

Spunti per una teleologia pedagogica generativa

Hints for a generative pedagogical teleology

Chiara D'Alessio

Università degli Studi di Salerno

chdalessio@unisa.it

ABSTRACT

The work starts from a historical excursus on the metaphysical concepts of good until it reaches the subjectivist and objectivist positions characterizing contemporary philosophy. The problem of the relationship between pluralism and values relativism is examined in an attempt to found possible pedagogical responses to the current value crisis. The thought of R. Resta is presented, whose theoretical teaching supports the teleological and axiological nature of the educational process by claiming the autonomous disciplinary status of pedagogy, by re-uniting the theory-practice unity and bringing back to the educational and educational moment synthesis. This dynamic essence characterizes the achievement of objective values, that humankind is called to acquire independently and to grow in an original and innovative way. In this sense, the reference to pedagogical teleology as a prospective connection to an authentic education of contemporary man can generate responses to the most profound and concrete needs that look beyond their own historicity – temporality and articulated in three major directions: self-education and research of its fullness, tension to the other and co-responsibility and cultural dialogue.

Il lavoro parte da un excursus storico sulle concezioni metafisiche del bene fino ad arrivare alle posizioni soggettivistiche ed oggettivistiche caratterizzanti la filosofia contemporanea. Viene esaminato il problema del rapporto tra pluralismo e relativismo dei valori nel tentativo di fondare possibili risposte della pedagogia all'attuale crisi dei valori. Viene presentato il pensiero di R. Resta, la cui teorizzazione pedagogica sostiene il carattere teleologico ed assiologico del processo educativo rivendicando lo statuto disciplinare autonomo della pedagogia, ricomponendo l'unità teoria – prassi e riconducendo a sintesi momento educativo ed istruttivo, essenza dinamica nella conquista dei valori oggettivi che l'uomo è chiamato ad acquisire autonomamente e ad incrementare in modo originale ed innovativo. In tal senso il richiamo alla teleologia pedagogica come nesso prospettico di un autentica educazione dell'uomo contemporaneo può generare risposte alle esigenze più profonde e concrete che guardino oltre la propria storicità – temporalità ed articolate in tre grandi direzioni: l'autoeducazione e la ricerca della propria pienezza, la tensione all'altro ed alla corresponsabilizzazione ed il dialogo culturale.

KEYWORDS

Pedagogy, Teleology, Axiology, Self-Education.
Pedagogy, Teleologia, Assiologia, Auto-Educazione.

Introduzione

Secondo le concezioni metafisico-oggettivistiche le leggi morali o in quanto rispondenti a principi naturali universali, immanenti nella natura stessa o perché dettate da un'entità divina superiore, sono verità rivelate valide di per sé e vincolanti per tutti gli individui in quanto rappresentano il concetto di bene assoluto.

Tali concezioni hanno caratterizzato il pensiero antico e medioevale. Per Platone, il Bene è come il sole e con la sua luce dà visibilità alle cose ed intelligibilità alle idee, cioè rende possibile alle idee di essere capite; allo stesso modo, così come il sole con la luce dona capacità visiva all'occhio, il Bene dona intelligenza e capacità di capire. Dunque per il filosofo c'è omogeneità, parentela tra le cose che si capiscono e l'anima che le capisce, e questa parentela è rappresentata dal bene: come il sole con il suo calore rende possibile la vita, così il bene fa sì che ciascuna idea e ciascuna cosa esista. Le cose esistono perché sono buone ed essendo buone, sono uno strumento per arrivare al bene dell'anima; Platone esprime una concezione finalistica della natura e della società simile a quella cristiana nella quale Dio ha creato il mondo per bontà e ha creato gli uomini perché praticassero il Bene (Giacon, 1968). Per il filosofo vi sono due modi principali di interpretare il Bene: una è la modalità meramente umana che consiste nel ridurre il bene a ciò che è utile e vantaggioso per gli uomini; da tale accezione nasce la concezione relativistica, utilitaristica ed antropocentrica del Bene, calibrata sulle aspettative umane.

Il Bene in sé stesso invece trascende perfino l'essenza, ha una configurazione illimitata: sottraendosi ai condizionamenti umani ha carattere divino ed è fatto coincidere con il concetto di Dio. È incondizionato, divino poiché trascende ogni limitazione e per essere avvicinato richiede un'apertura noetica (intellettuale) completa, collocandosi al limite estremo dell'intelligibile e come tale difficile a vedersi.

La dottrina platonica del Bene costituisce il vertice dell'intera metafisica platonica, influenzando larga parte della filosofia coeva e neoplatonica, ma criticata da Aristotele che entra in aperta polemica con Platone affermando che il Bene non può essere un'idea trascendente il mondo dove l'uomo vive ed opera, ma che il Bene è ciò che l'uomo mette in atto con il suo agire concreto.

Aristotele si ricollega comunque all'ambito del finalismo platonico quando concepisce la somma perfezione, il Bene come atto puro o come motore immobile quale presupposto indispensabile che permette il continuo concretizzarsi della realtà, delle cose sensibili, mediante il passaggio dalla potenza all'atto e, allo stesso tempo, spiega l'anelito di tutte le cose e dell'essere umano in primis nel dirigersi verso la perfezione dell'atto puro.

Plotino riprende la concezione platonica del Bene quale principio supremo che denomina "Uno aformale" distinguendo varie gradazioni del Bene, il cui livello più elevato culmina nel "Bene superiore agli altri beni" (ibidem).

In tale ottica, pertanto, le cose sono relativamente buone in quanto emanano direttamente dal Bene Superiore e partecipano della sua natura sia pure con intensità diversificata.

Questa concezione sarà ripresa dal pensiero cristiano e modificata in senso creazionista nel senso che la realtà, le cose tangibili sono direttamente create per provvidenziale volontà del Creatore e perciò mantengono di Lui l'essenza buona.

Nel medioevo, secondo la dottrina scolastica dei trascendentali, Essere e Bene sono equivalenti: il bene si identifica con l'essere e le varie gradazioni dell'uno coincidono con l'altro. In sintesi, Dio è sommo Bene e sommo Essere e le creature sono buone in quanto create a sua immagine e somiglianza (Mathieu, 1989).

La concezione oggettivistica del Bene quale verità rivelata valida di per sé e vincolante per gli individui, in ogni luogo ed in ogni tempo, in quanto rappresenta il concetto di bene assoluto, è la concezione preminente nell'antichità.

Mentre invece è soprattutto con il pensiero moderno e contemporaneo che si afferma la teoria soggettivistica del Bene quale teoria che definisce bene ciò che l'essere umano percepisce, desidera e persegue, nell'espressione "ciò che per lui è buono".

Tale soggettività può essere di natura empirica e, in questo caso, sfocia nel relativismo vero e proprio, come quello di Thomas Hobbes o come in Kant. Questa soggettività appartiene a quello che tutti gli uomini hanno in comune: l'essere dotati di ragione, una soggettività universale che si rispecchia in una legge universale e formale costituita dalla "volontà buona" che prescinde ed in un certo senso trascende le singole volontà particolari (Kant, 1989).

Nella filosofia contemporanea in particolare è accesa la polemica tra le visioni soggettivistiche e oggettivistiche del bene: aderisce a quest'ultima lo spiritualismo che intende il bene com'era nella dottrina antica e medioevale e altrettanto fa il neoidealismo che però, nella linea dell'idealismo romantico, cerca di andare oltre la visione formale kantiana ed elabora una metafisica della soggettività dove salva una visione oggettivistica del bene.

Nel pragmatismo, nel neopositivismo e nella filosofia analitica prevale, affermata più o meno radicalmente, la concezione soggettivistica del Bene.

Una posizione differenziata e particolare è quella tenuta dalla fenomenologia e da certi correnti del neorealismo, come quella che fa capo a George Edward Moore, che affermano l'oggettività del bene o più genericamente dei valori negando, però, che essa possa essere ricondotta a qualsiasi considerazione teologica com'era nel passato (Abbagnano, 1995).

Questo breve excursus ci permette, anche se per grandi linee, di analizzare il passaggio avvenuto nella storia del pensiero occidentale, dai valori assoluti, primo tra tutti il Bene, che accomunano tutti gli uomini in quanto parte della creazione al relativismo inteso come molteplicità di valori concorrenti tra loro ai quali l'uomo può aderire o meno, a seconda del momento storico e del proprio personale percorso formativo.

1. I valori tra pluralismo e relativismo

Nell'epoca contemporanea, in seguito alla dissoluzione delle interpretazioni religioso-metafisiche del mondo e della concezione teleologica della storia, il senso non può più essere garantito dal richiamo a determinati valori e norme. Il "senso", ai giorni nostri, altro non è che un mettere ordine nelle relazioni con il mondo complesso che ci circonda un "ridurre la complessità" (Luhmann, 1970).

Questa funzione viene adempiuta dai sistemi sociali, isole di limitata complessità in un mondo caotico e pieno di rischi: essi infatti si orientano in base a determinati caratteri del loro ambiente e sviluppano specifiche modalità di reazione ed elaborazione dando luogo ad un ambito di realtà importante per la sopravvivenza umana, la società, creando i presupposti della stabilità dei processi che riguardano individui e gruppi.

Ma il *vulnus* dei sistemi sociali è insisto nella loro stessa essenza di strutture nate per colmare l'assenza di un valore universale e finalistico, verso il quale tendere e verso il quale indirizzare le nuove generazioni.

Il concetto tradizionale di Bene, infatti, sotto l'influsso dello scientismo, del relativismo, dell'evoluzionismo e del materialismo, si è trasformato nel concetto di valore, cioè in un qualcosa che viene scelto a seconda delle inclinazioni personali e della realtà storico-sociale (Sartre, 1965).

L'insediarsi del concetto di valore, assente dalle grandi metafisiche e dalle correnti di pensiero sociologico e psicologico che a queste si sono ispirate, corrompendo una verità spirituale millenaria, ha inaridito sia l'orizzonte intellettuale che la spiritualità individuale. La molteplicità di scopi e di significati ben presto si è trasformata nella perdita del significato. La disgregazione e la frammentazione dell'omogeneità culturale ed etica tradizionale non ha condotto alla sostituzione delle vecchie categorie di valore con categorie nuove, ma si è limitata a sostituire la trascendenza dei principi assoluti e universali con un inesorabile nichilismo etico (Giordano, 1985; Nanni, 1985).

Il porre la verità come un valore è antimoderno, poiché la nozione epistemologica più confutata nella modernità è stata appunto quella di verità. Ad essa si è opposta la pluralità dei punti di vista, e, quindi, la relatività dell'idea di verità. Per primo Nietzsche, nel 1887, proclama ad alta voce la necessità di rompere con la visione classica di una realtà che contiene in sé la verità, affermando l'esistenza di un vedere ed un conoscere solo prospettici (Nietzsche, 1984).

In tale panorama culturale e per osmosi sociale, non tutte le voci sono concordi: infatti non tardano a fiorire, isolate o sempre più diffuse e pressanti le risposte al vuoto di valori ed alla crisi della morale.

Molte delle risposte agli interrogativi sul valore dell'uomo e sul significato della realtà sociale sono state date alla luce del personalismo, ovvero di quella corrente di pensiero che privilegia i valori della persona come unità biopsicosociospirituale (D'Alessio, 2016).

2. Pedagogia e crisi dei valori

Negli anni in cui maggiormente i valori tradizionali vengono superati dalla spavalda sicurezza di poter fare a meno di concetti assoluti sostituiti da gerarchie effimere e mutevoli, la pedagogia si costituisce come scienza emancipandosi dalla filosofia, soprattutto sulla spinta dell'urgenza di trovare una nuova gerarchia di principi ai quali ispirare l'educazione delle nuove generazioni. Per molto tempo, infatti, la pedagogia è stata considerata un sotto-settore della filosofia, una disciplina cioè priva di una propria autonomia e soprattutto teorica. Tra i tanti autori che hanno contribuito all'emancipazione della pedagogia e al suo costituirsi come disciplina autonoma, non solo teorica ma anche sperimentale, possiamo ricordare Dewey.

In "Le fonti di una scienza dell'educazione" scritto nel 1929, ma pubblicato in Italia solo nel 1952, Dewey afferma che la pedagogia è una disciplina scientifica che può utilizzare i metodi delle scienze sperimentali tenendo conto della complessità dell'evento educativo e la sua irriducibilità ad una mera catena di cause-effetto, sostenendo che la pedagogia intrattiene rapporti significativi con le altre scienze dell'educazione, fonti speciali per comprendere l'accadere educativo.

L'articolazione della pedagogia nelle Scienze dell'educazione avviene verso la fine degli anni Sessanta: il problema non è più quello di sostenere la sua scientificità bensì quello di individuare, ordinare e classificare le varie scienze dell'educazione, che secondo Mialaret rientrano in tre classi: scienze che studiano le condizioni generali e locali dell'educazione; scienze che studiano la situazione educativa; scienze della riflessione generale sull'educazione (Mialaret, 1978).

Tra i Settanta e gli Ottanta si definisce il rapporto tra pedagogia generale e scienze dell'educazione, tra la necessità dell'esistenza e della specificità dell'una nel suo rapporto con le seconde.

Visalberghi (1978) propone quattro settori intorno ai quali si sono sviluppate le scienze dell'educazione: il settore psicologico, che riguarda la conoscenza dell'allievo e dei processi di apprendimento; il settore metodologico-didattico,

che riguarda lo studio dei mezzi, metodi e strumenti dell'educazione; il settore dei contenuti, che riguarda invece l'analisi delle discipline di insegnamento e della conoscenza in generale. In questo schema la pedagogia generale occupa una posizione esterna come momento di riflessione sull'insieme delle scienze dell'educazione e scienza critica della formazione.

I termini chiave dell'epistemologia pedagogica degli anni Ottanta e Novanta sono dunque Criticità e Formazione: il primo propone la pedagogia come riflessione critica sulla formazione, ovvero come disciplina che studia gli aspetti impliciti e latenti di ogni atto educativo; il secondo riconosce che la pedagogia si occupa di un processo, la formazione appunto, che riguarda l'intero arco della vita e che contribuisce a plasmare quello che sarà la futura società.

Cambi (2000) nel "Manuale di filosofia dell'educazione", propone uno schema in cui i saperi pedagogici sono strutturati tre settori: le scienze dell'educazione, che si occupano in modo empirico dell'apprendimento e della formazione; la pedagogia generale che si riflette sulle scienze dell'educazione coordinandole sugli aspetti generali e trasversali della formazione: la pedagogia interculturale; la pedagogia di genere, la pedagogia della marginalità, ecc.; la filosofia dell'educazione che si occupa degli aspetti epistemologici e assiologici (cioè legati ai valori, all'etica) della formazione.

Riguardo all'ultimo settore ci è sembrato interessante riprendere un autorevole rappresentante del realismo spiritualistico, Raffaele Resta, che lascia una teorizzazione pedagogica che, immune da tentazioni scientifiche, materialistiche o idealistiche (Agazzi, 1974) provenienti dalle correnti culturali prevalenti nella prima metà del Novecento, ha sempre sostenuto il carattere teleologico e assiologico del processo educativo radicando la necessità dell'educazione nella natura metafisica dell'uomo (riconosciuto e valorizzato come responsabile e degno protagonista del proprio perfezionamento); ha rivendicato lo statuto disciplinare autonomo della pedagogia (Rosati, 2005) dotata di contenuti specifici capaci di stabilire rapporti di collaborazione e confronto con quelli di altre discipline ricomponendo l'unità della coppia categoriale teoria-prassi; ha saputo conciliare l'idealità del fine con la realtà concreta e mutevole del soggetto riconducendo a sintesi momento educativo e momento istruttivo, insegnamento e apprendimento, all'interno di una teoria della cultura la cui essenza dinamica risiede nella conquista dei valori oggettivi che l'uomo è chiamato ad acquisire autonomamente e ad incrementare in modo originale e innovativo.

Il concetto cardine intorno a cui ruota il suo pensiero è costituito da quella concezione filosofica e pedagogica che lo stesso Resta (1944) definì realismo metafisico (deontologico) e teleologico il quale si configura come realismo teologico (concezione metafisica dell'ordine finale e provvidenziale dell'esistenza, fondata sui tre riferimenti classici: uomo, mondo, Dio) nell'esplicito riconoscimento di una realtà retta da un ordine finale in cui si manifestano l'esistenza, la presenza e la Provvidenza divina; la realtà in sé del mondo e il suo "dover essere", infatti, dimostrano e testimoniano l'esistenza trascendente di Dio, l'Ente supremo, il Sommo Bene, creatore e ordinatore provvidente, la cui immagine si riflette necessariamente nell'ordine del mondo e dell'uomo. Concezione che, con Agazzi (1974), possiamo considerare una originale ripresa dell'aristotelismo e del neoplatonismo.

Diversamente dall'attualismo gentiliano per cui nulla è reale al di fuori del pensiero che lo pensa, per Resta la realtà possiede un'esistenza per sé stante ("la realtà è, non si crea"), secondo un ordine di trascendenza come forma superiore dell'immanenza di ogni cosa per cui si costruisce ed è ogni cosa nell'immanenza di se stessa (Resta, 1948). Ma il primato dell'ente reale, il riconoscimento di una realtà esterna e la conseguente ammissione di una conoscenza basata sull'esperienza non impediscono a Resta di procedere oltre il fatto alla ricerca del-

le cause ultime, del fondamento assoluto dei fenomeni, in risposta ad un'ansia metafisica che caratterizzerà anche tutta la sua pedagogia, così che il suo pensiero risulta sempre ispirato ai motivi metafisici della deontologia, dell'assiologia e della teologia e, quindi, della trascendenza della realtà e della divinità.

Nella metafisica dell'essere umano che risulta questione pregiudiziale all'esistenza stessa della pedagogia il problema educativo, sostiene infatti Resta, richiede necessariamente una definizione della natura, dell'essenza, della realtà in sé dell'uomo, poiché soltanto da una diretta considerazione di essa è possibile ricavare il principio proprio della pedagogia quale dottrina dell'educazione (Mencarelli, 1986).

E l'uomo, esistente, concreto, costitutivamente teso alla conquista di sé e alla produzione di valori eterni, appare all'indagine quale uni-molteplicità di elementi inerenti, ossia essere fisico e insieme essere spirituale, sintesi unitaria di anima e di un corpo ad essa predisposto, unità strutturale di corporeità vivente e persona spirituale, che, dotata di energia e in virtù della capacità di scegliere il meglio, ossia di giudicare il fine in relazione al valore (coscienza), sa utilizzare volontà e intelligenza per liberarsi della sua finitezza, dominare gli impulsi della sua naturalità (animalità), orientare le energie verso l'attuazione dei valori del proprio essere (io), tendere alla conservazione di sé e all'immortalità dello spirito (vita).

Ma, per discendenza e per relazione, l'uomo è unito alla specie (l'umanità) – da cui eredita caratteri e leggi – ed alla stirpe (famiglia e nazione), ossia ad una società storica che lo rende parte di una cultura e di una civiltà particolari; e viene al mondo dotato, oltre che di un principio di individuazione (corpo), per il quale è un essere individuato, con una diversità esteriore, anche di individualità, segno distintivo e inconfondibile dell'anima di ogni uomo, del suo essere individuale, della sua originalità, della sua diversità personale, che si manifesta con l'azione originale nella natura e nella storia, cui apporta un contributo personale che dovrebbe aiutare ad accrescere la civiltà (Resta, 1944).

Poiché ciascuno di tali principi dinamici tende a prevalere sugli altri, la loro unità si ottiene quale risultato di una conquista personale, resa possibile proprio dall'io in quanto principio di unificazione e di comando tra i vari "elementi analitici" della persona, la quale risulta pertanto dotata di libertà di scelta e di signoria di sé. Proprio per l'unità e interdipendenza (legge di inerenza), l'educazione non può chiaramente prescindere da nessuno dei fattori costitutivi dell'essere umano (Resta, 1951).

Ma questo processo di conquista dell'unità e della signoria di sé, l'elevazione all'autonomia personale e all'attività originale produttrice di valori, altro non è che il processo stesso dell'educazione, attività volta – per una naturale predisposizione insita nella natura dell'uomo – a promuovere la propria perfezione in vista della produzione di valori oggettivi; essa ha inizio con l'inizio della vita stessa dell'uomo che, da originario individuo biologico, diviene soggetto psicologico, fino a farsi – in un progressivo crescere in cui realizza il proprio dover essere, secondo l'attività preferenziale del meglio – persona, per assurgere infine a personalità la perfezione dell'individualità, nella pienezza della libertà e nel possesso di cultura e moralità –, quando non solo godrà dell'armonico possesso delle sue capacità, ma sarà in grado di apportare quelle originali innovazioni in cui si esprime e si qualifica l'io come fonte e autore di civiltà (Resta, 1944).

Si tratta, cioè, del processo di attuazione della cosiddetta legge di maestria, ossia dell'ascesa dell'uomo al modello finale e trascendentale del Maestro, formazione della forma finale o ideale possibile dell'unità della persona, forma ideale dell'uomo che, attraverso l'educazione, si fa maestro di sé per far da maestro, per affermarsi maestro nel mondo, ossia si fa autonomo per affermarsi come espressione di valori (Chionna, 2006).

Così, quale personalità capace di tendere ad un fine, di disciplinare le sue

istintività naturali nel dominio di sé secondo i fini della vita, di realizzare le sue scelte nella direzione del sommo bene, di operare secondo giudizio e ragione per elevare la propria individualità all'autonomia e alla dignità di persona, fino alla perfezione del Maestro, l'uomo descritto da Resta si rivela il costruttore quotidiano di sé stesso, del meglio possibile di sé stesso, un costruttore di cui la caratteristica è la tendenza a far sempre più e meglio da sé, non solo per bastare a se stesso, ma essere un modello per gli altri uomini.

Nel principio di maestria, quindi, risiede l'ipotesi di una pedagogia interiore che ognuno è chiamato ad attuare in se stesso, la quale fa leva sulla potenza della volontà dell'essere umano di evolvere come scelta di perfettibilità e in ordine al raggiungimento della padronanza di sé, grazie alla sua autocoscienza e alla disposizione alla scelta del meglio (il giudizio) che gli consentono di procedere in un permanente e responsabile cammino di formazione interiore.

Tale legge di formazione del maestro nell'uomo (farsi maestro come condizione del far da maestro), questo processo autoperfettivo quale passaggio da ciò che si è a ciò che si "deve essere", infatti, coincide con l'"io pedagogico", ovvero la tendenza educativa immanente, in ogni uomo, la quale richiede un perpetuo formarsi, superarsi, perfezionarsi (Rosati, De Santis, 2003).

Si tratta di un processo tutto situato nell'interiorità dell'uomo, poiché radicato nella natura metafisica della persona (che sempre vive aspirando all'immortalità e al proprio perfezionamento) e che costituisce il problema proprio della didattica. Insegnanti e genitori ne sono condizione, essendo la collettività sociale in generale l'organo di trasmissione dei valori, ma il progresso civile è costruzione del singolo, cui spetta il proprio perfezionamento come conquista personale, il farsi maestro come tendenza ed al contempo obbligo sociale.

3. Teleologia ed educazione

La fine della tensione morale e culturale verso il bene assoluto ha prodotto la disperazione delle moderne generazioni, confuse dal moltiplicarsi delle verità ed incapaci di seguire un progetto salvifico. Il mondo diviene riflesso e frammentato in milioni di "verità" personali e fallaci, un luogo che mette paura, che spersonalizza e confonde le anime alla ricerca del senso (Abbagnano, 1971).

Varie sono le condizioni culturali ed esistenziali che concorrono ad una graduale scomparsa di certezze fondamentali. Se nel periodo moderno è ancora molto forte l'esigenza di orientare la conoscenza alla ricerca delle cause prime e dei fini ultimi, con la postmodernità questo sguardo verso il "sapere primo" si spegne, offuscato da un senso di schiacciamento e di frammentazione, smarrito e debole, incapace di interrogarsi sui fondamenti dell'essere (Cambi, 2000).

Non si può, allora, se si vuole dar un nuovo fondamento alla ricerca filosofico-pedagogica, che riprendere in mano questo antico e sempre attuale dilemma del rapporto tra il "pensiero sull'essere" e il pensiero sui limiti del nostro conoscere, tra essenza ed esistenza, tra ragione d'istinto, tra rischio della ricerca della verità e rinuncia.

Al culmine di una diffusa crisi sempre più avvertita del pensiero postmoderno, oggi riappare come nuova e degna di interesse scientifico, oltre che umano, la consapevolezza che la ricerca dell'Uno, del Vero, del Buono e del Bello, quali elementi trascendentali dell'essere, in fondo rimandano a quell'ancestrale, radicato bisogno dell'uomo di ridare senso e valore alla propria vita e a quella del mondo intero (Bertoldi, 1981).

Nella molteplicità delle risposte, l'unico elemento comune è la necessità di un senso, anche se nuovo da porre alla base di qualsiasi tipo di cammino educativo. Se non si vuole correre il rischio di ridurre l'atto educativo a fenomeno ac-

cidentale e frammentario, privo di un fine, solo in quest'ottica è possibile parlare ancora di educazione e di educabilità.

Certo, questa prospettiva non deve far dimenticare la caratteristica temporalità dell'atto educativo stesso, la sua incarnazione nell'incessante divenire della storia e della cultura, ma il suo divenire ci riporta anche all'esigenza del "diventare", cioè di una ricerca e di un orientamento della storia e dell'uomo al raggiungimento delle virtù intellettuali e morali, senza cui ogni parola può diventare vuota e fonte di una nuova schiavitù (Filograsso, 1979).

È in questo nuovo contesto dialettico tra essere e dover essere che trova una sua armonica collocazione anche il dibattito tra la ricerca pedagogica empirica e quella filosofica, tra scienza e orizzonti di senso, tra valenze descrittive e orientamenti normativi, tra ragione pratica e ragione noetica. Ed è in questa dialettica tra essere e dover essere che dobbiamo anche saper cogliere il dato di fatto che gli imperativi morali richiedono una continua messa in gioco dell'uomo, la sua disposizione ed esercizio delle virtù, ricercate per se stesse, nella loro costitutiva bellezza e virtuosità, e non per altro (ibidem).

Se guardiamo all'uomo contemporaneo ci appare come solo, avvitato su di sé, dominato dal gioco e dal primato dell'esteriore sull'interiore, da una temporalità ed egocentrica, senza confini e senza fini (Nanni, 1985).

Il richiamo, quindi, alla teleologia pedagogica come nesso prospettico di un'autentica educazione dell'uomo non deve sembrare utopico né astorico, ma una risposta necessaria alle esigenze più profonde e concrete di una civiltà, come quella contemporanea, che sta cercando di guardare oltre la propria stessa storicità-temporalità ma che ha smarrito quei punti di orientamento necessari per innalzare lo sguardo oltre se stessa e la schiacciante attualità degli eventi.

Analizzando gli sviluppi postmoderni della pedagogia, appare evidente che la ricerca di questo nuovo spazio è orientata verso tre grandi direzioni, ciascuna a sua volta indirizzata alla quella ricerca ed esercizio delle virtù, identificabili con i fini trascendenti della stessa esistenza, nell'incessante tensione all'unità, tra incarnazione, vocazione, comunione: 1) l'autoeducazione e la ricerca della propria pienezza, in quanto essere; 2) la tensione all'altro e alla corresponsabilizzazione; 3) il dialogo con la cultura.

In sintesi, se da un lato bisogna valorizzare la storicità dell'uomo, la scienza e la speculazione intorno ad essa, dall'altro dobbiamo anche tener desta in noi l'attenzione a non cadere nel rischio di un riduzionismo chiuso sull'uomo stesso o sui suoi eventi, non aperto al confronto con l'autotrascendenza e la trascendenza (ibidem).

Da queste considerazioni si può trarre la conclusione, che non si può parlare solo dell'essere pedagogico in sé, senza nello stesso tempo porlo nell'orizzonte dell'altro da sé. Per cui la persona, per non smarrirsi, si realizza nella continua tensione interiore a porsi dei fini ulteriori a sé, nel guardare oltre, nel trascendere se stessa, per poi ritornare su di sé e nuovamente autotrascendersi, in una ricerca unitaria, attraverso uno sguardo su di sé e fuori da sé, tra singolo e tutto, tra dubbio e verità, tra provvisorietà e senso.

Riferimenti bibliografici

- Abbagnano, N. (1971). *Dizionario di filosofia*. Torino: Utet.
 Abbagnano, N. (1995). *Storia della filosofia*. Torino: Utet.
 Agazzi, A. (1974). *Panorama della pedagogia d'oggi*. Brescia: La Scuola.
 Bertoldi, F. (1981). *Critica della certezza pedagogica*. Roma: Armando.
 Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Bari: Laterza.
 Chionna, A. (2006). La pedagogia di Raffaele Resta. *Pedagogia e Vita*, I.

- D'Alessio, C. (2016). L'etica dell'educazione al crocevia con le neuroscienze: problemi e prospettive. *Formazione & Insegnamento*, 14 2.
- Dewey, J. (1999). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Filograsso, N. (1979). *Gli obiettivi dell'educazione*. Venezia: Marsilio.
- Giacon, C. (1968). *I primi concetti metafisici. Platone, Aristotele, Plotino, Avicenna e Tommaso*. Bologna: Zanichelli.
- Giordano, A. (1985). *Interrogativi filosofici*. Salerno: Palladio.
- Kant, I. (1989). *Critica della ragion pura*. Bari: Laterza.
- Luhmann, N. (1970). *Soziologische Aufklärung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mathieu, V. (1989). Introduzione a Kant, I., *Critica della ragion pura*. Bari: Laterza.
- Mencarelli, M. (1986). Il discorso pedagogico in Italia (1945-1985). Motivi e strutture logiche. In *Quaderni dell'Istituto di Pedagogia*, Università degli Studi di Siena – Facoltà di Magistero di Arezzo.
- Mialaret, G. (1978). *Le scienze dell'educazione*. Torino: Loescher.
- Nanni, C. (1986). *L'educazione tra crisi e ricerca di senso. Un approccio filosofico*. Roma: LAS.
- Nietzsche, F. (1983). *Genealogia della morale*. Milano: Adelphi.
- Resta, R. (1944). *Filosofia dell'educazione*. Padova: Cedam.
- Resta, R. (1948). *Dio secondo la ragione*. Bari: Resta.
- Resta, R. (1951). *La teoria della cultura e l'insegnamento*. Genova: Istituto Universitario di Magistero.
- Rosati, L. (2005). I Grandi Maestri del Novecento. *Vega*, 3.
- Rosati, L., De Santis, L. (2003) *Genesi dell'azione educativa. Antologia del Novecento*. Perugia: Morlacchi.
- Sartre, J. P. (1965). *Essays on existentialism*. Secaucus: The Citadel Press.
- Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.

