per un’autentica azione educativa tra i quali viene espressa l’importanza dei saperi educativi in funzione della verità che possono offrire e non a servizio ed in funzione alla cultura dominante. L’ipotesi che viene avanzata è che la perdita di valorizzazione dei saperi umanistici, a favore di quelli più pratici o strumentali, sia dovuta a due fattori, il primo legato all’ideologia vocata al mercantilismo ed alla ‘concretologia’, ovvero alla pretesa che tutto si traduca in qualcosa di oggettivo ed utile. Il secondo motivo connesso alla volontà di adeguamento dei saperi umanistici al presunto prestigio di cui godono quelli scientifici, il voler ‘scientifizzare’ secondo la mentalità moderno-contemporanea, rendere così ‘empirico’ lo studio dei testi letterari e delle opere artistiche.¹⁰ Questo significa rimanere esclusivamente sugli approfondimenti, piuttosto che sui messaggi da reinterpretare, sul nozionismo e non su uno sforzo dell’intelletto che permette di legare la storia con il nostro presente. Il moto educativo odierno sembra essere il seguente: non si impara più per verità ed amore ma per spendibilità e concretezza.¹¹ Si dovrebbe invece tornare ad un insegnamento come attività a servizio della verità e non solo della realtà socioeconomica. Quando l’intelletto

⁸ Bruni E.M.; *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, Carocci editore, Roma 2021, p. 26.

⁹ Ivi, p. 27.

¹⁰ Simoni C., *Saggezza e cura nell’azione educativa*, Vita e Pensiero, Milano 2018, pp. 126-127.

¹¹ Ivi, p. 127.

umano incontra verità si può sperare in vita buona e perciò le attività educative sono come una scintilla, che l'educando accogliendola, potrà far sì che diventi fuoco.¹²

A questo punto è perciò d'obbligo nominare un grande modello della tradizione: Socrate.

Nel dialogo platonico intitolato a *Teeteto*¹³ viene esposta una chiara visione educativa. Socrate è il maestro che nella discussione con l'allievo, Teeteto giovane matematico, illustra la sua arte maieutica e nell'indagare su cosa sia la conoscenza e su come la mente afferrì le cose, presenta la sua interpretazione di relazione educativa che ha come unico fine la formazione dell'uomo, intesa come creazione del pensiero.

Il protagonista del dialogo è il soggetto educativo, nel suo travaglio verso il disvelamento al fine di dare vero e autentico significato alle cose della realtà.

Dal testo è possibile ricavare un quadro illuminante per rilanciare l'educazione: il carattere intriso di emozioni del processo formativo, il tratto passionale dell'apprendimento, la dimensione della cura che sostanzia l'insegnamento mettendolo alla pari della tecnica delle levatrici. Socrate non ha insegnamenti da trasmettere, non esprime conoscenze. Non ci sono saperi già pronti e confezionati da comunicare e da imparare. L'apprendimento è arte generativa, egli interroga il suo interlocutore e i due si trovano in una dinamica di ricerca nell'esercizio reciproco del pensiero, che diventa formazione e autoformazione nello stesso momento. Socrate non vuole farsi chiamare maestro, "lungi dal farsi *didaskalos*, non impartisce insegnamenti né fornisce risposte: attiva al contrario lo spirito della ricerca verso la verità con il suo metodo o arte, la maieutica, cercando di far venire fuori ciò che l'allievo ha dentro di sé, conducendolo a fare ciò che da solo non sa fare."¹⁴

L'attenzione alla cura della mente, intesa come sede dell'esercizio di pensiero critico e ragione, si iscriveva in quel progetto educativo che i Greci chiamavano *paideia*. Essa era modello di vita, di cultura nell'antica Grecia e raccoglieva concezioni valoriali, spirituali, ideali realizzatisi storicamente, comprendendo l'immagine della comunità.

¹² Simoni C., *Saggezza e cura nell'azione educativa*, Vita e Pensiero, Milano 2018, pp. 138-139.

¹³ Platone, *Teeteto o Sulla Scienza*, intr. di S. Natoli, tr. it. di L. Antonelli, saggio critico di D. Spanio, Feltrinelli, Milano 2009.

¹⁴ Ivi, p. 46.

Come ribadito da Jaeger, la paideia “non è mero complesso di idee astratte, ma è la storia stessa della Grecia nella concreta realtà delle vicende vissute”.¹⁵

1.2 Come avviene l'insegnamento?

Si introduce questo capitolo con un passo tratto dal romanzo di D'Avenia in cui viene descritto il professore di chimica del protagonista, il quale ha fatto nascere in lui l'amore per lo studio e per la conoscenza. Questo breve testo può considerarsi emblema di ciò che significa insegnare, di come si dovrebbe insegnare a scuola.

“ Ho scelto la chimica grazie al mio insegnante delle superiori. Un uomo che in qualsiasi stagione portava il panciotto sotto la giacca che toglieva in un momento preciso della lezione, abbandonandola sulla cattedra, arrotolava le maniche della camicia come se dovesse fare a botte con la realtà per strapparle un segreto, e poi se le tormentava quando le cose diventavano più difficili e interessanti. E senza mai aprire il libro cominciava a snocciolare i suoi miracolosi *perché?* Così ho imparato tutta la scienza che so e che ancora non so, con la domanda che ha guidato tutti gli uomini alla conoscenza della realtà, la stessa che va dalla poesia alla chimica passando per tutti i saperi umani, anche se si servono di strade diverse per afferrare un po' di realtà: *perché?* Quell'uomo col panciotto non distingueva tra spiegare ed interrogare, erano la stessa cosa, cambiava solo il fatto che la ricerca fosse in classe o individuale. Le sue domande nascevano dalla realtà circostante: dalle stagioni alla cronaca calcistica.[...] Noi dovevamo rispondere a partire dalle conoscenze che già avevamo, viaggiare dall'ignoto al noto, fino ad arrivare a formulare una legge. Ci faceva ripercorrere tutta la storia della scienza, osservando e provando. La verità dei fenomeni doveva condurre alla verità della formula che li regola, perché *la realtà ha un ordine che sta a noi scovare*. Per lui non c'erano segreti sul *come* delle cose, bastava usare l'intelligenza per riportare il molteplice all'unità. E '*chi mette un po' di ordine nel caos*, diceva lui, *salva il mondo*' .”¹⁶

È da qui che si vuol partire: dalla possibilità di un atteggiamento mentale di curiosità verso il mondo circostante, lo stesso atteggiamento che ha caratterizzato, secondo alcuni, la nascita della filosofia. Curiosità come espressione di meraviglia che deriva dalla sensazione di ignoranza davanti ad un certo fenomeno, e dal desiderio di

¹⁵ Jaeger W., *Paideia. La formazione dell'uomo greco (1944)*, Bompiani, Milano 2018, p. 6.

¹⁶ D'Avenia A., *L'appello*, Mondadori Libri, Milano 2020, cit., pp. 28-29.

superare questa condizione.¹⁷ Dalla meraviglia nasce così una domanda e il tentativo di trovare una risposta; proprio la filosofia ha origine dal rapporto dell'uomo con il mondo naturale.

Quel professore del romanzo di D'Avenia dimostra sin dalla descrizione fisica dei suoi movimenti un autentico atteggiamento di ricerca, *l'arrotolarsi le maniche, il tormentarsele* nel momento in cui indagando, le cose acquistavano complessità: espressioni di una posizione seriamente interessata e coinvolta nell'insegnamento; e lo faceva chiamando in causa i suoi alunni, rendendoli protagonisti di quel conoscere che diventava un'indagine di gruppo. Partendo dalla realtà di tutti i giorni l'insegnante stimolava i suoi studenti a farsi delle domande, affrontando il perché di quello che succede per arrivare a dare una spiegazione di tipo scientifico; per dare un ordine al mondo circostante.

L'amore del professore per la materia insegnata, la sua dedizione sono stati d'ispirazione, hanno guidato la scelta di vita di uno degli allievi, come viene riportato nel racconto. E questa passione per il sapere, trasmessa e acquisita è, in parte frutto dell'interesse personale per la materia studiata ma ancor di più, è il prodotto di qualcosa che va oltre il razionale, che riguarda la dimensione interiore, che smuove le viscere e che risuona di emotivo. Il carisma del professore è la benzina per il motore dell'apprendimento. In questo contesto è utile avvalersi della testimonianza di Freud, che, "ricordando la sua esperienza di ginnasiale, sottolineava la centralità degli aspetti inconsci della conoscenza e il ruolo degli elementi 'erotici' nella motivazione ad apprendere."¹⁸

Nel 1914 Freud stesso scriveva così:

"L'emozione che provavo incontrando i miei vecchi professori del ginnasio mi induce a fare una prima ammissione: è difficile stabilire che cosa ci importasse di più, se avessimo più interesse per le scienze che ci venivano insegnate o per la persona dei nostri insegnanti. In ogni caso questi ultimi erano oggetto per tutti noi di un interesse sotterraneo continuo, e per molti la via delle scienze passava necessariamente per le persone dei professori; molti si sono arrestati a metà di questa via, e per alcuni (perché non ammetterlo?), essa è risultata in tal modo sbarrata

¹⁷ Berti E., *In principio era la meraviglia*, Laterza, Roma-Bari 2007.

¹⁸ Bruni E.M.; *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, Carocci editore, Roma 2021, p. 20.

per sempre. Li corteggiavamo o voltavamo loro le spalle, immaginavamo che provassero simpatie o antipatie probabilmente inesistenti, studiavamo i loro caratteri e formavamo o deformavamo i nostri sul loro modello.”¹⁹

Si nota perciò che le dimensioni interiori e inconsce hanno un ruolo importante nel processo di formazione e la motivazione all’apprendimento trae origine nelle zone del ‘non-razionale, nell’interiorità che non afferisce alla coscienza logica.’²⁰

Ora ritornando alla funzione dell’insegnante, come colui che ha il compito di trasmettere una tradizione, è importante definirne le modalità e le particolarità. Si identificano due vie principali di insegnamento adottate sin dall’antichità.

Si è ritenuto che la trasmissione autentica fosse “una *imitatio* di un atto d’apertura trascendente, o più precisamente divino, di quell’interno dispiegarsi e ripiegarsi di verità che Heidegger attribuisce all’Essere (aletheia).”²¹ Il testo di studio è imitazione di un modello sacro, originale che veniva comunicato oralmente attraverso letture filosofiche e mitologiche. L’insegnante in questo caso è sia uditore che messaggero, capace di apprendere un *logos* rivelato attraverso la sua ricettività ispirata e coltivata. Questo è fondamentalmente il modello che assegna validità all’insegnante, commentatore ed interprete dei testi sacri; e tale principio si adotta all’istruzione, trasmissione e codifica “della conoscenza secolare, della *sapientia* o della *Wissenschaft*.”²²

Diversamente, si è sostenuto che l’unica legittimità onesta e accertabile per l’insegnamento, per la facoltà didattica, si verifichi grazie all’esempio. “L’insegnante dimostra allo studente la propria comprensione del materiale, la sua capacità di eseguire l’esperimento chimico o di risolvere l’equazione sulla lavagna”.²³ L’insegnamento tramite l’esempio è realizzare, concretizzare, mettere in atto e può essere intrapreso anche senza l’uso della parola, si mostra; la stessa *ostensione* che tanto interessava Wittgenstein. Rispetto al comportamento morale, solo la vita effettiva del maestro

¹⁹ Freud S., *Psicologia del Ginnasiale. Opere di S Freud (1914)*, vol.VII, Bollati Boringhieri, Torino 2003, pp. 478-479.

²⁰ Bruni E.M.; *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, Carocci editore, Roma 2021, p. 20.

²¹ Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S.Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, pp. 10-11.

²² *Ibidem*.

²³ *Ibidem*.

manifesta la sostanza, l'essenza; Socrate ad esempio insegnava mediante la sua stessa esistenza.

Perciò nell'istruzione parlata attraverso la parola o messa in atto attraverso la dimostrazione esemplare, si riconoscono le due modalità basilari di trasmissione della conoscenza.

Ciò che può essere aggiunto in questo discorso è che nella Costituzione italiana l'art. 33²⁴, al primo comma recita: "L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento". Nel T.U. delle leggi sull'istruzione che corrisponde al D.lgs. n. 297 del 1994²⁵ vengono sanciti i precedenti principi costituzionali stabilendo nell'art.1 "ai docenti è garantita la libertà di insegnamento intesa come autonomia didattica e come libera espressione culturale del docente"; il secondo comma prosegue riportando: "L'esercizio di tale libertà è diretto a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni."

Le norme italiane qui citate, che regolano l'insegnamento, sanciscono la libertà delle modalità didattiche e di espressione dei docenti; se ne ricava il fatto che non esiste un modo di istruire gli allievi preciso e peculiare e che le modalità siano plurali come plurali sono le personalità e i carismi degli educatori.

Le parole di Steiner giungono così calzanti nell'esprimere quanto di più significativo sta alla base dell'educazione e quanto può essere nocivo un insegnamento di scarso valore:

"Insegnare seriamente è toccare ciò che vi è di più vitale in un essere umano. È cercare un accesso all'integrità più viva e intima di un bambino o di un adulto. Un maestro invade, dischiude, può anche distruggere per purificare e ricostruire. Un insegnamento scadente, una pedagogia di routine, uno stile di istruzione che è consapevolmente o meno, cinico nei suoi obiettivi meramente utilitari, sono rovinosi. Distruggono la speranza alle radici. Un insegnamento di cattiva qualità è, quasi letteralmente, un assassinio e, metaforicamente un peccato. Immiserisce lo studente, riduce a grigia inattività la materia insegnata. Insinua nella sensibilità del bambino o dell'adulto il più corrosivo degli acidi, la noia, le esalazioni dell'*ennui*".²⁶

²⁴ *La Costituzione*, Parte I, Diritti e doveri dei cittadini, Titolo II – Rapporti etico - sociali, Art. 33.

²⁵ D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297 - Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado, Parte I – Norme generali, Art. 1.

²⁶ Steiner G., *Lessons of the Masters*; cit., p. 24.

1.3 La sofistica e Socrate. La discussione in contrapposizione all'esposizione.

Nella trattazione precedente, avendo sottolineato l'importanza di una trasmissione genuina, autorevole, che mira alla piena e completa formazione del discente come persona, si vuole ora procedere con un'indagine nelle pratiche del dialogo, del dibattito in opposizione alla mera esposizione e analisi dei testi.

'L'oralità, sfida la scrittura, la parola pronunciata è tutt'uno con l'atto di insegnare. Il maestro parla al discepolo.' Da Platone a Wittgenstein, l'ideale di verità vissuta è un ideale di oralità, è rivolgersi all'altro per ottenere risposte faccia a faccia.²⁷ Per molti illustri pensatori, mettere nero su bianco le lezioni nella muta e immobile scrittura è una distorsione e un inganno.

Partendo da questa considerazione si procederà ad esporre le posizioni dei Sofisti e di Socrate nella formazione dei 'discepoli' e il ruolo della parola nelle varie sfaccettature di pensiero, dialogo, discussione, esposizione e interpretazione nelle sue varie accezioni.

Dopo la conclusione delle Guerre persiane, periodo in cui la Grecia conosce un relativo momento di pace e il massimo splendore culturale (che corrisponde alla cosiddetta età di Pericle), in cui Atene è la più potente delle polis, si fa strada un nuovo pensiero. Si passa, a grandi linee, da un periodo filosofico cosmologico che inizia con i naturalisti della scuola di Mileto a un periodo antropologico, che inizia con i sofisti e Socrate.²⁸ Semplificando, diversamente dall'interesse per la natura, l'indagine del filone antropologico è interessata all'uomo nel suo mondo sociale, la polis, e ne consegue anche la preoccupazione per la formazione del cittadino come uomo.

Proprio in questa epoca, nel V secolo, i Sofisti compaiono come nuovo ceto di professionisti, quello dei maestri. Essi si davano vanto di poter insegnare a ognuno le arti e le cognizioni che lo avrebbero reso capace di azione politica. Ciò è qualcosa di nuovo, la pretesa di insegnare *l'aretè* politica ha però una serie di implicazioni rivoluzionarie.²⁹

Uno dei principi della cultura aristocratica infatti, era la concezione che solo ai nobili di nascita poteva essere possibile la pienezza dell'*aretè*, come avevano creduto

²⁷Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, p. 16.

²⁸Windelband W., *Storia della filosofia* (1919), 2 vol., Sandron, Firenze 1963.

²⁹Baldacci M., *Storia del pensiero pedagogico. Dall'antica Grecia all'età contemporanea*, Carocci editore, Roma 2022, p. 52.

Pindaro, Tirteo e Solone, una dote innata;³⁰ ma da tempo giovani agiati e della borghesia che bramavano il successo nell'arena politica e nei tribunali si ponevano il problema di come acquisire le virtù che rendono adeguato il governo della cosa pubblica.

E in questo contesto i sofisti ebbero successo: non pensavano vi fossero limiti all'educabilità dell'uomo, non credevano che la virtù politica fosse connessa ad animo nobile, forte e valoroso, ma bensì promettevano a tutti la possibilità di padroneggiare l'*aretè* politica a condizione di intraprendere un adeguato percorso formativo. Crearono la condizione di limitare la virtù politica ad un sapere tecnico (*techne*), a un'abilità discorsiva.

Ciò che turbava di più le coscienze tra i conservatori era il relativismo dei sofisti. A questo proposito, *Protagora* sosteneva che "l'uomo è misura di tutte le cose", l'essere umano, infatti, matura i propri giudizi in base all'esperienza personale³¹, non esiste un'oggettività delle cose perché tutto dipende dalla propria esperienza. Gorgia, altro grande sofista, giunge alla critica radicale ad ogni immutabile su cui poggiava la sapienza greca "Niente esiste, se qualche cosa esistesse, non sarebbe conoscibile, se fosse conoscibile, non sarebbe comunicabile", la parola diventa così asse di realtà.³²

E proprio la parola è cardine del loro insegnamento: questi nuovi professori formavano alla capacità di persuadere, di saper parlare bene e convincere gli altri, formavano all'arte retorica-argomentativa ed il termine 'sofista' ha assimilato nel tempo un significato negativo, di "ragionatore capace di far apparire come vero ciò che non è, di oratore dall'abilità discorsiva raffinata ma ingannevole e per lo più superficiale."³³ Il tutto era dovuto al relativismo con il quale questi pensatori affrontavano la realtà che afferravano con i sensi, ed essendo questi mutevoli, a seconda dell'individuo, non era possibile di conseguenza pervenire ad una verità assoluta. La realtà è data dalle opinioni. Il giudizio spregiativo nei confronti dei sofisti ce l'ha tramandato Platone che rimanda alla loro arte oratoria come alla capacità di ragionamenti ingannevoli, alla difesa di posizioni contrapposte di uno stesso caso con pari vivacità argomentativa,

³⁰ Blättner F., *Geschichte der Pädagogik*, tr. it. di I. C. Anngle e P. Massimi, *Storia della Pedagogia*, Armando, Roma 1994, p. 18.

³¹ Baldacci M., *Storia del pensiero pedagogico. Dall'antica Grecia all'età contemporanea*, Carocci editore, Roma 2022, p. 52.

³² Cavallera H. A., *Storia della Pedagogia*, La Scuola, Brescia 2009, p. 17.

³³ *Ibidem*.

“virtuosismo logico privo di sostanza o di preoccupazioni morali.”³⁴ Proprio questa abilità di saper presentare in modo persuasivo sia come buona sia come deleteria la stessa circostanza, a seconda di ciò che si voleva ottenere, rappresentava dote centrale nei dibattiti giudiziari e nelle assemblee politiche.

In tal modo però entrava in crisi un ordine di valori basato sulla distinzione tra bene e male che tendevano a diventare una questione personale “e tale relativismo veniva percepito dai conservatori come corrosivo delle fondamenta etiche della comunità cittadina”³⁵ si temeva che la gioventù smarrisse i punti di riferimento che erano legati alla tradizione.

I sofisti però aprirono scuole, tennero corsi di formazione a pagamento ed in reciproca concorrenza, “non sono più dei sapienti che insegnano la verità, ma dei professionisti che insegnano delle competenze e delle tecniche.”³⁶

A loro si può riconoscere una posizione allineata al carattere procedurale della democrazia; la loro attitudine, infatti, evidenziava l'importanza della discussione e del confronto delle argomentazioni, ed in sede di assemblea, il consenso necessario per la presa delle decisioni, non poteva essere dato solamente dal peso dei valori della tradizione, vista la plurima partecipazione popolare. Nell'Atene di Pericle, il movimento del commercio è “mondiale”, e la cultura vede ampie fasce di partecipazione del popolo. “La maggior parte degli Ateniesi sapeva leggere e scrivere e i giovani delle classi medie e agiate passavano regolarmente il tempo al ginnasio.”³⁷ Così la nuova opera di istruzione educativa pensata era coerente con la necessità di formazione del cittadino appartenente alla democrazia, con l'unica limitazione che poteva esser istruito solo chi poteva permettersi le rette imposte.

Dapprima negativo, solo negli ultimi decenni il termine sofista è stato rivalutato, merito delle interpretazioni degli scritti che essi intraprendevano, il che ha permesso la loro riconsiderazione. Vengono definiti ora come i “padri della critica testuale”³⁸. Erano interessati al linguaggio, alla ‘grammatologia’; nel mondo accademico praticavano la

³⁴ Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, p. 19.

³⁵ Baldacci M., *Storia del pensiero pedagogico. Dall'antica Grecia all'età contemporanea*, Carocci editore, Roma 2022, p. 52.

³⁶ Cavallera H. A., *Storia della Pedagogia*, La Scuola, Brescia 2009, p. 18.

³⁷ Bengtson H., *L'Antica Grecia*, Il Mulino, Bologna 1989, p. 201.

³⁸ Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, p. 19.

lettura delle opere scritte ai loro studenti, sia di autori classici sia di componimenti propri. L'ostilità dei greci verso la parola scritta fu nei sofisti in qualche modo superata facendo nascere le convenzioni di un insegnamento sistematico, come l'analisi ermeneutica e grammaticale e facendo sviluppare così le tecniche per formare lo studente.

Critiche socratico-platoniche polemizzano il sapere libresco dei sofisti, disprezzando il loro affidarsi "all'autorità inerte della scrittura"³⁹, e si trovano nel *Protagora*, nel *Fedro*, nella seconda e settima *Lettera* di Platone. Nonostante le aspre contestazioni, l'ironia nei confronti delle pratiche di Protagora e Gorgia, anche Socrate per molti suoi contemporanei era considerato un sofista. Ma di seguito vedremo le particolarità che faranno discostare il grande filosofo dalla considerazione appena citata.

Non abbiamo un'immagine "storicamente veritiera" di Socrate, egli non ha composto opera alcuna, ma dagli scritti di Senofonte, Platone, Aristofane e altri possiamo ricavare delle testimonianze che si accomunano per giungere alla sua arte.

"Come i sofisti, Socrate giudica relativa la conoscenza sensibile, come i sofisti Socrate è un dialettico formidabile. Solo che la sua capacità di argomentare, meglio di mettere in crisi, è punto di partenza, non di arrivo."⁴⁰

L'attività di Socrate non consisteva in un corso a pagamento, egli non aveva intenzione di aprire nessuna scuola e non insegnava come si fa a convincere un'assemblea. Egli riscopre la tradizione, il suo obiettivo è conoscere la verità o quantomeno avviarne la ricerca per la conquista di saggezza e sapienza. La verità che si deve cercare non è al di fuori, affidarsi ai sensi come facevano i sofisti sarebbe fittizio; la verità va cercata all'interno dell'animo umano.

L'incisione sul frontone del tempio di Apollo a Delfi 'Conosci te stesso' era la sua massima preferita e la interpretava come un chiaro invito a considerare i limiti della conoscenza umana, 'il sapere di non sapere' era il punto di avvio per la ricerca mediante la dialettica. "Socrate attirava al dialogo, nei ginnasi, i giovani che erano agitati e turbati

³⁹ Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, p. 20.

⁴⁰ Cavallera H. A., *Storia della Pedagogia*, La Scuola, Brescia 2009, pp. 18-19.

dagli avvenimenti politici del tempo, dalla tragedia, dalle dottrine sofistiche.”⁴¹ Egli pone domande, quelle domande che preoccupano lui stesso⁴², non pone questioni per poi spiegare quello che lui sa, ma domandando agli altri interroga anche se stesso. “Egli distrugge l’opinione (dòxa), il discorso superficiale, la facile apparenza, e mostra che vi è qualche cosa da cercare. Ed è questo che faceva così profonda impressione: ognuno intuiva che si trattava di lui stesso, della sua ‘anima’ – non del problema della natura, dell’essenza delle cose, ma dell’uomo e del suo destino.”⁴³

Il suo adoperarsi a portare alla luce la virtù nell’anima, che paragonava al lavoro delle levatrici (sua madre era una levatrice, da qui la parola maieutica), permette di aiutare l’interlocutore a sforzarsi a trovare da sé la verità.

Nei dialoghi platonici le cosiddette virtù, come il coraggio, la pietà, la temperanza non vengono definite da Socrate, ma attraverso la conversazione egli mette nelle condizioni di intenderle, senza darne una definizione. Per questo egli può essere definito uno dei ‘massimi educatori della storia’,⁴⁴ perché fa intravedere ciò che può essere indagato, non si serve della spiegazione. Perciò egli sceglie i suoi discepoli tra quelli che sappiano condurre una ricerca per conto proprio come una necessità di ‘autoeducazione’.⁴⁵

Platone nei suoi scritti difende l’oralità: la verità può emergere solo dalla parola parlata intesa come dialogo, garantendo un insegnamento onesto. Questo ‘è un paradosso sconvolgente’,⁴⁶ Socrate non aveva lasciato nulla di scritto e Platone in qualche modo ha cercato di darne testimonianza attraverso quanto di più puro la scrittura potesse produrre: la stesura di dialoghi. Gran parte della dòxa platonica è articolata, per bocca di Socrate, attraverso i miti come quello della *caverna* e quello dell’*auriga*; i miti hanno la capacità di aprire dei mondi e una molteplicità di interpretazioni. Producono uno stato di squilibrio perché sfuggono alla comprensione anche quando sembra di averne intuito il senso; sembra che manifestino ciò che vi è di più cruciale e indecifrabile nell’arte d’insegnare del maestro. Il desiderio di sapere, di

⁴¹ Blättner F., *Geschichte der Pädagogik*, tr. it. di I. C. Anngle e P. Massimi, *Storia della Pedagogia*, Armando, Roma 1994, p. 20.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ Cavallera H. A., *Storia della Pedagogia*, La Scuola, Brescia 2009, pp. 19.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, p. 36.

afferrare il significato induce nel discepolo, in noi stessi, la volontà di tornare di continuo a questi scritti.

Ciononostante vige in Platone la convinzione che “la scrittura induce una negligenza, un’atrofia delle arti della memoria”,⁴⁷ e la memoria è facoltà umana che rende possibile ogni sorta di apprendimento. Altra questione riguarda la staticità; la scrittura ferma il discorso, lo immobilizza e “rende statico il libero gioco del pensiero.”⁴⁸ La parola scritta non può dare ascolto a chi legge e non può prendere in considerazione richieste o perplessità.

Eppure c’è da considerare che con la forza dei componimenti scritti Platone ha assicurato “un’immensità postuma”⁴⁹ a Socrate, suo maestro. “L’oralità fu pubblicata e resa duratura. Ma a un prezzo che si riflette nell’opposizione emblematica tra lo spirito e la lettera.”⁵⁰ Nelle opere più mature e nella sua metafisica Platone si discosta da quanto sappiamo su Socrate. Questo processo di trasformazione è elemento inevitabile che ricorre anche nelle lezioni dei maestri.

A conclusione del ragionamento non si può dare un giudizio che consegna all’oralità una posizione di primato rispetto alla scrittura perché si muovono una accanto all’altra nel dispiegarsi del tempo; senza le opere scritte non potremmo avere testimonianza dei grandi uomini che hanno posto le radici della nostra cultura, di ciò che è stato, anche se all’interno di esse fedeltà e tradimento sono sempre intrecciati.

1.4 Paradosso e criticità nell’insegnamento.

Nel V secolo, l’azione educativa dei sofisti, come precedentemente esposto, era finalizzata a preparare uomini il cui compito sarebbe stato quello di reggere e comandare la *polis*. Il loro era un insegnamento politico con uno spiccato senso pratico, derivato dalla svolta sociale di partecipazione pubblica e attiva del popolo greco.

In mancanza di fonti dirette, altre testimonianze riferiscono in maniera mirata i contenuti e i metodi dell’insegnamento dei sofisti. Sappiamo così che Protagora d’Abdera, Gorgia di Lentini, l’ateniese Antifonte, Prodicò di Ceo, Ippia di Elide, fra i

⁴⁷ Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, p. 36.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ *Ivi*, p. 42.

⁵⁰ *Ibidem*.

nomi più importanti, fondavano la loro attività sulla convinzione che l'uomo fosse per sua natura un essere educabile e che l'ideale dell'istruzione, l'aretè, dovesse essere per lo più orientata alle virtù civiche.⁵¹ La loro formazione, incentrata sull'uso della parola, diede inizio ad un vero e proprio "mercato che tradusse il servizio educativo in un insegnamento a pagamento: i sofisti divennero insegnanti di professione che, in cambio di denaro e a tutti coloro che potessero pagare, dispensavano una formazione completa[...]."⁵² Per il corso d'istruzione completo Protagora chiedeva 10 mila dracme; Isocrate, cent'anni più tardi (398-338), lo espletava già per 1000 dracme.⁵³ I giovani ateniesi affidavano la possibilità della propria realizzazione alla fama e maestria di questi insegnanti; "tra maestri vi era una competizione molto viva, talvolta feroce, che si esplicava al culmine durante le pubbliche esibizioni (*epideixeis*), nelle quali ciascuno, attraverso la *politikè technè* pubblicizzava le proprie personali doti."⁵⁴

Socrate oltre a rifiutare l'educazione in quanto tecnica, rivolgendosi sempre ai giovani, sviluppava il problema dell'educazione in modo contrastante. Il suo, innanzitutto era un insegnamento che si svolgeva all'interno del Ginnasio senza alcun rendiconto di tipo finanziario, in più educare significava essenzialmente ricercare la verità tra ironia e maieutica.

Sorge a questo punto un quesito che appartiene più alla visione socratica dell'apprendimento: com'è possibile stipendiare una vocazione? Nel suo libro *La lezione dei maestri* il professore Steiner scrive che questa domanda è stata fonte di turbamento e di disagio durante la sua vita da insegnante: "Perché sono stato remunerato, pagato per quello che è il mio ossigeno e la mia *raison d'être*?"⁵⁵

Le implicazioni filosofiche, morali ed epistemologiche sono molte: com'è possibile pagare per la trasmissione della saggezza, della conoscenza, della dottrina etica o di chiarimenti logici? Se il maestro è veramente un portatore e un comunicatore

⁵¹ Cfr. P. Woodruff, *Rhetoric and Relativism: Protagoras and Gorgias*, in A.A. Long (ed.), *The Cambridge Companion to Early Greek Philosophy*, Cambridge University Press, Cambridge 1999, pp. 290-310.

⁵² Bruni E.M.; *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, Carocci editore S.p.A., Roma 2021, p. 108.

⁵³ Blättner F., *Geschichte der Padagogik*, tr. it. di I. C. Anngle e P. Massimi, *Storia della Pedagogia*, Armando, Roma 1994, p. 19.

⁵⁴ Bruni E. M., *La parola formativa. Logos e scrittura nell'educazione greca*, Carabba Editore, Lanciano 2005, pp. 43-52.

⁵⁵ Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, p. 25.

di verità vantaggiose per la vita, un essere ispirato da una visione e da una vocazione non ordinarie, com'è possibile che presenti un conto? Non c'è forse qualcosa di umiliante e al tempo stesso di ridicolo in tutta questa situazione?⁵⁶ Sicuramente c'è da fare una differenziazione: determinate abilità tecniche, l'insegnamento di mestieri e i risultati più alti della tecnologia possono conseguire un compenso in denaro. Ciò che richiede una professionalità, il tempo e le discipline operative implicate, possono essere quantificati e perciò remunerati. Ma come poter fare un discorso simile per l'insegnamento di materie filosofiche, etiche, cognitive e della poesia? La risposta si ritrova nell'accademia. Proprio a partire dai sofisti, la maggior parte della filosofia 'viene svolta' nelle università da uomini e donne con qualifiche pubbliche, professionali e, dato che, chi partecipa a quest'impresa riceve uno stipendio, tendiamo a perdere di vista la problematica stranezza di questa attività. Poiché molti dei maestri, da Aristotele a Bergson a Quine, sono stati 'professori', membri titolati di una corporazione di mandarini, con i suoi meccanismi concorsuali, di carriera e di compenso finanziario, questa condizione sembra 'normale'.⁵⁷ Vi sono stati personaggi in disaccordo con tale situazione, che per guadagnarsi da vivere facevano 'altro', ritenendo la pedagogia accademica inaccettabile. Chiedersi, davanti ad un uditorio universitario, dove molti dei membri più giovani subiscono uno stress economico, se gli insegnanti di filosofia, di letteratura e di poetica, dovrebbero aspettarsi e accettare un pagamento, significherebbe portare avanti una provocazione sofistica (il termine qui in uso è negativo).⁵⁸ Ma la questione è aperta! "L'insegnamento autentico è una vocazione. È una chiamata"⁵⁹, è una passione, e allora com'è possibile remunerare tale inclinazione? Il senso comune sa dare una risposta: gli insegnanti devono pur vivere e mangiare! Ma un'obiezione potrebbe complicare il ragionamento: vivere e mangiare sono sì priorità indiscutibili, ma secondarie e non paragonabili all'esplorazione e comunicazione delle *cose grandi*. E quale potrebbe essere la soluzione? Non esistono alternative alla remunerazione della vocazione dell'insegnante? Socrate aveva una risposta, con ironia nei confronti dei suoi accusatori, proponeva che una società che sapeva guardare alle cose essenziali avrebbe

⁵⁶ Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, p. 21.

⁵⁷ Ivi, p. 22.

⁵⁸ Ivi, p. 22-23.

⁵⁹ Ivi, p. 23.

dovuto farsi carico delle necessità materiali dei suoi insegnanti.⁶⁰ Più realisticamente il maestro, il pensatore potrebbe guadagnarsi da vivere in modo parallelo alla sua vocazione, Spinoza ad esempio espletava la professione di ottico. Si potrebbe ipotizzare un sistema accademico in cui si prevedono dei periodi liberi per gli insegnanti che potrebbero dedicare ad altro tipo di attività remunerativa; non è uno scenario impossibile però richiederebbe un'impostazione politica e sociale diversa, nonché una 'mentalità' differente i cui valori sono quasi antitetici da quelli oggi prevalenti.

Dopo aver disquisito riguardo il paradosso della trasmissione e il suo compenso si tratta ora un altro aspetto critico dell'insegnamento. Secondo la prospettiva di Foucault "l'insegnamento potrebbe essere considerato come un esercizio, aperto o nascosto di relazioni di potere."⁶¹ Steiner scrive che il maestro possiede un potere psicologico, sociale e fisico. Può premiare e punire, escludere e promuovere. La sua autorità è istituzionale o carismatica, oppure entrambe le cose. È sostenuta da promesse e minacce.

La conoscenza, la prassi, definite e trasmesse da un sistema pedagogico, da strumenti di scolarizzazione, sono in quanto tali forme di potere. In questo senso, anche i modi di istruzione più radicali sono conservatori e impregnati dei valori ideologici della stabilità.⁶²

Su questa linea si può anche considerare che la figura dell'insegnante abbia come caratteristica un particolare tipo di *dipendenza*. Ad eccezione delle 'scuole' filosofiche elleniche, l'insegnamento non è mai stato libero, autonomo o autogestito, sia nelle impostazioni scientifiche sia negli aspetti tecnico pratici di esercizio. "All'insegnante non è quasi mai stato concesso, in nome di una sua specifica *competenza*, di fissare gli obiettivi e le regole di procedura del proprio lavoro, né di cercare autonomamente strumenti adatti a meglio esercitarlo."⁶³ L'insegnante ha sempre svolto la sua professionalità in nome di qualcuno o di qualcosa, non in prima persona; ha ricevuto orientamenti professionali e indirizzi socioculturali vari, da quelli tradizionali a quelli più rivoluzionari, in questo accumulato ad altre figure professionali. Ma il circuito

⁶⁰Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, p. 26.

⁶¹Ivi p. 12.

⁶²*Ibidem*.

⁶³Ballanti G., *Il comportamento insegnante*, a cura di N. Bottani, Armando editore, Roma 1996, p. 59.

obbiettivi-tecniche, che negli altri casi si auto produce all'interno – da una certa competenza professionale gli obiettivi, e da questi le tecniche adatte a conseguirli nonché gli strumenti per controllarne il conseguimento – nel caso dell'insegnamento è sempre stato provocato dall'esterno.⁶⁴

Parallelamente esiste un discorso relativo alla critica sulla scuola che ha analizzato il passaggio dall'autoritarismo alla democrazia. A cominciare dalla figura dell'insegnante autoritario e dalla condizione di sudditanza degli studenti, modello principale nei regimi totalitari che hanno caratterizzato il Novecento, dove i meccanismi di potere sono espliciti; per arrivare agli anni del dopoguerra, anni in cui la società incorpora e nasconde i meccanismi di potere nelle nuove ideologie.⁶⁵

È così che il sociologo Riesman affronta la questione dell'ideologia di massa nella fase post-bellica della società statunitense. Il rischio sembra quello di portare avanti dei sistemi che incoraggino un adattamento acritico delle trasformazioni sociali e che la scuola finisca per essere, da *apparato ideologico di Stato* (espressione coniata da Louis Althusser), uno strumento di conformismo nei confronti della produzione di potere.⁶⁶ L'analisi del filosofo Althusser converge con un'idea di realismo scolastico attraverso una lettura marxista della scolarizzazione di massa; perciò anche la scuola è apparato che mantiene stabile la qualificazione della forza lavoro utile al capitale. La scuola insegna, per Althusser, dei saperi, ma sotto forme che assicurino l'assoggettamento all'ideologia dominante o il controllo sulla sua pratica.⁶⁷

Anche Lamberto Borghi, pedagogista e autore italiano, scrive riguardo la storia della scuola italiana e ne illumina un quadro spietato: “la scuola è stata spesso lo spazio in cui sono state coltivate le ideologie conservatrici e reazionarie che hanno attraversato un secolo di storia italiana.”⁶⁸ Inquadrando meglio la tesi di Borghi, si dovrebbero studiare le società e la politica a partire dai sistemi formativi che le hanno prodotte perciò studiare la scuola come elemento che determina la società, e qui si associa la tesi di Dewey “le istituzioni politiche sono un effetto, non una causa.”⁶⁹

⁶⁴ Ballanti G., *Il comportamento insegnante*, a cura di N. Bottani, Armando editore, Roma 1996, p. 59.

⁶⁵ Raimo C., *L'ultima ora. Scuola, democrazia, utopia*, Adriano Salani Editore, Milano 2022, p. 42.

⁶⁶ Ivi, pp. 42-43.

⁶⁷ Ivi, pp. 81-82.

⁶⁸ Ivi, p. 98.

⁶⁹ Ivi, p. 50.

Dopo questo breve resoconto riguardante solo alcuni elementi di criticità nell'insegnamento e nel sistema scuola, condizioni che contrassegnano aspetti negativi o poco chiari ma che vale la pena affrontare per avere un quadro più completo dell'analisi, si riporta di seguito un'ultima problematica. La società odierna considera la figura dell'insegnante una professione difficoltosa, poco remunerata, un lavoro pieno di problemi e che dà poche soddisfazioni. Alessandro D'Avenia rivede questi luoghi comuni con risvolti in chiave poetico-romantica e ne parla così:

“Ricordo il momento in cui ho deciso che avrei fatto l'insegnante e l'ho confidato ai miei amici. Ero felice, vedevo un futuro pieno di senso: continuare a studiare ciò che amavo e trasmettere quell'amore ad altri. Che cosa c'è di più grande? Eppure tutti mi dicevano parole che trasformavano il mio sogno in un'illusione: sarai un morto di fame, ai ragazzi non fregherà nulla, ripeterai sempre le stesse cose e ti ritroverai vecchio a 40 anni ... Ma a me sembrava molto più reale il mio sogno che i loro discorsi basati sui soldi da accumulare e sul miraggio di certe carriere. Inoltre avevo l'esempio dei miei genitori : felici e realizzati nel fare i maestri di ciò che amavano. Così andai a parlare con loro. Mia madre mi disse che forse avevano ragione a sostenere che sarei stato un morto di fame, ma sbagliavano sulla parola 'morto'. Sarei stato 'vivo' dalla fame. Non capivo. E lei mi spiegò che da quando studiava e insegnava il greco e il latino non si era mai annoiata, si era sempre sentita aperta ad una ricerca inesauribile. Quella fame la teneva viva e quella vita si trasmetteva agli altri. E questo è un grande sogno: non sopravvivere, ma essere vivi. [...] Il cuore fa le rivoluzioni, non la mente, perché il primo si apre alla vita, la seconda vuole dominarla.”⁷⁰

La visione proposta ribadisce l'importanza di seguire le proprie aspirazioni, di fare la propria rivoluzione credendo nella realtà; aspirare alla virtù per trovare la felicità.

Forse fare l'insegnante non sarà il lavoro più redditizio, forse non sarà nemmeno il mestiere meno complesso visti i crescenti bisogni educativi, sempre più specifici e sofisticati e la mancanza di riconoscimento sociale che si è marcata negli ultimi 30-40 anni. Ma essere un buon insegnante richiede competenza, formazione, aspirazione, un impegno di attenzione verso l'altro, che se equilibrato darà le meritate gratificazioni.

⁷⁰ D'Avenia A., *L'appello*, Mondadori Libri, Milano 2020, cit., pp. 97-99.

CAPITOLO II

LA RELAZIONE EDUCATIVO - PEDAGOGICA

Il termine relazione da una parte richiama il latino *religo* che significa legare insieme,¹ rimandando ad un rapporto tra due soggetti che nell'avvicinarsi si comprendono e si capiscono in profondità. Da un altro punto di vista si può ben riferire al latino *re-fero*, che ha una pluralità semantica e si riferisce alla direzione di senso, alla significanza, alla responsabilità che emerge dai membri della relazione che si comportano reciprocamente.² Questa doppia origine valorizza il concetto di relazione che permette sempre educazione e formazione. È nello scambio reciproco che avviene il passaggio di saperi e significati.

2.1 L'uomo come essere in relazione.

La relazione sembra essere parte integrante del modo di stare al mondo dell'uomo fin dagli albori, alcuni studi etologici di Harry Harlow (1958) e Konrad Lorenz (1949) e studi neurobiologici degli ultimi decenni hanno iniziato a confermare la possibilità che proprio la relazione era parte determinante per la sopravvivenza dei primati e delle forme più evolute di specie.³ Ma non solo, la categoria di relazione appartiene anche alla natura, studi di fisica moderna come il principio di indeterminazione di Heisenberg, riguardante la meccanica quantistica considera la relazione tra due grandezze per la comprensione della materia tra posizione e quantità di moto. Anche studi in campo economico hanno sottolineato come la relazione-con-l'altro sia alla base dei più importanti risultati delle attuali dottrine economiche.⁴

La relazione perciò si può definire come struttura originaria, un archetipo, che caratterizza alcuni aspetti della natura in sé e la natura umana in particolar modo.

¹ Cigoli V., *Intrecci familiari. Realtà interiore e scenario internazionale*, Raffaello Cortina, Milano 1997, pp. 22-23.

² Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano 2011, p. 5.

³ de Waal F., *L'età dell'empatia. Lezioni dalla natura per una società più solidale*, 2009, trad. it, Garzanti, Milano 2011.

⁴ Nash J.F.jr., *Equilibrium Points in N-Person Gamens*, in 'Proceedings of the National Academy of Science USA', 36, 1950, pp. 48-49.

Per quel che concerne l'umano questo rapporto si manifesta tra un soggetto e la comunicazione con l'altro; senza l'altro non è possibile la dimensione intersoggettiva.

Già nella Grecia antica, il pensiero educativo nei confronti dell'uomo riguarda il suo *essere sociale*, quello che più tardi Aristotele concepirà per natura vocato alla relazione con la comunità.⁵ La finalità dell'educazione elladica non considerava la realizzazione personale del singolo uomo; la paideia dell'età arcaica rispecchiava un'elevata coscienza civica, l'uomo era inserito in un contesto storico e culturale comunitario.

Facendo un salto in avanti, la relazione diventa categoria portante del Novecento negli ambiti filosofici di natura esistenzialistica, uno dei principali studi filosofici sul concetto di relazione proviene da Buber che nel 1923 pubblica il saggio *Io e tu* dove afferma che la relazione modella coloro che ne sono coinvolti e questa relazione è portatrice di educazione, è trasmissione di apprendimento, veicola saperi pratiche ed esperienze.

Buber scrive:

“ La parola fondamentale io-tu fonda il mondo della relazione.[...]

Sono tre le sfere in cui si instaura il mondo della relazione [...].

La prima è la vita con la natura. Qui la relazione oscilla nel buio, al di sotto della parola. Le creature reagiscono di fronte a noi, ma non hanno la possibilità di giungere fino a noi, e il nostro dir-tu a loro è fissato alla soglia della parola.

La seconda è la vita con gli uomini. Qui la relazione è manifesta, in forma di parola. Possiamo dare e ricevere il tu.

La terza è la vita con le essenze spirituali. Qui la relazione è avvolta nelle nubi, ma capace di manifestarsi, muta, ma creatrice di parola. Non usiamo alcun tu e tuttavia ci sentiamo chiamati, rispondiamo – costruendo, pensando, agendo: diciamo con il nostro essere la parola fondamentale, senza poter dire tu con le labbra.⁶

Il filosofo esprime come la relazione sia struttura di esistenza senza la quale l'uomo non avrebbe il proprio senso. Sempre in ambito filosofico anche Lévinas

⁵ Bruni E.M.; *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, Carocci editore S.p.A., Roma 2021, p. 51.

⁶ Buber M. *Io e tu*, (1923), in Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, (1991) tr. it., Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1993, p. 62.

sottolinea l'importanza della relazione con l'altro per il riconoscimento del sé. "Il viso è il segno della manifestazione dell'altro che irrompe nella quotidianità della vita umana. Ogni tu è portatore di un *viso-alterità*. La ricerca del senso e del significato della vita passa, appunto, per il viso dell'altro."⁷ Lasciarsi richiamare dal viso dell'altro vuol dire aprirsi alla responsabilità altrui.

Nello stesso tempo anche Ricoeur si appella all'etica e affronta il tema filosofico del soggetto distinguendo le categorie di 'sé' ed 'io', prospettando la tesi secondo cui una persona è chiamata a realizzarsi non come io, individualista, ma come sé, concetto che richiama sempre l'alterità. Nel volume *Sé come un altro*⁸ viene affermata la soggettività della persona in riferimento all'altro, a cui il sé immediatamente si appella.

La categoria di relazione esprime nello stesso tempo la presenza dell'altro e il fondamento dell'io/sé.

2.2 Particolari visioni dell'educazione nella relazione.

Nell'orizzonte dell'incontro relazionale, una persona non può esistere da sola in quanto non riesce a riconoscersi come tale; l'uomo "si attualizza in e a partire da qualcosa di profondo che supporta il suo stare con gli altri".⁹

La relazione rappresenta esperienza educativa. Chi non pratica l'esercizio di "aprirsi all'altro" pensando di "salvare la propria anima l'avrà per sempre perduta".¹⁰ Chi invece si dischiude diviene "un orizzonte spalancato": in questo "egli è davvero e autenticamente se stesso e lo diventa sempre più quanto più osa affermarsi non come individualità chiusa, ma aperto e proteso verso qualcosa".¹¹

Il percorso di vita dell'uomo è marchiato dal bisogno di relazionarsi con gli altri e il mondo circostante e in ciò si attua un doppio effetto: da una parte si arricchisce l'altro con quanto ognuno riesce ad esprimere con intelletto, spirito ed emotività e dall'altra si ottiene un aumento della ricchezza di sé stessi data dal riscontro che proviene da ciò che è esterno da noi.

⁷ Lévinas E., *Umanesimo dell'altro uomo*, (1972), tr. it., Il Nuovo Melangolo, Genova 1998, pp. 73-77.

⁸ Ricoeur P., *Sé come un altro*, (1990), tr. it., Jaca Book, Milano 1999.

⁹ Altarejos Masota E., Naval C., *Filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2003, p. 166.

¹⁰ Guardini R. *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola Brescia 1987, p. 46.

¹¹ Ivi, p. 42.

Dopo aver introdotto l'aspetto originario della relazione, nelle prossime righe si affronteranno i punti di vista e le visioni di tre filosofi del Novecento che hanno supportato la causa della relazione con l'altro, come fondamento dell'apprendimento, scoperta e comprensione del mondo interiore ed esteriore. Personalità che hanno visto nella realtà dialogica condizione attraverso la quale si sviluppa l'incontro tra persone, come da antica tradizione, e che ne hanno avvalorato l'assunto.

Si considereranno perciò le figure di Edith Stein, Martin Buber e Romano Guardini e del loro pensiero per un'analisi particolareggiata dell'incontro con l'altro.

2.2.1 Edith Stein. *L'empatia.*

Vissuta tra 1891 e il 1942, discepola del filosofo Husserl, mantenne sempre viva la dimensione fenomenologica del suo pensiero. Nel 1922 si convertì al cattolicesimo e intraprese l'attività di docente in alcuni istituti scolastici e presso l'istituto di pedagogia di Monaco di Baviera. Entrò nell'ordine carmelitano ma a causa delle sue origini ebraiche fu perseguitata e uccisa, insieme alla sorella, nel campo di Auschwitz nel 1942.¹²

Il problema del significato della comprensione dell'altro, fu il fulcro del suo percorso di ricerca e la sua teoria sull'empatia può essere considerata, ancor'oggi l'esposizione più dettagliata del fenomeno e del riconoscimento empirico, mentale, affettivo dell'altro-da noi.¹³

Con il termine 'empatia' Stein indica il processo con cui si percepisce l'altra persona nel suo valore peculiare e con il mondo di valori che essa ha fatto suo.¹⁴ Ciò che viene 'sentito' dell'altro ha un effetto di retroazione su sé stessi, ciò che avvertiamo dell'altro mette a confronto quello che siamo.

“Empatizzando, noi ci imbattiamo in campi di valori a noi preclusi, ci rendiamo coscienti di un difetto o disvalore; in questo modo, nella comprensione (Erfühlen) dell'altro, può giungere a sviluppo, quanto in noi 'sonnecchia’.”¹⁵

¹² Chiosso G., *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Mondadori Università, Milano 2018, p. 231.

¹³ Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano 2011, p. 187.

¹⁴ Chiosso G., *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Mondadori Università, Milano 2018, p. 231.

¹⁵ Stein E., *Il problema dell'empatia (1917)*, tr. it., Studium, Roma 1985, pp. 227-228.

L'empatia, andando oltre le apparenze, nell'accettazione e tolleranza di fronte all'altro diventa occasione di educazione da entrambe le parti.

Nel suo libro *Il problema dell'empatia (Zum Problem der Einfühlung, 1917)*¹⁶, Stein la descrive come quell'"atto che è originario in quanto esperienza vissuta presente, benché non sia originario rispetto al suo contenuto", ovvero che sta alla base della conoscenza di un altro soggetto personale.¹⁷

Rivedendo il rapporto maestro-allievo attraverso la lente dell'empatia non possiamo considerarlo come la classica educazione impartita dall'alto, ma è educazione autentica che fa progredire sia il maestro che l'allievo, 'uno di fronte all'altro'.

È un'esperienza tra soggetti, profondamente umana, "forse una delle esperienze più radicali del rapporto interpersonale, laddove tutte le problematiche dell'umano si attualizzano in un gesto e uno stile comunicativo che non può non rispondere alla questione centrale della vita di ciascuno: il *sensu del vivere*".¹⁸ Questa esperienza si attua cercando l'essenza delle cose, la verità. Mentre l'insegnante opera, cerca la verità, di fronte al suo allievo, cerca di farne emergere, attraverso la scoperta, l'unicità. "L'insegnante è dunque prima di tutto un discente, coinvolto da quella ricerca che è la verità sulla vita dei suoi allievi. Una ricerca che non si conclude mai, non solo perché le persone cambiano di continuo, ma perché le persone sono 'mistero di sé a se stesse', secondo la bella espressione di Agostino che la Stein conosce e conferma"¹⁹.

Si può affermare quindi che la questione della formazione, secondo la studiosa, non è semplice insegnamento: l'attività formativa riguarda la globalità dell'essere umano, arriva in profondità, fino a dar forma all'anima. La carica empatica si traduce in un 'cammino comune' basato sull'impegno di sincerità, di disponibilità reciproca, d'interazione e di comprensione.²⁰

La relazione maestro e allievo non trascuria ciò che riguarda gli strumenti legati alla professione ma è sentita come una forma personale del proprio modo di essere che è garanzia di vero incontro ed educazione, ossia reale implicazione dell'esistenza.

¹⁶ Stein E., *Il problema dell'empatia (1917)*, tr. it., Studium, Roma 1985, p. 62.

¹⁷ Ubbiali M., *Edith Stein: per non costruire castelli in aria. La relazione maestro-allievo come forma di Bildung fenomenologicamente fondata*, in "Rivista Formazione Lavoro Persona", Anno III, n 7 – Marzo 2013, p. 88, Pubblicazione periodica - ISSN_ 2039-4039.

¹⁸ Ivi, p. 94.

¹⁹ Ivi, p. 95.

²⁰ Chiosso G., *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Mondadori Università, Milano 2018, p. 232.

2.2.2 Martin Buber. La reciprocità.

Martin Buber (1878-1965) fu filosofo e pedagogista, considerato uno dei più importanti intellettuali ebrei del Novecento. Insegnò filosofia a Francoforte fin dal 1923, ma, in seguito all'avvento del nazismo dovette abbandonare l'insegnamento nel 1933, e nel 1938 fu costretto a emigrare a Gerusalemme dove morì nel 1965.²¹

I temi centrali del suo pensiero furono il dialogo e la filosofia della relazione. Proprio la relazione con l'altro, come già accennato nel precedente paragrafo, rappresenta una traiettoria di senso, un nuovo significato da attribuire all'esperienza dell'uomo, che in quell'epoca si ritrova 'senza dimora', non più al 'centro' e si scopre come 'problema a se stesso'.²² La via che Buber intravede per il ritrovamento dell'*Io* è quella della comunicazione interpersonale, prima con se stesso, poi con l'altro e infine con la comunità che rappresenta il mondo.²³

Contrario alle idee individualiste, Buber affronta il suo pensiero nelle seguenti parole: "L'individuo non avrà rotto la sua solitudine se non quando riconoscerà nell'altro, in tutta la sua alterità, se stesso, l'Uomo; se non quando aprirà un varco verso l'altro, partendo da questa prospettiva intenzionale, in un incontro serio e trasformante."²⁴ L'esistenza umana è data dal rapporto Io-Tu, "l'uomo-con-l'uomo": "Ciò che caratterizza in modo singolare il mondo degli uomini è da ricercare nel fatto che tra uomo-e-uomo intercorre qualcosa che non ha l'eguale in natura".²⁵

Secondo Buber l'uomo diventa "Io" solo in contiguità con il "Tu"; si possono riconoscere solo l'uno con l'altro. Mentre Io-Esso si identifica come il binomio dell'esperienza dei rapporti impersonali, strumentali e superficiali, la dimensione Io-Tu riguarda il profondo e intimo rapporto del dialogo con l'alterità.²⁶ E l'educazione può darsi soltanto nell'esperienza dell'Io-Tu. Il fine dell'educazione è quello

²¹ Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano 2011, p. 173.

²² Chiosso G., *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Mondadori Università, Milano 2018, p. 230.

²³ Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano 2011, p. 173.

²⁴ Buber M., *Il problema dell'uomo*, Leuman, ElleDiCi, Torino 1983, p. 118.

²⁵ Ivi, p. 122.

²⁶ Chiosso G., *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Mondadori Università, Milano 2018, p. 233.

dell'accoglienza del mondo nell'interiorità dell'uomo e nella selezione personale di ciò che è buono e giusto.²⁷

Questo processo di appropriazione del mondo avviene attraverso la mediazione dialogica. L'allievo forma la propria persona ed evolve tramite la relazione con l'insegnante nel clima che si è creato. "Ogni dialogo -scrive Buber- trae la propria autenticità solo se è toccato dall'elemento della comprensione [...] e cioè da un'esperienza di reciprocità."²⁸ Il filosofo definisce ricomprensione (Umfassung) quel fenomeno a fondamento della piena reciprocità in cui in modo intimo e reciproco si condivide in maniera attiva un particolare e concreto atto o situazione, riconoscendosi a vicenda come persone. Il rapporto educativo è una delle forme essenziali di ricomprensione.²⁹

Buber inoltre propone una terza via per l'educazione. Rispetto alle due alternative, quella dell'esercizio dell'autorità come potenza e l'ideale di educazione attiva – perciò da una parte la strategia di assoggettare una coscienza malleabile a norme e precetti già dettati e dall'altra il libero arbitrio delle facoltà del soggetto – ne prospetta una migliore. L'educatore si manifesterà senza remore nella pienezza del proprio essere, restando in un'attesa piena di sollecitudine "che ciò che è giusto e vero germini e cresca nella sostanza dell'altro e nella forma conseguente della sua esistenza".³⁰

2.2.3 Romano Guardini. *L'incontro.*

Romano Guardini (1885-1968), nato in Italia ma vissuto in Germania è una delle personalità più incisive del cattolicesimo tedesco del Novecento; ha sviluppato un profondo pensiero sulla persona umana e sul senso dell'esistere, facendo della domanda radicale relativa all'essenza dell'uomo e al suo esserci nel mondo, il centro della propria ricerca.³¹ Fu filosofo, teologo ed educatore, nel 1910 fu ordinato sacerdote e dal 1923 insegnò all'Università di Berlino filosofia della religione e visione cattolica del mondo; finché nel 1939 gli fu tolta la cattedra a causa del regime nazista. Si ritirò nella piccola

²⁷ Chiosso G., *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Mondadori Università, Milano 2018, p. 233.

²⁸ Buber M., *Discorsi sull'educazione*, in A. Kaiser (a cura di), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Bompiani, Milano 1999, pp. 356-357.

²⁹ Chiosso G., *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Mondadori Università, Milano 2018, p. 264.

³⁰ Ivi, p. 234.

³¹ Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano 2011, p. 180.

comunità di Mooshausen dove guidò un'esperienza educativa giovanile, la cui sintesi si ritrova nel volume *Lettere sull'autoformazione*³², che rappresentano un lucido discorso etico sul senso da dare alla propria vita e al proprio cammino nel mondo.³³ Riprese dopo il 1945 l'insegnamento a Tubinga e a Monaco; si spense nel 1968.

La sua riflessione filosofica si contestualizza in un orizzonte fenomenologico, anch'egli ricerca l'identità dell'uomo che viene percepito “non più sotto lo sguardo onniveggente di Dio che abbraccia il mondo, ma autonomo, libero di fare ciò che vuole, di andare dove vuole; non più centro della creazione, ma una parte qualsivoglia del mondo.”³⁴ Egli critica la divaricazione sempre più evidente tra cultura umanistica, scienza e tecnica denunciando il rischio che l'uomo possa diventare l'artefice della propria autodistruzione, anziché l'artefice della propria storia.³⁵

È la natura spirituale dell'uomo che rende possibile l'educazione, secondo Guardini, e si attua tramite i principi della permanenza e della autotrascendenza.³⁶ Ossia della conoscenza di sé e della facoltà di “andare oltre” relazionandosi con la realtà in modo dinamico, secondo l'atto dell'incontro.

Se l'uomo rimane chiuso in se stesso, diventa rigido e inadeguato, se viceversa si apre all'incontro diventa sensibile all'accoglienza dell'altro. L'uomo diventa maturo nel riconoscimento dei suoi limiti e delle sue miserie, dedicandosi all'altro e al perseguimento di un ideale. L'incontro si manifesta perciò nello ‘scontro’ con la realtà e nell'accostamento con i fenomeni e le situazioni. È occasione di valorizzazione personale attraverso le varie modalità con cui può darsi: con il mondo, con la cultura, con gli altri, con Dio.

Il confronto tra due persone si rivela come il più alto livello raggiungibile di forza che rende umani. La compiutezza dell'esperienza umana sta nell'opportunità che esistano altre persone, che condividono la stessa natura.

Guardini vede nell'incontro avvenimenti che rappresentano qualcosa di ‘nuovo’, di differente, di estraneo a cui si può rispondere con una disponibilità o con un rifiuto. Nel caso dell'apertura è necessario si realizzi qualcosa di fondamentale, si deve “essere-

³² Guardini R., *Lettere sull'autoformazione (1959)*, tr. it., Morcelliana, Brescia 1999.

³³ Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano 2011, p. 180.

³⁴ Guardini R., *La fine dell'epoca moderna. Il potere (1950)*, Morcelliana, Brescia 1993, p. 49.

³⁵ Chiosso G., *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Mondadori Università, Milano 2018, p. 234.

³⁶ Ivi, p. 235.

toccati da ciò che accade”, deve realizzarsi “un autentico conoscere, un destino personale”.³⁷ “Incontrare” la realtà è un qualcosa che deve essere imparato attraverso l’attivazione di una serie di fattori: “l’apertura a quanto non è previsto; il coraggio di correre dei rischi, uno sguardo sensibile a quanto è caratteristico e peculiare di quella particolare situazione o circostanza; una reale capacità di giudizio [...]; e, dietro a tutto, un fiuto, un vivo intuito del senso di ciò che sta accadendo e della necessità di intervenire, offrendo guida e orientamento . . .”³⁸

L’educazione quindi assume nuovi connotati, significa guidare i giovani a un “atteggiamento in cui si fondono insieme coraggio dell’avventura e senso dell’esperienza, presa di posizione personale e disponibilità a imparare.”³⁹ Il processo educativo mette chi apprende “in rapporto con la dimensione più profonda e originaria degli eventi, con la libertà sovrana del vivere, con la vastità dell’esistenza e del mondo.”⁴⁰ Secondo il pensatore, tale compito, arduo, non sempre viene realizzato opportunamente.

2.3 *Le teorie dell’attaccamento, del contenimento e del rispecchiamento.*

Diventa ora fondamentale per ampliare la panoramica delle teorie affrontate nell’ambito filosofico-relazionale il contributo delle scuole psicoanalitiche, sempre del Novecento. Secondo questo filone, l’apprendimento non dipende solo dagli eventi del mondo esterno, ma è sempre sottoposto a una mediazione operata dal mondo interno del soggetto che si trova a conoscere. La teoria dell’attaccamento di John Bowlby, che egli definì in tutti i suoi aspetti nei volumi apparsi tra il 1969 e il 1980 (*L’attaccamento alla madre, La separazione dalla madre e la perdita della madre*)⁴¹, spiega la possibilità e capacità di un bambino di approcciarsi all’apprendimento. Può essere considerata una teoria della distanza tra persone nello spazio unite da un legame affettivo. Si può esprimere in questo modo: ‘quando sono vicino alle persone che amo mi sento sicuro e

³⁷ Guardini R., *L’educazione*, in Idem *Etica, Lezioni all’Università di Monaco (1950-1962)*, Morcelliana, Brescia 2001, pp. 887-888.

³⁸ *Ibidem.*

³⁹ *Ibidem.*

⁴⁰ *Ibidem.*

⁴¹ Bowlby J., *Attaccamento e perdita*, Vol. 1: *L’attaccamento alla madre*, Boringhieri, Torino 1972; Vol. 2: *La separazione dalla madre*, Boringhieri, Torino 1975; Vol. 3: *La perdita della madre*, Boringhieri, Torino 1983.

incoraggiato ad esplorare ciò che mi circonda. Quando invece percepisco la lontananza, divento ansioso e impaurito e l'esplorazione del modo è vissuta come spiacevole e minacciosa.' Ciò che fa la differenza è la distanza percepita dal soggetto, non espressa materialmente in metri. "L'attaccamento secondo Bowlby può avere una natura sicura o insicura."⁴² Chi vive un attaccamento insicuro affronta delle emozioni in contrasto verso le proprie figure di riferimento: amore e voglia di indipendenza, paura e rifiuto, e simili. Ne consegue che chi ha un attaccamento di questo tipo faticerà nel processo di crescita ed esplorazione del mondo. Tale atteggiamento non è sempre presente, tende ad emergere quando si manifesta una minaccia di separazione, ed è invece mitigato quando la persona o la situazione risultano protettive. Questa teoria deve essere presa in considerazione se si vogliono creare situazioni di apprendimento considerando le forze di attaccamento; una scuola che sa individuare degli spazi (fisici e mentali) per i bambini, che ne valorizza l'identità, la cultura, la storia personale, è una scuola che costruisce e rafforza la base sicura connessa all'attaccamento. Come conseguenza essa renderà più facile per i bambini che la frequentano sostenere l'opera di distacco e il dolore connesso all'inevitabile frustrazione che si prova quando si affrontano nuovi apprendimenti.⁴³

Se si aggiunge anche l'importanza dei fattori contestuali, un ambiente accogliente fa tollerare meglio la distanza e attenua le difficoltà.

Dall'importante contributo di Bowlby che ha mirato a formulare la conoscenza e relazione con il mondo esterno a partire dalla sicurezza interna, si giunge a presentare un altro importante apporto alla causa ed è quello di Wilfred Ruprecht Bion che nello studio dei processi psicodinamici ha individuato importanti conseguenze nel campo dell'apprendimento. Secondo la sua teoria, le dinamiche dello sviluppo sono possibili solo all'interno di un rapporto: il pensiero, la crescita, l'apprendimento nascono e si sviluppano come conseguenza di una relazione tra persone.⁴⁴ Nell'ambito della sua teoria sul *contenimento emozionale* questa relazione è rappresentata dalla mente della madre -contenitore- e il bambino -contenuto-.⁴⁵ La dinamica contenitore-contenuto è un modello generale che può interpretare tutti i tipi di rapporti umani. Ma per essere

⁴² Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004, p. 42.

⁴³ Ivi, p. 43.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ Bion W.R.; *Apprendere dall'esperienza* (1962), Armando, Roma 1972.

compreso appieno si analizza partendo dal rapporto madre-figlio. Questa relazione si definisce sin dalla vita embrionale: il bambino infatti è -contenuto- nel ventre materno dove cresce e si sviluppa. La nascita rappresenta la prima separazione e il neonato, una volta abbandonato il contenitore biologico, necessiterà di trovare altro tipo di contenimento che sarà fornito dalle esperienze fisiche, affettive, psicologiche e relazionali. Il nuovo -contenitore- diventa il rapporto vero e proprio con la madre che si occupa di lui. Questo tipo di contenimento non è più solamente biologico ma di tipo psichico, diventa quindi basilare che la madre sappia comprendere gli aspetti emozionali del figlio e saper rispondere ai suoi bisogni. In pratica contenere significa saper accogliere l'altro, fornirgli le risposte per il proseguimento del suo percorso evolutivo. A via via che il bambino cresce la funzione di contenimento si orienta verso funzioni mentali e viene svolta da altre figure adulte che rivestono un ruolo significativo, primo tra tutti l'insegnante a scuola.

Fondata in questi termini la relazione educativa appare simile alla relazione terapeutica che si istituisce tra analista e paziente e qui possiamo comprenderne i risvolti nel mondo scolastico. Infatti, allo stesso modo, chi apprende comunica le proprie paure e difficoltà all'insegnante che per funzionare da contenitore deve saper aprire la propria mente in maniera ricettiva, deve saper ascoltare e accogliere l'altro per aprire all'ordine e al senso, e restituire una realtà più comprensibile, più gestibile cognitivamente. In questa prospettiva l'apprendimento non è valorizzato dalla quantità di informazioni che vengono metabolizzate ma acquista significato perché si verifica nel rapporto con l'altro, si basa sulla possibilità che due menti (quella dell'insegnante/contenitore e quella dell'alunno/contenuto) si incontrino e crescano assieme in maniera sostanzialmente simile a quanto avviene nel rapporto madre/bambino.⁴⁶ Non sono i contenuti disciplinari ad educare ma bensì la relazione con gli altri coetanei e la capacità di contenimento dell'insegnante e dei pari. "L'alunno che sperimenta un contenimento efficace, infatti, non impara solo a risolvere il problema contingente del momento: rispecchiandosi nella 'mente pensante' dell'insegnante e in quella dei suoi compagni egli impara a sua volta a pensare [...]. Questo tipo di operazione è possibile a una condizione essenziale: che l'insegnante sia

⁴⁶ Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004, pp. 44-45.

in grado per primo di tollerare e gestire le proprie insicurezze” [...]”⁴⁷ L’adulto aiuta l’alunno a mettere ordine al suo mondo, trasmette molto più dell’insieme concettuale delle discipline, perché nella relazione educativa mette in campo la propria persona e la sua particolarità individuale.

Ciò che viene descritto da Bion appare per molti versi simile al concetto di ‘rispecchiamento materno’ di Winnicott. Nel volume *Sviluppo affettivo e ambiente*⁴⁸, lo psicoanalista britannico elabora una stretta relazione tra ambiente parentale e la crescita affettivo-emotiva del bambino. A questo autore si deve l’espressione di ‘madre sufficientemente buona’ intesa come madre che dà forma a se stessa nella relazione con il proprio figlio e con l’ambiente circostante. La madre attraverso l’holding (dall’inglese to hold che significa sia contenere che trattenere)⁴⁹ contribuisce allo sviluppo del bambino operando un contenimento empatico e una comprensione emozionale.

Se il bambino ha sperimentato un contenimento positivo, l’oggetto buono sarà interiorizzato e non sarà più necessaria la sua presenza fisica costante. Questo meccanismo avvia all’autonomia verso la scoperta del mondo esterno e di conseguenza dei nuovi apprendimenti, in modo sereno e sicuro. La funzione di contenimento può fallire in due casi che si trovano agli antipodi. Una *presenza eccessiva o intrusiva*⁵⁰ nella circostanza in cui l’adulto dirige nella crescita progettando un percorso delimitato da regole e obblighi senza spazi di libertà; ciò renderà il bambino fermo in una condizione di costante dipendenza incapace di sperimentare autonomia. Facendo un paragone, questo atteggiamento accomuna un tipo di insegnamento che predilige una metodologia di tipo trasmissivo, fatto di programma, contenuti e obiettivi senza possibilità di innovazioni creative. All’altro polo si trova *l’assenza o l’eccessiva distanza emotiva*⁵¹ che implica un tipo di accudimento meccanico privo di ascolto e comprensione emotiva. Assomiglia a quell’insegnamento incapace di gestire le relazioni. I bambini che non vengono accuditi emotivamente tendono a crescere troppo presto, perdono contatto con i propri bisogni più reali e secondo Winnicott tendono a sviluppare un *falso sé* fatto di compiacenza esterna adottata come funzione difensiva.

⁴⁷ Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004, pp. 44-45.

⁴⁸ Winnicott D. W., *Sviluppo affettivo e ambiente (1965)*, Armando, Roma 1975.

⁴⁹ Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004, p. 46.

⁵⁰ *Ibidem.*

⁵¹ *Ibidem.*

Questa riflessione sull'holding può essere d'aiuto nell'indirizzare il comportamento di un insegnante 'sufficientemente buono' ossia colui che deve dare la possibilità agli alunni di costruire il loro vero sé, stimolando alla sincerità, autenticità, creatività soggettiva, allontanando ansie e paure. Un insegnante efficace sarà colui che si fa coinvolgere nelle incertezze e nelle novità, non sarà detentore della conoscenza ma conduttore nella ricerca della conoscenza.

Per arrivare ad una sintesi che mette assieme le varie teorie psicoanalitiche espresse agli approcci relazionali dei comportamenti umani, è possibile affermare che tutto transita attraverso la scoperta dei neuroni specchio risalente alla fine del secolo scorso. I neuroni specchio costituiscono parte del motore delle abilità umane con funzioni specifiche ed uniche. "È come se - almeno in parte - l'acquisizione della competenza comunicativa e linguistica, la capacità di stabilire relazioni sociali significative e le abilità di cooperazione nel perseguimento di obiettivi condivisi o nei percorsi di apprendimento fossero l'esito di operazioni mentali, con base neuronale, operazioni che solo gli esseri umani sanno fare in modo raffinato e con esiti filogenetici."⁵² In sintesi la scoperta di questo sistema neuronale pone le basi per l'auto-etero rappresentazione delle esperienze cognitive e dei vissuti emozionali caratterizzanti le tappe fondamentali dello sviluppo umano.⁵³ Si può dire che i neuroni specchio funzionino come una forma di simulazione "incarnata", ovvero una forma di rispecchiamento che riproduce "all'interno di noi stessi - e persino nelle prime ore di vita - uno stato" analogo a quello del soggetto di cure, il *caregiver*.⁵⁴ Il bambino fin dalla nascita, comunica con la madre attraverso un assorbimento, inglobamento e riproduzione dei comportamenti materni, ma perché questo avvenga il *caregiver* deve rispecchiare il bambino con una coerenza nei comportamenti e una certa prevedibilità. "Il *caregiver* funziona come 'biofeedback sociale' nel senso che il bambino aggiusta le proprie emozioni monitorando le reazioni del *caregiver* che glielo rispecchia."⁵⁵ La capacità della madre di reagire agli stati mentali del bambino in modo corretto e non

⁵² Sidoli R., *Neuroni specchio, linguaggio e competenza sociale*, in Santerini M. *Educazione morale e neuroscienze*, La Scuola, Brescia 2011, pp.147-151.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ Gallese V., Migone P., Eagle M.N., *La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività ed alcune implicazioni per la psicanalisi*, in 'Psicoterapia e Scienze Umane', 3, 2006, p. 544.

⁵⁵ *Ibidem*.

contraddittorio gli darà la possibilità di creare l'abilità di comprensione dei propri stati d'animo e di quelli altrui.

Possiamo ben capire come la relazione abbia le sue fondamenta in un apparato di natura biologica; “la sintonia intenzionale che presiede alle dimensioni di ascolto profondo, dell'attenzione verso l'altro, dell'empatia, ha origine dall'attivazione neurofisiologica dei neuroni specchio.”⁵⁶

Dal punto di vista pedagogico le teorie precedentemente espresse e la scoperta di strutture neuronali specifiche ci permettono di affermare che i rapporti tra esseri umani sono davvero la sostanza fondante dell'esistenza umana ed il legame che genera la dimensione soggettiva è una connessione tra due esseri attraverso mente e corpo.

2.4 Le caratteristiche della relazione educativa.

La comunicazione tra le persone, nel caso specifico di questo scritto, in ambiente scolastico, tra maestro e allievi, nel gruppo classe, non passa soltanto attraverso le parole scambiate. Nella relazione vi sono una serie di elementi (modalità di porsi nei confronti dell'altro, atteggiamenti soggettivi, fattori di contesto) che possono rinforzare un messaggio che si vorrebbe trasmettere oppure che all'opposto, possono portare l'ascoltatore a cogliere significati distorti o lontani da quelli intesi dall'interlocutore. Si vogliono perciò analizzare quelle che possono essere le caratteristiche di una comunicazione positiva che sappia “includere e comprendere la maggior parte della complessa rete di relazioni presenti in un gruppo classe.”⁵⁷ Per avvicinarsi alla complessità degli aspetti non verbali della comunicazione sembra utile affrontare la proposta di Carl Rogers e il suo approccio centrato sulla persona. Il suo lavoro vede l'inizio da esigenze terapeutiche. Egli sosteneva la possibilità della mente umana di migliorarsi e di risolvere i propri problemi in modo autonomo ma con il sostegno di una figura specializzata, il terapeuta, in grado di applicare tre condizioni base nella comunicazione: l'empatia, l'accettazione non giudicante e la congruenza.⁵⁸ Successivamente lo psicologo americano ha spostato la propria riflessione in campo

⁵⁶ Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano 2011, p. 13.

⁵⁷ Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004, p. 63.

⁵⁸ Ivi, p. 64.

educativo, mettendo in evidenza come questi tre fattori fossero importanti anche nell'ambito della relazione tra chi insegna e chi apprende⁵⁹ e di seguito si analizzano nello specifico.

L'*empatia*. È un processo che ci permette di 'metterci nei panni dell'altro' per comprendere oltre al contenuto della comunicazione anche lo stato d'animo e i sentimenti altrui. L'empatia consente di capire il senso personale delle parole di chi ci sta di fronte, avvicinandoci al significato soggettivo più che al contenuto espresso. Rappresenta un particolare modo di relazionarsi nel quale chi ascolta mette da parte il proprio modo di sperimentare ed interpretare la realtà per cercare di lasciare risuonare in se stesso le esperienze e le percezioni di chi parla.

L'empatia è dunque un processo: è il processo di essere con l'altro.⁶⁰

Se la lingua parlata è il mezzo con cui si trasmettono le informazioni, la pratica empatica è "il tramite delle emozioni".⁶¹

L'empatia aiuta chi parla a prendere confidenza con i propri sentimenti attraverso quello che viene definito 'rimando empatico': chi riceve la comunicazione mettendosi al posto dell'altro, avverte su di sé le emozioni e le rimanda all'interlocutore agendo come se fosse uno 'specchio emotivo'.⁶² (Tutto ciò ci rimanda al paragrafo precedente, alle teorie del rispecchiamento e alle funzioni dei neuroni specchio).

Chi dialoga con un uditore empatico ha la sensazione di essere capito fino in fondo, è incoraggiato a fare luce nel proprio mondo interno per arrivare a scoprire nuovi aspetti di sé. La comprensione empatica dunque è completamente differente dalla comprensione che giudica, nella quale chi insegna esprime delle valutazioni e cerca di modificare comportamenti o stati d'animo degli alunni in base al suo punto di vista.

Mearns e Thorne nel 1988 hanno ideato una scala di empatia che riguarda la comunicazione ordinaria (in versione ridotta rispetto alla scala riguardante la relazione terapeutica) che individua quattro livelli possibili. Un livello medio di empatia sarebbe adeguato alle comunicazioni intraprese da un insegnante nel setting scolastico. Si deve anche specificare che l'empatia non è una tecnica che può essere adottata, non è un

⁵⁹ Rogers C., *Libertà nell'apprendimento* (1969), Giunti Barbera, Firenze 1981.

⁶⁰ Mearns D. e Thorne B., *Person-centred counselling in action*, Sage Publications, London 1988.

⁶¹ Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004, p. 64.

⁶² *Ibidem*.

qualcosa che si può simulare o forzare, è un modo di essere in relazione con l'altro veritiero e sincero.

Il secondo aspetto importante in una relazione è la *considerazione positiva incondizionata* anche espressa da Rogers, come *accettazione non giudicante* e si riferisce “all'accettazione della persona nella sua totalità, così come esiste, hic et nunc”.⁶³ In campo educativo la si può definire come capacità dell'insegnante di rispettare e accogliere l'altro, senza giudicare a priori, accettando l'altro anche se portatore di atteggiamenti e valori diversi dai propri, rispettandone la sua individualità. L'accettazione non giudicante è la base per un'educazione veramente libera e democratica, significa garantire agli alunni che la loro individualità è tutelata e posta su una base sicura, che nessuno metterà in discussione, qualunque sia il loro comportamento o il loro rendimento scolastico.⁶⁴ Se chi insegna riesce a favorire questa base sicura, chi apprende si sentirà pronto nell'esplorare l'ambiente, nello stabilire relazioni e nel ricercare nuove conoscenze, perché egli potrà sperimentare senza timore di essere colpevolizzato o rifiutato. Spesso la ricerca dell'errore formale, e all'occorrenza, la necessità di formulare un giudizio, fanno sì che l'insegnante venga distolto dall'ascolto reale degli alunni, e tenda a non dare risalto al vero messaggio che vuole trasmettere. Questo comportamento provoca una demotivazione nei bambini che si sentono continuamente sotto giudizio e non realmente compresi. Quando un insegnante si relaziona con un alunno dovrebbe decidere se la sua intenzione è quella di *ascoltare* o correggere. È chiaro che gli errori degli alunni vanno corretti, ma questo può essere fatto in un secondo momento.

In realtà raggiungere un riconoscimento positivo incondizionato è davvero difficile perché ogni persona ha dei parametri di accettazione che non è disposto a mettere in dubbio. Ne consegue che anche gli insegnanti avranno dei confini personali che pongono dei limiti all'accettazione incondizionata dell'altro, ma esserne consapevoli potrà aiutare a sviluppare comunque un atteggiamento accogliente per potenziare relazioni positive.

È bene fare una precisazione: l'accettazione non giudicante non si riferisce all'approvazione dei comportamenti di una persona, ma al riconoscimento della persona

⁶³ Rogers C e Kinget M., *Psicoterapia e relazioni umane* (1965), Boringhieri, Torino 1970, p. 123.

⁶⁴ Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004, p. 67.

come valore universale. È possibile accettare un alunno come persona degna di fiducia e di valore anche se allo stesso tempo non si gradiscono alcuni suoi comportamenti.⁶⁵

Accettare significa saper accogliere, ascoltare il punto di vista dell'altro senza bloccarlo con delle critiche o con un giudizio, ponendosi in un atteggiamento di ricezione sincero e aperto.⁶⁶ Ciò non significa che i comportamenti o le parole dell'altro debbano sempre trovare approvazione nell'insegnante o nel gruppo.

In una prospettiva educativa in cui si tende a identificare volontariamente la persona con i suoi comportamenti c'è un grosso rischio: il soggetto riterrà di avere valore solo se si comporterà secondo le aspettative delle figure ritenute importanti, e ciò potrebbe compromettere la sua autostima. Per questo ribaltando la situazione, chi adotta l'approvazione incondizionata può fornire all'altro, uno sviluppo di un'equilibrata accettazione di sé per un incremento dell'autostima.

L'ultimo fattore che viene preso in considerazione è la *congruenza*, aspetto molto importante per costruire relazioni autentiche. Rogers la identifica come la capacità di legare diversi livelli della realtà, come il sentimento, la parola, il pensiero con un'azione coerente.⁶⁷ La congruenza è elemento principale alla base di una relazione sincera.

A tal proposito queste le parole di Rogers:

“Quando il mio modo di vivere, di sperimentare questo attimo particolare è presente anche nella mia consapevolezza, e quando è presente nella mia consapevolezza è presente anche nella mia comunicazione, allora c'è una perfetta corrispondenza tra questi tre livelli. Questo è ciò che intendo per congruenza.”⁶⁸

Un insegnante è congruente quando è se stesso nella relazione con alunni e colleghi, quando ciò che fa rispecchia quello che sente, quando il suo atteggiamento corrisponde a quello che prova e non c'è finzione o distacco. Alcuni insegnanti cercano di proteggere un'immagine di sé come persona esperta e stabile, infallibile e competente agli occhi degli altri, documentandosi su tutto per evitare di essere colto in fallo da questioni inaspettate. Questo non corrisponde a un comportamento congruente. Il piano

⁶⁵ Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004, p. 68.

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ Ivi, p. 71.

⁶⁸ Rogers C., *Libertà nell'apprendimento (1969)*, Giunti Barbera, Firenze 1981, p. 261.

dell'apparire non equivale all'essere. Viceversa, l'insegnante che si mostra veritiero, che non ha timore di ammettere debolezze o mancanze, trasmette un messaggio fondamentale per la crescita dei suoi alunni, ossia quello che non si può essere sempre perfetti, che si può sbagliare o essere manchevoli. Gli alunni che si troveranno di fronte ad un insegnante congruente percepiranno di avere una realtà interiore comune.

(Qui il riferimento a Socrate e al suo 'saper di non sapere' è inevitabile).

Altro aspetto importante della congruenza riguarda il "modellamento"⁶⁹. Di fronte un atteggiamento congruente si è portati con più facilità ad esteriorizzare a nostra volta sentimenti ed emozioni e a comportarci con sincerità. La coerenza rende positive le relazioni perché accresce la fiducia tra le persone coinvolte.

2.5 Modelli relazionali in ambiente scolastico.

“ ‘Quali evidenze scientifiche ci sono dell'utilità pedagogica di un progetto simile?’ [...] ‘Basta sapere come funziona l'intelligenza umana: per troppo tempo abbiamo pensato che la scuola fosse la somma di istruzione e prestazione. Io ti dico una cosa e tu la metti nella testa. Poi io te la chiedo e tu dalla testa la metti in una verifica. E il gioco è fatto. Ma l'intelligenza ha invece un dinamismo molto più complesso, in cui la parte che non curiamo è la più importante: come può una cosa che è dentro di me, insegnante, essere trasformata da te, studente, in qualcosa di tuo, di vitale per te, di necessario per te. Questo processo si chiama relazione: se non c'è, tutto il resto è puro addestramento che dura poco e annoia’.”⁷⁰

Procedendo da queste parole si vuole introdurre il tema dei *modelli di relazione* educativa che possono essere utilizzati a scuola. L'efficacia dei processi di insegnamento/apprendimento dipende molto dallo stile educativo che si vuole adottare e in questo paragrafo verranno sondati tre modelli base con le loro relative organizzazioni della struttura scolastica ed i conseguenti atteggiamenti di insegnanti e alunni.

Tali modelli vengono definiti: del didattismo, modello centrato sull'apprendimento, modello sistemico - istituzionale.

Il primo, del *didattismo*, si identifica come il modello pedagogico maggiormente diffuso nei sistemi educativi del mondo occidentale ed è quello legato ad una rigida e

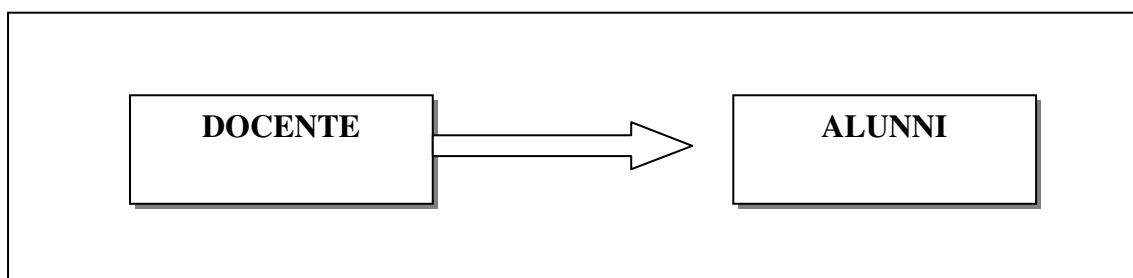
⁶⁹ Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004, p. 72.

⁷⁰ D'Avenia A., *L'appello*, Mondadori Libri, Milano 2020, cit., p. 128.

lineare trasmissione dei saperi.⁷¹ A questo modello corrisponde una visione analoga del funzionamento della mente umana, concepita come un recipiente che doveva essere riempito di conoscenze in un sistema passivo.

Il ricercatore belga Guy Avanzini (1972)⁷² propose di chiamare ‘didattismo’ questo modello pedagogico per differenziarlo dalla pedagogia denominata ‘tradizionale’ con cui si intendeva definire lo stile del passato, per non far rientrare il tutto in un’ottica negativa. Se si volesse definire teoricamente questo tipo di insegnamento si potrebbe dire che le modalità educative sono centrate sulla trasmissione di nozioni, sulla riproduzione medesima di contenuti e informazioni, sul ruolo di primo piano dell’insegnante e del potere centralizzato istituzionale.

In termini pratici questo tipo di modello è molto semplice e viene rappresentato schematicamente come unidirezionale: l’insegnante, da un lato, che insegna e gli alunni, dall’altro lato, che apprendono.



Modello relazionale del didattismo.

Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004, p. 90.

Nel didattismo il docente è la figura che porta conoscenza e sapienza a livello istituzionale e l’alunno viene considerato come un ricevente sottomesso. Insegnare in questo caso è la pretesa di “conformare ad un modello”.⁷³ Più l’alunno assimila e ripete più l’insegnamento può dirsi compiuto.

Avanzini indica tre elementi che costituiscono il nucleo centrale del didattismo.

- Il primo riguarda l’iniziativa dell’adulto per quel che concerne il programma, cioè *l’esclusione assoluta della partecipazione di chi apprende* nella definizione

⁷¹ Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004, p. 13.

⁷² Avanzini G., *L’insuccesso a scuola*, Edizioni Dehoniane, Napoli 1972.

⁷³ Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004, p. 90.

del percorso educativo.⁷⁴ Nel didattismo tutto viene ‘calato dall’alto’, è sempre un adulto che stabilisce contenuti, mezzi didattici e tempi scolastici.

- Un secondo aspetto riguarda la *rigida separazione delle materie*.⁷⁵ Le diverse discipline sono separate una dall’altra, non esistono collegamenti interdisciplinari. Nel didattismo si afferma l’idea di fondo che, più gli alunni sono giovani, più brevi e numerose devono essere le lezioni, per evitare il calo dell’interesse e per mantenere alta l’attenzione. Se si considera che ogni materia, soprattutto alle scuole medie e superiori, è assegnata ad un insegnante diverso, alla separazione disciplinare si aggiungono anche barriere alla comunicazione interpersonale.
- Il terzo aspetto è *l’autorità dell’insegnante* e la sua mancanza di duttilità.⁷⁶ Il docente è la figura predominante nel sistema scolastico e il metodo didattico, strumento di sua proprietà per il controllo della classe. Lo stesso insegnante però non è libero ma condizionato da poteri socioculturali e politici che vogliono una scuola didattista e la mantengono tale per questioni di comodo.

Françoise Dolto definisce questo tipo di scuola “digestiva” e “burocratica”:

“Perché dunque questa scuola ‘digestiva’ ha avuto ed ha ancora tanto successo? Ai piccoli si dice: ‘Ingoia questi suoni e i loro segni, e ripetili’. Ai grandi: ‘Ingoia le lezioni, recitale, scrivi quello che tutti devono scrivere... E guai a chi copia, guai a chi parla, guai a chi comunica!’. [...] La ripetizione ha valore rassicurante. Ciò che non è ripetibile è ingiudicabile, incodificabile. [...] Quando la scuola è troppo nuova, atipica, allora tutto può succedere, ed è questo ‘tutto’ che angoschia i maestri, i genitori (e a priori anche i bambini) che sono più tranquilli con i metodi della scuola tradizionale fatta di individui ciascuno silenzioso e isolato, di fronte ad un maestro che produce parole incontestabili.”⁷⁷

Un altro aspetto peculiare di chi opera nel modello didattico è l’incapacità di capire e contenere l’errore, perché in una concezione dove esiste soltanto un tipo di relazione univoca l’errore è ritenuto non legittimo nel percorso di verità nozionistico e

⁷⁴ Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004, p. 90.

⁷⁵ *Ibidem*.

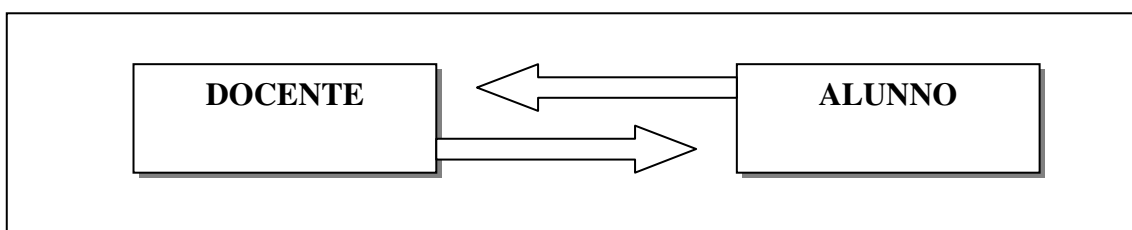
⁷⁶ Ivi, p. 91.

⁷⁷ Dolto F., *Introduzione (1971)* In A. Vasquez e F. Oury, *L’Educazione nel gruppo classe. La pedagogia istituzionale*, Edizioni Dehoniane, Bologna 1975, p. 16.

dovrà essere eliminato. In questo clima dunque il lavoro dell'alunno è continuamente valutato da giudizi di tipo assoluto: giusto/sbagliato, buono/cattivo, bello/brutto. Nello stesso tempo chi conduce la lezione replicherà alle domande degli studenti in modo univoco ed immediato ricorrendo alla teoria per uscire da una situazione di insopportabile incertezza. Così facendo agli alunni viene negata la possibilità della scoperta: la formulazione di ipotesi, ricerca e sperimentazione che generano il vero apprendimento. Dovranno accontentarsi di una fredda risposta immediata.

Concludendo nell'approccio didattista perciò si tende a rafforzare la separazione e la frammentazione della visione del mondo; inoltre viene privilegiato il pensiero convergente, cioè un'unica soluzione ad ogni questione e non la ricerca di possibili risposte attraverso percorsi molteplici e soluzioni originali. L'adesione ad un modello educativo convergente potrebbe portare a quello che Maslow identifica come un 'pseudo Sé'⁷⁸, un'identità che rappresenta tratti nevrotici perché poggia sulla riproduzione di un modello estraneo alla persona e si basa sull'approvazione degli altri piuttosto che sulla valorizzazione delle proprie potenzialità e sulla consapevole accettazione dei propri limiti.⁷⁹

Il secondo modello che si vuole analizzare è il *modello centrato sull'apprendimento*. Tentando di colmare le carenze dell'educazione centrata sull'insegnamento, si afferma un sistema più equilibrato che da monodirezionale si trasforma in bidirezionale perché valorizza la comunicazione tra i soggetti tenendo in considerazione le risposte e i segnali comunicativi degli alunni.



Modello centrato sull'apprendimento.

Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004, p. 97.

⁷⁸ Maslow A., *Verso una psicologia dell'essere* (1962), Ubaldini, Roma 1971.

⁷⁹ Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004, p. 96.

In questo modello strutturale l'attenzione si concentra sull'alunno. Ora ci si preoccupa di come si possa promuovere e organizzare l'apprendimento di ciascuno. Si pone così maggior attenzione all'ascolto, al dialogo, all'analisi delle esigenze ma anche delle risorse e potenzialità dell'alunno, per cercare di instaurare con lui un rapporto meno direttivo e più attento ai tempi di crescita e al vissuto, che può diventare così il punto di partenza del percorso formativo che si vuole strutturare.⁸⁰ Questa modalità educativa si cardina su un insegnamento individualizzato, che propone una programmazione educativo didattica in base alla realtà dei singoli alunni e ai loro interessi. Il curriculum concepito in modo elastico comprenderà le passioni e le propensioni dei ragazzi indirizzandoli verso attività didattiche mirate.

Questo tipo di relazione non risolve comunque i limiti legati alla rigidità delle strutture e ai vincoli di tempi, spazi e programmi che devono rispettare determinate scadenze. L'approccio centrato sull'apprendimento ha però reso possibile l'inserimento di persone disabili nella scuola grazie al riconoscimento dei loro bisogni specifici e al conseguente parziale adattamento strutturale. È facile leggere questo tipo di impostazione all'interno del DPR 24/12/94,⁸¹ la legge istitutiva della diagnosi funzionale, del profilo dinamico funzionale e del piano educativo individualizzato destinato all'alunno con disabilità. Il nocciolo di questo modello è proprio il riconoscimento del valore intrinseco dei soggetti e la consapevolezza che un apprendimento significativo deve partire dalla considerazione e comprensione del sistema di valori degli alunni.⁸²

Scrive Rogers: "Una persona apprende significativamente soltanto quelle cose che avverte utili alla conservazione o alla valorizzazione di se stesso. [...] L'apprendimento è facilitato quando lo studente partecipa responsabilmente al processo educativo."⁸³

Lavorare con questa prospettiva non significa soltanto prestare maggior attenzione all'ascolto e al rispetto dell'altro ma è un modo di fare scuola diverso che tiene conto delle particolari soggettività, delle culture differenti che vengono valorizzate e prese in considerazione all'interno dei percorsi di apprendimento; si va ad accrescere così anche

⁸⁰ Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004, p. 97.

⁸¹ DPR 24 febbraio 1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*.

⁸² Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004, p. 99.

⁸³ Rogers C., *Libertà nell'apprendimento (1969)*, Giunti Barbera, Firenze 1981, pp. 188 e 193.

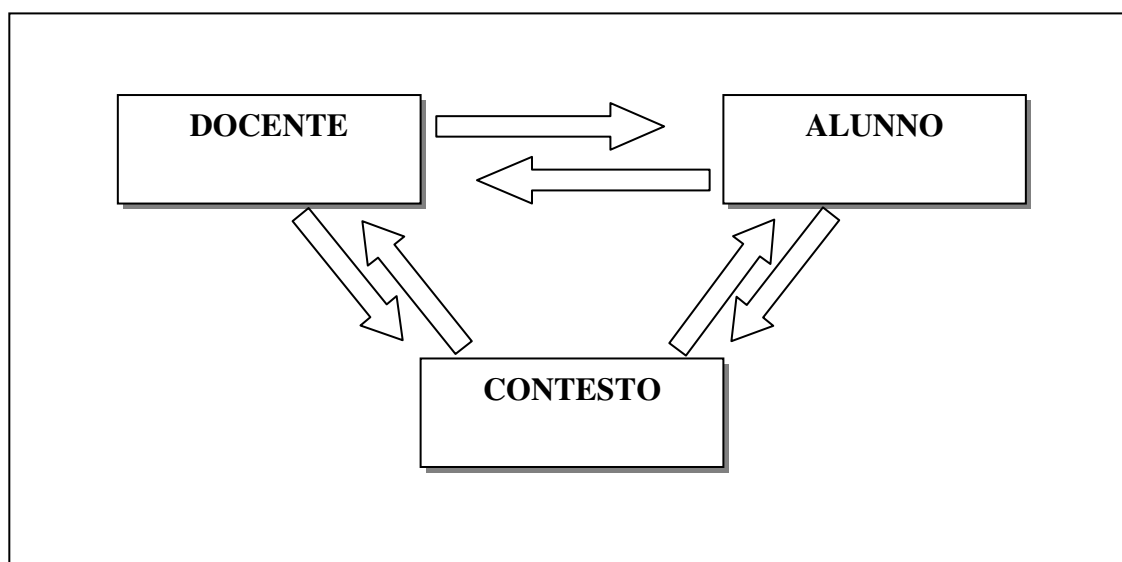
l'autostima. In questo caso il ruolo dell'istituzione, diversamente dal modello didattista, è più attivo, mira a cercare collaborazioni, percorsi, spazi di ascolto e competenze professionali.

Le evoluzioni successive al modello centrato sull'apprendimento hanno portato a dei movimenti che hanno cercato di allargarne gli orizzonti e si possono ricondurre al terzo modello, quello *sistemico - istituzionale*.

Le basi di tale modello provengono dalla 'teoria generale dei sistemi', che consente una visione olistica della persona nell'ambiente e ne interpreta il ruolo che può giocare nella relazione educativa, e 'la pedagogia istituzionale' per una riflessione specifica sulle dimensioni istituenti del contesto educativo e la possibilità di modificarne alcuni elementi.⁸⁴

L'approccio sistemico - istituzionale va oltre la relazione bidimensionale insegnante - alunno, e si apre all'ambiente circostante; diventa perciò un percorso che si svolge all'interno di un sistema che comprende diversi fattori ambientali sia fisici che sociali. L'ambiente/il contesto diventa parte integrante nei processi di apprendimento e può fungere sia da facilitatore che da ostacolo.

Lo schema delle relazioni diventa perciò triangolare e circolare.



Modello sistemico - istituzionale.

Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004, p. 103.

⁸⁴ Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004, p. 102.

Il contesto può dare un grande slancio al percorso educativo, l'ambiente infatti costituisce il primo motore della spinta ad esplorare.

Si vanno ora ad analizzare il concetto di sistema e successivamente la pedagogia istituzionale, basi caratterizzanti questo modello.

“Un *sistema* è un insieme di elementi che, attraverso una struttura precisa, interagiscono tra di loro e costituiscono una totalità organizzata. La qualità di questa interazione è regolata da alcune leggi che assumono un carattere universale.”⁸⁵

La *teoria dei sistemi* del biologo austriaco von Bertalanffy propone un modello di influenza e interazione reciproca dei fenomeni umani, sociali e tecnologici. In contrapposizione ad una visione dei fenomeni di tipo meccanicistico dove ad ogni causa corrisponde un effetto, questa teoria propone spiegazioni ‘circolari’ dei fenomeni che si osservano.

Von Bertalanffy enuncia nella sua teoria:

“L'unico scopo della scienza risultava essere di tipo analitico, e cioè tale da consistere nella suddivisione della realtà in unità sempre più piccole e nell'isolamento di singoli treni casuali. In tal modo la realtà fisica veniva frantumata in masse puntiformi ed in atomi, l'organismo vivente in cellule, il comportamento in riflessi, la percezione in sensazioni puntuali, ecc. [...]

Possiamo affermare, come caratteristico della scienza moderna, che questo schema in termini di unità controllabili si è rilevato insufficiente. Di qui il comparire, in tutti i settori della scienza, di nozioni quali quelle di totalità, di olistico, di organicismo, di Gestalt, ecc., le quali, complessivamente, altro non significano se non che dobbiamo, in ultima analisi, pensare in termini di sistemi di elementi in interazione.”⁸⁶

Secondo Ludwig von Bertalanffy i fenomeni vanno compresi nella loro organizzazione e struttura in interazione non come entità isolate, e questa teoria presenta aspetti universali.

Si possono dunque analizzare alcuni principi della teoria generale dei sistemi e vederne gli effetti anche in campo pedagogico. Ne segue una breve esposizione:

⁸⁵ Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004, p. 103.

⁸⁶ Bertalanffy L. von, *Teoria generale dei sistemi* (1968), Istituto Librario Internazionale, Milano 1971, p. 83

- *Un sistema è più potente, più grande o maggiore della somma delle sue parti.*⁸⁷ Le competenze e le attitudini di un gruppo di persone in collaborazione sono solitamente di grado superiore rispetto a quelle degli individui se considerati singolarmente. Se si prende in esame un gruppo classe: non è corretto valutarlo come la somma degli studenti che lo compongono ma bensì come un ricco sistema che agisce e risponde anche grazie alla rete di relazioni interne. Questo permette di vedere la classe come un sistema in cui si può lavorare strutturando attività funzionali alla cooperazione, in cui ognuno possa emergere con le sue potenzialità per una crescita individuale e collettiva.
- *Ogni sistema è dotato di un'organizzazione e di una gerarchia.*⁸⁸ Le parti che compongono un sistema ricoprono ruoli e funzioni diverse, alcune parti hanno un ruolo maggiore nel definire il funzionamento stabile del sistema. Anche nei gruppi sociali è sempre presente una leadership, a volte è esplicita a volte taciuta. In una prospettiva aperta, la conduzione di un gruppo dovrebbe poggiare su una persona competente e il suo ruolo dovrebbe essere legato alla situazione contestuale. Al mutare della situazione dovrebbe cambiare anche la leadership.

Le situazioni, in base agli obiettivi che si vogliono raggiungere possono rimanere in un sistema chiuso o aperto. Un sistema chiuso è un sistema che cerca di mantenersi in equilibrio non aprendosi ai cambiamenti esterni e cercando solo al suo interno le energie per non essere compromesso. Un sistema aperto non potrà mai raggiungere un equilibrio, ma sarà incline ad uno stato corrispondente, che von Bertalanffy definisce “stazionario”, e che per gli organismi viventi viene denominato “omeostatico”.⁸⁹ In natura gran parte dei sistemi non sono affatto chiusi, e ragionando in campo educativo un sistema classe se aperto potrà accogliere cambiamenti di vario genere sia di ruoli e funzioni, che di elementi; sarà meno stabile ma

⁸⁷ Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004, p. 105.

⁸⁸ *Ibidem*.

⁸⁹ *Ivi*, p. 106.

avrà la possibilità di durare più a lungo perché adattabile a condizioni diverse.

La *pedagogia istituzionale* è il secondo livello di analisi.

Nel definirla Lapassade, filosofo, sociologo e antropologo francese, si riferisce alla dimensione del gruppo classe in cui orari, programmi, regole, stili di lavoro ecc. sono istituzioni interne che derivano da istituzioni pedagogiche esterne (l'istituto scolastico, il dirigente, il ministero).⁹⁰ L'istituzione esterna è quella che ha creato il gruppo di apprendimento, che determina i programmi e i regolamenti per il suo funzionamento. La conseguenza di questo, afferma Lapassade è che insegnanti, studenti e tutti i soggetti coinvolti in una scuola sono sottomessi a programmi, regolamenti e norme che non hanno creato loro, ma che hanno origine in volontà appartenenti alle istituzioni esterne. Tuttavia essi determinano e caratterizzano fortemente il lavoro quotidiano degli alunni.⁹¹

I modelli pedagogici del didattismo e dell'approccio centrato sull'apprendimento non considerano l'apporto istituzionale nei processi didattico educativi; considerano l'istituzione come elemento immutabile che non è possibile mettere in discussione: essa viene vista come una cornice necessaria e inevitabile alla strutturazione di un processo formativo.⁹²

La pedagogia istituzionale, invece, considera centrale la possibilità che le istituzioni interne possano essere autogestite dai soggetti implicati nel processo educativo. La parte istituzionale esterna è costringitiva mentre le istituzioni interne alla classe, possono essere modificate dagli stessi alunni; si parla di autogestione pedagogica. La pedagogia istituzionale è una visione del processo formativo che mette in rilievo il ruolo partecipativo dell'alunno all'interno del sistema scolastico. Ogni alunno può contribuire attivamente a creare il contesto in cui vive ad esempio organizzando la strutturazione dell'ambiente, la disposizione dei banchi, decidendo gli strumenti didattici e i mediatori, scegliendo i tempi, le modalità di verifica, tutti elementi che possono essere modificati in base ai bisogni e alle situazioni che ci si trova ad affrontare. Quello della pedagogia istituzionale è un movimento che alcuni ritengono

⁹⁰ Lapassade G., *L'autogestione pedagogica: ricerche istituzionali* (1971), Franco Angeli, Milano 1977.

⁹¹ Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004, p. 110.

⁹² *Ibidem*.

confinato all'ambito francese e ormai superato o esaurito.⁹³ Ma questo tipo di pedagogia è essenzialmente una "prassi educativa"⁹⁴, un modo di gestire le relazioni con gli alunni democratico e cooperativo, una concezione più sentita e mirata di gestione dell'istituzione. In realtà sono molti gli elementi ereditati dalla pedagogia istituzionale che possiamo trovare in Italia o in altri paesi all'interno delle classi, come: l'attenzione alle componenti emotive nel processo di apprendimento; l'importanza della parola nelle mediazioni tra persone; la creazione di percorsi didattici a partire dall'identificazione delle intelligenze multiple; l'applicazione della metodologia del problem solving.⁹⁵ "Sul versante dell'istituzione scolastica i due elementi che più facilmente sono riconducibili alla pedagogia istituzionale sono probabilmente la valutazione formativa e, in ambito di innovazioni del sistema scolastico, la scuola dell'autonomia."⁹⁶

In conclusione l'approccio sistemico – istituzionale si configura come il più completo "in un'ottica eco sistemica"⁹⁷, un ambiente educativo in grado di esercitare efficacemente quel contenimento di cui aveva parlato Bion. Se l'insegnante sa gestire le necessità di conoscenza ed i bisogni provenienti dagli alunni e le rilancia al gruppo, si potrà iniziare ad investire di fiducia la classe che potrà trovare le soluzioni e le risposte ai problemi che strada facendo si incontrano, in modo autonomo.

⁹³ Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004, p. 111.

⁹⁴ *Ibidem.*

⁹⁵ *Ibidem.*

⁹⁶ *Ibidem.*

⁹⁷ *Ivi*, p.119.

CAPITOLO III

LA RELAZIONE MAESTRO - DISCEPLO: POSSIBILI SCENARI

Nel precedente capitolo si sono sondati tre tipi di stili educativi che possono manifestarsi in ambito scolastico e in questa sezione, ricollegandosi al discorso relazionale, si vogliono descrivere ed approfondire tre tipi di scenari che hanno visto come protagonisti maestri e allievi nel loro rapporto educativo, come li ha identificati George Steiner nel suo libro *“La lezione dei maestri”*.¹ Fondamentalmente Steiner ha individuato tre tipi di ‘quadri’ possibili. Il primo è quello dei maestri che hanno distrutto i loro discepoli sia psicologicamente sia, in qualche caso, fisicamente;² ne hanno spento l’intelletto ardente, hanno esaurito le loro prospettive, tradendo la loro fiducia e riducendola in sudditanza. All’opposto, discepoli, allievi, apprendisti che hanno rovesciato, tradito e rovinato i propri maestri.³ Anche in questo caso con risvolti dal punto di vista sia mentale che fisico. La terza categoria è quella dello scambio, di un eros di reciproca fiducia e invero d’amore.⁴ Tramite un processo di reciprocità, l’apprendimento si verifica sia nel maestro che nell’allievo; mentre insegna il maestro impara dal suo allievo. La profondità dell’interazione può produrre un rapporto di amicizia o amore.

Ognuna di queste tre modalità di interazione e le possibili sfumature che si sono venute a creare, e si creano, hanno caratterizzato la storia dei rapporti maestro – discepolo a livello mondiale e sono stati d’ispirazione per le generazioni a venire, come testimonianze di natura religiosa, filosofica, letteraria, sociologica e scientifica.

Nelle seguenti pagine si esporranno alcuni casi di vite che hanno incarnato questo tipo di relazione e i rispettivi riflessi che le hanno condotte fino a noi.

¹ Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004.

² Ivi, p. 9.

³ Ivi, p. 10.

⁴ *Ibidem*.

3.1 Maestri che hanno distrutto i propri discepoli.

Tra le figure che hanno personificato questo tipo di scenario si ricordano due grandi protagonisti del panorama letterario del XX secolo. Max Brod e Franz Kafka. Il loro rapporto più che trattarsi di maestro e allievo era 'alla pari', era un'amicizia nata da interessi comuni fin dai tempi dell'Università.

Dall'autobiografia di Brod emergono i dettagli, che vanno chiaramente acquisiti con prudenza, nei quali si fa riferimento ad una conoscenza nata nel 1903, e portata avanti quotidianamente fino alla morte di Kafka, avvenuta nel 1924. Brod si esprimeva così "I contrasti tra di noi erano forti. Di pari forza era la collisione delle nostre anime."⁵

I due studiavano e leggevano insieme la filosofia di Platone e la letteratura di Flaubert e leggevano anche vicendevolmente i loro testi, in alcune occasioni anche in pubblico.⁶ In Brod traspare un'ambivalenza: "Dove appare, Kafka domina, grazie sia ai suoi vantaggi sia alle sue debolezze."⁷ Rispetto all'intelletto e al talento letterario la loro confidenza è sullo stesso piano, fruttuosa per entrambi: "Abbiamo appreso l'uno dall'altro."⁸

È risaputo, ma nonostante questo rimangono dei dubbi al riguardo, che Kafka diede a Brod istruzioni per distruggere le sue opere incompiute, al momento della sua morte. Ma Brod non lo fece, anzi si occupò di riordinare curare e pubblicare i racconti dell'amico ed è grazie alla sua accurata opera che importanti manoscritti furono 'salvati'.

Questo significò mettere da parte il proprio lavoro per esaltare l'altro, gesto di grande moralità ma di 'distruzione personale'. Ecco perché si può dire che Kafka involontariamente abbia 'rovinato' Brod: il primo è passato alla storia come grande letterato, il secondo come suo biografo. Brod fino all'ultimo dei suoi giorni si prodigò per confermare la grandezza e l'importanza di Kafka, riducendo se stesso ad un seguace, le cui opere passarono in secondo piano.

Nella riflessione di Steiner, il libro di Brod intitolato "*Tycho Brahe e il suo cammino a Dio*" (*Tycho Brahe weg zu Gott*), sembra proprio essere dedicato al compagno Kafka; vi sono delle assonanze nella storia di questo illustre personaggio.

⁵ Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, p. 76.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

Alchimista, astrologo, astronomo, costruttore di strumenti astronomici, osservatore attento dei movimenti planetari, Tycho Brahe chiamato anche Ticone, visse durante la seconda metà del Cinquecento, fece costruire un osservatorio nell'isola svedese di Ven dove portò avanti i suoi studi astronomici, appoggiato dall'allora re di Danimarca. Fu un titano nel suo campo, attraversando l'Europa si appoggiava alle corti e alle Università per condurre i suoi studi. Egli ipotizzò un modello del sistema solare che si rifaceva sia al modello di Tolomeo che a quello di Copernico; il suo, denominato poi sistema ticonico, continuava ad essere un sistema geocentrico con la particolarità che il Sole girava attorno alla Terra, ferma al centro, e il resto dei pianeti girava attorno al Sole. Fu nel 1600 che Brahe iniziò a collaborare con un modesto insegnante di matematica che conosciamo come Giovanni Keplero. Egli si paragonava a “un cagnolino domestico”⁹, era arrivato nella casa dell'astronomo come collega, per essere addottrinato, e si ritrovò nella condizione di *domesticus*, escluso dai tesori osservazionali di Tycho¹⁰.

Brahe scoprì pian piano che in Keplero c'erano delle enormi capacità intellettive, anche se i suoi studi erano più affini al modello di Copernico. Dopo solo un anno di collaborazione nel 1601 il maestro Brahe decise di lasciare al discepolo le sue tavole astronomiche fino ad allora conservate possessivamente. In punto di morte chiese a Keplero che il suo instancabile lavoro non andasse disperso, implorava: “Non farmi credere di aver vissuto invano”¹¹. È così che si è intessuta questa importante vicenda che ha poi portato Keplero a sviluppare da Brahe il suo lavoro che ancor'oggi è ampiamente riconosciuto assieme alle tre leggi che determinano i movimenti dei pianeti che portano il suo nome.

Ed è in questo modo che Max Brod ha reinterpretato la grandiosità del rapporto maestro allievo assieme alla sudditanza e alla gloria vissuta di riflesso.

Un altro caso che si addice ampiamente al tema qui trattato e vicino a noi perché ambientato in terra italiana negli anni Ottanta è quello di Antonio Negri, filosofo e sociologo critico, dedito agli studi di Marx e di Spinoza.

⁹ Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, p. 75.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Ivi, p. 76.

Egli fu proprio denominato ‘*cattivo maestro*’¹² e gli furono attribuite delle colpe rispetto a quanto avvenne durante gli ‘anni di piombo’ in Italia. Fu accusato di complicità negli eventi che videro l’attuarsi di atti di terrore da parte delle Brigate Rosse e dell’organizzazione Prima Linea. Le indagini che furono intraprese non identificarono mai il suo ruolo preciso negli accadimenti e non si capì fino a che punto il ‘maestro’ era responsabile e immischiato in ciò che successe. Certo è che egli, come accademico, filosofo, ed attivista, spalleggiatore e fondatore di movimenti operaisti, affini al pensiero marxista, si affermò come guida intellettuale di una derivazione di estrema sinistra. Molti presero le sue parti affermando che nel corso del processo giudiziario c’era stato un accanimento nei suoi confronti. Dovette comunque scontare una pena per le accuse di incitazione all’omicidio.

Quello che potrebbe essere interessante da analizzare in questa oscura faccenda è la seguente riflessione: quanto il carisma del maestro, i suoi ideali, le sue aspirazioni possono indurre nell’allievo/nel discepolo una volontà di dare ascolto e soddisfare gli insegnamenti mettendoli in pratica? Di conseguenza la questione critica che segue è: quanta responsabilità c’è nel maestro di ciò che egli trasmette, nel momento in cui l’allievo agisce in nome del suo insegnamento equivocandolo o portandolo all’estremo?

Tali dilemmi si connettono e vengono affrontati anche nel mondo cinematografico nel famosissimo film statunitense “L’attimo fuggente” di Peter Weir.

L’interpretazione di Robin Williams è maestrale, l’attore personifica Jhon Keating, professore di letteratura, che con i suoi metodi didattici innovativi conduce una classe di un collegio maschile a intraprendere un percorso differente, impregnato di libertà, creatività e criticità per ciò che li circonda. I giovani studenti raccolgono positivamente gli spunti del professore ma allo stesso tempo i suoi metodi vengono criticati dal preside dell’istituto. La narrazione prosegue attorno la vicenda di Neil, uno dei giovani allievi con l’aspirazione per il teatro. Egli contrariamente al volere del padre, che lo vorrebbe medico, desidera diventare un attore e trova un appoggio nel suo professore. Disobbedisce perciò al volere assoluto del genitore che pensa che il teatro lo distraiga da quello che dovrà essere il suo futuro, e parteciperà come uno degli attori protagonisti ad una commedia. Questo fatto da una parte renderà noto il suo talento ma

¹² Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, p. 98.

nello stesso tempo, farà infuriare il padre che, accecato dalla rabbia, deciderà di togliere il ragazzo dall'istituto ed iscriverlo all'accademia militare per perseguire gli studi di medicina. Neil preso dalla disperazione si suicida. Il collegio scolastico apre un'inchiesta in cui il professor Keating viene accusato di aver incitato lo studente, contro il volere del padre, provocandone così la morte. Gli altri ragazzi della classe verranno costretti a deporre le loro firme in un documento in cui si dichiarava l'intromissione e la responsabilità dell'insegnante nell'accaduto, attraverso i suoi inusuali insegnamenti.

Gli verrà tolta la cattedra e verrà trasferito, anche se i suoi alunni continueranno a stimarlo per la sua condotta e per i suoi insegnamenti di vita. Forse, in questo caso il 'cattivo maestro' si ritrova, non tanto nella figura del docente, ma in quella del padre.

In questo resoconto rimane però un quesito irrisolto: quanto nelle azioni del discepolo può essere attribuito alla trasmissione del maestro?

Domanda assai difficoltosa, la cui risposta non è univoca, 'certo è, che il vero insegnamento può essere un'impresa terribilmente pericolosa. Il maestro vivente prende nelle sue mani quella che è la parte più intima dei suoi studenti, la materia fragile e incendiaria delle loro possibilità'¹³

3.2. Discepoli che hanno rovinato i propri maestri.

Per avvicinarsi a questo scenario si sceglie di parlare del rapporto tra due grandi filosofi: Edmund Husserl e Martin Heidegger. Essi hanno segnato la storia della conoscenza, le loro idee hanno avuto un forte impatto nel mondo occidentale e nel resto del globo, ed i risvolti storico-politici della loro relazione si adattano ad una particolare analisi.

Ci troviamo alla fine dell'Ottocento e inizi Novecento, la formazione di Heidegger ha inizio da un'immersione nella teologia scolastica e nel tomismo, per poi proseguire con un abbandono degli studi teologici per quelli filosofici e l'adozione del protestantesimo luterano. Il trattato di Brentano sui differenti significati di 'essere', dell'esistenziale fu sua grande fonte di ispirazione. Il suo linguaggio è così fenomenale

¹³ Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, pp. 99-100.

che molti commentatori si chiesero da dove egli potesse aver tratto ispirazione, se dall'espressionismo tedesco o da idee apocalittiche successive al disastro della prima guerra mondiale. "L'idioma di Heidegger, la sua sintassi, i suoi neologismi, le sue 'traduzioni' dal greco, la ripetitività a ondate della sua retorica -e si tratta proprio di una retorica- sono lampanti."¹⁴

La vastità della sua "creazione di linguaggio" originale e molteplice, si ritrova solo in un unico predecessore: Martin Lutero.

Heidegger, arrivò a Friburgo, città universitaria nel sud-ovest della Germania nel 1919 e coprì il ruolo di assistente del professor Edmund Husserl. Husserl ne riconobbe da subito le formidabili doti, e, cronache delle testimonianze dei seminari di Heidegger, riconoscevano addirittura l'effetto 'quasi ipnotico' del suo parlare. Egli nei primi anni venti del Novecento si dedicò al campo della fenomenologia, tenendo corsi di fenomenologia della religione, interpretazioni fenomenologiche dell'*Etica nicomachea* di Aristotele e lezioni sugli scritti del suo maestro Husserl rispetto alle *Ricerche logiche*.¹⁵

Il suo insegnante, che aveva perso un figlio nella prima guerra mondiale, ebbe la sensazione di aver trovato un degno successore intellettuale del suo pensiero. L'idea di Husserl era di portare la fenomenologia come fondamento della percezione e possibilità di intendere il mondo. Ma in alcune concezioni del maestro, Heidegger non trovava corrispondenza. Come nella verità che egli intendeva, non criterio logico, ma "un mistero nel movimento dell'apertura all'interno del nascondimento (*aletheia*").¹⁶ Anche il discorso dell'Essere, "che cos'è l'Essere?", perno centrale degli studi heideggeriani non aveva riscontri nella visione del maestro. Heidegger perciò ebbe modo di confrontarsi con Karl Jaspers, attraverso una corrispondenza privata, sulle questioni e differenze riguardanti l'esistenza, l'ente, l'Essere, discostandosi dal suo maestro con disappunto.

Husserl, all'insaputa delle critiche però, continuava a sostenere il suo 'pupillo': nel 1923 gli fece ottenere il primo posto come professore a Marburgo, nel 1927 pubblicò l'opera *Essere e Tempo* nel suo annuario di opere filosofiche 'Jahrbuch für

¹⁴ Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, p. 79.

¹⁵ Ivi, p. 80.

¹⁶ Ivi, p. 81.

Philosophie' dove si riportava una frase a lui dedicata "con venerazione e amicizia"¹⁷, nel 1928 gli chiederà di sostituirlo, al suo pensionamento, nella cattedra a Friburgo. Iniziano poi a manifestarsi i primi segni dell'incrinarsi del rapporto tra i due: Heidegger giudica duramente la bozza dell'articolo che Husserl aveva scritto sulla fenomenologia per l'*Enciclopedia Britannica*,¹⁸ e ad una lettura accurata di *Essere e Tempo*, Husserl scopre che erano stati rigettati alcuni punti cardine, come l'io trascendentale e la fenomenologia come scienza rigorosa. La stima inizia ad affievolirsi. Nel frattempo, nel 1933 il Professor Husserl, di origine ebraica, sposato con una donna ebrea, viene interdetto a causa del nazismo ormai imperante in Germania; Heidegger assume il Rettorato dell'Università, dimostrandosi simpatizzante delle idee del Partito Nazionalsocialista tedesco. Il comportamento del nuovo rettore fu giudicato controverso, durante il suo mandato portò avanti attivamente un'opera di nazificazione dell'università, aspirando a una possibilità 'dell'Essere' di risorgere. Rispetto ai suoi colleghi ed allievi ebrei, per alcuni si occupò di trovare una sistemazione all'estero, mentre altri furono denunciati. Nei riguardi del suo maestro non fece nulla per alleviare le imposizioni impartitegli dal regime.

La dedica incisa nella 'sua grande opera' fu eliminata con la giustificazione che il libro, in caso contrario, non sarebbe più stato ristampato. Mentre la nota a pagina 38, dove si trovava un riconoscimento a Husserl, non fu tolta.

Alla morte di Husserl, Heidegger non partecipò al funerale e nel 1945 nel suo protocollo di denazificazione esprimeva il suo rammarico per non aver comunicato le sue condoglianze alla famiglia.

Lo sconforto di Husserl per l'infedeltà del suo più caro discepolo fu intenso.

Già nel 1928 scriveva "Non mi pronuncio in alcun modo sulla sua personalità - mi è diventato completamente incomprensibile. Per quasi un decennio è stato il mio amico più intimo: l'incomprensione esclude l'amicizia - questo capovolgimento della mia stima intellettuale e del mio rapporto con la sua persona è stato uno dei colpi del destino più duri nella mia vita."¹⁹

¹⁷ Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, p. 82

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ivi*, p. 84.

Nonostante la breve parentesi che ha avvicinato Heidegger alle orrende vicissitudini del regime nazista, probabilmente il suo fine era quello di rinnovare l'istituzione accademica, che poteva realizzarsi attraverso le nuove ideologie, egli continua a rimanere uno dei più grandi pensatori che arrivò a dominare la filosofia nel dopoguerra nell'Europa occidentale, dominio che si estese negli Stati Uniti e in tutto il mondo.²⁰

La sua personalità rimane ambivalente quanto potente, come lo sono i suoi scritti nello stesso tempo elusivi e inaccessibili.

Resta però l'amarezza. Malgrado il prodigioso intelletto, in questo breve resoconto emerge un deterioramento di un rapporto inizialmente fecondo fondato su fiducia e apprezzamento reciproci. Un'amicizia interrotta, incapace di procedere secondo gratitudine e 'azzarderei' empatia.

3.3 La categoria dello scambio. Interazione di reciproca fiducia e amore.

In quest'ultima tipologia di relazione che si analizzerà si ritrova nuovamente il filosofo che ha guidato quasi per intero tutta l'indagine svolta in queste pagine ed è il grande maestro Socrate e il suo rapporto con i giovani che lo seguirono nei suoi dotti ragionamenti soprattutto Alcibiade. Negli studi e commenti rispetto alle opere che ritraggono Socrate, come quelle di Senofonte, Aristofane e soprattutto Platone, si configurano una varietà di sentimenti verso il saggio e una moltitudine di relazioni con coloro che egli ispira, incanta, intriga ed esaspera,²¹ che è difficile riuscire ad avere un quadro chiaro ed esaustivo. "Gli atteggiamenti verso Socrate coprono ogni sfumatura, dall'adorazione fino all'odio assassino."²²

Nelle opere di Platone, i dialoghi socratici ci vengono proposti come racconti postumi agli eventi reali, comunicati in più passaggi da persona a persona perciò non supremo mai se il 'Socrate' platonico è una costruzione poetico-filosofica.

Nel Simposio di Platone, libro in cui gli invitati al banchetto di Agatone celebrano ed espongono la propria posizione su Eros, viene esibito in modo limpido ciò che

²⁰Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, p. 89.

²¹Ivi, p. 27.

²²*Ibidem*.

Alcibiade pensa del suo maestro Socrate. La vicenda non appare banale, Alcibiade si esprime in preda all'ubriachezza in modo strategico.

Ed è qui, in questa narrazione che il discepolo descrive Socrate e ne esalta la sua stranezza comunicando che un uomo uguale a costui non si sarebbe trovato facilmente sia per ciò che egli stesso era, sia per il suo 'parlare'. Alcibiade ne delinea da una parte un uomo vigoroso e impavido in battaglia, nel contempo bevitore di grandi quantità di vino che non lo deviano dalla sobrietà. (Immagine che impedisce il riconoscimento della superiorità dell'intelletto con la debolezza della carne). C'è un rinvio continuo alle ostentazioni, c'è un'ambiguità in Socrate che lo mette in contrasto con la tradizione del tempo. In più del maestro viene ribadita la sua bruttezza fisica, ma nonostante ciò, la sua forza di attrazione non ha paragone; con i suoi modi egli affascina chiunque. La sua forza di seduzione è data da una combinazione non ordinaria di spiritualità e fisicità che ammalia il suo discepolo.

“L'amore Socratico è omoerotico. È la passione di un uomo più vecchio per un adolescente.”²³ La persuasione, la passione sono intessute nell'insegnamento, l'insegnante si dedica al suo allievo, alla sua mente alla sua immaginazione, al suo spirito (implicazioni e prerogative sono illimitate, come detto anche al paragrafo precedente). “La fiducia, l'offerta e l'accettazione hanno radici che sono anche sessuali. L'insegnamento e l'apprendimento sono modellati da una sessualità dell'anima umana altrimenti inesprimibile.”²⁴ Ed è questo amore reciproco, questo miscuglio di sentimenti che legò il filosofo al suo allievo.

Le testimonianze storiche riportano che, nel periodo del collasso di Atene dopo la guerra contro Sparta, Socrate venne accusato di aver contribuito al disfacimento della società, di essersi fatto scherno delle divinità.²⁵ Con i suoi discorsi da 'sofista' fu colpevolizzato di aver corrotto i giovani, tra cui Alcibiade stesso, abile stratega e militare che cambiò di continuo fazione, combattendo anche a fianco degli spartani pur di salvare 'la propria immagine'. Nel 399 a.C. Socrate viene condannato a bere la cicuta; egli non rinnega i suoi atti, non rifiuta il suo sapere, declina le proposte di fuga; si 'arrende' alla pena “reputando che mai un cittadino avrebbe dovuto disobbedire ai

²³ Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, p. 31.

²⁴ Ivi, p.32.

²⁵ Cavallera H. A., *Storia della Pedagogia*, La Scuola, Brescia 2009, p. 20.

verdetti dello Stato, per quanto ingiusti.”²⁶ Socrate dimostrò la sua coerenza fino alla fine.

Allo stesso modo, nella contingenza dello scambio di amore e fiducia, si può ricordare in ambito letterario la relazione tra un maestro e la sua allieva, che è rappresentata nel rapporto di Abelardo ed Eloisa. Nel suo libro, “*Historia calamitatum*”, autobiografico, Abelardo racconta la loro storia d’amore, intensa quanto travagliata. Siamo all’incirca nel 1117 quando i due si conoscono. Pietro Abelardo “chiamato ‘maestro dei maestri’²⁷ attirava studenti da tutta Europa, “la tradizione gli attribuisce ‘più di cinquemila discepoli di cui cinquanta divennero vescovi, cardinali e abati; tre di questi papi’”.²⁸ Considerato ora uno dei più importanti e famosi filosofi medievali, egli al tempo fu chiamato ad istruire una giovane fanciulla talentuosa; lui quarantenne, lei sedicenne si innamorarono mediante l’insegnamento e l’apprendimento vicendevole. Uno scambio di intelletto e di eros. La loro avventura non è di quelle a lieto fine, i due scoperti dallo zio di lei, verranno separati ma si ricongiungeranno quando lei dichiarerà di aspettare un figlio. Abelardo di conseguenza propose di rimediare quanto accaduto sposando Eloisa in segreto, visto che era chierico; ma quando la famiglia di lei divulgò la notizia, per paura delle malelingue, Pietro Abelardo portò la sua amata in cerca di protezione nel convento in dove lei aveva studiato. I parenti di Eloisa, convinti che con questo gesto il novello marito volesse disfarsi della giovane sposa, lo fecero evirare. E così si concluse il loro idillio.

L’amore di lei però non cessò mai, per quanto lontani, Eloisa continuò a scrivergli delle lettere ricordando quanto erano stati legati e l’impossibilità di dimenticare la passione che li aveva uniti. Abelardo dal suo punto di vista credette che quanto accaduto fosse la punizione per aver osato troppo. Riprese ad insegnare. I due ebbero modo di rincontrarsi con gran conforto, da parte di entrambi ma successivamente Abelardo si trasferì in un monastero lontano.

Le loro vite si erano separate definitivamente.

²⁶ Cavallera H. A., *Storia della Pedagogia*, La Scuola, Brescia 2009, p. 20.

²⁷ Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, p. 89.

²⁸ *Ibidem*.

3.4 Qual è la via?

Nel dispiegarsi delle tre categorie di rapporto maestro-discepolo in scenari che hanno storicamente rappresentato un tipo di relazione portata all'estremo, con conseguenze in alcuni casi laceranti, o che hanno condotto ad un distacco emotivo tra i protagonisti delle narrazioni, si vuole ora trovare una via, il giusto compromesso perché la relazionalità sia portatrice di possibilità differenti, dia spazio e respiro ad un apprendimento all'insegna del miglioramento reciproco.

Innanzitutto si ritiene giusto sondare l'aspetto della responsabilità del maestro. Come già detto, insegnare può essere un'impresa difficile e a tratti rischiosa, farlo senza considerare ciò, significherebbe essere superficiali.

C'è chi crede che la responsabilità dell'insegnamento persista fino alla fine dei tempi, anche quando viene fraintesa,²⁹ ed è da questa convinzione che György Lukács, filosofo ungherese, derivò che il pensiero di Nietzsche potesse essere stato il principio ideologico per l'ascesa dei fanatismi fascisti in Europa.

Chi, come Sant'Agostino, crede che una teoria della pedagogia faccia sempre riferimento all'enigma del libero arbitrio.³⁰ Il discepolo non deve adottare gli insegnamenti come assoluti, dovrebbe considerarli come ipotesi, 'vagliarne la bontà', oppure rifiutarli o discuterli, dovrebbe mettere in campo la propria scelta. La responsabilità finale si trova nell'individuo stesso, le sue azioni dipendono dal suo giudizio al di là di come egli venga istruito condizionato o modellato.

Per questo è indispensabile che gli allievi siano allenati allo spirito critico.

Di nuovo ritorna la domanda. Nel caso in cui avvenga il fraintendimento, l'uso illecito delle dottrine da parte del discepolo, quanto il mentore è coinvolto in tutto questo? Si deve riconoscere che una parte di responsabilità va addebitata al maestro se non altro perché, il desiderio di compiacenza dell'allievo è insito nella dinamica relazionale. La necessità del discepolo di primeggiare davanti agli occhi del 'titolare', la volontà di agire perseguendo gli ideali, per poi passare all'atto è innegabile. E di questo il maestro deve tener conto.

²⁹ Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, p. 98.

³⁰ *Ibidem*.

Perciò “Insegnare con grandezza significa suscitare dubbi nell’allievo, allenare al dissenso”.³¹ Si aggiunge anche che, insegnare è presentare quelle che sono le possibilità che il mondo offre, con le sue bellezze e i suoi pericoli, lasciando poi all’allievo la scelta della strada da seguire.

Come dice Steiner: “un maestro di valore dovrebbe, infine, essere solo.”³²

L’educatore quando ha impartito la sua lezione, quando ha offerto il suo insegnamento ha fatto tutto, deve mettersi da parte, deve lasciar andare il suo allievo, deve essenzialmente rimanere solo.

Ed è così che succede anche quando due genitori, i primi maestri, per temporalità e valore nella vita di un bambino, decidono di metterlo al mondo. I genitori devono saper perdere un figlio, devono permettergli di liberarsi dai legami primari per trovare la sua strada, per scegliere individualmente chi ‘essere’.

Massimo Recalcatti nel suo libro “*Le mani della madre*” fa riferimento al racconto biblico del sacrificio di Isacco. Al centro della vicenda ci sono Sara e Abramo, che per volere del loro Dio acconsentono alla perdita del figlio, “al suo abbandono, al suo sacrificio per permettergli di affrancarsi dai vincoli familiari e trovare il suo posto nel mondo”.³³

Il figlio prediletto, deve essere lasciato andare: la questione in causa non è il sacrificio della sua vita, ma bensì il ‘sacrificio del possesso’ da parte dei genitori.

“È il dono più grande che possano fare un padre e una madre: donare la libertà, saper lasciare andare i propri figli, sacrificare ogni proprietà su di loro.”³⁴

È proprio questo “saper lasciare andare” che diventa punto focale nella parte finale di questo paragrafo. Molte volte ‘l’investimento’, il carico di aspettative che un genitore, un educatore, un maestro pone sulle spalle del proprio figlio/discepolo, se equilibrato può portare ad uno slancio perché il desiderio è il motore che muove la maturazione e l’evoluzione. Ma se questo desiderio è ‘soffocante’, se le aspettative sono ‘troppo alte’, il rischio è che la sopracitata libertà venga privata. Si ottiene l’effetto

³¹ Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, p. 100.

³² *Ibidem*.

³³ Recalcatti M., *Le mani della madre, desiderio, fantasmi ed eredità del materno*, Feltrinelli, Milano 2015, p. 81.

³⁴ *Ivi*, p. 82.

opposto. Il ragazzo si sente imbrigliato nel volere dell'adulto, e i suoi personali sogni e progetti vengono schiacciati.

“Quanto coraggio ci vuole per non impadronirsi delle cose e delle persone, per amarle, a tal punto da dare loro la vita e lasciarle libere.”³⁵

Il giovane deve poter trovare il significato particolare della propria esistenza, l'adulto deve riconoscere tale particolarità assieme alla necessità della perdita.

Ritornando perciò al maestro, in questo frangente, inteso come la funzione che deve adottare ogni essere umano nel momento in cui si fa educatore di un giovane, il suo ruolo sarà quello di guida, una guida che non dirige.

Un maestro autentico quindi, dovrà congedarsi, dovrà rimanere solo. . . ed il vero discepolo potrà essere “soltanto qualcuno che imparerà a seguire se stesso.”³⁶

³⁵ D'Avenia A., *L'appello*, Mondadori Libri, Milano 2020, cit. p. 316.

³⁶ Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, p. 112.

CAPITOLO IV

DALLA MAIEUTICA ALLA PHILOSOPHY FOR CHILDREN

Nel tentativo di portare a compimento quanto fino ad ora discusso, cercando di sintetizzare le teorie psicologiche, pedagogiche, filosofiche che riguardano il relazionale in una pratica degna di rifletterne gli aspetti salienti, si giunge a parlare del movimento educativo della Philosophy for Children.

“Il dialogo filosofico è una delle migliori forme di apprendimento per lavorare con i bambini sull’aspetto filosofico.”³⁷

Socrate, uno dei più grandi maestri della filosofia occidentale fu fautore del dialogo, egli passeggiava per le strade della polis facendo domande e cercando degli interlocutori con cui confrontarsi rispetto a temi come verità, giustizia, bontà . . . per poi verificarne, attraverso la sua arte maieutica l’inconsistenza delle idee. Sicuramente questo modo di fare provocava un certo impaccio in coloro che erano così sicuri delle loro convinzioni o azioni e poi ne riscoprivano le contraddittorietà. Ma nella realtà di oggi è di vitale importanza un fermo esame di ciò che si pensa e ciò che si fa. È necessaria una rielaborazione dei pensieri e delle proprie idee.

Il dialogo socratico ha avuto diverse interpretazioni in base all’epoca o al contesto ma ci sono vari punti in accordo che possono essere validi per costruire e trasformare una classe scolastica in una “comunità di ricerca”. Intraprendere un dialogo filosofico richiede collaborazione ed approvazione, prevede la messa in dubbio delle proprie posizioni quando son a confronto con altre, comporta il necessario tempo per l’ascolto e l’esamina degli argomenti e opinioni altrui con il proposito di migliorare e perfezionare uno scopo comune e di dirigersi verso la costruzione della verità che sarà più significativa di quella individuale. “Così inteso il dialogo si trasforma in un’arte che non si insegna, ma si pratica. Si fa appello ai sentimenti e alle emozioni, e non soltanto al pensiero.”³⁸

³⁷ Nomen J., *Il bambino filosofo e il quesito di Platone. Come insegnare ai bambini a pensare in modo autonomo*, tr. it. S. Cavarero, Salani Editore, Milano 2019, p. 69.

³⁸ Ivi, p. 76.

4.1 Cenni storici.

Matthew Lipman, nato nel New Jersey, Stati Uniti, nel 1923 e morto nel 2010, fu filosofo ed educatore. È stato il creatore del programma Philosophy for Children. “Questo progetto ha lo scopo di avvicinare, attraverso una serie di racconti filosofici, bambini di diverse età alla filosofia permettendo loro di realizzare dialoghi filosofici su tematiche che nella quotidianità li meravigliano e li incuriosiscono.”³⁹

Dalla sua esperienza come docente universitario di filosofia e nell'intreccio dei movimenti politici che fermentavano nel sistema accademico statunitense già negli anni Sessanta, giunse a concepire che imparare a pensare in modo critico fosse una questione vitale assieme alla capacità di porsi interrogativi di tipo filosofico e a esprimere valutazioni ragionevoli ed il tutto doveva essere sviluppato a partire dalla tenera età, già dalla scuola primaria se non dalla scuola dell'infanzia.

Si vedrà nelle prossime righe da quali premesse storico/teoriche il suo lavoro si è sviluppato ed ha portato assieme alle varie concezioni di filosofi e pedagogisti dell'epoca, nel settore accademico, il riconoscimento del primato del pensiero filosofico e logico nell'ambito dell'apprendimento.

Negli anni Ottanta, negli Stati Uniti d'America iniziò un processo di denuncia verso l'inadeguatezza del sistema educativo, a partire dai piani alti del ministero, da William Bennet, segretario all'istruzione, Chester Finn suo assistente, e Lynne Cheney, presidente del National Endowment for the Humanities, conservatori critici nei confronti delle istituzioni esistenti e concordi nel riconoscere la crisi dell'intero sistema scolastico.⁴⁰

Insegnanti e dirigenti scolastici, sentendosi sotto attacco pararono il colpo contestando, a loro volta, le pessime circostanze in cui si ritrovavano a lavorare portando a loro difesa ricerche in ambito educativo che sostenevano il loro operato, concludendo che la crisi non dipendesse da ‘meccanismi interni’ ma bensì dalla società in cui ci si ritrovava. Da parte degli insegnanti c'era la convinzione di ‘essere nel giusto’, di fornire un insegnamento adeguato nel modo corretto, semplicemente erano gli studenti che non apprendevano. Sembrava che gli allievi non dessero valore

³ Nomen J., *Il bambino filosofo e il quesito di Platone. Come insegnare ai bambini a pensare in modo autonomo*, tr. it. S. Cavarero, Salani Editore, Milano 2019, p. 27.

⁴⁰ Lipman M., *Thinking in Education*, tr. it. A. Leghi, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 39.

all'educazione ma ciò che veniva imparato a scuola servisse solamente come accesso alle successive prove di avanzamento nella carriera scolastica o per entrare nel mondo del lavoro; di conseguenza l'educazione sembrava un bene "usa e getta"⁴¹, qualcosa di pregevole fintantoché poteva far progredire nella vita e poi essere messo da parte, e non come un qualcosa che servisse 'per la vita'. Gli insegnanti rincarando la dose riportavano di sentirsi nelle stesse condizioni in cui si ritrovavano cent'anni prima i docenti di latino e greco. Riconoscevano di essere delusi dai loro tempi, e sentenziavano come potessero la storia romana e quella greca interessare gli allievi quando i loro genitori non si degnavano nemmeno di andare a votare.⁴²

Nonostante le aspre questioni, le due fazioni di chi criticava la scuola e di chi la difendeva concordavano su quello che era lo scopo dell'istituzione scolastica, ossia quello di infondere conoscenze, e la questione aperta rimaneva la qualità del lavoro di trasmissione delle stesse. "Qual è il motivo per cui non viene svolto in modo soddisfacente?"⁴³

Stava iniziando ad aprirsi uno spiraglio, il pensiero di Piaget non soddisfaceva più, mentre le teorie di Vygotskij e Bruner apparivano più interessanti, accompagnate dai concetti di *pensiero, abilità cognitive e metacognizione*⁴⁴. Fu organizzata così una conferenza al Learning Research and Development Center dell'Università di Pittsburgh dai membri del NIE (National Institute of Education) ove l'obiettivo manifesto fu quello di "esaminare le pratiche educative e l'indagine scientifica in funzione delle abilità degli studenti di capire, ragionare, risolvere problemi e apprendere. L'intento era quello di riunire studiosi cognitivisti, ricercatori di nuovi programmi e insegnanti di abilità cognitive, affinché si scambiassero la loro esperienza e discutessero le loro teorie, le loro scoperte e le loro raccomandazioni."⁴⁵ La conferenza diede inizio ad una nuova fase, i ricercatori cominciarono a discutere di 'educazione al pensiero'.⁴⁶ In breve tempo nel settore pedagogico delle riviste editoriali la trattazione di articoli riguardanti

⁴¹ Lipman M., *Thinking in Education*, tr. it. A. Leghi, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 40.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ Ivi, p. 41.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ Glaser R., Prefazione a cura di J. W. Segal, S. F. Chipman, R. Glaser, *Thinking and Learning Skills*, I, Erlbaum, Hillsdale N.J. 1985, p. 10.

⁴⁶ Lipman M., *Thinking in Education*, tr. it. A. Leghi, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 42.

l'insegnamento delle abilità di pensiero fu di prim'ordine. Gli esperti in campo, come educatori e professori ritenevano che a scuola si fosse sempre insegnato a pensare ma ora l'argomento si faceva più ardente, in che modo il pensiero era chiamato in causa nell'educazione? Non gli era stato assegnato forse un ruolo limitato? La necessità diventava dunque quella di rivedere l'insegnamento nella pratica del *pensiero critico*.

4.1.1 Il pensiero critico in John Dewey.

Per affrontare il risorgere del pensiero critico è necessario affidarsi a John Dewey e all'implicazione pratica delle sue idee. Dewey iniziò a interessarsi di educazione molto presto, intorno al 1880. Lo scenario del sistema educativo di quell'epoca era caratterizzato da un declino dello studio dei classici e da un vigoroso tentativo da parte della scienza di conquistarsi uno spazio all'interno del curricolo scolastico.⁴⁷ Per Dewey si trattava della rivincita del metodo della ricerca scientifica sull'umanesimo classico che considerava la via per ricostruire un nuovo modello di educazione. Una società perfettibile si sarebbe potuta realizzare quando la ricerca sarebbe stata al centro della trattazione dei problemi e gli studenti indirizzati ad un ruolo attivo nella risoluzione. Nel suo libro *How We Think*⁴⁸, Dewey rivede la storia naturale della ricerca scientifica a partire dalle sue origini, quando l'uomo della preistoria adottava il metodo della ricerca per risolvere i suoi problemi quotidiani secondo un algoritmo. Egli infatti ipotizzò che di fronte agli ostacoli l'uomo fosse in grado di rideterminare le premesse e pensare alle ipotesi per raggiungere i propri scopi e trovare la soluzione migliore anche considerando le conseguenze del proprio agire.

Il filosofo fa una distinzione inoltre tra pensiero ordinario e pensiero riflessivo cioè quel pensare che tiene conto di motivazioni e ripercussioni. Considerando le motivazioni/cause delle idee è possibile discernere e agire attraverso una pluralità di alternative e giungere ad una libertà razionale. Conoscendo le ripercussioni/conseguenze è possibile attribuire un significato alle idee, e dal punto di vista pragmatico, Dewey intendeva che il significato veniva definito dal contributo pratico e dagli effetti sul modo proprio di agire nella realtà. Grazie al risalto che lo

⁴⁷ Lipman M., *Thinking in Education*, tr. it. A. Leghi, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005, pp. 45-46.

⁴⁸ Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1961.

studioso ha dato al pensiero riflessivo, oggi, molti a difesa del pensiero critico ritengono che Dewey sia stato anticipatore di questa prospettiva. In più la sua marcata preoccupazione per il *pensiero nell'educazione* era tesa all'insegnamento ai bambini del 'pensare con la propria testa' per la conquista della democrazia. Molti fattori della sua visione fanno ricondurre la comunità come legante tra metodo scientifico ed esercizio democratico.

Un solo punto critico rimane irrisolto nell'ottica di Dewey, per molti esperti nel campo, il pensiero per eccellenza rimane quello filosofico, la ricerca scientifica è un mondo a sé e perciò non possono ridursi una all'altra. Ne deriva quindi che nel contesto scolastico rimane il dubbio di cosa dev'essere preferita, la ricerca scientifica oppure quella filosofica? Dal pensatore non viene mai una risposta definitiva a questa scelta e tantissime furono le esperienze intraprese da successori, in differenti approcci, ma che risultarono fallimentari.

Un contributo importato nel 1962 fu dato anche da Robert Ennis che pubblicò un saggio⁴⁹ sulla rivista 'Harvard Educational Review' il quale ebbe un forte influsso sullo sviluppo del concetto di educazione al pensiero e la sua definizione di pensiero critico è intesa tuttora come "Pensiero ragionevole e razionale che ci aiuta a decidere in cosa credere e cosa fare."⁵⁰

In ultima analisi anche se raramente Dewey si è espresso apertamente nei riguardi della filosofia, nell'opera *Experience and Nature*⁵¹, adotta una concezione della materia come critica. La descrive come una "particolare forma non scientifica di cognizione, la cui unica modalità di ricerca è il giudizio di valore: un giudizio del giudizio, 'una critica della critica'".⁵²

4.1.2 L'apporto di Benjamin Bloom.

Un altro passaggio significativo per la nascita del movimento per il pensiero critico è dato, negli anni Cinquanta, dal concetto di abilità cognitive; la pratica educativa e le discussioni attorno ad essa erano caratterizzate dal richiamo degli

⁴⁹ Ennis R., *A concept of Critical Thinking*, in "Harvard Educational Review", 32 (1962), 1, pp.81-111.

⁵⁰ Lipman M., *Thinking in Education*, tr. it. A. Leghi, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005, pp. 49.

⁵¹ Dewey J., *Experience and Nature*, Open Court Publishing Company, Chicago-London 1925, tr. it. *Esperienza e natura*, Mursia, Milano 1973.

⁵² Lipman M., *Thinking in Education*, tr. it. A. Leghi, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005, pp. 50.

‘obiettivi comportamentali’ che in una classe si sarebbero dovuti raggiungere. All’Università di Chicago, Benjamin Bloom e colleghi si soffermarono nella definizione e analisi di quali potessero essere gli ‘obiettivi cognitivi’. Da queste basi nacque l’opera *Taxonomy of Educational Objectives, I: Cognitive Domain*⁵³, un apporto interessante che considerava l’apprendimento e l’acquisizione di informazioni attraverso una gerarchia di abilità, anche se in essa non venivano considerati gli obiettivi del ragionamento logico. Alla posizione inferiore della ‘piramide’ si trovava il ricordo seguito da comprensione, applicazione, analisi, sintesi e al vertice la valutazione. “Per molti osservatori dello scenario educativo, si trattava di un passo in avanti storico verso l’affermazione del pensiero critico; si declassava la conoscenza elevando il valore del pensiero valutativo.”⁵⁴ Purtroppo, come era successo all’epoca di Dewey con le sue idee, se il contesto non è maturo le applicazioni in campo educativo vengono travisate. E il contesto in cui Bloom si affermò, era dominato dalla teoria di Piaget che considerava l’età dell’infanzia inadatta a recepire idee astratte. L’educazione procedeva dallo stadio concreto percettivo e affettivo dei bambini fino allo sviluppo intellettuale in tarda età, adatto alla comprensione delle idee. Perciò la tassonomia di Bloom fu interpretata erroneamente come una scala di fasi evolutive che raggiungeva il culmine del pensiero valutativo in età adulta. In base a ciò l’insegnamento del pensiero critico ai bambini non fu assolutamente tenuto in considerazione perché la mente giovane era inadeguata a controllare il pensiero, ad esprimere opinioni e ad effettuare ragionamenti logici. Solo negli anni Settanta con l’esaurirsi del movimento per il ‘ritorno ai principi fondamentali’⁵⁵ vennero riviste le teorie della conoscenza e del pensiero, soprattutto considerando la situazione reale degli studenti che mancavano di ‘astrazione’; si faceva così necessario correggere il tiro “insegnando loro a ragionare per mezzo della filosofia e la filosofia attraverso il ragionamento.”⁵⁶

⁵³ Bloom B. et al., *Taxonomy of Educational Objectives, I: Cognitive Domain*, McKay, New York 1956, tr. it. *Tassonomia degli obiettivi cognitivi, I: Area cognitiva*, Giuntie Lisciani, Teramo 1983.

⁵⁴ Lipman M., *Thinking in Education*, tr. it. A. Leghi, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005, pp. 51.

⁵⁵ Ivi, p. 52.

⁵⁶ *Ibidem*.

4.1.3 La logica informale e la filosofia applicata.

Procedendo con l'indagine dei contributi al pensiero critico, alla fine degli anni Settanta sorse il progetto conosciuto come logica informale, orientato ad un linguaggio naturale che voleva avvicinarsi agli studenti per facilitarne il ragionamento. Si riteneva necessario chiarire i movimenti che stavano alla base dell'argomentare, assieme al dotare gli studenti di un modo efficace di trovare gli usi impropri della retorica e delle forme errate di ragionamento. Nel 1978 si tenne una conferenza in merito presso l'Università di Windsor, in Canada e tra gli studiosi che vi parteciparono, Ralph Johnson, J. Anthony Blair, Michael Scriven e altri, c'era la convinzione che tale movimento "avrebbe salvato la filosofia" e "si sarebbe manifestato attraverso un notevole miglioramento dell'insegnamento delle abilità di base".⁵⁷ La logica informale ha rafforzato sempre più il legame con il pensiero critico ed ha avuto una prospera fase di pubblicazioni.

È possibile giungere a riconoscere un legame anche tra pensiero critico e filosofia applicata, movimento che si affermò solo verso la fine degli anni Ottanta. In Gran Bretagna attirò luminari come Richard Hare e A. J. Ayer,⁵⁸ ma negli Stati Uniti ci fu maggiore difficoltà nell'adottare una filosofia che aveva a che fare con questioni inerenti la vita pratica. L'approccio educativo noto come *Philosophy for Children* è un "chiaro esempio di filosofia applicata all'educazione" ed ha "l'obiettivo di migliorare la capacità di ragionamento e di giudizio degli studenti".⁵⁹ Vi sono però delle differenze: "le forme consuete di filosofia applicata, per esempio, rappresentano iniziative da parte dei filosofi volte a chiarire o risolvere i problemi affrontati dai non filosofi, mentre la *Philosophy for children* vuole indurre gli studenti a fare filosofia da soli".⁶⁰

Le attività a favore della pubblicizzazione della conoscenza della nascita del pensiero critico raggiunsero il livello più alto tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio

⁵⁷ Johnson R., Blair J. A., in "*Informal Logic*", 1 (luglio 1978), 1, p. 5.

⁵⁸ Lipman M., *Thinking in Education*, tr. it. A. Leghi, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005, pp. 55.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ *Ibidem*.

degli anni Novanta.⁶¹ Furono organizzate molte conferenze negli Stati Uniti e molte altre ne vennero organizzate in Canada riguardanti la logica informale.

Il pensiero critico aveva raggiunto ormai un'eccellente visibilità ed era stato assimilato a tutti i livelli dell'educazione,⁶² molti centri sospesero le attività di tipo divulgativo per occuparsi di formazione degli insegnanti. Nonostante tutti gli sforzi però, "l'eventualità di un curriculum che prevedesse l'insegnamento critico e l'apprendimento comune di tutte le discipline era quanto mai remota."⁶³ Il pensiero critico era stato ormai assorbito ma giocava un ruolo inerte. Con il passare del tempo l'interesse marginale dell'educazione americana per tale tipologia di pensiero muterà in una connessione solida e rilevante, nel momento in cui altre scuole contribuiranno ad introdurre la riflessione multidimensionale nei loro corsi per la formazione degli insegnanti e si inizierà a collaborare con altre Università anche fuori dal territorio americano.

4.2 Il pensiero critico in Lipman.

Riprendendo la memorabile definizione del pensiero critico di Robert Ennis, come pensiero che "intende aiutarci a decidere in cosa credere e cosa fare" Lipman sostiene che i verbi credere e fare siano il manifesto 'dell'abituale pratica scolastico – accademica'.

Infatti:

"La scuola (secondo il nostro pensiero) è uno dei luoghi in cui apprendiamo cose presumibilmente giuste e in cui impariamo ad agire in modo appropriato. In realtà, però, non ci si esprime in questi termini; si dice, piuttosto, che la scuola è un luogo in cui impariamo le cose che è giusto conoscere. La conclusione è evidente: se in qualche modo siamo stati indotti a conoscere qualcosa, siamo anche stati costretti a crederci. E normalmente contiamo di agire nel rispetto delle nostre credenze."⁶⁴

⁶¹ Lipman M., *Thinking in Education*, tr. it. A. Leghi, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005, pp. 56.

⁶² Ivi, p. 57.

⁶³ *Ibidem*.

⁶⁴ Ivi, pp. 58-59.

Rivedendo e analizzando la definizione di pensiero critico di Ennis si ha la spiacevole impressione che si riferisca a quella concezione della società di fine ventesimo secolo in cui ci si voleva accertare che le generazioni di studenti accogliessero le ‘dottrine’ con la scusa di aiutarli a ragionare con le loro potenzialità. Ma questa era la scuola che intendeva *inculcare* una serie di ideologie spacciandole per il ‘sapere’. Se ci si basa sul paradigma della ricerca, agli studenti verrà richiesto di indagare e di ricercare e ne emergeranno vari giudizi e decisioni, alcune delle quali fondate da prove dimostrabili.

Le persone hanno bisogno del pensiero critico perché la complessità dei problemi che devono affrontare nella vita lo richiede. Ne hanno bisogno per discernere ciò che ha validità maggiore da ciò che ne ha meno. Il pensiero critico supporta un pensiero riflessivo e un agire giudizioso. Nella realtà acquista grande pregio se viene adoperato per il dibattito di idee confutabili e rappresentazioni libere sempre aperte a dispetto di quando viene impiegato a problemi per i quali esiste già un metodo per giungere ad una soluzione tollerabile. “Quando ci si chiede se il prodotto del concepimento sia fin dall’inizio un essere umano, se un uomo possa legittimamente porre fine alla sua vita o come debba rapportarsi agli animali e alla natura in generale, è indubbio che il dibattito proceda, seppur con la lentezza di un ghiacciaio.”⁶⁵

Rispetto alla conoscenza e credenza il pensiero critico agisce a nostra difesa, non lascia che gli altri ci obblighino a credere in quello che vogliono ma fornisce occasioni di ricerca personale. Nelle società sono presenti enormi e solide forze che si dispongono contro la persona, come quelle politiche, economiche, militari, e queste hanno lo scopo di ridurre la forza del pensiero alle loro ideologie di dominio. È necessario agire con diffidenza e perplessità. Se lo si fa singolarmente diventa rischioso negli esiti, se lo si fa collettivamente diventa decisivo. Lipman crede che ci siano maggiori speranze di costruire un pensiero critico e di coltivare negli studenti uno scetticismo sperimentale, piuttosto che far acquisire agli studenti una serie di credenze di dubbia attendibilità nel lungo periodo.⁶⁶ Il pensiero critico può venirci in aiuto nel consigliarci a cosa non credere. I due obiettivi di Ennis –credenza e azione- si riferiscono all’assimilazione nel pensiero comune dell’educazione come istruzione. Ma c’è un’enorme differenza tra le

⁶⁵ Lipman M., *Thinking in Education*, tr. it. A. Leghi, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 59.

⁶⁶ Ivi, p. 60.

due; l'istruzione richiede osservanza e riguardo per la tradizione sia nel pensiero che nella condotta. L'educazione all'opposto sollecita la ragionevolezza, l'uso di sagge valutazioni adottando accortezza e liberalità in relazione alle dottrine e idee della tradizione. Il rapporto tra credenza e ricerca non è ingiustificabile, deve essere però chiarito. Non è possibile credere in ciò che si sta ricercando; se un'indagine ha inizio vuol dire che si sono rilevate delle questioni da chiarire che interrompono la credenza, si avvanzerà con una sorta di atteggiamento scettico fintantoché non si arriverà ad una definizione di risultati inediti e originali che rinnoveranno la credenza, e a questo punto essa sarà rinforzata dalla ricerca che si è condotta.

L'intervento critico, questa modalità di insegnamento, si avvale del giudizio, ma può essere adoperato in modo accurato solo attraverso l'esposizione ai contenuti delle varie discipline scolastiche. Perciò "se il pensiero critico richiede essenzialmente *sensibilità verso il contesto*, è solo attraverso l'incontro diretto con i contenuti particolari che possiamo individuare i contesti verso i quali essere sensibili."⁶⁷

E durante questo incontro con i contenuti specifici delle discipline è richiesta una peculiare attenzione allo studente; com'è evidente che si dovrà insegnargli ad usufruire del metodo autocorrettivo della ricerca.⁶⁸

A questo punto si deve chiarire agli studenti che tutti i giudizi che esprimono sono dipendenti dal criterio che si adotta e ogni ricerca è dipendente dal giudizio.

Ancora, Lipman sostiene che una persona critica è sensibile al contesto – specifiche circostanze –, si fa guidare da criteri (soprattutto, dalla coerenza, dalla rilevanza, dalla precisione, dall'accettabilità e dalla sufficienza) ed è capace di auto correggersi (mette in discussione i punti deboli del proprio pensiero e li rettifica).⁶⁹

Nella vita di tutti i giorni, quando noi pensiamo abbiamo un'ipotesi, un punto di vista basato su supposizioni che implicano conseguenze, e utilizziamo dati, fatti ed esperienze per trarre delle deduzioni ed emettere giudizi impostati su teorie e concetti al fine di provare a risolvere un problema o rispondere a una domanda.⁷⁰

⁶⁷ Lipman M., *Thinking in Education*, tr. it. A. Leghi, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 61.

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ Nomen J., *Il bambino filosofo e il quesito di Platone. Come insegnare ai bambini a pensare in modo autonomo*, tr. it. S. Cavarero, Salani Editore, Milano 2019, p. 36.

⁷⁰ Ivi, p. 38.

È nel vaglio di tutti questi elementi e nel loro impiego che possiamo insegnare ai bambini il pensiero critico. Esistono differenti modi di pensare: ci sono conoscenze che si fondano sui fatti, esistono le opinioni personali e ci sono i giudizi che esaminano le argomentazioni e preferiscono quella più conveniente.

Saper distinguere tra fatti, opinioni e giudizi⁷¹ fa parte dell'educazione al pensiero di cui si sta parlando. I fatti non possono essere opinabili e offrono informazioni, le opinioni si possono trattare e confutare. I giudizi danno la possibilità di valutare l'attinenza dei ragionamenti su cui si poggiano e decretare così l'ammissibilità o meno degli stessi. Le opinioni non sono fatti dimostrati, manca la prova che può confermarle, come un'argomentazione a loro favore. Ma la verità non è contestabile. Può essere messa in dubbio da svariate opinioni, ma se non si trovano prove in contrasto, è l'opinione a essere invalidata, non la verità. La verità si sottopone solamente al dominio della ragione e delle prove.⁷²

Se qualcuno dovesse sostenere che tutto può essere messo in dubbio ciò potrebbe essere intrapreso a partire dalle prove, non dalle opinioni, sennò si vivrebbe nella falsità. Rimane solo una perplessità: cosa si può dire in merito alle verità che non sono scientifiche ossia che non sono comprovate da ragioni di natura rigorosa? In questo tipo di verità l'accertamento proviene da un numero sufficiente di ragioni che supportano l'opinione che si esprime e la rendono ricca di trattazioni e puntuale nel linguaggio. Si mettono sul tavolo le opinioni e si prende posizione rispetto alla loro forza, a prescindere da chi le ha formulate. Perciò è fondamentale che i bambini esprimano opinioni ma dovranno essere consapevoli che queste necessiteranno anche di essere accompagnate da ragioni e prove a loro supporto.

4.3 Oltre al pensiero critico, il pensiero creativo e il pensiero caring.

Dopo un'attenta analisi del pensiero critico inteso come processo che ha a che fare "tanto con le *procedure* e gli *approcci* con cui si affrontano gli oggetti di

⁷¹ Nomen J., *Il bambino filosofo e il quesito di Platone. Come insegnare ai bambini a pensare in modo autonomo*, tr. it. S. Cavarero, Salani Editore, Milano 2019, p. 38.

⁷² Ivi, p. 39.

riflessione, quanto con i *prodotti* che emergono come esito delle sue dinamiche”⁷³, si deve tenere anche in considerazione l’aspetto creativo del pensiero; anche se ‘criticità e creatività’ sono state proposte nella letteratura pedagogica e psicologica più volte come realtà dicotomiche⁷⁴, in realtà Lipman sostiene che non sono altro che due facce della stessa medaglia, o meglio, due aspetti di uno stesso processo intellettuale complesso⁷⁵.

Il pensiero creativo è “immaginativo e provocatorio, olistico e coerente, inventivo e originale. È un pensiero maieutico, fertile, controverso e stimolante”.⁷⁶ Per adottarlo è necessario abbandonare la *comfort zone*⁷⁷ e spingersi altrove, anche se molto spesso la creazione spaventa perché ci allontana dalle nostre sicurezze. Ma in verità se la si pratica la creatività amplia lo spazio e il tempo concedendo nuove possibilità.

Ciò che si deve tenere a mente è che nessuno ha una concezione della vita e del mondo del tutto sicura⁷⁸, quando un problema si pone dinanzi a noi, non c’è un’unica direzione da percorrere, si deve valutare la questione nella sua interezza e scegliere la direzione più opportuna.

Irene de Puig, filosofa ed insegnante catalana, formatrice del metodo ‘Filosofia 3/18’ (versione del progetto Philosophy for Children in Catalogna) individua alcune caratteristiche del pensiero creativo :

- è ingegnoso e flessibile;
- permette di mettere in discussione la realtà e di cercare alternative;
- è intuitivo;
- è aperto e libero;
- rafforza il pensiero critico e ne riceve gli effetti;
- riordina e torna a unire;
- è più sintetico che analitico;
- presuppone sapere, saper essere e saper agire;

⁷³ Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli 2006, p. 72.

⁷⁴ Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli 2006, p. 73.

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ Nomen J., *Il bambino filosofo e il quesito di Platone. Come insegnare ai bambini a pensare in modo autonomo*, tr. it. S. Cavarero, Salani Editore, Milano 2019, p. 39.

⁷⁷ Ivi, p. 40.

⁷⁸ Ivi, p. 50.

– mostra una preferenza verso la complessità.⁷⁹

Per tutti questi motivi menzionati il pensiero creativo potrebbe essere un valido strumento per trovare le risposte ai problemi ancora irrisolti e a quelli che potranno presentarsi in futuro. Questo tipo di creazione offre all'intelletto nuove vie per trovare soluzioni innovative che poi il pensiero critico avrà modo di valutare. Come esposto prima i due pensieri sono complementari tra loro.

Una progettualità per l'apprendimento di questo tipo aiuta a pensare con la propria testa, dubita di quelle verità indiscusse perché accettate per abitudine, mette in crisi un'autorità ingannevole. Si costruisce così una conoscenza libera, che diventa anche responsabile.

L'insegnamento della filosofia ai bambini, oltre a sviluppare risposte critiche e creative di fronte alle sfide che il mondo presenta deve offrire anche la costruzione di un bagaglio etico basato su quei valori che il mondo richiede ai cittadini di apprendere, in modo da poter rendere più semplice la convivenza nella pluralità.⁸⁰ Il terzo aspetto del pensiero da educare è il pensiero *caring*⁸¹. Per pensiero *caring* si intende quello che custodisce l'appropriatezza del pensiero in sintonia con il proprio orizzonte valoriale e che mette in relazione in modo dinamico pensiero-parola-azione. Secondo Dewey il pensiero di tipo *caring* apprezza e soppesa, dando importanza laddove va data e applicando giudizi di valore con una forte componente emotiva.⁸² Lipman afferma che il pensiero *caring* è attivo, riconoscente, normativo, affettivo, empatico. Ci sono ragioni che non sono cause e le emozioni non sono semplicemente impulsi fisiologici.⁸³ Questo tipo di riflessione fa leva sull'empatia, cerca di essere in corrispondenza con l'altro nel pensiero e nel sentimento per poter dare un giudizio adeguato. Deve saper individuare le particolarità, le singolarità, le situazioni; deve valorizzare. È ciò che da una parte consente di comprendere gli esseri umani come individui unici, dall'altra costruisce

⁷⁹ De Puig I., *Fer filosofia a l'escola*, Eumo, Vic 2012.

⁸⁰ Nomen J., *Il bambino filosofo e il quesito di Platone. Come insegnare ai bambini a pensare in modo autonomo*, tr. it. S. Cavarero, Salani Editore, Milano 2019, p. 77.

⁸¹ Ivi, p. 77.

⁸² *Ibidem*.

⁸³ *Ibidem*.

riferimenti, regole di comportamento e valori che supportano le nostre certezze. Il passaggio successivo è l'azione.

Il pensiero caring è strettamente legato alle emozioni che guidano l'azione, dovrebbe essere a servizio delle persone per aiutarle ad individuare le ingiustizie e a risolverle. Per esercitare tale pensiero fin dall'epoca dell'infanzia dovrebbero essere predisposti dei momenti di pratica all'interno di tutte le istituzioni educative perché i bambini possano esplorare e sperimentare prendendo le loro decisioni. Non esporli ai rischi può portare a una riduzione della capacità di crescere, di imparare, di essere responsabili, di uscire dalla comfort zone per provare a formulare le proprie scelte, anche sbagliando, per poi non ripetere più lo stesso errore.

I bambini devono credere che sia possibile cambiare il mondo e poterlo migliorare ed hanno bisogno di adulti che li sostengano in questo. E qui dimora l'effetto Pigmalione. Se si crede di poter raggiungere gli obiettivi che ci si è posti si è già fatto un passo in avanti nella loro conquista.⁸⁴ Infatti se crediamo di potercela fare, agiremo perché ciò si verifichi, ci sforzeremo ed affronteremo le difficoltà che si porranno di fronte a noi. Al contrario se non ci si crede, in automatico ci si allontanerà dalla 'meta'. Ecco perché è fondamentale avere fiducia in se stessi e negli altri, perché è garanzia di riuscita dei propri intenti.

La famiglia è il primo luogo dove si sviluppano le competenze emotive, (abbiamo visto anche attraverso le componenti cerebrali dei neuroni specchio), e con la crescita le esperienze aumenteranno prospettandoci un pensiero che tiene in considerazione il rispetto dell'alterità.

Per una comprensione dell'altro si possono individuare alcuni punti salienti, formulati similmente, dal professore spagnolo di filosofia Jordi Nomen:

- curiosità e sereno avvicinamento;
- empatia: cambiare la propria pelle per abitare in modo transitorio quella dell'altro;
- osservazione, pazienza per vedere le conseguenze delle cose;
- compassione per misurare la fragilità che tanto ci accomuna;
- sincerità per controllare l'ingannevole apparenza

⁸⁴ Nomen J., *Il bambino filosofo e il quesito di Platone. Come insegnare ai bambini a pensare in modo autonomo*, tr. it. S. Cavarero, Salani Editore, Milano 2019, p. 80.

- ragione per comprendere le cause;
- giustizia per valutare le opzioni
- forza per non ignorare la paura;
- complicità per evitare il pregiudizio della propria impressione;
- sensibilità per farsi perdonare dell'intromissione.⁸⁵

Il pensiero caring 'combatte' contro l'individualismo, non ha bisogno di discorsi o azioni eclatanti, si può manifestare sotto forma di semplice gentilezza o senso civico ed è garante di buona convivenza e comprensione verso i propri simili.

4.4. La comunità di ricerca nella Philosophy for Children: ruoli e identità rinnovate.

La proposta di trasformare una classe in una "comunità di ricerca" adottando il programma della Philosophy for Children, P4C, delinea un "percorso formativo-educativo trasversale e meta disciplinare"⁸⁶.

La ricerca inizia dai problemi, dalle incertezze e prova ad eliminare le convinzioni che non sono sostenute da ragioni. "Il fatto che la ricerca tenda alla problematizzazione, alla critica, la rende un'attività essenzialmente sociale, rivolta alla co-costruzione e condivisione di conoscenza con una comunità di pensanti."⁸⁷ La ricerca, per il fatto di essere attività propriamente sociale si avvicina alla forma della mente, che si configura per mezzo dell'interiorizzazione del sociale, in cui l'individuo percepisce l'altro da sé in modo costruttivo. E qui si connette il concetto di Mead di soggetto, "self", come conseguenza dello sviluppo della mente in una comunità⁸⁸, che avviene nell'interiorizzazione dell' "altro generalizzato", ossia la somma delle disposizioni degli altri verso noi stessi, e di noi stessi verso gli altri. *L'individuo si forma nelle relazioni con gli altri.*

⁸⁵ Nomen J., *Il bambino filosofo e il quesito di Platone. Come insegnare ai bambini a pensare in modo autonomo*, tr. it. S. Cavarero, Salani Editore, Milano 2019, p. 82.

⁸⁶ Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli 2006, p. 91.

⁸⁷ Ivi, p.93.

⁸⁸ *Ibidem*.

Una comunità di ricerca è fondata nella pratica auto-correttiva che identifica il suo fare critico e riflessivo; nelle seguenti caratteristiche si approfondirà il suo valore.

- Per prima cosa una “comunità di ricerca” ha sempre una *meta*⁸⁹, essa è aperta e si muove verso un elaborato che non sarà per forza di cose una conclusione, ma un cambiamento, una decisione, un giudizio. Con le parole di Ryle la trasformazione che la filosofia è in grado di offrire “non consiste nel dare, una volta per tutte, la risposta a vecchie domande, ma nel trasformare profondamente tutte le domande.”⁹⁰
- Un altro elemento da considerare è che la comunità di ricerca ha sempre una *direzione* che è determinata dal senso dell’argomentazione.⁹¹ Essa segue la strada del ragionamento che dipenderà dal contesto e dalla situazione particolare.
- Il terzo fattore è costituito dal dialogo, strutturato secondo un modello argomentativo giustificativo, disciplinato da regole procedurali specifiche e alimentato dalla disponibilità all’ascolto produttivo.⁹² È un’indagine che viene svolta in comune in cui le parti sono coinvolte in un chiedere e rispondere.
- Il quarto punto riguarda i processi critici e insieme creativi che hanno origine nella “comunità di ricerca”, essi aumentano e operazionalizzano un pensare di tipo complesso, collaborativo e condiviso⁹³. Tale comunità è continuamente impegnata nello studio e produzione di giudizi di diversa entità.

La comunità di ricerca moltiplica i vantaggi che potrebbero essere conseguiti da una pedagogia di comunità e una metodologia di ricerca se considerate a se stanti.

Rispetto allo stato psicologico del soggetto che è partecipe in una comunità di ricerca si può affermare che le dinamiche di interazione cognitiva aiutino il potenziamento della stima di sé in modo vantaggioso, che è strettamente collegata all’apprendimento e si realizza attraverso la motivazione, gli atteggiamenti mentali e gli stili cognitivi. Il fattore dialogico permette l’incremento positivo della stima di sé senza

⁸⁹ Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli 2006, p. 94.

⁹⁰ Ryle G., *Hume*, in *Collected Papers*, I, Barnes and Noble, New York 1971, p. 160.

⁹¹ Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli 2006, p. 95.

⁹² *Ibidem*.

⁹³ *Ivi*, p.96.

diminuire le qualità altrui. In questa realtà sociale ogni membro ha il suo posto. Oltretutto la comunità di ricerca influisce sulle componenti emotive della stima di sé sottoforma di *visibilità psicologica*⁹⁴, intesa come sentimento che restituisce alla persona ciò che gli altri vedono e ascoltano delle sue interazioni all'interno del gruppo. Si accresce la consapevolezza comunitaria del pensare: attraverso l'analisi e correzione del metodo altrui ne consegue un'autoanalisi e un'autocorrezione del pensiero. In questo modo la consapevolezza di poter anche sbagliare fa parte del 'gioco', l'errore fa riconoscere i propri limiti e quelli degli altri. La stima di sé e l'autonomia si sviluppano nel territorio comunitario lontano dagli individualismi.

L'ascendenza della comunità di ricerca si verifica verso tutti i membri che ne fanno parte perciò, se si sta parlando di una classe scolastica, sia alunni che insegnanti mutano la propria percezione all'interno di questo contesto. Il ruolo dell'insegnante perciò è molto differente rispetto a quello che solitamente assume nella classe e di conseguenza anche la sua autoconsapevolezza cambierà.

L'adulto, il docente, è il primo responsabile della comunità in quanto deve occuparsi della progettazione educativa come processo di 'educazione continua' che va oltre l'istituzione scolastica e acquista significato politico profondamente democratico.⁹⁵ Ciò che si costruisce all'interno della comunità di ricerca non ha solo un forte valore dal punto di vista cognitivo per l'acquisizione di capacità di pensare, ma fornisce le fondamenta per una società democratica in cui ognuno si trova tutelato, un luogo in cui i diritti, i doveri e i valori di ciascuno sono riconosciuti e rispettati.

La pedagogia adottata in questo progetto si avvale di una continua ed essenziale dimensione sociale e comunicativa del gruppo assieme ad una visione differente del rapporto alunno-insegnante. La posta in gioco cambia, infatti il fine educativo del docente non sarà più quello di 'insegnare una disciplina' ma quello di 'insegnare a pensare' e da ciò ne deriverà un diverso modo di porsi nei confronti dei suoi alunni.

Nella comunità di ricerca l'insegnante è la figura esperta in grado di agevolare la comunicazione ed il dialogo, ma è egli stesso coinvolto nella ricerca; non è più colui che 'domina' attraverso il suo sapere. L'idea socratica di ricerca della 'sapienza' si manifesta in tutta la sua imponenza per quel che concerne la funzione del 'maestro'.

⁹⁴ Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli 2006, p. 98.

⁹⁵ Ivi, p. 99.

Egli deve divenire “co-ricercatore partecipe all’indagine svolta dalla comunità; un co-ricercatore con un ruolo di mediazione e di controllo sulla qualità della ricerca stessa e sulla sua direzione.”⁹⁶ Il controllo è inteso come il fornire indicazioni in caso si dovessero presentare difficoltà nell’argomentazione logica e razionale; non l’obbligo che il discorso prenda strade predeterminate.

A questo discorso si collega il problema della *neutralità* dell’insegnante nel dialogo, e si deve distinguere tra neutralità “procedurale” e “contenutistica”.⁹⁷

L’insegnante deve essere neutrale rispetto ai contenuti che vengono espressi, ossia non deve prendere parte, oppure preferire alcune idee a discapito di altre. La sua opinione non deve trasparire perché c’è il rischio di frenare negli allievi la spontaneità della ricerca. Mentre rispetto alla procedura, il docente non può essere paragonato ad un membro qualsiasi del gruppo, perché deve mantenere la sua funzione di guida e di facilitatore degli approcci cognitivi dei partecipanti. Proprio per il suo essere competente nei processi di pensiero l’insegnante sarà un modello di cui il bambino potrà servirsi per avvicinarsi e testare la “zona di sviluppo prossimo” coniata da Vygotskij, che gli permetterà di progredire intellettualmente.

L’adulto perciò diviene punto di riferimento per l’allievo e in una prospettiva d’insegnamento che si basa sulla comunicazione dialogica comunitaria egli riveste varie funzioni:

- Quella di *iniziatore*⁹⁸. L’insegnante prepara le situazioni perché si verifichi l’apprendimento e gli alunni si sentano partecipi nel processo.
- Quella di *osservatore*⁹⁹. Egli osserva gli studenti e ne riconosce i progressi, fornisce occasioni per la loro maturazione.
- Quella di *mediatore*¹⁰⁰. L’insegnante non offre soluzioni, non fornisce risposte pronte ma bensì media; può prestare il suo aiuto facendo domande, offrendo opportunità di riflessione, riportando l’attenzione sulle stranezze o su punti fondamentali; sostenendo l’apprendimento.

⁹⁶ Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli 2006, pp. 100-101.

⁹⁷ Ivi, p. 101.

⁹⁸ Ivi, p. 103.

⁹⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

- Quella di *liberatore*¹⁰¹. L'educatore non agisce direttamente nei processi di apprendimento ma lascia libero il bambino di intraprendere la sua strada, di provare, e anche di errare.

Ma qual è la base di partenza per intraprendere un programma come la Philosophy for Children?

Sicuramente si dovrà iniziare da quelli che sono gli interessi e le motivazioni del gruppo di lavoro e un buon punto di partenza potrebbe essere la lettura di una storia, un racconto che mobilita e mette al centro l'interesse degli alunni. Ma non deve prevalere quello che si intende interesse soggettivo, infatti anche Lipman, che ha strutturato dei racconti appositi per attivare l'interesse filosofico nei bambini, ritiene che questo non sia di primaria importanza ma il dialogo di ricerca filosofico deve arrivare a catturare questioni di rilievo per tutta la comunità pensante.

L'insegnante come ribadito precedentemente è una guida, ma una guida che tende a scomparire nella classe¹⁰², ciò che l'insegnante offre è un *apprendistato cognitivo* che implica *apprendimento collaborativo* e *insegnamento reciproco*.¹⁰³ Queste tre particolarità rendono l'insegnamento rilevante, fruttuoso ed integrato e rinnovano in modo produttivo l'interazione sociale che darà origine a vero apprendimento e revisione delle consapevolezze e comportamenti. Questo tipo di educazione deve essere sempre supportata dal fattore *motivazionale*.¹⁰⁴

4.5 Philosophy for Children: dalla teoria alla pratica.

Philosophy for Children, programma nato in New Jersey intorno agli anni Settanta per opera di Lipman, del Montclair State College, assieme ad alcuni suoi collaboratori tra cui Ann Margaret Sharp, ebbe larga diffusione in America e anche in Europa.

Gli obiettivi del progetto per filosofare con i bambini consistono nello sviluppo e nel rinforzo delle abilità di ragionamento, in particolare quelle relative all'area della comprensione, analisi e soluzione di problemi, all'area metacognitiva e a quella

¹⁰¹ Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli 2006, p. 103.

¹⁰² Ivi, p. 108.

¹⁰³ *Ibidem*.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

argomentativa.¹⁰⁵ Altre motivazioni che secondo Lipman porterebbero all'urgenza di inserire il programma nel curriculum scolastico sarebbero quelle di far crescere nei bambini le capacità e predisposizioni al pensiero critico e autonomo e la competenza di sapersi esprimere in modo ragionevole per la costruzione di una futura cittadinanza in una società pluralista e democratica. "I Greci chiamavano *idiótes* quei cittadini che non volevano prendere parte alla politica, che manifestavano una mancanza di giudizio critico e si sottomettevano, ignoranti alla più evidente delle strumentalizzazioni."¹⁰⁶ Solamente dei cittadini critici potranno intravedere ed evitare le situazioni in cui la democrazia viene corrotta e ridotta al servizio degli interessi di pochi.

Altro punto rilevante riguarda il materiale letterario con cui si affronta questo percorso. I bambini che partecipano a questo programma intraprendono una lettura e discussione ad alta voce di racconti appositi, sotto la supervisione dell'insegnante. La scelta del genere narrativo, si accosta al vasto campo di studi che hanno confermato come le storie riescano a coinvolgere il bambino ed il suo mondo immaginario.

I racconti in questione contengono argomenti ed elementi prettamente filosofici quali realtà, identità, diversità, verità, bellezza, bene, male, giustizia, vita, morte, differenza tra sogno e realtà, esistenza, natura, società¹⁰⁷ e altri ancora. Questi contenuti sono sempre presentati all'interno di discussioni che ne mettono in luce le strutture concettuali di riferimento.¹⁰⁸ I personaggi di queste storie affrontano delle vicende ed intraprendono delle discussioni che non risultano conclusive ma bensì aprono alla ricerca. "La meta è coinvolgere i lettori nell'indagine; far sì che la comunità di ricerca costruisca una sua propria storia interindividuale, fatta dai problemi, dalle idee, dagli errori e possibilità che emergono nel confronto e nello scambio."¹⁰⁹

Il curriculum inoltre propone dei manuali per gli insegnanti, che fondamentalmente sono delle cosiddette 'istruzioni per l'uso' dei racconti, e suggeriscono su quali punti si può focalizzare la discussione sotto l'aspetto filosofico. Vengono proposti esempi di piani di discussione ed esercizi che possono aiutare l'educatore e indirizzarlo verso le

¹⁰⁵ Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli 2006, p. 116.

¹⁰⁶ Nomen J., *Il bambino filosofo e il quesito di Platone. Come insegnare ai bambini a pensare in modo autonomo*, tr. it. S. Cavarero, Salani Editore, Milano 2019, p. 71.

¹⁰⁷ Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli 2006, p. 121.

¹⁰⁸ *Ibidem*.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

argomentazioni possibili, una adeguata conduzione della discussione, un riconoscimento dei diversi punti di vista supportati da giudizi validi. I manuali hanno lo scopo di indirizzare l'insegnante, che dovrà contestualizzare all'interno della sua comunità di ricerca i suggerimenti colti; tali strumenti infatti non devono essere interpretati come percorsi obbligatori, pena quanto detto finora riguardo la libertà della direzione del dialogo e la sua apertura nell'unicità di ogni "comunità di ricerca".

Nel 1982 iniziarono le pubblicazioni della letteratura filosofica per bambini di Matthew Lipman a partire dal *Prisma dei perché* (Armando, Roma 1992) per bambini di undici e dodici anni. Nel 1974, assieme alla filosofa e collega Sharp, crea l'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children*. Dal 1974 al 1980 entrambi gli studiosi si dedicarono a costruire racconti di diversi livelli e aree e manuali per gli insegnanti.¹¹⁰

Lipman inoltre credeva fosse fondamentale preparare gli insegnanti dal punto di vista procedurale e metodologico, perciò a tal proposito istituì, a suo tempo, presso varie sedi universitarie degli Stati Uniti, seminari di una settimana. Si susseguirono dei libri per i programmi per l'insegnamento secondario: "il manuale per gli insegnanti *L'indagine filosofica* (Liguori, Napoli 2004); *Lisa. L'indagine etica*. (Liguori, Napoli 2015) rivolto a studenti di prima superiore così come *Suki* (IAPC, Montclair State College, Montclair New Jersey 1987) mentre *Mark. L'indagine sociale* (Liguori, Napoli 2004) è rivolto agli studenti di terza superiore. Inoltre Lipman e Sharp, in *Growing up with Philosophy* (Temple University Press, Philadelphia 1978) e *Philosophy in the Classroom* (Temple University Press, Philadelphia 1980) scrissero anche in merito alle basi teoriche della filosofia a livello scolastico. Completarono poi la loro opera con tre programmi per la scuola elementare: *Nous* (IAPC, Montclair State College, Montclair New Jersey 1996) e *Getting Our Thoughts Together*, dello stesso editore, 1988, per terza e quarta elementare e anche *Kio e Gus* (Liguori, Napoli 1999). Inoltre, *Stupirsi di fronte al mondo* (Liguori, Napoli 2016) per gli stessi livelli e *Pixie* (Liguori, Napoli 1999) per il livello K2 (negli Stati Uniti)."¹¹¹ Sempre negli anni Ottanta apparve una nuova proposta teorica di Lipman: *Philosophy Goes to School* (Temple University Press, Philadelphia 1988). Il movimento filosofico si estese in oltre

¹¹⁰ Nomen J., *Il bambino filosofo e il quesito di Platone. Come insegnare ai bambini a pensare in modo autonomo*, tr. it. S. Cavarero, Salani Editore, Milano 2019, p. 28.

¹¹¹ Ivi, pp. 28-29.

quaranta paesi in tutto il mondo attraverso organizzazioni nazionali e locali. Nel 1979 Lipman fondò la rivista *Thinking. The Journal of Philosophy for Children* di cui inizialmente fu direttore.¹¹²

Dopo questa corposa lista di opere si giunge a parlare dei risultati ottenuti, laddove il programma Philosophy for Children è stato adottato tenendo conto di un tempo di trattamento di almeno tre mesi e di una preparazione adeguata degli insegnanti. I miglioramenti più evidenti si sono riscontrati nelle abilità di ragionamento e capacità di lettura e comprensione del testo; “ma in linea più generale , il successo è legato ad un marcato sviluppo nei bambini della capacità di concettualizzazione e di formulazione di giudizi in base a criteri di ragionevolezza condivisibili, con un conseguente incremento nelle prestazioni disciplinari che traggono vantaggio dall’ottimizzazione del ragionamento discorsivo.”¹¹³

Sembra che i risultati conseguiti e il successo di questo tipo di filosofia, possano ritenersi dovuti proprio alla tipologia del materiale narrativo adottato che “enfattizza la natura sociale dell’apprendimento e del pensiero: molte delle scoperte e delle soluzioni che si susseguono nelle storie, sono frutto dell’interazione con gli altri, [...]interazioni in cui emergono anche le reazioni cognitive ed emotive dei bambini di fronte ai propri successi e fallimenti.”¹¹⁴ La tipologia strutturale delle storie, in termini di sequenze, schemi, aiuta le modalità cognitive di comprensione ed elaborazione dei contenuti; in più i racconti facilitano quei processi di immedesimazione, ‘il mettersi nei panni del protagonista’, e l’avvicinamento dei contenuti con la propria esperienza personale.

Infine si può desumere che nella Philosophy for Children il tratto dell’interazione sociale è sicuramente ciò che fa la differenza nella costruzione della conoscenza; il dialogare, lo scambio verbale e cognitivo all’interno della comunità di ricerca fanno sì che questa pratica *relazionale* determini il cambiamento che ci si prospettava.

¹¹² Nomen J., *Il bambino filosofo e il quesito di Platone. Come insegnare ai bambini a pensare in modo autonomo*, tr. it. S. Cavarero, Salani Editore, Milano 2019, pp. 29-30.

¹¹³ Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli 2006, p. 118.

¹¹⁴ Ivi, p. 130.

4.6 Il dialogo all'interno della comunità di ricerca.

Nella “comunità di ricerca” perché possa verificarsi educazione è necessario che amicizia e collaborazione siano accolte come apporti favorevoli al contesto di apprendimento, anziché essere i motivi d'accusa e di competizione prevalenti in troppe classi della scuola primaria¹¹⁵. I membri di un gruppo sono accumulati da un comportamento che valuta in modo non accusatorio, che produce cognizioni condivise, che sviluppa un immaginario filosofico e le capacità di leggere e scrivere, che incoraggia una lettura approfondita e che si diletta nel trattare testi dialogici.¹¹⁶

La riunione di una comunità inizia con la lettura di un testo filosofico ad alta voce, uno alla volta, ogni studente dovrà farlo, questo ha un valore fortemente etico¹¹⁷ perché dimostrazione di cosa sia la partecipazione di tutti a turno. Per di più leggere ad alta voce aiuta i bambini nella comprensione dei significati, nell'espressività di quello che si legge e fornisce un ascolto più attento e preciso. Del testo si apprezza il valore, si cerca di capirne le informazioni implicate, si fanno supposizioni, deduzioni, si ipotizzano risvolti e si immaginano gli intenti. Poi si passa alla formulazione delle domande: l'insegnante che guida la comunità propone agli alunni di esporre le proprie incertezze e i dubbi che vengono trascritti alla lavagna o su un supporto ben visibile a tutti, con accanto il nome di chi ha espresso il quesito, questo per dare importanza alla persona e alle sue idee. Successivamente, quando l'elenco delle domande sorte è completo e rappresentativo delle varie voci dei partecipanti, si può parlare di un agenda per l'inizio della discussione. Si dovrà scegliere un ordine, dare una priorità alle questioni, partendo da una in particolare, lasciando questa scelta al caso, o chiedendo il consenso degli scolari cercando di trovare un accordo tra tutti. E a quel punto si potrà iniziare la discussione. Essa può procedere a partire dallo studente che ha formulato la domanda che è stata scelta, chiedendogli di spiegarne il senso, l'importanza, le ragioni che hanno portato alla formulazione. Seduti in cerchio faccia a faccia i compagni intervengono in modo ordinato, cercando di portare i propri giudizi, argomentando le opinioni, rispettando sempre le idee altrui. E qui si giunge al dialogo vero e proprio. Gli studenti

¹¹⁵ Lipman M., *Thinking in Education*, tr. it. A. Leghi, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 109.

¹¹⁶ *Ibidem*.

¹¹⁷ *Ivi*, p. 113.

si alternano nella discussione e nella definizione dei significati. “Nulla è in grado di potenziare le abilità di pensiero quanto la discussione.”¹¹⁸

Il dialogo ha una rilevante nota personale e il filo logico è fondamentale. Per questo si distingue dalla conversazione che è esattamente l'opposto, essa non necessita di attenzione profonda perché ci si occupa di parlare con qualcun altro senza uno scopo a monte. Il dialogo esige attenzione, focalizzazione del tema e speculazione profonda. È una pratica che crea instabilità, suscita degli sbilanciamenti durante l'esecuzione ma questi portano ad un avanzamento. Se è in corso una ricerca è chiaro che il dialogo è finalizzato ad uno scopo. La ricerca è funzionale alla conoscenza, ad un sapere che viene mediato e condiviso, giustificato e valutato in una dinamicità relazionale.

La comprensione, nasce dal bisogno di sapere, dallo stupore e dalla curiosità per il mondo che sono linfa vitale per l'uomo. E quale è il miglior modo di giungere alla comprensione se non facendolo assieme, riconoscendo gli altri come 'compagni' che possono affiancare in questa avventura alla ricerca di un senso. Il senso del vivere.

¹¹⁸ Lipman M., *Thinking in Education*, tr. it. A. Leghi, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 115.

CONCLUSIONE

La relazione maestro - allievo è quel rapporto unico e particolare che fin da tempi antichi ha garantito la trasmissione della cultura, dei valori e delle tradizioni dei popoli e che tutt'ora permane come metodo di comunicazione e scambio di conoscenze nonostante la sempre più marcata tecnologizzazione della vita umana.

La relazione va salvaguardata, deve continuare ad essere il cuore pulsante dell'insegnamento, deve resistere come atto di cura particolare, ascolto dell'altro, libertà del pensiero, empatia, per consentire la crescita e l'evoluzione dell'allievo.

L'insegnamento del maestro non deve essere ridotto a mera istruzione, è molto di più. È opera particolareggiata, non anonima, deve farsi carico della totalità della persona, non avere fini utilitaristici.

In queste pagine si è voluto portare all'attenzione quanto la formazione scolastica risulti ancora deficitaria da molti punti di vista cercando di trovare non una soluzione, ma degli spunti che potrebbero forse rilanciare il sistema dell'istruzione. Ciò che si intende non è un miglioramento del livello strutturale ma una riappropriazione del vero *senso* formativo scolastico.

La scuola dovrebbe accompagnare i bambini a diventare giovani in un percorso di maturazione che mette al centro le dinamiche dell'apprendimento; guidati da un adulto, figura che rappresenterebbe non l'autorità ma l'esemplarità. Un maestro autentico dovrebbe sapere quanta responsabilità ha nelle mani e attraverso la sua umanità preoccuparsi del processo di crescita dei suoi alunni.

La proposta che si avanza è quella di un vero e proprio recupero della natura umana che ci caratterizza, attraverso un approccio differente da parte dell'insegnante, capace di uno sguardo di cura maggiore nei confronti dei suoi alunni; ma anche mediante una riappropriazione del valore di quelle discipline che hanno per oggetto 'la conoscenza dell'uomo'. Si sta parlando della filosofia, della letteratura, della storia, sempre più surclassate dalle materie scientifiche ad alto valore razionale e formale.

In Italia è ancora attivo il dibattito sulla possibilità di inserire la filosofia nei curricula degli istituti tecnici, ad esempio.

Esiste una sperimentazione promossa da INDIRE, l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, del Ministero dell'Istruzione,

denominata percorso Paths (a Philosophical Approach to THinking Skills) rivolto agli insegnanti, con il proposito di utilizzare strumenti, programmi, modalità che contraddistinguono il metodo filosofico per mettere in pratica *la ricerca, la discussione*, in classe con lo scopo di individuare un orizzonte di senso per la realizzazione e definizione dell'identità personale degli alunni, in relazione agli altri e al contesto storico - culturale.

A mio parere proposta esigua, trattandosi di sperimentazione, a dispetto delle reali necessità educative odierne, seppur positiva.

In questo lavoro si è fatto riferimento alla Philosophy for Children, in quanto programma strutturato e supportato da un importante 'impianto' teorico che nella pratica ha dato buoni esiti negli ambiti legati all'uso del pensiero e nell'apprendimento multidisciplinare. Il programma è indirizzato al coinvolgimento di tutti i vari gradi scolastici, non è una sperimentazione di breve durata, ma un percorso che accompagna l'allievo nella sua evoluzione. In questo caso sì, si può parlare di formazione autentica. Nel contesto odierno, così complesso e ad alta problematicità, in quest'epoca in cui lo smarrimento giovanile è sempre più preoccupante, l'educazione deve ritrovare la sua forza strutturatrice e motivante.

Intraprendere un percorso scolastico per una persona oltre ad essere un diritto e un dovere dovrebbe essere proprio un fatto di emancipazione. Molto spesso viene confuso come strada per un avviamento al lavoro, un indirizzo transitorio che mira agli studi universitari o semplicemente una fase della propria vita.

È chiaro che il cambiamento che si richiede qui è radicale ma non impossibile, esso può nascere da un impostazione diversa che utilizza la filosofia come approccio interdisciplinare nei curricula scolastici.

La relazione torna ad essere strumento portante in questo discorso: la relazione con l'insegnante che funge da guida e da sostegno, il legame con i pari come stimolo all'apprendimento reciproco, il rapporto con il contesto a supporto della comprensione.

La relazione è nucleo fondante; la fiducia che un'insegnante può conferire costruisce il legame, l'empatia e il carisma che comunica si connettono al sentire dell'altro, la coerenza del suo atteggiamento stimola un apprendimento spontaneo.

“Non esiste una professione di maggior privilegio. Risvegliare in un altro essere umano forze e sogni superiori alle proprie; indurre in altri l'amore per quello che

amiamo; fare del proprio intimo presente il loro futuro: è una triplice avventura senza pari.”¹

Ed è all’interno delle classi scolastiche che una ‘comunità di ricerca’ può fondarsi, indagando su questioni quotidiane fino a raggiungere le più importanti considerazioni sul significato dell’esistenza.

¹ Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S. Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, p. 171.

BIBLIOGRAFIA

Altarejos Masota E., Naval C., *Filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2003, p. 166.

Avanzini G., *L'insuccesso a scuola*, Edizioni Dehoniane, Napoli 1972.

Baldacci M., *Storia del pensiero pedagogico. Dall'antica Grecia all'età contemporanea*, Carocci editore, Roma 2022.

Ballanti G., *Il comportamento insegnante*, a cura di N. Bottani, Armando editore, Roma 1996.

Bengtson H., *L'Antica Grecia*, Il Mulino, Bologna 1989, p. 201.

Bertalanffy L. von, *Teoria generale dei sistemi (1968)*, Istituto Librario Internazionale, Milano 1971, p. 83

Berti E., *In principio era la meraviglia*, Laterza, Roma-Bari 2007.

Bion W.R.; *Apprendere dall'esperienza (1962)*, Armando, Roma 1972.

Blättner F., *Geschichte der Padagogik*, tr. it. di I. C. Anngle e P. Massimi, *Storia della Pedagogia*, Armando, Roma 1994.

Bloom B. et al., *Taxonomy of Educational Objectives, I: Cognitive Domain*, McKay, New York 1956, tr. it. *Tassonomia degli obiettivi cognitivi, I: Area cognitiva*, Giuntie Lisciani, Teramo 1983.

Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano 2011.

Bowlby J., *Attaccamento e perdita*, Vol. 1: *L'attaccamento alla madre*, Boringhieri, Torino 1972; Vol. 2: *La separazione dalla madre*, Boringhieri, Torino 1975; Vol. 3: *La perdita della madre*, Boringhieri, Torino 1983.

Bruni E.M., *La parola formativa. Logos e scrittura nell'educazione greca*, Carabba Editore, Lanciano 2005, pp. 43-52.

Bruni E.M.; *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, Carocci editore S.p.A., Roma 2021.

Buber M., *Il problema dell'uomo*, Leuman, ElleDiCi, Torino 1983, p. 118.

Buber M. *Io e tu*, (1923), in Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*,(1991) trad.it., Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1993, p. 62.

Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004.

Cavallera H. A., *Storia della Pedagogia*, La Scuola, Brescia 2009.

Chiosso G., *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Mondadori Università, Milano 2018.

Cigoli V., *Intrecci familiari. Realtà interiore e scenario internazionale*, Raffaello Cortina, Milano 1997, pp. 22-23.

D'Avenia A., *L'appello*, Mondadori Libri, Milano 2020.

De Puig I., *Fer filosofia a l'escola*, Eumo, Vic 2012.

de Waal F., *L'età dell'empatia. Lezioni dalla natura per una società più solidale*, 2009, trad. it, Garzanti, Milano 2011.

Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1961.

Dewey J., *Experience and Nature*, Open Court Publishing Company, Chicago-London 1925, tr. it. *Esperienza e natura*, Mursia, Milano 1973.

Dionigi I. (a cura di), *Ripensare i padri*, Rizzoli, Milano 2012, p. 9.

Dolto F., *Introduzione (1971)* In A. Vasquez e F. Oury, *L'Educazione nel gruppo classe. La pedagogia istituzionale*, Edizioni Dehoniane, Bologna 1975, p. 16.

Ennis R., *A concept of Critical Thinking*, in "Harvard Educational Review", 32 (1962), 1, pp.81-111.

Freud S., *Psicologia del Ginnasiale. Opere di S Freud (1914)*, vol.VII, Bollati Boringhieri, Torino 2003, pp. 478-479.

Gallese V., Migone P., Eagle M.N., *La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività ed alcune implicazioni per la psicanalisi*, in 'Psicoterapia e Scienze Umane', 3, 2006, p. 544.

Glaser R., Prefazione a cura di J. W. Segal, S. F. Chipman, R. Glaser, *Thinking and Learning Skills*, I, Erlbaum, Hillsdale N.J. 1985, p. 10.

Guardini R., *L'educazione*, in Idem *Etica, Lezioni all'Università di Monaco (1950-1962)*, Morcelliana, Brescia 2001.

Guardini R., *La fine dell'epoca moderna. Il potere (1950)*, Morcelliana, Brescia 1993.

Guardini R., *Lettere sull'autoformazione (1959)*, tr. it., Morcelliana, Brescia 1999.

Guardini R. *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola Brescia 1987.

Jaeger W., Paideia. *La formazione dell'uomo greco (1944)*, Bompiani, Milano 2018.

Johnson R., Blair J. A., in "*Informal Logic*", 1 (luglio 1978), 1, p. 5.

Kant I., *Metafisica dei costumi (1797)*, Bompiani, Milano 2006.

Lapassade G., *L'autogestione pedagogica: ricerche istituzionali (1971)*, Franco Angeli, Milano 1977.

Lévinas E., *Umanesimo dell'altro uomo, (1972)*, tr. it., Il Nuovo Melangolo, Genova 1998, pp. 73-77.

Lipman M., *Thinking in Education*, tr. it. A. Leghi, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

Maslow A., *Verso una psicologia dell'essere (1962)*, Ubaldini, Roma 1971.

Mearns D. e Thorne B., *Person-centred counselling in action*, Sage Publications, London 1988.

Nash J.F.jr., *Equilibrium Points in N-Person Gamens*, in 'Proceedings of the National Academy of Science USA', 36, 1950, pp. 48-49.

Nomen J., *Il bambino filosofo e il quesito di Platone. Come insegnare ai bambini a pensare in modo autonomo*, tr. it. S. Cavarero, Salani Editore, Milano 2019.

Platone, *Teeteto o Sulla Scienza*, intr. di S. Natoli, tr. it. di L. Antonelli, saggio critico di D. Spanio, Feltrinelli, Milano 2009.

Raimo C., *L'ultima ora. Scuola, democrazia, utopia*, Adriano Salani Editore, Milano 2022, p. 42.

Recalcati M., *Le mani della madre, desiderio, fantasmi ed eredità del materno*, Feltrinelli, Milano 2015, p. 82.

Ricoeur P., *Sé come un altro*, (1990), tr. it., Jaca Book, Milano 1999.

Rogers C e Kinget M., *Psicoterapia e relazioni umane* (1965), Boringhieri, Torino 1970, p. 123.

Rogers C., *Libertà nell'apprendimento* (1969), Giunti Barbera, Firenze 1981, pp. 188 e 193.

Rousseau J.-J., *Emilio o dell'educazione* (1762), la Nuova Italia, Firenze 1995, pp. 14-15.

Ryle G., *Hume*, in *Collected Papers*, I, Barnes and Noble, New York 1971, p. 160.

Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli 2006.

Sidoli R., *Neuroni specchio, linguaggio e competenza sociale*, in Santerini M. *Educazione morale e neuroscienze*, La Scuola, Brescia 2011, pp.147-151.

Simoni C., *Saggezza e cura nell'azione educativa*, Vita e Pensiero, Milano 2018, pp. 126-127.

Stein E., *Il problema dell'empatia* (1917), tr. it., Studium, Roma 1985, pp. 227-228.

Steiner G., *Lessons of the Masters*; tr. it. di F. Santovetti, S.Velotti, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004.

Ubbiali M., *Edith Stein: per non costruire castelli in aria. La relazione maestro-allievo come forma di Bildung fenomenologicamente fondata*, in “Rivista Formazione Lavoro Persona”, Anno III, n 7 – Marzo 2013, Pubblicazione periodica - ISSN_ 2039-4039.

Windelband W., *Storia della filosofia* (1919), 2 vol., Sandron, Firenze 1963.

Winnicott D. W., *Sviluppo affettivo e ambiente* (1965), Armando, Roma 1975.

Woodruff P., *Rhetoric and Relativism: Protagoras and Gorgias*, in A.A. Long (ed.), *The Cambridge Companion to Early Greek Philosophy*, Cambridge University Press, Cambridge 1999, pp. 290-310.

NORMATIVA

D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297 - Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione , relative alle scuole di ogni ordine e grado, Parte I – Norme generali, Art. 1.

DPR 24 febbraio 1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap.*

La Costituzione, Parte I, Diritti e doveri dei cittadini, Titolo II – Rapporti etico - sociali, Art. 33.