

Numero 2, 2025

F Studi *sulla*
FORMAZIONE

Open Journal of Education



Studi sulla formazione Open Journal of Education

ISSN 2036-6981 (online)

ANNO XXVIII, 2-2025

PRESIDENT AND FOUNDER

Franco Cambi (University of Florence, IT, 0009-0002-0672-5865)

SCIENTIFIC DIRECTION - EDITOR IN CHIEF

Alessandro Mariani (University of Florence, IT, 0000-0001-9466-6003)

MANAGING EDITOR

Cosimo Di Bari (University of Florence, IT, 0000-0002-3278-3519)

EDITORIAL BOARD

Daniela Sarsini (University of Florence, IT, 0009-0002-1964-6883)

Rossella Certini (University of Florence, IT, 0000-0003-4931-5196)

Alessandro Cambi (Publishing Consultant, IT, 0009-0003-6786-0080)

INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

MASSIMO BALDACCI (UNIVERSITÀ DI URBINO, IT, 0000-0003-3558-0431); GERT BIESTA (UNIVERSITY OF KILDARE, IR, 0000-0001-8530-7105); ELSA BRUNI (UNIVERSITÀ DI CHIETI-PESCARA, IT, 0000-0002-0705-1797); MARIO CALIGIURI (UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA, IT, 0000-0003-4841-1987); MIREIA CANALS BOTIN (UNIVERSITAT DE VIC, ES, 0000-0003-4481-4447); CRISTIANO CASALINI (BOSTON COLLEGE, US, 0000-0002-4364-061X,); MAURO CERUTI (IULM, IT, 0000-0002-7729-361X); ENRICO CORBI (UNIVERSITÀ DI NAPOLI, IT, 0000-0002-2087-1757); CARMELA COVATO (UNIVERSITÀ DI ROMA 3, IT, 0000-0002-4539-8548); ANTONIA CUNTI (UNIVERSITÀ DI NAPOLI, IT, 0000-0001-5615-457); MARCO ANTONIO D'ARCANGELI (UNIVERSITÀ DE L'AQUILA, IT, 0000-0003-2856-1515); ANDREA ENGLISH (UNIVERSITY OF EDINBURGH, UK, 0000-0002-1351-0507); MAURIZIO FABBRI (UNIVERSITÀ DI BOLOGNA, IT, 0000-0002-9775-6546); SOLEDAD FERNÁNDEZ-INGLÉS (UNIVERSITÀ DI MALAGA, ES, 000-0002-5926-1876); MONICA FERRARI (UNIVERSITÀ DI PAVIA, IT, 0000-0002-2448-9109); MASSIMILIANO FIORUCCI (UNIVERSITÀ DI ROMA 3, IT, 0000-0002-9927-6095); MARIO GENNARI (UNIVERSITÀ DI GENOVA, IT, 0000-0002-9015-3996); MARCO GIOSI (UNIVERSITÀ DI ROMA, IT, 0000-0002-9689-9457); TERESA GONZÁLEZ-AJA (UNIVERSITÀ DI MADRID, ES, 0000-0002-0413-6373); BUDD HALL (UNIVERSITY OF VICTORIA, CA, 0000-0003-0478-4546); CHRIS HIGGINS (BOSTON COLLEGE, US, 0000-0002-2443-0369); ANNA KAISER (UNIVERSITÀ DI GENOVA, IT, 0000-0002-6273-1437); IRYNA KOHUT (UNIVERSITY OF POLTAVA, UA, 0000-0002-0856-7074); ANNA LAZZARINI (UNIVERSITÀ DI BERGAMO, IT, 0000-0002-9644-4356); EMILIANO MACINAI (UNIVERSITÀ DI FIRENZE, IT, 0000-0002-8566-7074); ELENA MADRUSSAN (UNIVERSITÀ DI TORINO, IT, 0000-0002-4332-3542); PIERLUIGI MALAVASI (UNIVERSITÀ DI MILANO, IT, 0000-0001-8178-967X); EMILIANA MANESE (UNIVERSITÀ DI SALERNO, IT, 0000-0003-3115-4793); DANIEL MARA (UNIVERSITY OF SIBIU, RO, 0000-0002-1211-1504); LUCIANA PEDROSA MARCASSA (UNIVERSITÀ DI FLORIANÓPOLIS, BR, 0000-0001-5313-1002); PAOLO MOTTANA (UNIVERSITÀ DI MILANO, IT, 0000-0003-3932-729X); FRITZ OSTERWALDER (UNIVERSITÀ DI BERNA, CH, 0000-0002-3275-7417); GIUSEPPE PEZZINI (UNIVERSITY OF OXFORD, UK, 0000-0001-9845-864X); TIZIANA PIRONI (UNIVERSITÀ DI BOLOGNA, IT, 0000-0002-3932-5721); AGOSTINO PORTERA (UNIVERSITÀ DI VERONA, IT, 0000-0002-6356-5688); MARIA GRAZIA RIVA (UNIVERSITÀ DI MILANO, IT, 0000-0002-5909-2902); ROSALIA ROMERO TENA (UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ES, 0000-0001-9886-8403); MILENA SANTERINI (UNIVERSITÀ DI MILANO, IT, 0009-0001-3747-7764); OTTO J. SCHANTZ (UNIVERSITY OF KOBLENZ-LANDAU, DE, 0000-0001-7762-7504); GIANCARLA SOLA (UNIVERSITÀ DI GENOVA, IT, 0000-0002-9407-921X); GIUSEPPE SPADAFORA (UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA, IT, 0000-0001-6091-2915); FLAVIA STARA (UNIVERSITÀ DI MACERATA, IT, 0000-0003-2235-1939); MAURA STRIANO (UNIVERSITÀ DI NAPOLI, IT, 0000-0001-7398-3288); MARIA SEBASTIANA TOMARCHIO (UNIVERSITÀ DI CATANIA, IT, 0000-0002-2501-1799).

NEWSROOM

Via Laura 48, 50121 Firenze (tel. 055-2756151) - E-mail: studisullaformazione@scifopsi.unifi.it

Published by **Firenze University Press**, Università degli Studi di Firenze, via Cittadella, 7, 50144, Firenze, Italy, <http://www.fupress.com>.

The journal is available online with open access at the following address: <http://www.fupress.com/sf>

The published contributions are always previously evaluated by a committee of internal and external experts, according to the method of "double-blind peer review".

Registrazione presso il tribunale di Firenze: n. 4812 del 6 Luglio 1998.

© 2025 Author(s) Content license: except where otherwise noted, the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated, and a URL link is provided to the license. Metadata license: all the metadata are released under the Public Domain Dedication license (CC0 1.0 Universal: <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/legalcode>)

INDICE

EDITORIALE

5

DOSSIER - Filosofia dell'educazione

Contributi teorici

- ANGELA ARSENA, *Oltre il sapere disabilitato: verso un'ermeneutica formativa nell'era dell'intelligenza meccanica* 7
- ELSA MARIA BRUNI, *Oltre la norma, dentro la persona. Educazione come arte, educazione come regola* 21
- FRANCO CAMBI, *Due frontiere della filosofia educativa oggi: il compito plurale e il modello più critico* 33
- ENRICOMARIA CORBI, *Immaginazione e relazione nel dialogo (im)possibile con l'algoritmo. Interrogativi, dubbi e visioni educative* 45
- MARIAROSARIA DE SIMONE, *'Dove guardare' e 'cosa fare': il contributo delle neuroscienze educative nella promozione di percorsi etici significativi* 53
- MARIO GENNARI, *Lebensphilosophie e la filosofia dell'educazione* 59
- ANNA KAISER, *La teoreticità tra etica e tempo del pensiero* 75
- ELENA MADRUSSAN, *Il «sentimento della vita» e l'intelligenza sensibile. Per una filosofia dell'educazione estetica* 83
- PIERLUIGI MALAVASI, *Per una filosofia dell'educazione, Interpretare la rilevanza delle sfide ambientali* 95
- STEFANO MALTESE, *Dalla categoria concettuale alla modalità esistenziale: ripensare la maschilità in chiave filosofico-educativa* 103
- PAOLO MOTTANA, *L'educazione di fronte al disastro: che fare?* 111
- GILBERTO SCARAMUZZO, CHIARA MASSULLO, *La complessità poetica dell'educare: il ruolo della partecipazione estetica per promuovere empatia, solidarietà e umanazione* 121
- FABRIZIO MANUEL SIRIGNANO, GABRIELE BORGHESE, *La centralità della paideia alle origini del rapporto pedagogia-politica* 127
- GIANCARLA SOLA, *Martin Heidegger e il suo celebre Spiegel Gespräch: "Ormai soltanto un Dio ci può salvare"* 131
- GIOVANBATTISTA TREBISACCE, *Antonio Banfi e la pedagogia critica. Razionalismo, educazione e nuove sfide nell'era digitale* 141

DOSSIER - Contributi storico-tematici

MARIA FRANCESCA D'AMANTE, <i>L'educabilità umana. Sulla filosofia dell'educazione di Edda Ducci</i>	151
FARNAZ FARAHI, <i>Complessità e laicità come fondamenti della pedagogia contemporanea</i>	159
SOLEDAD FERNÁNDEZ INGLÉS, <i>A través del tul: mediación universitaria en la experiencia estética en el museo</i>	165
ANITA GRAMIGNA, PAOLA BASTIANONI, <i>Civilizzazione e razzismo. La Pedagogia decoloniale di Aimee Césaire</i>	171
FRANCESCA MARCONE, <i>La Filosofia dell'Educazione in Paul Ricoeur, tra Semiotica e Ermeneutica</i>	181
IVANO SASSANELLI, <i>Il desiderio e la fantasia. Per una "filosofia del rischio educativo" alla luce del pensiero di J.R.R. Tolkien</i>	197
MICHELE ZEDDA, <i>Spunti pedagogici nella filosofia di Carlo Michelstaedter</i>	203

ARTICOLI

CHIARA DALLEDONNE VANDINI, FULVIA ANTONELLI, <i>Riflessioni pedagogiche a partire dalle mense scolastiche: l'importanza di ascoltare le voci dei bambini</i>	213
TOMMASO FRATINI, <i>Il giovane Holden: del disagio scolastico, dell'adolescenza. Critica della società e pensiero autonomo</i>	229
EMILIANO MACINAI, ZORAN LAPOV, <i>Dalla progettualità territoriale al mondo della ricerca: l'esperienza fiorentina di inclusione scolastica in prospettiva interculturale</i>	239
ELISABETTA MUSI, <i>"L'università (de)situata" nei contesti di apprendimento dei servizi alla persona: una proposta di didattica innovativa</i>	249
LUCIANA PEDROSA MARCASSA, <i>L'imprenditorialità educativa e i suoi effetti sulle politiche educative in Brasile</i>	257
ROBERTO TRAVAGLINI, <i>Emergenza sensoriale, "non-azione" e lentezza come moniti pedagogici</i>	265
NICOLÒ VALENZANO, <i>Direttività e dialogo nella pedagogia di Freire. Una diade emancipatrice</i>	277

RECENSIONI	283
-------------------	-----

NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA	289
--	-----

La Filosofia dell'Educazione in Paul Ricœur, tra Semiotica ed Ermeneutica

FRANCESCA MARCONE (0009-0004-3084-7103)

Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Genova

Corresponding author: francesca.marcone@unige.it

Abstract. Moving from the biography of Paul Ricœur, which highlights the ethical and political implications of his reflective philosophy, this article concentrates on the *interpretation* and *symbol* in the author's thought, in relation to philosophy, hermeneutics and pedagogy. Finally, the article focuses on the fertile dialectic between *hermeneutics* and *semiotics*, arguing that it is primarily in the relationship between the multiplicity of *meanings* expressed by *culture* and the formal structures of *narration* that the possibility of *understanding* — and, consequently, the *formation* of the self — opens up for the human being.

Keywords. Ricœur - Semiotics - Hermeneutics - Education - *Bildung*

1. Paul Ricœur e le implicazioni etico-politiche della sua filosofia riflessiva

Paul Ricœur è una delle figure più significative della filosofia occidentale ed europea novecentesca. Nella sua cospicua opera saggistica, non tratta mai esplicitamente di una Filosofia dell'Educazione, poiché l'ambito d'indagine cui s'indirizza non si rivolge in modo sistematico all'*éducation*. Tuttavia, muove riferimento a una «filosofia riflessiva» dalla quale è possibile trarre alcuni rilievi pedagogici¹. Essa emerge dalla definizione che l'autore stesso elabora, per cui la riflessione «non è tanto una giustificazione della scienza e del dovere, quanto una riappropriazione del nostro sforzo per esistere» (Ricœur, 1965: 61). Secondo Ricœur, non v'è solo la dimensione epistemologica e morale nella ricerca filosofica. Quest'ultima include altresì un pensare che è rivolto verso se stessi. «Quando

¹ Sugli aspetti pedagogici del pensiero di Ricœur, si vedano gli studi di Malavasi (1998), Farinelli (2000), Genari (2012: 254-59), Madrussan (2015), Martino (2020) e Alici (2020), oltretutto il numero monografico della Rivista "Études Ricœuriennes / Ricœur Studies", dal titolo *Ricœur and Education* (cfr. A.A.V.V., 2023). Sebbene Ricœur non pubblichi opere esplicitamente dedicate al tema dell'educazione, tuttavia il suo pensiero filosofico entra sovente in armonica risonanza con le questioni pedagogiche. Ciò a partire dall'intrinseca vocazione etica dell'antropologia ricœuriana, che riconosce la centralità dell'umano nell'uomo, il quale plasma autonomamente la propria identità fra *azione*, *narrazione* e *relazione*. Se educare significa rendere possibile l'auto-formazione del soggetto, quest'ultima è per Ricœur un cammino che conduce l'essere umano a dar forma a se stesso, riconoscendosi in quanto ineludibilmente legato all'altro, nonché a impegnarsi nella costruzione di un'identità etica fondata sulla stima di sé, la sollecitudine e il senso di giustizia (cfr. Ricœur, 1990).

afferriamo che la filosofia è riflessione, intendiamo sicuramente dire riflessione su se stessa. Ma cosa significa «sé»? Sappiamo dirlo meglio di quanto non comprendiamo i termini simbolo e interpretazione?» – si domanda al proposito. Il pensiero filosofico riflessivo ha origine nell'essere umano quando quest'ultimo si sente «perduto», «smarrito fra gli oggetti» e «separato dal centro» della propria «esistenza» come in una «diaspora», a causa del fatto che *non possiede innanzitutto ciò che egli stesso è* (cfr. *ibid.*: l.c.). Percepisce, così, l'anelito e il compito di riappropriarsi della propria autenticità, nella dialettica e nel conflitto interpretativo con gli altri e/o il mondo. Viene allora costruendosi in Ricoeur una «riflessione» la quale è pedagogica, oltre che filosofica ed «etica», «nella misura in cui conduce dall'alienazione alla libertà» (*ibid.*: 62). Lo «scopo» ultimo di tale riflessione è, invero, «cogliere» l'umano «nel suo desiderio di essere» (*ibid.*: l.c.).

Nato nel 1913 a Valence, nel dipartimento della Drôme appartenente alla regione Auvergne-Rhône-Alpes, Ricoeur rimane orfano a due anni, quando, alla morte della madre – avvenuta per circostanze ignote a pochi mesi dalla sua nascita –, nel 1915 si aggiunge quella del padre, ucciso sul fronte durante la Prima Guerra Mondiale. Paul cresce in una famiglia ugonotta – composta dai nonni paterni, la sorella (che muore giovane di tubercolosi) e una zia – a Rennes, nella Bretagna orientale, dove frequenta il liceo e l'università, laureandosi in Filosofia nel 1932. Vinta una borsa di studio nel '34, prosegue il proprio percorso accademico alla Sorbona. Qui approfondisce le ricerche sul pensiero di Husserl; conosce Gabriel Marcel, filosofo, drammaturgo, critico letterario e musicista francese, rappresentante dell'esistenzialismo cristiano; partecipa al dibattito culturale dei «Venerdì» da quest'ultimo organizzati, a cui prendono parte studenti, professori e intellettuali. Nel '35 sposa Simone Lejas, dal cui matrimonio nasceranno cinque figli. Si tratta del periodo in cui Ricoeur stende i primi articoli, che vengono pubblicati nella Rivista «Terre Nouvelle», destinata a cristiani volenterosi di conciliare il messaggio evangelico con la dottrina marxista. Durante questo turno di tempo, mentre insegna Filosofia presso alcuni licei francesi, Ricoeur impara la lingua tedesca per poter studiare le opere di Husserl e lo heideggeriano *Sein und Zeit* nella loro scrittura originale.

Quando, nel 1940, la *Wehrmacht* invade la Francia, Ricoeur è catturato e trasferito in un campo di prigionia nella Pomerania orientale. Qui, nonostante le disagiate condizioni, riesce a studiare Husserl – traducendone di nascosto il volume *Ideen I*, cui ha accesso grazie all'aiuto della Croce Rossa –, avendo modo di riunirsi con alcuni altri intellettuali come lui detenuti, tra cui Mike Dufrenne, insieme al quale nel 1947 pubblicherà a Parigi il volume *Karl Jaspers et la philosophie de l'existence*. Nello stesso anno comparirà l'opera ricœuriana *Gabriel Marcel et Karl Jaspers. Philosophie du mystère et philosophie du paradoxe*. Tali scritti sono l'esito delle prime ricerche compiute da Ricoeur nell'ambito dell'esistenzialismo e della fenomenologia. Frattanto, finita la Seconda Guerra Mondiale, insegna Filosofia al Collège Cévenol di Chambon-sur-Lignon. Dal 1948 è chiamato all'Università di Strasburgo, dove succede a Jean Hyppolite. I suoi interessi si volgono alla «*philosophie de la volonté*», sul cui tema pubblicherà in seguito *Le volontaire et l'involontaire* (1950), nonché i due tomi dell'opera *Finitude et culpabilité* (1960): *L'homme faillible* e *La symbolique du mal*. Negli anni Cinquanta, collabora alla Rivista «Christianisme social», occupandosi di questioni sociali. Nel 1955 dà alle stampe *Histoire et vérité*, mentre dall'anno successivo e fino al 1964 insegna Storia della Filosofia alla Sorbona. Tale turno di tempo costituisce l'inizio di un periodo di intensa fecondità intellettuale,

anche corroborata dall'invito a far parte della comunità di *Les Murs Blancs*². Concepita da Emanuel Mounier come un sodalizio di intellettuali cristiani e socialisti, questa villa diviene il luogo in cui Ricœur e la sua famiglia si stabiliscono, vivendo – nell'antica *orangerie* condivisa – momenti di confronto culturale e umano con altri intellettuali quali lo storico Henri Marrou e il direttore della Rivista "Esprit", Jean-Marie Domenach.

Alla Sorbonne, lo spessore culturale e spirituale dei suoi Corsi su Kant, Nietzsche, Aristotele e Husserl attraggono una cospicua moltitudine di studenti. È in questo contesto che il pensiero di Ricœur comincia a germogliare verso nuove direzioni. Le Lezioni tenute, in particolare quelle alla Yale University, pongono le basi per il suo fondativo volume – *De l'interprétation* – del quale rimarrà celebre la definizione di Marx, Nietzsche e Freud come i tre «maestri» della «scuola del sospetto» (cfr. Ricœur, 1965: 46). Tra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio dei Sessanta, quando la guerra d'Algeria dilania la Francia, Ricœur non elude d'intervenire nel dibattito intellettuale e politico in merito. Sostenitore dell'indipendenza algerina, firma nel 1960 il *Manifeste des 121 – Déclaration sur le droit à l'insoumission dans la guerre d'Algérie* insieme a Roland Barthes, Jacques Le Goff, Daniel Mayer, Maurice Merleau-Ponty, Edgar Morin e Jacques Prévert. Presto diviene bersaglio delle accuse degli oppositori politici, giungendo a esser vittima incolpevole d'un breve arresto, mentre i "murs blancs" – presidiati da studenti che desiderano tutelare la tenuta – vengono apostrofati con disprezzo "murs rouges".

È il 1965 quando pubblica *De l'interprétation. Essai sur Freud*, che segna per lui il passaggio dalla fenomenologia all'ermeneutica: la scienza dell'interpretazione. Ma è anche il periodo in cui critica il sistema universitario francese, che descrive come un'istituzione sclerotizzata dalla burocrazia e lontana dall'autentico incontro culturale e umano con gli studenti. Nello stesso anno – auspicando di poter studiare e insegnare in un ambiente più umano – cerca un'alternativa nella neonata università periferica di Nanterre, sorta nell'ex Istituto Centrale di Equipaggiamento Aeronautico come campus di sperimentazione per un insegnamento e una didattica rinnovati. Qui – in una Università che, a simbolo d'apertura nei confronti del mondo esterno, schiude le porte della mensa ai giovani della vicina baraccopoli – diviene Decano, posizione che lo pone al centro di un conflitto incandescente con l'approssimarsi delle contestazioni giovanili del Sessantotto. Nanterre diventa un microcosmo delle tensioni politico-sociali francesi: gli studenti della Facoltà di Lettere, prevalentemente di sinistra, si scontrano con quelli, perlopiù di destra, iscritti alla Facoltà di Giurisprudenza. Forse non è un caso se nel 1969 Ricœur pubblica *Le Conflit des interprétations*. Lo stesso anno è eletto presidente del Consiglio di Amministrazione della Facoltà di Lettere, senza essersi candidato. Assunto tale ruolo, dichiara di voler disinnescare le tensioni aumentando la tolleranza verso gli abusi minori, per non assumere un comportamento da "poliziotto". Ma la brutalità esplose, anche per la partecipazione aggressiva dei giovani provenienti dall'attiguo baraccamento. Dal maggio del '68 Nanterre si è ormai trasformata in uno dei poli più violenti della ribellione studentesca. L'ormai disillusa decisione ricœuriana di far intervenire la polizia al

² Si tratta di una villa situata all'interno di un parco con alberi secolari, nel Châtenay-Malabry. Qui s'instaura la comunità fondata da Mounier e composta dai collaboratori della Rivista «Esprit» – Henri-Irénée Marrou, Jean Baboullène, Paul Fraisse, Jean-Marie Domenach, Paul Ricœur – con le rispettive famiglie. Quanto accomuna questi intellettuali sono la religione cristiana, le posizioni politiche di sinistra e la partecipazione alla Resistenza durante la Seconda Guerra Mondiale (cfr. Domenach L. – Domenach H., 2021).

fine di riportare l'ordine si rivelerà tragica. Presto il suo studio viene distrutto e lui stesso subisce l'umiliazione di un attacco personale. Aggredito in un corridoio, insultato e preso a calci da un gruppo di individui che gli sputa anche sul volto, assiste impotente alla devastazione della sua Università, esperienza davanti alla quale non può che dimettersi e chiedere un congedo di tre anni, accettando un incarico d'insegnamento presso l'Università Cattolica di Lovanio. Conclude la sua carriera accademica all'Università di Chicago, nel Dipartimento di Filosofia, continuando a viaggiare fra Stati Uniti e Francia, dove dirige il *Centre de Recherches Phénoménologiques et Herméneutiques*, a Parigi. Il confronto con la filosofia analitica americana catalizza sul tema del linguaggio il discorso filosofico di Ricœur, che promuove – in opposizione alle semiotiche formalistiche – il carattere umanistico e ontologico del parlare (cfr. Rossi, 1992: 10022). Frattanto, nel '75 pubblica *La métaphore vive*, avvicinandosi al pensiero del secondo Heidegger e di Gadamer. Tra il 1983 e il 1985 dà alle stampe la fondamentale trilogia di *Temps et récit*. L'anno successivo si hanno i due volumi *Lectures on Ideology and Utopia* e *Du texte à l'action*. Tra le opere più rilevanti dei suoi ultimi anni si contano *Soi-même comme un autre*, nel 1990, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, del 2000, e *Parcours de la reconnaissance*, nel 2004.

Paul Ricœur muore il 20 maggio 2005. Dalla sua biografia emerge, oltre alla caratura di studioso, pure la formazione intellettuale e umana ove si concretizzano – senza rimanere chiuse nella riflessione filosofica – l'etica della responsabilità e l'impegno politico-civile.

2. Sull'interpretazione. Il simbolo tra Filosofia, Ermeneutica e Pedagogia

Con il volume *De l'interprétation. Essai sur Freud*, Ricœur svolge uno studio fondativo sul tema dell'interpretazione, anzitutto interrogandosi sull'opera di Freud – e non propriamente sulla psicanalisi, come egli stesso ritiene opportuno specificare nella *Prefazione* al libro. Ricœur intende qui programmaticamente prendere in esame tre questioni: *i)* «che cosa è, in psicanalisi, *interpretare*, e in qual modo l'interpretazione dei segni si articola»; *ii)* «quale comprensione nuova *di sé* deriva da questa interpretazione, e quale “sé” giunge così a comprendersi»; *iii)* se e come l'interpretazione proposta da Freud entri in conflitto con altre interpretazioni (cfr. Ricœur, 1965: 10). L'intero lavoro ricœuriano ruota attorno alla tesi seguente: nel processo interpretativo freudiano, i sogni vengono assunti in quanto *simboli*; tuttavia, se considerato «*pars pro toto*», il sogno effigia «l'intera regione delle espressioni del senso duplice» (*ibid.*: 20). Se si assume la dimensione onirica come *sineddoche* di tutte le manifestazioni enigmatiche (perché aperte a molteplici significati) del linguaggio, allora l'ermeneutica non può eludere lo studio della teoria proposta da Freud. Questa è in grado d'essere considerata – secondo Ricœur – come una «interpretazione della cultura» (*ibid.*: 182 ss).

Se poi l'Ermeneutica è «la teoria delle regole che presiedono a una esegesi, cioè all'interpretazione di un testo unico o di un insieme di segni suscettibile di essere considerato come un testo» (*ibid.*: 20), allora il più rilevante merito di Freud per quanto riguarda tale scienza è – secondo Ricœur – l'aver liberato la nozione di “testo” da quella di “scrittura” (cfr. *ibid.*: 39). Tanto il sogno – il quale non può essere analizzato se non nell'orale trasposizione linguistica che ne viene fatta – quanto gli elementi cosmici o le immagini poetiche assumono la loro dimensione simbolica unicamente nell'universo del *discorso*, perché solo la parola è in grado di *dire* l'espressività d'una effigie. Il lavoro di

Ricœur non scorre dunque nell'alveo della psicanalisi bensì in quello ermeneutico e della filosofia del linguaggio, dal momento che «nulla è simbolico prima che uomo parli» (*ibid.*: 28). È pertanto il *simbolo* – e non il sogno – a stagliarsi quale problema da indagare nell'avvio del lavoro interpretativo. Il simbolo non è la funzione generale di mediazione tramite cui l'essere umano, nella sua dimensione coscienziale e spirituale, struttura tutto il proprio universo percettivo e discorsivo – come vorrebbe la definizione di Cassirer (cfr. Cassirer, 1923-29), troppo ampia secondo l'avviso di Ricœur. Non è neppure la semplice *analogia* che sussiste laddove a un senso primario espresso da un ente ne corrisponda uno secondario – così come lo intenderebbe, in una visione di contro troppo ristretta per l'autore, la logica simbolica (e in particolare il ragionamento del quarto proporzionale per cui A sta a B come C sta D). Ricœur chiarisce inoltre ciò che differenzia il simbolo dal *segno*: in quest'ultimo vi è una «dualità», un legame biunivoco che unisce il «veicolo sensibile» (ossia il segno) alla sua «significazione», poiché il primo non potrebbe esistere senza la seconda (cfr. Ricœur, 1965: 24). Alla luce di ciò, non è corretto sostenere che un segno sia interpretato. Esso, più semplicemente, viene compreso, mentre «l'interpretazione si riferisce a una struttura intenzionale di secondo grado» (*ibid.*: l.c.).

Il simbolo si colloca a un livello di complessità superiore rispetto al segno. È infatti una «*struttura intenzionale*» consistente «*in una architettura del senso*» (*ibid.*: 30), la quale «presuppone segni che possiedono già un senso primario, letterale, manifesto, e che mediante questo senso rinviano ad un altro senso» (*ibid.*: 25). In questa architettura, non si costituisce più soltanto un rapporto tra il senso e il segno sensibile che lo veicola, bensì – secondo Ricœur – s'instaura «*un rapporto del senso con il senso*», ossia: «*del senso secondario con quello primario*» (*ibid.*: 30). Tale rapporto può darsi in ragione di procedimenti analogici, oppure quale relazione semantica ove vi sia un «*sensu primario che nasconde il senso secondario o lo rivela*» (*ibid.*: l.c.). Per le suddette differenziazioni, «vi è simbolo – scrive Ricœur – là dove l'espressione linguistica, a causa del suo senso duplice o dei suoi sensi multipli, si presta a un lavoro di interpretazione». L'interpretazione ermeneutica mira a far emergere i significati molteplici, celati ed enigmatici del linguaggio e dei suoi testi, considerati questi ultimi in una concezione “allargata” che va oltre la mera scritturalità.

L'esegesi è «meditazione» e «restaurazione» del senso: il testo – che si costituisce in quanto «enigma» – ha da essere interpretato affinché si giunga a una «rivelazione» del senso stesso (come accade nell'esegesi delle Sacre Scritture) (cfr. *ibid.*: 46). La specificità della teoria ermeneutica freudiana consta, invece, nell'aver considerato l'interpretazione come un «esercizio del sospetto», atto a smascherare le illusioni e le menzogne della coscienza (cfr. *ibid.*: l.c.). Le due posizioni ermeneutiche risultano contrapposte: da un lato, nell'esegesi classica il senso si costruisce progressivamente e viene rivelato; dall'altro, nell'ermeneusi freudiana, il senso viene decostruito regressivamente e smascherato nelle sue fallacie. *Pars costruens* e *pars destruens* di uno stesso procedimento ermeneutico, l'interpretazione “restaurativa” e quella “del sospetto” teorizzata da Freud paiono così entrare in «conflitto».

Il metodo freudiano è per Ricœur una «archeologia del soggetto» (*ibid.*: 461), in quanto studio della «primordialità» che mira a scoprire, attraverso lo scavo nelle profondità dell'umano, «gli aspetti arcaici, infantili e istintuali, narcisisti e masochisti della nostra pretesa sublimità» (*ibid.*: 535). Tale procedimento archeologico di ermeneusi regressiva può essere applicato – al di fuori di una decifrazione analitica propria della

psicanalisi applicata – ad ogni linguaggio simbolico della cultura, così come il racconto orale del sogno è il risultato del «rapporto di traduzione da una lingua originale a un'altra lingua» (*ibid.*: 108). In tal senso, «l'esegesi della cultura» è innanzitutto un'opera simile, tanto nella sua validità quanto nei suoi limiti, all'interpretazione dei sogni, perché questi ultimi assurgono, come sineddoche di tutto ciò che è travestito e simbolizzato, a «poetica universale». L'arte, la morale e la religione ne sono figure analoghe. «Dell'idolo come sogno desto dell'umanità, questo potrebbe essere il sottotitolo dell'ermeneutica della cultura» – conclude Ricoeur a tal proposito. Ad ogni modo, «l'interpretazione è sempre un movimento dal manifesto al latente; interpretare vuol dire dislocare in direzione di un altro luogo l'origine del senso» (*ibid.*: 110).

Pure la riflessione filosofica si nutre del procedimento interpretativo. Con il saggio *De l'interprétation*, nell'interrogarsi su cosa l'interpretazione sia, Ricoeur sostiene la tesi secondo cui anche la Filosofia possa servirsi dell'Ermeneutica durante il processo conoscitivo, giacché «il linguaggio indiretto simbolico della riflessione può essere valido, non perché è equivoco, ma *benché* sia equivoco» (*ibid.*: 70). Nonostante l'apparente conflitto con la Psicanalisi, quanto Ricoeur fa risultare dalla sua lettura è una «reinterpretazione riflessiva del freudismo» (*ibid.*: 462). Quest'ultima conduce Ricoeur a un'ermeneusi archeologica del soggetto – sul quale si concentra tutta l'attenzione filosofica dell'autore³ –, mediante cui è possibile la «trasformazione educativa del desiderio umano» che appunto, per il tramite della comprensione, «si educa e si umanizza» (*ibid.*: 525). Parrebbe lecito finanche dire, alla luce di tali considerazioni, che qui il discorso ricœuriano confluisca pressoché esplicitamente in una Filosofia dell'Educazione⁴. Si tratta, per stessa ammissione dell'autore, di una «rilettura controcorrente» di Freud, della quale nel Libro Terzo il filosofo francese dichiara l'obiettivo: «non pretendo (...) di comprendere Freud, ma di comprenderlo comprendendomi» (*ibid.*: 505). Tale affermazione è quanto di più nitido restituisce pedagogicamente l'idea di un'autentica istruzione culturale, la quale avviene quando – attraverso la conoscenza e i saperi – l'essere umano giunge alla «presa di coscienza» (che poi corrisponde a una miglior comprensione della propria formazione umana).

Il rapporto tra il conflitto ermeneutico e la riflessione filosofica che da esso deriva è, se traslato in termini pedagogici, quanto innerva i processi educativi e istruzionali dell'essere umano affinché possa giungere a una migliore comprensione della propria formazione. Il conflitto risultante tra le proprie e le altrui interpretazioni – sia esso generato dalle relazioni educative con altri esseri umani o dall'incontro culturale con i saperi e le arti, le letterature e le scienze – è quanto consente al soggetto di conoscersi in maniera più approfondita per darsi consapevolmente forma umana. «Lasciare che la contraddizione delle ermeneutiche ci dilanii – scrive Ricoeur – vuol dire abbandonarci allo stupore che dà

³ Cfr. Jervolino, 1984.

⁴ Pare doverosa una chiarificazione. Ricoeur non si occupa degli elementi formali e fondativi del discorso pedagogico; non indaga il linguaggio, le metodologie e le finalità dei diversi approcci educativi per garantirne la coerenza e la fondatezza. Se risulta possibile parlare di una ricœuriana Filosofia dell'Educazione non è dunque perché essa consista in un discorso critico e riflessivo che abbia funzione di coordinamento e analisi critica dei fondamenti del sapere pedagogico (cfr. Cambi, 2000; 2022; Mariani, 2006). L'apporto dell'autore a tale ambito del sapere – che costituisce il punto d'incontro fra Filosofia e Pedagogia – è invece rinvenibile laddove la Filosofia dell'Educazione studia filosoficamente «l'educabilità dell'uomo e il prendere forma della sua umanità (...) affrontando temi fondamentali che riguardano la conoscenza scientifica e l'interpretazione, l'esistenza e l'essenza dell'uomo, il problema politico e quello etico» (cfr. Kaiser, 2013).

l'avvio alla riflessione: indubbiamente bisogna che siamo allontanati da noi stessi, sloggati dal centro, per sapere finalmente che cosa significa l'«io penso, io sono» (*ibid.*: 71).

Ancóra in funzione ricœurianamente “conflittuale”, al metodo ermeneutico archeologico il filosofo oppone altresì la metodologia interpretativa derivante dalla *Fenomenologia dello Spirito* hegeliana. Contrariamente al primo, la seconda non procede in maniera regressiva bensì «progressiva» costituendosi in quanto «modello teleologico della conoscenza» (*ibid.*: 506), secondo cui l'essere umano assume gradualmente coscienza di sé tramite una crescita «spirituale», che è un'operazione sintetica derivata dal rapporto ermeneutico dialettico con il mondo. «Figure», «categorie», «simboli (...) guidano questa crescita» (*ibid.*: l.c.) del *Geist*, affatto teleologica nel mirare all'«autocoscienza» del soggetto. In tal caso, «una esegesi della coscienza» è possibile per mezzo di «una progressione attraverso tutte le sfere di senso, che una coscienza deve incontrare» e di cui deve «appropriarsi, per riflettere su se stessa come un sé, un sé umano, adulto, cosciente» (*ibid.*: 507). In altri termini, secondo questa visione progressiva abita nell'essere umano la percezione del fatto che esista originariamente dentro se stesso una coscienza. Tuttavia, a questa si può progressivamente dar forma non soltanto nell'introspezione soggettiva – che, sola, rischia di scadere nel narcisismo – ma grazie all'incontro con il *Geist* oggettivato della cultura. Per tale motivo la «*Unruheigkeit* (l'inquietudine)» della vita – ricorda Ricœur – «non è dapprima definita come una spinta o un istinto, bensì come non-coincidenza con se stessi» (*ibid.*: 509).

Il conflitto delle interpretazioni è determinato dal fatto che uno stesso simbolo possa essere interpretato in maniera sia regressiva sia progressiva, senza che l'una sia più corretta dell'altra o la escluda. Scrive Ricœur in merito: «una medesima immagine fantastica può portare due opposti vettori: un vettore regressivo che la asserve al passato e un altro progressivo che ne fa rivelatore del senso» (*ibid.*: 580-81). Criticando l'ermeneutica psicanalitica che concepisce soltanto una delle due vie, poiché, al contrario, «la simbolica è il luogo dell'identità tra progressione e regressione», Ricœur propone allora un'ermeneutica che si dimensiona sul rapporto dialettico tra di esse, senza prescindere dall'una o dall'altra. L'interpretazione, perché abbia una presa sulla realtà, deve possedere tanto uno sguardo *archeologico* quanto una visione *teleologica*. E ciò vale nell'ermeneusi di qualunque “testo” – sia esso un'opera d'arte o un soggetto umano⁵.

A questo punto, la caratura pedagogica dell'ermeneutica ricœuriana emerge nitidamente dalla conclusione del paragrafo IV.3, nel Libro Terzo del volume *De l'interprétation*. Qui l'autore prende in esame «l'oggetto culturale» in quanto correlato della struttura dialettica dell'interpretazione. «Oggetti come i monumenti e le opere del diritto, dell'arte, della letteratura, della filosofia» riguardano le relazioni umane che si strutturano non sull'*avere* o il *potere*, ma sul *valere*, dove il riconoscimento e la stima reciproca dimensionano la coscienza e costituiscono il motore dell'interazione umana. Essi possiedono una «oggettività di genere nuovo» (*ibid.*: 564). In questa oggettività delle opere, «si prolunga la prospezione delle possibilità dell'uomo», al quale è consentito, per il loro tramite, esplorare e dar forma a ciò che l'umano può essere. «Le opere dipinte, scolpite, scritte offrono a quelle “immagini dell'uomo” la densità della cosa, la durezza del reale, le fanno esistere tra gli uomini e negli uomini, incarnandole nel materiale della

⁵ Cfr. Foucault 1981-82; Levrero, 2022.

pietra, del colore, della partizione musicale, della parola scritta». Per mezzo dei prodotti della cultura «si costituisce una “dignità” dell’uomo». La cultura è così all’un tempo lo «strumento» e «la traccia di un processo» di formazione della coscienza umana. La cultura è anche quanto consente un «riconoscimento» di sé, nella dialettica fra identità e differenze che innerva il rapporto educativo con l’altro e con il mondo. È in tutto ciò che si rinviene, secondo Ricœur, il «senso» dell’«educazione», dell’«erudizione» e della «Bildung» (*ibid.*: 565). Queste – a differenza di quanto egli stesso erroneamente sostiene – non sono «espressioni sinonime». Tuttavia, quanto Ricœur rileva è che la loro imprescindibile reciproca interazione sia così fitta ed esse siano così armonicamente interrelate da poter apparire come un unico processo. Così commenta: «L’«educazione» ci ricorda (...) il movimento con cui l’uomo è condotto fuori dalla sua infanzia; questo movimento è, in senso proprio, una *eruditio* in cui l’uomo si sottrae alla gerarchia; ma è anche una *Bildung*, nei due sensi di edificazione e di emergenza dei *Bilder*, delle ‘immagini dell’uomo’, che scandiscono l’innalzamento dell’autocoscienza e che aprono l’uomo proprio a ciò che esse svelano» (*ibid.*: l.c.). Educazione, cultura e *Bildung*, insiste Ricœur, «costituiscono una funzione di seconda natura», perché trasformano «la natura prima» proprio attraverso l’ermeneusi archeologica e teleologica dei simboli, che si rivela essere un’opera «strettamente suturata al mondo della vita». È infatti «mobilitando tutte le nostre infanzie, le nostre arcaicità, incarnandosi nell’onorico», che «il poetico preserva l’esistenza culturale dell’uomo dal non essere altro che un immenso artificio» (*ibid.*: l.c.).

L’inscindibile legame tra Filosofia, Ermeneutica e Pedagogia, nel pensiero di Ricœur, si radica dunque su tre differenti problemi.

1. Sussiste nel mondo il linguaggio, che è intrinsecamente simbolico, talvolta enigmatico e sempre di non semplice interpretazione. Affinché di quest’ultima sia vagliato il senso, è necessario riflettervi filosoficamente. Sicché, *il procedimento ermeneutico abbisogna della riflessione filosofica* (cfr. *ibid.*: 63).

2. Di contro, la Filosofia rileva l’«impotenza» della propria riflessione, che rischia di rimanere «vuota astrazione» se non si tramuta in interpretazione dell’essere metafisico e ontologico. Pertanto, *la riflessione filosofica richiede di concretizzarsi nell’interpretazione ermeneutica* (cfr. *ibid.*: l.c.) di sé, del mondo e di Dio. In tal senso, «il radicarsi della riflessione nella vita è compreso nella coscienza riflessiva unicamente a titolo di verità ermeneutica» (*ibid.*: 500).

3. L’essere umano si trova a condurre la propria esistenza in un universo segnico-simbolico in cui si sente «perso» poiché, nel *conflitto delle interpretazioni* e per l’*esercizio del sospetto*, non sa più che cosa sia la propria «coscienza». Per riappropriarsi di sé e della propria esistenza, il soggetto ha bisogno di condurre una riflessione filosofica che lo aiuti nell’opera di ermeneusi della propria «Bildung». La pedagogia vive quindi – si potrebbe inferire dagli scritti ricœuriani – del rapporto che s’instaura tra Ermeneutica e Filosofia.

Pare opportuno ancora ricordare, con Ricœur, che «l’ambiguità del simbolo non è (...) un difetto di univocità, ma la possibilità di sorreggere e generare interpretazioni ognuna delle quali è in sé contraria e coerente» (*ibid.*: 541). Il potere educativo, formativo e trasformativo della cultura può essere così sussunto: «il simbolo dà da pensare» (*ibid.*: 585). Non certo infliggendo preoccupazioni, timori, angosce. Bensì vivificando quel *pen-*

sum – che poi è insieme il valore e il compito dell'umano – nella ludicità estetica del comprendere. Di questo processo – ossia del *Verstehen* – alcuni anni più tardi Ricœur scriverà: «non è più una forma di conoscenza, ma la forma di questo essere che esiste nell'atto di comprendere» (1969: 21).

3. *Entre herméneutique et sémiotique*

Il volume *Tra semiotica ed ermeneutica*, pubblicato nel 2000 per i tipi di Meltemi a cura di Francesco Marsciani, raccoglie alcuni saggi di Ricœur e la trascrizione del dibattito scientifico pubblico di quest'ultimo con Aljirdas J. Greimas, svoltosi nel 1984, sul possibile dialogo tra la semiotica e l'ermeneutica. Per quanto riguarda i testi a firma di Ricœur, si tratta degli articoli *La grammaire narrative de Greimas* (risalente al 1980), *Figuration et configuration. A propos du Maupassant de A.J. Greimas* (del 1985), *Entre herméneutique et sémiotique* (dato alle stampe nel 1990). Tali documenti focalizzano il contributo che Ricœur – anche mediante il confronto con Greimas – sa offrire alle scienze dell'interpretazione, attraverso quello che si configura come uno dei dibattiti maggiormente significativi per la ricerca semiotico-ermeneutica contemporanea.

È anzitutto Ricœur a interrogarsi sulla semiotica strutturale di Greimas – la quale opera preminentemente sul piano della narratologia –, analizzandone con acribia gli esiti e le implicazioni. La semiotica strutturale è la scienza che studia i *sistemi di segni*, fondandosi sull'idea che il significato sia non già intrinseco al singolo segno bensì emerga dalla *struttura delle relazioni* che esso intesse con altri segni all'interno del *contesto semantico* in cui si trova inserito. L'interessamento per la semiotica – originatosi in Ricœur a partire dai suoi studi a matrice fenomenologica – s'indirizza verso le risposte che quest'ultima «offre alle aporie dell'ermeneutica» (Greimas – Ricœur, 2000: 80) e prende avvio con il volume *Il conflitto delle interpretazioni*. I due termini del confronto sono, da un lato, la semiotica di Greimas e, dall'altro, l'ermeneutica teoricamente delineata da Ricœur nel primo capitolo di *Dal testo all'azione*, da lui applicata alla narratività con l'opera *Tempo e racconto II*. Tuttavia, quanto risulta rilevante in questa sede è il fatto che Ricœur ricollochi – con il saggio *Entre herméneutique et sémiotique* – tale confronto in un quadro più ampio, che è «quello costituito dal dibattito tra *spiegare e comprendere*» (*ibid.*: 62). Muovendo da due tesi fondamentali – ossia la non sussistenza di una dicotomia fra i due approcci e la legittimità della distinzione fra di essi – Ricœur intende mostrare, «proprio sulla base dei lavori condotti nel campo della narratologia, la fecondità di una sottile dialettica tra *spiegare e comprendere*» (*ibid.*: l.c.) in campo scientifico⁶.

⁶ La *spiegazione* è il metodo euristico – proprio delle cosiddette “scienze esatte” o “scienze naturali” – che, finalizzato a individuare le cause di un fenomeno, si serve di procedimenti empirici e sperimentali. Questi ultimi constano dei seguenti passaggi: a) osservazione e descrizione del fenomeno indagato; b) enunciazione di ipotesi; c) verifica (sempre falsificabile) dei risultati ottenuti, raggiunta tramite il vaglio della misurazione in laboratorio; d) controllo dell'ipotesi iniziale; e) strutturazione della tesi finale delineante una legge scientifica che si fonda sui principi di causalità, generalizzabilità e riproducibilità. Alla spiegazione è contrapposto, nel dibattito scientifico, il metodo euristico dell'*interpretazione*, che si fonda sulla *comprensione* e da quest'ultima si sviluppa. Esso è proprio delle “scienze dello spirito” o scienze umane, poiché il comportamento dell'uomo non è spiegabile attraverso leggi, ma se ne possono comprendere le ragioni, le motivazioni e il contesto culturale che lo hanno generato. La comprensione guarda i fenomeni e i soggetti come fossero testi. Sulla base di ciò, interpretare vuol dire attribuire un significato ai testi considerando il tempo (la storia) e lo spazio (la geografia) tanto dell'autore quanto dell'in-

Nel sostenere la prima di tali tesi – ovvero giustificando il superamento del rapporto dicotomico tra i due approcci –, Ricouer rifiuta (analizzandole) le posizioni estreme del Circolo di Vienna, da un lato, e della filosofia diltheyana, dall'altro. Il *Wiener Kreis* – com'è noto – costituisce il contesto in cui nasce il Neopositivismo, nella prima metà del Novecento. L'«unità della scienza» è qui invocata in nome del fatto che le cosiddette scienze dello spirito possono essere considerate tali soltanto qualora si fondino sulle stesse procedure metodologiche della *spiegazione*, propria delle scienze della natura. Tale visione non riconosce la validità delle procedure intuitive nel processo di conoscenza epistemica. Tuttavia, Ricœur non intende assecondare la «caricatura positivista che troppi ermeneuti vorrebbero accreditare» (*ibid.*: 63), per cui *spiegare* significa soltanto ricondurre i fatti a regolarità empiriche. Rifacendosi a Jean Ladrière, prende allora in esame la spiegazione quale processo regolato da leggi «di sistemi dinamici», «configurazioni strutturali», «regolarità fattuali» e «approssimazione a un *extremum*» (*ibid.*: 64). In questa visione, spiegare (*Erklären*) non significa solo sussumere fatti in base a principi, bensì operare «procedure genetiche» (che spieghino un sistema tramite la ricostruzione degli stadi intermedi tra quello iniziale e finale) e «procedure di riduzione» (che formulino ipotesi relative a uno strato soggiacente «più stabile», procedendo dalla superficie alla profondità) (cfr. *ibid.*: l.c.). Alla luce di ciò, «secondo questa considerazione allargata della spiegazione, la comprensione perde qualunque diritto epistemologico specifico» (*ibid.*: l.c.) e si riduce al risultato finale di una spiegazione efficace. Un processo si considera «compreso» quando quest'ultima ha ricostruito interamente tutti i suoi passaggi intermedi. Il valore della comprensione viene così ridotto – per Ricœur – alla dimensione meramente didattico-didascalica, poiché riguarda la capacità di ripetere «l'intero processo di tale ricostruzione e di insegnarlo a un altro, del quale si dirà allora che ha compreso la stessa cosa che gli è stata spiegata» (*ibid.*: l.c.).

Se il Neopositivismo *esclude* la possibilità della comprensione ermeneutica nel processo scientifico, Dilthey non nega l'uno o l'altro dei due processi ma sostiene che vi sia una dicotomia epistemologica fra *Erklären* e *Verstehen*, tanto in termini metodologici quanto in relazione all'oggetto di studio. La comprensione si applica ai segni e alla significazione (che è poi il regno dello spirito), mentre la spiegazione si destina ai fatti del mondo naturale. «Nella forma più originale, il segno è l'espressione (*Ausdruck*), la messa-al-di-fuori, l'esternalizzazione di una vita psichica estranea, e la comprensione consiste nel cogliere – nel «prendere-insieme» – la coesione, il *Zusammenhang*, che fa «tenere-insieme» configurazioni segniche globali» – commenta Ricœur a proposito del pensiero diltheyano, da cui proviene l'opposizione tra *Naturwissenschaften* e *Geisteswissenschaften*. Questo *comprendere* può essere *sincronico*, quando per esempio si afferra l'espressione di una fisionomia, o *diacronico*, come nel cogliere la connessione di un'intera vita in una biografia. «Una versione monca e facile da screditare» di tale pensiero – fa notare Ricœur – è quella che ha inteso mettere «l'accento sul movimento di empatia attraverso cui un secondo soggetto si trasferisce in una vita psichica estranea per decifrare i segni nei quali si esteriorizza» (*ibid.*: 65). L'ermeneutica non si fonda su un mero atto d'immedesimazione: la comprensione è un processo epistemologico poiché implica una mediazione oggettiva. Quest'ulti-

terprete, nonché la *circolarità ermeneutica* che questi ultimi due interconnette. Se dunque la spiegazione risponde alla domanda «perché?» in termini di cause e leggi, la comprensione risponde alla domanda «cosa significa?» in termini di intenzioni e contesti.

ma avviene mediante sistemi di segni, come le opere d'arte e la scrittura, che si staccano dalla loro fonte (l'autore) acquisendo un'autonomia semantica. Si tratta del fenomeno descritto da Hegel nel capitolo della *Fenomenologia dello spirito* dedicato alla dialettica dell'opera. Sulla base di ciò, Dilthey giunge a un'ulteriore distinzione: quella tra *comprendere*, che è «il momento immediato», e *interpretare*, che corrisponde invece al «momento mediato». Dilthey recupera e sistematizza le regole metodologiche prospettate da Schleiermacher, facendo sì che l'ermeneutica assurga come una disciplina di secondo grado, superiore rispetto all'esegesi. Di tali regole, Ricœur nomina la «coordinazione tra la filologia (o grammatica) e la restituzione dell'intenzione dell'autore – l'articolazione tra la struttura interna e il contesto esterno, il rapporto circolare tra il tutto e le parti – e il circolo più ampio tra la divinazione e i requisiti testuali» (*ibid.*: 66).

Dopo aver preso in esame i due approcci, Ricœur giunge allo snodo centrale della sua riflessione che, rifiutando tanto la contrapposizione quanto la reciproca esclusione fra i due, vi oppone una «ermeneutica generale, definita dalla dialettica *interna* tra spiegare e comprendere» (*ibid.*: l.c.). Vale a dire che l'ermeneutica è, secondo Ricœur, la «messa in opera» del rapporto fra *Erklären* e *Verstehen* (*ibid.*: 63). Di questa concezione, egli individua due varianti: l'una – gadameriana e ricœuriana – è una «ermeneutica a dominante comprensiva»; l'altra – greimasiana – si articola in una «ermeneutica a dominante esplicativa» (*ibid.*: 67). Nella prima, riassunta col motto ricœuriano «spiegare di più per comprendere meglio», la spiegazione è l'intercessione obbligata della comprensione, per cui «il comprendere conserva la priorità e mantiene la spiegazione sul piano delle mediazioni richieste ma secondarie»; la seconda implica un «rovesciamento metodologico», che «attribuisca il primato alla spiegazione e releghi la comprensione sul piano degli effetti di superficie» (*ibid.*: 63). Da questa «sinergia» tra *Erklären* e *Verstehen* e dal conflitto delle due interpretazioni (neopositivista e diltheyana) deriva la concezione armonica di Ricœur. In essa viene recuperato il concetto di «unità della scienza», giacché tutte le scienze sono in grado di utilizzare la spiegazione «in diversi gradi e secondo differenti modalità» e viene fatta salva l'intuizione di Dilthey relativa al rovesciamento di priorità dei due approcci. Le *Naturwissenschaften* utilizzano la spiegazione empirico-sperimentale, cui attribuiscono il primato della conoscenza: i fatti e i fenomeni vengono prima spiegati e poi, di conseguenza, compresi. Le *Geisteswissenschaften* usufruiscono invece della spiegazione semiotica per oggettivare la precomprensione delle azioni, delle opere, dei testi.

Nel sostenere l'altra fondamentale tesi su cui si struttura l'intero saggio intitolato *Entre herméneutique et sémiotique* – ossia difendendo la legittimità del mantenere distinte spiegazione e comprensione –, Ricœur prospetta tre esempi che si collocano su soglie di complessità differenti: l'azione, il racconto quotidiano e infine il racconto letterario.

Se un fatto risulta spiegabile individuando la causa fisica che lo determina, un primo livello di complessità è costituito dall'azione, la quale risulta invece mossa da un motivo che può avere il carattere della desiderabilità. Le risposte ai 'perché?' di fatti e azioni includono, quindi, tanto degli antecedenti fisici quanto delle motivazioni soggettive. Riluce allora con nitore la dialettica ricœuriana tra *Erklären* e *Verstehen*, ove s'intrecciano fecondamente oggettività e soggettività: «La spiegazione in termini di 'ragione-di' è il percorso obbligato della comprensione che mira a risalire dai risultati oggettivati dell'azione alla sua origine nell'iniziativa dei soggetti agenti» (*ibid.*: 68). All'un tempo, la spie-

gazione è «lo sviluppo» di una comprensione che sola può cogliere l'intenzione soggettiva originariamente inclusa nell'azione. Dell'azione si comprende dunque l'intenzionalità, tramite una forma di spiegazione diversa dalla causalità che descrive un evento.

Ad un secondo livello si colloca il *racconto quotidiano*, il quale si costituisce come «prima prova di significazione»: davanti a «fatti sparsi, comportamenti apparentemente erratici, tracce mute, documenti indecifrabili», la comprensione avviene attraverso il «configurare in maniera plausibile le circostanze, le intenzioni, gli interventi, le strategie dei diversi agenti» (*ibid.*: 68). Si tratta di compiere una «ricostruzione comprensiva», prospettando uno schema d'azione immaginativo che si distingue dall'azione stessa. Tuttavia, affinché il modello prodotto nell'immaginazione risulti plausibile, «la comprensione richiede la mediazione della spiegazione» (*ibid.*: 69) di cause ed effetti, agenti e motivazioni.

Con la terza soglia, quella del *racconto letterario*, si entra nel punto essenziale della questione che – *entre herméneutique et sémiotique* – inerisce al rapporto tra il soggetto e la cultura (e, pertanto, anche alla sua *Bildung*), la quale ruota attorno ai concetti di «intelligenza narrativa» (*ibid.*: 71) e «rifigurazione» (*ibid.*: 72). Secondo Ricoeur, il racconto letterario è l'oggetto di una comprensione (ermeneutica) che, lungi dall'essere meramente empatica, si costituisce come una precomprensione soggettiva (determinata da un'intelligenza narrativa originaria), alla quale poi la spiegazione oggettiva (semiotica) delle relazioni intertestuali mira teleologicamente. È questa la ragione per cui Ricoeur attribuisce priorità alla comprensione piuttosto che alla spiegazione. Per sostenere tale tesi, muove dal prendere in analisi il rapporto tra oggettività e soggettività nel testo scritto, che richiama il nesso tra letteratura e vita⁷. A tale proposito risulta possibile parlare di un «distacco oggettivo» del testo, che avviene in primo luogo quando la narrazione si separa dalla vita quotidiana dell'autore e viene offerta al dominio pubblico tramite la scrittura, entrando così nella condizione di «letterarietà». Ad avere il primato non è qui l'attinenza della storia raccontata alla realtà, bensì la rete di relazioni intertestuali che tale scritto intrattiene (con altri testi dello stesso autore o con modelli letterari sia coevi sia di epoche precedenti). Un secondo livello di distacco oggettivo si ha con l'opera della critica letteraria e della Semiotica, dalle quali il testo viene analizzato come un sistema di segni chiuso e oggettivo, svincolandolo dal suo rapporto col mondo esterno. In questa fase, la spiegazione (l'analisi strutturale) diventa prioritaria rispetto alla comprensione.

Questa «modalità specificamente letteraria di comprensione» non possiede nulla di catartico e si rivolge alla «configurazione» testuale, ossia alla sua «messa-in-intreccio» che «tiene-insieme» gli eventi della trama. «Parlare di comprensione in questo caso non è affatto evocare qualche divinazione attraverso cui la coscienza ricettrice si trasporterebbe nella coscienza donatrice» e «non c'è bisogno di ricorrere a un vocabolario di coscienza e di empatia» – commenta Ricoeur in merito (*ibid.*: 70). Piuttosto, l'«intelligenza narrativa» consiste nella capacità intrinseca di attribuire senso a fatti sconnessi per mezzo della costruzione di storie – tanto nella letteratura quanto nella vita. Tale *intelligenza narrativa* si dimensiona su tre caratteristiche originarie dell'umano: *a*) la facoltà di percepire i fatti e le storie come «totalità temporali», ovvero non in quanto semplici sequenze di eventi cronologici, ma quali unità in cui ogni singolo evento intesse una relazione

⁷ Sul rapporto tra formazione, soggettività e letteratura si veda Madrussan (2015).

organica con il “tutto” del racconto; *b*) l'abilità di cogliere la «dialettica di concordanza discordante» nell'intreccio, ossia la tensione tra «l'effetto integratore» (che apporta coerenza alla trama) e «l'effetto disintegratore» (esercitato dai rovesciamenti della sorte); *c*) la «storicità», che è poi la capacità di afferrare i legami d'«intertestualità», comprendendo il rapporto tra «conformità» e «innovazione» (rispetto a canoni prestabiliti) all'interno del contesto letterario tradizionale in cui il testo si colloca.

Alla luce di tali considerazioni ricœuriane – che si rivolgono qui preminentemente alla letteratura – non sembra inane evidenziarne le assonanze con la riflessione sulla formazione, l'educazione e l'istruzione culturale. Su questo snodo si radica, armonizzandosi, il rapporto fra oggettività e soggettiva della cultura. L'essere umano interpreta, con la propria intelligenza narrativa, non soltanto l'intreccio delle storie che legge, bensì anche la trama della propria vita. Sebbene la letteratura possa essere relegata in un «universo distinto» e «chiuso», pur astraendosi dalla realtà mantiene un legame con essa mediante il principio aristotelico della *mimesis praxeos*. È quanto collega la letteratura alla pedagogia, giacché l'intelligenza narrativa può, secondo Ricœur, essere «educata». Invero, «le storie migliori – ricorda Ricœur – non sono concepite per fare aumentare le possibilità di intelligibilità da parte del lettore» (*ibid.*: 94), bensì per *disorientarlo*. L'intelligenza narrativa ha la possibilità di «diventare un segno di alta cultura quando viene educata da un'ampia elezione di opere narrative prodotte in tempi e luoghi innumerevoli» – commenta il filosofo. In tal senso, dal grado di educazione deriva il potere catartico delle storie, consistendo esso «essenzialmente in una chiarificazione di queste stesse passioni attraverso la comprensione intelligente dell'intreccio» (*ibid.*: 71). Questa è la *cultura*, se pedagogicamente intesa: una miglior comprensione – dell'essere umano, del mondo, di Dio –, che ci educa affinché possiamo liberamente formarci.

Il nesso fra letteratura e realtà si attua perché l'umana intelligenza narrativa non possiede soltanto una facoltà configurante, per la quale è in grado di strutturare creativamente storie e di comprenderne ermeneuticamente la «messa-in-intreccio», ma possiede altresì la capacità di «rifigurazione» (*ibid.*: 72). Tale è il punto decisivo nell'implicita Filosofia dell'Educazione di Paul Ricœur – che non di rado si delinea anche come una *filosofia della formazione* –. L'ermeneutica si rivela in quanto cardine del processo formativo: educare significa condurre al confronto con la pluralità dei significati, celati e manifesti, nel mondo e nella storia. L'istruzione non si esaurisce nella mera acquisizione di informazioni, ma assurge ad attività critica e “decifratrice” della cultura, volta a disvelarne i simboli, le metafore e le allegorie. Qui la narrazione – anche nel rapporto ch'essa intesse con il racconto autobiografico – emerge dunque come il tessuto stesso della *Bildung*: un'opera in cui l'essere umano porta a significazione gli eventi passati, progettandosi nel futuro attraverso un orizzonte di ideali, aspirazioni e valori etici. Cogliendo la configurazione delle storie, il soggetto è infatti in grado di ricontestualizzarne il significato nella propria storia formativa. La narrazione, così, non rimane «chiusa» nella pagina scritta, ma entra dentro il pensiero, il discorso e la vita di quel lettore che avvia, per il suo tramite, nuovi processi formativi e trasformativi su se stesso. È tale il motivo per cui lo stesso Ricœur definisce l'intelligenza narrativa come «vicina alla saggezza della *phronesis*», in quanto «messa in opera dal discorso etico e politico» (*ibid.*: 53): poiché da essa deriva tanto la facoltà di comprendere e di generare la cultura, quanto la capacità d'inverarla nella vita.

Riferimenti bibliografici

- A.A.V.V., *Ricœur and Education*, special issue of the Journal «Études Ricœuriennes / Ricœur Studies», Vol. 14, n.2, 2023.
- Acone G., *Educazione, filosofia della*, in *Enciclopedia filosofica*, vol. IV, Milano, Bompiani, 2006, pp. 3239-3247.
- Alici L. (ed.), *Il paradosso dell'educatore. Tre testi di Paul Ricœur*, Brescia, Morcelliana Scholé, 2020.
- Borello C. (ed.), *Narratologia e didattica*, Genova, Sagep, 1993.
- Brennan E., *Introduction*, in «Études Ricœuriennes / Ricœur Studies», Vol 14, n.2, 2023, pp. 4-6.
- Ead., *Paul Ricœur's Philosophy of Education and its Relevance for our Scientific-Technological Civilization*, in «Études Ricœuriennes / Ricœur Studies», Vol 14, n.2, 2023, pp. 78-94.
- Brezzi F., *Ricœur, Paul*, in *Enciclopedia filosofica*, vol. X, Milano, Bompiani, 2006, pp. 9714-15.
- Cambi F., *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Bologna, Clueb, 1986.
- Id., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- Id., *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- Id., *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- Cassirer E., *Philosophie der symbolischen Formen*, 3 Bde., Berlin, Bruno Cassirer, 1923-29.
- Domenach L. – Domenach H., *Les Murs Blancs*, Paris, Grasset, 2021.
- Dosse F., *Paul Ricœur. Les sens d'une vie (1913-2005)*, Paris, La Découverte, 2008.
- Id., *Paul Ricœur. Un philosophe dans son siècle*, Hauts-de-Seine, Armand Colin, 2012.
- Eco U., *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Milano, Bompiani, 1984.
- Id., *Trattato di semiotica generale*, Milano, Bompiani, 1975.
- Farinelli G., *L'educazione come metafora della vita. Paul Ricœur: la filosofia e l'educazione*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2000.
- Feyles M., *Identità narrativa e memoria autobiografica: prospettive per un dialogo interdisciplinare*, in Ciotti F., Morabito C. (ed.), *La narrazione come incontro*, Firenze, Firenze University Press, 2022, pp. 129-139.
- Foucault M., *L'herméneutique du sujet*, Paris, Gallimard, (1981-82), trad. it. di M. Bertani, *L'ermeneutica del soggetto*, Milano, Feltrinelli, 2003.
- Gadamer H.-G., *Wahrheit und Methode*, Mohr, Tübingen (1960), trad. it. *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 1983.
- Gennari M., *Pedagogia e Semiotica*, Brescia, La Scuola, (1984), 1998².
- Id., *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*, Brescia, La Scuola, (1992), 2003².
- Id., *Trattato di Pedagogia generale*, Milano, Bompiani, 2006.
- Id., *L'Eidos del mondo*, Milano, Bompiani, 2012.
- Id., *Tempo, interpretazione, racconto: Proust attraverso Ricœur*, in Gennari M., *L'Eidos del mondo*, Milano, Bompiani, 2012, pp. 254-59.
- Gennari M. – Marcone F., *Allegorie dell'infanzia*, Genova, Il Melangolo, 2024.

- Gennari M. – Sola G., *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Genova, Il Melangolo, 2016.
- Greimas A.J. – Ricœur P., *Tra semiotica ed ermeneutica*, a cura di F. Marsciani, Roma, Meltemi, 2000.
- Jervolino D., *Il cogito e l'ermeneutica. La questione del soggetto in Ricœur*, Napoli, Proccaccini, (1984); Marietti, Genova, 1993.
- Id., *Ricœur. Une herméneutique de la condition humaine*, Paris, Ellipses, (2002); trad. it. *Introduzione a Ricœur*, Brescia, Morcelliana, 2003.
- Kaiser A., *Filosofia dell'educazione (im Grundriß)*, Genova, Il Melangolo, 2013.
- Leverro P., *Hans-Georg Gadamer. Per una ermeneusi della formazione umana*, Roma, Anicia, 2022.
- Madrussan E., *Education, subjectivity, literature*, in «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», 17(2), 2015, pp. 37–44.
- Malavasi P., *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricœur*, Brescia, La Scuola, 1998.
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- Martino P., *Il duello e la gratitudine. Ripensare la relazione educativa attraverso l'ermeneutica del sé e il parcours del riconoscimento di Paul Ricœur*, in R. Pagano, A. Schiedi (ed.), *Identità, pluralità, diversità. Il riconoscimento, ovvero l'essere per l'altro*, «Quaderni del Dipartimento Jonico», n. 13, 2020, pp. 186-195.
- Mollo G., *Aspetti pedagogici del pensiero di Paul Ricœur*, in «Pedagogia e Vita», 5-6, 2009, pp.67-82.
- Raynaud S., *Semiotica*, in *Enciclopedia filosofica*, Milano, Bompiani, 2006, pp. 10442-48.
- Reagan Ch., *Paul Ricœur: His Life and His Work*, Chicago, Chicago University Press, 1996.
- Ricœur P., *Gabriel Marcel et Karl Jaspers. Philosophie du mystère et philosophie du paradoxe*, Paris, Seuil, 1948.
- Id., *Histoire et Vérité*, Paris, Seuil, 1955.
- Id., *De l'interprétation. Essai sur Freud*, Paris, Seuil, (1965), trad. it. di E. Renzi, *Della interpretazione. Saggio su Freud*, Milano, Il Saggiatore, 1979².
- Id., *Le Conflit des interprétations*, Paris, Seuil, (1969), trad. it. di R. Balzarotti, F. Botturi e G. Colombo, *Il conflitto delle interpretazioni*, Milano, Jaca Book, 1977².
- Id., *La métaphore vive*, Paris, Seuil, (1975), trad. it. *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica per un linguaggio di rivelazione*, Milano, Jaca Book, 1981².
- Id., *Temps et récit*, Paris, Seuil, 3 voll. (1983-85), tr. it. *Tempo e racconto*, Milano, Jaca Book, 1986-1988, 3 voll.
- Id., *Lectures on Ideology and Utopia*, New York, Columbia University Press, (1986), trad. it. di G. Grampa e C. Ferrari, *Conferenze su Ideologia e Utopia*, Milano, Jaca Book, 1994.
- Id., *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Seuil, Paris, (1986), trad. it. di G. Grampa, *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, Milano, Jaca Book, 1989.
- Id., *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.
- Id., *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000.
- Id., *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Paris, Stock, 2004.
- Id., *Écrits et conférences 2. Herméneutique*, ed. D. Frey – N. Stricker, Seuil, Paris (2010),

- trad. it. a cura di V. Busacchi, *Ermeneutica. Scritti e conferenze 2*, Milano, Jaca Book, 2023.
- Ricoeur P. – Dufrenne M., *Karl Jaspers et la Philosophie de l'existence*, Paris, Seuil, 1947.
- Rossi O., *Ricoeur, Paul*, in *Enciclopedia pedagogica*, a cura di M. Laeng, Brescia, La Scuola, 1992, V vol., pp. 10021-26.
- Sola G. et alii, *Le tre filosofie: della formazione, dell'educazione, dell'istruzione*, in «*Paideutika*», n. 36, 2022, pp.95-114.