



## FOCUS - DIBATTERE CON GLI ALTRI E CON SE STESSI

### Dialogo e discussione nella prospettiva della “reciprocità delle coscienze”

#### Furio Pesci

Full Professor of History of Education | Department of Psychology of Development and Socialization Processes | “Sapienza” University of Rome (Italy) | [furio.pesci@uniroma1.it](mailto:furio.pesci@uniroma1.it)  
Corresponding Author

### Dialogue and discussion in the perspective of the reciprocity of consciences

#### Abstract

*The current pandemic has made the use of new technologies relevant in the school environment, opening up a horizon that cannot be fully considered merely from a technological standpoint (the same reflection on the merits and limits of distance learning, and on the relationship between it and “traditional” forms of school life, risks becoming impoverished if pursued only from that side). An “anthropological” awareness is needed, which philosophies such as Maurice Nedoncelle’s personalism allow to be developed, proposing significant contributions to a reflection on the difficulties and challenges of our time. His analysis of the forms of “reciprocity” from the perspective of an ontology of the person might constitute a foundation for updating educational proposals inspired by the values of classical paideia, already formulated in the context of twentieth-century culture and still adequate for the problems of our time.*

#### Keywords

personalism, paideia, interpersonal relationships, new education, discussion

L’attuale pandemia ha reso rilevante il ricorso a nuove tecnologie in ambito scolastico, aprendo un orizzonte che non si può esaurientemente considerare solo dal versante tecnologico (la stessa riflessione su pregi e limiti della DaD, e sul rapporto tra questa e le forme “tradizionali” della vita scolastica, rischia di impoverirsi, se perseguita solo da quel versante). È necessaria una consapevolezza di carattere “antropologico”, che filosofie come il personalismo di Maurice Nedoncelle consentono di sviluppare, proponendo significativi contributi a una riflessione sulle difficoltà e sulle sfide del nostro tempo. La sua analisi delle forme della “reciprocità” nella prospettiva di un’ontologia della persona può costituire un fondamento per aggiornare proposte educative ispirate ai valori della *paideia* classica, già formulate nel contesto della cultura novecentesca e ancora adeguate ai problemi del nostro tempo.

#### Parole chiave

personalismo, paideia, relazioni interpersonali, educazione nuova, discussione

## 1. Una riflessione in tempi difficili

Da oltre un anno a questa parte il riferimento alla situazione sanitaria, alla pandemia e a tutte le sue conseguenze sulla vita sociale è diventato quasi obbligatorio in tante riflessioni e ricerche di carattere pedagogico; il mondo della scuola e dell'educazione è stato drammaticamente investito dalle esigenze di riorganizzazione degli spazi, dei tempi, delle attività e la soluzione delle gravi questioni connesse a questa riorganizzazione appare ancora molto lontana.

Se, in tutto il mondo, il motivo conduttore, quasi il ritornello, che si ascolta più di frequente è che “nulla tornerà più come prima”, al di là delle inevitabili reazioni polemiche che questa previsione suscita tra i molti che oggi soffrono e pagano il prezzo più alto per ciò che è andato perduto, forse irrimediabilmente, penso che sia necessario domandarsi se il “nuovo” che ci attende, anche ammettendo che si riesca davvero a debellare il virus, sarà migliore sul piano economico, sociale e, quindi, anche sul piano culturale e educativo.

I dubbi a questo riguardo sono del tutto legittimi, anche perché l'azione concreta dei governi appare per il momento, e inevitabilmente, orientata sul breve termine, specialmente sulle campagne vaccinali, nelle quali si ripongono, a torto o a ragione, le maggiori speranze di miglioramento della situazione sanitaria, e, di conseguenza, il futuro appare, comunque, ancora molto vago e confuso. In questo scenario, cosa ne sarà dell'educazione futura rimane una domanda aperta e senza risposte pienamente soddisfacenti.

Personalmente, l'esperienza che ho fatto in quest'ultimo anno mi induce a fare qualche considerazione tra “storia” e “attualità” che il tema proposto da *Studium Educationis* consente di riordinare e di proporre in un contesto di studi e ricerche che si riferisce a una tradizione culturale consolidata che aiuta a considerare le nuove sfide e difficoltà del presente e del futuro – a cominciare dal fatto assolutamente nuovo per il sistema formativo italiano dell'uso massiccio della didattica a distanza, con i tanti problemi che ha messo a nudo e che non riguardano soltanto le nuove tecnologiche utilizzate, ma la struttura del mondo scolastico e universitario, dei curricula, dei contenuti, delle modalità di relazione tra insegnanti e allievi ecc.

La “discussione” diventa, allora, un tema tutt'altro che “accademico”, ma l'occasione per riflettere su quella che tutti, docenti, studenti, genitori, hanno facilmente individuato come la questione più problematica: la mancanza o la debolezza delle relazioni interpersonali, non solo nei momenti di maggiore emergenza, quando giocoforza è stato necessario fare “buon viso” al “cattivo gioco” delle chiusure generalizzate, ma ormai in una prospettiva di medio termine che vedrà comunque l'interazione a distanza, mediata da strumenti tecnologici come le “piattaforme” (Classroom, Google Meet, Zoom ecc.), sempre più presente nelle pratiche scolastiche e universitarie.

Anche una breve esperienza di questa situazione e di questi strumenti tecnologici (poche lezioni, qualche riunione collegiale o altri incontri occasionali) permette a chi la fa di constatare quanto problematica possa diventare qualsiasi “discussione” autentica, quanto lontani rimangano gli interlocutori dalla ricchezza che soltanto l'interazione “in presenza” consente. Tutto questo può essere facilmente riconosciuto anche senza stigmatizzare la didattica a distanza, che non appare in una luce del tutto negativa, né dai risultati delle ricerche empiriche fin qui condotte né dalle valutazioni di chi la utilizza. Si può, in effetti, cogliere, nelle prospettive aperte dalle esperienze condotte in oltre un ventennio, una continuità che la pandemia non sembra aver interrotto; semmai, quelle precedenti si caratterizzavano per un certo “avanguardismo” didattico, almeno rispetto alla situazione italiana (cfr., ad esempio: Basile, Cesareni, 2005; Ligorio, Cacciamani, Cesareni, 2006), mentre quelle più recenti registrano le problematiche riscontrate soprattutto nel primo *lockdown* per riproporre, comunque, un approccio consolidato, arricchendolo di nuovi spunti pratici (Bruschi, Perissinotto, 2020; Ricerca e Sviluppo Erickson, 2020; Saladino, 2020). La didattica a distanza serve fondamentalmente ad abbattere, appunto, le difficoltà di comunicazione causate dalle “distanze” fisiche ed è, sotto questo profilo, utilissima; non si può, tuttavia, pretendere da questi strumenti tecnologici altro: cliccare su un pulsante per “alzare la mano” in una riunione su Meet o su Zoom non è, e non sarà mai, la stessa cosa che prendere la parola in una riunione tra persone tutte presenti nello stesso luogo, non consentirà mai la stessa esperienza del “dibattere” pubblico su cui giustamente molti studiosi e pensatori hanno concentrato l'attenzione in prospettive molteplici, dalla valenza formativa a quella politica (cfr., in particolare: Arendt, 1964). Non si può nemmeno dimenticare, per un'adeguata contestualizzazione della pro-

blematica, come le difficoltà della scuola di fronte alla pandemia si inseriscano, da un lato, nel più ampio contesto della crisi d'identità della scuola contemporanea (Castoldi, Chiosso, 2021) e, dall'altro, nell'orizzonte delle gravi domande sulla condizione e sul "destino" umani di fronte alla pandemia (Di Persia, Gennaro, 2021) che gli studi di orientamento fenomenologico sul disagio esistenziale emerso nel corso dell'emergenza dello scorso anno mettono particolarmente in evidenza (Di Persia, Gennaro, 2021).

D'altronde, questa prospettiva potrebbe indurre ad ampliare l'orizzonte e a considerare le problematiche del momento presente nel contesto più ampio di un'epoca come la nostra, definita variamente come "postmoderna" (Lyotard, 1981), "liquida", "individualizzata" (Bauman, 2002a; Bauman, 2002b) o con altre espressioni ancora, che al di là della loro eterogeneità additano tutte lo stesso fenomeno della labilità delle relazioni interpersonali. Questa labilità sarebbe, allora, una nota dominante del nostro tempo, da decenni in qua, e la pandemia si è inserita nella "liquidità" accentuandone gli effetti deleteri.

Se, come ha sostenuto efficacemente Zygmunt Bauman, la vita contemporanea si può definire "liquida" per analogia con la fisica, e l'uomo d'oggi sarebbe, quindi, "liquido", per la debolezza dei legami che lo uniscono ai suoi simili allo stesso modo in cui alcuni materiali sono "liquidi" per la debolezza dei legami tra le molecole che li compongono, potremmo dire che i periodi di *lock down* e di "zona rossa", così come le modalità ormai consolidate di accesso e di permanenza nei locali pubblici (scuole, ospedali, musei ecc.), non fanno altro che accentuare questa debolezza, non fanno altro che chiudere ancor di più i singoli nella loro individualità, con il rischio di un crescente individualismo (anche questo un rischio già ben conosciuto) correlativo alla crescita di un crescente gigantismo imprenditoriale che mette in difficoltà anche la "politica", come dimostra la concentrazione delle risorse e degli investimenti in alcuni settori-chiave della vita economica, a vantaggio di un numero sorprendentemente ristretto di imprese di dimensioni enormi che gestiscono in proprio le tecnologie più avanzate e redditizie.

È uno scenario del genere che fa da sfondo alle considerazioni che seguono. Siamo probabilmente di fronte a cambiamenti che influenzeranno il futuro prossimo, tuttavia, a prescindere da quelle che possono essere le previsioni al riguardo, è forse utile riflettere sulla possibilità che la situazione contemporanea, acuita dalla pandemia, ma di origini già lontane nel tempo (se le scansioni temporali di Bauman sono adeguate, potremmo risalire alla metà del secolo scorso), sia la "causa" del fenomeno della "crisi" della discussione come pratica sociale e formativa nel nostro tempo.

In realtà, quella odierna potrebbe non essere una vera e propria "crisi"; in un certo senso, la situazione di oggi non appare molto diversa da una costante che si potrebbe rinvenire anche in altre epoche storiche; del resto, nemmeno gli ateniesi accettarono il "metodo" di Socrate. Dialogare, discutere, sono parole tutt'altro che sinonime, ma rimandano entrambe a una dimensione di confronto che implica la presenza di idee, posizioni, prospettive differenti; e, se il valore del dialogo e della discussione è affermato in maniera pressoché unanime come un principio tra i più importanti, lo sguardo dello storico può riscontrare molte contraddizioni nella realtà "effettuale" rispetto a queste affermazioni di principio, fino al punto che è lecito chiedere se vi sia mai stata un'epoca in cui il principio del dialogo sia stato concretamente applicato e attuato nelle sue esigenti implicazioni.

Le difficoltà contemporanee sono senz'altro accentuate dal modo di vivere tipico della società "globalizzata" e la presenza onnipervasiva dei *social* non contribuisce positivamente a creare lo spazio e la disponibilità necessari per l'esercizio della discussione come pratica sociale diffusa e condivisa. Anche queste sono considerazioni relativamente "ovvie", che sollecitano, allora, una disamina della situazione dei giovani e dei fabbisogni formativi nella società attuale, per verificare quale spazio possa esservi effettivamente per la discussione nella formazione oggi.

A monte di questa disamina potrebbe essere utile un'analisi dello spazio che la discussione come pratica sociale e come "strumento" educativo ricopre nelle teorie contemporanee dell'educazione, fortemente influenzato da filosofie, posizioni politiche, tradizioni culturali molteplici. Da circa un secolo, in effetti, le filosofie della persona e del dialogo hanno messo in circolazione svariate prospettive che hanno contribuito a fondare sul piano epistemologico e del metodo, e a diffondere tra gli insegnanti e gli educatori la pratica della discussione e del dialogo (cfr. Buber, 1993; Ebner, 1998; Levinas, 1998).

## 2. L'esigenza di un fondamento

La convinzione che il dialogo e la discussione<sup>1</sup> siano fondamentali strumenti della formazione umana ha portato all'inserimento di pratiche corrispondenti nel curriculum delle scuole di ogni ordine e grado; a mio avviso, si è, tuttavia, generato un eccessivo ottimismo nei confronti di queste pratiche, basato a sua volta su un'accettazione che si potrebbe definire, tutto sommato, “ingenua” della loro efficacia.

Vero dialogo e vera discussione non sono facili da instaurare in un gruppo, e d'altra parte occorrerebbe tenere conto anche della “natura” del gruppo, dei suoi singoli componenti, della problematicità delle relazioni che intercorrono al suo interno e di cui l'entità “gruppo” stessa è costituita. La ricerca e la riflessione su dialogo e discussione chiamano in causa una riflessione sulla comunicazione umana che la filosofia e le scienze umane hanno mostrato in tutta la sua complessità.

Occorrerebbe, allora, una riflessione preliminare sui fondamenti antropologici ed etici del dialogo e della discussione per evitare il rischio duplice di dare per scontate questioni che non lo sono affatto o di addentrarsi in considerazioni di carattere empirico-esperienziale valide in sé, ma debolmente fondate. Per non parlare del rischio di “ripetere” luoghi comuni e assunzioni di principio che non richiedono più di essere ulteriormente approfondite, grazie alla vasta letteratura a cui è possibile fare riferimento in proposito.

La filosofia personalistica di Maurice Nedoncelle sembra, in questa prospettiva, utile per richiamare alcuni aspetti problematici di qualsiasi teoria del dialogo e anche di qualsiasi pratica formativa basata sul dialogo e sulla discussione (Caltagirone, 2020). La prospettiva di questo sacerdote filosofo, forse meno conosciuta di altre espressioni del personalismo contemporaneo, è, infatti, basata su una forte consapevolezza delle difficoltà che le relazioni interpersonali incontrano nella realtà esistenziale. Da un lato, la comunicazione umana è capace di giungere alle forme più piene e intime d'amore, che aprono l'orizzonte dell'uomo a una prospettiva trascendente; dall'altro, questa pienezza è raggiungibile solo saltuariamente nella vita a causa delle limitazioni insite nella contingenza dell'essere umano stesso (Nedoncelle, 1942).

Nedoncelle non si occupò direttamente di educazione, e non si può trovare nelle sue opere filosofiche un riferimento diretto a ciò che è specifico dell'educazione; tuttavia, anche nelle opere d'indole più speculativa, sono presenti suggestioni, brevi *flash* che aiutano a impostare una riflessione anche a questo riguardo. La filosofia di Nedoncelle contiene una riflessione continua sulla comunicazione interpersonale nel contesto della condizione umana e delle sue aporie, ed è in questa prospettiva, per le suggestioni che offre a un'analisi delle relazioni interpersonali, che si può richiamare anche in queste pagine. È evidente che Nedoncelle ha di mira questioni molto più “grandi” del lavoro scolastico, che riguardano l'amore umano e l'ontologia costitutiva dell'essere umano, tuttavia fondamentali anche in prospettiva pedagogica.

Le espressioni impiegate da Nedoncelle sono di frequente molto suggestive. Il titolo stesso di una delle sue opere più importanti, *La reciprocità delle coscienze*, richiama la dimensione nello stesso tempo personale e intersoggettiva dell'esistenza umana; è da questa “reciprocità” che si genera una saggezza intesa come conoscenza della prospettiva dell'amato e trasformazione di due prospettive universali (vale a dire, assolute nella loro irriducibile individualità) in “coscienza collegiale”.

Questa esperienza è sempre possibile, ma per nulla scontata. Se nelle “coscienze” (termine che Nedoncelle utilizza per indicare l'uomo stesso) è possibile vivere la reciprocità, questa esperienza non è solamente una sintesi di sentimento e di conoscenza, ma anche un modellamento nuovo dell'attività, fino al punto che la reciprocità risulta non essere affatto l'effetto, quanto piuttosto la causa dell'identità personale.

La “diade” (l'incontro-unione di due “coscienze”) è la sola forma diretta di reciprocità che si dà nell'esperienza<sup>2</sup>. Per Nedoncelle, il rapporto tra due persone, tra un “tu” e un “io”, è l'unica forma vera di re-

1 I due termini sono, nel linguaggio comune, sovrapponibili, anche se, invece, distinzioni e specificazioni sarebbero opportune; in queste pagine, che vorrebbero essere una nota relativamente breve su una questione di fondo che sta a monte di queste stesse distinzioni, non mi sembra possibile un ulteriore approfondimento al riguardo.

2 In questo paragrafo sono indicati tra virgolette termini specifici del lessico di Nedoncelle, in particolare della sua opera fondamentale (Nedoncelle, 1942), non tradotta in italiano, a differenza di altre tra le opere maggiori di questo filosofo, ma che ha avuto un ruolo rilevante nello sviluppo del personalismo novecentesco, specialmente della sua orientazione “metafisica”. Sarebbe necessario, in questo senso, approfondire la questione, anche per superare l'inevitabile “imbarazzo” del riferimento a testi che appartengono a un'epoca non ancora lontana dalla nostra sul piano temporale, ma caratterizzata da una temperie culturale certamente distante dall'attuale. Anche sul piano della ricezione in Italia del pensiero di Nedoncelle

ciprocità, mentre tutte le altre forme di relazione interpersonale non realizzano, se non parzialmente soltanto, la comunione delle coscienze nella reciprocità. Questa osservazione è, a mio avviso, fondamentale per vincere ogni eccessivo o semplicistico ottimismo al riguardo del "dialogo"; la ricezione delle filosofie dialogiche in ambito didattico, specialmente quelle di matrice ebraica, nella loro estrema suggestività, ha, forse, ommesso di considerare limitazioni che sono costitutive della comunicazione tra le persone.

La filosofia di Nedoncelle prende in considerazione anche l'idea di "partecipazione", indicandone tutta la sua "equivocità". L'atto stesso del "partecipare" (a qualcosa, qui direi specialmente a un dialogo o a una discussione, ma anche a un gruppo, a un'ideale o a un'ideologia) può andare a detrimento della singolarità di chi partecipa. E nella partecipazione stessa, rispetto alla prospettiva del "gruppo" dei partecipanti, le coscienze personali finiscono per essere incomunicabili e inconoscibili. È il rischio che corrono non di rado insegnanti e studenti nelle loro reciproche relazioni, quando il fine dell'esperienza comune è lo svolgimento dell'attività in sé. Anche una discussione può risultare "alienante".

Più c'è identità, più c'è differenza, per il filosofo personalista, e questo potrebbe essere definito come il fondamento, per quanto paradossale, di ogni teoria e pratica del dialogo e della discussione. E l'altro non è semplicemente il "non-io". Invece di caratterizzare la persona per l'incomunicabilità, per Nedoncelle, bisogna fare l'opposto: l'altro non è un limite, ma una sorgente dell'io; volere se stessi vuol dire volere almeno oscuramente un "tu".

La coscienza esplicita del "tu" suppone la percezione del "noi". Nella reciprocità, non ci sono più un io o un tu propriamente detti, ma un noi che li eleva e li stimola a impedire il ritorno all'individualità separata, tanto che il grado di realtà d'un essere si misura dalla sua capacità di sostenere e di promuovere altri esseri. Il tema della "promozione" dell'altro è fondamentale nella filosofia di Nedoncelle e appare abbastanza evidente la sua dimensione "pedagogica", potendosi intendere l'educazione stessa come una pratica di promozione dell'altro, nella quale il dialogo e la discussione possono, quindi, essere adeguatamente contestualizzati.

Quella che Nedoncelle chiama "comunione delle coscienze", tuttavia, si altera e si dissolve; non c'è riparo, né rimedio a questo destino, che non è fatale, ma non di meno molto frequente. Il filosofo personalista parla di un "elemento di rovina assoluta" che si insinua nel mondo, tanto quello della natura quanto quello umano; una "fessura nel circolo" della reciprocità ha conseguenze catastrofiche, introduce "tutti i disordini nell'ordine".

Di fronte a questa prospettiva, la risposta interpersonale è in ogni caso rara e fragile; atteggiamenti come la "dedizione" sono condizionati da una molteplicità di antinomie. La solitudine e lo scacco possono condurre spesso all'abbandono e alla disperazione, rispetto ai quali le "tecniche" servono a poco, compensando solo le conseguenze materiali di queste fratture di cui la vita umana è carica, specialmente nell'ambito dell'educazione e della formazione.

Così, il personalismo di Nedoncelle, se da un lato afferma che solo la reciprocità completa la persona, eliminando dall'io "l'intervallo del non-io", tuttavia riconosce che la reciprocità stessa è un'apparizione sporadica nelle varietà dell'esperienza, ed è impossibile contare su di essa per risolvere ogni antitesi. È precisamente a questo punto che, a mio avviso, questa prospettiva filosofica aiuta a cogliere il fondamento paradossalmente fragile di ogni dialogo e di ogni discussione, specialmente nel contesto pedagogico (Nedoncelle, 1974).

Non è infrequente, infatti, che insegnanti e educatori, nella pratica del dialogo e della discussione, nello stesso tempo "troppo" o "troppo poco", ripongano aspettative per un verso eccessive e per un altro verso riduttive. Da un lato, si riconosce che il dialogo e la discussione sono esperienze che permettono di aprire e approfondire la vita di relazione e, con essa, una varietà indefinita di occasioni d'apprendimento; dall'al-

occorrerebbero specificazioni, ma spero che possano apparire sufficienti i riferimenti a quelle che sono, oggi, le principali monografie disponibili nella nostra lingua su questo grande studioso. Il riferimento al personalismo italiano e almeno ad alcuni tra i suoi principali esponenti, da Luigi Stefanini ad Armando Rigobello, per limitare l'attenzione soltanto al versante filosofico di questo movimento d'idee, è, del resto, quasi "scontato". Lo scrivente, peraltro, si è accostato ad esso nel contesto di un diverso orientamento culturale, per maturare progressivamente la convinzione che, di fronte alle aporie del mondo contemporaneo, quella di un fondamento "metafisico" costituisca ancora una reale esigenza delle discipline pedagogiche. Queste pagine, pur non costituendo una disamina approfondita in proposito, vogliono esprimere questa convinzione e indicare questa esigenza, cogliendo l'occasione offerta da *Studium Educationis* con il tema della sua parte monografica.

tro, li si inserisce tra le attività comprese in un metodo o in un percorso formativo, facendole diventare elementi di una "tecnica" professionale.

### 3. Esperienze e applicazioni concrete

Non si può trovare in Nedoncelle direttamente come ovviare a questi rischi, ma si può fare riferimento alla sua visione delle relazioni umane, nella loro profondità e fragilità, per individuare e analizzare ciò che possono offrire esperienze pedagogiche e didattiche recenti (Amadini, 2001), nate nell'ambito dello stesso movimento d'idee ispirato alla ricerca sui fondamenti antropologici ed etici dell'educazione e capaci di dialogare ecletticamente anche con altre ispirazioni ed esperienze scolastiche e formative contemporanee. Ad alcune di esse già da tempo si è rivolta l'attenzione degli studiosi anche in Italia, ed è per questo motivo che possono risultare di qualche interesse nella prospettiva del tema qui trattato.

È il caso, a mio avviso, della proposta formativa di Robert M. Hutchins e Mortimer J. Adler, ancora oggi ampiamente diffusa soprattutto nei Paesi di lingua anglosassone e in via di diffusione in altri contesti culturali, come la Cina e l'India<sup>3</sup>. In Italia furono, già alcuni decenni fa, Piero Viotto (1977) e Salvatore Valitutti (1985) a dedicare un'attenzione specifica a questa proposta, che riserva ampio spazio e un ruolo centrale alla discussione nella formazione scolastica, secondo principi coerenti sia con un'impostazione personalistica, come ha mostrato Viotto con riferimento a Hutchins, sia con lo spirito dell'attivismo pedagogico, che Valitutti ha descritto sulla base, in particolare, degli scritti di Adler<sup>4</sup>.

Secondo questa prospettiva, il bambino, l'adolescente in genere, tutti coloro che si trovano nella posizione di chi apprende, devono poter compiere i loro percorsi formativi individuali liberamente, non attraverso la pura e semplice ricezione dei contenuti (per quanto essi possano essere presentati nella maniera migliore sul piano logico e anche metodologico), ma attraverso quella che per molto tempo si è definita come un processo di dialogo e di scoperta, che implica, appunto, l'agire dello studente stesso.

La funzione dell'insegnante è definita da Adler nei termini di un "mentore" che si prende cura di qualcuno nel suo processo di crescita; e anche qui troviamo consonanze significative con visioni molto importanti del lavoro didattico e educativo, in particolare con la classificazione dell'insegnamento e dell'educazione come attività d'aiuto, e delle professioni ad essa relative come, appunto, professioni d'aiuto.

Il richiamo alla cooperazione, alla collaborazione, alla discussione tra pari in vista di un apprendimento libero ed efficace rafforza questa caratterizzazione; più importanti delle materie e dei contenuti ad esse associati sono la discussione e la creazione, lo sviluppo di quelle abilità di apprendimento che l'insegnante e l'educatore devono, attraverso il loro "tutoraggio", suscitare nei singoli allievi.

Da questo punto di vista, la ripresa della discussione seminariale secondo il metodo socratico, richiamato esplicitamente e messo in evidenza con forza, rappresenta di sicuro una delle migliori strategie; anzi buona parte del metodo "paideutico" ideato da Adler è incentrata sulla formazione dei docenti alla gestione di questi momenti di seminario (Adler, 1977).

Al fondo di tutto il lavoro educativo, del singolo educatore, del singolo docente e anche delle istituzioni nel loro complesso, dovrebbero essere richiamate l'acquisizione di una conoscenza organizzata sul piano intellettuale, la formazione di buone abitudini e di buone pratiche nelle aree più importanti della formazione e della cultura, e lo sviluppo di una visione chiara sui problemi della vita contemporanea.

Rispetto a ciascuno di questi obiettivi vale la pena di fare qualche ulteriore precisazione. La conoscenza deve essere organizzata; non è necessario infarcire le menti di conoscenze, ma piuttosto occorre fare in modo che le conoscenze acquisite siano strutturate nella mente dei singoli, collegate in reti di significato

3 Per una panoramica delle iniziative implementate ormai in tutti i continenti dalle fondazioni avviate da questi due studiosi statunitensi, cfr. i seguenti siti web: [www.paideia.org](http://www.paideia.org), [www.thegreatideas.org](http://www.thegreatideas.org) e [www.greatbooks.org](http://www.greatbooks.org).

4 Anche a proposito del pensiero di Adler e Hutchins, e dei riferimenti critici qui menzionati, si dovrebbe sviluppare ulteriormente una riflessione di carattere insieme filosofico e pedagogico. Nel caso di questi autori, la stessa attività delle fondazioni culturali da loro costituite dimostra l'attualità di un pensiero che ha preso forma in un'epoca che non è più la nostra, ma tuttora vitale. Si tratta di orientamenti che contribuiscono a soddisfare quell'esigenza di un "fondamento" filosofico per le discipline pedagogiche (e le stesse scienze dell'educazione) già menzionata.

che permettano non soltanto un buon deposito (*information storage*), ma anche l'attività creativa; da questo punto di vista, il dialogo e la discussione rappresentano momenti essenziali dell'attività formativa.

Le tre "colonne" dell'istruzione sono, infatti, secondo Adler, la didattica tradizionale, il *coaching* e il lavoro seminariale, nel quale la discussione è centrale. La didattica, che comprende soltanto il 10-15% dell'impegno formativo, è rivolta all'acquisizione di una conoscenza organizzata; il *coaching*, inteso come confronto e collaborazione tra il docente e i singoli studenti, ha per fine lo sviluppo delle competenze intellettuali e dovrebbe occupare la parte principale del tempo scolastico, addirittura il 60-70% dell'impegno formativo; le attività seminariali sono, infine, orientate ad accrescere la comprensione di idee e valori, e coprono circa un quinto dell'impegno formativo (Adler, 1982).

Ciò che è interessante notare qui è che la lezione stessa non si deve intendere esclusivamente come un'attività frontale, ma piuttosto come un insieme complesso di attività che include anche l'uso di altri strumenti (primi fra tutti, appunto, i libri di testo e gli audiovisivi, oggi ulteriormente potenziati grazie alle tecnologie digitali) e quelle attività laboratoriali e dimostrative che sono entrate ormai abbastanza saldamente nelle pratiche didattiche anche di Paesi come l'Italia.

In questa prospettiva si dovrebbe dedicare la quantità maggiore di tempo allo sviluppo delle competenze attraverso il *coaching*. Adler lo ha definito come quell'attività che produce la competenza ad apprendere, in particolare nell'ambito del linguaggio, semplicemente attraverso il dialogo e l'accompagnamento costante dell'allievo.

In questo modello, l'insegnante è invitato a seguire come un "mentore" l'allievo: deve dare un supporto e correggere; queste sono le sue principali funzioni. Quindi, il supporto dovrebbe consistere in una fiducia e in una accoglienza costanti, che permettano l'instaurazione di un'atmosfera positiva, in cui la correzione degli errori arrivi, come dovrebbe essere sempre, non sotto la forma di valutazioni fini a se stesse, ma in vista di nuove prestazioni, di nuovi livelli di apprendimento da parte degli studenti.

La raccomandazione che gli insegnanti dedichino circa due terzi del tempo al *coaching* intellettuale è determinata dal fatto che questa attività consente agli studenti di sviluppare, attraverso le competenze acquisite grazie al *coaching* stesso, un apprendimento continuo che crescerà lungo l'arco della vita, e queste competenze renderanno gli studenti indipendenti dagli insegnanti stessi nella loro attività di studio e di ricerca.

La speranza, quindi, della paideia proposta da Adler è basata sulla convinzione che l'insegnante non si debba limitare a fare lezione in classe, ma segua individualmente i suoi studenti nel dialogo costante con ciascuno di loro; la preoccupazione molto forte di Adler e dei suoi collaboratori e continuatori è sempre stata, in effetti, che la cultura acquisita non sia semplicemente un deposito di conoscenze, quasi una forma di erudizione, ma piuttosto metta in grado gli studenti di divenire adulti curiosi e disposti a continuare la propria formazione da sé.

#### 4. Una nuova paideia attraverso il dialogo e la discussione

La "colonna" dell'istruzione dedicata alle attività seminariali è la più interessante per il tema affrontato in queste pagine e trova le sue radici ideali nell'insegnamento socratico; questo riferimento storico e ideale è una traccia che rappresenta significativamente lo spirito autentico della paideia proposta da Hutchins e Adler in quasi mezzo secolo di lavoro, testimoniato dalle opere da loro curate per l'organizzazione del curriculum scolastico e anche per la formazione degli adulti (cfr., soprattutto, Adler, Hutchins, 1952; Adler, Van Doren, 1972; Hutchins, 1952). È nel dialogo, dunque, che si compie quel confronto di idee, quello scambio di informazioni e di giudizi che costituisce la parte più affascinante del lavoro di formazione, anch'esso basato sulla lettura delle grandi opere della storia letteraria e del pensiero filosofico e scientifico che la nuova paideia umanistica valorizza nello studio scolastico e universitario (Adler, 1952). Le estensioni di questo metodo nel core curriculum di alcune tra le più prestigiose istituzioni accademiche confermano questa centralità del dialogo e della discussione libera e collegiale<sup>5</sup>.

Adler definisce la paideia stessa nella sua interezza come una grande discussione seminariale per raffor-

5 Cfr., ad esempio, la pagina web della Columbia University: [www.college.columbia.edu/core](http://www.college.columbia.edu/core).

zare la crescita della comprensione delle idee e dei problemi più centrali della vita; se Socrate sviluppa nelle piazze di Atene il suo metodo dialogico, nel contesto artificiale dell'ambiente scolastico la migliore contestualizzazione di questa pratica è il seminario, nel quale l'insegnante non svolge soltanto una lezione, ma segue gli studenti nel loro lavoro personale, messo in comune attraverso la discussione collegiale.

In questa prospettiva raccomanda che gli insegnanti dedichino circa un quinto del tempo alla discussione seminariale, al fine di sviluppare negli studenti le capacità di pensare in maniera originale e documentata. È attraverso la ricerca e il confronto che la capacità di pensare si sviluppa, anche nei singoli soggetti; non è soltanto la ricerca o il pensiero individuale, in qualche modo apprezzabile per la sua indipendenza, ma piuttosto il confronto di questo pensiero e di questa ricerca personali con le altre prospettive che genera un atteggiamento autenticamente "scientifico".

È importante notare che le tre "colonne" sono praticate al meglio quando ciò avviene in una sinergia attiva, in modo che ciascuna delle tre rinforzi le altre due; non si tratta, dunque, di una proposta educativa e di gestione della scuola volta a mettere in evidenza i contenuti delle lezioni o le capacità di orientamento degli insegnanti, ma piuttosto di una combinazione di tutto ciò, in vista dell'autonomia e dell'indipendenza di ricerca degli studenti.

La classe che realizza pienamente questo percorso "paideutico" produce unità di studio integrate attraverso le molteplici aree tematiche; qui si affaccia l'idea che il lavoro didattico non debba porsi come fine lo svolgimento di un programma predeterminato, sulla base di raffigurazioni più o meno canoniche dei saperi, ma piuttosto offrire una rappresentazione armoniosa di tematiche integrate tra loro.

Nell'insegnamento di queste unità, principalmente tematiche, l'insegnante impiega tutt'e tre le "colonne" (la didattica tradizionale, il *coaching* e le attività seminariali) di volta in volta, a seconda di ciò che è più appropriato, e, soprattutto, impiega queste tre forme di attività in modo complementare. L'insistenza è, dunque, posta su una preparazione adeguata dei singoli insegnanti a svolgere nella loro attività una didattica che non privilegi, ma integri le diverse possibilità a disposizione.

Tutto ciò avviene in forma quasi "artistica", nel senso che spetta all'insegnante, con la sua formazione, la sua sensibilità, la sua preparazione professionale, decidere cosa e come insegnare nella maniera più opportuna. L'insegnante introduce gli studenti a un corpo di informazioni almeno parzialmente già costituito (vale a dire, la lezione tradizionale), li addestra nelle competenze intellettuali necessarie a manipolare e applicare quelle informazioni sul piano didattico e li conduce a discutere le idee e i valori associati a queste informazioni durante le attività seminariali.

Dunque, l'informazione serve come base contenutistica per lo sviluppo di capacità che si formano attraverso un'attività specifica dell'insegnante che "allena" i suoi studenti nel contesto di un'atmosfera di lavoro, in cui l'attività della discussione seminariale, resa possibile dai positivi effetti dell'interazione tra l'insegnante e gli allievi, e degli allievi tra loro, porta alla discussione nel gruppo e alla riflessione personale su idee e valori, che sono il vero obiettivo della stessa informazione.

Le competenze comunicative sono uno degli elementi posti in maggior rilievo nel bagaglio dell'educazione paideutica. La comunicazione, nella prospettiva della paideia, è comunicazione interpersonale tra persone che condividono l'intenzione del dialogo, coerentemente con la tradizione socratica, umanistica e personalistica. È soprattutto a questa intenzione di dialogo e d'incontro tra persone che si riferisce la paideia proposta da questi pensatori e educatori per il nostro secolo, secondo un significativo aggiornamento del modello che dalla Grecia classica, attraverso Roma e la civiltà cristiana, è giunto fino a noi e che la prospettiva personalistica ha avuto il merito di continuare a presentare fino ad oggi, riuscendo a catalizzare l'attenzione di sensibilità e posizioni culturali molteplici e anche distanti dal personalismo stesso. Di fronte alle difficoltà odierne queste esperienze devono continuare a essere ricordate e tenute presenti come possibili prospettive per la vita concreta della scuola e del mondo della formazione.

## Nota bibliografica

- Adler M.J. (1952). *A Syntopicon: An Index to The Great Ideas*. London-Chicago: Encyclopaedia Britannica.  
Adler M.J. (1977). *Reforming Education*. Boulder CO: Westview Press.  
Adler M.J. (1982). *The Paideia Proposal: an Educational Manifesto*. London-NewYork: Collier-Macmillan.



- Adler M.J., Hutchins R.M. (Eds.) (1952). *Great Books of the Western World*. London-Chicago: Encyclopaedia Britannica.
- Adler M.J., Van Doren C. (1972). *How to Read a Book. A Guide to Reading the Great Books*. New York: Simon & Schuster (Prima edizione: Adler M. J. *How to Read a Book. The Art of Getting a Liberal Education* 1940).
- Amadini M. (2001). *Ontologia della reciprocità e riflessione pedagogica. Saggio sulla filosofia dell'amore di Maurice Nedoncelle*. Milano: Vita e Pensiero.
- Arendt H. (1964). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani (Edizione originale pubblicata 1958).
- Basile N., Cesareni D. (2005). *La rete dei bambini. La comunità di apprendimento in internet*. Roma: Carocci.
- Bauman Z. (2002a). *La società individualizzata*. Bologna: Il Mulino (Edizione originale pubblicata 2001).
- Bauman Z. (2002b). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza (Edizione originale pubblicata 2000).
- Bruschi B., Perissinotto A. (2020). *La didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*. Roma-Bari: Laterza.
- Buber M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo (Edizione originale pubblicata 1923).
- Caltagirone C. (2020). *Maurice Nedoncelle. La persona come reciprocità d'amore*. Roma: Studium.
- Castoldi M., Chiosso G. (2021). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*. Milano: Mondadori.
- Di Persia P., Gennaro A. (2021). *Il tempo vissuto della pandemia*. Padova: Piccin Nuova Libreria.
- Ebner F. (1998). *Frammenti pneumatologici. La parola e le realtà spirituali*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo (Edizione originale pubblicata 1921).
- Hutchins R.M. (1952). *The Great Conversation: The Substance of a Liberal Education*. Chicago: Encyclopaedia Britannica.
- Levinas E. (1998). *Tra noi. Saggi sul pensare all'altro*. Milano: Jaca Book (Edizione originale pubblicata 1993).
- Ligorio M.B., Cacciamani S., Cesareni D. (Eds.) (2006). *Blended Learning. Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*. Roma: Carocci.
- Liotard J. F. (1981). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli (Edizione originale pubblicata 1979).
- Nedoncelle M. (1942). *La réciprocité des consciences*. Paris: Aubier.
- Nedoncelle M. (1974). *Intersubjectivité et ontologie. Le défi personnaliste*. Louvain-Paris: Nauwelaerts.
- Ricerca e Sviluppo Erickson (Ed.) (2020). *101 idee per insegnare oltre la distanza*. Trento: Erickson.
- Saladino E. (2020). *Didattica a distanza. Breve guida per un insegnamento efficace e inclusivo*. Torino: Pearson.
- Valitutti S. (1985). Introduzione all'edizione italiana. In Adler M.J., *Il progetto Paideia. Un manifesto sull'educazione* (pp. 17-25). Roma: Armando.
- Viotto P. (1977). La pedagogia dello spiritualismo nei Paesi di lingua inglese. In AA.VV. *Nuove questioni di storia della pedagogia* (Vol. III, pp. 697-735). Brescia: La Scuola.