



leggi, scrivi e condividi le tue 10 righe dai libri  
<http://www.10righedailibri.it>

SALVATORE DEIANA

# Un'ermeneutica della formazione umana

Il pensiero di Hans Georg Gadamer  
come discorso pedagogico

Con la traduzione di Laura Marongiu  
del saggio inedito in italiano  
*L'immagine del padre nel pensiero greco*  
di Hans Georg Gadamer

university press  
storia del pensiero  
pedagogico

CUEC

university press  
storia del pensiero pedagogico

Salvatore Deiana

# Un'ermeneutica della formazione umana

Il pensiero di Hans Georg Gadamer  
come discorso pedagogico

Con la traduzione di Laura Marongiu  
del saggio inedito in italiano  
*L'immagine del padre nel pensiero greco*  
di Hans Georg Gadamer

CUEC

university press  
storia del pensiero pedagogico

ISBN: 978 88 9386 045 1

Un'ermeneutica della formazione umana

*Il pensiero di Hans Georg Gadamer come discorso pedagogico*

©CUEC Editrice 2017  
prima edizione dicembre 2017

Realizzazione:  
CUEC Editrice  
by Sardegna Novamedia Soc. Coop.  
Via Basilicata 57, 09127 Cagliari

[www.cuec.eu](http://www.cuec.eu)  
[info@cuec.eu](mailto:info@cuec.eu)  
[sardegnavamedia@tiscali.it](mailto:sardegnavamedia@tiscali.it)

Editing: Ornella Ambrosio

Stampa: Universal Book Srl  
Rende (Cosenza)

Senza il permesso scritto dell'editore è vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico

# Indice

Introduzione	9
Ringraziamenti	13
Prima parte: L'ermeneutica filosofica gadameriana e il sapere pedagogico	
Capitolo 1. Su alcuni caratteri generali dell'ermeneutica secondo Gadamer e la loro valenza pedagogica	15
Seconda parte: Un'ermeneutica della formazione umana	
Capitolo 2: I concetti fondativi e i modelli esplicativi	41
2.1. La formazione umana	41
2.2. Soggettività	43
2.3. Il modello esplicativo del gioco	50
2.4. Il concetto di <i>Bildung</i>	61
Capitolo 3: La determinazione passiva del soggetto umano	72
3.1. Lo scorrere del tempo e della storia	72
3.1.1. L'anticipazione dell'interpretazione: precomprensione e pregiudizi	72
3.1.2. Tradizione, autorità, ragione	76
3.1.3. Coscienza storica e coscienza della determinazione storica	81
3.1.4. Il principio della storia degli effetti	89
3.1.5. I concetti ermeneutici di situazione ed orizzonte	92

3.1.6. Riflessività e condizionatezza nella coscienza della determinazione storica	97
3.2. Il linguaggio come orizzonte mobile dell'umano	102
3.2.1. La concezione del linguaggio in <i>Verità e metodo</i>	103
3.2.2. La riflessione sul linguaggio nella seconda giovinezza gadameriana	112
 Capitolo 4. I termini di una ragione sociale	141
4.1. Senso comune	143
4.2. Ethos	147
4.3. Prassi	155
4.4. Amicizia e solidarietà	169
4.5. Le forme dell'io e del tu	179
 Capitolo 5: La determinazione attiva del soggetto umano	200
5.1. Il significato della libertà umana	200
5.2. Autorità ed emancipazione	204
5.3. Autorità ed autoeducazione	213
5.4. La responsabilità al singolare	226
  Terza parte: Un'ermeneutica critica della formazione umana nell'epoca contemporanea	
 Capitolo 6: Diagnosi e cura del presente, costruzione del futuro	235
6.1. Umanesimo e rivoluzione industriale	235
6.2. Le costrizioni sociali e l'autoalienazione dell'uomo nella società contemporanea	243
6.3. Momenti della formazione umana: la scuola, l'università, il lavoro	250
6.4. Costruire il futuro	259
 Conclusioni: L'attualità perenne dell'umanesimo	265

Appendice	
Hans Georg Gadamer e l'immagine del padre	269
Note sulla traduzione in italiano del saggio <i>L'immagine del padre nel pensiero greco</i> di Hans Georg Gadamer, di Laura Marongiu	269
<i>L'immagine del padre nel pensiero greco</i> , di Hans Georg Gadamer	271
Tracce per una considerazione comparativa della figura paterna, di Salvatore Deiana	287

### Bibliografia

a) Saggi e volumi citati nel testo	295
b) <i>Gesammelte Werke</i> di Hans Georg Gadamer	303
c) Altre monografie e raccolte di saggi di Hans Georg Gadamer edite in italiano	304
d) Altra letteratura secondaria	306





## Introduzione

La fortuna del pensiero di Hans-Georg Gadamer inizia a dispiegarsi con la pubblicazione della prima edizione di *Wahrheit und Methode*, nel 1960, volume nel quale il filosofo illustra le linee principali della sua ermeneutica, facendole emergere soprattutto dall'analisi di due media fondamentali dell'esistenza umana, il linguaggio e la storia, oltre che dall'esperienza estetica. Nei decenni successivi, etichettati ripetutamente come il periodo della sua seconda giovinezza, Gadamer precisa, approfondisce ed estende il campo delle sue riflessioni, sino ad affrontare la gran parte delle esperienze che l'esistenza umana incontra, ovvero facendo esercizio della qualità pratica della sua ermeneutica, manifestandone così la natura di *phronesis*, di ragionevolezza e saggezza. In questo sperimentarsi in una grande molteplicità di campi inerenti l'umano, Gadamer giunge infine a interrogarsi anche sulla specificità dell'educazione e sui caratteri di alcuni momenti, fasi, agenzie istituzionali della formazione umana.

Al termine del suo percorso di filosofia e vita, sulla base della sua ricchissima produzione, possiamo dire che il suo pensiero assume i connotati di un discorso pedagogico sia per l'implicita valenza pedagogica di molti suoi aspetti e contenuti, sia per quanto in un numero più limitato di saggi questa valenza è esplicitamente dichiarata e appare conforme alle istituzioni di questo ambito disciplinare. E in effetti, così come Gadamer parla di un'universalità del problema ermeneutico, dall'altra parte possiamo rasentare il panpedagogismo, nella constatazione di come la dimensione della formatività sia costantemente presente nell'esistenza umana, e di come questa dimensione richieda continuamente di essere compresa ed interpretata.

Il presente volume<sup>1</sup> prova a raccogliere ed evidenziare questa matrice pedagogica del pensiero gadameriano su più piani, senza alcuna pretesa di esaustività di uno studio che si è presentato come potenzialmente aperto a ulteriori diramazioni.

Un primo livello è la sottolineatura di alcuni caratteri generali dell'ermeneutica per come essa si presenta nella specifica e decisiva declinazione gadameriana. In questo senso, si può affermare, o meglio, lo stesso Gadamer afferma, che la sua

<sup>1</sup> Riprende e integra il mio precedente *La soggettività mediata. Un sentiero pedagogico nel pensiero di Hans Georg Gadamer*, CUEC, Cagliari 2007.

proposta filosofica non riguarda un'ulteriore ermeneutica intesa come metodologia dell'interpretazione e delle scienze dello spirito, bensì la costitutività di questa dimensione ermeneutica, ovvero della comprensione e dell'interpretazione, rispetto all'intera esperienza umana nel mondo, con particolare significatività per quanto riguarda tutte quelle esperienze, forme di conoscenza e di azione in cui entra in gioco la soggettività dell'uomo. Ecco che perciò l'interrogazione sull'ermeneutica diventa un'interrogazione sull'ontologia dell'umano e sull'antropologia, e ancora sull'etica; una evidenziazione delle caratterizzazioni esclusive degli uomini, del loro trascendere la naturalità, dell'assumere una forma individuale che si stacca e particolarizza differenziandosi dal corredo istintuale sedimentato nella specie; un'interrogazione che chiede una precisazione, una riflessione approfondita sul senso dei diversi tipi di sapere attinenti l'umano, fondata sulla speculazione originaria dei greci e in questa prestando un'attenzione privilegiata all'*ethos*, alla *praxis*, alla *phronesis*, piuttosto che all'*episteme*, alla *techne*, alla *poiesis*. Questo orientamento segnala il rilievo della deliberazione (*prohairesis*) nell'uomo, sino al punto di poter egli rifiutarsi di adempiere al proprio saper fare, e scegliere un comportamento, un agire dettato da valori meditati, nella consapevolezza della propria finitezza e nel rifiuto di qualsiasi presunzione di onnipotenza autolegittimantesi, quale ad esempio è il carattere della tecnica nell'età contemporanea, con la sua espansione asintotica, apparentemente inarrestabile.

Tutto questo è già pedagogia, sapere di ordine pedagogico, in quanto evidenzia dei caratteri che sono propri anche della pedagogia, quasi a mostrare a questo ambito il suo modo di essere, e fungergli da specchio per riflettere sulla propria natura. Vi è però nel pensiero gadameriano un ulteriore contributo alla teorizzazione pedagogica e all'esercizio di un orientamento pratico educativo, essendo la riflessione di Gadamer particolarmente attenta ai modi in cui si sviluppa la formazione umana. In questo contributo, il pensiero di Gadamer parla della formazione rappresentandola come un *evento*, qualcosa che accade indipendentemente dalle intenzioni e dalle circostanziate azioni degli umani, e nello stesso tempo come un *compito*, cioè un impegno che essi devono ripromettersi di realizzare, come loro responsabilità esistenziale: essere umani, dover essere umani, quindi agire per la propria (ed altrui) umanizzazione<sup>2</sup>. Questa dialettica della

<sup>2</sup> Queste considerazioni preliminari rimandano al volume di Rita Fadda, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando, Roma 2002.

formazione umana, che si esprime nell'essere simultaneamente evento e compito, la descriviamo anche con un'altra formula, qui mutuata da Alberto Granese<sup>3</sup>: sono i caratteri della *determinazione passiva* e della *determinazione attiva* degli esseri umani. Anche la forma umana che acquisiamo in questa dialettica la possiamo chiamare con un altro suo nome, ovvero come *soggettività*, intesa come consapevolezza di sé e come capacità, limitata, forse anche molto limitata, di autodeterminazione degli individui umani. Possiamo quindi dedicare un approfondito esame a come nel pensiero di Gadamer emergano i caratteri di un'ermeneutica della formazione umana, formazione umana che è anche l'oggetto primario del complesso delle indagini della pedagogia generale e sociale: la determinazione passiva si evidenzierà principalmente, a partire dal modello esplicativo del gioco, al cui dinamismo i giocatori sono sottoposti, ossia subordinati, nell'immersione della soggettività umana nella corrente della trasmissione storica, fiume dalla cui forza siamo trasportati, e nell'essere parlati dal linguaggio, orizzonte della nostra esistenza, della nostra comunicazione e comprensione; mentre la determinazione attiva è rappresentata dalle concrezioni culturali umane, ma soprattutto, per quanto in ultima istanza, dall'intrascendibilità, anche nel nostro essere fortemente vincolati e condizionati, in un momento decisivo e immediatamente precedente, preliminare al nostro agire, di una *responsabilità al singolare*, della scelta e orientamento per un comportamento e non per altri. A fianco della presentazione di questa dialettica tra attività e passività, intanto, emerge una ragionevolezza che non è frutto di una speculazione appartata, individuale e autonoma, bensì si costituisce come una ragione sociale e comunitaria, prodotto dell'interazione e della prossimità degli uomini.

Nel continuo esercizio di riflessione e saggezza che è stata la seconda giovinezza di Gadamer, troviamo l'espressione non solo dei caratteri di una formazione umana atemporale, di una filosofia-pedagogia perenne, ma anche di indicazioni che nel loro insieme definiscono le linee specifiche di una pedagogia per l'epoca contemporanea. In questa enucleazione di strategie ed esortazioni, riemerge l'umanesimo di fondo del pensiero gadameriano: un umanesimo che sul piano pedagogico mette al centro il

<sup>3</sup> Alberto Granese, *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1993; *Id.*, *Principia educationis. Istituzioni di pedagogia generale*, CEDAM, Padova 2003.

valore e modello, l'ideale formativo della *Bildung*, quale concezione della fondamentale e complessiva ontologia dell'umano, per la quale si tratta di un essere non specializzato, di una singolarità la cui forma si realizza pienamente in una globalità, nel costituirsi unitariamente seppure secondo una molteplicità di dimensioni differenti e complementari. Così la temporalità della concezione filosofica-pedagogica di Hans-Georg Gadamer si rivolge infine al futuro, verso il fine della ricostituzione di un bene comune della specie, nella ricerca e auspicio del ritrovamento di una nuova solidarietà dell'umanità intera.

In Appendice viene qui inserito il saggio di Hans Georg Gadamer *L'immagine del padre nel pensiero greco*, sinora inedito in italiano, nella traduzione curata da Laura Marongiu. Questo scritto si integra coerentemente in un volume che interpreta la riflessione di Gadamer come un discorso pedagogico: in questo caso, questa valenza pedagogica appare palese, confrontandosi Gadamer con le radici culturali di una figura cui è attribuita una fondamentale responsabilità educativa. Questa analisi viene svolta da Gadamer con il suo tipico procedimento storico-concettuale, e inoltre da subito evidenziando come l'identificazione delle radici culturali della figura del padre nel mondo occidentale permetta una lettura più consapevole anche della crisi contemporanea di questa figura. Ancora una volta, quindi, Gadamer pone attenzione allo studio della trasmissione culturale tra le generazioni, all'autorevolezza che fonda il rapporto interumano e ai termini del conflitto che pure in esso si sviluppa. Studiare l'immagine del padre nel pensiero greco significa quindi per Gadamer concentrarsi sulla comunicazione tra esseri umani prossimi tra loro, osservare e ascoltare come dal vecchio, o dall'esistente consolidato, si passi ad un nuovo possibile, percepire e nominare gli elementi di mutamento e permanenza dei caratteri umani del potere e della responsabilità: siamo in un'ulteriore e forse ancora più chiara esemplificazione della curvatura pedagogica del suo pensiero.

## Ringraziamenti

Questa pubblicazione è divenuta possibile anche grazie al sostegno ricevuto da alcune persone, che qui intendo sentitamente ringraziare. In primo luogo, tre maestri di pedagogia e filosofia: il professor Alberto Granese, che per primo mi introdusse alla conoscenza e allo studio approfondito del pensiero di Hans Georg Gadamer interpretato in chiave pedagogica; la professoressa Maria Teresa Marcialis, che seguì con letture rigorose e incoraggiamenti gentili il mio lavoro; la professoressa Rita Fadda, che mi sollecitò alla pubblicazione di un libro che meglio riassume i miei studi su Gadamer. Nell'ultima fase, in particolare per l'inserimento nel presente volume della traduzione del saggio di Hans Georg Gadamer *L'immagine del padre nel pensiero greco*, sino ad oggi inedito in italiano, traduzione curata dalla dottoressa Laura Marongiu, è stata preziosa la collaborazione delle professoressa Gabriella Baptist ed Elisabetta Cattanei, che hanno supervisionato tale traduzione. Infine, ringrazio la professoressa Donatella Di Cesare, consultata nel 2016 in merito all'esistenza di una traduzione italiana del suddetto saggio gadameriano, e la casa editrice Mohr Siebeck di Tubinga, per aver cortesemente concesso i diritti per la traduzione in italiano dello stesso saggio.



# Prima parte: L'ermeneutica filosofica gadameriana e il sapere pedagogico

## Capitolo 1. Su alcuni caratteri generali dell'ermeneutica secondo Gadamer e la loro valenza pedagogica

Nella determinazione ed evidenziazione dello specifico contributo del nostro filosofo, esplicitamente alla riflessione sul sapere elaborato nelle scienze umane e indirettamente, o perlomeno non del tutto esplicitamente, anche su quello che viene prodotto in ambito pedagogico, possiamo esaminare molti suoi saggi che affiancano *Verità e metodo* in questo lavoro. La lettura dei singoli scritti permetterà di illustrare i principali aspetti della filosofia gadameriana, o meglio, soprattutto quelli da cui emerge l'interrelazione tra la sua ermeneutica filosofica e l'epistemologia delle scienze umane e l'affinità con quella pedagogica.

Sin da principio ci sembra utile riportare una affermazione che sintetizza una fondamentale indicazione gadameriana, affermazione che viene formulata da Valerio Verra nella sua "Introduzione" al volume italiano di saggi gadameriani *Il problema della coscienza storica*: «La caratteristica della sua [*di Gadamer*] prospettiva sta nell'aver visto storia e linguaggio [...] come gli aspetti essenziali di quel processo ermeneutico che è la vita dell'uomo»<sup>1</sup>. Lasciando momentaneamente da parte il riferimento alla storia e al linguaggio, ci concentriamo sulla significativa qualificazione della vita dell'uomo come *processo ermeneutico*. La sottolineatura di questa affermazione ci permette di ricomporre più nessi: intanto, già funziona da premessa universale per le scienze umane, che della vita dell'uomo evidentemente si occupano. Di queste, ci viene implicitamente detto che trattasi di un sapere ermeneutico, e non primariamente metodico, in osservanza al principio che sono i caratteri di un oggetto o argomento di studio a richiedere che ad essi si confaccia e adegui il procedimento conoscitivo; ancora, approssimandoci

<sup>1</sup> Valerio Verra, "Introduzione", in Hans-Georg Gadamer, *Il problema della coscienza storica*, Guida, Napoli 1969, pp. 5-16, qui p. 5.

sempre più al contatto con il sapere pedagogico, poiché la vita dell'uomo corrisponde, come avremo modo di ribadire ed approfondire, alla sua formazione, e perciò ricade nel dominio pedagogico, ci sembra che per traslazione emerga una indicazione nel senso del sapere pedagogico come sapere di matrice ermeneutica. A sostenerci in queste linee interpretative, possiamo riportare intanto altre precisazioni di Verra, aventi come fonte principalmente *Verità e metodo*, prima di addentrarci direttamente nei saggi gadameriani che lo stesso studioso italiano introduce e commenta:

«il suo [*di Gadamer*] intento non è affatto quello di dare o fissare un complesso di regole per l'interpretazione di questo o di quel tipo di testi o di esperienze, o di riprendere l'annosa questione della differenza di metodo tra *Naturwissenschaften* e *Geisteswissenschaften*, ma, tutt'al contrario, di domandarsi che cosa significa il processo ermeneutico in quanto tale, in quanto costitutivo e fondamentale nella vita dell'uomo, proprio nel senso in cui Heidegger ha affermato che il comprendere non è una delle tante forme di comportamento del soggetto, ma il modo di essere dell'esistenza stessa»<sup>2</sup>;

e più sotto ancora

«si può e si deve porre la questione rispetto al processo concreto del comprendere, però non riferendosi soltanto al campo delle *Geisteswissenschaften*, ma alla totalità dell'esperienza e dell'azione umana, riconoscendo e affermando l'universalità del problema ermeneutico».<sup>3</sup>

In questo suo studio Gadamer, come da sua attitudine e metodo, prima di arrivare a una propria presa di posizione, si confronta con le elaborazioni stratificatesi nella storia del pensiero, soprattutto con quelle che hanno rappresentato dei progressivi passi verso una chiarificazione del carattere ontologico del comprendere e dell'interpretare nella vita dell'uomo, perciò muovendosi infine tra le parole di Heidegger, come ultimo decisivo passo del percorso. Alcuni termini di questa riflessione, almeno quelli che interessano la ricerca di questo volume in questa sua prima parte, possiamo trovarli fra l'altro nel saggio *I problemi epistemologici delle scienze umane*<sup>4</sup>. Qui da prin-

<sup>2</sup> Ivi, p. 6.

<sup>3</sup> Ivi, p. 7.

<sup>4</sup> HGG, *I problemi epistemologici delle scienze umane*, in *Id.*, *Il problema della coscienza storica*, cit., pp. 19-28.



cipio Gadamer segnala la propensione, sviluppatasi nella modernità, ad un orientamento riflessivo della coscienza umana, orientamento che funge da base ad una notevole dilatazione della presunzione di sapere della coscienza stessa, correlata alla sua possibilità di porsi potentemente come soggetto di fronte ad un oggetto di conoscenza. Questo orientamento riflessivo, con tale conseguente aspirazione alla trasparenza e allo smascheramento dei pregiudizi falsi o perlomeno non verificati, manifesta l'allontanamento, la divaricazione fra la coscienza moderna e le sue radici immerse nella tradizione, non più accettata acriticamente ma sottoposta al vaglio della ragione. È un comportamento riflessivo, portato della distanza e dell'estraneità tra l'io e la tradizione, cui viene dato il fortunato nome di *interpretazione*.

Per quale motivo l'interpretazione ha assunto un ruolo così rilevante nelle scienze umane moderne, e perché essa può rappresentare simbolicamente un'epoca, secondo Gadamer ed evidentemente non solo (in questo è infatti in una posizione di primo piano Nietzsche, e d'altra parte da *Verità e metodo* in poi Vattimo e molti altri hanno parlato di *koimé* ermeneutica)? Il carattere che rende necessario affidarsi all'interpretazione, darle un ruolo rilevante, è appunto l'*estraneità* che contraddistingue la relazione tra chi deve comprendere e cerca di farlo, da una parte, e ciò che va compreso, dall'altra.

«Oggi, invece, il concetto di interpretazione è divenuto un *concetto universale* e intende inglobare la tradizione nel suo insieme.

L'interpretazione, come oggi la intendiamo, si applica non soltanto ai testi e alla tradizione orale, ma anche a tutto ciò che ci è consegnato dalla storia; così, parleremo, per esempio, dell'interpretazione di un avvenimento storico, o, ancora, dell'interpretazione delle espressioni spirituali, mimiche; dell'interpretazione di un comportamento, ecc. Con ciò intendiamo sempre dire che il senso del dato, offerto alla nostra interpretazione, non si svela senza mediazione, e che è necessario guardare al di là del senso immediato per poter scoprire il "vero" significato nascosto»<sup>5</sup>.

Queste righe, che possiamo valorizzare come significativa definizione gadameriana di una delle parole chiave più importanti del suo pensiero, e quindi come nostro permanente riferimento e stella polare, ci indicano la portata universale dell'interpretazione nell'intero ambito dell'esperienza esistenziale umana, in ogni modalità e occasione di comunicazione e incontro interumano; nella difficoltà e insieme nella possibilità di una comprensione, indi-

<sup>5</sup> Ivi, p. 21.

cano il situarsi dell'interpretazione entro un peculiare arco della distanza tra l'interprete e l'*interpretandum*, ovvero nel continuum posto tra i due estremi della alterità e della familiarità, senza una appartenenza o coincidenza assoluta ed esclusiva con uno solo di questi due poli. Una giusta distanza, che concilia, integra e unisce separazione e comunanza o similarità. Questa specifica posizione di ogni atto ed evento di comunicazione interumana emerge con particolare chiarezza in un momento storico preciso, ovvero nella modernità, quando l'attitudine e capacità riflessiva della coscienza soggettiva raggiunge il massimo grado della sua esaltazione. Così, accade che non sono più solo i testi scritti, eventualmente più o meno criptici o ermetici, a richiedere l'interpretazione, ma ogni espressione spirituale o comportamento umano, che viene perciò a manifestarsi nei suoi caratteri di affinità ad un testo.

Nelle pagine del saggio *I problemi epistemologici delle scienze umane*, così come altrove<sup>6</sup>, Gadamer insiste su questa concezione, che fondamentale significa che ovunque è in gioco una comunicazione interumana, questa va considerata come espressione di una relazione fra diverse soggettività, ovvero fra un io e un tu, anche laddove la soggettività del tu è quella di una tradizione e di una storia umana comune; inoltre, va considerata la natura impervia dell'alterità del tu da comprendere, e perciò tale alterità, espressa nella forma di un testo, entro tutto l'insieme dei modi possibili di essere di un testo (scrittura, comunicazione orale, comportamento, azione, etc.), chiama ad un'interpretazione critica, chiede di andare al di là del dato immediato. E ogni approccio riduttivo o riduzionistico a questo problema fraintende o mistifica la questione.

«È cosa vana, in queste condizioni, limitare la delucidazione della natura delle scienze umane a una pura questione di metodo: non si tratta di definire semplicemente un metodo specifico, ma si tratta di riconoscere una idea del tutto diversa di conoscenza e di verità»<sup>7</sup>.

Lo scopo dell'adozione dello specifico metodo induttivo delle scienze naturali appare essere il controllo e la previsione di quanto ricade nel dominio di tali scienze: ogni metodo di conoscenza, però, deve corrispondere alla natura del suo oggetto o dominio di conoscenza. Come già Aristotele

<sup>6</sup> Fra l'altro, o meglio soprattutto, in *Verità e metodo*.

<sup>7</sup> HGG, *I problemi epistemologici delle scienze umane*, cit., p. 23.

afferitava, non è possibile determinare il metodo prescindendo dai caratteri dell'oggetto che si vuole conoscere, ed al contrario, questo oggetto deve essere conosciuto affinché sia possibile definire il metodo.

Ancora, Gadamer, con riferimento all'analisi presente nella *Logica induttiva* di John Stuart Mill, mostra come il metodo induttivo non tenga conto di alcun presupposto metafisico, quale potrebbe essere ad esempio il fenomeno della libertà umana, con il rischio conseguente che tale metodo, pur così efficace nella determinazione delle leggi generali e nella previsione delle regolarità inerenti i fenomeni naturali, operi e produca i suoi risultati indipendentemente dalla considerazione dell'entrata in azione di libere decisioni nell'ambito dell'esperienza umana. Perché è quella che i Greci chiamavano *prohairesis*, la possibilità di scegliere la direzione della propria azione, il praticare uno specifico orientamento nell'agire, la mediazione dei valori, della volontà e della libertà, ciò che distingue i fenomeni umani da quelli genericamente naturali, e anche dal comportamento degli altri animali, laddove vi è invece immediatezza e risposte corrispondenti all'istinto radicato nella specie, senza filtro personale.

Così, la conclusione di Gadamer è che l'adozione del procedimento induttivo, nella conoscenza di quanto pertiene al dominio dei fenomeni umani, non si dimostra idonea al vero fine della ricerca della verità e della conoscenza in tale campo. E il filosofo afferma ciò con particolare attenzione alla conoscenza storica.

«Si può ben ammettere che ogni conoscenza storica comporti un'applicazione di regolarità empiriche generali ai problemi concreti che essa si pone; tuttavia, la vera intenzione della conoscenza storica non è di spiegare un fenomeno concreto come caso particolare di una regola generale, anche se quest'ultima dovesse essere subordinata alla mira puramente pratica di una eventuale previsione. Il suo vero fine – anche quando essa utilizza conoscenze generali – è, piuttosto, di comprendere un fenomeno storico nella sua singolarità, nella sua unicità. Alla conoscenza storica non interessa sapere come gli uomini, i popoli, gli Stati si sviluppano *in generale*, ma, invece, sapere come *quest' uomo, questo popolo, questo Stato* sia divenuto ciò che è, come tutto ciò sia potuto accadere e sfociare *qui ed ora*»<sup>8</sup>.

E in ambito pedagogico ad interessare non è solo la spiegazione del passato, della forma umana individuale già acquisita, quanto soprattutto

<sup>8</sup> Ivi, p. 26.

la comprensione di ciò che quella forma potrà ulteriormente diventare, la comprensione del suo singolare futuro possibile, una sorta di divinazione di questo futuro, senza imporre alla forma o soggetto alcuna preveggenza o progettazione eteronoma, quanto lasciando parlare, esprimere il testo-persona nelle sue aspirazioni, sviluppo di attitudini e progettazione esistenziale autonoma.

Di fronte a queste ultime precisazioni gadameriane sul fine della conoscenza storica, termine di riferimento per il più complessivo campo delle scienze umane, possiamo procedere ad una ulteriore comparazione con l'ambito pedagogico. Se è vero che anche in questo ambito hanno una loro utilità ed efficacia delle conoscenze generali, che si situino nella posizione che per Gadamer, con Heidegger, è caratteristica di ogni precomprensione, ovvero fungano da *linee orientative provvisorie*, ogni volta che sarà in gioco una peculiare ed unica relazione e situazione educativa, li saremo interessati ai termini di formazione della singolarità, ovvero come una ben identificata persona umana si è formata e può ulteriormente svilupparsi, *nella sua unicità*.

### §

Un altro saggio gadameriano utile per la comprensione della sua concezione dell'ermeneutica e nello stesso tempo per la comparazione di questa con l'ambito pedagogico è *Linee generali dei fondamenti di una ermeneutica*<sup>9</sup>. Il primo aspetto che Gadamer vi prende in esame è la specificità del rapporto tra teorico e pratico, e soprattutto tra legge generale o universale e applicazione al particolare, nell'ermeneutica quale modalità costitutiva e ontologica dell'umano. Ciò che Gadamer ci dice è che il sapere ermeneutico non è mai mera o pura *episteme*, bensì simultaneamente già *applicazione*, già (modo di) *essere*. Sottolineiamo soprattutto che, in conformità al modello o lezione aristotelica, il sapere etico non è mai solo ed esclusivamente sapere, ma sempre anche *essere etico*. E vorremmo aggiungere come integrazione che il sapere pedagogico non è mai né mai dovrebbe essere solo sapere pedagogico, ma anche immediatamente *essere pedagogico*, modo

<sup>9</sup> HGG, *Linee generali dei fondamenti di una ermeneutica*, in *Id., Il problema della coscienza storica*, cit., pp. 61-76.

di agire nella relazione di accompagnamento educativo. Gadamer esprime questa idea con queste parole, fra le altre:

«La comprensione deve essere intesa come un atto dell'esistenza, ed è dunque un "progetto gettato". L'oggettivismo è un'illusione»<sup>10</sup>.

Proseguendo nel saggio, Gadamer approfondisce la domanda sul senso della comprensione, sui criteri di validazione di essa, sulle modalità con cui essa si produce. Il senso della comprensione è nella mediazione, nell'accordo tra le parti del testo ed il significato di esso nella sua totalità e finale, nella coerenza tra il tutto e le parti. L'intento della comprensione è la ricerca della verità di ciò che il testo dice, del suo messaggio, l'ascolto di questa verità come portatrice di un possibile insegnamento per l'interprete. La modalità di questa comprensione è un continuo rimando e ritorno, un andirivieni tra il tutto e le parti, un procedimento circolare non vizioso ma capace di illuminare in maniera sempre più coerente il significato del tutto e delle sue parti.

In questo procedimento interpretativo, sarà cura dell'interprete verificare che le proprie precognizioni corrispondano alla realtà della cosa o testo. Per questo, tra le operazioni preliminari saranno incluse l'esplicitazione e il vaglio da parte dell'interprete delle proprie idee preconcepite, il che non potrà né dovrà avvenire cancellando la propria soggettività, bensì ponendola nella situazione altrui: l'esito auspicato sarà l'afferrare il senso dell'alterità, ciò che essa ci dice, non necessariamente la nostra approvazione di essa, e neanche l'attribuzione ad essa di particolari intenzioni più o meno nascoste, quanto piuttosto l'espressione, la comunicazione di un preciso messaggio.

Più che dilungarci ancora sui contenuti di questo saggio, ciò che maggiormente ci interessa è comprendere sino a che punto queste indicazioni siano adeguate ed efficaci per la comprensione del fenomeno della formazione umana, che abbiamo detto essere l'oggetto dell'indagine e della prassi pedagogica. Per risolvere questo interrogativo, dobbiamo chiederci se sia possibile considerare la persona in formazione come *testo*, ovvero se il concetto di testo possa essere un modello per l'interpretazione del modo di essere di una persona, della sua soggettività singolare, tanto più nel suo essere in formazione. Ciò che intendiamo dire è che la persona in formazione, con i suoi

<sup>10</sup> Ivi, p. 61.

comportamenti, atti e parole, può essere vista come un testo, considerata in riferimento a questo modello, ma non in maniera assoluta, ossia non slegata dalle relazioni educative cui partecipa, ovvero dai particolari e unici rapporti con i suoi educatori. Infatti, quanto più l'interprete è coinvolto in una relazione educativa con questa persona-testo, tanto più il testo tenderà ad essere non quella persona presa indipendentemente, quanto le relazioni educative in cui insieme si trovano interprete ed *interpretandum*.

### §

Anche lo scritto *Retorica, ermeneutica e critica dell'ideologia*<sup>11</sup>, replica gadameriana alle critiche ricevute da Jürgen Habermas per la riabilitazione dell'autorità contenuta in *Verità e metodo*, presenta dei contenuti significativi per la chiarificazione della natura del processo formativo e del sapere pedagogico. Ancora una volta, Gadamer ribadisce la portata universale dell'ermeneutica, da intendersi non riduttivamente come metodologia delle scienze dello spirito, ma in chiave filosofica come modalità costitutiva dell'intera esperienza umana del mondo, delle relazioni e quindi di ogni forma di comunicazione interumana. L'essere questa esperienza umana del mondo una esperienza ermeneutica è intrinsecamente correlato alla linguisticità del nostro essere. Va però precisato e sottolineato qualche altro aspetto, tra cui in primo luogo la matrice pratica dell'ermeneutica, così come della retorica, interessata alla persuasività di ogni intervento linguistico-discorsivo nella comunicazione e nelle relazioni. È proprio questa matrice pratica che vieta l'assolutizzazione, ovvero l'impoverimento e riduzione, di questi ambiti, così come di quello pedagogico, ad una mera dimensione conoscitiva. Riferendosi alla retorica, all'ermeneutica e alla sociologia – ma noi aggiungeremmo senza dubbio anche la pedagogia – Gadamer dice che

«nei tre casi – e in modo ancor più evidente nei primi due – il riferimento alla prassi contribuisce a rendere ambigua la loro pretesa scientifica»<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> HGG, *Retorica, ermeneutica e critica dell'ideologia*, in *Id.*, *Ermeneutica e metodica universale*, Marietti, Torino 1973, pp. 46-73; poi in *Id.*, *Verità e metodo 2. Integrazioni*, Bompiani, Milano 1996, pp. 225-244.

<sup>12</sup> HGG, *Retorica, ermeneutica e critica dell'ideologia*, in *Id.*, *Ermeneutica e metodica universale*, cit., p. 49.

Oltre a questa dichiarazione di pertinenza di questi ambiti dell'esperienza e comunicazione interumana alla dimensione pratica, più che a quella epistemica intesa come mera conoscenza e come conoscenza certa, Gadamer ragiona, rispondendo ad Habermas, sull'eventuale valenza emancipativa, presente e auspicabile o meno che sia, di un'ermeneutica raffrontata con e vista nell'ottica di una critica dell'ideologia. Pure di fronte a questa osservazione è possibile una comparazione dell'ermeneutica con la pedagogia. Ciò che paventa Habermas è una costrizione assoluta della nostra coscienza e soggettività, totalmente vincolata a quei *media* in cui siamo immersi, soprattutto il linguaggio, ma anche la storia, presentati da Gadamer come orizzonti intrascendibili della nostra esperienza del mondo, e nello stesso tempo l'impossibilità di una emancipazione o liberazione dai rapporti di asservimento e dominio insiti in tali media ed apparentemente accettati o addirittura valorizzati ed esaltati in *Verità e metodo* con la riabilitazione dell'autorità e della tradizione. Qui Gadamer invita ad esaminare anche le situazioni in cui si verifica una perdita di autorità, per vedere come in esse si manifesti un esito di disordine e di propensione al ripristino del potere con l'imperio: questo accade, dice Gadamer, proprio perché viene a mancare qualcosa che prima era riconosciuto e produttivo di un ordine nelle relazioni, ovvero l'autorità come riconoscimento a qualcuno di una qualche superiorità, in termini di conoscenza ed esperienza soprattutto, da parte di qualcun altro. Ovvero, l'autorità regna

«perché liberamente riconosciuta. L'obbedienza che l'ascolta non è cieca»<sup>13</sup>.

Questo riconoscimento di autorità – per cui noi oggi parleremmo più volentieri di *autorevolezza* – è il fondamento alla base della possibilità di una relazione educativa. L'assunzione di quell'onere che possiamo chiamare *responsabilità educativa* viene infatti qui tradotto da Gadamer con queste parole, con le quali vuole appunto esprimere una visione abbastanza completa del processo di apprendimento educativo:

«l'autorità riposa sulla conoscenza. Colui che è diventato adulto può, senza esservi tuttavia obbligato, assumersi il peso ermeneutico di ciò che egli osservava durante il semplice obbedire dei suoi anni infantili»<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Ivi, p. 64.

<sup>14</sup> Ivi, p. 65.

L'impossibilità a trascendere i media in cui siamo immersi, per giungere ad una utopia anarchica libera da qualsivoglia principio, o all'ideale illuministico di una coscienza al grado zero, liberata da ogni pregiudizio, va letta mettendo in primo piano la posizione da cui si affronta il problema. L'esempio proposto da Habermas era quello dello psicanalista, che si occupa di riportare alla coscienza del suo paziente gli elementi inconsci e rimossi, più spesso di natura traumatica: questo processo è efficace, o perlomeno possibile, dice Gadamer, perché lo psicanalista si situa al di fuori della situazione in esame e può così facilitare un percorso di rielaborazione dei vissuti; non sarà però altrettanto facile per lo psicanalista, anzi probabilmente non sarà proprio possibile, mettere in atto lo stesso processo per se stesso e per i propri contenuti esperienziali traumatici. Con questa analisi Gadamer ritorna al suo modello del gioco, in cui i partecipanti al gioco sono determinati dal gioco, immersi in esso, assimilando i pazienti dello psicanalista ai giocatori, e mostrando una similarità delle figure dei *theoroi*, gli ospiti stranieri di prestigio che assistono al rituale o allo spettacolo rappresentato per loro dai cittadini della *polis*, con quella dello psicanalista-terapeuta.

### §

La linea generale del pensiero gadameriano, che pure abbiamo già ripetutamente riscontrata, è però espressa esplicitamente nel titolo dell'altro saggio *L'universalità del problema ermeneutico*<sup>15</sup>. In esso Gadamer fa partire la sua riflessione da un'esemplificazione basata sui casi specifici della coscienza estetica e della coscienza storica, mettendo in evidenza l'essere questi paradigmatici della coscienza ermeneutica<sup>16</sup>. I tentativi di applicare ad essi il metodo induttivo della scienza moderna, come è per l'oggettivismo storico, risentono di una cecità assiologica, osservazione che Gadamer riprende da Nietzsche. A questo punto Gadamer mostra la struttura relazionale propria dell'ermeneutica e di ogni incontro interumano, che già abbiamo visto: il rapporto tra un Io ed un Tu. Tra queste entità astratte, che però si concretizzano nelle situazioni in reali individualità dialoganti

<sup>15</sup> HGG, *L'universalità del problema ermeneutico*, in *Id.*, *Ermeneutica e metodica universale*, cit., pp. 74-91; poi in *Id.*, *Verità e metodo 2. Integrazioni*, cit., pp. 211-223.

<sup>16</sup> È d'altra parte l'operazione realizzata dettagliatamente in *VM*.



fra loro, è in gioco una dinamica o dialettica che ha come poli comprensione ed incomprensione, nel tentativo di evitare comunque un fraintendimento. A Gadamer però preme sottolineare come questo dialogo più o meno arduo tra Io e Tu avvenga sulla base di un'intesa preliminare.

«Quanto cerco di evocare appartiene all'esperienza corrente. Noi per esempio diciamo: comprensione ed incomprensione hanno luogo tra l'Io e il Tu. Già la formula però "Io e Tu" testimonia una enorme astrazione. Ciò non esiste in modo assoluto. Non vi è né un "Io" né un "Tu"; vi è piuttosto un "Io" che dice "Tu" ed un "Io" che dice "Io" dinanzi ad un "Tu"; ma si tratta di situazioni che sono sempre già precedute da un'intesa. Dire "Tu" a qualcuno presuppone un accordo profondo, che riposa su qualcosa di durevole. Ed anche quando le nostre opinioni divergono e noi tentiamo di intenderci su un punto, un "accordo" di questo tipo è sempre già un gioco, anche se raramente ne abbiamo coscienza»<sup>17</sup>.

La valenza pedagogica del discorso gadameriano si sposta ora sulla analisi della temporalità della forma umana, nel suo rapportarsi alle diverse dimensioni del tempo e allo scorrere della storia, condividendo l'affermazione di Heidegger sul primato del futuro nell'esistenza, e nello stesso tempo sottolineando la base costituita da ciò che abbiamo già appreso per la possibilità della nostra esperienza. È la «nozione positiva di pregiudizio», che indica come i pregiudizi costituiscano i fondamenti che permettono il verificarsi di ogni nostra esperienza, e che Gadamer esprime con la potente quanto sintetica formula di *linee orientative provvisorie*. Ci apriamo progressivamente al mondo sempre posizionati su una piattaforma di precomprensione, «delle condizioni che ci permettono di acquisire esperienze, in virtù delle quali, infine, tutto ciò che noi incontriamo ci dice qualcosa»<sup>18</sup>. Nella volontà di conoscenza e nella pratica del ricercatore, così come di ogni essere umano, si costituisce una dialettica tra il vecchio, che ci permette di camminare nel mondo e di fare esperienza, ed il nuovo, che ci attrae forse proprio perché appare capace di smentire e arricchire ciò che già sappiamo. In questo senso, il familiare funziona da guida e ci permette di approssimarci ed interessarci al nuovo ed estraneo, che rappresenta per noi uno stimolo.

<sup>17</sup> HGG, *L'universalità del problema ermeneutico*, in *Id., Ermeneutica e metodica universale*, cit., p.79.

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 81.

Ecco che i condizionamenti e i presupposti ermeneutici non caratterizzeranno solo pochi e ristretti ambiti, bensì saranno a fondamento persino delle scienze ad alto tasso di matematicità. La statistica è l'esempio che qui Gadamer vuole portare: di contro ad una sua presunta obiettività, i suoi risultati verranno accettati solo se si riconoscerà legittimità e credibilità ai presupposti delle ricerche che tale scienza ispira e promuove. Per questo, non sarà mai solo questione di metodo, e l'immaginazione sarà un fattore estremamente fecondo nel lavoro del ricercatore, e si dovrà infine convenire con Gadamer che

«Il problema è veramente universale. La questione ermeneutica, così come io l'ho caratterizzata, non si limita assolutamente agli ambiti da me analizzati all'inizio»<sup>19</sup>.

### §

Gadamer dedica diversi saggi alla natura di filosofia pratica dell'ermeneutica e al rapporto tra teoria e prassi nelle discipline che si occupano dei fenomeni inerenti l'esistenza e la soggettività umana. Questa natura pratica, questo caratterizzarsi in relazione alla prassi, accomuna ermeneutica e pedagogia, e perciò suscita in noi un vivo interesse e ci spinge ad approfondire le considerazioni di Gadamer sull'argomento.

Significativo a questo riguardo è *L'ermeneutica come filosofia pratica*<sup>20</sup>. In queste pagine il nostro autore parte dall'origine, dalle antiche formulazioni e definizioni aristoteliche, che concernevano la distinzione tra una scienza, o filosofia, pratica, da una filosofia teoretica e da una scienza perfettamente epistemica, modellata sulla matematica. L'aspetto che preme a Gadamer evidenziare è che non si trattava di un rapporto tra teoria e prassi inteso come il connubio tra un sapere e la sua applicazione, qual è il significato che hanno assunto per noi moderni i due termini e la loro relazione, bensì della differenziazione tra due forme di sapere alternative tra loro. Nella concezione aristotelica, anzi, la contemplazione, la teoria era una forma specifica di attività umana, quindi di prassi. Ma in effetti la prassi non è una caratteristica esclusiva dell'essere umano, perché nella sua accezione più generale essa indica il comportamento di ogni essere vivente.

<sup>19</sup> Ivi, p. 83.

<sup>20</sup> HGG, *L'ermeneutica come filosofia pratica*, in *Id.*, *La ragione nell'età della scienza*, Il Melangolo, Genova 1984, pp. 69-90.

«La prassi, come carattere dell'essere vivente, si pone tra l'agire e il sentirsi situato. Perciò essa non si limita all'uomo, l'unico essere che è in grado di agire per libera scelta (*prohairesis*). Piuttosto, la prassi indica la vitalità (*energeia*) dell'essere vivente in generale, il quale ha "vita", un *modus vivendi*, vive in un certo modo (*bios*). Anche le bestie hanno *praxis* e *bios*, cioè vivono in un certo modo»<sup>21</sup>.

Esiste però una differenza sostanziale tra gli altri animali e l'uomo, data dalle particolari caratteristiche della sua *praxis* e del suo *bios*, perché questi comportamenti non sono nell'uomo così vincolati alla natura come accade per le altre specie viventi. È appunto la già citata *prohairesis*, la possibilità umana di agire per libera scelta, ciò che caratterizza l'umanità e la rende unica tra le specie. Nel senso più alto del termine, la prassi è politica, ovvero appartenenza del cittadino alla *polis* e libera decisione all'interno di essa, nella partecipazione alla vita in comune della città. Soprattutto, questa possibilità di libera decisione sottolinea la non obbligata aderenza alla natura, l'identificare una scala di preferenze, ovvero di valori, che orientano il proponimento e la decisione e che possono allontanare il comportamento umano dai suoi impulsi naturali immediati. Questo perché la *prohairesis* si orienta o dovrebbe orientarsi secondo i caratteri della virtù (*areté*). La *prohairesis* è infatti sia l'elaborazione dei caratteri della virtù, dei comportamenti ispirati alla scala di preferenze e valori, sia quella specifica intelligenza che presiede al determinare il comportamento giusto in relazione ad una ben precisa situazione. A questo punto Gadamer illustra i modi di essere della filosofia pratica come sapere specifico e autonomo, che presentano evidenti somiglianze con il modo di essere della pedagogia, ne rappresentano il modello e l'area disciplinare di riferimento.

Alla filosofia pratica, come alla pedagogia, pertiene una responsabilità, una considerazione e deliberazione in rapporto al bene, e ad esse corrisponde un sapere che si determina nella situazione concreta, senza che sia possibile affidarsi ad una *techne*, come procedimento esatto e predefinito del lavoro, né essa sfocia in una *poiesis*, nella produzione di un oggetto, e ancora non si caratterizza con la certezza del sapere tipica di un'*episteme*. L'oggetto della filosofia pratica, così come dell'etica e della politica aristotelica, «non è costituito soltanto da situazioni e da comportamenti che si possono conoscere nel loro carattere di regolarità media e

<sup>21</sup> Ivi, p. 71.

generale»<sup>22</sup>, bensì, seppure possa descrivere strutture tipiche e possa venire insegnato, è un sapere che rappresenta una vera e propria conoscenza solo perché necessariamente ogni volta deve essere trasposto in una concreta situazione. Si avvicina anche notevolmente al sapere della *techne*, per la sua attenzione al problema dei mezzi, ma se ne distanzia in quanto necessita di un'interrogazione e di una risoluzione per quanto riguarda i fini, ovvero il bene.

Con questa descrizione dei caratteri della filosofia pratica Gadamer ha semplicemente anticipato i caratteri dell'ermeneutica, in quanto tutto ciò che ha detto per la prima è valido anche per la seconda. L'ermeneutica, seppure possa venire considerata come la teoria dell'interpretazione, non è una semplice teoria, perché «richiede un indissolubile rapporto con la prassi», così come avviene nella filosofia pratica «sia per chi la impara che per chi la insegna».

Se però si vuole individuare il mutamento di significato occorso all'interpretazione verso un senso più profondo e generale, che è quello che l'ha portata alla rilevanza contemporanea, si può affermare che

«interpretare non vuol dire più soltanto ricavare il senso autentico di un testo di difficile comprensione: interpretare significa risalire oltre ciò che è dato e manifesto»<sup>23</sup>;

definizione che affianca e sostiene quella per cui

«l'ermeneutica può designare l'attitudine naturale dell'uomo a rapportarsi agli altri uomini al modo della comprensione»<sup>24</sup>.

Soprattutto, il recente mutamento di significato dell'ermeneutica è connesso alle nuove acquisizioni e al mutato atteggiamento nei confronti della (auto)coscienza e della (auto)comprensione. Il problema che ha condotto a questa trasformazione è stato la perdita di sicurezza e di affidabilità dell'autocoscienza. La percezione di questa forma di crisi si è diffusa nella coscienza individuale e nel senso comune e nella riflessione filosofica e culturale, tanto da far sì che la parola autocomprensione fosse sulla bocca

<sup>22</sup> Ivi, p. 73.

<sup>23</sup> Ivi, p. 79.

<sup>24</sup> Ivi, p. 73.

di tutti e si presentasse come uno slogan di moda. Il primo decisivo riferimento all'autocomprensione è però quello di Fichte, che nella sua *Dottrina della scienza* propone una sua interpretazione del pensiero kantiano. Il punto focale che Fichte individua nell'autocomprensione è una perfetta coerenza del pensiero e una aderenza ad esso nell'azione: costruzione, produzione, creazione traducono in fatti e atti la spontaneità del loro autore, dispiegandosi liberamente in un accordo.

È questa concezione di una perfetta autocomprensione che è venuta meno nel ventesimo secolo: l'autocoscienza non si dispiega mai pienamente, perfettamente, coerentemente, ma è sempre in cammino, sempre provvisoria e alla ricerca di una propria migliore definizione. Tutte le forme di (auto)chiarificazione che l'uomo istituisce e promuove per se stesso, come ad esempio l'illuminismo e la critica dell'ideologia, non riescono mai ad emanciparsi del tutto dai pregiudizi sociali radicati, non giungono ad ottenere una piena autotrasparenza: non solo, viene messo in dubbio che il progresso della scienza, con le sue innovazioni tecnologiche e materiali, corrisponda ad un progresso lineare e ad un continuo avanzamento verso la chiarificazione anche sul piano spirituale, per la vita dell'uomo nel complesso dei suoi aspetti etici e culturali.

Questo dubbio radicale sulla validità dell'autocoscienza produce una corrispondente domanda e incertezza sull'ermeneutica e l'interpretazione, portando alla negazione dell'idea di una interpretazione giusta e definitiva. Prendiamo così umilmente atto dei nostri limiti umani, della nostra condizione di finitezza, e ci rendiamo conto di come non esista nessun testo che possa diventare totalmente chiaro, tantomeno quel testo particolarissimo che siamo noi esseri umani. In questa nuova prospettiva riguardo alla tecnica e alla teoria dell'interpretazione, nella provvisorietà e precarietà delle nostre risposte, in quanto conformi alla precarietà e finitezza del nostro essere, scopriamo l'esigenza di prestare un interesse particolarmente attento verso le domande piuttosto che verso le risposte, proprio perché nelle domande sono presenti i presupposti nascosti del nostro pensare e agire. Più precisamente, in esse domande si manifesta «l'intima tensione tra le nostre aspettative di senso e le idee ovunque diffuse, l'interesse critico per le opinioni generalmente dominanti»<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Ivi, p. 85.

Questa operazione di ricerca dei presupposti nascosti che stanno alla base delle nostre domande non è uno sforzo astruso, bensì una nostra prassi comune, ciò che normalmente facciamo in tutti i campi in cui è presente una vera volontà di ricerca e un reale interesse. Ciò significa prendere coscienza dei veri caratteri della situazione ermeneutica, andando oltre l'illusione di poter giungere ad una piena chiarezza della comprensione, in un compito infinito, eppure legittimo e doveroso, qual è l'intento di chiarire il più possibile i motivi del nostro interesse. Ed il compito del ricercatore, del teorico, dello psicanalista, è quello di riportare per quanto possibile ad un equilibrio tra l'inconscio individuale e la coscienza comune che si esprime nel linguaggio.

C'è però ancora un altro aspetto di rilievo che collega l'ermeneutica alla filosofia pratica, e la pedagogia ad entrambe.

«Il comprendere, proprio come l'agire, è sempre un rischio e non consente la semplice applicazione di regole generali alla comprensione delle asserzioni o dei testi dati. Questo significa, inoltre, che il comprendere, laddove riesce, implica una presa di coscienza che si addentra, quale nuova esperienza, nella totalità della nostra esperienza spirituale. Comprendere è un'avventura e, come tale, comporta dei pericoli»<sup>26</sup>.

L'incertezza dei risultati, una misura di aleatorietà nel raggiungimento degli obiettivi, accomuna l'agire della filosofia pratica, l'interpretare dell'ermeneutica, l'educare della pedagogia. Questa insicurezza distingue questi campi dalla certezza delle scienze naturali, ma rappresenta anche una possibilità per e dell'umano, una risorsa e una ricchezza, in quanto può «in special modo contribuire ad ampliare la nostra esperienza di esseri umani, la nostra autocoscienza e il nostro orizzonte sui fatti del mondo, perché tutto ciò che il comprendere ci offre, ci è offerto insieme a noi stessi»<sup>27</sup>.

Un altro aspetto dell'ermeneutica di cui appare evidente la valenza formativa è l'essere ogni comprensione un'esperienza di comunicazione, in quanto proprio il parlare uno stesso linguaggio ci accomuna, ci unisce in una prospettiva comune che quel linguaggio sottintende: nell'essere accomunati da un linguaggio noi contribuiamo a rendere comune tale prospettiva,

<sup>26</sup> Ivi, p. 87.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

«contribuiamo a creare la dimensione comune della nostra esperienza del mondo. Ciò accade anche quando veniamo coinvolti in un confronto, ad esempio in una discussione. Una discussione è feconda se viene trovato un linguaggio comune. Quando ciò avviene gli interlocutori si muovono l'uno verso l'altro come trasformati. I caratteri individuali che essi portano con sé nella discussione hanno subito una trasformazione: gli interlocutori stessi hanno subito una trasformazione»<sup>28</sup>.

Queste parole esplicitano la valenza formativa del dialogo, che come dirà qui ed altrove<sup>29</sup> è per Gadamer un modello fruttuoso anche per illustrare il rapporto tra un testo scritto, quindi muto, con il suo lettore ed interprete: modello esplicativo delle relazioni interumane, assieme al gioco, e modalità efficace e vera di formazione, insieme all'autoeducazione<sup>30</sup>.

In conclusione del saggio Gadamer ribadisce nuovamente i termini del rapporto tra teoria e prassi. Si tratta, con particolare evidenza nell'ermeneutica – e, possiamo aggiungere noi, ugualmente nella più generale filosofia pratica e nella dimensione pedagogico-educativa –, di un'inscindibile implicazione reciproca tra interesse teoretico ed agire pratico. Aristotele già era consapevole di questo, arrivando ad esaltare, solo in apparenza paradossalmente, il valore – il primato? – dell'uno e dell'altro. Il valore del puro interesse per il sapere risiede proprio in ciò, nel disinteresse per l'utile, anche se non soprattutto per il proprio utile, una contemplazione e una filosofia senza altri "secondi" fini; così come appare innegabile il rilievo della prassi per l'agire, nell'insufficienza al riguardo del più profondo e sincero atteggiamento teorico, tanto che Aristotele poteva affermare che

«l'etica è soltanto un'impresa teorica [*tanto che*] tutto quel che afferma descrivendo le varie forme di vita retta potrebbe essere di ben misero aiuto se lo si volesse applicare alla concreta esperienza dell'uomo»<sup>31</sup>.

Così, queste considerazioni volte al riconoscimento delle due dimensioni, quella teorica e quella pratica, fungono da premessa e motivazione dell'ultima rinnovata affermazione di Gadamer nel saggio:

<sup>28</sup> Ivi, p. 88.

<sup>29</sup> In particolare in *Educare è educarsi*.

<sup>30</sup> Anche su questo aspetto, si veda *Educare è educarsi*.

<sup>31</sup> HGG, *L'ermeneutica come filosofia pratica*, in Id., *La ragione nell'età della scienza*, cit., p. 89.

«La connessione tra la generale volontà di sapere e la concreta abilità pratica è un'implicazione reciproca. Perciò mi sembra che la consapevolezza teorica dell'esperienza del comprendere e la pratica della comprensione, che l'ermeneutica filosofica e la propria autocomprensione non possano essere separate l'una dall'altra»<sup>32</sup>,

constatazione e auspicio che devono valere in misura ancora maggiore per il rapporto tra la riflessione pedagogica e il concreto agire educativo.

### §

Nonostante Gadamer identifichi nella filosofia pratica un modello e un ideale per l'ermeneutica, egli non si esime dal proporre un discorso encomiastico apparentemente in contraddizione con tale presa di posizione, con il saggio *Elogio della teoria* e il volume dallo stesso titolo<sup>33</sup>. Anche in questo caso, Gadamer parte dalle origini, sia della specifica modalità di discorso che della tematica, e di questo secondo aspetto ripercorre la storia, per mostrare le vicissitudini delle aspirazioni ad una vita umana degna, rappresentate dalle diverse sfumature assunte dal rapporto tra teoria e prassi nelle varie epoche e culture.

Il primo riferimento è alla *polis* dell'antica Grecia e a Platone, che cercò di sovvertire la preminenza nella comunità cittadina del valore della partecipazione politica, evidentemente forma di vita attiva e di prassi, verso cui era orientata tutta la formazione del bambino e futuro uomo e cittadino, la *paideia*. Sorge così già nella classicità la contrapposizione tra la prassi e la teoria, intesa come forma di vita orientata al puro disinteresse dai propri affari per dedicarsi alla contemplazione e all'amore per il sapere. Questo puro voler sapere fu un'eccezione nell'antichità, eppure in Platone esso assume rilievo sia nella formazione, con l'Accademia che si costituisce come una scuola per tutta la vita, che non deve confluire nella vita pratica pubblica, e nello stesso mito della caverna, esemplificazione del contrasto tra la vera conoscenza rappresentata dalle idee durature e atemporalmente, da una parte, e l'oscurità e cecità della visione degli empirici e dei pragmatici, dall'altra. In realtà, l'ideale dell'educazione teoretica formulato da Platone

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> HGG, *Elogio della teoria*, in *Id.*, *Elogio della teoria. Discorsi e saggi*, Guerini & Associati, Milano 1989, pp. 29-44.



permane almeno in parte ancora due millenni dopo, nelle concezioni della formazione espresse negli ultimi secoli dell'Occidente e promosse dallo Stato moderno, tanto che

«il suo [dell'educazione teoretica attraverso la cultura scolastica] sviluppo sino all'obbligo scolastico generale fa parte, nello Stato moderno, dei presupposti dei diritti dei cittadini, e nell'idea della formazione, che si allarga fino all'esigenza della formazione generale degli adulti, continua a vivere qualcosa dell'aspettativa che l'occuparsi teoretico di cose che non interessano direttamente, e che sono "libere" da ogni calcolo di utilità e di vantaggi, faccia parte di ogni formazione professionale e dell'oggettività del sapere che essa richiede, e questo vale non da ultimo per l'amministrazione e il servizio statale»<sup>34</sup>.

Si preannuncia così il paradosso platonico dei re filosofi, per cui sarebbero proprio coloro che si dedicano al sapere disinteressato i più adatti al governo delle comunità umane: con la quale indicazione emerge la valenza politica della teoria nel pensiero platonico.

Anche Aristotele dà grande rilievo, se non preminenza, all'ideale della vita contemplativa, in un pensiero che complessivamente riconosce la necessità di un equilibrio tra l'atteggiamento teoretico e la prassi concreta e la filosofia pratica nella vita umana. Intanto egli riconosce l'aspirazione ad un puro sapere come specificità degli esseri umani, un orientamento che non necessita di una particolare legittimazione, ma si produce proprio in vista della felicità e della piena realizzazione di ciascun uomo. Accanto a questa piena presenza, a questo esserci vigile dell'uomo, vi è però l'interesse per la prassi di vita. Così Aristotele può evidenziare le due opposte aspirazioni come elementi distintivi dell'uomo rispetto agli altri animali, «nella costruzione della sua prassi sociale e nella sua dedizione al puro sapere, al vedere, al pensare»<sup>35</sup>. In fondo, però, l'uomo è un essere teoretico, un essere dotato del linguaggio, e in conseguenza di questa sua facoltà caratterizzato dalla libertà, dalla capacità di prendere le distanze dall'impulso naturale immediato.

Nella storia del pensiero e della vita umana, il rapporto reciproco tra teoria e prassi ha conosciuto vari sviluppi. Nel Cristianesimo, ad esempio, la contemplazione è osservazione del meraviglioso creato divino, ma può

<sup>34</sup> Ivi, p. 31.

<sup>35</sup> Ivi, p. 32.

deviare nella *curiositas*, nell'attenzione alle particolarità effimere o nella brama del nuovo, che Sant'Agostino in particolare condanna.

Un'altra svolta è all'inizio dell'età moderna, quando la scienza diventa *ricerca*. Ciò significa che la scienza si allontana dalla filosofia e perde il carattere di *doctrina*, di sapere permanente del vero, per tendere al proprio costante autosuperamento. Questa svolta presenta anche un secondo aspetto, ovvero la tendenza alla conquista di sempre nuovi territori per la scienza e per l'uomo, in cui egli possa esercitare un dominio sul mondo, sulla natura, sulle cose. Questa radicalizzazione della scienza conduce anche ad una estrema divaricazione e «tensione fra una teoria dall'universalità astratta, che non solo si presenta con la dignità della scienza, ma che regola pure la prassi, e la prassi diffusa e radicata da una lunga consuetudine»<sup>36</sup>.

Un altro momento significativo in questo percorso storico viene identificato da Gadamer nella presa di posizione di Kant. È una affermazione piuttosto raffinata, particolarmente acuta, per la quale Kant non considera teoria e prassi in contrapposizione, bensì dichiara esservi

«una supremazia della teoria entro la prassi stessa: di fronte al calcolo oscillante e incerto del proprio vantaggio, l'incondizionatezza di ciò che egli sa essere il suo dovere e che riconosce puramente per via di ragione rappresenta nel contempo per l'uomo che agisce proprio ciò che è praticamente giusto»<sup>37</sup>.

Piuttosto, secondo Kant, si tratta di limitare gli estremismi, sia della teoria che della prassi, che possono condurre ad un pragmatismo sconfinato o a un sofisticare inconsistente del razionalismo dogmatico.

Nell'idealismo tedesco, invece, il contributo più proficuo è quello di una riscoperta dell'antica accezione della scienza come sapere e perizia e della dottrina della scienza come «deduzione filosofica del sapere umano in generale»<sup>38</sup>. Con questa accezione, è possibile un riavvicinamento della scienza alla filosofia. Successivamente, però, ogni tentativo in tal senso risulta sconfitto dalla diffusione capillare e aggressiva delle scienze sperimentali, dalla concezione pragmatica del progresso e dalla crescita esponenziale

<sup>36</sup> Ivi, pag. 35.

<sup>37</sup> *Ibidem*.

<sup>38</sup> *Ibidem*.

dell'innovazione tecnologica. Nel nuovo panorama, l'ideale della contemplazione o teoria si trova così relegato in una posizione di emarginazione filosofica e culturale, al limite in una prospettiva escatologica, come nel pensiero di Marx, nel quale il vero umanesimo, da conquistarsi nel futuro, contiene come suo elemento fondamentale l'eliminazione del lavoro.

Ancora, la voce di Schopenhauer risuona come una flebile chiamata alla pura contemplazione come liberazione da una volontà cieca, mentre la pervasività della rivoluzione industriale spinge sempre più verso un dominio dell'economia ed una prospettiva utilitaristica e funzionalistica della scienza e della tecnologia. Così, nel ventesimo secolo gli interessi puramente teoretici si ritrovano in una posizione di difesa, appena mitigata dal riconoscimento dell'indispensabilità di una ricerca di base per qualsiasi progresso. In un'epoca di utilitarismo sociale, la teoria deve giustificare se stessa secondo il beneficio della prassi, servire all'elogio e ai fini di questa.

Nel suo acquisire preminenza, la prospettiva scientifica metodica pone però le condizioni del suo stesso orizzonte, nel senso che ogni conoscenza è possibile solo se soddisfa i requisiti insiti nella sua procedura: ed oltre a questo vincolo epistemologico, vi è un ulteriore e decisivo aspetto, per cui la scienza metodica non può rivolgersi alla conoscenza di qualcosa di fondamentale nell'esistenza umana. Gadamer si riferisce in primo luogo alla comprensione dell'altro e al problema filosofico dell'intersoggettività. La domanda gadameriana al riguardo è come possiamo esperire l'altro non in quanto limite e perdita, bensì come un arricchimento del nostro essere. Così egli va ad individuare forme di familiarità nella relazione con l'altro, da cui possa emergere questo potenziamento, e si rivolge in particolare al rapporto con la corporeità, propria e altrui, che si manifesta ad esempio nella pratica della medicina. Con il proprio corpo vi è una profonda intimità, mentre con il corpo dell'altro si percepisce un senso di radicale alterità e insieme di similarità, ma mai nei termini di un semplice oggetto di conoscenza.

Con questo ragionamento Gadamer si approssima alle radici del significato della teoria come *vedere ciò che è*. Il fatto viene così identificato come un concetto ermeneutico, ed il compito diventa appunto vedere le cose come sono piuttosto che come si vorrebbe che fossero. È però qualcosa di più di una mera constatazione dell'osservabile. Ricordando anche qui l'origine greca della parola *theoria*, che significava «l'osservare, ad esempio le costellazioni astrali, o l'essere spettatore, ad esempio di uno spettacolo,

o partecipante di una delegazione solenne»<sup>39</sup>, Gadamer può designarne il senso pieno in «un atteggiamento, uno stato e una condizione in cui ci si mantiene», un esserci completamente, una partecipazione vigile e concentrata. Soprattutto, Gadamer sottolinea l'aver a che fare la *theoria* con un tipo di bene diverso da quello degli utilizzabili, per i quali conta il possesso e la separatezza fra gli uomini: essa rimanda invece, si rivolge ad un bene comune, non facilmente divisibile, che arricchisce la comunità degli uomini nel suo appartenere ad essi insieme. La *theoria* è come il bello, che accresce il benessere di tutti, vale di per sé e non ha un fine altro cui essere funzionale: non può né deve servire ad altro, ad esempio essere al servizio della prassi.

Gadamer ci sta dicendo qualcosa d'altro sul modo di essere degli umani: in loro crescono illimitatamente i bisogni, ma l'esistenza non è solo sopravvivenza, non vale come priorità esclusiva il *primum vivere*, la restrizione al necessario. Gli esseri umani aspirano a degli ideali, e l'ozio teoretico, il desiderio di sapere, è uno di questi: come dice Aristotele, la vita umana vuole il bene, ognuno si chiede come vivere e va alla ricerca di una vita felice. Proprio Aristotele, nella sua ricerca di equilibrio fra le diverse dimensioni della vita umana, rimane un riferimento per Gadamer.

«Il grande maestro di color che sanno [...] ha certo sviluppato per primo una filosofia pratica [...]: nell'accordare però il primato all'ideale della vita teoretica, non l'ha fatto per opportunismo o per mancanza di coerenza»<sup>40</sup>.

Aristotele non intendeva dire che ogni uomo potrà avere una vita contemplativa, il che avrebbe qualcosa di divino, mentre noi siamo uomini ed esseri sociali, e solo a partire dalla nostra prassi l'uno o l'altro di noi potrà avere la possibilità di dedicarsi, almeno per un po', alla conoscenza pura. Così Gadamer può riaffermare quest'ideale, per cui *noein* è *theorein*, *pensare* è *contemplare*, e la suprema realizzazione del nostro esserci non sarà nell'autocoscienza, ma in una contemplazione di natura (quasi) divina. La relazione tra teoria e prassi si scopre quindi essere un legame pressoché inscindibile, di reciproca implicazione e prossimità, «una coscienza formata

<sup>39</sup> *Ibidem*.

<sup>40</sup> Ivi, p. 43.

in senso umano, che ha imparato a pensare anche i punti di vista dell'altro e a cercare l'intesa su ciò che è comune e che si intende»<sup>41</sup>.

### §

Una particolare esemplificazione dell'universale caratterizzazione ermeneutica delle discipline che si occupano dell'umano, esemplificazione nella quale possiamo cogliere significative analogie con l'ambito pedagogico, la riscontriamo in Gadamer relativamente alla medicina. All'analisi di alcune caratteristiche e problematiche generali tipiche della medicina Gadamer dedica infatti diversi saggi, in gran parte raccolti nel volume dal titolo *Dove si nasconde la salute*<sup>42</sup>.

In questo volume, il primo contributo si concentra su un argomento ripetutamente trattato dal nostro filosofo, il rapporto tra *Teoria, tecnica, prassi*<sup>43</sup>, offrendo comunque degli ulteriori spunti alla riflessione. Ancora una volta l'interrogazione riguarda la natura dello specifico sapere dell'uomo su se stesso. In questo insieme dobbiamo comprendere sia i risultati della ricerca scientifica, che tendono ad un costante autosuperamento e progresso, sia la conoscenza acquisita attraverso l'esperienza, ovvero «il sapere empirico, frutto della cosiddetta prassi che ognuno è in grado di accumulare incessantemente, [...] non solo nella sfera professionale, ma anche nella vita privata»<sup>44</sup>. Né il sapere extrametodico si esaurisce in questo sapere empirico, perché «un immenso patrimonio di sapere che ha per oggetto l'uomo affluisce inoltre a ciascuno di noi a partire dalla tradizione culturale, dalla poesia e dalle arti in genere, dalla filosofia, dalla storiografia e dalle discipline storiche»<sup>45</sup>. Tutto questo sapere extrametodico si distingue da quello metodico per il suo contenuto di soggettività, con le qualità conseguenti dell'incontrollabilità e instabilità: eppure, la scienza non può negargli una certa attenzione, pena una grave perdita qualitativa nella comprensione della realtà umana. Per quanto il metodo scientifico tenda all'oggettività e all'applicabilità onnicontestuale, esiste quest'imprevedibile della prassi: soprattutto, conta l'essere la scienza

<sup>41</sup> Ivi, p. 44.

<sup>42</sup> HGG, *Dove si nasconde la salute*, Raffaello Cortina, Milano 1994.

<sup>43</sup> HHG, *Teoria, tecnica, prassi*, in *Id.*, *Dove si nasconde la salute*, cit., pp. 5-38.

<sup>44</sup> Ivi, p. 5.

<sup>45</sup> *Ibidem*.