

## Metafisica e Pedagogia: una questione aperta

## Metaphysics and Pedagogy: an open question

GIORGIA PINELLI

*This article deals with the actuality of the relationship between metaphysics and pedagogy. On the one hand, every course of action or decision implies a vision of the world, of life, of existence: a 'tacit metaphysics' that flows into the way we recognize and interpret the event of education. On the other hand, the foundation of pedagogy as a scientific and philosophical discipline requires a clarification of the links which connect every reflection about the educative event to metaphysical reflection. The second part of the present work addresses this subject.*

**KEYWORDS:** METAPHYSICS, PEDAGOGY, TACIT THEORIES, EPISTEMOLOGICAL FOUNDATION OF PEDAGOGY, PHENOMENOLOGICAL APPROACH

Questo studio affronta la questione del rapporto tra metafisica e pedagogia, e la sua attualità oggi, sotto un duplice profilo.

In primo luogo intendiamo evidenziare come ogni prassi, ogni decisione o azione - ivi compresi gli atti educativi - siano inevitabilmente orientati da una metafisica, quantomeno implicita, nella misura in cui essi presuppongono una visione del mondo, della vita, dell'uomo, e del significato dell'esistere. Dal tipo di metafisica di riferimento discende pertanto la possibilità di riconoscere o meno come 'educativo' un accadimento o un fatto, nonché la definizione stessa dell'evento-educazione. Ne deriva inoltre un preciso sguardo antropologico, che definisce i caratteri dell'ideale di 'umanità adulta' verso la quale indirizzare lo sviluppo del 'cucciolo d'uomo' in ogni momento della storia umana.

In secondo luogo, la pedagogia stessa in quanto disciplina (scientifica e filosofica) non può ritenere chiusa la questione della connessione con la metafisica, in ordine alla propria fondazione epistemologica. Riteniamo che sia possibile individuare le linee di una fondazione autonoma del sapere pedagogico solo a partire da una prospettiva metafisica esplicitamente delineata, e dalla chiarificazione del nesso che collega ad essa ogni riflessione sul fatto

educativo. Questo problema verrà affrontato nella seconda parte di questo testo.

### La metafisica implicita nel nostro tempo

La nostra epoca, spesso definita dalla 'morte della metafisica' e dalla 'fine delle grandi narrazioni', risulta comunque plasmata (nel sentire comune, come in numerosi orientamenti scientifici e culturali) da una riconoscibile visione del mondo: una paradossale 'metafisica antimetafisica' che si identifica con la rimozione della trascendenza. La realtà come tale, dunque, non necessiterebbe di alcun rimando a un fondamento oltre se stessa per poter essere spiegata e compresa, esaurendosi interamente nel proprio versante intramondano, in una immediata 'cosalità'<sup>1</sup>.

Il rifiuto della trascendenza, e la conseguente squalifica della metafisica, scaturiscono dalla negazione della priorità dell'essere rispetto al pensiero<sup>2</sup>, che percorre la modernità nel suo complesso. A sancire l'inizio di questo percorso è il *cogito* cartesiano, che costituisce il pensiero umano come fondamento autofondato e contrapposto a una realtà fisica meccanicamente determinata e intrinsecamente passiva. In tale cornice, il dato materiale/naturale si configura come mera corporeità, 'ostacolo' che il pensiero

deve fronteggiare e assoggettare a sé, in quanto fonte di errore e di inganno. Il vincolo imposto dalla realtà sensibile alle istanze del soggetto pensante diventa dunque un mero limite da superare o rimuovere: e certamente nei secoli la razionalità umana ha accolto la sfida, ricorrendo al progressivo materializzarsi della capacità tecnica - di per sé connaturata al pensiero - in applicazioni tecnologiche.

Nell'Ottocento, con la riflessione hegeliana, la negazione della trascendenza compie un ulteriore passo in avanti: il fondamento metafisico è ora il Pensiero/Spirito Assoluto, totalmente immanente al reale e capace di risolverne e armonizzarne in sé ogni aspetto (anche quelli apparentemente contraddittori) in una superiore sintesi razionale conseguita attraverso il proprio sviluppo storico-dialettico. La realtà esiste dunque solo in quanto pensata e coincide col processo attraverso il quale lo Spirito giunge a ri-conoscersi nelle imperfette forme della materia e nelle sempre provvisorie costruzioni storico-culturali che ne accompagnano il divenire. Proprio questo Assoluto immanente, identificato col divenire stesso, e incarnato per Hegel dall'ordine statale, sarà infine 'smascherato' da Marx (e prima ancora da Feuerbach) quale mera proiezione dell'anelito di riscatto dell'umanità sofferente. L'età contemporanea si situa pienamente nel solco della modernità, presentandosi, sotto questo aspetto, come suo reale compimento. L'ateismo ottocentesco, con la sua negazione 'frontale' della trascendenza, postula infatti in certo modo ancora l'esistenza di un 'assoluto' da sostituirle (variamente identificato con la ragione, la società senza classi, la scienza, e in genere con un nuovo modello di umanità). Il Novecento segna invece l'esito nichilistico di tali tentativi. Un esito peraltro inevitabile, come evidenzia Francesco Botturi<sup>3</sup>: avendo eliminato ogni Assoluto, e avendolo sostituito con le proprie produzioni, l'uomo si scopre ora fatalmente solo nell'universo, si riconosce anche come fallibile, e incapace di offrire giustificazioni al mondo. Il passo successivo è la cosciente rinuncia alla possibilità stessa di individuare un fondamento al reale. La logica conseguenza di tale scoperta consisterà nel tentativo di disporre della realtà, qualunque cosa essa sia, vale a dire a prescindere dal riferimento ad un Altro ordine (appunto una metafisica) di cui la realtà data potrebbe essere letta come segno. Il

rapporto tra l'uomo e la realtà si converte così in puro esercizio di potere

*che non invoca alcuna giustificazione, che non dipende da alcuna finalità, che non è interno ad alcun ordine regolatore. [...] [L'essenza del nichilismo è dunque il] tecnicismo tecnocratico, in cui si vorrebbe realizzare l'idea della perfetta conciliazione del volere umano con il divenire del mondo; così che l'idea nuova di uomo finisce per identificarsi con l'equazione di tecnica e natura, secondo cui la tecnica può essere in perfetta equivalenza con la natura secondo un principio di trasformabilità illimitata<sup>4</sup>.*

È questo che Nietzsche aveva intuito profetizzando la 'volontà di potenza', incessante attività di autopoiesi che come 'effetto collaterale' ha la produzione di sempre nuovi valori. Il nuovo 'assoluto' non è più il Pensiero razionale umano, ma la Volontà. Ad essa viene assimilata la legge stessa del divenire: ogni situazione, nel momento in cui è posta ed affermata, diviene per ciò stesso 'valore'. Tale esito volontaristico, quindi, non muove dalla fiducia nella ragione e nella sua capacità di dominio, ma dalla constatazione della mancanza di un significato assoluto e persino di una oggettività veramente tale: all'uomo non resta altro che ricreare il mondo e se stesso sulla base delle concrete possibilità volta a volta disponibili.

Sulla scorta di una (anti)metafisica così concepita, la ragione diviene essa stessa strumento di manipolazione del mondo a servizio della volontà e dello slancio progettuale umano, e non più scandaglio per ricercare nel reale un ordine/fondamento intrinseco; si spiega così il connubio con forme sempre più pervasive di tecnicismo e di tecnologismo. Romano Guardini, alla metà del secolo scorso, ravvisava in questo mutato sguardo sul mondo la cifra di un cambiamento epocale. La *téchne* da sempre appartiene alla ragione umana in quanto capacità produttiva e creatrice, capace di trasformare e umanizzare il mondo. Per secoli l'ambito di possibilità dell'azione dell'uomo sulla natura ha coinciso con quello della sua esperienza sensoriale, potenziata dall'utilizzo di strumenti a loro volta modellati sui cinque sensi, dei quali detti strumenti condividevano almeno in parte i limiti di applicazione. La progettualità umana si poneva dunque in relativa armonia con la realtà naturale, inscrivendosi in un ordine strutturale del mondo come sistema di riferimento in cui la ragione poteva muoversi (ma che non poteva

oltrepassare). Ciò implicava la stretta connessione della tecnica e delle sue produzioni con l'esperienza comune; esercitando la tecnica, l'uomo sperimentava contemporaneamente la propria grandezza (la possibilità di intervenire su cose e situazioni, portandole dal caos all'ordine) e il proprio limite (l'impossibilità di ridefinire le 'regole del gioco', ovvero i fondamenti ultimi del reale stesso e la sua intrinseca struttura). Questi rapporti, annota Guardini, si sono progressivamente rovesciati. Il conoscere, volere ed agire umano hanno travalicato la struttura del reale e della persona: disponiamo di conoscenze che vanno ben oltre il raggio d'azione dei nostri sensi; i nostri rapporti col mondo non sono più immediati, ma filtrati da strumenti sempre più sofisticati (che molti sanno 'usare', ma non creare o controllare). La natura diventa un agglomerato di spazio e materia, del quale spetta all'uomo afferrare e ridefinire l'essenza tramite la tecnologia. Lo sguardo tecnicistico sulle cose finisce così per assorbire la natura (cioè la struttura della realtà così come si presenta e si offre a noi nell'esperienza); ed è così potente e pervasivo da poter pretendere di ri-creare il mondo<sup>5</sup>.

### **Le implicazioni e le conseguenze per le scienze pedagogiche**

Gli effetti di questo mutato sguardo sulla realtà sono evidenti anche in ambito educativo e didattico. Si è determinato infatti un quasi totale oblio dell'oggetto-educazione, considerato come *oggetto formale* della disciplina pedagogica<sup>6</sup>: identificando la propria specificità in una direzione normativa, o addirittura tecnica, la pedagogia scientifica riduce il 'fatto' educativo ad un 'progetto', frutto di costruzione intellettuale (o, all'estremo, dell'arbitrio umano): non un evento rintracciabile nelle prassi e nel patrimonio culturale di intere generazioni, dunque, ma un dover-essere stabilito da 'esperti', che l'uomo della strada, il padre di famiglia, gli educatori dovranno limitarsi ad applicare. L'efficacia dell'intervento educativo/didattico, in tale prospettiva, è ascritta quasi interamente all'impiego di tecniche, metodologie e strumenti; ed anche alle giovani generazioni, in assenza di 'orizzonti di senso' o 'fondamenti' da mediare, e verso cui avviarle, occorrerà

fornire istruzioni per l'uso, il più possibile 'oggettive' e 'neutrali'<sup>7</sup>.

Da una 'metafisica' siffatta, inoltre, discende una ben precisa visione dell'uomo, che potremmo heideggerianamente qualificare come 'antropologia della gettatezza': respinta la dipendenza da qualsivoglia fondamento, ci ritroviamo sbalzati nel mondo da una sorta di remota assenza. In mancanza di un'origine/principio, l'uomo fronteggia il mondo trovandosi incaricato di progettare e produrre anche le cose e se stesso. Questa antropologia implicita incide inevitabilmente sul modo in cui il soggetto stesso dell'educazione è concepito, e di fatto apre due possibili vie di riflessione relativamente all'atto educativo e ai suoi protagonisti. Da un lato vi è chi accentua il ruolo della soggettività umana, la sua differenza rispetto alle cose, la sua irriducibilità ad esse. Anzi: se la realtà non ha un senso ultimo, a stabilirne volta a volta il significato sarà il soggetto con le proprie categorie. L'assolutizzazione del soggetto apre molte «derivate», che oscillano da una sorta di titanismo libertario, spesso capriccioso quanto disperato, in cui narcisismo, relativismo, spontaneità creativa, e perfino il mondo emozionale più o meno consapevole di ciascuno di noi, «diventano entità metafisiche» (che dunque non hanno bisogno di educazione o di correzione, legittimandosi da se stessi).

Per un altro verso, viceversa, molti orientamenti pedagogici tendono ad assimilare anche la soggettività umana, in tutte le sue dimensioni, alla natura, alle cose, al mondo; pretendono di studiarla con gli stessi strumenti propri del mondo della natura, e di ricavare da una ricerca scientifica 'oggettiva' i modelli di condotta socialmente desiderabili o eticamente doverosi da proporre alle nuove generazioni. Tale orientamento 'scienziato' in pedagogia si concretizza per un verso negli spontaneismi pedagogici, che identificano l'essere umano con la sua costituzione naturale-istintuale; per l'altro negli orientamenti positivisticici, che lo suddividono in componenti singolarmente analizzabili e modificabili. Per dirla con Giuseppe Bertagna, la fine della metafisica (e, come diretta conseguenza, dell'antropologia filosofica) ha generato una naturalizzazione dell'uomo in virtù delle 'scienze' che se ne occupano, e che mirano a spiegare i fenomeni che lo caratterizzano senza indagarne il perché, il che cosa, l'essenza. L'uomo posto al centro

dell'educazione non sarebbe altro che il singolo individuo empirico e coinciderebbe volta a volta con la determinazione meccanica impostagli dalla natura. In questa riduzione dell'essere umano a fascio di percezioni e successione di molteplici 'io', chiosa Bertagna<sup>8</sup>, non ha più nemmeno senso parlare di educazione<sup>9</sup>.

Lo sviluppo accademico del paradigma delle scienze dell'educazione, concretizzatosi negli anni Novanta con la trasformazione delle ex Facoltà di Magistero in base a un nuovo ordinamento tabellare, ha materializzato la succitata prospettiva scienziata e l'ha diffusa più o meno capillarmente nel mondo universitario italiano.

Naturalmente permangono e 'resistono' studiosi di scienze pedagogiche che alla metafisica non hanno mai rinunciato, e che dichiaratamente professano una filosofia dell'educazione di segno diverso. Mi riferisco alle prospettive personaliste, che accomunano in genere le scuole accademiche dei pedagogisti cattolici. Tuttavia per la maggioranza di essi il problema metafisico resta collocato fuori dai confini della riflessione pedagogica, e costituisce un presupposto extra-pedagogico, da cui poi la ricerca pedagogica dovrà dipendere con una sorta di perenne 'ancillarità' non altrimenti risolvibile. Pensiamo che queste soluzioni determinino una fissità, e spesso una sorta di astrattezza dei discorsi pedagogici, una limitata incidenza e incisività nel corpo della socio-cultura contemporanea e in specie della cultura educativa e didattica che viene mediata nel mondo della scuola.

Di seguito ci limitiamo perciò solo ad alcune prospettive teoriche, in cui il problema del rapporto fra metafisica e pedagogia si pone all'interno della riflessione pedagogica, come suo momento iniziale, a prescindere dall'esito della riflessione stessa.

In quest'ottica devo richiamare in primo luogo il nome di Piero Bertolini (1931-2006) e della scuola di pedagogia fenomenologica da lui inaugurata a Bologna, che negli anni Novanta ebbe un forte impatto propositivo in diverse sedi accademiche: per il tramite della rivista internazionale da lui fondata, di una collana editoriale da lui diretta, allora pubblicata dall'Editrice La Nuova Italia, e della collocazione di allievi e colleghi a lui teoricamente sintonici in altre sedi accademiche. La storia di questa influenza potrebbe essere ricostruita con una indagine accurata di tipo storico e con documentate analisi sulle pubblicazioni e sulle vendite di volumi in un arco di tempo

definito. Segnalo che studi di questo tipo, per la contemporaneità, mancano del tutto, e soprattutto non mi risultano ricerche che tentino di indagare la penetrazione di una teoria pedagogica accademica nel corpo della socio-cultura a questa contemporanea. La consistenza della scuola pedagogica bolognese e i suoi dinamismi interni (anche conflittuali) mi sono piuttosto noti per la mia esperienza diretta di formazione a Bologna<sup>10</sup>.

La rilevanza della sede accademica di Bologna, per la ricerca pedagogica, si può ricostruire in primo luogo a partire dal ruolo (anche di impegno politico) che questa sede ebbe sia nella trasformazione della ex Facoltà di Magistero, e quindi nella materializzazione accademica del paradigma delle scienze dell'educazione. La sede bolognese, nella persona di molti dei suoi docenti, ebbe ruoli decisivi sia nella genesi della Scuola di Specializzazione per gli insegnanti secondari, sia del corso di laurea per Maestri, istituiti da una legge del 1990, istituzioni poi cancellate e riformate con modalità diverse nell'ultimo quindicennio. Ma a partire dall'inizio degli anni Novanta la sede accademica bolognese si presentava culturalmente forte, sia per la numerosità dei pedagogisti, sia per la composizione multidisciplinare di un Dipartimento di Scienze dell'Educazione, allora quasi un *unicum* in Italia (forse inferiore in numero di docenti solo alla sede romana)<sup>11</sup>. A Bologna era stata fondata la Società Italiana di Pedagogia (SIPED), con primo presidente Mario Gattullo, e fra il 1996 e il 2003 i docenti bolognesi furono molto presenti nel suo Comitato direttivo, in aggiunta alla presidenza SIPED di Piero Bertolini prima e di Franco Frabboni poi.

La soluzione di Bertolini al problema della fondazione teoretica della pedagogia viene da lui formulata nel senso di una triplice natura ('pedagogia' sarebbe quindi, di fatto, il nome attribuito a tre discipline diverse). La pedagogia sarebbe una disciplina 'eidetica' con riferimento alla sua fondazione fenomenologica, una disciplina 'pratica' con riferimento alla sua dimensione normativo-applicativa (e segnatamente 'etica'), e una disciplina 'empirica', quanto ai contenuti e agli strumenti della sua ricerca. Bertolini esplicita la volontà di fare dichiaratamente a meno di qualsiasi riferimento metafisico; la fondazione della disciplina deve passare per la fenomenologia, interpretata quale strumento volto alla fondazione razionale/intenzionale di norme d'azione che possano

guidare la pratica educativa (non quindi alla fondazione teorica dell'oggetto educazione)<sup>12</sup>. In realtà l'esame degli scritti di Bertolini evidenzia già nel suo linguaggio il riferimento ad un diverso campo/ residuo metafisico. In altra sede ho analizzato meglio il gioco fra i termini «intersoggettività», individuo, e perfino «persona», nelle pagine di Bertolini<sup>13</sup>, ma qui osservo che è Letizia Caronia a parlare di residuo personalistico in riferimento agli esordi della pedagogia fenomenologica. Ella stessa rileva, tra le aporie bertoliniane, una costante indecisione/oscillazione tra visione soggettivistica e visione socio-storica dell'educazione, con un riconoscimento della relazione/dialettica soggetto/oggetto e, al tempo stesso, con una sottolineatura costante del primato della persona<sup>14</sup>. Anche la Moscato, in un saggio apparso nel 2012, in un volume antologico, che mi sembra abbastanza espressivo della poliedricità della scuola bolognese<sup>15</sup>, segnala nell'attribuzione di priorità alla persona/soggetto una traccia di personalismo, una sorta di residuo ontologico a favore del soggetto che, nonostante le premesse ribadite da Bertolini stesso, non si perde completamente nella intersoggettività. Nel testo già citato, in particolare, la Moscato segnala la «sotterranea ambiguità» caratterizzante il pensiero bertoliniano, rispetto al tema della persona/personalità. A dispetto del progressivo orientamento antimetafisico sul tema, infatti, Bertolini sembrerebbe non rinunciare mai definitivamente a rivendicare uno statuto privilegiato alla persona<sup>16</sup>. La Moscato richiama l'iniziale educazione cattolica di Bertolini, la sua convinta militanza nello scoutismo, e le decise venature esistenzialistiche presenti nella sua formazione giovanile, in ragione della mediazione di Enzo Paci, suo maestro, rispetto alla fenomenologia di Husserl e alla scuola filosofica di Antonio Banfi. Lo stesso Bertolini, del resto, in un saggio del 1992, ammette di aver letto di prima mano Mounier, Prini e Pareyson, e non sconfessa le sue convinzioni circa il primato del «soggetto in carne e ossa». Nel lavoro di Bertolini, quindi, il problema del rapporto fra la metafisica e la pedagogia non è evaso, ma rimane implicito in alcuni aspetti significativi, che pure avrebbero potuto mostrare nuove propositività. Ad esempio, è rimasto poco letto e citato un interessante volume antologico di Bertolini, intitolato *Sulla didattica*, in cui l'autore evidenzia i limiti delle posizioni didattiche

di matrice scienziata che (pur) anch'egli aveva contribuito ad accreditare.

In buona sintesi, che si accentui la 'originalità creativa' o la 'naturalità/materialità' del soggetto, già l'individuazione di 'chi' sia il protagonista dell'educazione (l'individuo, l'uomo o la persona) si colloca a un livello metafisico. L'adozione di una specifica categoria concettuale non esclude mai un'opzione metafisica a monte: nella misura in cui non se ne faccia menzione, quest'ultima semplicemente sarà di fatto posta al di fuori di ogni possibilità di discussione o revisione critica.

### **La Pedagogia come sapere scientifico tra ancillarità e tentativi di autonomia**

La riflessione pedagogica, si è detto, si iscrive in una visione del mondo; storicamente, del resto, le prime teorizzazioni formali dell'educativo si sono sviluppate nell'alveo di correnti filosofiche che non censuravano la questione dell'esistenza di un fondamento metafisico della realtà.

Da questo punto di vista, la riflessione sul nesso tra metafisica e pedagogia ha a che fare con la fondazione di quest'ultima in quanto disciplina scientifica autonoma. Si potrebbe essere tentati di risolvere la questione impostando il rapporto tra sapere metafisico e sapere pedagogico nei termini di una preminenza del primo, da cui il secondo dovrebbe semplicemente desumere indicazioni sull'educazione traducendole in un quadro pratico-applicativo. Di fatto si tratta di una modalità di fondazione ampiamente percorsa nella storia del pensiero pedagogico, in quanto - come rileva ancora la Moscato - non sono mancate storicamente le antropologie, le metafisiche e le filosofie poste di volta in volta a fondamento teorico delle diverse posizioni pedagogiche: per questo motivo si può parlare di una 'pedagogia cattolica', 'positivistica', 'marxista' ecc. Analogamente è possibile individuare modelli pedagogici derivati da filosofie, sociologie, psicologie, dottrine politiche.

Si tratta comunque di posizioni in cui la riflessione pedagogica assume una posizione subalterna sul piano teorico, nel senso che dipende da una premessa metafisica o da un modello scientifico che si collocano a monte del suo spazio di elaborazione, e rispetto al quale essi costituiscono un a-priori fondativo; oppure si tratta di

posizioni ‘ancillari’ nel senso della finalizzazione della progettazione ad uno scopo definito con parametri non pedagogici: la pedagogia progetterebbe il modello educativo funzionale o necessario per la salvezza religiosa, o per la riprogettazione etico-politica di individui e società umane<sup>17</sup>.

Questa forma di fondazione della pedagogia come ‘sapere ancillare’ non dipende interamente da pretese ingiustificate di ideologie e filosofie di varia marca, ma riposa innanzitutto (come già si accennava in precedenza) su una debolezza connaturata al sapere pedagogico stesso: a causa della tendenziale assolutizzazione del versante pratico-normativo, le diverse teorie pedagogiche sembrerebbero orientarsi a una progettualità/normazione relativa al fatto educativo e non a una sua descrizione/interpretazione, che viene invece lasciata all’elaborazione di saperi ‘altri’.

Gli indirizzi attualmente prevalenti in pedagogia risentono del tentativo di smarcarsi da tali dipendenze, ma con esiti incerti. Michele Caputo<sup>18</sup> ne ricostruisce l’iter, segnatamente per quanto riguarda il panorama culturale italiano: di fatto sono state due le sudditanze storiche della pedagogia, con un passaggio dalla filosofia (in accordo al paradigma gentiliano) alle scienze socio-psicologiche (paradigma delle ‘scienze dell’educazione’ o delle ‘scienze sociali’). Sempre di sudditanza si tratta, anche nel secondo caso: psicologia e sociologia, giudicate più ‘obiettive’ perché maggiormente compatibili con approcci statistico-quantitativi, divengono una ‘nuova metafisica’ da cui la pedagogia dovrebbe strettamente dipendere e che dovrebbe tradurre in indirizzi operativi. Come commenta efficacemente Caputo,

l’affrancamento dalla filosofia proposto dal paradigma neopositivista pertanto si struttura, per il sapere pedagogico, in una «nuova» dipendenza: l’uomo non è più definito, in termini ideali, da una riflessione etica, ma se ne rintraccia una descrizione «scientifica» che partecipa del «credito culturale» guadagnato sul campo da parte delle «scienze umane» e dalle loro applicazioni «tecniche» e «metodologiche». In realtà la questione antropologica, ritenuta fuorviante nel contesto dei paradigmi scientifici dominanti, risulta comunque implicita nella prescrittività desunta dalle scienze umane accreditate come fonti normative dell’educazione contemporanea<sup>19</sup>.

Caputo prosegue richiamando la posizione di Gino Corallo per definire come carattere strutturale della pedagogia la ‘questione antropologica’, ovvero la definizione dell’uomo nella sua natura e nella sua educabilità<sup>20</sup>. Il paradigma delle scienze dell’educazione non è in grado di risolvere tale nodo: la sua presunta neutralità rimanda comunque a impliciti di segno epistemologico, valoriale, metodologico<sup>21</sup>.

### **L’essere duale: la lezione di Gino Corallo tra ‘realismo non ingenuo’ e sguardo fenomenologico**

Noi riteniamo che sia possibile avvalersi della fenomenologia in ordine al recupero del fondamento metafisico della pedagogia, in termini non residuali o involontari. Nel campo della filosofia sono numerosi i contributi di tale segno: si pensi a Guardini, Stein, Zambrano e, più di recente, Marion<sup>22</sup>. In campo pedagogico ci sembra interessante, originale e ancora non pienamente esplorata la prospettiva del pedagogista salesiano Gino Corallo (1910-2003), che vogliamo qui richiamare.

La tesi di Corallo, svolta già nel suo volume più importante, del 1961, è che la possibilità per la pedagogia di costituirsi come sapere scientifico passi necessariamente attraverso una riflessione sul suo oggetto formale, l’educazione. Quest’ultima dovrà essere intesa innanzitutto non come esito di un progetto o calcolo razionale umano, ma come un evento mai totalmente pianificabile, che bisogna riconoscere nella storia delle civiltà umane e che deve essere descritto, interpretato, spiegato. Per Corallo l’essere si profila sempre come ‘duale’: ogni aspetto del reale, ogni cosa, è e contemporaneamente esige di *essere significata*, esiste e allo stesso tempo annuncia il proprio valore. Corallo lo spiega chiaramente riferendosi a quella particolare porzione di realtà che è il pensiero:

Come si è detto, il pensiero attua in sé le leggi dell’essere, appunto perché è; e insieme le comunica e le annuncia, e questo perché è quell’essere determinato che si chiama, appunto, pensiero. In questo suo doppio aspetto, esso è unanime con tutte le cose della realtà che, anch’esse, a modo loro, sono e insieme significano, annunciano la loro verità e il loro valore. Né il fatto, né il significato possono, evidentemente, cadere fuori dall’essere (ché sarebbero nulla!), ma non per questo essi sono il nulla della

distinzione (e quindi il nulla senz'altro), perché l'essere che li unifica *identificandosi con se stesso*, e cioè per mezzo della sua razionalità, non è un'identità bruta e casuale, ma ideale e razionale. L'identità dell'essere, che è la sua prima legge e che, come tale, si impone all'essere del pensiero fin dal suo primo atto, è già un atto di unificazione di una dualità (nel che consiste appunto l'atto dell'essere), per cui l'essere è sempre non un vuoto e irrazionale esserci, ma l'esserci di qualche cosa: e quell'esserci non è se non è qualche cosa, un significato, un valore e il niente di valore equivale perfettamente al niente dell'esserci, al nulla assoluto, e questo qualche cosa non può significare nulla se non esistendo. Non c'è una zona neutra tra l'essere e il nulla che costituisca quasi un limbo dei valori, né mai l'esistenza può "eccedere", né "precedere" l'essenza, né questa evadere da quella: l'essere dell'essenza non è fuori dall'essere<sup>23</sup>.

Nel momento stesso in cui Corallo ribadisce la priorità dell'essere sul pensiero, quasi controbattendo alle istanze più profonde della modernità, egli sottolinea però l'imprescindibilità del pensiero stesso in ordine alla conoscenza e al venire a noi del reale. Il riconoscimento della dualità dell'essere si situa su un piano esplicitamente metafisico, teso a evitarne «sia il bruto irrigidimento nell'irrazionalità dell'accadere insignificante, sia la non meno assurda annichilazione del divenire dialettico»<sup>24</sup>.

Il tema è ulteriormente chiarificato da un testo successivo, *Il lavoro scientifico*<sup>25</sup>: le cose, afferma Corallo,

sono esistenza e significato, e la loro conoscenza (...) implica sempre un'interpretazione, un'elaborazione del loro puro aspetto di presenza e di datità. La presenza di infiniti dati non sarebbe un sapere, senza un'intelligenza interpretativa, non più di quanto non sia una 'visione' l'urto di trilioni di fotoni contro una parete, senza un occhio che li 'intenda' come messaggi di luce<sup>26</sup>.

Con questo non si intende ridurre la verità a produzione della soggettività, ma ribadire come la ricerca e la comunicazione della verità possano accadere solo con l'attiva partecipazione del soggetto. La verità «non perde così il suo carattere oggettivo, non diventa la 'mia' verità, ma diventa - inconfutabilmente - una verità *mia*»<sup>27</sup>.

Il primo servizio da rendere alla verità è quello di farla esistere. E siccome la verità esiste solo nella mente (...) si vede subito come lo studio del reale e la conquista

conoscitiva del mondo siano una vera produzione di verità. Sono anche sostanzialmente un atto di religione: perché Dio ci ha squadernato davanti le cose (che sono da noi intelligibili, cioè possono diventare verità nostre), e ci ha dato l'intelletto, capace di produrre la verità, proprio affinché noi conoscessimo le cose, compiessimo, in un certo modo, in quanto è da noi, l'opera della creazione... Si può parlare di una ri-creazione del mondo, da parte dell'uomo, a mano a mano che esso lo conosce. È ovvio (...) che il mondo già esiste, e quindi è 'vero', antecedentemente e indipendentemente dalla conoscenza dell'uomo, per il motivo che esso è 'pensato' da Dio, è già in relazione ad una Mente, quella Divina in questo caso, che lo fa 'esistere', e in rapporto alla quale esso è anche vero<sup>28</sup>.

La nostra conoscenza delle cose, spiega Corallo, conferisce alla verità la sua esistenza, ma non la sua essenza: la verità ha bisogno del nostro conoscere per esistere, ma non riceve da noi il suo significato. Occorre distinguere «l'essere della verità, che da noi dipende», da «l'essere delle cose, che ci è dato. Ed è appunto questo essere delle cose che dà significato alla nostra verità»<sup>29</sup>. La nostra riflessione razionale, dunque, prende sempre le mosse da un dato: da una realtà non subordinata nel proprio costituirsi alle categorie/strutture conoscitive del soggetto umano, alle quali pure si offre e si sottomette per quanto concerne il proprio manifestarsi. Si tratta di una prospettiva eminentemente metafisica, posta in stretta relazione con un approccio fenomenologico<sup>30</sup>, capace di restituire alla realtà il suo carattere di inesauribile conoscibilità in virtù del quale il mondo non potrà mai essere definito in modo conclusivo dalle categorie della razionalità umana<sup>31</sup>.

In questa logica, dunque, occorre che la pedagogia si accosti all'educazione come proprio oggetto precipuo: come fatto/evento che domanda di essere descritto ed interpretato, prima ancora che normato. Il fatto educativo in quanto 'porzione di realtà' non si sottrae infatti alle leggi che fondano quest'ultima<sup>32</sup>.

La pedagogia così concepita si configura allora innanzitutto come il sapere che - in virtù di questa auto-trasparenza rispetto alle proprie premesse gnoseologiche e metafisiche, e a partire da queste - ha il compito di riconoscere ed identificare il fatto educativo come tale:

Un'educazione senza 'forma', pura somma di fatti, coestesa con la vita stessa o col puro fatto dello sviluppo, dovrebbe

ridursi, come educazione, a un puro *flatus vocis*, e la sua realtà non potrebbe mai essere una realtà *educativa*, come particolare *aspetto* di un fatto concreto. E così si può continuare a dire di tutti gli altri fatti o aspetti del reale, che appunto si presentano come problemi al pensiero perché indigenti di una unificazione razionale dei piani diversi del loro essere: l'unità come risultato, e non come dato puro, che del resto non sarebbe neppure qualificabile come 'unità', è la forma dell'essere, del pensiero, della verità, della bontà, della bellezza, e di qualsivoglia altra realtà<sup>33</sup>.

In un saggio del 2012 dedicato al «ripensare la pedagogia», a partire dal riconoscimento della debolezza epistemologica della disciplina e della sua frammentazione/dispersione in numerose e piccole scuole, Maria Teresa Moscato sviluppa originalmente la riflessione di Corallo, contestando l'inconsistenza di categorie epistemologiche tuttora prevalenti (ad es. la contrapposizione tra 'filosofia dell'educazione' e 'scienze dell'educazione'). Il vero problema, argomenta l'Autrice, è la mancanza di una teorizzazione disciplinare relativa all'educazione con la conseguente dipendenza della pedagogia da discipline altre. Occorre un 'ripensamento' della comunità scientifica pedagogica che restituisca a questo sapere la consapevolezza della sua anima descrittivo-interpretativa, e che la ponga nella condizione di poter ridefinire fenomenologicamente il proprio oggetto formale. Su questo recupero di una dimensione genuinamente teoretica si gioca per la Pedagogia la possibilità di una fondazione come sapere autonomo, capace innanzitutto di farci «comprendere meglio la condizione umana a partire dalla dinamica dell'educazione» e, solo in secondo luogo, di «accompagnare con la propria riflessione la continua riprogettazione esistenziale delle persone come delle società storiche»<sup>34</sup>.

## Conclusioni

Perché la pedagogia possa riguadagnare un fondamento epistemologico saldo sembra necessario recuperare il riferimento consapevole a un orizzonte di tipo metafisico. Al tempo stesso questo riferimento non dovrebbe determinare una semplice dipendenza ancillare, nella quale il sapere pedagogico si limiti a fungere da 'luogo applicativo' di assunti di derivazione extra-pedagogica. La

via di una fondazione metafisica della pedagogia, insomma, non dovrà farne una 'scienza satellite', ma garantirle stabilità ed autonomia epistemologica: proprio per questo appare utile un recupero di suggestioni provenienti dalla fenomenologia. Suggestioni che peraltro ritroviamo già alle origini del movimento fenomenologico stesso, in una straordinaria pagina di Husserl che per la sua stringente attualità merita un'attenta rilettura ancora oggi. Il postumo *La crisi delle scienze europee* (1954) denuncia l'incapacità della scienza positivisticamente intesa di rendere conto del «mondo-della-vita», comprendente l'insieme degli interessi pre-teoretici e pre-speculativi che agitano l'esistenza dell'uomo. Le scienze naturali/dure in virtù della loro opzione oggettivistica si sarebbero precluse alla radice la possibilità di comprendere le questioni cruciali per la vita umana, relegandosi ai dati di fatto ed escludendo per principio la presenza della soggettività (e di tutto ciò che per il soggetto acquista senso). Husserl estende la critica anche alle «scienze dello spirito». In un caso e nell'altro, il mondo-della-vita è stato ridotto al mondo costruito dalle categorie conoscitive umane; un «vestito di idee» (un'immagine euristica del mondo) è stato assolutizzato fino ad essere letteralmente scambiato per la realtà delle cose. Recuperare il nesso col mondo-della-vita significa rinunciare all'illusione dell'obiettivismo e alla visione dualistica corpo/mente, oggetto/soggetto tipica della modernità; la soggettività del ricercatore, irriducibile alla sua costituzione psicofisica e non identificabile con uno 'spirito disincarnato', è sempre implicata in qualsiasi ricerca, anche la più 'oggettiva'. Tutte le scienze in generale, sostiene Husserl, «sono costituite da una serie di operazioni spirituali, quelle compiute dagli scienziati attraverso la loro collaborazione. Come tali esse rientrano, come tutti gli altri eventi spirituali, in un ambito che deve essere spiegato dal punto di vista delle scienze dello spirito»<sup>35</sup>. I «mali» della scienza, in definitiva,

derivano dall'ingenuità per cui la scienza obiettiva ritiene che ciò che essa chiama mondo obiettivo sia l'universo di tutto ciò che è, senza badare al fatto che la soggettività che produce la scienza non può venir conosciuta da nessuna scienza obiettiva. Colui che è stato educato alle scienze della natura ritiene ovvio che tutta la sfera meramente soggettiva debba venir esclusa e che il metodo delle scienze naturali, presentandosi nei modi della rappresentazione

soggettiva, sia obiettivamente determinato. Perciò, anche nei riguardi della sfera psichica, egli persegue una verità obiettiva. Ciò equivale a presumere che la sfera soggettiva esclusa dal fisico, appunto in quanto psichica, debba essere indagata dalla psicologia, e poi, naturalmente, dalla psicologia psicofisica. Ma il naturalista non si rende conto che il costante fondamento del suo lavoro concettuale, che nonostante tutto è soggettivo, è il suo mondo circostante della vita, che egli presuppone costantemente il mondo-della-vita in quanto terreno, in quanto campo di lavoro, e che soltanto su di esso hanno un senso i metodi di pensiero, i suoi problemi<sup>36</sup>.

La prospettiva teorica inaugurata da Corallo e proseguita consapevolmente dalla Moscato, e qui assunta in ottica propositiva, ci appare particolarmente convincente in quanto si iscrive nell'alveo di un 'realismo fenomenologico' che neutralizza le aporie legate a riletture di spunti husserliani oggi preponderanti nell'area disciplinare delle scienze umane<sup>37</sup>. La sconfessione della pretesa oggettività neutrale del sapere sembra infatti accompagnata - e segnata nel campo pedagogico - dalla rinuncia alla possibilità di conseguire la verità. È la presenza del soggetto ad essere ora assolutizzata, diventando così ingombrante da generare prospettive marcatamente soggettivistiche e relativistiche. Tale quadro contribuisce all'ulteriore indebolimento del sapere pedagogico, già segnato da una marcata frammentazione disciplinare. In realtà il soggettivismo non rappresenta l'esito 'obbligato' dell'assunzione di un impianto fenomenologico, la cui sostanza consiste innanzitutto nella possibilità di rileggere la corrispondenza al dato empirico/quantificabile non più come garanzia di certezza assoluta, ma come *uno* dei possibili criteri di

comprensione attraverso le quali accostare il mondo. La consapevolezza fenomenologica dell'interferenza del soggetto in qualsiasi tipo di scoperta, assieme alla convinzione che esso stesso con le sue strutture trascendentali fornisce al mondo la sua soglia di manifestatività<sup>38</sup>, costituisce il soggetto come essenziale condizione di visibilità del mondo stesso, senza per questo farne il fondamento ontologico, o il principio ultimo di spiegazione/significanza del mondo in quanto tale.

Ai fini della questione sulla quale ci siamo appuntati, ovvero il recupero dell'oggetto formale della pedagogia e l'affronto cosciente della 'questione aperta' del rapporto tra pedagogia e metafisica, l'insistenza sull'adozione di uno sguardo fenomenologico sottolinea l'esigenza di non partire tanto da contenuti metafisici come fondamenti già acquisiti, ma di prendere sul serio l'ateismo/immanentismo metodologico sotteso agli indirizzi scientifici attualmente prevalenti. Ciò significherà interrogarsi sul mondo stesso, sull'esperienza 'qui ed ora' e sulle sue strutture, sul mondo delle cose, che è il terreno comune di ogni sapere e di ogni orientamento teoretico: per ricavarne, come per 'approfondimento', il fondamento ontologico. È questa, precisamente, la strada nel cui solco ideale ci inseriamo: sintesi suggestiva di fenomenologia e metafisica nella quale, a partire dal manifestarsi allo sguardo umano del fatto educativo, ci si ponga in ricerca della 'cosa stessa' dell'educazione, e del suo 'che cos'è', prima che del suo 'dover essere' (che costituisce un passo necessariamente successivo della ricerca pedagogica).

GIORGIA PINELLI

University of Bologna

<sup>1</sup> Il compiersi di questo processo secolare peraltro è stato colto già nella prima metà del Novecento da alcuni inquieti lettori della modernità, la cui riflessione filosofica è caratterizzata da esplicite aperture pedagogiche. Romano Guardini, ad es. ha smascherato delle aporie metafisiche cui la modernità si era consegnata nel concepire il mondo come assoluto autofondato: R. Guardini, *Mondo e Persona. Saggio di antropologia cristiana* (1939), trad. it. a cura di S. Zucal, Morcelliana, Brescia 2000. Analoga sensibilità caratterizza Maria Zambrano, la cui produzione risulta interamente attraversata da questo tema. Si veda M. Zambrano, *L'uomo e il divino* (1955), trad. it. a cura di G. Ferraro, Edizioni Lavoro, Roma 2001; Id., *Verso un sapere dell'anima* (1991), trad. it. a cura di E. Nobili, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996. Cfr. G. Pinelli, *Educazione, rapporto con la realtà ed esperienza del sacro nello*

sguardo di Maria Zambrano. *Una lettura pedagogica*, in P. Dal Toso, D. Loro (a cura di), *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile*, Franco Angeli, Milano 2017, pp. 77-88.

<sup>2</sup> Cfr. C. Fabro, *Introduzione all'ateismo moderno*, Edizioni Studium, Roma 1964.

<sup>3</sup> F. Botturi, *Secolarizzazione e politica*, in AA.VV., *Persona e Stato. I quaderni della sussidiarietà n. 3*, Fondazione per la Sussidiarietà, Milano 2007, pp. 11-23.

<sup>4</sup> *Ivi*, pp. 17-18. I corsivi sono dell'Autore.

<sup>5</sup> Cfr. R. Guardini, *La fine dell'epoca moderna* (1950), trad. it. a cura di M. Paronetto Valier in R. Guardini., *La fine dell'epoca moderna. Il potere*, Morcelliana, Brescia 1954, pp. 7-109.

<sup>6</sup> M. T. Moscato, *Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto*, «Education Science and Society», III, 6, 2012, pp. 29-54.

<sup>7</sup> Rispetto alla sostanziale insostenibilità (teoretica, prima ancora che pratica) di tale prospettiva, soprattutto nelle sue dimensioni applicative, vedi G. Pinelli, *L'educazione sessuale/affettiva a scuola tra oblio dell'educativo e antropologie implicite*, «Nuova Secondaria Ricerca», XXXIV, 3, novembre 2017, pp. 34-48.

<sup>8</sup> Cfr. G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della Persona umana»: il senso di una differenza*, in Id. (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino Università, Soveria Mannelli 2006, pp. 17-74. Utile anche la lettura di G. Bertagna, *Ritorno alla pedagogia. Ma quale?*, «Rassegna di pedagogia», 3-4, luglio-dicembre 2013, pp. 191-209.

<sup>9</sup> Proprio per questo motivo è necessario, a parere dell'Autore, ricomprendere la pedagogia dell'uomo (concentrata sulla sua dimensione prettamente empirico-naturalistica) in una più ampia *pedagogia della persona umana* capace di reintegrare nella riflessione sull'educazione anche la dimensione meta-empirica e metafisica.

<sup>10</sup> Laureata in filosofia nell'a.a. 2000/2001 a Bologna, ho conseguito l'abilitazione per l'insegnamento per le classi A036 e A037 nella sede di Bologna della SSIS, e successivamente il Dottorato di ricerca in Pedagogia presso il medesimo Ateneo; dal 2008 al 2012 ho collaborato a ricerche e attività didattiche presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione, e successivamente presso il Dipartimento delle Arti.

<sup>11</sup> L'ex Magistero di Roma, poi trasformato nell'Università di Roma Tre.

<sup>12</sup> Cfr. P. Bertolini, *L'essere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988 (1990<sup>2</sup>); *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

<sup>13</sup> Cfr. G. Pinelli, *Pedagogia e filosofie implicite. Riflessioni sull'opera di P. Bertolini*, «Pedagogia e Vita», 72, 2014, pp. 221-235.

<sup>14</sup> Cfr. L. Caronia, *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Franco Angeli, Milano 2011, p. 26.

<sup>15</sup> M. T. Moscato, *La persona fra esistenza e progetto nella pedagogia fenomenologica*, in L. Guerra (Ed.), *Pedagogia "sotto le due torri". Radici comuni e approcci plurali*, Clueb, Bologna 2012, pp. 201-223.

<sup>16</sup> P. Bertolini, *La mia posizione nei confronti del personalismo pedagogico*, in G. Flores D'Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogie della persona*, La Scuola, Brescia 1994, pp. 31-54. Il volume raccoglie gli interventi di un seminario in cui i pedagogisti laici e cattolici si incontrarono sul tema della persona, su iniziativa di G. Flores D'Arcais.

<sup>17</sup> M. T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 1994, p. 25.

<sup>18</sup> M. Caputo, *La pedagogia e il paradigma delle scienze dell'educazione: questioni storico-epistemologiche*, in M. T. Moscato (Ed.), *Insegnare scienze umane*, Clueb, Bologna 2007, pp. 23-42.

<sup>19</sup> *Ivi*, pp. 27-28.

<sup>20</sup> «[S]enza la dimensione della educabilità non si costituirebbe un sapere pedagogico bensì un sapere etico»: *ivi*, p. 41.

<sup>21</sup> Cfr. *Ivi*, pp. 39-40.

<sup>22</sup> Cfr. G. Pinelli, *L'essenza religiosa del processo educativo: un approccio fenomenologico*, «Orientamenti pedagogici», LXIV, 4, ott-nov-dic 2017, pp. 705-715.

<sup>23</sup> G. Corallo, *Pedagogia, volume I. L'educazione. Problemi di pedagogia generale*, SEI, Torino 1961, pp. 48-49. Il testo è stato rieditato in anni recenti. Si veda G. Corallo, *Pedagogia, volume I. L'educazione. Problemi di pedagogia generale*, con *Introduzione* di G. Zanniello, Armando, Roma 2010.

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 50. Nella medesima pagina, in precedenza, Corallo implicitamente riconosce la metafisicità del proprio discorso quando osserva che «Il passaggio dalla considerazione della dualità dell'essere a quella della sua molteplicità segna il passaggio dalla metafisica alle altre scienze che si sviluppano in senso sempre maggiormente "positivo"». Poco oltre, poi, fa riferimento alla «continuità tra il pensiero e l'essere, che non restano senza correlazione: e questo proprio perché il pensiero non è l'essere (ma è pensiero), e quindi non è puro contenuto di sé come pura forma, eternamente in tenzone con se stesso, se essere forma o contenuto di se stesso; ma è contenuto di sé solo in quanto, inverando la sua natura, si presenta a se stesso come portatore di un altro contenuto»: *Ivi*, pp. 53-54.

<sup>25</sup> Si tratta di materiale originariamente destinato agli studenti per la redazione della tesi di laurea.

<sup>26</sup> G. Corallo, *Il lavoro scientifico. Fondamenti e metodi*, Adriatica Editrice, Bari 1966, p. 21.

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 26. Il corsivo è dell'Autore.

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 50.

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 52.

<sup>30</sup> Per quanto Corallo non abbia mai usato questa espressione, Maria Teresa Moscato, già allieva di lui nel periodo catanese, e che su Corallo ha scritto ampiamente, definisce la sua posizione come un «realismo fenomenologico». Cfr. M. T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica*, cit., in particolare i primi tre capitoli. Si veda anche M. T. Moscato, *Introduzione*, in G. Corallo, *Educare la libertà*. Scelta antologica a cura di Maria Teresa Moscato, Clueb, Bologna 2009, pp. 7-31. L'analisi più compiuta, anche per una puntuale ricostruzione delle fonti intellettuali di Corallo, si trova in M. T. Moscato, *Gino Corallo: una pedagogia fra anticipazioni e nuove direzioni di lavoro*, in C. Nanni, M. T. Moscato (a cura di), *La pedagogia della libertà. La lezione di Gino Corallo*, LAS, Roma 2012, pp. 115-129.

<sup>31</sup> In questo modo Corallo prende evidentemente le distanze tanto dallo scientismo positivistico quanto dall'idealismo razionalistico. Si veda G. Corallo, *Pedagogia*, cit., in part. il capitolo *I. Il sapere scientifico*, pp. 29-65.

<sup>32</sup> Se siamo tentati da un lato di progettarlo interamente, dall'altro di assumerlo come dato acquisito, suggerisce Corallo, è più che altro a causa della sua natura: proprio in quanto accadimento, esso si presenta spontaneamente nelle civiltà umane, ben prima che sorga una riflessione pedagogica. Tale «inevitabilità» fa sì che «una coscienza non criticamente evoluta» possa percepirlo «come giustificato dalla sua stessa posizione esistenziale e in essa esaurientesi, non bisognoso quindi di una riflessione per mezzo della quale giustificarsi, data la sua assoluta e necessaria spontaneità»: G. Corallo, *Pedagogia*, cit., nota 39, pp. 65-66.

<sup>33</sup> G. Corallo, *Pedagogia*, cit., p. 51.

<sup>34</sup> M. T. Moscato, *Ripensare la pedagogia*, cit., p. 51.

<sup>35</sup> E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (1954), trad. it. a cura di E. Filippini, Il Saggiatore, Milano 1965, p. 331. Si tratta, come è noto, dei testi di un ciclo di conferenze tenute da Husserl (all'epoca già radiato dall'università di Friburgo perché ebreo) nel 1935 tra Vienna e Praga, poi confluiti nel lavoro postumo del 1954.

<sup>36</sup> *Ivi*, pp. 353-354.

<sup>37</sup> Lo rileva attraverso ampia documentazione, in riferimento non solo alla filosofia e alla pedagogia, ma anche alla ricerca socio-antropologica e psicologica, Letizia Caronia, *Fenomenologia dell'educazione*, cit., pp. 59-60.

<sup>38</sup> Cfr. C. Di Martino (Ed.), *Attualità della fenomenologia*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2012; Id., *Esperienza e intenzionalità. Tre saggi sulla fenomenologia di Husserl*, Guerini e associati, Milano 2013; D. Zahavi, *La fenomenologia di Husserl* (2003, 2006<sup>2</sup>), trad. it. a cura di M. Averchi, Rubbettino, Soveria Mannelli 2011.