



Margiotta e l'ermeneutica formativa Indagine sui *Kleine Schriften* di Gadamer

Anita Gramigna

Università di Ferrara

Comprensione: dall'inconsapevole al consapevole

Già nella *Presentazione* Margiotta rende nitida la posizione che vuole assumere, dal momento che chiarisce, in quanto curatore, una scelta degli scritti di Gadamer comparsi nel primo volume dei *Kleine Schriften* (1967) tale da rispettare la successione cronologica ma puntando lo sguardo, con l'approvazione dell'autore, su quelli che «rivelano come l'orizzonte educativo sia intrinseco alla stessa ermeneutica, e come questa possa, a giusto diritto, offrirsi come possibile tematizzazione di un principio di una metodica universale del processo educativo» (Margiotta, in Gadamer: 1973, p. 5). Due elementi assumono un ruolo rilevante, che troverà approfondimenti nella *Nota* conclusiva: il fattore *intrinseco* all'ermeneutica della questione educativa e la *possibilità* di individuarvi una relativa *metodica universale*. Del resto, il sottotitolo della *Nota* stessa si può ritenere programmatico: *Dalla progettualità educativa alla pedagogia come scienza*.

In particolare, Margiotta sottolinea che il “controllo dei rapporti interpersonali” è diventato oggetto di interesse diffuso in ambito educativo, con precisazioni che pongono in rilievo l'inopportuno ricorso a teorizzazioni astratte, a ideali, a modelli intellettualistici. Per questo richiama la sobrietà di Raffaele Laporta, il quale afferma che «i rapporti interpersonali consistono nella maggior parte dei casi in ciò che un individuo fa all'altro ancor prima che in ciò che pensa e gli dice» (Laporta: 1972, p. 5). L'impiego del verbo *fare*, che caratterizzerebbe i rapporti tra persone, ancor prima del *pensare* o del *dire*, delinea una nozione di controllo che non ammette né facili illusioni, né speranze di un superamento di relazioni gerarchiche lontane dallo spirito democratico. Il salto qualitativo è possibile attraverso la modalità con la quale l'ermeneutica si muove sul terreno della *comprensione*: «Ma se la comprensione può attuarsi di solito tra un lettore e il suo testo di lettura, generalmente comprensione e dialettica di comprensioni si danno soprattutto nei rapporti umani, in qualsiasi rapporto esistenziale in cui totalmente l'uomo è coinvolto» (Margiotta, in Gadamer: 1973, p. 6). La reciprocità della comprensione non si spiega, per Gadamer, sulla base di una normale tensione psicologica, così come l'ermeneutica non rappresenta la garanzia di un controllo giusto nella relazione tra umani. Il filosofo tedesco vuole risalire all'origine di quel rapporto e a cogliervi un “movimento di sviluppo” tale da consentire di inquadrarlo nella forma della crescita consapevole e di elevarlo a “metodica universale dell'evoluzione”, sia individuale che comunitaria.

La portata universale della metodica in oggetto trova giustificazione nel saggio *L'universalità del problema ermeneutico* dove l'autore delinea i concetti di coscienza estetica, coscienza storica e coscienza ermeneutica. Negli scritti che compongono l'opera in esame spesso ricorre da parte dell'autore la riflessione sulla scienza contemporanea e il suo dominio culturale, ma anche di indirizzo della vita quotidiana dei popoli occidentali. La perplessità verte sul fatto che quel sapere pretende universalità e non è disposto al confronto con altro che esuli dal proprio apparato metodologico. Nel saggio citato mette in luce il filosofo un dato di fatto preoccupante: «Mi riferisco al problema di conoscere come la nostra immagine naturale del mondo, l'esperienza del mondo che è nostra, in quanto noi siamo uomini che vivono la storia e il destino della propria vita, si adeguai a quella autorità intoccabile eanomima che appunto rappresenta la scienza» (Gadamer: 1973, p. 74). Si avverte un senso di disagio: l'immagine *naturale* che abbiamo del mondo ha perso di valore, la nostra *storia* non conta



nulla e dobbiamo *adeguarci* a un’autorità insidiosa non solo perché indiscutibile, ma *anonima*, lontana. La filosofia, allora, deve porre al centro il problema del linguaggio, perno decisivo del nostro essere-nel mondo; anche perché la scienza tende a metterlo in secondo piano sostituendolo con i segni delle sue formule, che allontanano dalla comprensione delle relazioni che intercorrono tra le parole e le cose.

Per introdurre il significato e il valore dell’ermeneutica nella sua portata umanizzante Gadamer premette la riflessione su «due esperienze di alienazione per distacco» (*Ivi*, p. 75) che corrispondono alla coscienza estetica e alla coscienza storica. Nel primo caso il distacco viene esercitato nei confronti dell’opera d’arte, attraverso un giudizio critico che *decide* del “vigore espressivo” del prodotto: «Quanto noi ripudiamo non ha nulla da dirci, oppure noi lo ripudiamo perché esso non ha nulla da dirci» (*Ibid*). Per quanto attiene alla coscienza storica vi è la pretesa di esercitare una critica obiettiva del passato e della tradizione: «la cecità assiologica dell’oggettivismo storico contemporaneo è rivelata dal conflitto tra un mondo storico, che il distacco ci ha reso estraneo, e le forze vive del presente» (*Ivi*, p. 77). Per Gadamer, considera Margiotta, l’ermeneutica non è riducibile a un metodo controllato che disvela ciò che è estraneo e può generare *incomprensione, fraintendimenti*; essa vuol sottolineare che “ogni rapporto umano è rapporto di reciproca crescita, ovvero dialettico intrecciarsi di comprensioni e incomprensioni” (Margiotta, in Gadamer: 1973, p. 260), come si evince nelle relazioni individuo-società, maestro-alunno, io-tu, che trovano fondamento nella coscienza. Ma, anche quando non ne abbiamo coscienza e la dialettica con l’altro mette a nudo le divergenze, rimane sotteso una sorta di “accordo” dialogico nel confronto; per questo si può, e si deve, giungere «a ritrovare nella dimensione universale dell’educare una possibilità di continua reciproca crescita semantica dell’educatore e dell’educando» (*Ivi*, p. 261). Forse si può attribuire a Margiotta un eccesso di entusiasmo verso un sapere filosofico che, tanto in Gadamer come nel suo maestro Heidegger, non pare interrogarsi sui fini della pedagogia? Al tempo stesso non sembra comparire nell’ermeneutica un’attenzione ai compiti dell’educatore e allo specifico umano dell’educando. Infatti, non si tratta qui di una pedagogia, come da tradizione, e il giovane intellettuale di casa nostra rimane colpito, in effetti, da una *differenza* che adopera criteri non canonici soprattutto inerenti al metodo. Mettere l’accento, tuttavia, sui temi della comprensione e della tolleranza, di un modello educativo non arbitrario né autoritario e che crede nella portata formativa del dialogo, ci sembra, in quegli anni, un approccio significativo e degno di interesse.

A questo proposito può valere la pena riflettere sul rilievo che Gadamer attribuisce al pregiudizio. Una nozione che si è modificata nei tempi lunghi della storia, il cui significato etimologico fa riferimento a “linee orientative provvisorie”, alimentate dall’esperienza e, quindi, in continua evoluzione poiché, di norma, non piace quasi a nessuno l’espressione *non vi è nulla di nuovo*: «La nostra attesa e predisposizione a intendere ciò che è *nuovo*, non sono forse necessariamente determinate dal *vecchio* in cui siamo immersi?» (Gadamer: 1973, p. 81). Da questa semplice domanda si può arguire che il pregiudizio è in connessione con un altro concetto di peso: l’autorità. Non a caso poco oltre il filosofo torna sullo spinoso argomento scienza in questi termini: «si tratta ora di sapere come la nostra dipendenza dai condizionamenti ermeneutici dovrà essere giustificata nei confronti della scienza contemporanea che richiede, per principio, l’assenza di ogni prevenzione e di ogni pregiudizio» (*Ivi*, p. 82). Che l’ermeneutica sia poco disposta ad accettare *in toto* un’autorità indiscutibile è implicito nel suo stesso modo di procedere, così legato al dinamismo progressivo del linguaggio: «Ciò che sempre si rinnova è la lingua con il suo lessico e la sua grammatica, come sempre, mai priva di quell’infinità interiore che caratterizza il dialogo in corso tra chiunque si serva a questo modo del linguaggio e del suo interlocutore» (*Ivi*, pp. 90, 91). L’autenticità è la chiave di volta di una ricerca delle parole che rendano possibile lo scambio con gli altri e, a questo proposito, ci piace ricordare un altro studioso di ermeneutica che, nel suo famoso *Dell’interpretazione. Saggio*



su Freud, chiama in causa i *maestri del sospetto* (Marx, Nietzsche e Freud) in questi temini: «A partire da loro, la comprensione è una ermeneutica; cercare il senso non consiste più d’ora in poi nel compitare la coscienza del senso, ma nella *decifrazione delle espressioni*» (Ricoeur: 1967, p. 48). Occorre armarsi di pazienza tra realtà e apparenza, *tra nascosto-mostrato, simulato-manifesto*.

E proprio sulla comunicazione, e la sua valenza educativa, dobbiamo approfondire il fascino dell’ermeneutica che ha coinvolto Margiotta, sia sul terreno pedagogico che su quello epistemologico. Il punto di partenza non può che essere il concetto di *circolo ermeneutico*, che Gadamer formula a partire dalla nozione dell’ermeneutica romantica per la quale tra il tutto e le parti emerge una relazione circolare: «Noi, infatti, nel crescere a stadi via via più larghi di comprensione, procediamo in virtù di una certa struttura precedente che costituisce la condizione della comprensione ulteriore» (Margiotta, in Gadamer: 1973, p. 270). Non si tratta di una circolarità disordinata, o confusa, ma di un processo a spirale di cerchi concentrici progressivi. Con riferimento a elementi già emersi nella nostra analisi, vi è una dimensione precedente – la *tradizione* – che alimenta i *pre-giudizi* e orienta a una maggior comprensione. Si evidenzia una precisa allusione alla tesi heideggeriana per la quale la comprensione era in grado di realizzarsi pienamente nella circolarità solo tramite la *mediazione*; quindi, una costante presa di contatto con le cose contestuali: «Ed è certo evidente la feconda implicazione pedagogica di simile concetto. Se infatti il circolo ermeneutico è costante rapporto interpretativo tra il portato della tradizione (il sapere, il testo) e il suo interprete (l’educando in genere), mediatore ottimale di tale rapporto dovrebbe essere l’*educatore* che vede così rivalutata la centralità della sua presenza, (...)» (*Ibid*).

Lo studioso italiano vede una sintonia profonda tra la circolarità della comprensione e la relazione educativa tra chi apprende e chi insegna. Il rischio per chi insegna, però, consiste nell’eccesso del lato emotionale che toglierebbe peso e valore alla mediazione: «Ma, d’altra parte, a cosa si riduce l’insegnare se non alla costante elaborazione di progetti autentici e proporzionati all’oggetto di quel processo formativo globale che è la comprensione reciproca tra alunno e insegnante?» (*Ivi*, p. 271). Viene dato molto peso, pertanto, alla qualità della comprensione, in senso ermeneutico, che trova un preciso carattere distintivo nella seguente affermazione: «Il movimento circolare della comprensione non è mai un risultato, ma una forma costante di ricerca» (*Ibid*). Margiotta crea un punto d’incontro tra la propria lettura in chiave ermeneutica del processo formativo e il concetto di ricerca come *antipedagogia* presente in De Bartolomeis (1972) nell’ottica della “convergenza critica”.

Per capire più a fondo il valore della comprensione crediamo necessario un cenno motivato al tema del linguaggio in Heidegger, per il peso che ha avuto sul concetto di ermeneutica in Gadamer. Esso rappresenta l’*apertura dell’essere* o, addirittura, la sua *casa*; tanto che in noi “delimita” la stessa esperienza del mondo: «È la parola che procura l’essere alla cosa» (Heidegger: 1968, p. 56); quindi, deduce Margiotta, se il linguaggio fornisce l’essere alle cose, bisognerà procedere dalla parola «che nomina originariamente le cose e le fa essere per noi» (Margiotta, in Gadamer: 1973, p 267). Senza la parola che dà nome alle cose, queste resterebbero mute, prive di comunicazione e, pertanto, lontane dalla comprensione. Ma si può andare oltre: l’ascolto della parola, in quanto ermeneutica, è esperienza esistenziale: «(...) l’esistenza è costitutivamente rapporto con l’essere, ermeneutica, cioè incontro evolutivo col linguaggio» (*Ivi*, p. 268). Alla luce della rilevanza del linguaggio si può comprendere la convinzione dello studioso italiano che l’educando vada di continuo incontro all’*affinità* con l’educatore, nella ricerca di una coerenza capace di mediare rispetto ai significati della tradizione. Vi deve essere in lui la convinzione di poter individuare una *coerenza perfetta* in ciò che dovrà apprendere-comprendere con sforzo; per questo è giusto considerare che ognuno *sceglie* di continuo il proprio maestro. Appare qui la necessità che il rapporto umano rappresenti un’occasione di crescita, tale da trovare nella *situazione ermeneutica* una spinta evolutiva, ma anche un fondamento logico nella stessa visione della comprensione, che non è mai riducibile a fattore emotivo o affettivo



(Gadamer: 1973, p. 145); ma va individuata «come un atto di continua ricapitolazione del reale, un atto di continua *ricostruzione ipotetica* che ponga in atto dei principi di interpretazione adeguati» (Margiotta, in Gadamer: 1973, p. 275). Non bisogna nascondere, tuttavia, la permanenza di un problema ermeneutico: «sapere come una tale comprensione possa crescere dal momento della inconsapevolezza a quello della consapevolezza critica ovvero della progettualità» (*Ibid*). Ciò, invece, che a Margiotta sembra un progetto da seguire, benché problematico, è quello di fondare criticamente l’ermeneutica, in qualità di metodica universale dell’evoluzione umana, dove il soggetto si auto-educa e inter-agisce “in un rapporto di comprensione col vissuto, con gli altri, con le cose stesse” (*Ibid*).

Ermeneutica e *idea di verità*

Nel primo saggio dell’opera in questione, *Sull’originarietà della filosofia*, Gadamer, nel riflettere sulla possibilità di una situazione *privilegiata* dell’ermeneutica, la risolve nel primato di un linguaggio *privilegiato*, che può essere solo quello filosofico in quanto originario e tale da «ritrovare in se stesso la fondazione metodica del suo crescere semantico» (Margiotta, in Gadamer: 1973, p. 276). In esso emerge una sola idea basilare, quella di *verità*, che informa di sé la teoria, la pratica, la ricerca, a volte con lo scopo di uniformare e altre volte con quello di rivelare o specificare. In ogni caso il vero che emerge ha sempre la caratteristica del *farsi*: «si precede e si annuncia, ci illumina e resta enigmatico al tempo stesso» (*Ibid*). In virtù di tale posizione il filosofo tedesco mette in stretta relazione la questione della “nuova educazione” e della filosofia nel suo radicalismo di fondo: «In questo senso io parlo di una universale immagine filosofica, perché è sempre compito della filosofia, tirar fuori da noi ciò che è la verità, e il futuro di noi tutti» (Gadamer: 1973, p. 35).

Il filosofo, da Socrate in poi, ha rivestito un compito educativo per il popolo, tale da lasciar emergere nei casi migliori il pregio della chiarezza; la stessa *nuova educazione* è chiamata a offrire a ognuno una strada da percorrere con coerenza: «apprendere a riconoscere la ragione, questa capacità di riconoscere l’essere contro l’interesse» (*Ivi*, p.30). Lo scritto dal quale stiamo prendendo spunto è l’esito di una conferenza tenuta prima a Lipsia (1945) poi a Berlino (1946), di fronte a gente sconfitta, disorientata, impaurita e umiliata, alla quale bisognava dire la *verità* con *chiarezza*: il terzo Reich è stato l’illusione di una “visione universale popolare” di superiorità anche razziale; di qui lo slancio filosofico educativo che non ha tentennamenti: «(...) abbiamo sofferto, oppressi dal peso della discordia fra ciò che noi eravamo veramente e ciò che dovevamo rappresentare» (*Ibid*). Quante volte gli esseri umani si sono trovati nella storia di fronte all’angoscia indotta da una politica totalitaria, che non può ammettere né dialogo né confronto? A maggior ragione è indispensabile un bilancio di quell’esperienza disastrosa: «Noi abbiamo sofferto la degenerazione di questa concezione nazionale nell’autolatria e nella follia della forza; io sono dell’opinione che una chiarezza, come quella di cui abbiamo bisogno, può avere effetto solo se noi impariamo ad afferrare la forza di questo errore come deformazione di una verità (...)» (*Ivi*, p. 11). Bisogna sottolineare l’impiego di un termine come *autolatria*, rispetto alla quale tutti devono fare un esame di coscienza per prendere atto dell’errore rispetto al quale è difficile considerarsi innocenti. È sintomatico che nello stesso periodo un altro filosofo tedesco che Gadamer conosceva bene, Karl Jaspers, abbia sentito il bisogno di rivolgersi al suo popolo con accenti simili. Si consideri che egli era stato perseguitato dal nazismo per le sue posizioni, oltre che per il fatto di avere una moglie ebrea. Ciononostante, trova il coraggio a fine guerra di rivolgersi alla gente comune, con tutti i rischi del caso, indagando i diversi livelli di *colpa*: «La questione della colpa, più che essere una questione posta dagli altri a noi, è una questione che noi poniamo a noi stessi» (Jaspers: 1996, p. 18). Quando parla di *colpa morale*, la chiarezza delle sue parole emana un eco che dovrebbe essere ascoltata ancor oggi, nel tempo di altre guerre: «Uno ha la responsabilità morale delle azioni che compie come individuo. E questo vale per tutte le azioni, anche



per le azioni di ordine politico e militare che compie» (*Ivi*, p. 22): non esistono per nessuno facili assoluzioni.

È chiara, da ciò che abbiamo appena messo in luce, la rilevanza dell’etica nell’educazione, argomento che il filosofo affronta nello scritto *Sulla possibilità di un’etica filosofica*. Anzi egli parla di *sapere-etico* – dato che il Bene rappresenta la mediazione tra *ethos* e *logos* – il quale «riconosce il fattibile, cioè quello che una situazione richiede, e lo riconosce in base a una riflessione che mette la situazione concreta in relazione con quello che si ritiene senz’altro giusto e conveniente» (Gadamer: 1973, p. 157). Da tali parole sui può dedurre che, secondo lui, la scienza non può pretendere di essere etica per definizione, in quanto si dà dei protocolli di studio e di ricerca controllabili, poiché non si interroga su ciò che è *giusto* e *conveniente* per gli esseri umani. Riprendendo la filosofia classica greca, l’autore coglie la tensione educativa della *techne* platonica quanto della distanza posta da Aristotele tra questa e la *phronesis*; pertanto, Margiotta può affermare: «Il problema ancora oggi insoluto, è di elaborare un metodo che garantisca un uso consapevolmente equo delle scienze, che insomma sia intrinseco alla tensione dialettica tra scienza e autocoscienza che caratterizza il rapporto umano in generale» (Margiotta, in Gadamer: 1973, p. 283). Il cosiddetto *fattibile*, non può essere solo il prodotto di una competenza tecnica insegnabile, dato che l’essere umano mostra altre potenzialità pratiche, come l’abilità nel confronto politico o l’interesse ai vari momenti della vita sociale; quindi «esso è l’insieme di ciò che nella società è valido, cioè delle norme che, specificate in convinzioni etiche e politiche accompagnano ogni educazione e auto-educazione, anche quella della oggettività scientifica» (Gadamer: 1973, p. 178).

Con molta chiarezza il filosofo tedesco, dopo avere considerato che si può educare solo se si è raggiunta la chiarezza verso sé stessi, afferma che l’educazione nuova deve porsi come scopo un apprendimento che, nel riconoscimento della ragione, metta in discussione l’*interesse* come valore sostanziale. A questo punto è indispensabile introdurre lo scritto che nell’attualità può suscitare la maggior attenzione: *Per una pianificazione del futuro*, contributo a un convegno di esperti di economica e politica, nonché uomini politici, organizzato nel 1965 dalla Fondazione Rockefeller, apparso con tradizione in inglese sulla rivista “*Dedalus*”. L’autore si pone il problema della “nuova fase della rivoluzione industriale” ritenendola non tanto l’esito del progresso delle scienze della natura, quanto della razionalizzazione volta alla pianificazione “tecnico-economica” mondiale. I riferimenti a Max Weber e ad alcune posizioni della Scuola di Francoforte sono evidenti, se si pensa all’espressione weberiana «la coscienza o la fede che basta soltanto volere per potere» (Weber: 1977, p. 19) o alla violenza implicita che Horkheimer e Adorno individuano in questo *disincantamento del mondo* quando scrivono: «(...) l’intelletto che vince la superstizione deve comandare alla natura disincantata. Il sapere, che è potere, non conosce limiti, né nell’asservimento delle creature, né nella docile acquiescenza ai signori del mondo» (1966, p. 14). Gadamer è consapevole che la “corsa trionfale” della scienza, iniziata nell’Ottocento, è destinata ad assumere una forma di “onnipotenza” sociale e ciò produce l’inquietante peso degli *esperti* in tutti i campi: «Ricerca di mercato scientifica, conduzione della guerra scientifica, politica estera scientifica, educazione della prole scientifica ecc.» (Gadamer: 1973, p. 165). Pare impossibile che queste parole risalgano a sessant’anni fa, mentre sembrano una fotografia del presente; vi si nota, nemmeno tanto implicito, il timore di un futuro disumanizzato quanto più viene pianificato in maniera unidirezionale, senza tener conto dei bisogni e dei desideri della stragrande maggioranza degli esseri umani.

Allora, come oggi, la grande questione è “l’ordine internazionale” che rimane estraneo alle esigenze fondamentali di molti popoli e la “parola d’ordine della coesistenza” appare ai più “indice di rassegnazione”. Margiotta, tuttavia, intravede nel testo gadameriano una strategia ermeneutica per la gestione della pianificazione *infieri*, tanto da proporre «un modello educativo di coerente e rigorosa esplicitazione semantica dell’individuo» (Margiotta, in Gadamer: 1973, p. 281). L’ordine



internazionale dovrebbe, finalmente, assumersi una responsabilità formativa, tale da ricercare un equilibrio tra le parti, come punto di riferimento comune per l'universalizzazione e il confronto delle conoscenze. È imprescindibile riuscire a predisporre una razionalità orientata alla cooperazione, tra le differenze dei popoli, tale da rendere comprensibile la misura di un ordine del mondo che abbia *senso-per-l'uomo*. E, ancora una volta, ritorna sulla scena la questione della scienza, tanto in Gadamer come nel suo interprete italiano, come si può cogliere dalla seguente riflessione di Margiotta: «Verificata, infine, la scarsa utilità educativa di una separabilità del punto di vista economico da quello politico, Gadamer sostiene che l'ordine è da cominciare a ritrovarsi nella profonda tensione che esiste tra l'autorità della scienza e le forme di vita dei popoli» (*Ivi*, p. 282). È vero che il pensatore tedesco considera l'opportunità di *cultivare* il soggetto privilegiando il modello scientifico, così come la “coscienza pubblica” si rivolge alla scienza degli esperti per cercare di comprendere i motivi dell'attuazione di un progetto innovativo; ma non sono mancate, e non mancano, eccezioni come dimostrano le esplicite prese di posizione contro possibili applicazioni degli studi genetici alla ereditarietà «di fronte alle quali risulta insuperabile un ingenuo indietreggiare davanti alle conseguenze» (Gadamer: 1973, p. 171).

Gadamer non è convinto che la gestione dell'ordine internazionale debba essere posta come questione di esclusiva competenza scientifica, poiché gli esseri umani in generale avvertono l'importanza e l'urgenza del tema e vorrebbero dare il loro contributo, ma molte sono le differenze anche oggi sul *come* intervenire: «L'idea di un mondo amministrato perfettamente appare l'ideale al quale proprio i paesi più progrediti sono votati, se si tine conto del loro stile di vita e della loro convinzione politica» (*Ivi*, p. 172). Ma quella *perfezione*, di fatto egoistica, si basa su presupposti ancora coloniali, di dominio e sfruttamento dei Paesi più poveri, ma ricchi di materie prime e manodopera a basso costo. L'ideale di giustizia non compare tra le strategie più avanzate del modello e la questione che ogni cosa debba trovare un proprio ordine si ammanta dell'ambiguo principio della *neutralità*. Nel clima di “guerra fredda”, successivo al secondo conflitto mondiale, Horkheimer considerava i deludenti esiti della rivoluzione russa, che non aveva portato affatto a un nuovo equilibrio tra libertà e giustizia, ma solo a una nuova e più pesante forma di dominio sull'uomo. Del resto, tutte le diverse nazioni sembravano avviarsi nella direzione di un “mondo amministrato” dalla tecnica, con la rigidità organizzativa tipica di una burocrazia nemica tanto della giustizia quanto della libertà (1972). Il pessimismo dello studioso della Scuola di Francoforte era fondato: le attuali situazioni di guerra confermano la più evidente indisponibilità, di potenze più o meno grandi, a *incontrarsi* e *confrontarsi* sul terreno di una volontà di negoziazione.

Con l'ottimismo della gioventù degli anni Settanta del secolo scorso Margiotta, in sostanziale accordo con Gadamer come già abbiamo constatato, considera che «si tende a ritrovare il momento operativo centrale nella possibilità di *cultivare* l'uomo prediligendo (...) il modello scientifico» (Margiotta, in Gadamer: 1973). A mezzo secolo di distanza quel verbo – *cultivare* – ci sembra pericoloso perché anche la scienza è “amministrata” dal potere neoliberista che la impiega come arma per togliere significato e valore al sapere umanistico e, di conseguenza, avere a disposizione cittadini ammaestrati per eseguire ordini in assenza di competenze critiche. Lo si coglie sempre più nella vita universitaria, dove lo studente medio viene spacciato come soggetto che possiede nuove forme di conoscenza in opposizione a quelle tradizionali, per questo non è poi così grave che non sappia né leggere, né scrivere. Quando Gadamer si interroga sulla “presa di coscienza” che la filosofia può produrre, rispetto a una scienza che pensa di potersi occupare di tutto, mette in chiaro le differenze che esistono tra uomini e tra popoli, questione centrale «proprio quando la programmazione e il progresso fanno apparire raggiungibile qualsiasi cosa» (Gadamer: 1973, p. 190). Non è la scienza a produrre criticamente tale consapevolezza della diversità culturale, anzi essa nasce dalla critica nei confronti della sua rigidità. Di qui la deduzione che non esiste una sola idea di progresso, di benessere



e di strategie politiche ed economiche per raggiungerlo. La convinzione ancora oggi diffusa che sia sempre nelle nostre possibilità il mettere in atto praticamente ciò che è elaborazione teorica del nostro pensiero, dovrebbe suscitare qualche dubbio: «Non potrebbe darsi che il sogno tecnologico coltivato dalla nostra epoca sia realmente un sogno?» (*Ivi*, p. 192).

È nostra convinzione profonda che una cultura dell'educazione adeguata dovrebbe occuparsi di tali questioni centrali nella vita degli individui e delle comunità, per non rimanere prigionieri delle trappole che ogni visione unilaterale tende a predisporre, nella rassicurante certezza di una verità che dovrebbe sempre essere un provvisorio punto d'appoggio dialettico. Per noi non è da sottovalutare il fatto che Heidegger abbia considerato il problema di fondo dell'Occidente non di carattere politico o economico, e nemmeno ecologico, ma *ontologico*. L'incubo autodistruttivo non va attribuito soprattutto a guerre, inquinamento, malattie, ma al modo di gestire l'Essere e, con esso, la vita stessa. È avvenuta una svolta nella metafisica occidentale, tale da allontanarla dalla prospettiva greca originaria per approdare al diffuso dominio dell'oggettivazione. Ciò che risultava *inoggettivabile* di principio diventa semplicemente oggetto: così la scienza è in grado non solo di *spiegare* ma pure di *controllare* l'Essere. La tecnica rappresenta lo strumento per rendere operativo, producibile, gestibile, quanto è stato oggettivato dalla scienza. Da questa modalità del dominio, che incombe fuori da ogni controllo, si può uscire solo riappropriandosi della forma filosofica greca originaria, quando l'Essere consisteva di una qualità non assoggettabile, poiché principio di disvelamento, rivelazione della propria *poiesis* (Heidegger: 2007, pp. 158-162).

Margiotta, al termine della sua *Nota conclusiva*, riprende la convinzione che vi sia convergenza tra l'ermeneutica gadameriana e la prospettiva della cooperazione educativa di Laporta, che viene citato a proposito della capacità della nostra intelligenza di auto-gestirsi: «Se questa autodirezione, con gli autocontrolli, le autocorrezioni che ne dipendono, ha assicurato il successo dell'uomo nel suo rapporto col mondo fisico, nel controllo totale o quasi totale di esso, rimane ancora aperta tutta la questione di come l'uomo possa agire intelligentemente nel controllare il mondo umano, la società degli uomini» (1972, p. 52). A distanza di tempo crediamo di poter dire che gli *autocontrolli* e le *autocorrezioni* non sono stati sufficienti, anche perché una scienza sempre più sotto l'autorità delle tecnologie, che non suscita né dubbi morali né epistemologici, manca di una reale autonomia di espressione. Per quanto riguarda il *controllo del rapporto umano*, non possiamo che condividere la convinzione ermeneutico-formativa dell'allora giovane studioso oggetto della nostra analisi: «L'uomo è, (...), il fine della sua costituzione individuale-sociale, nella socialità aperta ad altre sociabilità» (Margiotta, in Gadamer: 1973, p. 285).



Bibliografia

- Bartolomei F. De (1972), *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano.
- Cambi F. (2000), *Filosofia dell’educazione: struttura, funzione, modelli*, in a cura di Cambi F., Orefice F., Ragazzini D., *I saperi dell’educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cambi F. (2008), *Manuale di filosofia dell’educazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Fornaca R. (1993), *Storia della pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Gadamer H.G. (1969), *Il problema della coscienza storica*, Guida, Napoli.
- Gadamer H.G. (1973), *Ermeneutica e metodica universale*, a cura di Margiotta U., Marietti Editori, Torino.
- Gadamer H.G. (1982), *La ragione nell’età della scienza*, Il Melangolo, Genova.
- Gentile M.T. (1965), *Educazione linguistica e crisi di libertà*, Armando, Roma.
- Habermas J. (1970), *La logica delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna.
- Heidegger M. (1952), *Dell’essenza della verità*, Fratelli Bocca, Milano.
- Heidegger M. (1968), *Die Zeit des Weltbildes* (1938), trad. it Chiodi P., *L’origine dell’opera d’arte*, in *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia, Firenze,
- Heidegger M. (1973), *In cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano.
- Heidegger M. (1991), *Il principio di ragione*, Adelphi, Milano.
- Heidegger M. (2007), *Introduzione alla metafisica*, Mursia, Milano.
- Horkheimer M. (1972), *La nostalgia del totalmente Altro*, Queriniana, Brescia.
- Horkheimer M., T.W. Adorno (1966), *Dialectica dell’illuminismo*, Einaudi, Torino.
- Jasper K. (1996), *Filosofia*, UTET, Torino.
- Laporta R. (1972), *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze.
- Margiotta U. (1979), *Razionalità e condotta. Studi sulla genesi dello spazio educativo*, S.I.T, Treviso.
- Pareyson L. (1966), *Esistenza e persona*, Il Nuovo Melangolo, Genova.
- Ricoeur P. (1967), *Dell’interpretazione. Saggio su Freud* (1965), Il Saggiatore, Milano.
- Vattimo G. (1968), *Schleiermacher filosofo dell’interpretazione*, Mursia, Milano.
- Vattimo G. (1971), *Introduzione a Heidegger*, Feltrinelli, Milano.
- Volpi C. (1972), *Pedagogia decondizionamento*, Editrice Rinnovarsi, Roma.



Weber M. (1977), *La scienza come professione*, in *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino.