Introduzione

§. Oggetto, ambito e modalità di indagine

Questa ricerca intende leggere e capire prima di tutto il significato semantico ed etimologico delle tre voci *Cultura*, *Educazione* e *Formazione*, articolate in tre lingue europee, l'italiano, il tedesco e il francese, in un insieme di testi selezionati *ad hoc* per l'analisi: *Cultura*, *Educazione*, *Fattori dell'educazione* rispettivamente Giuseppe Flores D'Arcais e di Aldo Agazzi , all'interno del *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, a cura di Giuseppe Flores D'Arcais, Edizioni Paoline, Roma, 1982;
Cultura, *Educando*, *Educatore*, *Educazione*, *Formazione* di Carlo Nanni, P. Gianola, M. Groppo, Carlo Nanni, per il *Dizionario di scienze dell'educazione*, a cura di José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, Elle Di Ci, Torino, 1997; *Culture commune*, *Philosophie de l'éducation*, di Claude Lelièvre, Anne-Marie Drouin Hans, per il *Dictionnaire de l'éducation*, a cura di Agnès van Zanten, Presses universitaires de France, Paris, 2008; *Culture générale*, *Éducation*, *Formation*, di Joffre Dumazedier, Jean Houssaye e Gaston Pineau, per il *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, curato da Philippe e Champy Christiane Étévé, Paris, Nathan, 1994; infine *Kultur*, *Erziehung*, e *Bildsamkeit/Bildung*, di Karl Helmer, Jürgen Oelkers, Dietrich Benner e Friedhelm Brüggen, per il *Deutsch Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, curato da Dietrich Benner e Jürgen Oelkers, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004. *

In secondo luogo intende rielaborare le peculiarità di ogni lingua/nazionalità, e parallelamente rapportarne, compararne le analogie e le diversità, di stile, di struttura testuale, di interpretazione, di linguaggio insomma. Per l'appunto si tratta di un'indagine linguistica, che interessa tutti i campi della disciplina (morfosintassi, semantica, linguistica testuale, pragmatica), che vuole offrire sia uno sguardo umanistico, teoretico (parlare di concetti, del loro percorso storico-filologico), sia uno sguardo scientifico, tecnico – e la linguistica ha gli strumenti opportuni per definirsi scienza – perché quando si parla di umanità, cultura, ecc…si deve inevitabilmente adottare un linguaggio universale, pluralistico, commisto di espressioni specifiche e di linguaggio comune. I testi che si andrà a leggere, ad analizzare e a confrontare, sono scelti da dizionari di pedagogia, di scienze dell'educazione, e contengono vuoi terminologie, descrizioni e metodologie di settore, vuoi modalità e contenuti espressivi comprensibili a tutti.
Da tale analisi comparativa non si pretende certo dare un quadro completo dell'universo educativo europeo, semmai di quello centro-europeo, continentale e peninsulare; si va alla ricerca dei valori comuni, di quegli insopprimibili, inviolabili e fondamentali valori dell'*essere uomo*, che, malgrado le sottili divergenze di stile e di suono, si riconoscono in una molteplice identità in seno alle culture occidentali, europee.

* Eventuali informazioni e precisazioni sui testi, sui volumi e sugli autori scelti, si possono trovare nel corso della trattazione oppure alla fine, nell'indice bibliografico

§§. La pedagogia: campo pluridisciplinare e plurilinguistico

Preliminare all'analisi concreta delle voci, sembra porsi forse una minima, generale delucidazione, presentazione della pedagogia, quale campo di ricerca, di dibattito e di insegnamento. Generalmente si oppone educazione a pedagogia, in quanto la prima si identifica principalmente in azione, intervento, procedimento, mentre la seconda riguarda la riflessione teorica sulle prassi e sui fenomeni educativi.

Dice Giuseppe Flores d'Arcais, uno degli autori scelti nel contesto pedagogico italiano, parlando di pedagogia * (vedi nota a pag. 6)

Ci preme per ora….distinguere "educazione" e "pedagogia", intendiamo anzitutto ribadire il convincimento che la prima riguarda la prassi, la seconda la teoria: il che non impedisce di cogliere le relazioni tra l'una e l'altra….anzi, nemmeno si può trascurare quell'interazione che…si riscontra tra il teorizzare e l'agire. 1

Il rapporto fra educazione e pedagogia è anch'esso inscindibile, in quanto senza conoscenza dei fenomeni, delle modalità e dei contenuti dell'educazione, senza una ponderata riflessione sulle finalità dell'educazione, non si possono apportare programmi, riforme, suggerimenti nel campo stesso, in favore della migliore crescita delle generazioni più giovani:

Il conoscere, se interviene, interviene a *parte post*, per constatare, descrivere, documentare: talvolta per comparare….la pedagogia, in quanto storia della pedagogia, storia dell'educazione, ha come obiettivo di offrire, cioè di chiarire, quali eventi educativi si verificano in un gruppo sociale, in un determinato tempo e luogo. È possibile che la conoscenza non si limiti alla pura documentazione-descrizione dell'evento, ma che formuli anche una valutazione. 2

L'etimologia di pedagogia rinvia al greco *pais* = fanciullo e *agein* = condurre, e contraddistingue quella figura della comunità greca, lo schiavo che porta il fanciullo a scuola. Pure il significato letterale non è di alcuna, o solo minima rilevanza rispetto alla portata semantica, e all'evoluzione del significato, attivo (pratico, della didattica, dell'educazione) e passivo (teoretico, contemplativo), del termine. Lo ricorda Winfried Böhm nella trattazione di *Pädagogik*, all'interno del copioso *Deutsch Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, che rappresenta l'ambito pedagogico tedesco:

Das Fremdwort Pädagogik wurde in Deutschland als Bezeichnung für eine (neue) Wissenschaft von der Erziehung erst um 1770 eingeführt, also am Beginn des sogenannten »philosophisch-pädagogischen Zeitalters«. Die landläufige Worterklärung aus *pais* (der Knabe) und *agein* (führen) ist irreführend, denn »Pädagogik« wurde nicht von dem antiken *paidagogos* (dem Sklaven, der die Knaben zur Schule führte) hergeleitet, sondern dem griechischen Begriff der *paideia* nachgeformt. *Pädagogik* hat daher nichts mit jener sklavenhaften Verrichtung zu tun, sondern meint von Anfang an die Lehre und die Theorie von der menschlichen Bildung und Erziehung. 3

La parola straniera pedagogia venne introdotta in Germania quale designazione di una (nuova) scienza dell'educazione, verso il 1770, all'inizio insomma del cosiddetto »secolo filosofico-pedagogico«. La derivazione corrente della parola da pais (il fanciullo) e agein (condurre) induce in errore, perché »pedagogia« non venne dedotta dall'antico paidagogos (lo schiavo che portava i fanciulli a scuola), bensì venne plasmata dal concetto greco di paideia. Pedagogia non ha dunque nulla a che fare con il compito dello schiavo, bensì significa da principio l'insegnamento e la teoria della formazione e dell'educazione umane..

1 Giuseppe Flores D'Arcais, *Pedagogia*, in: Giuseppe Flores D'Arcais, *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 885

2 *Idem*, p. 886

3 Winfried Böhm, *Pädagogik*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 750

Il termine tedesco sta ad intendere sia la «Wissenschaft der Erziehung» (scienza dell'educazione) sia die «Erziehungskunst» (arte dell'educazione); di tale duplicità i tedeschi vanno fieri:

Die fehlende Eindeutigkeit des deutschen Wortgebrauchs wird demnach nicht begrifflicher Nachlässigkeit geschuldet, sondern bringt ein Zweifaches zum Ausdruck: Auf diesem Gebiet des menschlichen und zwischenmenschlichen Handelns sind Denken und Tun, Theorie und Praxis auf das engste verbunden… 4

La mancanza di chiarezza nell'uso tedesco della parola non viene pertanto accusata di trascuratezza/negligenza semantica, bensì esprime una duplicità: Nell'ambito dell'agire dell'uomo, tra gli uomini, agire e pensare, teoria e prassi sono strettamente legati…

Si parla nel secondo capitolo di un *Bewusstsein*, di una consapevolezza, sorta in età primitiva, del diritto, del dovere e dell'utilità dell'educazione verso i più piccoli, i più giovani. L'educazione è percepita come atto naturale, autentico e continuo, che non abbisogna di particolari riflessioni, teorizzazioni. È nel passaggio da società primitive a società evolute, come quella greca e romana, che si sente la necessità di esprimere giudizi e valori sull'organizzazione della vita sociale, sull'ordinamento delle leggi, e di conseguenza sulla regolamentazione e valorizzazione dell'azione educativa.

Nel testo di Flores d'Arcais, si attesta e documenta sin dall'antichità *l'ancillarità* della pedagogia, rispetto alla filosofia; educare e riflettere sull'educazione dell'uomo è solo una parte, un'angolatura del più ampio sguardo e pensiero sull'umanità, sui fini, gli obiettivi, sull'essenza e sui valori dell'uomo. I tentativi di definire la pedagogia quale scienza autonoma, si avvertono a partire dal XVIII – XIX secolo.
La difficoltà, precarietà della pedagogia quale disciplina scientifica si nota chiaramente dalla componente linguistica:

Che la pedagogia non possa pretendere di definirsi *scienza*, può essere testimoniato dal linguaggio da essa adoperato […] è doveroso riconoscere che l'aspetto denotativo e quello referenziale risultano piuttosto generici e comunque non delimitano chiaramente la situazione. La pedagogia fa ampio usi di enunciati, idee o concetti, in modo vago, ambiguo…. Alcune ipotesi per giustificare questa tendenza, dicono che essa fonda la sua origine sull'esperienza immediata, e quindi sul linguaggio comune, oppure dalla precedenza del linguaggio poetico rispetto a quello filosofico con il conseguente predominio dell'uso della metafora… 5

Infine, la pedagogia è pluridisciplinare perché, come detto nell'introduzione, affrontando questioni sull'uomo, non può che *mescolarsi* in un piacevole e proficuo incontro con le diverse scienze (umane, sociali, dell'educazione…), che abbracciano, o tentano di abbracciare l'universo umano nelle sue qualità e problematicità.

4 Winfried Böhm, *Pädagogik*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 751
5 Giuseppe Flores D'Arcais, *Pedagogia*, in: Giuseppe Flores D'Arcais, *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, pp. 900-901

§§§. Essere e divenire di *cultura, educazione* e *formazione*

Nel corso dell'analisi, ci si renderà conto della duplice entità delle tre voci, in stretto legame fra di loro, caratterizzata dall'istantaneità, dal momento particolare nella storia dell'uomo (*hic et nunc*), e dall'eternità che ogni istante garantisce di generazione in generazione. Tutte e tre le voci si contraddistinguono infatti come evento, atto, nonché come qualità, come risultato, e come processo continuo, inarrestabile.
Un esempio immediato è dato da *educazione*: azione dell'educare (curare, nutrire, crescere, istruire, formare…) e risultato dell'azione stessa (essere educato = conoscere le buone maniere, le maniere civili, possedere cultura, segno di civiltà):

L'educazione è insieme un momento e una continuità: è un'azione, che non è soltanto misurabile nel suo attuarsi, ma anche nel suo èsito; l'educazione consiste nell'evento educativo, che può anche ripetersi molte volte, costituendo una catena di eventi, dove è insieme reperibile la totale "istantaneità" del fatto e il suo "continuare" nel tempo, provocando così un'esperienza educativa che accompagna tutta la vita. 6

Dichiara a gran voce J G. Herder nelle »Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit« (1791):

Kultur (liegt) in den Zusammenhang von Humanität und Aufklärung, von Vorsehung des Schöpfers und Natur, Geselligkeit, Tradition und organischen Kräften, von Selbsttätigkeit und Vernunft, Erziehung und Bildung, fortbildender Humanität und Glückseligkeit; Kultur…wird somit als ein stets weiterwirkendes Ergebnis der Kette der Bildung der Individuen zur Humanität begriffen…Bildung des Menschengeschlechts….die Menschengestalten verschwinden, aber der Menschengeist unsterblich und fortwirkend lebt. 7

La cultura (si trova) nell'insieme di umanità e di illuminismo, di provvidenza del creatore e di natura, socialità, tradizione e forze organiche, di autodeterminazione e ragione, educazione e formazione, di umanità in evoluzione e di felicità […] Cultura viene dunque intesa quale risultato in continua azione ed influenza, della catena della formazione degli individui verso l'umanità… formazione del genere umano….l'uomo come singolo scompare, ma lo spirito dell'uomo è immortale e continua ad agire.

6 Giuseppe Flores D'Arcais, *Educazione*, in: Giuseppe Flores D'Arcais, *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, pp. 390. 392

7 Karl Helmer, *Kultur*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 530

§§§§. L’uomo come individuo e umanità

L’uomo, oggetto e soggetto della rete concettuale in analisi, può e deve essere considerato, primo, nella sua unicità, individualità, e secondo, nella collettività dei suoi simili, nella dimensione della socialità, alla quale, benché l’uomo sia innanzitutto essere naturale – e sul rapporto/conflitto natura-società si è dibattuto molto – egli si riconosce (*politikon zoon*).
L’uomo infatti, preso come singolo, viene studiato prevalentemente in rapporto alle sue disposizioni naturali (*Naturanlagen*), al suo bagaglio sensoriale, autentico, istintivo e immediato di fronte all’ambiente che lo circonda. E la sensorialità, l’istintività dell’uomo viene ribadita nei secoli XVII e XVIII, prima dell’elogio della ragione. Numerosi sono gli interpreti di tale sentire, primo fra tutti J. J. Rousseau, paladino della natura: l’uomo, essere naturale, si forma tramite l’esperienza diretta con l’ambiente circostante, sviluppando così i sensi, la creatività e inventiva (ottica puerocentrica) e, infine, la ragione. L’ingresso in società, criticato da Rousseau quale ingresso nella corruzione dell’uomo, comporta un pericolo per gli individui, perché essi si dimenticano pian piano delle leggi naturali (autentiche, immediate, semplici e pure), si sottomettono alle leggi positive (imposte dalle autorità statali), alle norme e alla cultura plasmata dalle istituzioni (scuola, chiesa, stato) e rinchiusa in libri ed enciclopedie. Il motto rousseauiano ricorda: «osservate la natura e seguite la via che essa traccia» [8] (*Émile*, 1762) .

L’importanza dell’individuo è da ricercare già nell’antichità, nella *maieutica* e nello *gnozi se auton* di Socrate, nel *cultus animi* di Cicerone. Socrate introdusse nell’Atene del V secolo, *l’arte della levatrice*, ovvero la procedura del discorso attraverso la quale si interroga un interlocutore, lo si fa tirare fuori l’anima, la coscienza di sé stesso. La filosofia ricopre un ruolo essenziale nel conoscere sé stessi, tanto che, qualche secolo più tardi, Cicerone la definisce cura dell’anima: *cultura autem animi philosphia est*. (*Tusculanae Disputationes*).

La formazione è un bisogno naturale dell’uomo, del singolo, come quello di educarsi e di coltivarsi: attraverso le proprie capacità sensitive e razionali o attraverso l’aiuto e il sostegno di istituzioni, egli perviene ad uno stato di maturità che gli permette di conoscere, agire e progettare. L’azione del singolo tuttavia non è fine a sé stessa, c’è un richiamo alla socialità umana, al contatto con gli altri, all’istituzione di comunità e di norme sociali, civili e morali. Un aspetto che comparirà di frequente nella trattazione è la moralità che gli uomini, le società – specificamente occidentali – derivano da cultura, educazione e formazione. Si tratta ovvero di quelle norme, consuetudini che regolano il buon vivere, il vivere pacifico assieme agli altri, il rispetto delle leggi e delle istituzioni politiche, giuridiche, sociali, e, non da ultimo, conferiscono dignità e importanza al lavoro.

8 Giuseppe Flores D'Arcais, *Educazione*, in: Giuseppe Flores D'Arcais, *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 381

Il cammino della crescita dell'uomo è sintetizzato da Leon Battista Alberti nel «Della famiglia» (1434-1441), estratto che riportiamo, in versione tedesca, dall'analisi di Jürgen Oelkers sull'educazione (*Erziehung*):

> Erziehung ist für Alberti Sache der Väter, die ihre Kinder gemäß ihrer »Natur« erziehen müssen. Genauer: Väter erziehen ältere Kinder und vornehmlich ihre Söhne, Mütter und Ammen erziehen kleinere Kinder, und dies beiden Geschlechts. Die frühkindliche Erziehung ist identisch mit Pflege, Ernaehrung und Umgang, Väter besorgen die eigentliche Erziehung, nämlich die Hinführung der Kinder zur Gesittung, den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, die Vermittlung von Künsten und Wissenschaften und schließlich die Wahl, welche Bildung und künftige Lebensform »den Anlagen des Sohnes, dem Namen der Familie, den Sitten des Landes, dem Vermögen, den Zeitumständen, den sich bietenden Gelegenheiten« und den »Erwartungen der Mitbürger meisten gemäß ist« 9

> *Educazione è per Alberti questione dei padri di famiglia, i quali devono educare i propri figli secondo la »natura« di questi ultimi. Precisamente:*
> *i padri educano principalmente i loro figli più grandi, le madri e le balie educano i figli più piccoli, maschi e femmine. L'educazione della tenera infanzia corrisponde alla cura, al nutrimento e al contatto (materno), i* padri provvedono all'educazione vera e propria, ovvero alla guida dei figli al rispetto dei costumi, *l'acquisizione di conoscenze e capacità, la trasmissione di arti e di scienze ed infine la scelta di quella futura formazione e forma di vita tale da essere al massimo conforme »alle disposizioni del figlio, al nome della famiglia, ai costumi del paese, alla disponibilità (finanziaria), alle circostanze temporali, alle opportunità che si offrono« e alle »aspettative dei concittadini.*

9 JÜRGEN OELKERS, *Erziehung*, in: DIETRICH BENNER, JÜRGEN OELKERS, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 320

* Proprio della pedagogia vissuta e studiata da Giuseppe Flores D'Arcais, Professore emerito di Pedagogia all'Università di Padova, tratta l' *Intervista alla pedagogia* (La Scuola, 1998) di Carla Xodo Cegolon, sua allieva; punti centrali del ragionamento di D'Arcais sono le necessarie basi teoretiche, teoriche e umanistiche di qualsivoglia filosofia dell'educazione e della pedagogia. La pedagogia è di per sé stessa *indagine filosofica*, riflessione sull'uomo, sulla sua formazione, sui suoi obiettivi; la quale poi, nel corso del tempo, si è appoggiata sugli apporti della tecnologia e delle scienze esatte, specialistiche. Forte di questo avanzamento metodologico e scientifco, essa non deve perdere la sua *interezza* umanistica, il suo approccio universale, entro cui gli aspetti e i problemi particolari, relativi all'educazione e alla formazione dell'uomo, si riconoscono.

Sviluppo: Avvio dell'analisi comparata: forme e contenuti

Di seguito riportiamo i testi e gli autori scelti in riferimento all'ambito italiano, tedesco e francese:

GIUSEPPE FLORES D'ARCAIS, *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982

JOSÉ MANUEL PRELLEZO, CARLO NANNI, GUGLIELMO MALIZIA, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997

DIETRICH BENNER, JÜRGEN OELKERS, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004

AGNÈS VAN ZANTEN, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008

PHILIPPE CHAMPY, CHRISTIANE ÉTÉVE, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994

§ Metodologia d'analisi: percorso unitario nelle molteplicità linguistiche, stilistiche e concettuali.

Per rendere il lavoro scorrevole, coerente e appetibile scegliamo di presentare un procedimento d'analisi che, al contrario della segmentazione, dell'isolamento di parti singole e specifiche di ogni lingua, mira ad una rappresentazione unitaria, intrecciata nelle tradizioni linguistiche, negli stili critici, nelle tipologie testuali, e nelle interpretazioni concettuali delle tre voci pedagogiche.
Si partirà dalla cultura, si passerà all'educazione e infine alla formazione.
In questa ricchezza di diversità e peculiarità, andremo alla ricerca di tratti comuni (nell'etimologia, nel significato, nella tradizione storico-filologica dei termini) che costituiscono il patrimonio culturale europeo.

1. Cultura, Kultur, Culture générale, Culture commune

§ Affinità e diversità a livello semantico

La parola e il concetto di cultura pare rappresentare al meglio le radici latine (*colo, colere, cultus*) della cultura occidentale, e attorno ad essa si sviluppano e si propagano educazione e formazione; abbiamo pertanto scelto di partire da questa voce perché compare spesso in molti ambiti di riflessione e di attività umane. Tutte e tre le realtà linguistiche si assomigliano di molto nella forma della parola, l'italiano e il francese ricavandola direttamente dal latino (lingue romanze), il tedesco (lingua germanica) ricorrendo ad un calco (*Lehnwort*): dal latino *cultus, cultura, colere*, si è sviluppata a partire dalla fine del XVII secolo l'accezione agreste, diffusasi ed estesasi in seguito con la crescita e l'intensificarsi dell'agricoltura e silvicoltura (*Land- und Forstwissenschaft*) nella seconda metà del XVIII secolo; la connotazione spirituale, della coltivazione e formazione dell'uomo, si avverte già agli inizi del XVIII secolo, e assume un ruolo decisivo e caratteristico nella *Aufklärung* tedesca, grazie all'intervento e contributo (definizione e precisione semantica e formale del termine) di Herder e Kant. [1]

Un aspetto che cattura l'attenzione è la presenza, in francese, del sintagma nominale *culture commune*, il quale è chiaramente un'estensione del significato primo, va oltre l'accezione comune e risaputa di cultura; l'aggettivo attributivo specifica una cultura che non è solo cultura e basta, anzi si dichiara cultura francese, e cultura di tutti, bagaglio indispensabile di conoscenze e competenze, legate alla tradizione nazionale:

On fait allusion notamment à celles (expressions) de «socle commun de connaissances et de compétences», de «minimum culturel commun» et de «savoir minimal, un savoir commun exprimant notre civilisation particulière». [2]

Si fa riferimento propriamente a quelle (espressioni) di «solco comune di conoscenze e di competenze», di una «base culturale comune» e di un «sapere fondamentale, espressione della nostra peculiare civiltà».

L'espressione è stata coniata abbastanza di recente, nel 1974, riguardo la necessità di istituire il «collège unique» [3]. Portavoce di nuove linee di intervento in campo scolastico, è il Presidente della Repubblica Valéry Giscard D'Estaing, il quale rilancia:

«Le premier objectif, c'est l'élévation du niveau de connaissances et de culture des Francais […] On peut se poser la question de savoir si, à coté de l'obligation de scolarité jusqu'à seize ans, il ne faudrait pas imaginer une autre obligation qui serait de donner à chaque Francaise et à chaque Français un savoir minimal.» [4]

«Il primo obiettivo, è l'innalzamento del livello di conoscenze e di cultura dei francesi […] Ci si può interrogare, oltre all'obbligo di scolarità fino ai sedici anni, sulla necessità di un ulteriore obbligo, quello di dare a tutti i francesi, studentesse e studenti, un sapere fondamentale.»

1 *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*, erarbeitet unter der Leitung von Wolfgang Pfeifer, Akademie Verlag GmbH Berlin, 1993, p. 743

2 Claude Lelièvre, *Culture commune* in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 93

3 *Collège unique*: si tratta del livello di istruzione secondaria inferiore, dagli 11 ai 15 anni, con quattro classi e tre cicli di apprendimento: *cycle d'adaptation o sixième* (transizione fra elementari e medie), *cycle central o cinquième et quatrième* (approfondimento e ampliamento di conoscenze teoriche e pratiche), infine *cycle d'orientation o troisième* (preparazione al persorso secondario superiore, ovvero al *lycée*)

4 *Idem*

Nove anni più tardi, sotto la presidenza di François Mitterand, la questione ritorna in auge:

«Des programmes nationaux devraient définir le minimum culturel commun, c'est-à-dire le noyau de savoirs et de savoir-faire fondamentaux et obligatoires que tous les citoyens devraient posséder. Cette formation élémentaire….devrait mettre l'accent sur les savoirs fondamentaux qui sont la condition de l'acquisition de tous les autres savoirs» 5

«Programmi nazionali dovrebbero definire le basi culturali comuni, ovvero il fulcro di saperi e di competenze fondamentali e obbligatori, che tutti i cittadini dovrebbero possedere. Questa formazione di base…dovrebbe mettere l'accento sui saperi fondamentali, condizione dell'acquisizione di tutti gli altri saperi»

Nel 1994, il ministro dell'educazione nazionale François Bayrou, dichiara con più determinazione e concretezza dei suoi predecessori:

«Il nous a semblé nécessaire de réactiver aujourd'hui l'idéal républicain d'un «socle commun» cohérent de connaissances et de compétences, y compris pratiques et réflexives […] C'est dans l'optique d'une démocratisation réussie de notre système d'enseignement qu'il convient, face à l'hétérogénéité des élèves, sinon des classes, de réaffirmer la volonté de transmettre à tous une culture commune, un socle de compétences théoriques, réflexives et pratiques fondamentales. Après le temps de l'élitisme, après celui de la massification, voici venu celui d'une démocratisation qui doit allier la qualité à la quantité» 6

«Ci è sembrato necessario riattivare oggi l'ideale repubblicano di un «solco comune» coerente di conoscenze e di competenze, incluse quelle pratiche e riflessive […]Nell'ottica di una democratizzazione riuscita del nostro sistema d'insegnamento, è opportuno, di fronte alla eterogeneità degli allievi e delle classi, riaffermare la volontà di trasmettere a tutti una cultura comune, un solco di competenze teoriche, riflessive e pratiche fondamentali. Dopo il tempo delle élites, dopo il tempo delle masse, ecco quello di una democratizzazione che coniughi qualità e quantità »

Abbiamo sottolineato alcune espressioni e terminologie che stimiamo di grande importanza per il significato storico e nazionale che assumono. Il riferimento alla nazione francese e ai suoi abitanti è costante (*civilisation particulière, citoyens, idéal républicain, démocratisation, Français*…) e non nasconde un certo orgoglio dell'autore. E continuo riferimento è volto al concetto di *culture commune*, quale bagaglio di saperi fondamentali, teorici e pratici, da divulgare a tutti (aii francesi, ai cittadini della Francia), per permettere la continuazione della formazione, l'acquisizione di una professione e l'adeguato inserimento nella società.

5 Claude Lelièvre, *Culture commune* in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 94

6 *Idem*

Poi c'è l'apporto di Joffre Dumazedier, con la voce *Culture générale*, che, sempre dalla prospettiva francese ma meno tecnica e legislativa rispetto al testo di Lelièvre, ci offre un approccio più umanistico, generale per l'appunto, sull'argomento. Fra l'altro, *culture commune* e *culture générale* non sono proprio sinonimi; la prima si identifica con un patrimonio di conoscenze, tecniche e valori di una data comunità, di una generazione, di una nazione, insomma, di un'entità collettiva, da condividere *al plurale*, mentre la seconda appartiene ad ogni individuo, indipendentemente dalla comunità, dalla nazionalità, e gli permette di crescere e di formarsi consapevolmente, come uomo.
Nel sintagma *culture générale* è racchiuso il senso umanistico dell'educazione e della formazione, in quanto è diffusa *tutto intorno* all'uomo, lo avvolge in una panoramica d'insieme (dal greco *enkyklios* = in tondo). Essa è definita come «Ensemble de connaissances, d'attitudes et de valeurs qui dépasse les savoirs spécialisés pour échapper aux «idiotismes professionnels» (Marx)». 7
(*Insieme de conoscenze, di attitudini e di valori, che olptrepassa i saperi specializzati, per fuggire agli «idiotismi professionali» (Marx)*).
Essa si contrappone alla *culture de masse*, prodotto delle scoperte e delle invenzioni scientifiche e tecnologiche delle società moderne e contemporanee, le quali velocemente (in poche generazioni) hanno rivoluzionato la comunicazione e la trasmissione dello scibile umano:

À travers une standardisation des œuvres, cette culture produisait aussi des valeurs nouvelles par la presse, le cinéma, la radio, la télévision: d'où un conflit particulièrement vécu dans l'adolescence entre les valeurs de la culture générale des établissements secondaires pour tous et les valeurs culturelles de médias... Il s'ensuivit un difficile dialogue entre les valeurs culturelles dominantes des anciennes générations et celles qui sont prépondérantes dans les générations nouvelles (images fixes et animées, jeux électroniques, musiques en tous genres....). 8

Attraverso una standardizzazione delle opere, questa cultura (di massa) produceva anche dei nuovi valori nella stampa, nel cinema, alla radio, nella televisione: da cui un conflitto vissuto particolarmente nella adolescenza, fra i valori della cultura generale degli istituti scolastici secondari, in vigore per tutti, e i valori culturali dei media.... Ne consegue un dialogo difficile fra i valori culturali dominanti delle generazioni passate e quelli preponderanti nelle nuove generazioni (immagini fisse e animate, giochi elettronici, musica di tutti i generi....).

7 Joffre Dumazedier, *Culture* générale, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique del'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 215
8 *Idem*, p. 216

La cultura generale insomma, è la cultura che va oltre le semplici nozioni apprese alle elementari (leggere, scrivere, fare di conto), essa attiene ad un certo livello di espressione, di ragionamento, di contenuti, tanto da identificarsi a volte con cultura di élite. Infatti, l'istruzione secondaria superiore e l'università, sono state pensate e create per inculcare ai giovani di buona famiglia, saperi filosofico-scientifici, storici e umanistici di grande rilievo: le fondamenta della civiltà occidentale. Ci ricorda Steven Brint:

I livelli superiori di istruzione erano monopolizzati dai proprietari terrieri e dagli starti superiori delle classi mercantili e professionali. Le scuole secondarie e le università erano di fatto fra le istituzioni più strettamente associate alla conservazione della cultura della vecchia classe aristocratica dominante. Tali scuole in origine erano istituzioni per formare i figli dei nobili. Le scuole superiori erano volte a preparare i figli dell'élite per gli studi universitari. 9

Lo stesso Brint aggiunge una precisazione emerita, formulata dallo studioso Marrou:

Le scuole secondarie affondano le loro radici nell'antica Grecia e nell'antica Roma. L'ideale delle «arti liberali» vi ha rivestito un ruolo di primo piano. In questo contesto «liberale» allude alla libertà delle menti e si contrappone al «servilismo» del seguire ciecamente gli altri. La finalità delle antiche accademie era la coltivazione di un gruppo di giovani uomini (erano tutti maschi) capaci di governare mediante l'esposizione alla saggezza, accumulata nel tempo, dei grandi intelletti e la preparazione a compiti di cittadinanza attiva. (Marrou, 1948). 10

In ambito italiano troviamo, da una parte l'apporto di Giuseppe Flores d'Arcais, dall'altra l'apporto di M. Montani. Il primo identifica cultura con la voce greca *paideia*, che sta ad indicare lo « stato di uno spirito pienamente sviluppato, che abbia dischiuso tutte le sue virtualità, quello dell'uomo veramente uomo» 11. Questo stato, che concilia eloquenza e sapere, dà un valore alla comunità civile. Questa identificazione è ricondotta alle parole dello studioso francese Marrou, nella *Storia dell'educazione nell'antichità*, il quale specifica da un punto di vista semantico:

«Bisogna conservarle il significato specificamente latino di "forma personale dello spirito", evitando di usarla, come fanno abusivamente alcuni etnografi, nel senso tedesco *Kultur*, che vuol dire civiltà.» 12

La cultura è fatta ricondurre, in secondo luogo, alla denominazione latina di *cultus agri*, *agricoltura*, che, trasposta per metafora dall' ambito prettamente agricolo in quello filosofico - spirituale, diventa *cultura animi*. Il legame etimologico e semantico fra *cultus animi* (cultura) e *cultus agri* (natura) non è certo trascurabile, anzi, è essenza etimologica e semantica del termine, che rinvia costantemente alla coltivazione di qualcosa, in questo caso dell'uomo, della sua spiritualità.

9 Steven Brint, *Scuola e società*, Società editrice il Mulino, Bologna, Nuova edizione 2007. Capitolo 2 *L'istruzione scolastica nel mondo industrializzato*, Paragrafo 1.1 *Le premesse della preparazione d'élite* , p. 53

10 *Idem*, Capitolo 3 *Le scuole e la trasmisssione culturale*, Paragrafo 2 *La formulazione e la trasformazione dei curricoli* p. 110

11 Giuseppe Flores d'Arcais, *Cultura*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 275

12 *Idem*

Sulla nozione agreste di *cultura* si concentra fin dall'inizio della sua trattazione Karl Helmer (*Historisches Wörterbuch der Pädagogik)*:

Das Wort *cultura* bezeichnet...im lateinischen Sprachgebrauch eingeschränkt und durchgängig das Tätigkeitsfeld des Ackerbaus. Einzig in den »Tusculanae Disputationes« wendet Marcus Tullius Cicero *cultura*, abweichend vom üblichen *cultus animi*, metaphorisch auf die Pflege des Geistes: »...wie ein Acker, auch wenn er fruchtbar ist, ohne Pflege keine Frucht tragen kann, so auch die Seele nicht ohne Belehrung. Jedes ist ohne das andere wirkungslos.
Pflege der Seele ist ...die Philosophie.. 13

La parola cultura designa...nel linguaggio latino esclusivamente e da sempre l'ambito d'attività concernente la coltivazione agreste. Unicamente nelle »Tusculanae Disputationes« Marco Tullio Cicerone volge metaforicamente cultura alla cura dell'anima, discostandosi dal cultus animi usuale: «...così come un campo, anche se è fertile, non può portare frutti senza coltivazione, così anche l'anima senza insegnamento. Sono aspetti che non funzionano se non hanno reciproco sostegno. Cura dell'anima è la filosofia...«

Vediamo già che, se sul piano della forma non risultano esserci diversità, sul piano del contenuto, del significato racchiuso, si delineano alcune divergenze. Nel testo italiano si attesta, per voce francese, il termine tedesco *Kultur* specificamente quale civiltà e si riconduce il concetto di cultura a quello greco *paideia*; se prendiamo in considerazione la voce *cultura* inserita nel vocabolario della lingua italiana Zanichelli, rileviamo come primo significato, attestato dal XV secolo:

Complesso di procedimenti tecnici, tipi di comportamento, trasmessi e usati sistematicamente, caratteristico di un dato gruppo sociale, di un popolo, di un gruppo di popoli o dell'intera umanità: *si può descrivere una data c. da molti punti di vista diversi; i vari aspetti della c. …..* 14

Il secondo richiama il senso e il valore della cultura quale «patrimonio di conoscenze di chi è colto: *avere , non avere c.; una persona di modesta, di grande c. ….*» 15 .Questi significati e altri esposti, mostrano la cultura quale traguardo, qualità acquisita e valorizzata, all'interno di una comunità, e per l'umanità tutta.

Il testo tedesco d'altra parte ci ricorda l'importanza delle radici latine del termine, il legame con l'ambito agreste, e segnala che il termine *Kultur* significa preparazione e cura del terreno e al contempo formazione dello spirito (*Zubereitung und Pflege des Bodens und die Formung des Geistes*) 16.

13 KARL HELMER, *Kultur*, in: DIETRICH BENNER, JÜRGEN OELKERS, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 527
14 *Vocabolario della lingua italiana Zingarelli*, Nicola Zingarelli (a cura di), Zanichelli, Bologna 2003, p. 487
15 *Idem*
16 KARL HELMER, *Kultur*, in: DIETRICH BENNER, JÜRGEN OELKERS, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 528

Attenzione alla base naturale, terrena del termine, è ribadita anche in campo francese; leggiamo dal Grand Larousse:

Action de cultiver, de travailler la terre pour la rendre fertile et lui faire produire les végétaux propres à la consommation (*cultures fruitières, culture de la soie, culture microbienne, culture de tissus...)* 17

Azione del coltivare, del lavorare la terra per renderla fertile e farle produrre i vegetali destinati alla consumazione (culture frutticole, cultura della seta, cultura microbica, cultura dei tessuti...)

In secondo luogo la cultura viene intesa in senso umanistico, spirituale:

Action d'enrichir ses connaissances et de développer ses facultés par l'étude des lettres, des sciences, des arts: *Le coeur, l'esprit, les moeurs, tout gagne à la culture* (Voltaire). 18

Azione dell'arricchire le proprie conoscenze e dello sviluppare le proprie facoltà, attraverso le lettere, le scienze, le arti: Il cuore, lo spirito, i costumi, tutto ci guadagna nella cultura (Voltaire).

L'universo romano ricopre un ruolo magistrale, agli occhi di Helmer, infatti un intero capitolo è dedicato alla tradizione e al patrimonio di valori, stili di vita e concetti della *romanitas*, fra i quali spicca – e avrà un peso fondamentale per l'evoluzione della cultura in occidente – il termine *humanitas*. Il concetto, ereditato dai greci, fonde il pragmatismo, la fermezza e il diritto romani con la filantropia e la filosofia greche. La romanità si esprime in una serie di valori fondamentali, riportati in originale e accuratamente tradotti:

colere, excolere = verbessern, höher bilden, verschmücken (*migliorare, abbellire, affinare*)
cultus = Pflege, Schmuck, Lebensart und Bildung (*cura, decoro, stile di vita e formazione*)
civilitas = das Zivilrechtliche, das den Bürger Betreffende, ihm Geziemende (*il diritto civile, ciò che concerne il cittadino, ciò che gli si confà*)
urbanitas = im Gegensatz zur Rustizität die städtischen, verfeinerten Umgangsformen (*le raffinate relazioni cittadine, in contrasto con la rusticità*)
humanitas = das menschenwürdige Leben und Tun, Bildung und Erziehung, Geistesbildung (*il vivere e l'agire degni dell'uomo, formazione ed educazione, formazione spirituale*)
romanitas = römische Lebensart in Abgrenzung zur barbarischen (*stile di vita romano contrapposto a quello barbaro*) 19

17 *Grand Larousse de la langue française*, Vol.2, Librairie Larousse, Paris 1972, p. 1093
18 *Idem*, p. 1094
19 KARL HELMER, *Kultur*, in: DIETRICH BENNER, JÜRGEN OELKERS, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 527

Il legame stretto e inscindibile fra natura e cultura/civiltà/società scorre lungo tutta l'analisi: viene ribadito nell'antichità: «Der Begriff der Kultur bleibt …mit dem der Natur verbunden; ein oppositorisches Verhältnis kann noch nicht gedacht werden» [20] *(il significato di cultura rimane legato a quello di natura; un rapporto d'opposizione non può ancora definirsi);* nel periodo della scoperta delle scienze e della ragione (secoli XVII- XVIII): l'uomo viene considerato non solo nella sua entità naturale, ma anche in quella razionale (*der Mensch = vernünftiges Wesen*); egli possiede facoltà sensoriali, intellettive, tecnico-pratiche, spirituali, agisce e si impegna a favore della valorizzazione e del perfezionamento dell'umanità.

S. von Pufendorf, esperto di diritto naturale, introduce un nuovo *Kulturbegriff* (significato di cultura), che comprende *vita socialis* e *cultura animi*, e che pone l'uomo quale essere relazionale (rimando al *politikon zòon*). La natura, stadio primordiale dell'uomo, viene opposta alla cultura esclusivamente nella forma, non nella sostanza; non si negano le predisposizioni naturali dell'uomo, pure si avverte l'esigenza di un'evoluzione, di una trasformazione, in forme più colte, curate e lavorate, dell'individuo e dell'umanità. Le ragioni e modalità di questa evoluzione sono la ragione, la socialità e la cittadinanza (*Vernunft, Geselligkeit, bürgerliche Gesellschaft*).

È nei secoli dei Lumi, della ragione e del classicismo, che si avverte la pregnanza semantica e linguistica propriamente tedesca di cultura:

Noch im Jahre 1784 kann Moses Mendelsssohn sagen: »Die Worte Aufklärung, Cultur, Bildung sind in unserer Sprache neue Ankömmlinge. Sie gehören ...nur zu Büchersprache.« (…) bleibt es Herder und Kant vorbehalten, den Begriff der Kultur, wie Pufendorf ihn lateinisch formuliert hatte, in der deutschen Sprache heimisch zu machen. [21]

Ancora nel 1784 Moses Mendelsohn può dire: »I termini Illuminismo, Cultura, Formazione sono nuovi elementi entrati nella nostra lingua. Essi appartengono solamente al linguaggio dei libri.« (…) spetta a Herder e a Kant, rendere famigliare il significato di cultura nella lingua tedesca, così come Pufendorf lo aveva fatto in latino.

Johann Gottfried Herder, nel saggio »Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit« (1791) (*Idee per una filosofia della storia dell'umanità*) considera la cultura un crocevia di molti valori:

... Zusammenhang von Humanität und Aufklärung, von Vorsehung des Schöpfers und Natur, Geselligkeit, Tradition und organischen Kräften, von Selbsttätigkeit und Vernunft, Erziehung und Bildung, fortbildender Humanität und Glückseligkeit […] Kultur…wird somit als ein stets weiterwirkendes Ergebnis der Kette der Bildung der Individuen zur Humanität begriffen…Bildung des Menschengeschlechts [22]

...*insieme di umanità e di illuminismo, di provvidenza del creatore e di natura, socialità, tradizione e forze organiche, di autodeterminazione e ragione, educazione e formazione, di umanità in evoluzione e di felicità […] Cultura viene dunque intesa quale risultato in continua azione ed influenza, della catena della formazione degli individui verso l'umanità… formazione del genere umano.*

20 Karl Helmer, *Kultur*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2001, p. 528

21 *Idem*, p. 530

22 *Idem*

Kant, un altro grande interprete del sentire tedesco sette-ottocentesco, vede non nella cultura né nella civiltà (*Kultivierung/Kultur, Zivilisierung/Zivilisation*), bensì nella moralità (*Moralisierung/Moralität*), lo stadio del perfezionamento umano; questo punto introduce un'altra ottica da inserire nell'analisi del termine, l'etica. L'aspetto etico e morale è molto forte, tanto che la cultura diventa obiettivo primo della missione formatrice degli uomini dotti, di cultura, per l'umanità.

In questo quadro *impegnato* si inserisce Fichte, il quale parla di una destrezza/abilità (*Geschicklichkeit*), con la quale l'uomo colto può guidare l'umanità al perfezionamento. Altresì sono importanti le predisposizioni naturali dell'uomo (*menschliche Anlagen*): »Es ist die Aufgabe des Gelehrten, die Aufsicht über den wirklichen Fortgang des Menschengeschlechtes und seine Beförderung zu wachen« [23] *(è compito del dotto, vigilare sull'effettivo progresso del genere umano e sul suo incoraggiamento).*

W. von Humboldt, intellettuale, scrittore, filosofo e riformatore universitario, vede nella *Bildung* e nel *gebildeter Mensch* il vero punto d'arrivo e di maturazione: si parte dal periodo della pura natura (*Periode der bloßen Natur*), nel quale l'uomo percepisce, desidera, sente ciò che lo circonda , senza però trarne chiarezze o spiegazioni; successivamente si affronta il periodo della cultura (*Periode der bloßen Cultur*), in cui si sviluppano e acuiscono la ragione e l'intelletto, che fanno discernere le cose ma obnubilano i sentimenti genuini; infine si approda allo stadio completo della formazione (*Periode der vollendeten Bildung*) [24]: l'uomo, essere sensitivo e razionale, si riappropria della sua libertà naturale, primordiale, è consapevole della sua persona ed esistenza nel mondo, del rapporto con gli altri e con l'ambiente. La sua figura e le sue inclinazioni si sono affinate e sono maturate, rimanendo profondamente autentiche.

Un approccio interessante e comprensivo delle accezioni di cultura, è quello di M. Montani (*Dizionario di scienze dell'educazione*), il quale dopo aver fatto risalire il termine al latino *colere*, e riportato la celebre *sententia* ciceroniana della filosofia quale cura dell'anima, presenta due distinzioni particolari del concetto:

Attualmente il termine c. (cultura)...viene adoperato per indicare fondamentalmente due realtà distinte, di cui però la prima è inclusa nella seconda: a) il processo di educazione o formazione della persona umana: è il senso tradizionale, *classico-umanistico*; b) «quel complesso insieme, quella totalità che comprende la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo in quanto membro di una società» (E.B. Tylor, 1871): è il senso moderno, *sociologico-antropologico*. [25]

23 Karl Helmer, *Kultur*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 533

24 *Idem*, p. 535

25 M. Montani, *Cultura*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze* dell'educazione, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 259

Il messaggio di questo estratto ci riporta subito al quarto paragrafo dell'introduzione, l'uomo come individuo e umanità, appunto perché la cultura possiede una prospettiva filosofico-spirituale, volta alla cura e alla formazione dell'individuo, e una prospettiva sociale, sociologica, che rileva i fenomeni, le acquisizioni (valori, pratiche, usanze, costumi) di una comunità.

Ci dice ancora Montani, la cultura è «condizione stessa dell'esistenza veramente umana» (Ladrière, 1978) [26], come Flores d'Arcais dice, riportando Marrou, che essa è «lo stato...dell'uomo divenuto veramente uomo» e «bene più prezioso che sia dato agli uomini». [27]
Si viene successivamente a parlare della struttura che sottende all'oggetto e valore cultura, ad analizzare gli ingranaggi che mettono in moto il funzionamento della società e l'azione degli uomini; ultima la riflessione sulla *dimensione planetaria delle culture*, che si allaccia alla sfida e ai rischi del mondo contemporaneo, della mondializzazione della cultura.

Volendo riepilogare le cose finora esposte, possiamo convenire che la versione di Helmer, quella di Montani, D'Arcais e di Dumazedier, convergono nella individuazione e trattazione delle caratteristiche inerenti alla cultura: coltivazione agreste/coltivazione dell'anima, processo/intervento di sviluppo, crescita e formazione dell'individuo e della società, qualità/risultato dello stesso e quindi, cultura quale patrimonio di conoscenze e di valori. La loro interpretazione, abbraccia tutti gli aspetti, in modo generale, universale; Montani e Dumazedier offrono una panoramica di insieme, esaustiva, chiara e concisa; Helmer approfondisce momenti storici, tratti filologici e filosofici, all'interno della civiltà tedesca, europea ed occidentale.

Distante dall'interpetazione *universale* del concetto è la posizione francese di Claude Lelièvre (*Dictionnaire de l'éducation*), il quale, abbiamo visto all'inizio di questo capitolo, considera prettamente l'urgenza e il ruolo di una più che mai auspicata *culture commune*, di carattere francese, per i cittadini francesi, e il terreno politico e giuridico sulle manovre scolastiche/educative. La trattazione è incentrata più sulla propedeuticità, sull'attuazione educativa, didattica, di programmi volti a sviluppare il senso di una *culture commune*.

26 M. Montani, *Cultura*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 260

27 Giuseppe Flores d'Arcais, *Cultura*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 275

§§. Affinità e diversità a livello testuale

Dopo aver dato uno sguardo alla semantica della voce cultura, alle sue interpretazioni peculiari, a seconda delle realtà europee nelle quali essa si identifica, passiamo ora all'analisi testuale.
Una rigorosa analisi delle singole parti, della struttura profonda dei testi verrà fatta adottando i criteri della linguistica testuale *, molto efficaci per addentrarsi nella composizione e nel significato di un testo. Limitiamoci per ora a osservare la struttura *esterna*, superficiale.

Per capire le differenze, le sottigliezze strutturali e organizzative del testo, fra le tre lingue, è bene partire dalla definizione stessa dei manuali dai quali queste trattazioni sono state estratte.
Abbiamo, in ambito italiano, il *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, e il *Dizionario di scienze dell'educazione*; non intendiamo ora fornire chiarimenti o approfondimenti sulla diversità connotativa fra pedagogia e scienze dell'educazione, limitiamoci pertanto, se questo può bastare, a prendere per buona la convinzione che mentre la prima riguarda la teoria, la riflessione (storica, filosofica, terminologica ed epistemologica) dell'educare/istruire/formare, la seconda ne considera i risvolti pratici, sperimentali e didattici, con chiari riferimenti ad altre discipline concernenti l'uomo.

Giuseppe Flores d'Arcais, autore della voce *Cultura*, nonché curatore del *Nuovo Dizionario*, organizza la trattazione in più paragrafi, che partono dal significato di cultura, e si sviluppano in concetti ed espressioni generalmente noti, ad essa legati (cultura generale, popolare, di massa, impegnata...); egli intende dare una visione panoramica, che abbracci in modo generale ed esaustivo, senza entrare nei dettagli, la portata semantica, filosofica e sociologica del termine: semantica, perché all'inizio, nel paragrafo «Significato di "cultura"», si fa una sorta di excursus storico-filologico nell'antichità, specificamente greca, riconducendo il termine al concetto e al valore di *paideia*, insieme di eloquenza e sapere; si menziona la metafora agricola del *cultus animi* quale *cultus agri*, e si prosegue con le successive e varie *coniazioni* di cultura (per l'appunto i sintagmi nominali legati a cultura); filosofica perché la riflessione tocca e interroga l'esistenza dell'uomo, le sue finalità, le sue capacità ed esigenze; sociologica perché l'azione dell'individuo si riflette sulla società e, viceversa, la società esercita un' influenza sull'individuo. La cultura assume un ruolo primario in senso duplice, per la formazione del singolo e per la formazione della società.

* La linguistica testuale si sviluppa a partire dagli anni '70 del XX secolo, e si identifica con lo studio delle caratteristiche, individuabili tramite i sette criteri (coerenza, coesione, informatività, intenzionalità, situazionalità, accettabilità, intertestualità) che definiscono un testo.
Contributi influenti:
Robert-Alain de Beaugrande, Wolfgang Dressler, *Einführung in die Textlinguistik, Tübingen, Niemeyer*, 1981
Kirsten Adamzik, *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung, Tübingen, Niemeyer*, 2004

Montani presenta, all'interno del *Dizionario di scienze dell'educazione*, la voce cultura seguendo una progressione dal basso verso l'alto: vi è un'introduzione circa l'etimo latino di cultura e qui, rispetto all'interpretazione di Flores d'Arcais, si avverte di più l'incidenza etimologica oltre che semantica.
Le due distinzioni principali che la contraddistinguono, il senso *classico-umanistico* della formazione dell'individuo, e il senso *sociologico-antropologico* dello sguardo sull'uomo quale membro di una società contengono la portata filosofica, che considera l'uomo nel rapporto con sé stesso, con i suoi simili e con l'ambiente circostante; portata filosofica che si riscontra anche nella seconda parte, suddivisa in sotto-paragrafi, circa gli elementi fondamentali della cultura, considerata quale un «tutto organico formato di elementi solidali» [28] (lingua, tecnica, norme sociali, valori e religione). A differenza dell'approccio generale, panoramico, dall'alto, rivolto alla cultura, fenomeno e aspetto dell'umanità, qui viene offerta un'indagine strutturale, che va alle fondamenta della cultura, un tutto organico, che spinge l'uomo a conoscere sé stesso, a coltivarsi e a vivere in società. Si parla proprio dell'*essenzialità* e dell'*importanza* della cultura, «condizione stessa dell'esistenza veramente umana» (Ladrière, 1978) [29]. Alcuni elementi solidali appartenenti alla struttura culturale, (norme sociali, valori, lingua) segnalano la portata sociologica dell'indagine (*Weltanschauung*, usanze e consuetudini, leggi), così come l'ultima parte riguardante l'universalismo culturale del mondo contemporaneo, fra rischi, timori e speranze di incontro fra culture diverse.

In ambito tedesco abbiamo l' *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, curato da Dietrich Benner e da Jürgen Oelkers. Esso si caratterizza per una spiccata analisi storica e filologica, alla ricerca delle radici etimologiche dei concetti pedagogici, e dell'evoluzione di significato attribuito loro dalla società nel corso del tempo. Karl Helmer suddivide l'analisi di *Kultur* più capitoli, a seconda del periodo storico e della valenza semantica di cultura. La progressione è rigorosamente cronologica, documentata da personaggi e da espressioni, opinioni, discorsi citati frequentemente e, quando se ne presenta l'opportunità, chiariti e commentati. Si inizia così da «als Metapher von der Antike bis zur Renaissance»(*Cultura come metafora dall'antichità al Rinascimento*), si procede con «der Metapher zum neuzeitlichen Begriff»(*Dalla metafora al significato moderno*), con il classicismo (*Deutsche Klassik*), l'Ottocento, la strumentalizzazione ideologica nel nazionalsocialismo (*Die Ideologisierung von Kultur im Nationalsozialismus*), fino al discorso delle scienze dell'educazione sviluppato a partire dagli anni ottanta del XX secolo (*Kultur im erziehungswissenschaftlichen Diskurs seit den achtzigen Jahren*).
Ogni capitolo si compone di paragrafi e capoversi che mettono in rilievo un momento storico, una percezione, accezione di cultura: per fare un esempio, il primo capitolo si estende dall'antichità fino al Rinascimento; i singoli capoversi/mini-paragrafi concernono, in ordine cronologico, la tradizione romana, erede del mondo di valori greco, generatrice di concetti e termini legati alla *romanitas*; l'intervento della cristianità nel trasformare e veicolare il nuovo significato di *cultura* e *humanitas;*
l'apporto rivoluzionario per il suo ritorno all'autenticità antica di cultura, dell'Umanesimo, sorto in Italia e modello di pensiero, di ricerca e di filosofia per molti intellettuali europei.

28 M. Montani, *Cultura*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 260
29 *Idem*

Anche Helmer ripropone le tre chiavi di lettura che conosciamo, l'ottica semantica legata a quella etimologica, l'ottica filosofica, ontologica dell'essere umano, nella sua individualità e socialità, e poi, oltre all'interesse sociologico, delle istituzioni e del funzionamento della società, nelle civiltà occidentali, il profondo significato morale, etico, che prenderemo in considerazione nel corso dell'analisi più approfondita.

In ambito francese distinguiamo il *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, che mira a presentare concetti, fenomeni e personalità del mondo pedagogico, con un'impostazione enciclopedica, sicura, chiara e concisa nelle definizioni, ricca di raffronti con altre realtà e terminologie, e al contempo panoramica sugli aspetti concernenti l'argomento; infine il *Dictionnaire de l'éducation*, molto più marcato rispetto all'espressione «sciences de l'éducation» e alle altre denominazioni, in quanto tratta di aspetti legati alla storia, alla nazione e al sistema di insegnamento francesi: il risvolto attuativo delle prassi e dei programmi educativi è presente nelle voci selezionate, tanto che non troviamo *culture* o *formation* da sole, bensì implicate in ulteriori definizioni, designazioni specifiche: culture commune, formation des enseignants, philosophie de l'éducation, éducation civique...
(cultura comune, formazione degli insegnanti, filosofia dell'educazione, educazione civica...)

La voce *culture générale* si apre con un'introduzione circa la definizione del concetto, e si procede con la distinzione fra la stessa e la *culture de masse*, con tutte le implicazioni d'ordine sociale, etico e comunicativo che ne derivano. Infine si conclude con una domanda che suona come auspicio, riguardo alla possibile conciliazione fra la cultura generale tramandata sino ad oggi e le esigenze della vita quotidiana, delle nuove generazioni, in una società contemporanea in evoluzione.

Per ciò che riguarda la *culture commune*, c'è una breve nota introduttiva circa il significato del sintagma e le diversità di definizione attribuitagli. Si dà avvio ad una documentazione storica, che illustra la comparsa e lo sviluppo dell'espressione nel mondo educativo e istituzionale francese; si parte dagli anni settanta e si arriva agli ultimi anni novanta del XX secolo, si menzionano presidenti della repubblica, ministri dell'educazione, atti legislativi, provvedimenti volti a riformare il sistema educativo del paese. Gli ultimi due paragrafi si soffermano sulle ambiguità, sulle molteplicità interpretative, persino sulle aporie che caratterizzano l'espressione *culture commune*.

Aiutiamoci ora con i sette criteri della linguistica testuale, la quale ci permetterà di addentrarci nella struttura profonda dei testi.

Iniziamo dalla coerenza, che concerne l'unità semantica, tematica di un testo (ciò di cui si parla).

D'Arcais affronta il tema cultura partendo, come si è detto nel paragrafo precedente, dalla portata semantica del termine, e successivamente soffermandosi su una serie di nozioni generalmente note (*cultura generale, cultura di massa e culture subalterne, cultura popolare…*) che ne considerano maggiormente la portata sociologica.
Per prima cosa urge chiarire il significato di cultura, fatto risalire al concetto greco *paideia*, bagaglio di eloquenza e sapere, confermato e testimoniato da una citazione tratta dalla *Storia dell'educazione nell'antichità* dello studioso francese Marrou. Il termine sta ad indicare «lo stato di uno spirito pienamente sviluppato che abbia dischiuso tutte le sue virtualità, quello dell'uomo veramente uomo». [30]
Marrou ci dice ancora che, al termine cultura «bisogna conservare il significato specificamente latino di "forma personale della vita dello spirito", evitando di usarla, come fanno abusivamente alcuni etnografi, nel senso tedesco *Kultur*, che vuol dire civiltà» [31]. D'Arcais si fa, tramite discorso diretto, portavoce dei moniti provenienti dall'ambito francese; pure fa capire che non ha una posizione né favorevole né in disaccordo con quella riportata: «Lo stesso Marrou si preoccupa che il termine *cultura* venga bene individuato… » [32]. Il congiuntivo presente segnala una posizione neutrale.

In seguito al chiarimento semantico dei primi capoversi, si considera la metafora del *cultus agri* (ambito agricolo) quale *cultus animi* (ambito filosofico-spirituale). La presenza o l'apporto della società romana non sembra incidere nella trattazione dell'argomento, come, al contrario, nell'analisi di Karl Helmer; dopo il breve rimando metaforico, si ritorna a parlare di *paideia*, come azione educativa e risultato. Ci accorgiamo subito che nella parola convergono molte altre: cultura, educazione e formazione. Infatti:

«cultura può, deve intendersi in senso oggettivo – i beni culturali – e in senso soggettivo – la loro acquisizione, la formazione dell'uomo mediante il sapere, oggi diremmo la cultura educativa». [33]

30 Giuseppe Flores d'Arcais, *Cultura*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 275
31 *Idem*
32 *Idem*
33 *Idem*

Seguono paragrafi volti a spiegare, a presentare definizioni – sotto forma di sintagmi nominali (nome + aggettivo) – legate al tema cultura. Una tra queste è la cultura generale, espressione erede del greco *enkyklos paideia* = educazione/formazione circolare/tutto intorno, che prevedeva le quattro discipline della scienza (*quadrivium*) e le tre della parola (*trivium*). Ancora una volta si dà la parola a Marrou, il quale consiglia di tradurre il termine greco in cultura generale.
La cultura generale è da intendersi non come un bagaglio, accumulo sommario, alla rinfusa, di conoscenze sparse – tuttavia, riconosciamolo, nel XXI secolo sono sempre più le manifestazioni di basso livello, di degrado culturale, nelle quali l'accezione di cultura generale si sta riconoscendo – bensì come educazione *in tondo*, universale, che forma l'uomo ed eleva il suo spirito conoscitivo e la sua mentalità/capacità pratica. Anche gli umanisti riprendono a pieno questo significato:

«La conferma che la cultura è dottrina (insegnamento colto), e quindi insegnamento, la ritroviamo in tutta Europa, in Francia, in Inghilterra, in Germania, con l'apertura di scuole, con l'intenso scambio epistolare tra gli umanisti, con il loro diretto intervento nella vita sociale, pubblica e politica […] È cultura che viene sempre più precisando la sua funzione pratica, oltre a quella tradizionale della teoreticità – contemplatività – del reale.» 34

Per fare ancora qualche esempio, la parte relativa alla cultura impegnata (doverosamente posta tra virgolette), cerca di delineare il significato di *impegno*, dal francese *engagement*, che mette in relazione la cultura/gli uomini di cultura con i contesti sociali, dall'antichità ad oggi:

«...è doveroso, è giustificato, che il dotto si "impegni" e si faccia quindi…educatore dell'umanità? La domanda non è di oggi: nella sostanza è presente nella funzione politica attribuita da Platone al filosofo, ma si esplicita in uno scritto che ha nel titolo questo programma. *La missione del dotto* (1794) del Fichte chiarisce l'impegno sociale dell'uomo di cultura, cui incombe la responsabilità di farsi maestro del perfezionamento umano […] Ma è sovrattutto nei decenni a noi più vicini, e in particolare nell'ambito della cultura francese del dopoguerra, che si è parlato di un *engagement* della cultura…» 35

C'è addirittura un collegamento alla "sovrastruttura" marxiana, si parla di un possibile conflitto tra ideologia e cultura…Insomma c'è spazio per tutte le constatazioni.

C'è la parte relativa alla cultura popolare (anche questa tra virgolette), da non confondersi, come per cultura generale, con una cultura da periferia, *sempliciotta*, creata per fasce sociali e socio-linguistiche di bassa estrazione:

«Il Pestalozzi voleva una cultura popolare, cioè una cultura per il popolo, adatta al popolo, ma non per fornirgli soltanto gli elementi della cultura, quel *minimo* che sembrerebbe soddisfare i suoi insopprimibili diritti, quanto per metterlo in condizione di potere dare un'adeguata risposta alla situazione in cui allora esso era: la condizione dell'agricoltore, dell'artigiano e dell'incipiente industrializzazione. In realtà il Pestalozzi riprendeva…la tesi del Comenio, per il quale *tutto doveva essere insegnato a tutti*…» 36

34 Giuseppe Flores d'Arcais, *Cultura*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 279
35 *Idem*, p. 280
36 *Idem*, p. 284

Alla cultura popolare si affianca, come per specificarne la nozione, la cultura tecnica: «quella che ha dato luogo, da noi come in altri Paesi, all'organizzazione di "scuole tecniche"…» 37

La gamma di espressioni connessa a cultura, contiene sia parole del linguaggio comune sia termini specifici, neologismi/tecnicismi: cultura generale, di massa, impegnata, struttura culturale, il significato di cultura, inculturazione, acculturazione, socializzazione, cultura divulgativa/divulgazione, cultura educativa…

Ecco le varie definizioni di cultura (sinonimi, perifrasi, metafore): *paideia* = eloquenza e sapere - in analogia con *cultus agri*, *cultus animi* - azione educativa e risultato - bene più prezioso che sia dato agli uomini – dottrina - causa della corruzione e delle ineguaglianze sociali - quella che ciascuno riesce a costruire da sé, con il concorso della propria esperienza - capacità dell'uomo di ritrovare quell'equilibrio tra forze e bisogni.

Helmer rielabora e ripropone la storia della cultura quale concetto e termine, suddividendo l'analisi in periodi storici e filologici ordinati cronologicamente e documentati da massicce citazioni.
La riflessione è inizialmente etimologica, va a ricercare le radici della parola, trovandole nel mondo romano, denso di valori e di concezioni, che danno un'immagine solida, composta e coltivata dell'uomo (vedi concetti legati a *romanitas* nel primo paragrafo). Il primo capitolo, «Kultur als Metapher von der Antike bis zur Renaissance», presenta la cultura nella prospettiva metaforica: è avvenuta una trasposizione semantica dall'ambito agreste all'ambito spirituale; la coltivazione del campo si trasforma in coltivazione dello spirito (*cultus agri* e *culturs animi).* Nella prima parte del primo capitolo troviamo riferimenti continui (espressioni, verbi, parole) alla *coltivazione*, quale attività formativa per l'uomo: Frucht tragen/bringen, kultivieren, Pflege, Acker, Tätigkeitsfeld des Ackerbaus, Zubereitung und Pflege des Bodens... (*portare/produrre frutti*, *coltivare*, *cura*, *campo*, *ambito d'attività della coltivazione agreste*, *preparazione e cura del terreno*...)

Il capoverso sulla cristianità interpreta l'accezione di cultura e di *humanitas*, ricordiamolo, insieme di educazione, formazione spirituale e di valorizzazione dell'attività e della vita umana, in opposizione al significato attribuito loro nell'antichità:

das Wort (humanitas) bezeichnet jetzt das menschliche Schwache im Gegensatz zum göttlichen Starken, in Unterscheidung zum Geistigen, das Triebhafte; *civilitas* bezeichnet das Engagement fuer die *civitas Dei*… 38

la parola sta ora ad indicare la debolezza umana nei confronti della forza divina, l'istintività di contro alla spiritualità.

Le parole che predominano sono *christianitas, fides christiana*, *ecclesia*.

37 Giuseppe Flores d'Arcais, *Cultura*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 285

38 Karl Helmer, *Kultur*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 528

Quello sull'Umanesimo – Rinascimento, descrive un periodo di riscoperta e di entusiasmo filologico nei confronti delle radici greche e latine, e nei confronti dell'uomo, posto al centro dell'universo, dotato di facoltà intellettive/conoscitive, spirituali e fisico-pratiche. Diciamo che questa parte può definirsi un *trait d'union* fra quella sull'antichità e quella sulla cristianità, in quanto gli umanisti vanno alla ricerca dei semi culturalmente fertili dell'antichità, fonte di cultura, (cultura umanistica = cultura dotta), confidano nelle capacità e nell'autonomia dell'uomo, e riconoscono la presenza, la guida spirituale di un dio:

Sie betonen nicht die Novität ihrer Überlegungen, vielmehr die Kontinuität des Alten, aus dessen Samen Neues wachsen könne: Samen der besten Künste der *humanitas*…sind hier (Florenz) erhalten geblieben (…) Tugend und Lehre, diese Zweiheit zusammen meint die Vokabel der *humanitas* […] Der Umgang mit Büchern, den Texten der Alten, und die Expression des eigenen Lebensgefühls in poetisch stilisierter Literatur bestimmen die Kultur des Gebildeten. 39

Essi sottolineano non la novità delle loro considerazioni, piuttosto la continuità rispetto all'antichità, dai cui semi potrebbe nascere del nuovo: Semi delle migliori arti della humanitas…sono rimasti qui (Firenze) (…) il vocabolo humanitas ha il duplice significato di virtù e dottrina […] Il rapporto con i libri, con i testi degli antichi, e l'espressione del sentimento esistenziale dell'individuo nella letteratura di stile poetico, connotano la cultura del dotto.

»Ich habe dich in die Mitte der Welt gestellt, damit du dich von dort aus bequemer umsehen kannst, was es auf der Welt gibt. Weder habe ich dich himmlisch noch irdisch, weder sterblich noch unsterblich geschaffen, damit du wie dein eigener, in Ehre frei entscheidender, schöpferischer Bildhauer dich selbst zu der Gestalt ausformst, die du bevorzugst.« (Pico della Mirandola, *Oratio de hominis dignitate*, 1487) 40

»Ti ho posto al centro del mondo, di modo che tu ti possa meglio guardare attorno e vedere cosa ci sia nel mondo. Non ti ho creato né celeste né terrestre, né mortale né immortale, sicché tu possa, quale scultore in piena libertà e libera decisione, darti la forma che più prediligi.«

Nel paragrafo seguente, «Von der Metapher zum neuzeitlichen Begriff», si affronta il nuovo *Kulturbegriff* (significato di cultura), segno della modernità e dell'avvento del secolo dei Lumi (primato della ragione), del naturalismo e delle scienze empiriche, della democrazia e dei valori che ad essa si accompagnano (felicità, libertà, cittadinanza). L'uomo è generato dalla natura, pure si innalza progressivamente dallo stato naturale/originario per formarsi e coltivarsi al fine di un quieto vivere in società, con i suoi simili. *Kultur* dunque è associata alla società, alla socialità dell'uomo, il quale nella e dalla sua individualità, contribuisce al progresso e alla felicità dell'umanità tutta (vedi citazione di Herder nel paragrafo precedente).
Concetti legati a questo ragionamento: Vollkommenheit, vernünftiges Wesen, Freiheit, Unabhängigkeit, Geschicklichkeit, Vervollkommung, Fortgang des Menschengeschlechts, Moralisierung, Zivilisierung, Bildung, Natur *(perfezione, essere razionale, libertà, indipendenza, destrezza, perfezionamento, progresso del genere umano, moralizzazione, civilizzazione, formazione, natura)*.

39 KARL HELMER, *Kultur*, in: DIETRICH BENNER, JÜRGEN OELKERS, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 529
40 *Idem*

Ancora, quello sulla «Ideologisierung von Kultur im Nationalsozialismus» (*proiezione ideologica di cultura nel nazionalsocialismo*) contiene esplicitamente termini e concetti legati alla mentalità di quel periodo storico:

Kultur bezeichnet nun…das ideologisch gerichtete symbolische Leben im totalitären Staat. Theater, Musik, bildende Künste, Literatur, Film, der Kultur- und Freizeitbetrieb der Deutschen Arbeitsfront, Schulfilmveranstaltungen, Jugendfilmstunden…Rassisch-völkisches Denken, Volkskultur… 41

cultura sta ora a significare secondo una logica ideologica e simbolica la vita nello stato totalitario. Teatro, musica, arti figurative, letteratura, film, l'attività culturale e del tempo libero del fronte tedesco dei lavoratori, proiezioni cinematografiche per la scuola, film per la gioventù.…Logica razzista e popolare, cultura popolare...

Sinonimi, definizioni, perifrasi, sintagmi nominali e verbali, che rappresentano il concetto di *Kultur*: Tätigkeitsfeld des Ackerbaues – Pflege – Belehrung - beständiges Studium -Tugend und Lehre - ein stets weiterwirkendes Ergebnis der Kette der Bildung der Individuen zur Humanität - Übung aller Kräfte auf den Zweck der völligen Freiheit, der völligen Unabhängigkeit von allem, was nicht wir selbst, unser reines Selbst ist - Erwerbung einer Geschicklichkeit und der erworbene bestimmte Grad dieser Geschicklichkeit - nichts Selbständiges, eine bloße unbestimmte Tauglichkeit zu allem Möglichen; keine Kraft, ein bloßer Besitz; nichts Lebendiges, ein todter Schatz.

ambito d'attività concernente la coltivazione agricola, cura, insegnamento, studio costante, virtù e insegnamento, un risultato in continua azione ed influenza della catena della formazione degli individui verso l'umanità, esercizio di tutte le forze verso il fine della piena libertà, della piena indipendenza da tutto ciò che non ricalca noi stessi; acquisizione di una destrezza e il relativo grado acquisito di tale destrezza; niente di autonomo, una semplice proprietà indeterminata rivolta al possibile; nessuna forza, un semplice possedimento; nulla di vitale, una proprietà senza vita.

Una *Wortfamilie* di *Kultur* è ben dispiegata nel corso della trattazione; si tratta perlopiù di *Komposita*, composti, nei quali l'elemento lessicale *Kultur* fa da determinante o da determinato: Lebens-, Volkskultur, Kulturbegriff, -philosophie, -wissenschaft, -funktionen, -werte, -güter…
Cultura di vita, cultura popolare, significato di cultura, filosofia della cultura, scienza della cultura, funzioni, valori, beni culturali…

41 KARL HELMER, *Kultur*, in: DIETRICH BENNER, JÜRGEN OELKERS, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*,Beltz Verlag Weinheim und Basel, 2004, p. 542

Dall'approccio generalista e dall'approccio storico-filologico appena considerati, ci spostiamo sull'analisi proposta da Montani, esaustiva, nella sua compattezza e sintesi, e comprensiva della molteplice valenza semantica di cultura: innanzitutto cultura è etimo di *colere*, *cultus*, termini portavoci della società e dei valori romani, fra cui, il *cultus agri* e il *cultus deorum*; la denominazione *cultura animi* riferita alla filosofia è da riconoscere e da ricondurre espressamente a Cicerone (*Tusculanae Disputationes*), il quale, forse per primo, mette in campo la metafora agreste della coltivazione del campo, per parlare della cura dell'anima. Da questa premessa etimologica si viene ad osservare la duplice *impalcatura* dell'oggetto cultura:

Attualmente il termine c. (cultura), pur proponendosi in ogni sua accezione di specificare il regno delle attività umane differenziato e rapportato talvolta contrapposto al regno della natura, viene adoperato per indicare fondamentalmente due realtà distinte, di cui però la prima è inclusa nella seconda: a) il processo di educazione o formazione della persona umana: è il senso tradizionale, *classico-umanistico*; b) «quel complesso insieme, quella totalità che comprende la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo in quanto membro di una società» (E.B. Tylor, 1871) : è il senso moderno, *sociologico-antropologico*. 42

Le *due realtà distinte* si completano a vicenda, perché l'uomo non è uomo se non si dedica alla cura/formazione di sé stesso, e perché non esisterebbero le società se l'uomo non si curasse dell'educazione dei suoi simili, di valori e obiettivi sui quali sviluppare la propria esistenza.

Segue il primo paragrafo, «La c. come visione globale dell'esistenza umana», che propone una visione filosofica del fenomeno cultura: l'*essenzialità* e l'*importanza* della cultura risiede, oltre che nella duplice impalcatura, nel:

…*concetto filosofico* di c. in quanto tale, che potremmo così definire: l'insieme dei modi di vita, inscindibilmente espressi sia negli orientamenti speculativi (letteratura, filosofia, arte, religione, musica...) sia nei comportamenti pratici (tecnica, economia, norme sociali...), che sono creati, appresi e trasmessi da una generazione all'altra fra i membri di una particolare società» 43

Fra queste righe si legge implicitamente l'importanza e il ruolo dell'educazione, come prassi e dovere delle comunità per la loro stessa salvaguardia, pertanto le generazioni più anziane si preoccupano di *allevare* le generazioni più giovani alla cura di loro stessi, al rispetto degli altri e al mantenimento dei valori, delle norme in vigore in quella comunità.
La portata filosofica della parola è ribadita poco più sotto, nell'espressione citata di Ladrière, secondo cui la cultura «è la condizione stessa dell'esistenza veramente umana» 44; non da ultima, si aggiunge la portata etica:

La c. «di noi degli esseri specificamente umani, razionali e critici ed eticamente impegnati. Grazie alla c. discerniamo i valori ed effettuiamo delle scelte. L'uomo si esprime per mezzo della c., prende consapevolezza di sé stesso, si riconosce come un progetto incompiuto,rimette in questione le sue realizzazioni, ricerca instancabilmente nuovi significati crea opere che lo trascendono» (Unesco, 1982) 45

42 M. Montani, *Cultura*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione* Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 259
43 *Idem*, p. 260
44 *Idem*
45 *Idem*

Il secondo paragrafo dà un'analisi strutturale, ripercorre i tasselli costitutivi dell'organismo cultura, un «tutto organico formato di elementi solidali» 46, fra cui la lingua (il conoscere) – ad ogni elemento è associato un verbo sostantivato, una funzione – la tecnica (il fare), le norme sociali (l'agire), i valori (il contemplare) e la religione.

Apice della progressione ascendente (dall'etimo all'ambito sociale, mondiale,) è il paragrafo concernente «l'universalismo culturale», che interpreta la cultura sociologicamente:

Oggi le sempre più numerose relazioni uniscono talmente tra di loro i vari popoli della terra da non mettere più in dubbio il cammino di tutta l'umanità verso una *mondializzazione della c.* La costruzione di tale progetto culturale planetario dovrà trovare l'equilibrio fra due esigenze fondamentali: da una parte, l'esigenza di difendere l'ineliminabile singolarità delle c....dall'altra parte, l'esigenza di aprirsi ai valori di cui altre c. sono portatrici... 47

Concetti legati a questo ragionamento, o meglio, auspicio conclusivo sono: solidarietà e libertà, principio di sussidiarietà, responsabilità e sicurezza, preoccupazione per la pace.

La cultura, riassumendo, è definibile quale: regno delle attività umane – processo di educazione o formazione della persona umana – quella totalità che comprende la conoscenza, le credenze, l'arte la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità o abitudine acquisita dall'uomo in quanto membro di una società – visione globale dell'esistenza umana – insieme dei modi di vita creati, appresi e trasmessi da una generazione all'altra fra i membri di una particolare società – condizione stessa dell'esistenza veramente umana – un tutto organico formato di elementi solidali.

L'interpretazione di Montani è un piacevole e completo punto di incontro fra la versione di Flores d'Arcais e la versione di Helmer; nell'analisi ritroviamo, infatti, riflessioni e concetti, trattati e ribaditi nell'uno o/e nell'altro testo sopraccitati: l'importanza dell'etimologia latina di cultura rinvia alla parte iniziale del testo tedesco, incentrata sulla tradizione romana, generatrice del senso *classico-umanistico* volto alla cura dell'individuo, e sulla metafora agreste del *cultus animi*; l'impostazione etica rinvia, sempre nel testo tedesco, alle tesi kantiane e fichtiane (moralità/moralizzazione, dell'uno; missione educativa dell'uomo di cultura per il bene e la felicità dell'umanità, dell'altro), e anche alla «cultura impegnata» considerata nel testo italiano; la considerazione di Ladrière, secondo cui la cultura è «condizione stessa dell'esistenza veramente umana» (Ladrière, 1978) 48 ci fa pensare alla considerazione/rielaborazione di Marrou, riportata da Flores d'Arcais, di cultura nell'antichità, quale «stato di uno spirito pienamente sviluppato che abbia dischiuso tutte le sue virtualità, quello dell'uomo divenuto veramente uomo». 49

46 M. Montani, *Cultura*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione* Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 260

47 M. Montani, *Cultura*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze* dell'educazione, Elle Di Ci, Torino, 1997, pp. 261-262

48 *Idem*, p. 260

49 Giuseppe Flores d'Arcais, *Cultura*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 275

L'universalismo culturale dell'ultima parte, lo ritroviamo, sotto forme diverse, nel paragrafo «Cultura di massa e culture subalterne» della versione di Flores d'Arcais.
Il collegamento all'educazione è presente nei tre testi: Montani lo esprime all'inizio, quando tratta il senso *classico-umanistico* di cultura, teso alla formazione, educazione dell'uomo; poi, quando dice «l'insieme dei modi di vita...che sono creati, appresi e trasmessi da una generazione all'altra fra i membri di una particolare società» 50.
Flores d'Arcais dedica un paragrafo al rapporto fra cultura ed educazione: «Preliminare a questa indagine è la discussione intorno alla legittimità fra cultura ed educazione» 51 ; all'educazione viene associato l'insegnamento, forma iterativa e costante della cura dell'uomo verso la conoscenza.
A questo proposito, Flores d'Arcais fa riferimento alla cultura quale dottrina, insegnamento: «La conferma che la cultura è dottrina, e quindi anche insegnamento (*docère*), la ritroviamo in tutta Europa...» 52

Helmer riconduce la cultura all'insegnamento già nel primo capoverso del primo capitolo, quello riguardante l'antichità romana: «wie ein Acker, auch wenn er fruchtbar ist, ohne Pflege keine Frucht tragen kann, so auch die Seele ohne Belehrung» 53 *(M. T. Cicero, Tusculanae Disputationes: così come un campo, anche se è fertile, non può produrre frutti senza coltivazione, così anche l'anima senza insegnamento).*
E ancora, nel capoverso rigurdante l'Umanesimo, si attribuisce alla cultura e agli studi umanistici, le qualità di «Tugend und Lehre» 54 (*virtù e dottrina*).

50 M. Montani, *Cultura*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 260
51 Giuseppe Flores d'Arcais, *Cultura*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 287
52 *Idem*, p. 279
53 Karl Helmer, *Kultur*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 527
54 *Idem*, p. 529

Riconducibile alla linea espositiva tracciata da Flores D'Arcais e da Montani, è la versione francese di Dumazedier: essa è divisa in tre parti. La prima fa da introduzione all'argomento (*culture générale*):

Ensemble de connaissances, d'attitudes et de valeurs qui dépasse les savoirs spécialisés pour échapper aux «idiotismes professionnels» (Marx). À toutes les époques, ce qu'on peut appeler la culture générale est cette part de la connaissance qui dépasse les savoirs spécialisés pour développer l'homme lui-même. Elle est valorisée par les élites de l'esprit, clercs, intellectuels créateurs ou critiques littéraires et artistiques qui lui confèrent sa légitimité sociale. Ces élites appartiennent à des catégories, classes ou fractions de classes dominantes, mais ils sont producteurs d'un patrimoine symbolique qui se donne souvent comme une culture universelle. 55

Insieme di conoscenze, di attitudini e di valori, che oltrepassa i saperi specializzati per fuggire agli «idiotismi professionali» (Marx). In tutte le epoche, ciò che si può chiamare cultura generale è questa parte della conoscenza che oltrepassa i saperi specializzati per sviluppare l'uomo in quanto uomo. Essa è valorizzata dalle élites della mente, da funzionari, intellettuali creatori o da critici letterari e artistici, i quali le conferiscono legittimità sociale. Queste élites appartengono a delle categorie, classi o frazioni di classi dominanti, ma sono produttori di un patrimonio simbolico che si definisce spesso come cultura universale.

In questa prima parte è importante notare che, a dispetto di qualche ripetizione, la prima informazione che ci viene rilasciata è abbastanza generale, nota dall'opinione pubblica. La cultura generale è tale perché, contiene saperi plurimi e al contempo li oltrepassa, per studiare l'uomo nella sua integrità, nella sua universalità. Tale pensiero – pensiamo alla citazione del Marrou fatta da Brint – sorge in seno a élites colte, letterate, e attive nella riflessione e nella contemplazione dell'universo (*theorein*), le quali sono in contatto con le classi dominanti: queste *rispecchiano* i loro valori, i loro costumi e le loro qualità, nelle élites poste al loro servizio (basti pensare ai poeti di corte); queste ultime, a loro volta, nell'accompagnare il cammino delle classi dominanti, si prodigano in ricerche ed espressioni creative, colte, elaborate, tessono rapporti con figure intellettuali straniere, diffondono il sentire ed il pensare *della cultura*. È proprio *La cultura* ad essere interessata, non già *una* cultura (ogni paese, ogni realtà socio-linguistica ha una sua cultura); ovvero quella che sta alle radici della civiltà occidentale: l'antichità greca e romana, il diritto, la filosofia, la scienza e la letteratura.... E la legittimità sociale sta ad indicare che tali messaggi di pensiero vanno ad influire, direttamente o indirettamente, sui comportamenti e sulle relazioni sociali, ritenuti più corretti e consoni ad un retto vivere collettivo. Infine, patrimonio simbolico perché, a differenza di informazioni pratiche, tecniche e mirate alla soluzione di un problema pratico, in un settore di attività, di impiego, la cosa che conta è la centralità e l'universalità dell'uomo nell'universo, come a ricordare che, dietro alle invenzioni e alle scoperte, al progresso e alle guerre, alla libertà e all'asservimento, c'è sempre l'uomo.

55 JOFFRE DUMAZEDIER, *Culture* générale, in: PHILIPPE CHAMPY, CHRISTIANE ÉTÉVÉ, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, pp. 215-216

La seconda parte (*La contestation de la culture héritée* = La contestazione della cultura ereditata) è un approfondimento del concetto e un confronto con le tendenze del mondo contemporaneo, con la cosiddetta *cultura di massa*:

Aujourd'hui, en France, la culture générale est d'abord un héritage de la culture gréco-latine enrichi par les chefs d'œuvres, qui se sont succédé de l'époque médiévale, classique ou moderne jusqu'à aujourd'hui, surtout dans le domaine des arts et des lettres. Mais à mesure que notre société démocratique découvre les transformations scientifiques et technologiques, mais aussi esthétiques et éthiques de l'ère industrielle et post-industrielle, les contenus de cette culture générale instituée dans les établissements scolaires s'éloignent toujours plus de la culture vécue ou des cultures vécues dans les différents milieux sociaux. […] La culture générale est confrontée à ce qui a été appelé une culture de masse. À travers une standardisation des œuvres, cette culture produisait aussi des valeurs nouvelles par la presse, le cinéma, la radio, la télévision: d'où un conflit particulièrement vécu dans l'adolescence entre les valeurs de la culture générale des établissements secondaires pour tous et les valeurs culturelles de médias... Il s'ensuivit un difficile dialogue entre les valeurs culturelles dominantes des anciennes générations et celles qui sont prépondérantes dans les générations nouvelles (images fixes et animées, jeux électroniques, musiques en tous genres....) 56

Oggi, in Francia, la cultura generale è innanzitutto un'eredità della cultura greco-latina, arricchita dai capolavori che si sono susseguiti dall'epoca medievale, classica o moderna fino ad oggi, soprattutto nel campo delle arti e delle lettere. Ma man mano che la nostra società democratica scopre le trasformazioni scientifiche e tecnologiche, ma anche estetiche ed etiche, dell'era industriale e post-industriale, i contenuti di questa cultura generale istituita nelle scuole, si allontanano sempre più dalla cultura vissuta o dalle culture vissute in diversi milieux sociali. […] La cultura generale è confrontata con ciò che è stato chiamato una cultura di massa. Attraverso una standardizzazione delle opere, questa cultura (di massa) produceva anche dei nuovi valori nella stampa, nel cinema, alla radio, nella televisione: da cui un conflitto vissuto particolarmente nella adolescenza, fra i valori della cultura generale degli istituti scolastici secondari, in vigore per tutti, e i valori culturali dei media.... Ne consegue un dialogo difficile fra i valori culturali dominanti delle generazioni passate e quelli preponderanti nelle nuove generazioni (immagini fisse e animate, giochi elettronici, musica di tutti i generi....).

Si parla di eredità greco-latina, fondamento della civiltà occidentale tutta, e delle trasformazioni alle quali la società odierna è venuta incontro, con il passare del tempo. Queste trasformazioni, soprattutto, potremmo dire, nel campo dell'informazione e della mediatica, hanno rivoluzionato se non stravolto i tradizionali metodi di comunicazione e di discussione, di trasmissione del sapere. Dietro l'angolo è sempre nascosto il pericolo, per le democrazie, di elevare distrattamente a rango di cultura generale/universale, quella di massa, volgarizzata oltremodo per mezzo della televisione, dei telefonini, di Internet.

56 JOFFRE DUMAZEDIER, *Culture* générale, in: PHILIPPE CHAMPY, CHRISTIANE ÉTÉVÉ, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 216

Tuttavia per cultura generale si intende anche il *saper vivere, saper fare*, con dignità. Ed è qui che, nell'ultima parte del testo (*Pour une culture plurielle et partagée* = Per una cultura plurale e condivisa) l'autore pone delle domande, meglio, auspici travestiti da domande, riguardo all'accordo fra metodo di trasmissione e contenuti della cultura generale in sé, e le esigenze della vita di tutti i giorni:

L'extension des exigences démocratiques dans le partage de la culture entre tous en toutes classes et en toutes catégories sociales a posé encore d'autres questions à la culture générale héritée: comment rapprocher la complexité de la culture générale d'aujourd'hui des pratiques de la vie quotidienne du plus grand nombre? […] Enfin, le rapport entre les connaissances générales et les aptitudes des apprenants a fait l'objet de réflexions plus critiques. 57

L'estensione delle esigenze democratiche nella condivisione della cultura per tutti e in tutte le classi e categorie sociali ha posto ulteriori domande alla cultura generale ereditata: come avvicinare la complessità della cultura generale di oggi alle praticità della vita quotidiana della maggiorparte della gente? […] Alla fine, il rapporto fra le conoscenze generali e le attitudini degli apprendenti è stato oggetto di riflessioni più critiche.

Definizioni, sinonimi, perifrasi, attorno al concetto di *culture générale*: Ensemble de connaissances, d'attitudes et de valeurs qui dépasse les savoirs spécialisés pour échapper aux «idiotismes professionnels» - cette part de la connaissance qui dépasse les savoirs spécialisés pour développer l'homme lui-même - culture universelle - héritage de la culture gréco-latine – connaissances générales – savoirs généraux.

Insieme di conoscenze, di attitudini e di valori, che oltrepassa i saperi specializzati per fuggire agli «idiotismi professionali» - questa parte della conoscenza che oltrepassa i saperi specializzati per sviluppare l'uomo in quanto uomo – cultura universale – eredità della cultura greco-latina – conoscenze generali – saperi generali

Espressioni costruite con il termine: Elle est valorisée par les élites d'esprit – La culture générale est confrontée à....une culture de masse – les contenus de cette culture générale – le rapport entre les connaissances générales et les aptitudes des apprenants – toutes ces formes de culture générale.

Essa è valorizzata dalle élites della mente – La cultura generale è confrontata ad una cultura di massa – i contenuti di questa cultura generale – il rapporto fra le conoscenze generali e le attitudini degli apprendenti – tutte queste forme di cultura generale.

Vediamo che il sintagma viene o ripetuto tale e quale o sostituito da un pronome personale, o ancora, preceduto da un aggettivo dimostrativo a carattere anaforico (questa cultura generale = quella di cui si è parlato finora), o espresso in altri termini (conoscenze, saperi generali).

57 JOFFRE DUMAZEDIER, *Culture* générale, in: PHILIPPE CHAMPY, CHRISTIANE ÉTÉVÉ, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 217

Un discorso a parte va fatto per l'interpretazione di Claude Lelièvre:
il motivo della sua specificità e tecnicità è dato dal fatto che si tratta di un Dizionario dell'educazione, non di scienze dell'educazione o di pedagogia (aspetto teorico, filosofico), il quale quindi prende in considerazione principalmente l'aspetto pratico dell'educazione, l'insegnamento, i programmi scolastici, le direttive ministeriali, inquandrandoli nella storia della nazione francese.
È un dizionario di per sé specialistico, settoriale, con un'indagine rigorosamente tecnica.
L'introduzione presenta l'espressione *culture commune*, cerca di proporne, non già di chiarirne, la portata semantica, che si esplicita in più forme equipollenti: socle commun de connaissances et de compétences – minimum culturel commun – savoir minimal, un savoir commun exprimant notre civilisation particulière (*solco comune di conoscenze e di competenze – basi culturali comuni – sapere fondamentale, sapere comune che esprime la nostra peculiare civiltà*).

I paragrafi che seguono, circondano il tema *culture commune* secondo un'ottica storica e istituzionale (Historique, Une question vive régulièrement enterrée: *Storia, Una questione importante regolarmente archiviata*) e affrontano l'aspetto concettuale, incerto e ambiguo, delle molteplici sfaccettature del sintagma (Interpellations, difficultés et apories de «la culture commune»: *Interpellazioni, difficoltà e aporie de «la cultura comune»*).

Il percorso storico di *culture commune* inizia negli anni settanta del XX secolo, sotto la presidenza di Valéry Giscard d'Estaing - pretesto per parlare di cultura comune, è l'incombente riforma del *collège unique* – e si protrae con accenti diversi fino al decreto legislativo del 23 aprile 2005 (art. 9), che afferma solennemente:

«La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société». 58

«L'obbligo scolastico deve almeno grantire ad ogni alunno i mezzi necessari per acquisire un solco comune costituito da un insieme di conoscenze e di competenze, da possedere assolutamente, per concludere con successo il percorso scolastico, continuare il processo di formazione, costruire il proprio avvenire personale e professionale e integrarsi nella società».

Il decreto sembra riassumere, nei concetti e negli obiettivi, le tappe segnate in passato. Riportiamo qui di seguito, le citazioni, dall'ambito istituzionale/ministeriale, una del 1974, l'altra del 1983, un'altra del 1994:

«Le premier objectif, c'est l'élévation du niveau de connaissances et de culture des Francais […] On peut se poser la question de savoir si, à coté de l'obligation de scolarité jusqu'à seize ans, il ne faudrait pas imaginer une autre obligation qui serait de donner à chaque Francaise et à chaque Français un savoir minimal.»
(Presidente della Repubblica Valéry Giscard d'Estaing, 25 luglio 1974) 59

«Il primo obiettivo, è l'innalzamento del livello di conoscenze e di cultura dei francesi […] Ci si può interrogare, oltre all'obbligo scolastico fino ai sedici anni, sulla necessità di un ulteriore obbligo, quello di dare a tutti i francesi, studentesse e studenti, un sapere fondamentale.»

58 Claude Lelièvre, *Culture commune* in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 95
59 *Idem*, p. 93

«Des programmes nationaux devraient définir le minimum culturel commun, c'est-à-dire le noyau de savoirs et de savoir-faire fondamentaux et obligatoires que tous les citoyens devraient posséder. Cette formation élémentaire….devrait mettre l'accent sur les savoirs fondamentaux qui sont la condition de l'acquisition de tous les autres savoirs»
(Pierre Bourdieu redige un rapporto del Collège de France, dicembre 1983) 60

«Programmi nazionali dovrebbero definire le basi culturali comuni, ovvero il fulcro di saperi e di competenze fondamentali e obbligatori, che tutti i cittadini dovrebbero possedere. Questa formazione di base…dovrebbe mettere l'accento sui saperi fondamentali, condizione dell'acquisizione di tutti gli altri saperi»

«Il nous a semblé nécessaire de réactiver aujourd'hui l'idéal républicain d'un «socle commun» cohérent de connaissances et de compétences, y compris pratiques et réflexives […] C'est dans l'optique d'une démocratisation réussie de notre système d'enseignement qu'il convient, face à l'hétérogénéité des élèves, sinon des classes, de réaffirmer la volonté de transmettre à tous une culture commune, un socle de compétences théoriques, réflexives et pratiques fondamentales. Après le temps de l'élitisme, après celui de la massification, voici venu celui d'une démocratisation qui doit allier la qualité à la quantité»
(ministro dell'educazione Francois Bayrou, settembre 1994) 61

«Ci è sembrato necessario riattivare oggi l'ideale repubblicano di un «solco comune» coerente di conoscenze e di competenze, incluse quelle pratiche e riflessive […]Nell'ottica di una democratizzazione riuscita del nostro sistema d'insegnamento, è opportuno, di fronte alla eterogeneità degli allievi e delle classi, riaffermare la volontà di trasmettere a tutti una cultura comune, un solco di competenze teoriche, riflessive e pratiche fondamentali. Dopo il tempo delle élites, dopo il tempo delle masse, ecco quello di una democratizzazione che coniughi qualità e quantità »

Espressioni legate alla cultura comune sono ribadite in toni diversi a seconda del momento storico e del contesto istituzionale: scolarité obligatoire/obligation de scolarité jusqu'à seize ans, l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences/ volonté de transmettre à tous une culture commune, un socle de compétences théoriques, réflexives et pratiques fondamentales, socle commun, savoir minimal...

obbligo scolastico fino ai sedici anni, acquisizione di un solco comune costituito da un insieme di conoscenze e di competenze/volontà di trasmettere a tutti una cultura comune, un solco di competenze teoriche, riflessive e pratiche fondamentali, solco comune, sapere fondamentale...

60 Claude Lelièvre, *Culture commune* in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 94
61 *Idem*

C'è spazio anche per i dubbi e i contrasti di interpretazione, definizione concettuale e terminologica dell'espressione considerata:

«Cette appellation...a des avantages et des inconvénients. Au titre des seconds, elle évoque des approches minimalistes du problème qui..peuvent nourrir une vision trop statique, négligeant les potentialités dynamiques justement produites par la maîtrise du socle lui-même. Mais, au titre des avantages, elle rappelle la nécessité qu'une société entretienne un véritable débat démocratique sur la nature (évolutive) des savoirs qu'elle s'engage à transmettre.»
(Samuel Joshua, *L'École entre crise et refondation*, 1999) 62

«Questa appellazione...ha dei vantaggi e degli inconvenienti. Se consideriamo i secondi, essa evoca degli approcci minimalisti al problema, i quali...possono nutrire una visione troppo statica, negligente delle potenzialità dinamiche effettivamente prodotte dalla possessione del bagaglio comune. Ma, se consideriamo i vantaggi, essa ricorda la necessità di una società nell'intraprendere un vero dibattito democratico sulla natura (evolutiva) die saperi che si impegna a trasmettere.»

E si conclude con un auspicio:

Pourtant il faut décider et choisir, fermement et clairement, pour qu'il y ait quelque sens à parler d'une «culture commune» devant être effectivement maîtrisée par tous et par chacun, en «commun». 63

Pertanto bisogna decidere e scegliere, fermamente e chiaramente, affinché vi sia un senso a parlare di una «cultura comune», da dovere essere effettivamente posseduta da tutti, in «comune».

62 Claude Lelièvre, *Culture commune* in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 95
63 *Idem*, p. 96

Ed ora passiamo alla coesione, il criterio che concerne l'unità sintattica e grammaticale.

Da uno sguardo panoramico sui testi presi in considerazione, notiamo che i tre ambiti linguistici, prediligono la costruzione paratattica, la coordinazione per congiunzione e per asindeto, la quale collega periodi, capoversi e paragrafi. Ogni trattazione si costituisce di paragrafi o micro-capitoli su di una specifica angolatura dell'analisi integrale di cultura, essi stessi suddivisi in sotto-parti, tesi a sottolineare un aspetto, un problema o una prospettiva dell'analisi.

Negli esempi seguenti troviamo generalmente elementi coordinanti le frasi, i periodi, i capoversi e e i paragrafi (avverbi, congiunzioni congiuntivi o disgiuntivi, coordinazione per asindeto → virgole, due punti, punto a capo; espressioni di richiamo, ricapitolazione o introduzione, catafora, anafora):

I latini parlano di una *cultura animi* o di una *cultura mentis*, con un evidente richiamo alla *agri-cultura*: ciò tuttavia mette in evidenza….la capacità (dell'uomo) di raggiungere lo stato di cultura partendo dalle disposizioni della natura. È in tal modo anche già individuato un primo essenziale problema: quello del rapporto tra natura e cultura, cioè tra il "dato" e il "fatto". 64

È vero: cultura può, deve intendersi in senso oggettivo – i beni culturali - e in senso soggettivo – la loro acquisizione, la formazione dell'uomo mediante il sapere….la cultura educativa: e di questo duplice aspetto si dovrà anzitutto tenere conto…. 65

Ciceros cultura animi hat zu römischer Zeit keine herausragende, folglich auch keine sprachbildende Bedeutung. 66

Renaissance-Humanisten erneuern römische Vorstellungen und meliorieren sie in ihrem Sinne […]
Bei italienischen Humanisten meint *civilitas* einmal die menschliche Natur und ihre Entfaltung, dann menschliches Verhalten gegen sich selbst und seine Mitmenschen, ja die ganze Menschheit, schließlich Geistesbildung in humanistischen Verständnis. 67

La cultura animi di Cicerone non ha in epoca romana alcuna valenza distintiva, quindi anche costitutiva della lingua latina.

Gli Umanisti del Rinascimento rinnovano le rappresentazioni romane e le migliorano nel loro significato […] Secondo gli Umanisti italiani civilitas significa al contempo la natura umana e la sua evoluzione, poi il comportamento umano nei confronti di sé stesso e dei suoi simili, insomma dell'umanità, infine formazione dello spirito in un'accezione umanistica.

64 Giuseppe Flores d'Arcais, *Cultura*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 275
65 *Idem*
66 Karl Helmer, *Kultur*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, pp. 527-528
67 *Idem*, pp. 528-529

Une autre tendance de la culture générale est le développement d'un désir et d'une aptitude à tirer du quoidien des questions générales capables de conduire le sujet à rechercher les connaissances générales nécessaires à ces questions, enfin à intégrer ces acquisitions dans un art de mieux vivre pour la nature, pour soi, pour autrui. 68

La notion ou l'expression de «culture commune» est en tension voire en opposition ou, au contraire, en position de quasi-équivalence, selon les auteurs et les organisations, avec d'autres expressions ou d'autres conceptions.
On fait allusion notamment à celles de...«socle commun de connaissances et de compétences», de «minimum culturel commun» et de «savoir minimal, un savoir commun exprimant notre civilisation particulière». 69

Cette problématique apparaît avec force à partir de la tentative de redéfinition de la «bonne fin» de la scolarité obligatoire au moment même de l'institution du «collège unique». 70

Un'altra tendenza della cultura generale è lo sviluppo di un desiderio e di una attitudine nel ricavare dalla quotidianità delle domande capaci di condurre il soggetto a ricercare le conoscenze generali necessarie a queste domande, insomma di integrare queste conoscenze acquisite in un' arte del vivere meglio per la natura, per sé stessi, per gli altri.

La nozione o l'espressione di «cultura comune» è in tensione, vedi in opposizione o, al contrario, in posizione di quasi-equivalenza, secondo gli autori e le organizzazioni, con altre espressione o altre concezioni. Si fa riferimento propriamente a quelle (espressioni) di... «solco comune di conoscenze e di competenze», di una «base culturale comune» e di un «sapere fondamentale, espressione della nostra peculiare civiltà».

Questa problematica appare con forza a partire dal tentativo di ridefinire la «lieta conclusione» dell'obbligo scolastico, proprio quando viene istituito il «collège unique».

68 Joffre Dumazedier, *Culture* générale, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 217
69 Claude Lelièvre, *Culture commune* in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 93
70 *Idem*

Collegamenti fra periodi e capoversi:

1a) Nella sua *Storia dell'educazione nell'antichità*, il Marrou riporta l'aneddoto…2a) Il richiamo a questo episodio ci sembra importante per più motivi. 3a) Anzitutto perché…4a) Il secondo motivo sta nel convincimento che…5a) Il terzo motivo è che… 6a) E per questo lo stesso Marrou si preoccupa… 71

1b) Da quanto qui richiamato…2b) Ma il significato di cultura…è antico. I latini parlano di una *cultura animi*….con un evidente richiamo alla *agri-cultura*: 3b) ciò tuttavia mette in evidenza…..4b) È in tal modo anche già individuato un primo essenziale problema… 72

1a) L'etimologia del vocabolo c. rinvia al lat. c*olere* (curare, onorare, esercitare) … 2a) Di qui si è sviluppata l'espressione *c. mentis* del tardo Medioevo... 3a) Attualmente il termine c....viene adoperato per indicare fondamentalmente due realtà distinte...: a) il processo di educazione o formazione della persona umana: è il senso tradizionale, *classico-umanistico*; b) ...quella totalità che comprtende la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale....: è il senso moderno, *sociologico-antropologico*... 73

Flores D'Arcais presenta la cultura attraverso le parole dello studioso dell'antichità Marrou; abbiamo riportato tre capoversi, costruiti attorno alle riflessioni dell'autore francese, il primo dei quali è suddiviso in cinque periodi: si inizia con il menzionare l'opera, che tratta dell'educazione nell'antichità, si ritorna all'aneddoto che essa contiene, e si elencano i vari motivi che sottendono all'importanza del pensiero sulla cultura, colto dall'apporto di Marrou (anzitutto perché, il secondo motivo, il terzo motivo...e conclusione: e per questo...).
Il capoverso seguente si collega al primo affrontato, con l'espressione «Da quanto qui richiamato» (anafora); la frase principale successiva è introdotta dalla congiunzione disgiuntiva/oppositiva *ma*, che implica una volontà – da parte dell'autore – di precisare qualche cosa che probabilmente non si è tenuta presente nell'analisi di Marrou: il significato di cultura è antico quanto la coltivazione della terra, alla quale il termine è ricondotto fedelmente dall'etimologia stessa. Verso la conclusione, il *tuttavia* cerca di conciliare la coltivazione dello spirito con quella della terra, l'uomo e la natura.

Montani parte subito dall'etimo latino *colere*, che significa asieme, coltivare un campo, praticare un'attività, e venerare le divinità. Egli ricorda poi che tale pensiero si estende e si conserva nel Medioevo, sotto la forma di *cultura mentis*. Il terzo periodo segna un distacco dal confronto con il passato filologico; l'avverbio *attualmente* introduce le accezioni contemporanee del concetto: processo di educazione e formazione dell'individuo, e patrimonio di valori, usanze e comportamenti, acquisito e valorizzato da una comunità, dala società.

71 Giuseppe Flores d'Arcais, *Cultura*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 275
72 *Idem*
73 M. Montani, *Cultura*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 259

1a) Die griechische Denkweise…. wird im Römischen aufgegriffen. 2a) Das Wort *cultura* bezeichnet allerdings im lateinischen Sprachgebrauch eingeschränkt und durchgängig das Tätigkeitsfeld des Ackerbaus. 3a) Einzig in den »Tusculanae Disputationes« wendet Marco Tullio Cicero…4a) Anlass dazu ist… 74

1a) »Die ursprüngliche und lebendige Kraft muss also durch die Cultur sich bereichern, dagegen aber ihrer unbestimmten Tauglichkeit ein bestimmtes Ziel geben und das Todte nach und nach in Leben verwandeln. 2a) Nur so wird der *cultivirte* Mensch von dem bloss *natürlichen* zum *gebildeten*.«
(W. von Humboldt, *Über Göthes Hermann und Dorothea*, 1798) 75

1a) Il pensiero greco…viene ripreso in ambito romano. 2a) la parola cultura designa d'altronde nel linguaggio latino esclusivamente e correntemente la coltivazione del campo. 3a) Unicamente nelle »Tusculanae Disputationes« Marco Tullio Cicerone utilizza… 4a) Il pretesto è…

1a) »La forza originaria e vitale deve dunque arricchirsi per mezzo della cultura, ma di contro, deve dare un obiettivo alla sua utilità indeterminata, e trasformare continuamente l'inanimato in vita.. 2a) Solo così l'uomo colto da semplice uomo naturale diventa uomo formato.«

Helmer, analogamente a Montani, riconduce il significato pregnante di cultura alla tradizione latina, pure allieva, erede di quella greca, come viene esplicitamente detto all'inizio del primo capoverso.
L'avverbio *allerdings*, nella seconda frase, sottolinea che il vocabolo *cultura* ha per i romani un significato esclusivo e diffuso: la coltivazione del campo (a dare man forte ad *allerdings* = d'altronde, d'altra parte, sono gli aggettivi avverbiali *eingeschränkt* e *durchgängig* = esclusivamente e correntemente). L'avverbio che apre la terza frase, *einzig* (unicamente), introduce una novità, un'eccezione, all'interno del pensiero romano sulla cultura: la versione di Cicerone, il quale innalza la cultura a filosofia, ovvero cura dell'anima. Si prosegue con il chiarimento di tale impostazione di pensiero (*Anlass dazu ist...*= prestesto di ciò è....).

Il secondo esempio ci porta alle considerazioni di von Humboldt, il quale ammonisce gli uomini e la società, sulla necessità di porre resistenza attiva e creativa alla cultura, mero possedimento e dote inanimata (*blosser Besitz, todter Schatz*); l'avverbio *also* si riferisce a questo urgente consiglio, e il capoverso – tratto da una più ampia considerazione sull'argomento – si conclude con *nur so* (solo così), che presenta il conseguente risultato della resistenza consigliata.

74 KARL HELMER, *Kultur*, in: DIETRICH BENNER, JÜRGEN OELKERS, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 527
75 *Idem*, p. 534

1a) Elle (la culture générale) est valorisée par les élites de l'esprit, clercs, intellectuels créateurs ou critiques littéraires et artistiques qui lui confèrent sa légitimité sociale. 2a) Ces élites appartiennent à des catégories, classes ou fractions de classes dominantes, mais ils sont producteurs d'un patrimoine symbolique qui se donne souvent comme une culture universelle. a) C'est ce patrimoinequi constitue le fond ambigu de la formation générale scolaire et universitaire. 76

1a) À la fin de l'année 1988, une commission de réflexionsur lescontenus de l'enseignementest instituée par le ministre de l'Éducation nationale Lionel Jospin. 2a) Elleest présidée par Pierre Bordieu et François Gros, et elle est composée d'une douzaine de membres.... 3a) Une consultation nationale est décidée et engagée... 4a) Mais la question des contenus d'enseignements n'est pas au centre des débats des colloques régionaux. 77

1b) Tout cela se conclut par la mise en place du Conseil national des programmes... 2b) En sptembre 1994, le ministre de l'Éducation nationale François Bayrou invite le Conseil national des programmes à mener une réflexion destinée à «préciser les savoirs essentiels» et à étudier«l'organisation des champs disciplinaires».

1c) Le Conseil national des programmestravaille selon ces orientations.... 79

1a) Alla fine dell'anno 1988, viene istituita dal ministro dell'educazione nazionale Lionel Jospin una commissione di riflessione sui contenuti dell'insegnamento. 2a) Essa è presieduta da Pierre Bourdieu e da François Gros, ed è composta da una dozzina di membri... 3a) Si decide e si lancia una consultazione nazionale... 4a) Ma la questione dei contenuti di insegnamento non è al centro dei dibattiti di colloqui regionali.

1b) Tutto questo si conclude con l'attivazione di un Consiglio nazionale dei programmi... 2b) Nel settembre 1994, il ministro dell'Educazione nazionale François Bayrou invita il Consiglio nazionale dei programmi a condurre una riflessione destinata a «precisare i saperi essenziali» e a studiare «l'organizzazione dei campi disciplinari».

1c) Il Consiglio nazionale dei programmi lavora secondo questi orientamenti...

Nell'esempio offertoci da Dumazedier, abbiamo un capoverso, costituito di tre periodi. Il primo dice che la cultura generale è prodotto del lavorìo mentale e spirituale delle élites colte; il secondo si richiama per anafora a queste élites (*ces élites*), specificandone lo status sociale, la situazione, il legame con le classi dominanti. Inoltre, si sottolinea l'importanza del carattere universale e simbolico della cultura generale; sempre per anafora, si ritorna nel terzo periodo a questo patrimonio universale, di valori.

Spostandoci verso il testo di Lelièvre, abbiamo raggruppato tre capoversi, che illustrano i procedimenti e gli obiettivi della commisssione sui contenuti dell'insegnamento nazionale. Subito ci accorgiamo che l'ambito e le modalità d'analisi sono molto più tecniche e mirate. Si parla della commissione, istituita nel 1988, se ne menzionano i membri (utilizzo del pronome personale *elle*), e le finalità (riflettere sui contenuti dell'insegnamento); la congiunzione disgiuntiva *mais* (ma) constata l'inattuabilità e il fallimento degli obiettivi.
I capoversi successivi parlano del *rimedio* posto in seguito al fallimento, ovvero della creazione di un Consiglio nazionale dei programmi (cambia il nome, gli obiettivi sono gli stessi), che sembra darsi da fare.

76 Joffre Dumazedier, *Culture* générale, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 216
77 Claude Lelièvre, *Culture commune* in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 94
78 *Idem*
79 *Idem*

All'interno dei periodi e delle sotto-parti sono presenti anche esempi di costruzione ipotattica (subordinate oggettive/soggettive, relative, causali...), che non appesantiscono la scorrevolezza della trattazione.

Esempi di ipotassi:

Da quanto qui richiamato pare del tutto infondata la tesi sostenuta da alcuni studiosi, che la tematica della *cultura* ….. sia stata affrontata solo a aprtire dal sec. XVIII. 82

Poiché la c. è tutta opera dell'uomo, se ne potranno specificare gli elementi costitutivi fondamentali partendo dalla classica distinzione dell'azione umana. 83

Was bis heute mit wechselnden Akzenten… mit dem Verbum *kultivieren* und dem Substantiv *Kultur* bezeichnet wird, fasst die lateinische Sprache zu römischer Zeit vorwiegend mit den Verben…. 84

Spätere Rezeptionen führen dazu, dass das deutsche Wort Kultur bis heute neben anderem die Zubereitung und Pflege des Bodens und die Formung des Geistes zugleich meint 85

Wie die Autoren der Antike *paideia* und *humanitas* der *barbaries*, so setzen mittelalterliche Verfasser den christlichen Glauben dem Unglauben entgegen 86

Ciò che fino ad oggi viene designato con diversi accenti, tramite il verbo coltivare e il sostantivo Cultura, viene riassunto nella lingua latina in epoca romana dai verbi...

Interpretazioni più tarde sono dell'idea che la parola tedesca Kultur significhi fino ad oggi la prepapazione e la cura del terreno e al contempo la formazione dello spirito

Come gli autori dell'antichità oppongono paideia e humanitas a barbaries, così anche gli autori medioevali oppongono il credo cristiano al non-credo.

82 Giuseppe Flores d'Arcais, *Cultura*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 275

83 M. Montani, *Cultura*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze* dell'educazione, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 260

84 Karl Helmer, *Kultur*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 527

85 *Idem*, p.528

86 *Idem*

Ich habe dich in die Mitte der Welt gestellt, damit du dich von dort aus bequemer umsehen kannst, was es auf der Welt gibt (Pico della Mirandola, De hominis dignitate) 87

Der Mensch hat eine »Neigung«, sich zu vergesellschaften, weil er so seine Naturanlagen entwickeln kann (I.Kant, *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*, 1784) 88

Ti ho posto al centro del mondo, di modo che tu ti possa meglio guardare attorno e vedere cosa ci sia nel mondo;

l'uomo ha una »inclinazione« a socializzare/entrare nella società, poiché egli può sviluppare in tal modo le sue disposizioni naturali.

Tout d'abord, la culture générale qui fut celle de l'honnête homme du XVII siècle, et qui fut perpétuée par les lycées élitistes du XIX siècle, a été mise en question. 89

On notera que l'adjectif qui se retrouve dans toutes ces expressions est précisément l'adjectif..... 90

Il faut finalement attendre le début du XXI siècle pour que le problème posé avec force depuis 1974 commence a se dénouer et à être traité. 91

Innanzittutto, la cultura generale che fu quella dell'uomo onesto (per bene) del XVII secolo, e che fu perpetuata nei licei elitari del XIX secolo, è stata messa in discussione.

Si noterà che l'aggettivo che si ritrova in tutte queste espressioni è propriamente l'aggettivo...

Bisogna aspettare l'inizio del XXI secolo perché il problema posto dal 1974 cominci a emergere e ad essere trattato.

Ci risulta variegato l'impiego della costruzione ipotattica, articolata in: subordinate oggettive e soggettive, participiali, causali, relative, modali, consecutive, interrogative. Nel caso delle consecutive e delle interrogative – si fa riferimento agli esempi qui presenti – si fa uso del congiuntivo, la cui funzione è quella di evidenziare la possibilità, l'auspicabilità, di un fatto, di un'ipotesi.

87 Karl Helmer, *Kultur*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 529
88 *Idem*, p. 531
89 Joffre Dumazedier, *Culture* générale, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de* l'éducation et de la formation, Paris, Nathan, 1994, p. 216
90 Claude Lelièvre, *Culture commune* in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 93
91 *Idem*, p. 95

Se diamo uno sguardo ai tempi verbali, rileviamo una massiccia presenza del presente, affiancato dall'imperfetto, tempi della descrizione e dell'informazione; il congiuntivo presente o passato (neutralità o distacco/critica dell'autore rispetto ad una opinione riportata), da registrare soprattutto nei testi italiani; il condizionale presente o passato, tempo dell'ipotesi, della possibilità o impossibilità rispetto ad un fenomeno, ad una riflessione – in tedesco si impiega il congiuntivo, nel periodo ipotetico - , il passato prossimo o remoto delle lingue romanze, il *Präteritum* tedesco (sia imperfetto sia passato remoto), è il tempo della narrazione e viene impiegato per sottolineare un momento della storia del concetto, un evento significativo; il futuro semplice, tempo della previsione/anticipazione, della progettazione, ma anche della riflessione, dell'ipotesi.

Esempi:

Diciamo "cultura", ma in realtà ci riferiamo alle "culture"… 92

Il filosofo rispondeva che… 93

L'etimologia del vocabolo c. rinvia al lat. c*olere* 94

Das Wort *cultura* bezeichnet…; Ciceros *cultura animi* hat zu römischer Zeit…keine sprachbildende Bedeutung 95

Das Wort Kultur hatte »einen ideologischen Klang; es roch nach Restauration, nach Nichts-gelernt-Haben…«
(H. Schnädelbach, *Kulturkritik nach Adorno. Plädoyer für eine kritische Kulturphilosophie*, 1992) 96

La parola cultura delinea...; la cultura animi di Cicerone non ha in epoca romana....alcun significato costituivo della lingua latina.

La parola cultura »risuonava come ideologia; sapeva di Restaurazione, di Non aver appreso niente.…«

92 Giuseppe Flores d'Arcais, *Cultura*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 276

93 *Idem*, p. 275

94 M. Montani, *Cultura*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze* dell'educazione, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 259

95 Karl Helmer, *Kultur*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, pp. 527-528

96 *Idem*, p. 544

Cette culture générale est souvent l'occasion d'un débat social sur le niveau de formation des citoyens.

Cette problématique apparaîtavec force à partir de la tentative de redéfinition de la «fin»de la scolarité obligatoire.... 98

Questa cultura generale è spesso l'occasione di un dibattito sociale sul livello di formazione die cittadini.

Questa problematica appare con forza a partire dal tentativo di ridefinizione della «buona conclusione» dell'obbligo scolastico...

L'uso del presente è legato alla descrizione e all'informazione; registriamo appunto verbi della documentazione e analisi su di un argomento: dire, rinviare, delineare, designare (*bezeichnen*), e anche esempi con verbi come apparire, sembrare.

97 Joffre Dumazedier, *Culture* générale, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 216

98 Claude Lelièvre, *Culture commune* in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 93

E per questo lo stesso Marrou si preoccupa che il termine *cultura*venga bene individuato 99

Da quanto qui richiamato pare del tutto infondata la tesi sostenuta da alcuni studiosi, che la tematica di *cultura*, ed analogamente quella di *civiltà*, sia stataaffrontata solo a partire dal sec. XVIII 100

In linea teorica ci sembra non esservi dubbio che nella religione....si celiuna delle scaturigini più essenziali della c. 101

»Die Natur hat gewollt: dass der Mensch alles, was über die mechanische Anordnung seines tierischen Daseins geht, gänzlich aus sich selbst herausbringe und keiner anderen Glückseligkeit oder Vollkommenheit teilhaftig werde….«
(I. Kant, *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*, 1784) 102

Der bloß natürliche Mensch sei wild…
(secondo F. Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, 1795) 103

La natura ha voluto: che l'uomo tragga fuori da sé stesso tutto ciò che va oltre l'ordine meccanico del suo essere animale, e che egli non sia partecipe di alcuna serenità o perfezione…
(I. Kant, Idea di una storia comune in prospettiva cosmopolita, 1784)

L'uomo puramente naturale sarebbe selvaggio…(si dice/pensa che l'uomo….sia…)
(F. Schiller, Sull'educazione estetica dell'uomo, in una serie di lettere, 1795)

Pourtant il faut décider et choisir...pour qu'il y ait sens à parler d'une «commune»

Pertanto bisogna decidere e scegliere....perché ci sia un senso a parlare di una «cultura comune»

Rileviamo una forte presenza del congiuntivo nelle subordinate oggettive e soggettive (prime citazioni), ma anche nei discorsi indiretti liberi (quinta citazione), e nelle consecutive (ultime citazioni).

99 Giuseppe Flores d'Arcais, *Cultura*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 275
100 *Idem*
101 M. Montani, *Cultura*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 261
102 Karl Helmer, *Kultur*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*,Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 531
103 *Idem*, p.533
104 Claude Lelièvre, *Culture commune* in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 96

cultura può, deve intendersi in senso oggettivo….e in senso soggettivo, la loro acquisizione, la formazione dell'uomo mediante il sapere, oggi diremmo la cultura educativa; 105

Senza una lingua non avremmo una c. 106

Ohne den Hang, der Vergesellschaftung zu widerstreiten, würden die Naturanlagen »unentwickelt« bleiben 107

Senza la tendenza a contrastare la socializzazione, le disposizioni naturali (dell'uomo) rimarrebbero »non sviluppate«

Restent aussi un certain nombre de difficultés voire d'apories à surmonter pour repérer ce qui serait «fondamental» dans la «culture commune».... 108

Rimangono anche alcune diffcoltà vedi aporie da risolvere nella ricerca di ciò che sarebbe «fondamentale» nella «cultura comune»...

Il condizionale viene usato soprattutto nel periodo ipotetico (ad una ipotesi corrisponde una possobile, probabile conseguenza), ma anche per chiarire, esemplificare una teoria, un punto di vista.

105 Giuseppe Flores d'Arcais, *Cultura*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 275

106 M. Montani, *Cultura*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 260

107 Karl Helmer, *Kultur*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 531

108 Claude Lelièvre, *Culture commune* in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 96

Il cristianesimo dei primi secoli si schierò inizialmente…contro la cultura classica 109

Di qui si è sviluppata l'espressione *c. mentis* del tardo Medioevo.... 110

On a contesté l'intérêt excessif des chefs-d'oeuvre imposés... 111

Cela a rendu très confus voire impossible le débat sur la définition d'un savoir commun.... 112

Tout cela se conclut par la mise en place du Conseil national des programmes.... 113

Si è contestato l'interesse eccessivo per i capolavori imposti...

Tutto questo ha reso molto confuso vedi impossibile il dibattito sulla definizione di un sapere comune....

Tutto questo si concluse con la messa in atto del Consiglio nazionale dei programmi....

Mentre il passato remoto è narrativo e inquadra in modo preciso un evento storico, un momento della riflessione, il passato prossimo è continuativo/estensivo, nel senso che prende in considerazione un aspetto nel corso del tempo.

109 Giuseppe Flores d'Arcais, *Cultura*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline,Roma, 1982, p. 278

110 M. Montani, *Cultura*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze* dell'educazione, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 259

111 Joffre Dumazedier, *Culture* générale, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de* l'éducation et de la formation, Paris, Nathan, 1994, p.217

112 Claude Lelièvre, *Culture commune* in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 94

113 *Idem*

Alcuni ci potranno obiettare… 114

Poiché la c. è tutta l'opera dell'uomo, se ne potranno specificare gli elementi costitutivi fondamentali partendo dalla classica distinzione dell'azione umana. Ovviamente questi diversi fattori culturali saranno strettamente uniti tra di loro... 115

On notera que l'adjectif qui se retrouve dans toutes ces expressions.... 116

Si noterà che l'aggettivo che si ritrova in tutte queste espressioni...

L'utilizzo del futuro semplice ha molteplici finalità: l'anticipazione di un evento, di una teoria; la risposta, in anticipo, ad eventuali, probabili ciritiche che possono essere mosse; l'ipotesi o la presentazione dell' organizzazione, della metodologia d'analisi e di ragionamento.

114 Giuseppe Flores d'Arcais, *Cultura*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 275

115 M. Montani, *Cultura*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 260

116 Claude Lelièvre, *Culture commune* in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 93

Espressioni della descrizione e documentazione scientifica, o pseudo-scientifica (vedi lo *status* scientifico e terminologico della pedagogia nel secondo paragrafo dell'introduzione):
riportare, richiamare/richiamarsi a, sottolineare, formulare una premessa/ipotesi/critica, caratterizzare/caratterizzazione, determinare/determinazione, significare, affrontare una tematica, ricondurre un problema a qualcosa, discussione preliminare all'indagine, mettere in luce, precisare/precisazione, chiarire un concetto, designare;

bezeichnen, umreissen, bestimmen, zusammenfassen, etwas in den Zusammenhang stellen, einen Begriff schärfen, betrachten, begreifen, aufgreifen, etwas auf etwas anderes wenden, unterscheiden, interpretieren, akzentuieren: *designare, abbozzare/dare definizioni attorno ad un argomento, significare, riassumere, porre qualcosa in relazione, evidenziare un concetto/significato, trattare/considerare, valutare/connotare/denotare, riprendere un concetto, rivolgere qualcosa a qualcos'altro/ porlo in relazione a qualcos'altro, distinguere, interpretare, accentuare.*

Être l'occasion d'un débat, confronter quelque chose à quelque chose d'autre, être au centre des grand débats, constater, montrer, faire l'objet de réflexions, la question de/sur quelque chose, il s'agit de la question..., se poser la question, la notion de quelque chose, mise/mettre en cause, définition/redéfinition de quelque chose, retourner la signification de quelque chose dans le sens de quelque chose d'autre, poser/régler un problème, orienter la réflexion vers quelque chose, conception/concevoir, être au centre des débats/du débat, souligner/préciser un trait, mettre en évidence: *essere l'occasione di un dibattito, confrontare qualcosa con qualcos'altro, essere al centro die grandi dibattiti, constatare, mostrare, fare/essere oggetto di riflessioni, la questione di/su qualcosa, si tratta della questione..., porsi la questione, la nozione di qualcosa, messa/mettere in causa, definizione/ridefinizione di qualcosa, ribaltare il significato di qualcosa nel senso di qualcos'altro, porre/risolvere un problema, orientare la riflessione verso qualcosa, concezione/concepire, essere al centro dei dibattiti/del dibattito, sottolineare/precisare un tratto, mettere in evidenza*.

Il terzo criterio, l'informatività, verte sull'informazione/sulle informazioni che il testo, nel suo complesso, contiene e intende trasmettere ai destinatari del testo stesso; essa è data dal titolo della trattazione, dall'organizzazione in più paragrafi o capitoli, i quali concernono più angolature dell'oggetto da trattare.
Nel testo di Flores d'Arcais, si affronta il tema cultura, partendo dalla valenza semantica (*paideia*), e avviandosi ad uno sguardo generale sui fenomeni e sulle espressioni, in forma di sintagmi nominali, legati alla e generati dalla cultura. Lo stesso si può dire per il testo di Montani, che si diparte in tre paragrafi principali, posti in ordine crescente (dall'ètimo *colere*, alla formazione dell'individuo e alla costituzione delle società, fino alla dimensione planetaria della cultura/delle culture).
L'analisi dettagliata di Helmer, di micro-capitoli suddivisi in sotto-parti, presenta in modo molto accurato dal punto di vista storico-filologico, il cammino della parola *Kultur* e del suo *Begriff* (significato); l'ordine cronologico (dall'antichità alla contemporaneità) è estremamente capillare e cerca di abbracciare, al contempo con chiarezza e accuratezza teminologica, stilistica e descrittiva, l'oggetto.
Infine, in ambito francese c'è la versione *umanistica*, da un lato, di Dumazedier, la quale comprende tutti i significati della *culture générale*, e quella più tecnica, dall'altro, di Lelièvre, riguardo alla *culture commune*. La prima si attiene ai dati della tradizione occidentale (antichità greca e romana, capolavori classici, medievali e moderni, élites) e si apre anche alle novità della società contemporanea, osservando il dialogo – o lo scontro – fra la cultura generale *tout court* e la cultura di massa. La seconda invece risulta essere molto rigorosa ed esclusiva in merito a questioni del *terrain politique et institutionnel français* (terreno politico e istituzionale francese) concernenti la cultura, del quale viene fornito un excursus chiaro e conciso, con date e luoghi, personalità politiche influenti, decreti legislativi e atti deliberativi.

L’informatività è legata ad altri due criteri, l’intenzionalità e la situazionalità, i quali marcano i motivi, le aspettative e i fini del mittente/autore che tratta un determinato argomento, in un determinato ambito d’analisi, di ricerca (il contesto influenza la produzione di un testo), di fronte al pubblico.

Preliminare a questa indagine è, peraltro, la discussione intorno alla legittimità della relazione, fin qui ammessa e riscontrata, fra cultura ed educazione . 117

Per un discorso critico sulla c. ….è necessario superarne la semplice descrizione fenomenologica, per individuarne l'essenzialità e l'importanza, quali premesse fondamentali per una proposta educativa. 118

Der Zusammenhang von Kultur und Pädagogik und die historische Orientierung des Artikels fordern Beschränkungen der Darstellung. Als eingrenzend wird der Konnex von Kultur und Bildung gesetzt… 119

Die Interkulturelle Pädagogik…verzichtet weithin auf eine Klärung des Begriffs der Kultur… 120

Die Kulturtheorie, wie sie seit etlichen Jahren leitend in der Philosophie diskutiert wird, findet derzeit in der Pädagogik kaum Beachtung; eine dezidiert theoretische kulturpädagogische Reflexion…steht noch aus 121

La relazione fra cultura e pedagogia e l’orientamento storico dell’articolo richiedono inquadramenti nella trattazione. Viene stabilito come cornice il nesso fra cultura e formazione…

La pedagogia interculturale…rinuncia tuttora ad un chiarimento del significato della cultura…

La teoria della cultura, come viene discussa nella filosofia da alcuni anni, non trova in questo periodo molta attenzione; una riflessione decisamente teoretica della pedagogia della cultura….rimane ancora aperta.

117 Giuseppe Flores d’Arcais, *Cultura*, in: Giuseppe Flores d’Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 287

118 M. Montani, *Cultura*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di* scienze *dell’educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, pp. 259-260

119 Karl Helmer, *Kultur*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 527

120 *Idem*, p. 546

121 *Idem*, p. 547

Aujourd'hui, la culture générale s'est diversifiée. Elle est plurielle pour permettre à chaque homme un épanouissement plus réel. De nouveaux courants la traversent selon les différentes situations sociales et les différences des individualités et des groupes. Ils appellent un profond changement pluriel dans les conceptions trop formelles de la culture générale imposées dans les programmes scolaires. Ce profond changement est déjà en germe dans les pratiques novatrices d'enseignants dont les principales inventions et découvertes d'une culture générale plus vivante mériteront de faire l'objet d'une vaste entreprise de recherche sociologique et anthropologique.

Il s'agit avant tout de la question de la définition et de l'obtention d'un «bien commun».... 123

Cette problématique apparaît avec force à partir de la tentative de redéfinition de la «bonne fin» de la scolarité obligatoire au moment même de l'institution du «collège unique». 124

Pourtant il faut décider et choisir, fermement et clairement, pour qu'il y ait quelque sens à parler d'une «culture commune» devant être effectivement maîtrisée par tous et par chacun, en «commun». 125

Oggi, la cultura generale si è diversificata. Essa è plurale per permettere ad ogni uomo di svilupparsi in modo più reale. Delle nuove correnti la attraversano a seconda delle diverse situazioni sociali e delle diffeenze individuali e di gruppo. Queste (correnti) richiamano un profondo cambiamento pliurale nelle concezioni troppo formali della cultura generale, imposte nei programmi scolastici. Questo profondo cambiamento è già in nuce nelle pratiche innovative di insegnanti, le cui invenzioni e scoperte principali di una cultura generale più viva, meriteranno di essere l'oggetto di una vasta missione di ricerca sociologica e antropologica.

Si tratta prima di tutto della questione della definizione e dell'ottenimento di un «bene comune»...

Questa problematica appare con forza a partire dal tentativo di ridefinire la «lieta conclusione» dell'obbligo scolastico, proprio quando viene istituito il «collège unique».

Pertanto bisogna decidere e scegliere, fermamente e chiaramente, affinché vi sia un senso a parlare di una «cultura comune», da dovere essere effettivamente posseduta da tutti, in «comune».

Vediamo che, nella maggiorparte degli esempi selezionati, si fa riferimento ad approcci, tentativi di analisi, riflessioni e questioni sulle definizioni da proporre, dei concetti presi in esame. Un grande peso ricopre la teoria, più che la prassi, nell'ambito di ricerca pedagogico, e il fine principale al quale tendono gli autori, è la spiegazione, il chiarimento (e confronto) semantico, concettuale dei termini, dopo il quale sarà possibile pensare a proposte pratiche, in campo educativo. Non ci sono -ancora- teorie univoche da affermare, bensì fenomeni molteplici e intrecciati, da descrivere oggettivamente, interpretazioni e ipotesi di analisi e di commento da confrontare. Su questo punto tutti sembrano essere concordi.

122 Joffre Dumazedier, *Culture* générale, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* , Paris, Nathan, 1994, p. 218

123 Claude Lelièvre, *Culture commune* in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 93

124 *Idem*

125 *Idem*, p. 96

Il criterio dell'accettabilità, concerne il pubblico, il rapporto comunicativo ed informativo che l'autore intrattiene con esso: ristretto, di soli esperti del settore, se il linguaggio adoperato e la caratterizzazione strutturale del testo risultano specifici e rigorosi; ampio, generalizzato, se il linguaggio è abbastanza comune, se ci sono pochi termini specifici – nel caso ci siano, vengono propriamente e largamente spiegati – se le parti del testo sono logicamente e ordinatamente collegate, con l'aiuto di espressioni di richiamo/collegamento e di ricapitolazione.

Nel caso di Flores d'Arcais e di Montani, possiamo dire che si tratta di testi accessibili ad un ampio pubblico, generalizzato, di lettori interessati ma non esperti di pedagogia, di ricercatori, insegnanti, studenti in generale. Non c'è una pretesa di presentare l'ambito e l'oggetto d'analisi in modo tecnico-scientifico, terminologicamente ed espistemologicamente rigoroso e pertanto ristretto ad una cerchia di utenti. Al contrario, si approccia il tema in maniera diretta, lo si sviluppa in modo coerente, chiaro, coadiuvato da esempi, riferimenti e citazioni, e si affrontano fenomeni, questioni del mondo odierno, atteggiamenti e mode della contemporaneità, legati alla cultura (cultura popolare, di massa, universalismo culturale...). Sempre in questi testi, l'autore si serve di espressioni verbali alla prima persona plurale, come per creare un ipotetico gruppo di riflessione, di interazione con i lettori, riguardo all'analisi della voce cultura: *Diciamo "cultura", ma in realtà ci riferiamo alle "culture"...; Limitiamoci per ora a sottolineare...* 126*; Senza una lingua non avremmo una c.; avremo una gradualità di rapporto che va dall'indifferenza al pieno coinvolgimento.* 127

L'impiego di domande, di frasi interrogative è un modo di iniziare la considerazione degli aspetti legati al termine trattato, anche di coinvolgere il lettore nella riflessione:

È possibile individuare l'origine della cultura? Ha senso parlare di un fine o di un traguardo terminale della cultura?...
La cultura fine a sé stessa, o la cultura per l'educazione dell'uomo, per un suo più intenso aderire al concreto delle situazioni? E le risposte, che non si fanno attendere, prendono la forma di una supposizione, di un commento o di una spiegazione nei confronti di una citazione: è doveroso, è giustificato, che il dotto si "impegni" e si faccia…educatore dell'umanità? La domanda non è di oggi: nella sostanza è presente nella funzione politica attribuita da Platone al filosofo (…) 128

126 Giuseppe Flores d'Arcais, *Cultura*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, pp. 276, 281

127 M. Montani, *Cultura*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, pp. 260, 261

128 Giuseppe Flores d'Arcais, *Cultura*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, pp. 277, 280

Simile all'impostazione dei testi italiani è il testo di Dumazedier, all'interno del *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, che mette assieme le qualità di una enciclopedia (precisione nella terminologia e nelle definizioni, datazione delle voci, riferimenti storico-filologici) e discorso umanistico in generale, riflessione universale sulla cultura e sulla formazione dell'uomo, sull'evoluzione delle società, sul rapporto con la conoscenza. Quindi, un testo rivolto ad un ampio pubblico, di modesti e buoni conoscitori e studiosi dell'ambito pedagogico.
Anche qui troviamo domande di *incoraggiamento* alla riflessione:

L'extension des exigences démocratiques dans le partage de la culture entre tous en toutes classes et en toutes catégories sociales a posé encore d'autres questions à la culture générale héritée: comment rapprocher la complexité de la culture générale d'aujourd'hui des pratiques de la vie quotidienne du plus grand nombre? 129

L'estensione delle esigenze democratiche nella condivisione della cultura per tutti e in tutte le classi e categorie sociali ha posto ulteriori domande alla cultura generale ereditata: come avvicinare la complessità della cultura generale di oggi alle praticità della vita quotidiana della maggiorparte della gente?

Il testo di Helmer, il più preciso e ordinato, rispetto alla storia del termine, utilizza espressioni e termini precisi, definiti, quando si tratta di inquadrare bene un problema, una situazione; d'altra parte, espone il discorso generale in modo scorrevole, piano e lineare, accessibile pertanto sia ad esperti che a non esperti del settore.

L'interpretazione di Ladrière invece è peculiare di suo: come si è già detto in precedenza, la trattazione della voce *culture commune*, e l'intero dizionario in sé, si caratterizza per la costante presenza della storia, della politica e dell istituzioni francesi, e del risvolto pratico, attuativo, deliberativo nei confronti dell'educazione; non viene dato molto spazio all'aspetto teoretico, filosofico e filologico dei termini e concetti, quanto invece all'aspetto pratico. In questo caso si può pensare che il *Dictionnaire de l'éducation* sia rivolto ad una fascia di destinatari che conoscono bene l'ambito dell'educazione e quello delle politiche educative francesi, nonché il corollario delle questioni storico-culturali, sociali, finanziarie, economiche della nazione, le quali incidono sulle decisioni e sull'attuazione dei programmi educativi. Inoltre, molto raramente, o addirittura affatto, ci si imbatte in domande, rivolte al pubblico. Gli autori/l'autore, descrivono e presentano l'oggetto d'analisi, utilizzando la forma impersonale *on* (il *si*).

129 Joffre Dumazedier, *Culture* générale, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 217

Infine c'è il criterio dell'intertestualità, che mette in relazione più testi o porzioni di testo fra di loro, in una riflessione globale sul tema; in tutti i testi si registra un massiccio uso di citazioni da opere varie, perché le citazioni aiutano a introdurre un argomento, a spiegarlo con l'ausilio dei discorsi, delle opinioni riportate nelle citazioni, i quali, se è intenzione dell'autore, vengono commentati o criticati. Bisogna dire effettivamente che queste trattazioni informano, spiegano, riferiscono, più che mettere in questione, criticare determinati punti di vista, teorie. Le citazioni si presentano sotto forma di estratto, frase, discorso riposto tra virgolette, in corsivo. Possono essere brevi, semplici frasi o persino sintagmi, nomi, oppure, intere porzioni di testo, riportate in originale e/o tradotte (testi in latino, discorsi/atti ministeriali); ancora, citazioni introdotte dopo il due punti come discorso diretto o come discorso indiretto per mezzo del congiuntivo (presente se l'autore ha una posizione neutrale; passato se è critico rispetto all'opinione riportata); introdotte infine, anche da verbi modali, in modo da attutire l'impatto dell'opinione stessa da riportare o per marcare una distanza (né accordo né disaccordo) dell'autore nei confronti della stessa.

Dopo la citazione del Marrou sulla definizione di cultura:

Il richiamo a questo episodio ci sembra importante per più motivi. Anzitutto […] Il secondo motivo […] Il terzo motivo… 130

«la cultura non è una specie di ornamento estrinseco che verrebbe ad aggiungersi all'eistenza dell'uomo per dargli qualche attrattiva supplementare, per principio indispensabile. È la condizione stessa dell'eistenza veramente umana» (Ladrière, 1978, 114). 131

Die *studia humanitatis* sollen, so Salutati, Wissenschaft und rechte Haltung verbinden:
»*Virtus atque doctrina, quae duo unicum illud humanitatis vocabulum repraesenta(n)t;... optimi quidem auctorum, tam Cicero quam alii plures, hoc vocabulo pro doctrina moralique scientia usi sunt.* - Tugend und Lehre, diese Zweiheit zusammen meint die Vokabel der *humanitas*,... die besten Autoren, Cicero und viele andere, haben dieses Wort *für* die Wissenschaft und die Morallehre gebraucht.« 132

(Gli studia humanitatis dovrebbero, secondo Salutati, coniugare conoscenza e virtù: *Virtù e dottrina, questa duplicità è espressa dalla parola humanitas... i migliori autori, Cicerone e molti altri, hanno utilizzato questa parola per la scienza e l'insegnamento morale.«)*

Dès le 25 juillet 1974, le président de la République lui-même, Valéry Giscard d'Estaing, trace les perspectives essentielles: «Le premier objectif, c'est l'élévation du niveau de connaissances et de culture des Francais […] On peut se poser la question de savoir si, à coté de l'obligation de scolarité jusqu'à seize ans, il ne faudrait pas imaginer une autre obligation qui serait de donner à chaque Francaise et à chaque Français un savoir minimal.» 133

Dal 25 luglio 1974, lo stesso presidente della Repubblica, Valéry Giscard d'Estaing, traccia le prospettive essenziali: «Il primo obiettivo, è l'innalzamento del livello di conoscenze e di cultura dei francesi […] Ci si può interrogare, oltre all'obbligo di scolarità fino ai sedici anni, sulla necessità di un ulteriore obbligo, quello di dare a tutti i francesi, studentesse e studenti, un sapere fondamentale.»

130 Giuseppe Flores d'Arcais, *Cultura*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 275

131 M. Montani, *Cultura*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 260

132 Karl Helmer, *Kultur*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 529

133 Claude Lelièvre, *Culture commune* in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 93

Riferimenti ad autori:

la tesi del Comenio, per il quale *tutto doveva essere insegnato a tutti* (citazione apparente/discorso indiretto libero) 134

c) *leggi*, che nelle società più complesse diventano necessarie per assicurare l'ordine sociale.....(Bartoli, 1987). 135

Johannes Kepler (1571-1630) kontrastiert *civilitas* erneut mit *barbaries*. So wie Griechen und Römer ihre Zivilität in Unterscheidung zum Barbarentum fremder Völker zugespitzt hätten, so müsse die reformierte Cristenheit ihre Kultiviertheit gegen die barbarische Weise des Umgangs mit Wort und Text in der römischen Kirche des Mittelalters bis ins Jahrhundert der Erneuerung hinein gewinnen.
(secondo J. Kepler, *De stella nova in Pede Serpentarii*, 1604) 136

Giovanni Keplero (1571-1630) mette nuovamente in contrasto civilitas con barbaries. Così come i Greci e i Romani avevano evidenziato la loro civiltà in opposizione alla barbarie di popoli stranieri, così dovrebbe la cristianità riformata guadagnarsi lo spirito colto di contro al modo barbaro di relazionarsi alla parola e al testo nella chiesa romana del Medioevo fino al secolo del rinnovamento.

Riferimenti ad opere:

La missione del dotto (1794) di Fichte chiarisce l'impegno sociale dell'uomo di cultura, cui incombe
la responsabilità di farsi maestro del perfezionamenrto umano. 137

Nel *Discorso sulle scienze e le arti* del 1750 e poi nel *Discorso sulla ineguaglianza* del 1754 Rousseau sostiene esplicitamente la superiorità dello stato di natura sulla cultura, la quale è causa della corruzione e delle ineguaglianze sociali. 138

(in realtà già Cicerone – in *Tusculanae Dusputationes*- scriveva: *C. animi philosphia est*) 139

In den »Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit« stellt Johann Gottfried Herder (1744-1803) Kultur in den Zusammenhang von.... (J. G. Herder, *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, 1791) 140

Nelle »Idee per una filosofia della storia dell'umanità« Johann Gottfried Herder (1744-1803) pone la cultura nell'insieme di....

134 Giuseppe Flores d'Arcais, *Cultura*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 284
135 M. Montani, *Cultura*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 261
136 Karl Helmer, *Kultur*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* p. 528
137 Giuseppe Flores d'Arcais, *Cultura*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 280
138 *Idem*, p. 287
139 M. Montani, *Cultura*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 259
140 Karl Helmer, *Kultur*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* ,Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 530

2. Educazione, Erziehung, Éducation, Philosophie de l'éducation

§. Affinità e alterità a livello semantico

L'educazione si inserisce nel discorso, intrinsecamente legata alla cultura, prodotto e promozione della stessa, e assume un ruolo significativo e proprio per ogni civiltà, contesto culturale e sociale.
Possiamo riconoscere che l'educazione sia prima di tutto un'azione biologica, spontanea, naturale, insita in ogni organismo vivente che voglia nutrire, proteggere e far sviluppare la propria specie: il verbo francese *élever* infatti riporta al significato di allevare, nutrire, da cui si ricava la figura scolastica dell'allievo (*élève*), colui che si fa istruire, che si fa guidare nella crescita. Questi termini ci fanno pensare chiaramente al verbo latino *alĕre* (allevare, nutrire, prendersi cura di, alimentare), che, nelle lingue moderne, viene usato prettamente per l'allevamento degli animali e per la crescita (soprattutto fisica e anche intellettuale) dei bambini.

L'etimologia ci aiuta a distinguere due aspetti peculiari dell'educazione: c'è l'educazione del corpo, il nutrimento, la cura psico-affettiva delle madri, dei genitori verso i figli; il senso biologico, organico deriva da *educare* (*e* rafforzativo e *ducare* iterarivo di *ducĕre*). C'è poi l'educazione dell'anima, letteralmente, l'*estrazione* dell'anima dal corpo: il senso filosofico del termine è contenuto nella sua morfologia (*ex* = da + *ducĕre* = condurre, onde *educĕre* = tirare fuori, estrarre) e ci riporta al mondo greco-romano, che celebra la filosofia quale cura dell'anima per eccellenza, facendola così equivalere alla cultura (M. T. Cicero, *Tusculanae Disputationes*: *Cultura autem animi philosphia est*); non sfugge l'apporto di Socrate, il quale vede nella filosofia e nella dialettica, l'amore e la ricerca continui della conoscenza: prima conosci te stesso, poi tendi alla conoscenza dell'universo. La conoscenza di sé si attua nella *maieutica* o *arte della levatrice*, un rapporto intersoggettivo, un dialogo fra due interlocutori (educando ed educatore), nel quale l'educando viene sottoposto a domande, volte a far uscire dal soggetto stesso la consapevolezza di non sapere: solo da questo presupposto l'uomo può cominciare la ricerca della conoscenza.

In ambito pedagogico l'educazione viene osservata e compresa nel suo duplice significato, viene poi ad inserirsi in una riflessione che abbraccia più discipline e più settori (scienze sociali, umane, politica e filosofia dell'educazione, scuola, lavoro....), vista la varietà di possibilità e di forme nel mondo contemporaneo. La teoria va a ricercare e a rielaborare la storia denotativa e connotativa del concetto, seguendo la sua evoluzione e percezione nel tempo e nelle società; la pratica/prassi interviene nella riflessione teorica, per criticare, modificare o proporre programmi educativi nelle scuole, politiche di orientamento professionale, direttive sull'educazione a livello internazionale (si pensi alla Carta dei diritti fondamentali dell'uomo e del cittadino).

«Erziehung ist neben Bildung der Kernbegriff der Pädagogik» [1] (*L'educazione insieme alla formazione è il significato centrale della pedagogia*) ci dice Jürgen Oelkers, il quale comunica ai lettori, in una sorta di preambolo, che la sua trattazione verte principalmente sulla «Theorie- und Reflexionsgeschichte von »Erziehung« » [2] (*storia della teoria e della riflessione sull'educazione*).
L'autore si prepara ad affrontare un discorso storico-filologico, semantico, filosofico ed etico importante, che parte dall'antichità, dalle comunità pre-ellenistiche, nelle quali già si avverte un forte ruolo pedagogico (*pädagogische Rolle*) dell'educazione quale «Weitergabe von Wissen und Verhalten in der Folge von Generationen mit klaren Funktionszuweisungen zwischen Erwachsenen und Kindern» [3] (*trasmissione di saperi e di comportamenti nel corso delle generazioni con chiare indicazioni funzionali fra adulti e bambini*)... e arriva fino alla contemporaneità.

Si comincia dal *mythos*, menzionando i poemi omerici quali fonti di celebrazione e tradizione di valori, esempi (*Vorbilder*); si approda al *logos*, alla scoperta della ragione, dell'intelletto, e alla consapevolezza antropologica dell'educazione; si parla dei sofisti e del loro insegnamento utilitaristico, volto a inculcare ai giovani l'ottima amministrazione delle faccende domestiche e la proficua collaborazione agli affari dello stato (*Verwaltung des Hauswesens sowie Mitwirkung an den Geschäften des Staates*; Platon, *Protagoras*) [4] ; ci si sofferma sulla portata etica, gnoseologica e politica della «Kunst der Umlenkung» [5] platonica (*arte del girare attorno*, all'idea del Bene), la quale assegna ad ogni classe sociale (filosofi, guerrieri, lavoratori....) una qualità interiore, alla quale si accompagna un certo tipo di educazione, al fine di istituire e mantenere una sana, equilibrata e giusta comunità civile.

La rilevanza etimologica è evidenziata nel testo di Flores d'Arcais, il quale, analogamente a Oelkers, fa partire la riflessione dal *mythos*, tramite una citazione dalla *Scienza Nuova* (1725) di G.B. Vico:

«Sentirono gli eroi per umani sensi quelle due verità che compiono tutta la dottrina iconomica, che le genti latine conservarono con queste due voci di *educere* e di *educare*; la prima s'apprtiene all'educazione dell'anima, e la seconda a quella del corpo» [6]

Innanzitutto Vico parla di una dottrina iconomica, ovvero dell'amministrazione domestica, con un chiaro riferimento alla famiglia quale nucleo sociale principale; in seguito vengono introdotte le due voci latine che contraddistinguono l'educazione, *educĕre* ed *educare*.

1 Jürgen Oelkers, *Erziehung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*,Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 303
2 *Idem*
3 *Idem*, p. 304
4 *Idem*, p. 305
5 *Idem*, p. 307
6 Giuseppe Flores d'Arcais, *Educazione*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 378

La riflessione etimologica prosegue, più avanti, nel chiarimento del *trarre fuori* (l'anima dal corpo) e l'autore fa riferimento a due fattori, l'ambiente che asseconda, che favorisce o ostacola lo sviluppo del soggetto da educare; l'agente che interviene per guidare, sostenere questo sviluppo.
Il riferimento all'ambiente richiama a gran voce la natura, punto di partenza della cultura, e la metafora del seme che si fa pianta. Anche nel testo tedesco si dice che gli «Erzieher sind Gärtner, die rechtzeitig erkennen müssen, wann ein verdorrter Ast abgeschnitten gehört» 7 (*gli educatori sono giardinieri, i quali al momento opportuno devono accorgersi, quando un ramo secco va tagliato*).

Per Carlo Nanni, per Jean Houssaye e Anne-Marie Drouin-Hans, è importante sottolineare la duplice valenza semantica di educazione, seppure con qualche riserva:

L'etimologia incerta, tra *educare* (allevare, coltivare) ed *educere* (tirar fuori, sviluppare), fa riferimento ad un intervento promozionale, riferito, nel primo caso più agli aspetti organici (allevamento, custodia, assistenza, cura, nutrizione, igiene) ed invece nel secondo caso agli aspetti più interiori (immaginazione, osservazione, intelletto, ragione, senso critico, emotività, relazionabilità, espressività, operatività). 8

L'éducation est sans doute née avec le premier geste du père dessinant devant son enfant le bison qui leur permettrait de se nourrir (*educare*): elle fut d'abord liée à la satisfaction d'un besoin vital dans un lien de dépendance naturelle. 9

Le mot éducation s'est vu attribuer deux étymologies, dont l'une est considérée comme sérieuse et l'autre fantaisiste. La première fait dériver le mot du latin *educare*, qui signifie nourrir; et en effet, «nourrir un enfant» a longtemps signifié l'«élever». La seconde joue sur le préfixe *ex*, «hors de», et le verbe *ducere*, «conduire»; l'éducation comme «conduite hors de» est séduisante et s'accorde fort bien avec la sortie de la caverne mythique, au Livre VII de *La République* de Platon. 10

L'educazione è senza dubbio nata dal gesto iniziale del padre che disegna a suo figlio il bisonte, fonte del loro nutrimento (educare): essa (l'educazione) fu da principio legata alla soddisfazione di un bisogno vitale in un rapporto di dipendenza dalla natura.

Il termine educazione si è visto attribuire due etimologie, una delle quali è considerata seria, l'altra fantasiosa.
La prima trae origine dal latino educare, che significa nutrire; e, effettivamente, «nutrire un bambino» ha da tempo significato «allevarlo/crescerlo». La seconda gioca sul prefisso ex, «fuori da», e sul verbo ducere, «condurre»; l'educazione come «condotta/guida fuori da» seduce e si sposa con l'uscita dalla caverna mitica, nel Libro VII de La Rebubblica di Platone.

7 Jürgen Oelkers, *Erziehung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Deutsch Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 323
8 Carlo Nanni, *Educazione*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 340
9 Jean Houssaye, *Éducation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 318
10 Anne-Marie Drouin-Hans, *Philophie de l'éducation*, in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 526

Oltre alla riflessione etimologica sul termine, che, abbiamo visto, è concorde nel distinguere le due facce dell'educazione, gli autori propongono, chi in un modo chi in un altro, la riflessione sulla sua dimensione sociale e istituzionale. Dalla prospettiva dell'individuo dunque, da crescere, curare e formare, si passa alla prospettiva collettiva, delle società, delle comunità di uomini i quali interagiscono per formare e mantenere un tessuto sociale, culturale ed etico stabile. In questo frangente intervengono i due fattori di cui sopra, l'ambiente e l'agente esterno: essi non si impongono al soggetto (da educare) bensì ne affiancano, sostengono e stimolano il migliore sviluppo:

Se è vero che essa (l'educazione) si rivolge, anzitutto, al fanciullo, all'immaturo, è vero anche che la sua crescita si svolge in un ambiente sociale: la famiglia, la tribù, la città, la scuola. Si tratta di istituti che, anche prima di avere la loro giustificazione giuridica, si presentano come strutture sociali che, per la loro stessa esistenza, sono rivolte a prolungarsi nel tempo, cioè a conservarsi, obbligandosi...a trasmettere alle nuove generazioni il patrimonio, cioè l'esperienza, della tradizione. 11

Promozione delle capacità personali fondamentali per vivere la vita in modo libero e responsabile, nel mondo e con gli altri, nel fluire del tempo e delle età, nell'intreccio delle relazioni interpersonali e nella vita sociale storicamente organizzata. 12

«L'éducation est l'ensemble des actions et des influences exercées volontairement par un être humain sur un autre être humain, en principe par un adulte sur un jeune, et orientée vers un but qui consiste en la formation dans l' être jeune des dispositions de toute espèce correspondant aux fins auxquelles, parvenu à maturité, il est destiné» (René Hubert) 13

«L'educazione è l'insieme delle azioni e delle influenze esercitate volontariamente da un essere umano su di un altro essere umano, generalmente da un adulto verso un giovane, e orientate verso un obiettivo che consiste nella formazione nel giovane delle disposizioni di ogni sorta, volta ai fini ai quali, raggiunta la maturità, egli è destinato»

Nelle ultime due citazioni si parla di capacità personali, di maturità/maturazione e di destinazione, riferendosi all'individuo: ogni essere umano, nasce con predisposizioni, inclinazioni e attitudini proprie, ereditate naturalmente; è estremamente importante che l'educatore, agente esterno che sia (istituzione, ente, attore sociale), rispetti queste predisposizioni, e assecondi il naturale dispiegamento delle capacità dell'educando: ««se l'educazione è ben condotta, sarà l'alunno che educherà se stesso» (Lambruschini) . Si enunciava con evidenza il principio dell'educazione come auto-educazione...». 14

A questo proposito, dell'importanza dell'individuo e della sua natura, viene riportata l'autorevole influenza di Rousseau, il quale è promotore di un'educazione negativa, meglio, puerocentrica: è auspicato un ritorno alle origini, alla natura, all'essenzialità e spontaneità sensitiva e cognitiva dell'uomo, caduto nella corruzione, nello sfruttamento e nell'indottrinamento, con l'avvento della società e della cultura da essa plasmata.

11 Giuseppe Flores d'Arcais, *Educazione*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 383

12 Carlo Nanni, *Educazione*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze* dell'educazione, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 340

13 Jean Houssaye, *Éducation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation* et de la formation, Paris, Nathan, 1994, p. 317

14 Aldo Agazzi, *Fattori dell'educazion*e, in: Giuseppe Flores d'Arcais, *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 479

Oltre all'aspetto etimologico e alle relative connotazioni dell'educazione (senso biologico-naturale, di crescita e di igiene, senso etico-filosofico, della formazione, senso sociale-istituzionale, di istruzione e di trasmissione di valori fra generazioni), gli autori si soffermano sull'aspetto giuridico del concetto, assunto come valore e obiettivo comune, internazionale, da salvaguardare e da incoraggiare:

È interessante notare che alla Dichiarazione dei diritti proclamati dalla Rivoluzione francese seguono, nel nostro tempo, le numerose Dichiarazioni dei diritti proclamate in sede di Organizzazione delle Nazioni Unite, e per quanto riguarda la scuola e l'educazione in sede Unesco... 15

Le nazioni e le organizzazioni internazionali connettono strettamente sviluppo sociale ed e. (educazione), coscienti della funzione sociale dell'e. e del suo essere uno dei diritti fondamentali dell'uomo e del cittadino. 16

La revendication de la liberté, du respect des droits de l'homme, de la prise en compte des handicaps de toutes sortes, militent pour la reconnaissance des valeurs humanistes....la laïcité.... 17

La rivendicazione della libertà, del rispetto per i diritti dell'uomo, dell'attenzione per gli handicaps di ogni forma, militano a favore del riconoscimento di valori umanistici....la laicità...

Partendo da questo quadro semantico abbastanza unitario, e ricco di varietà e *ramificazioni*, ci addentreremo nell'analisi specifica di ogni lingua, di ogni testo.

15 Giuseppe Flores d'Arcais, *Educazione*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 395

16 Carlo Nanni, *Educazione*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 42

17 Anne-Marie Drouin-Hans, *Philophie de l'éducation*, in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 528

§§. Affinità e alterità a livello testuale

Come per il primo capitolo, anche qui seguiremo il procedimento d'analisi, interessato inizialmente a dare un aspetto generale dei testi (impostazione, articolazione, ordine di trattazione), successivamente ad entrare nei dettagli di ogni lingua e autore, adottando i criteri della linguistica testuale.

Iniziamo dagli autori italiani: Giuseppe Flores d'Arcais, ricordiamolo, per il *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, e Carlo Nanni, per il *Dizionario di Scienze dell'educazione*.
Il primo suddivide l'analisi «»in dodici paragrafi, dei quali i primi due affrontano l'aspetto etimologico del termine, con duplice significato (*educĕre educare*), evidenziando soprattutto il senso filosofico, del "trarre fuori" (*Educere e educare*, *Il "trarre fuori"*); i paragrafi successivi affrontano l'aspetto sociale e istituzionale dell'educazione, considerata fra l'altro «sociale», generato e trasmesso da famiglia, stato e scuola; espongono le teorie pro o contro l'influenza delle istituzioni nello sviluppo degli individui (*L'educazione come fatto sociale*, *L'educatore*, *L'educando*); si soffermano sul valore giuridico dell'educazione (*Diritto e dovere dell'educazione*); i paragrafi conlusivi propongono una visione d'insieme, riepilogatrice delle molteplici valenze semantiche, sociali e scolastiche del termine (*Le molteplici definizioni dell'educazione*, *le forme dell'educazione*).
Alla trattazione di Flores d'Arcais abbiamo deciso di annettere l'analisi sui «dell'educazione», proposta da Aldo Agazzi, nello stesso volume, la quale osserva la natura del fenomeno educazione, i pilastri (principali fattori) sui quali essa poggia (*L'educazione e i suoi due principali fattori*, *L'ambiente e la problematica dei fattori endogeni-esogeni*), e la dinamica della crescita interiore ed esteriore dell'uomo (*Educazione e "divenire" dell'uomo*).

Carlo Nanni introduce, con una definizione concisa ed esaustiva, il concetto di educazione, prima di cominciare con l'analisi, suddivisa in quattro paragrafi: anch'egli parte dalla duplice valenza etimologica, la quale ha determinato nella storia una polisemia del termine (*Etimologia ed uso del termine*); si procede con le varie caratterizzazioni dell'educazione, vista come attività, rapporto, sistema....e sull'attuazione del fenomeno in ambiti diversi, ad esempio nelle discoteche, al cinema, nella lettura...(*Le molte facce dell'educazione*, *Novità nella pratica e nei significati di educazione*); si conclude con una sorta di monito e di auspicio, in nome della valorizzazione e della difesa dei diritti fondamentali dell'uomo e del cittadino, fra i quali si annovera l'educazione, la quale assume valore etico e formativo per gli individui e per le società (*La specificità educativa*).

Accanto alla voce «» Carlo Nanni, poniamo le voci «»e «», rispettivamente di P. Gianola e M. Groppo, le quali completano il quadro sull'educazione, soffermandosi sui due attori principali della stessa, l'educando e l'educatore.

In ambito tedesco si impone l'analisi rigorosamente storico-filologica e cronologica di Jürgen Oelkers, «Erziehung». C'è una parte introduttiva, la quale specifica l'oggetto e l'approccio dell'analisi, che verte sulla storia della teoria e della riflessione sull'educazione. Si può parlare di un testo organizzato in capitoli, ognuno dei quali, si concentra su di un'epoca storica precisa, esponendo punti di vista, opinioni e personalità influenti. Il percorso è sempre lo stesso, dall'antichità ai giorni nostri, e un'evidente autorevolezza viene data agli autori delle civiltà greca e latina, perché considerate radici della cultura occidentale, europea.
Ci sono ampi riferimenti a contesti, a momenti e ad autori europei diversi, con un rimando continuo all'ambito tedesco, che fa da cornice.

In ambito francese, abbiamo due testi: «Éducation», di Jean Houssaye, per il *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*; «Philosophie de l'éducation», di Anne-Marie Drouin-Hans, per il *Dictionnaire de l'éducation*.

Jean Houssaye parla innanzitutto dell'etimologia e delle finalità dell'educazione (*Généalogie et finalités*), articola una prima parte della trattazione nelle prospettive sull'educazione (L'éducation selon la nature, L'éducation comme devoir d'humanisation, L'éducation comme culture: *L'educazione secondo la natura, L'educazione come dovere di umanizzazione, L'educazione come cultura*), e fa estendere il discorso sulle teorie educative contemporanee - credo e attuazione – (*Les théories éducatives aujourd'hui*).

Anne-Marie Drouin-Hans ci propone, anziché un'analisi del termine e concetto di educazione, un'indagine filosofica attorno ad esso, che si riconosce proprio nella filosofia dell'educazione, un campo ibrido, commisto di più discipline di ricerca (scienze umane e sociali), tese a circondare l'ambito educativo, sia teoretico che pratico, nella prospettiva della formazione del singolo e nella prospettiva sociale, istituzionale e giuridica. Un capoverso introduttivo mette in luce la portata gnoseologica della filosofia dell'educazione/del filosofare sull'educazione, e l'analisi si sviluppa successivamente in paragrafi a carattere etimologico, filosofico e teoretico (Du concept d'éducation, Philospher sur l'éducation, Questions nouvelles, questions anciennes, Objectifs et univers conceptuel: *Sul concetto di educazione, Filosofare sull'educazione, Questioni passate, questioni nuove, obiettivi e universo concettuale*), con particolare riguardo alla caratterizzazione, ancora sfumata e difficile da definire, della filosofia dell'educazione (Bilan et perspectives: *Bilancio e prospettive*).

Affrontiamo ora il percorso d'analisi interno e profondo, dei testi rappresentanti una determinata tradizione linguistica, cominciando dalla coerenza.

Flores d'Arcais fa partire la riflessione etimologica sul termine, con l'ausilio di una citazione di G.B. Vico, il quale parla di «due voci di *educere* e di *educare*; delle quali con signoreggiante eleganza la prima s'appartiene all'educazione dell'anima, e la seconda a quella del corpo» [18]. Tale riflessione continua nel secondo paragrafo, attorno al "trarre fuori", azione che asseconda il "venire fuori" naturale delle doti, delle capacità dell'individuo; il processo di maturazione dell'individuo poggia su due fattori che sostengono tale processo:

1) ...lo stesso "venir fuori" non avrebbe possibilità di realizzazione ove non si manifestasse in un ambiente, o situazione, favorevole, come anche l'analogia con il seme permette di chiaramente comprendere; 2) ..il trarre fuori rinvia certamente a un agente che interviene e asseconda o aiuta. [19]

In questo frangente si inserisce *ad hoc* la posizione emerita di J.J. Rousseau, nota come *educazione negativa*, di contro a quella *positiva*, che privilegia, nel rapporto maestro-scolaro, il primo termine.
Il ragionamento di Rousseau vede il soggetto nella sua primordiale naturalità e istintività; egli cresce ed impara ad evolvere, a formarsi, nel contatto diretto con l'ambiente circostante, tramite l'esperienza, lontano dagli artifici e dagli indottrinamenti di società opulente e corrotte, di cui è facile preda: «Educare negativamente è insomma educare secondo natura: «osservate la natura e seguite la via che essa vi traccia» (Rousseau, *Emilio*) » [20].

Si passa poi all'educazione come fatto sociale, e di seria rilevanza per la funzione educativa, di trasmissione e salvaguardia di valori e usanze di generazione in generazione. Se inizialmente, partendo dall'etimologia e dal senso filosofico del termine, si è compresa la prospettiva dell'individuo, ora si comprende e cerca di abbracciare la prospettiva collettiva, delle società, del vivere in un tessuto sociale organizzato. «Educare è, anzitutto, premessa e condizione di vita sociale» [21], per questo l'educazione assume un ruolo di primo ordine, nella preparazione dei giovani alla vita da adulti, responsabili, maturi e consapevoli. I luoghi dove l'atto educativo viene trasmesso ripetutamente è la famiglia, la scuola, la città con le sue istituzioni e norme, in età primitiva la tribù.

L'autore non si dimentica di evidenziare un possibile rischio: da una parte esaltare la teoria e l'attitudine magistrocentriche, che privilegiano tendenze conservatoristiche e autoritarie, riducendo l'educando ad un soggetto passivo, inculcandogli nozioni su nozioni, del passato; dall'altra cadere in uno spontaneismo spinto all'estremo, che non valuti le ragioni e le caratteristiche dell'educando e dell'educatore, i quali, ricordiamolo, costituiscono un binomio inscindibile.

18 Giuseppe Flores d'Arcais, *Educazione*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 378
19 *Idem*, p. 379
20 *Idem*, p. 381
21 *Idem, p. 382*

I quatto paragrafi successivi osservano gli attori del rapporto educativo, l'educatore/maestro e l'educando. Si inizia con la prima figura, l'educatore, la quale non è il vero soggetto, punto di partenza e di arrivo del processo formativo, bensì una figura d'appoggio, di sostegno e di guida. Vengono elencate più opinioni e ipotesi su *chi è, chi dovrebbe essere* educatore e sul *perché* (se ci sia ovvero un'intrinseca vocazione ad esserlo, come per adempiere ad una missione), senza peraltro poter scegliere la migliore con esattezza:

Per quanto rilevante possa essere...la conoscenza del comportamento, come è e come dovrebbe essere, dell'educatore-maestro, è certo che alla base di questo problema ne esiste un altro, quello relativo alla domanda del *perché* si è maestri, del che cosa induce l'uomo ad esplicitare il suo diritto, oltre che il suo dovere, di educare. La risposta più semplice....è che educa il più vecchio, il più anziano, in nome della maggiore esperienza da lui acquisita...donde l'educazione come un travaso, un passaggio di esperienze – cognitive, sociali, pratiche – dall'uno all'altro. È sufficiente? La storia e la dottrina hanno risposto negativamente: e non solo perché ciascuno deve farsi la propria esperienza, ma proprio perché, se veamente l'educazione è un trarre fuori – sia pure con l'aiuto di altro o di altri – non si può prescindere da quel che si è, ciascuno, per sé. 22

Si cerca di concludere, in senso etico e filosofico: «Pare chiaro....che il ruolo magistrale....comporti una partecipazione, se non un possesso...del valore: sul piano conoscitivo, della verità; sul piano pratico, del bene» 23.

Si affianca senza timore l'educatore al maestro, tema del paragrafo seguente, mettendoli quasi sullo stesso piano, con la leggera differenza che «si indica con il nome di maestro il docente di una disciplina che opera nell'istituto scolastico». 24
Di conseguenza, fra educatore ed educando, oppure, fra maestro e scolaro, si instaura, un rapporto di comunicazione finalizzato all'educazione.

In termini un po' contraddittori, si viene a parlare dell'educando, quale, ricordiamolo, «autentico soggetto, o inizio, dell'educazione» 25. Termini contraddittori perché si parla di un obbligo, di un dovere dell'educazione per l'individuo, ma non di una necessità della stessa:

Se analizziamo il termine *educando*, ci accorgiamo che non si tratta solo di riferirci a colui che si educa, bensì a considerare colui che *deve* educarsi, e dunque di un soggetto educativo che è obbligato all'educazione, e che a quest'obbligo è assoggettato. E precisiamo: è obbligato, non già necessitato, all'educazione (…) l'obbligo dell'educazione … è legge connaturata all'uomo, fondamento delle sue possibilità e volontà di liberazione, di progresso, di arricchimento personale.
Lungi dall'acquietarsi ad *essere come si è*, l'uomo è chiamato ad *essere quel che si deve e come si deve*: è la sua stessa umanità ad esigerlo, poiché senza conquista, senza progresso, senza guadagno, senza tensione dunque, nemmeno sarebbe possibile conservarsi così *come si è*. 26

22 Giuseppe Flores d'Arcais, *Educazione*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 386
23 *Idem*, p. 387
24 *Idem*, pp. 386-387
25 *Idem*, p. 380
26 *Idem*, p. 390

Questo evidente giro di parole, che non è certo chiaro da intendere o da prendere sul serio, ci riporta sempre all'incrollabile verità e punto di partenza del cammino dell'uomo: la natura.
Il paragrafo sull'educando ci porta a considerare un altro aspetto, sviluppato successivamente, quello della reversibilità e reciprocità dell'atto, meglio, dialogo educativo fra i due attori di cui sopra: qualsiasi intenzione o azione di educare, coinvolge sempre sé stessi prima, poi gli altri; si parla proprio di un *me* e di un *altro:*

Educare non è l'altro termine del rapporto, ma il *primo* termine, il soggetto, *io*, che avverto e conosco ed attuo il dovere inerente alla mia persona, di provvedere alla mia crescita, alla mia piena realizzazione. Né sarebbe concepibile il dovere riguardante l'altro, se anzitutto non ci fosse, da parte mia, in me e per me, la rispondenza al dovere di educazione. 27

In questo passaggio, si avverte la centralità dell'educando, che equivale all'educatore di sé stesso, l'importanza del dialogo educativo, nel quale reciprocamente si dà e si riceve, e si coglie quella tensione (tendere a qualcosa) insita nel significato etimologico della filosofia, la quale fa da cornice al soggetto uomo:

L'uomo non ha, e tanto meno non è, la Verità (il Bene, ecc.), ma ne è alla ricerca: e dunque sempre, anche il maestro, è scolaro, e sempre l'educatore attinge, dalla stessa situazione dell'educando, sollecitazioni per il suo personale progredire. 28

I penultimi paragrafi si soffermano sulle forme istituzionali e giuridiche del concetto e fenomeno, distinguendo fra l'educazione privata e pubblica, menzionando l'irrinunciabilità del diritto all'educazione, dichiarato nella Dichiarazione dei diritti dell'uomo delle Organizzazioni Unite, dell'Unesco....

Infine l'autore riassume le molteplici accezioni e valenze dell'educazione, che vanno dallo *sviluppo* in senso naturalistico (riallacciandosi alla teoria di Rousseau), dalla metafora del *seme che si fa pianta*, al *liberarsi da* condizionamenti ambientali o psicologici, ostacolanti il graduale processo di formazione dell'individuo, il quale, a tal fine, richiede l'aiuto di agenti esterni (maestro o istituto sociale), alla *formazione*, intesa nel senso tedesco di *Bildung*, «che è insieme un divenire "colto" ed un acquistare educazione» 29; ancora, alla *socializzazione*, termine sempre sorto in ambito tedesco (Sozialisation), quale insieme delle relazioni interpersonali e sociali, nel quale si attua la trasmissione (*traditio*) di valori da una generazione all'altra.

Raggruppiamo i sinonimi di educazione : *educere* = estrazione dell'anima dal corpo e *educare* = allenare il corpo, *trarre fuori*, fatto sociale, premessa e condizione di vita sociale, socializzazione, trasmissione di valori dall'una all'altra generazione, momento e continuità, rapporto che agisce per l'educazione dell'educando, *dialogo* che impegna reciprocamente i due protagonisti (educando e educatore), comunicazione, formazione, sviluppo, *liberarsi da*...

Espressioni di riferimento all'educazione: autentico soggetto, inizio dell'educazione (educando), educazione positiva/negativa, educazione magistorcentrica/puerocentrica, evento educativo, educazione permanente, *auto-gestita*, educazione pubblica e privata, diritto e dovere dell'educazione, molteplici definizioni/forme dell'educazione...

27 Giuseppe Flores d'Arcais, *Educazione*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 391
28 *Idem*, p. 392
29 *Idem*, p. 398

Aldo Agazzi, nello stesso volume, si concentra sui fattori dell'educazione, ovvero su quella rete di concetti e di elementi che partecipano al procedimento e all'effetto educazione: il legame maestro-scolaro, educatore-educando, un dialogo di reciprocità e reversibilità, come abbiamo visto, nel quale entrambi gli attori, o protagonisti dell'atto educativo, si trasmettono qualcosa, maturano:

Colui che ammaestra non dà la verità e il sapere, ma dà sollecitazione e attualità ai poteri mentali di apprendimento del suo scolaro, che, con essi, costruirà il prorpio sapere. 30

E Lambruschini ricorda: «se l'educazione è ben condotta, sarà l'alaunno che educherà se stesso» 31

Ancora, nel xx secolo, l'approccio puerocentrico, della riscoperta delle doti costitutive, innate del soggetto/fanciullo, da guidare e sollecitare verso un ottimo sviluppo, autentico, si riscontra in J. Dewey:

il centro dell'educazione e della scuola non sta nel maestro ma nello scolaro; egli è il soggetto attivo di fronte al quale l'educatore deve porsi non come una realtà alla quale adeguarsi da parte dell'alunno, ma come un sollecitatore delle sue attività mentali e psicologiche. 32

La spontaneità e l'autenticità nella crescita dell'individuo, alla quale egli, per primo, deve provvedere, viene esplicitata molto tempo addietro, nell'antichità greca: la *maieutica* di Socrate riassume questi aspetti, i quali vengono ripresi e affrontati in tono e con termini diversi nel Cristianesimo, per mezzo della figura di s. Tommaso; nel suo *De Magistro*, egli distingue l'*inventio*, «processo del proprio intelletto che apprende naturalmente dall'esperienza propria, anche senza bisogno di maestri» 33; dalla *doctrina*, «proposta, genralmente più sistematica e compiuta, riferita ad argomenti più ampi e completi di quelli della ristretta esperienza personale....» 34

30 Aldo Agazzi, Fattori dell'educazione, in: Giuseppe Flores d'Arcais, *Educazione*, in: Giuseppe Flores d'Arcais, *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 478
31 *Idem*, p. 479
32 *Idem*
33 *Idem*
34 *Idem*

L'idea di educazione quale sviluppo è contenuta nel paragrafo «Educazione e "divenire" dell'uomo», il quale, per sua stessa natura, è chiamato a svolgere il suo naturale cammino di evoluzione.
Uno sviluppo che non tiene conto solo delle qualità interiori all'individuo, ma si confronta con l'ambiente circostante, uno dei fattori, assieme all'agente, che assecondano l'educazione del soggetto. Nel paragrafo seguente «L'ambiente e la problematica dei fattori endogeni-esogeni», due teorie si contrappongono:

Secondo una teoria molto antica e a lungo prevalente, ognuno nasce con un patrimonio genetico, ereditario e congènito proprio e prestabilito, sia somaticamente, sia psicologicamente, in altre parole con attitudini preordinate, con inclinazioni naturali, con un proprio "carattere"... Questa concezione ha preso il nome di *nativismo*. Ad essa è stata contrapposta la concezione dell'*empirismo psicologico*. La presonalità si concretizza e costituisce nei suoi caratteri di individualità, non su inesistenti tratti potenziali, poiché il soggetto alla nascita è una *tabula rasa* senza attitudini e contenuti innati e precedenti all'esperienza....ma si costituisce e caratterizza a seguito di ciò che inducono in essa la realtà e le situazioni di fatto, naturali, sociali, culturali, educative, con le quali viene a contatto... 35

L'autore espone un tentativo di conciliazione fra le due:

La personalità, possiede tanto dei caratteri genetico-nativi, destinati a svolgersi ed a maturare in se stessi e da se stessi, quanto, ed insieme, dei caratteri acquisiti, derivanti...dalle influenze...dell'ambiente e della cultura. La personalità appare come una sintesi, anzi una risultante, di natura e cultura in unità e totalità. 36

Risulta chiaro ancora una volta, che la natura fa da terreno portante di tutto il discorso sulla cultura, quindi sull'educazione, e sulla formazione.

Passiamo al testo di Carlo Nanni, «Educazione», articolato in quattro paragrafi, ordinati secondo una linea di ragionamento crescente (si parte dall'etimologia del termine, si va alle definizioni di educazione, alle forme in cui essa si manifesta -forme tradizionali e contemporanee, innovatrici – infine al carattere giuridico-istituzionale che il concetto, nonché diritto di tutti i popoli, riveste).
I quattro paragrafi sono preceduti da un'introduzione che delinea in modo esaustivo il significato di educazione, che può essere riconosciuto generalmente da tutti, senza incorrere in pareri discordanti:

Promozione delle capacità personali fondamentali per vivere la vita in modo libero e responsabile, nel mondo e con gli altri, nel fluire del tempo e delle età, nell'intreccio delle relazioni interpersonali e nella vita sociale storicamente organizzata. 37

Ci cattura fin dall'inizio l'espressione, meglio, il sintagma nominale «Promozione delle capacità personali» riferite ad ogni individuo, che voglia vivere appieno la propria esistenza, serenamente, saggiamente ed eticamente. La promozione è un'azione che viene in qualche modo dall'esterno, la quale mira a sostenere lo sviluppo, la crescita integrale del soggetto.

35 Aldo Agazzi, Fattori dell'educazione, in: Giuseppe Flores d'Arcais, *Educazione*, in: Giuseppe Flores d'Arcais, *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, pp. 481-482
36 Idem, p. 482
37 Carlo Nanni, *Educazione*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p.3 40

Il primo paragrafo si concentra sull'«etimologia incerta» [38] , - non si sa evidentemente a quale accezione, *educare* o *educere*, dare maggior peso – la quale, in ogni caso si riconosce in «un intervento promozionale, riferito nel primo caso più agli aspetti organici (allevamento, custodia, assistenza, cura, nutrizione, igiene) ed invece nel secondo caso agli aspetti più interiori (immaginazione, osservazione, intelletto, ragione, senso critco, emotività, relazionabilità, espressività, operatività)» [39]. Segue, in conclusione, un breve paragone fra le denominazioni straniere, per cui «l'ingl. *Education* è molto vicino a istruzione o comunque a e. (educazione) scolastica, mentre si usa *Bringing up* per il far crescere (specie in famiglia) e *Training* per la capacitazione ad agire. A sua volta il ted. *Erziehung* sottolinea l'intervento sul processo di trasformazione umana.» [40]

Il secondo paragrafo espone le diverse facce dell'educazione, nota nel linguaggio quotidiano quale *attività* umana, guidata da detrminate figure (genitori, maestri, insegnanti, sacerdoti...) verso generazioni più giovani, instaurando così un *rapporto* interpersonale; nota anche quale *processo*, finalizzato allo sviluppo e al consolidamente di certe funzioni legate alla personalità e alla vita sociale del soggetto; ancora, quale *risultato* di tale processo; infine, quale *sistema*, di strutture, istituzioni e agenti/attori educativi, impegnati a valorizzare l'educazione stessa.

Senza soffermarci sul terzo paragrafo, non particolamente rilevante nella riflessione e analisi semantica del termine, passiamo all'ultimo paragrafo, «La specificità educativa», che mette in luce l'aspetto, oltre che etimologico e sociale dell'educazione, l'aspetto girudico-istituzionale: «le nazioni e le organizzazioni internazionali connettono strettamente sviluppo sociale ed e., coscienti della funzione sociale dell'e. e del suo essere uno dei diritti fondamentali dell'uomo e del cittadino.» [41]

Definizioni e sinonimi di educazione: Promozione delle capacità personali fondamentali per vivere la vita in modo libero e responsabile, nel mondo e con gli altri, nel fluire del tempo e delle età, nell'intreccio delle relazioni interpersonali e nella vita sociale storicamente organizzata - intrervento promozionale – sviluppo – insegnamento – istruzione – crescita – formazione – risultato – sistema – strutturazione organica della personalità umana e del suo comportamento storico, libero e responsabile.

Concetti ad essa legati: evento educativo – figure professionali educative specifiche – educazione permanente – comunicazione educativa – carattere pluridimensionale dell'e. - coeducazione...

38 CARLO NANNI, *Educazione*, in: JOSÉ MANUEL PRELLEZO, CARLO NANNI, GUGLIELMO MALIZIA, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 340
39 *Idem*
40 *Idem*
41 *Idem*, p. 42

Precedono l'analisi di Nanni, due singole voci concernenti i principali attori del rapporto educativo: «»di P. Gianola, e «»di M. Groppo.
La prima appare alquanto concisa e riassume, all'osso, le considerazioni finora svolte (fattori coadiuvanti l'educazione del soggetto, ambiente e agente esterno, intervento delle instituzioni e maturazione delle capacità innate, delle predisposizioni naturali dell'individuo, reciprocità del rapporto, dell'equilibrio sinergico educatore-educando...). In un'introduzione abbastanza schietta, si dice che, aldilà delle ambiguità di significato nelle quali si incorre, ritenendo l'educando, un soggetto passivo, che subisce, per obbligo, l'azione di un educatore, bisogna osservare per bene il rapporto educatore-educando stesso, al fine di comprenderne la funzione:

Il termine è in crisi in quanto fa pensare al vecchio modello dell'educatore che plasma e forma chi per definizione è da nutrire o da aiutare a tirar fuori le proprie potenzialità. In teoria il binomio educatore-e. resta utile semplificazione del discorso, ma è da superare definendo il ruolo attivo dei soggetti da educare. Il gerundio lat. (*educandus*, «da educare») richiama solo il dovere grave di chi deve prenderne cura nei modi giusti. 42

Non è da stupirsi insomma di tale brevità e concisione, poiché, se la natura dell'educando è quella, la figura e il ruolo dell'educatore è invece molteplice e flessibile, soprattutto nella contemporaneità.

Di maggiore estensione e di maggior rilievo è infatti la voce «Educatore», sviluppata in sei paragrafi, volti a delineare in un quadro generale questo attore importante; e sempre, ci si esprime in termini ideali, astratti, puramente formali, che tentano di definire al meglio cosa si intenda per educatore:

In termini ideali si potrebbe dire che è e. chi educa...chi guida i processi di liberazione del potenziale vitale, di crescita e maturazione organica e funzionale, d'inserimento libero e attivo nella realtà della vita... Con funzione di formatore, aiuta il soggetto a dotarsi di buone forma d'essere, di sapere, di agire, comportarsi, fare... 43

Si viene poi a parlare dei tipi di educatore, *in primis* dei genitori, educatori biologici, *per natura*: si occupano della crescita, del nutrimento, della condotta morale, del legame affettivo...e avviano successivamente i figli, già in cammino di crescita, ad un approfondimento educativo, esercitato propriamente da istituzioni e operatori esterni; poi ci sono gli educatori *per professione*, personale qualificato e finalizzato all'educazione dei giovani.
I tipi di educatore si legano agli stili adottati: per menzionarne alcuni, c'è il *trasmettitore*, colui che ripete a memoria e inculca saperi da conservare e da imporre; c'è l'*animatore*, all'opposto, che libera le forze interiori e vitali del soggetto, stimolandone la spontaneità, la creatività; il *mediatore* fa da interprete fra le capacità dell'allievo, le sue inclinazioni e l'ambiente esterno, impegnado l'educando e sé stesso in una dialettica costruttiva.

Chi può essere educatore? Proprio i giovani, in quanto *autoeducatori e coeducatori*: qualsiasi educatore educa prima sé stesso, poi l'altro, e nel rapporto stesso educatore-educando, ci si scambiano influenze, esperienze e saperi, maturando e formandosi continuamente:

I giovani sono veri soggetti attivi della propria educazione in quanto investono nei processi il proprio potenziale di vitalità fisica, psichica, mentale, affettiva, spirituale, di pensiero e amore, progetto e condotta....possono partecipare in modo attivo e responsabile alla proposta esterna di educazione e formazione.... 44

42 P. Gianola, *Educando*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 334
43 M. Groppo, *Educatore*, in *Idem*, p. 335
44 *Idem*, p. 336

Educatrici sono poi le *comunità educatrici*, fra cui la famiglia, la città, la scuola...enti incorporati in un sistema sociale coeso.
Non ci soffermiamo sull'espressione, abbastanza usata, di *formazione degli educatori/formare gli educatori*, i quali, proprio per assumersi appieno le loro funzioni e competenze tecniche, devono sottoporsi ad una preparazione regolemantata e adeguata all'incarico, al fine preposto.

Sul fronte tedesco, Oelkers parte subito dall'importanza del concetto per la riflessione pedagogica, che, nel corso della trattazione, verte appunto sulla storia della teoria e della riflessione attorno al termine *Erziehung*, *Kernbegriff der Pädagogik* [45], assieme a *Bildung*. Già dice molto l'espressione iniziale di significato centrale, riferita all'educazione, percepita come attività naturale, biologica fin dall'età primitiva, assunta come mezzo, fine e valore individuale e sociale, a partire dalle comunità preellenistiche, fino alla contemporaneità.
Nel primo capitolo dedicato all'educazione nell'antichità, greca e romana, si accenna ad una *pädagogische Rolle* [46] (ruolo pedagogico) racchiusa nella «Weitergabe von Wissen und Verhalten in der Folge von Generationen mit klaren Funktionszuweisungen zwischen Erwachsenen und Kindern» [47]: l'educazione si presenta come trasmissione di saperi e di atteggiamenti, di generazione in generazione, con chiare distinzioni funzionali fra adulti e bambini. Oltre all'aspetto biologico-naturale, della crescita dei figli (Die Erziehung beginnt im Mutterleib...seelische Betreuung und Wartung der körperlichen Entwicklung: *L'educazione inizia nel grembo materno....cura dell'anima e cura dello sviluppo fisico*) [48] l'educazione porta in sé contenuti etici e morali molto forti: vengono mezionati i poemi omerici, bagaglio di tradizione, di valori e di esempi e di eroi da onorare, ricordare e imitare (i *Vorbilder*, da *Bild* = immagine, da cui *Bildung* = processo di formazione).
I sofisti, primi maestri pubblici gratuiti, introducono il senso di utilità ricavato dall'educazione: essa deve condurre alla «beste Verwaltung des Hauswesens sowie die Mitwirkung an den Geschäften des Staates» [49] (*migliore amministrazione delle faccende domestiche e -alla- cooperazione negli affari dello stato*).

45 JÜRGEN OELKERS, *Erziehung*, in: DIETRICH BENNER, JÜRGEN OELKERS, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 303
46 *Idem*, p. 304
47 *Idem*
48 *Idem*, p. 308
49 *Idem*, p. 305

Platone sottolinea l'*idealità* dell'educazione, ovvero la tensione dell'uomo, per mezzo della dialettica, all'Idea (dal greco *idein* = vedere) di Bene. Da ciò l'educazione è assunta come «»Kunst der Umlenkung», mit der die Seele zum Sehen des Guten geführt wird, und zwar unabhängig vom »Werden oder der Zeitlichkeit«» [50] (*«arte del girare attorno», con la quale l'anima viene condotta alla visione del Bene, certo, indipendentemente dal «divenire o dal tempo»*).
In tal modo e in tale direzione (la tensione all'idea del Bene), è garantito l'ordine sociale ed etico: ad ogni classe sociale della *polis* viene impartito un modello di educazione, conforme al carattere, e alle funzioni da essa esercitate.

Nel Medioevo cristiano, l'orizzonte dell'educazione dell'uomo è esclusivamente ascetico, rivolto a Dio: «Gehorsam, Schweigen und Demut» [51] (*obbedienza, silenzio e umiltà*) sono i segni di una condotta morale e di vita spirituale e interiore, concentrata sulla preghiera, sulla lettura e sul lavoro; da ciò l'espressione «»speculatio veritatis et virtutis exercitium«» [52].

Ascesi, tensione spirituale a Dio, solidarietà, questi sono i tratti di quella *perfettibilità*, non già perfezione, umana:

Die Vollkommenheit des christlichen Lebens besteht in der Liebe, der Mensch kann zur Vollkommenheit der Liebe gelangen, weil er sich geistig entwickelt... Der so erreichte »Stand« der Vollkommenheit (status perfectionis) stellt eine duerhafte Verpflichtung (obligatio perpetua) dar. Vollkommenheit ist nicht verbunden mit einer bestimmten Fertigkeit, die Menschen *sind nicht* vollkommen, sondern sie bezeugen, dass sie nach Vollkommenheit *streben* (ad perfectionem tendere). [53]

La perfezione/perfettibilità della vita cristiana risiede nell'amore, l'uomo può giungere alla perfezione dell'amore, poiché egli si sviluppa spiritualmente... Il «grado» raggiunto della perfezione (status perfectionis) rappresenta un impegno perpetuo (obligatio perpetua). La perfezione non è connessa ad una proprietà determinata, gli uomini non sono perfetti, bensì dimostrano, che tendono alla perfezione. (ad perfectionem tendere).

50 Jürgen Oelkers, *Erziehung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, 2004, p. 307
51 *Idem*, p. 316
52 *Idem*, p. 317
53 *Idem*, p. 318

L'Umanesimo – Rinascimento segna una stagione di rinascita per l'uomo, il quale riscopre appieno tutte le sue potenzialità (intellettive, spirituali, fisiche, psico-cognitive e pratiche), si pone al centro dell'universo e del proprio orizzonte d'azione, e possiede pragmaticità, naturalità, umanità (*humanitas*) e religiosità (vedi citazione dalla *Oratio de hominis dignitate* di Pico della Mirandola, p. 15 del capitolo *Cultura*).

C'è un passaggio esemplare, in questo periodo storico, che illustra universalmente il modello di educazione da adottare; si tratta del trattato «Della famiglia» (1434/1441) di Leon Battista Alberti:

Erziehung ist für Alberti Sache der Väter, die ihre Kinder gemäß ihrer »Natur« erziehen müssen.
Genauer: Väter erziehen ältere Kinder und vornehmlich ihre Söhne, Mütter und Ammen erziehen kleinere Kinder, und dies beiden Geschlechts. Die frühkindliche Erziehung ist identisch mit Pflege, Ernährung und Umgang, Väter besorgen die eigentliche Erziehung, nämlich die Hinführung der Kinder zur Gesittung, den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, die Vermittlung von Künsten und Wissenschaften und schließlich die Wahl, welche Bildung und künftige Lebensform »den Anlagen des Sohnes, dem Namen der Familie, den Sitten des Landes, dem Vermögen, den Zeitumständen, den sich bietenden Gelegenheiten« und den »Erwartungen der Mitbürger meisten gemäß ist« 54

I*l modello di casa combina l'oikos greco con il pater familias romano. Educazione è per Alberti questione dei padri di famiglia, i quali devono educare i propri figli secondo la »natura« di questi ultimi. Precisamente:*
i padri educano principalmente i loro figli più grandi, le madri e le balie educano i figli più piccoli, maschi e femmine. L'educazione della tenera infanzia corrisponde alla cura, al nutrimento e al contatto (materno), i padri provvedono all'educazione vera e propria, ovvero alla guida dei figli al rispetto dei costumi, l'acquisizione di conoscenze e capacità, la trasmissione di arti e di scienze ed infine la scelta di quella futura formazione e forma di vita tale da essere al massimo conforme »alle disposizioni del figlio, al nome della famiglia, ai costumi del paese, alla disponibilità (finanziaria), alle circostanze temporali, alle opportunità che si offrono« e alle »aspettative dei concittadini.

In esso sono contenute tutte le finalità dell'educazione: in primo luogo quella naturale, materna, della crescita fisica, affettiva e cognitiva dei figli; in secondo luogo, quella etica e professionale, propriamente paterna, i padri guidano i figli all'assimilazione dei *mores* correnti, delle norme di comportamento sociale, civile e politico, alla conquista di un'adeguata professione. L'elemento e la certezza più importanti restano la natura, le predisposizioni naturali del soggetto da educare.

Non manca il riferimento a Rousseau, paladino della «natürliche Erziehung», connaturata e commisurata al natural sentire del fanciullo, del bimbo, campione di autenticità di percezione e di conoscenza:

Die natürliche ist die reine Erziehung, sie braucht keine Instituionen, weder Kirche noch schulischen Unterricht, sondern lediglich die Bewahrung der Unschuld in der Reinheit des Herzens. »Le culte essenciel est celui du coeur.«
(J.J. Rousseau, *Oeuvres Complètes, Tome IV*) 55

L'educazione naturale è la vera educazione, essa non ha bisogno di alcuna istituzioni, né della chiesa né della lezione scolastica, bensì semplicemente del mantenimento dell'innocenza nella purezza del cuore. «Il culto essenziale è quello del cuore».

54 JÜRGEN OELKERS, *Erziehung*, in: DIETRICH BENNER, JÜRGEN OELKERS, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 321
55 *Idem*, p. 331

Venendo al XIX secolo, è importante ricordare l'opinione e la teoria di Johann Friedrich Herbart, contenuta nella «Allgemeine Pädagogik» del 1806, nella quale egli dice che «der »notwendige Zweck« der Erziehung ist einzig Sittlichkeit (*il fine necessario dell'educazione è unicamente la conformità ai costumi*)... Grundlage der Erziehungstheorie Herbarts sind *Psychologie* und *Ethik*» [56] (*fondamento della teoria dell'educazione di Herbart sono psicologia ed etica*)..... Infatti «Aus der Ethik ergeben sich die *Zwecke*, aus der Psychologie die *Mittel* der Erziehung» [57] (*Dall'etica si ricavano i fini, dalla psicologia i mezzi dell'educazione*).

Passiamo ai vocaboli che definiscono o sostituiscono il termine Erziehung (possono essere perifrasi, sostantivi, metafore...): Kernbegriff der Pädagogik – Weitergabe von Wissen und Verhalten in der in der Folge von Generationen mit klaren Funktionszuweisungen zwischen Erwachsenen und Kindern – Thema der Reflexion – Kunst der Umlenkung, mit der die Seele zum Sehen des Guten geführt wird – Praxis, verbunden an die Oekonomie des Hauses, verstanden als Aufgabe der Eltern – im Einklang mit dem zu leben, was die Natur verlangt – lernen zu können, was das Eigene ist und was es nicht ist – Sache der Väter – Pflege, Ernährung und Umgang (frühkindliche Erziehung) – Hinführung zur Gesittung, Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, Vermittlung von Künsten und Wissenschaften (eigentliche Erziehung) – qualitative Ausrüstung.

(*significato centrale – trasmissione di saperi e di atteggiamenti nel susseguo delle generazioni, con chiare distinzioni funzionali fra adulti e bambini – tema della riflessione – arte del girare attorno, con la quale l'anima viene condotta alla visione del Bene - prassi, connessa all'amministrazione della casa, (prassi) concepita quale compito die genitori – vivere in armonia con ciò che la natura esige – poter apprendere cosa propriamente è e cosa non è – questione di padri di famiglia – cura, nutrimento e rapporto (affettivo) (educazione infantile) – guida verso l'adesione ai costumi, acquisizione di conoscenze e di capacità, trasmissione di arti e scienze (educazione vera e propria) – dotazione qualitativa.*

Espressioni, locuzioni e costrutti (composti, sintagmi nominali, aggettivali) riferiti all'educazione: Erziehungsreflexion, -funktionen, -schrift, -reformen, -theorie, Mädchenerziehung, Theorie – und Reflexionsgeschichte von Erziehung, Modell der Erziehung, Ort der Erziehung, Erziehbarkeit, neuzeitliche/frühkindliche Erziehung, Erziehung in der griechischen und römischen Antike, Erziehung im 19. und 20. Jahrhundert, Erziehung als Thema der Reflexion zentrieren.

(*riflessione sull'educazione – funzioni dell'educazione – scritto sull'educazione - riforme dell'educazione – teoria dell'educazione – educazione delle ragazze – storia della teoria e della riflessione sull'educazione – modello di educazione – luogo dell'educazione – educabilità – educazione moderna/infantile – educazione nell'antichità greca e romana – educazione nel XIX e XX secolo – centrare l'educazione quale tema di riflessione.*

56 JÜRGEN OELKERS, *Erziehung*, in: DIETRICH BENNER, JÜRGEN OELKERS, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 337

57 *Idem*, pp. 337-338

Spostiamoci infine sul versante francese, che ci propone due autori e due interpretazioni: all'interno del *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, troviamo la voce «Éducation» di Jean Houssaye; nel *Dictionnaire de l'éducation* la trattazione «Philosphie de l'éducation» di Anne-Marie Drouin-Hans.
La linea del discorso di Jean Houssaye, articolato in cinque parti, inizia con una breve introduzione, come nel caso di Nanni, sulla definizione di educazione:

«L'éducation est l'ensemble des actions et des influences exercées volontairement sur un autre être humain, en principe par un adulte sur un jeune, et orientées vers un but commun qui consiste en la formation dans l' être jeune des dispositions de toute espèce correspondant aux fins auxquelles, parvenu à maturité, il est destiné» (René Hubert). 58

«L'educazione è l'insieme delle azioni e delle influenze esercitate volontariamente su di un essere umano, generalmente da un adulto su di un giovane, e orientate verso un fine comune che consiste nella formazione delle disposizioni di ogni sorta nel giovane, le quali corrispondono ai fini cui egli, giunto a maturità, è destinato».

Ha inizio la riflessione etimologica, la quale espone il significato, o meglio, i significati di base della parola (teniamo presenti le due accezioni di *educare* e di *educere*); prima quello naturale, illustrato nel paragrafo «L'éducation selon la nature» (*L'educazione secondo la natura*):

L'éducation est sans doute née avec le premier geste du père dessinant devant son enfant le bison qui leur permettrait de se nourrir (*educare*): elle fut d'abord liée à la satisfaction d'un besoin vital dans un lien de dépendance naturelle. 59

L'educazione è senz'altro nata dal gesto primordiale del padre che disegna davanti al figlio il bisonte che permetterà loro di nutrirsi (*educare*): *essa fu connessa inizialmente alla soddisfazione di un bisogno vitale, in un legame di dipendenza dalla natura.*

Poi quello filosofico-spirituale, dell'educazione dell'uomo e dell'umanità (vi è racchiuso anche un senso etico), contenuto ne «L'éducation comme devoir d'humanisation» (*L'educazione come missione umanizzatrice*):

...c'est avec la publication de l'ouvrage de Rousseau, *Émile ou De l'éducation*, en 1762, que le terme va prendre toute sa profondeur existentielle et son sens «moderne», renvoyant tout à la fois à la réalité d'une nature observable et malléable, et à la volonté spéecifiquement humaine de l'orienter dans un sens qui ne doive plus rien désormais aux instances législatrices extérieures. Par et dans l'éducation, Émile est appelé à se faire *auto* – nome, à se donner une loi d'existence. Kant, en ouvrant l'homme à l'infini de la liberté, le définira comme «la seule créature qui doive être éduquée» , et Pestalozzi verra dans la formation de l'homme la seule forme d'action désormais viable dans un monde «effondré moralement, spirituellement et politiquement». 60

...è con la pubblicazione dell'opera di Rousseau, Émile ou De l'éducation, nel 1762, che il termine acquista tutta la sua profondità esistenziale e il suo senso «moderno», il quale rinvia contemporaneamente alla realtà di una natura osservabile e malleabile, e alla volontà specificamente umana di orientarla in un senso non più debitore verso le istanze legislative esterne. Per mezzo della e nella educazione, Émile è chiamato a rendersi autonomo, a darsi una legge esistenziale. Kant, schiudendo all'uomo l'infinito della libertà, lo definirà «la sola creatura che debba essere educata», e Pestalozzi vedrà nella formazione dell'uomo la sola forma d'azione ormai percorribile in un mondo «decaduto moralmente, spiritualmente e politicamente».

58 Jean Houssaye, *Éducation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, pp. 317-318
59 *Idem*, p. 318
60 *Idem*, p. 319

Nel paragrafo riguardante «L'éducation comme culture» (*L'educazione come cultura*), si riconosce l'alleanza di fondo fra cultura ed educazione, poiché l'educazione è un insieme di attività promosse da persone o da istituzioni, finalizzate allo sviluppo culturale (fisico, spirituale, pratico, etico e politico) dell'individuo e delle società, dunque dell'umanità tutta:

«l'éducation apparaît aujourd'hui comme une fonction sociale globale, intimement liée à l'idée de culture, prise dans son acception anthropologique la plus large, visant le développement, la transformation et le progrès sociaux, au moins autant, sinon plus, que l'adaptation et l'intégration...» (J. Ardoino) 61

«L'educazione appare oggi come una funzione sociale globale, intimamente legata all'idea di cultura, presa nella sua accezione antropologica più vasta, la quale mira allo sviluppo, alla trasformazione e al progresso sociali, almeno tanto quanto, se non di più, dell'adattamento e dell'integrazione...»

L'ultima parte, «Les théories éducatives aujourd'hui» (*Le teorie educative oggi*), dispiegata in più sotto-paragrafi, si sofferma sulle teorie e sugli atteggiamenti pedagogici e didattici contemporanei, diversi fra di loro, pertanto «Choisir une pédagogie, c'est fondamentalement choisir de faire advenir un certain type d'homme et de société» 62 (*Scegliere una pedagogia significa essenszialmente scegliere di far avvenire un certo tipo di uomo e di società*). C'è per esempio la *pédagogie traditionnelle*, incentrata sull'apprendimento impartito, sulla disciplina, sul dovere e sul contegno morale, un atteggiamento scolastico scisso dalla vita e dall'ambiente circostanti; ancora, l'*École nouvelle*, all'opposto della precedente, nella quale si costruisce un ambiente naturale e famigliare, consono alle predisposizioni del bambino/fanciullo, lontano dalle contaminazioni e dagli artifici della società, e così via...

61 JEAN HOUSSAYE, *Éducation*, in: PHILIPPE CHAMPY, CHRISTIANE ÉTÉVÉ, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et* de la formation, Paris, Nathan, 1994, p. 320

62 *Idem*, p. 321

Anne-Marie Drouin-Hans presenta una riflessione, più che sull'educazione, sulla filosofia dell'educazione, la quale aborda il tema da più angolature disciplinarie: quello delle scienze umane e delle scienze sociali. Nella prospettiva dell'uomo quale individuo, si rammenta la duplice valenza etimologica, della crescita fisica, e della formazione interiore, spirituale dell'individuo; in quella sociale, viene fatto riferimento al rapporto educazione e società, educazione e norme civili, educazione e diritti, sanciti a livello internazionale.

Partiamo dal principio: la voce «Philosphie de l'éducation» si apre con un'introduzione sulla stessa:

Traditionnellement, la philosphie est conçue comme l'éducation par excellence: mener «à l'amour de la sagesse», comme le suggère son étymologie indéfiniment rappelée, c'est former l'esprit à connaître, et à connaître son ignorance, mais aussi apprendre...corps et âme, à vivre sa vie d'homme. La dimension spéculative de la philosphie est toutefois ce qui la caractérise comme démarche réflexive (...) Elle développe des méthodes d'investigation, des questionnements, des tentatives de systématisation, ou des simples aphorismes... 63

Tradizionalmente, la filosofia è concepita come l'educazione per eccellenza: condurre «all'amore per la saggezza», come suggerisce l'etimologia vagamente ribadita, significa formare lo spirito nel conoscere, nel conoscere la propria ingoranza, ma anche nell'apprendere....corpo e anima, a vivere la propria vita in quanto uomo. La dimensione speculativa della filosofia è ciò che la caratterizza quale procedimento di riflessione (…) Essa sviluppa metodi di investigazione, interrogativi, tentativi di sistematizzazione, o semplici aforismi...

Dunque, la filosofia dell'educazione è non solo una modalità di riflessione e di osservazione su di un concetto, ma anche una strategia di indagine, dotata di mezzi, strumenti e fini di spiegazione, ipotesi, discussione.

Nel primo paragrafo, «Du concept de l'éducation», si rispolvera il duplice significato etimologico del termine, non senza qualche riserva o perplessità:

Le mot éducation s'est vu attribuer deux étymologies, dont l'une est considérée comme sérieuse et l'autre fantaisiste. La première fait dériver le mot du latin *educare*, qui signifie nourrir; et, en effet, «nourrir un enfant» a lontemps signifié l'«élever». La seconde joue sur le préfixe ex, et «hors de», et le verbe *ducere*, «conduire»; l'éducation comme «conduite hors de» est séduisante et s'accorde fort bien avec la sortie de la caverne mythique, au Livre VII de *La République* de Platon. 64

Il termine educazione si è visto attribuire due etimologie, una delle quali è considerata seria, l'altra fantasiosa.
La prima trae origine dal latino educare, che significa nutrire; effettivamente, «nutrire un bambino» ha da tempo significato «allevarlo/crescerlo». La seconda gioca sul prefisso ex, «fuori da», e sul verbo ducere, «condurre»; l'educazione come «condotta/guida fuori da» seduce e si sposa con l'uscita dalla caverna mitica, nel Libro VII de La Rebubblica di Platone.

63 Anne-Marie Drouin-Hans, *Philophie de l'éducation*, in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 526
64 *Idem*

A proposito dell'accezione di *educere* (estrarre l'anima fuori dal corpo), viene fatto un raffronto linguistico con le voci tedesche, rispettivamente:

Erziehen, qui est l'un des mots allemands pouvant équivaloir à «éduquer», où *ziehen* signifie «tirer», «traîner», et où le préfixe *er* indique une idée de mouvement, a une structure qui ressemble à *educere*, bien que *Erziehung* désigne plutôt l'éducation scolaire, l'enseignement, et se distingue de la *Bildung* qui est l'éducation comme «formation» de l'homme (et que l'on traduit parfois par «culture»). 65

Erziehen, uno dei termini tedeschi che possono equivalere a «educare», dove ziehen significa «tirare», «trascinare», e dove il prefisso er dà l'idea di movimento, ha una struttura che assomiglia a educere, anche se Erziehung designa piuttosto l'educazione scolastica, l'insegnamento, e si distingue dalla Bildung, l'educazione quale «formazione» dell'uomo (a volte la si traduce con «cultura»).

Questo, per ciò che riguarda il primo sotto-paragrafo «Étymologies»; segue il sotto-paragrafo «L'éducation, trait distinctif?», nel quale si accenna alla qualità propria, se non esclusiva dell'uomo, di farsi educare, di usufruire e godere dell'educazione, quale bisogno naturale (prima di tutto). Secondo Kant ««l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation»» 66 - *l'uomo non può diventare uomo se non attraverso l'educazione* - (*Réflexions sur l'éducation*, 1803).

L'educazione «apparaît comme l'un des traits distinctifs de l'humanité, celle-ci ayant pour destination de se réaliser en transformant sa propre nature […] l'homme devient simplement l'animal qui a le plus besoin d'éducation» 67 (*L'educazione appare quale uno dei tratti distintivi dell'umanità, poiché questa ha come destinazione la propria realizzazione attraverso la trasformazione della propria natura […] l'uomo diventa semplicemente l'animale che ha più bisogno di educazione*). Ancora una volta si capisce che la natura fa da *terrain* alla riflessione.

Senza prendere in considerazione i paragrafi concernenti le modalità del "filosofare sull'educazione", e i collegamenti con diverze scienze - li analizzeremo secondo altri criteri della linguistica testuale – menzioniamo ulteriori passaggi del discorso che si focalizzano sul significato e sul valore conferito all'educazione: più che mai nel mondo contemporaneo, il termine assume, giuridicamente a livello internazionale, un' intoccabile e irrinunciabile legittimità, alla quale tutti i cittadini del mondo hanno diritto. Essa richiama a «la revendication de la liberté, du respect des droits de l'homme, de la prise en compte des handicaps de toutes sortes...la reconnaissance des valeurs humanistes...» 68 (*la rivendicazione alla libertà, al rispetto dei diritti dell'uomo, della tutela degli hanidicap di ogni sorta...il riconoscimento dei valori umanistici*).

Vengono ribaditi concetti e valori spiccatamente *francesi*, come la «laïcité, idéaux de liberté, d'égalité, de justice» 69 (*laicità, ideali di libertà, di uguaglianza, di giustizia*).

65 Anne-Marie Drouin-Hans, *Philophie de l'éducation*, in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 526
66 *Idem*
67 *Idem*
68 *Idem*, p. 528
69 *Idem*

Veniamo dunque alle definizioni, ai sinonimi di *éducation*, in entrambi i testi: l'ensemble des actions et des influences exercées volontairement sur un autre être humain, en principe par un adulte sur un jeune, et orientées vers un but commun qui consiste en la formation dans l' être jeune des dispositions de toute espèce correspondant aux fins auxquelles, parvenu à maturité, il est destiné -
problème de société – devoir d'humanisation – culture – nourrir/élever un enfant – conduite hors de – l'un des traits distinctifs de l'humanité – éducation scolaire/enseignement (*Erziehung*) – formation de l'homme/culture (*Bildung*).

l'insieme delle azioni e delle influenze esercitate volontariamente su di un essere umano, generalmente da un adulto su di un giovane, e orientate verso un fine comune che consiste nella formazione delle disposizioni di ogni sorta nel giovane, le quali corrispondono ai fini cui egli, giunto a maturità, è destinato – problema sociale – missione umanizzatrice – cultura – nutrire/allevare/crescere un bambino – condurre fuori da – uno die tratti distintivi dell'umanità – istruzione/educazione scolastica/insegnamento (*Erziehung*) – formazione dell'uomo/cultura (*Bildung*).

Locuzioni verbali, sintagmi ed espressioni connesse ad essa: L'éducation selon la nature – l'éducation comme devoir d'humanisation – l'éducation comme culture – théories éducatives – le projet d'éduquer – philosphie de l'éducation – philosopher sur l'éducation – doctrines éducatives – éducation actuelle.

L'educazione secondo la natura – l'educazione come missione umanizzatrice – l'educazione come cultura – teorie educative – il progetto di educare – filosofia dell'educazione -filosofare sull'educazione – dottrine educative – educazione attuale.

Il secondo criterio, la coesione, ci porta ad esaminare la portata sintattica, verbale e grammaticale del testo. L'insieme dei testi presi in considerazione, dal versante italiano, a quello francese e tedesco, presenta caratteristiche sintattiche pressoché simili; si tratta infatti di testi a carattere descrittivo, teoretico-riflessivo (voci tratte da dizionari, enciclopedie), i quali cercano approssimativamente di dare una spiegazione scientifica dell'argomento/degli argomenti.

Le trattazioni si articolano in premesse, sviluppi e conclusioni, suddivisi in paragrafi e sotto-paragrafi – nel caso tedesco in micro-capitoli -, collegati e ordinati in modo paratattico.

Si predilige la costruzione paratattica, nei titoli, il collegamento di frasi, periodi e capoversi per asindeto, o per coordinazione (congiunzioni, punteggiatura), espessioni di richiamo o anticipazione fra un capoverso/paragrafo e l'altro (avverbi, catafora e anafora, locuzioni avverbiali):

Educere ed educare – le molteplici caratteristiche o qualità dell'educazione – Educazione pubblica e privata – Educazione del me e dell'altro – L'educazione e i suoi due principali fattori – Begrifflichkeit und Konzept – Erziehung in der griechischen und römischen Antike - Les conceptions de l'homme, de la société et de leur rapport – Objectifs et univers conceptuel.

Significato e concetto – Educazione nell'antichità greca e romana – Le concezioni dell'uomo, della società e del loro rapporto – Obbiettivi e universo concettuale.

Educare è, anzitutto, premessa e condizione di vita sociale: non per nulla su questa base si finirà per definire...l'educazione in termini di socializzazione. Ma di ciò più avanti. 70

Educare negativamente è insomma(espressione riepilogativa) educare secondo natura:«la natura eseguite la via che essa vi traccia»

L'etimologia incerta, tra *educare* ed *educere*, fa riferimento ad un intervento promozionale, riferito nel primo caso più agli aspetti organici ed invece nel secondo caso agli aspetti più interiori. 72

L'e. può essere intesa in più sensi.... 1) Nell'uso quotidiano..s'intende anzitutto una particolare *attività* umana... 1a) È senz'altro l'uso più antico del termine.... 2) In certi casi...la si vede come un *processo*, cioè una sequenza organizzata di attività... 3) Altre volte si parla di e. volendo indicare il *risultato*.... 4) Tuttavia, nel linguaggio dell'opinione corrente....si fa riferimento ad un *sistema*... 73

1) Im Folgenden kommen nur die hellenestisch-römisch-antiken Linien der Erziehungsreflexion zur Darstellung.
2) Entwicklungen in anderen Kulturen werden nicht oder nur ganz am Rande berücksichtigt.... 3) Der Ausdruck »Erziehungsreflexion« bezieht sich überwiegend auf philosophische und theologische Texte, daneben auch auf literarische und ikonographische Quellen (…) 4) Die Darstellung kann sich nicht auf eine abgegrenzte Disziplin beziehen, daher müssesn sehr viele verschiedene Theorierahmen beachtet und Rezeptionsdifferenzen wahrgenommen werden. 5) Die für die Darstellung der Geschichte der Erziehung notwendigen Ausgestaltungen der Erziehungspraxis werden berücksichtigt.... 6) Hauptsächlich gilt der Augenmerk aber der Theorie – und Reflexionsgeschichte von »Erziehung«. 74

1) Di seguito vengono esposte le linee di riflessione sull'educazione esclusivamente dell'antcihità ellenistica e romana. 2) Sviluppi in altre culture non vengono – se si solo marginalmente – trattati.. 3) L'espressione »Riflessione sull'educazione« si riferisce principalmente a testi filosofici e teologici, e anche a fonti letterarie e iconografiche (…) 4) L'esposizione non può riferirsi ad una disciplina separata, pertanto devono essere presi in considerazione molti ambiti teorici diversi e vanno percepite differenze interpretative. 5) I provvedimenti della prassi educativa, necessari per la trattazione della storia dell'educazione, vengono considerati... 6) Essenzialmente l'attenzione verte tuttavia sulla storia della teoria e della riflessione sulla »educazione«.

L'éducation est l'ensemble des actions et des influences exercées volontairement sur un autre être humain, en principe par un adulte sur un jeune, et orientées vers un but commun qui consiste en la formation dans l' être jeune des dispositions de toute espèce correspondant aux fins auxquelles, parvenu à maturité, il est destiné. 75

L'educazione è l'insieme delle azioni e delle influenze esercitate volontariamente su di un essere umano, generalmente da un adulto su di un giovane, e orientate verso un fine comune che consiste nella formazione delle disposizioni di ogni sorta nel giovane, le quali corrispondono ai fini cui egli, giunto a maturità, è destinato.

70 Giuseppe Flores d'Arcais, *Educazione*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 382
71 *Idem*, p. 381
72 Carlo Nanni, *Educazione*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze* dell'educazione, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 340
73 *Idem*
74 Jürgen Oelkers, *Erziehung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 303
75 Jean Houssaye, *Éducation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et* de la formation, Paris, Nathan, 1994, pp. 317-318

L'éducation est sans doute née avec le premier geste du père dessinant devant son enfant le bison qui leur permettrait de se nourrir (educare): 1) elle fut d'abord liée à la satisfaction d'un besoin vital dans un lien de dépendance naturelle.
2) Plus largement, toute communauté constituée et relativement stable tend par simple nécessité de vivre et de survivre à se conserver en sauvegardant et en transmettant ses caractères pysiques et intellectuels:en ce sens, l'éducation marche de pair avec la vie et la croissance de la communauté.
3) Et l'on peut comprendre que.... 76

L'educazione è senz'altro nata dal gesto primordiale del padre che disegna davanti al figlio il bisonte che permetterà loro di nutrirsi (educare): 1) essa fu connessa inizialmente alla soddisfazione di un bisogno vitale, in un legame di dipendenza dalla natura. 2) In senso lato, ogni comunità costituita e relativamente stabile tende per semplice necessità a vivere, a sopravvivere e a conservarsi, preservando e trasmettendo i propri caratteri fisici e intellettuali: in questo senso, l'educazione va di pari passo con la vita e la crescita della comunità. 3) E si può capire che...

Recenser les divers sens du mot «éducation» ou les diverses conceptions éducatives, historiquement et géographiquement apparues, peut aider la réflexion philosophique mais non en tenir lieu. La philosphie est intéressée par le concept lui-même, et ses implications. 77

Recensire i diversi significati del termine «educazione» o le diverse concezioni educative, storicamente e geograficamente vissute, può aiutare la riflessione filosofica ma non sostituirvisi. La filosofia è interessata dal concetto stesso, e dalle sue implicazioni.

Incastonate fra i periodi, si trovano costruzioni ipotattiche di vario tipo:

È anche da domandarsi se il riferimento ad *educare*, che è intensivo di *educere*, non comporti, con l'evidenziazione del maggiore sforzo che sembra richiedere iltrarre fuori del corpo, un riferimento a un'azione, o intervento che sia, che va oltre la mera naturalità di un trarre fuori...che è il concetto riguardante l'educazione dell'anima che si libera dai ceppi del corpo. 78

L'e. (educazione) può essere intesa in più sensi, accentuando questo o quello dei molteplici aspetti secondo cui può essere considerata. 79

76 Jean Houssaye, *Éducation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et* de la formation, Paris, Nathan, 1994, p. 318
77 Anne-Marie Drouin-Hans, *Philophie de l'éducation*, in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 526
78 Giuseppe Flores d'Arcais, *Educazione*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 378
79 Carlo Nanni, *Educazione*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze* dell'educazione, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 340

Pädagogik als Sprach-und Denkform verweist insofern ständig auf die eigene Geschichte, unabhängig von der»« dargestellt weden kann. 80

Davon zu unterscheiden war Unterricht, soweiter nicht von den Eltern erteilt werden konnte. 81

La pedagogia quale espressione di linguaggio e di pensiero fa costante riferimento alla propria storia, indipendentemente dalla qualenon si potrebbe parlare di «».

Se ne discotava (dall'educazione) la lezione, nella misura in cui non poteva essere esercitata dai genitori.

Et si, quittant le champ des particularisations de l'idée d'éducation, on s'inquiète de sa définition, on verra qu'elle n'a cessé et ne cesse d'épouser pratiquement toutes les philosphies du temps, celles qui s'affichent comme telles comme celles qui se masquent derrière des savoirs.... 82

E se, lasciando l'ambito delle particolarità dell'idea di educazione, ci si preoccupa della sua definizione, si noterà che essa non ha cessato di coniugare praticamente tutte le filosofie del tempo, sia quelle che si definiscono come tali, sia quelle che si nascondono dietro a saperi....

Veniamo dunque all'analisi dei tempi verbali, la cui varietà è significativa: non volendo cadere nella ripetitività, avendo già presentato la caratterizzazione e la funzione dei vari tempi verbali nel capitolo precedente, passiamo direttamente agli esempi, i quali, di per sé stessi, enunciano funzioni ed espressività verbali:

Descrizione/informazione: Presente e imperfetto

Questa voce (educazione) si ricollega a molte altre di natura teoretica...., così che i rimandi non solo diventano obbligatori, oltre che utili, ma portano a quella complementarietà che permette di eliminare o almeno ridurre le definizioni. 83

Risale a Socrate un concetto spesso e ripetutamente ricordato...: è il principio della *maièutica*. Colui che ammaestra non dà la verità e il sapere, ma dà sollecitazione e attualità ai poteri mentali di apprendimento del suo scolaro... 84

In campo internazionale si diffondeva invece la suggestione di una delle affermazione di J. Dewey... 85

80 Jürgen Oelkers, *Erziehung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 303
81 *Idem*, p. 310
82 Jean Houssaye, *Éducation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 319
83 Giuseppe Flores d'Arcais, *Educazione*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 379
84 Aldo Agazzi, *Fattori dell'educazione*, in: Giuseppe Flores d'Arcais, *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 478
85 *Idem*, p. 479

Am Ende des 4. Jahrhunderts sind sequentierte Lehrpläne üblich, die mit der Gtrammatik beginnen, dann Musik und Gymnastik unterrichten... 86

Die Schullehrer waren respektiert, weil sie zur Gemeinde oder zum Haus gehörten und nicht nur lehrten, sondern disziplinierten... 87

Alla fine del IV secolo circolano programmi di insegnamento strutturati, i quali iniziano con la grammatica, in seguito divulgano la musica e la ginnastica...

I maestri erano rispettati, perché appartenevano alla comunità o alla casa, e non solo insegnavano ma disciplinavano...

La pédagogie traditionnelle est un apprentissage de la résistance. Centrée sur le maître et la transmission du savoir,....elle vise à façconner et redresser l'enfant entaché par le péché originel... 88

On peut distinguer trois terrains d'analyse: l'enseignement scolaire, la famille, les phénomènes politiques et sociaux. Chacun d'entre eux développe des thématiques particulières, qui ont vocation à se rencontrer. 89

Le projet d'éduquer restait jusqu'ici lié à une définition de l'homme qui se référait à une Nature, horizon et source de toute sagesse... 90

Kant remarquait déjà que certaines espèces d'oiseaux avaient besoin d'apprendre à chanter... 91

La pedagogia tradizionale è un apprendimento della resistenza. Focalizzata sul maestro e sulla trasmissione del sapere,... essa mira a modellare e a correggere il bambino contaminato dal peccato originale...

Si possono distinguere tre ambiti di analisi: l'insegnamento scolastico, la famiglia, i fenomeni politici e sociali. Ognuno di questi sviluppa delle tematiche pariticolari, che tendono ad incontrarsi.

Il progetto educativo restava finora legato ad una definizione di uomo, la quale si riferiva/riferita ad una Natura, orizzonte e fonte di tutta la saggezza...

Kant notava già che alcune specie di uccelli avevano bisogno di imparare a cantare...

Nel secondo esempio dell'ambito tedesco, si registra la presenza del *Präteritum*, che – ricordiamolo - in italiano potremmo definire sia come passato remoto sia come imperfetto.
Il tempo presente è sicuramente quello più diffuso, quando si vuole presentare un argomento, analizzarne e dscriverne le caratteristiche in modo oggettivo e chiaro.

86 Jürgen Oelkers, *Erziehung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Deutsch Historisches Wörterbuch der* Pädagogik, 2004, p. 305
87 *Idem*
88 Jean Houssaye, *Éducation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 321
89 Anne-Marie Drouin-Hans, *Philophie de l'éducation*, in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 528
90 Jean Houssaye, *Éducation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 318
91 Anne-Marie Drouin-Hans, *Philophie de l'éducation*, in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 526

Neutralità/oggettività di un discorso o di una opinione riportati: Congiuntivo presente

Che l'educazione sia un trarre fuori, lo si può intendere in duplice modo... 92

Il riferimento ai giusti modi e al giusto momento comporta anzitutto un rapporto educativo....che tenga conto dell'evoluzione dell'educando... 93

Für diese Rollendifferenzierung gibt es drei wesentliche Gründe, zum einen sollen sich die »ursprünglichen Anlagen« des Menschen nicht einfach entwickeln, sondern der Übung unterzogen werden, zweitens gewährleiste nur ein durch Erziehung »wohlgeordneter Charakter« einen wohlegeordneten Lebenswandel und drittens müsse daher in der Erziehung für einen professionnellen Umgang gesorgt sein. 94

Per questa differenziazione di ruoli vi sono tre motivi principali, per primo (che) le «disposizioni originarie» dell'uomo non solo si sviluppino, bensì siano guidate dall'esercizio, secondo, (che) solo un «carattere ben ordinato» per mezzo dell'educazione, possa garantire un ordinato cammino di vita, e terzo, (che) perciò nell'educazione bisogna preoccuparsi di uno sbocco professionale.

Condorcet réclame de la société qu'elle organise une «instruction publique» […] Il apparaît que rien de ce qui est humain n'échappe plus désormais à l'éducation. 95

Quelles qu'en soient les étymologies, les mots touchant à l'éducation suggèrent l'idée d'une nécessaire intervention extérieure.... 96

Condorcet reclama che la società organizzi una «istruzione pubblica» […] Sembra ormai che tutto ciò che è umano non possa sfuggire all'educazione.

Quali che siano le etimologie, i termini rigurdanti l'educazione suggeriscono l'idea di un necessario intervento esterno...

Nei primi due esempi, troviamo rispettivamente, una subordinata oggettiva, e una consecutiva (tale che tenga conto...); il terzo ci fornisce un articolato discorso indiretto libero, riportato dall'autore, che sta considerando la posizione di Democrito; negli ultimi, il congiuntivo segue una frase principale di carattere imperativo (reclamare), si inserisce in una subordinata concessiva.

92 Giuseppe Flores d'Arcais, *Educazione*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 379

93 *Idem*, p. 381

94 Jürgen Oelkers, *Erziehung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 305

95 Jean Houssaye, *Éducation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 319

96 Anne-Marie Drouin-Hans, *Philophie de l'éducation*, in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 526

Possibilità di una ipotesi:
Condizionale presente

E chi tentasse di sfuggire alle regole della disciplina non potrebbe impedire che la punizione lo colpisse. 97

Verrebbe cioè, ad essere privato l'educando dell'esercizio della sua libertà (…) egli si troverebbe nella necessità di accedere ad un atteggiamento di conformismo... 98

In termini ideali si potrebbe dire che è e. chi educa... 99

La philosphie ne peut pas se fermer aux connaissances produites par les sciences humaines et sociales à propos de l'éducation, mais elle ne saurait se réduire à en faire le commentaire... 100

«trop bien éduquer» serait en quelque sorte «voler» à celui que l'on éduque le partage de la responsabilité de sa propre formation. 101

La filosofia non può chiudersi di fronte alle conoscenze prodotte dalle scienze umane e sociale a proposito dell'educazione, ma non potrebbe limitarsi a farne il commento...

«educare troppo bene» significherebbe in certo qual modo «privare» colui che si fa educare, della condivisione della responsabilità della propria formazione.

Nel primo caso troviamo un periodo ipotetico; nel secondo una modalità di riformulazione di quanto presentato, una sorta di esemplificazione, di ulteriore chiarimento riguardo ad un punto di vista, ad una teoria; riformulazione che, parimenti, rileviamo nel secondo esempio francese. Nei casi rimanenti si delineano ipotesi, tentativi di definizione, interpretazioni approssimative e non convalidate, su di un dato argomento.

97 Giuseppe Flores d'Arcais, *Educazione*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 384
98 *Idem*, p. 380
99 M. Groppo, *Educatore*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 335
100 Anne-Marie Drouin-Hans, *Philophie de l'éducation*, in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 526
101 *Idem*, p. 52

Narrazione: Passato prossimo e/o remoto, presente storico

È stata denominata educazione positiva l'educazione magistorcentrica, di tipo inevitabilmente tradizionale e conservatore.... 102

Sempre e dovunque si è educato. L'età moderna e contemporanea ha esaltato, ma anche aspramente criticato e contestato l'azione sociale dell'e. 103

Die Besetzung der pädagogischen Rolle ist schon in den vorhellenistichen Hochkulturen gebräuchlich gewesen. 104

Am 8. Februar 1600 wurde Giordano Bruno als Häretiker vom Heiligen Offizium in Rom verurteilt und am 17. Februar auf dem Campo de' Fiori öffentlich verbrannt. Bruno, der 1584 in London auf der Basis der Kopernikanischen Lehren die Unendlichkeit des Universums postuliert hatte, entwickelte ein Jahr später eine kühne Bildungstheorie.... 105

L'affermazione del ruolo pedagogico è risultato utile già nelle culture pre-ellenistiche.

L'8 febbraio del 1600 Giordano Bruno venne condannato quale eretico dal Sant'Uffizio in Roma e il 17 febbraio venne bruciato al rogo nel Campo de'Fiori. Bruno, il quale aveva postulato a Londra nel 1584, l'infinità dell'universo sulla base degli insegnamenti copernicani, sviluppò un anno più tardi un'ardita teoria della formazione...

Daniel Hameline (1986) a bien montré que les sociétés modernes ont développé et organisé de plus en plus systématiquement l'éducation scolaire... 106

La fin du XX siècle voit le retour des théories spiritualistes qui visent la trascendance du sujet […] Depuis les années 60, le théories personnalistes tentent de promouvoir chez le «s'éduquant» l'émergence des ressources internes et externes... 107

Daniel Hameline (1986) ha ben mostrato che le società moderne hanno sviluppato e organizzato sempre più sistematicamente l'educazione scolastica...

La fine del XX secolo vede il ritorno delle teorie spiritualistiche, le quali mirano alla trascendenza del soggetto […] A partire dagli anni '60, le teorie personalistiche tentano di promuovere nell' «educando» l'emergenza delle risorse interne ed esterne...

L'uso del passato prossimo fa riferimento generalmente ad osservazioni, atteggiamenti e opinioni, anche processi, che si svolgono in una durata temporale prolungata, della quale non si specificano inizio o fine; l'uso del passato remoto e del trapassato prossimo invece si focalizzano su un momento preciso della storia della riflessione, su un avvenimento particolare. Il presente storico, a sua volta, riprende un periodo, una fase storici, e li attualizza nel discorso in atto.

102 Giuseppe Flores d'Arcais, *Educazione*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 380
103 Carlo Nanni, *Educazione*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze* dell'educazione, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 342
104 Jürgen Oelkers, *Erziehung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 304
105 *Idem*, p. 327
106 Jean Houssaye, *Éducation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 320
107 *Idem*, p. 322

Anticipazione/ipotesi: futuro semplice e/o anteriore

Non sarà fuori luogo ricordare che un atteggiamento di natura radicalmente disciplinaristica, fondato sull'obbedienza e sul conformismo, troviamo in alcune società teocratiche... 108

Si sarà notato che fino a questo punto si è ritenuto di poter stabilire quasi una corrispondenza....tra i termini "maestro" e "educatore". 109

L'éducation s'identifiant désormais au devoir d'humanisation.... Elle accompagnera la constitution de l'État moderne, et elle creusera ses grandes divisions idéologiques; elle imprégnera toutes les structures qui ont en charge le développement de l'enfant, et elle s'étendra sur la vie entière... 110

La sociologie concernera au plus près les critères permettant d'évaluer les effets des structures éducatives....La philosophie essaiera plutôt de mettre en évidence les présupposés de l'idéal d'égalité....Elle s'interrogera sur la notion de mérite... 111

L'educazione, che si identifica ormai come missione umanizzatrice... Essa accompagnerà la costruzione dello Stato moderno, e scaverà nelle sue grandi divisioni ideologiche; essa impregnerà tutte le strutture che hanno in carico lo sviluppo del bambino, e si estenderà per la vita intera...

La sociologia concernerà da vicino i criteri che permettono di valutare gli effetti delle strutture educative... La filosofia cercherà piuttosto di mettere in evidenza i presupposti dell'ideali di uguaglianza.... Essa si interrogherà sulla nozione di merito...

Nelle due prime citazioni: il futuro semplice introduce, in una forma che esonera l'autore da responsabilità di giudizio nei confronti del pubblico, una sua opinione, un suo riferimento ad altri aspetti della riflessione; il fututo anteriore fa da legante con il paragrafo precedente e introduce il successivo, basato appunto sulla definizione del maestro.
Nella terza citazione, le frasi coordinate e riferite al soggetto *elle* (l'éducation), vanno lette quasi come conseguenza della subordinata causale, che apre il periodo: poiché l'educazione si identifica oramai/da tempo quale missione umanizzatrice....allora... Il quarto esempio è una descrizione anticipata delle mosse strategiche e metodologiche della sociologia e della filosofia, sull'educazione.

108 Giuseppe Flores d'Arcais, *Educazione*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 384
109 *Idem*, p. 387
110 Jean Houssaye, *Éducation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 319
111 Anne-Marie Drouin-Hans, *Philophie de l'éducation*, in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 526

Espressioni della descrizione e documentazione scientifiche:

Dimostrare, precisare, riconoscere, delineazione di un discorso, avviare un discorso, avviare una discussione filologica, denominazione, qualcosa comporta qualcos'altro, presentare una tesi, teorizzazione, individuazione, richiamarsi a qualcosa, significare, considerare, accentuare, precisare, sottolineare, notare, fare riferimento a qualcosa, intendere qualcosa in un certo modo, identificare, prendere coscienza di qualcosa, collocarsi da un punto di vista, mettere in risalto, comprendere qualcosa come qualcos'altro/in qualità di qualcos'altro, dare/prestare attenzione a qualcosa, caratterizzare.

Verstehen, zur Darstellung kommen, darstellen, berücksichtigen, etwas auf etwas anderes beziehen, rekonstruieren, unterscheiden, etwas als Thema der Reflexion zentrieren, auf etwas verweisen, etwas für eine Reflexion verwenden, heissen, etwas ist für etwas anderes gründlegend, eine Rolle spielen, Beispiel für etwas sein, für das Verständnis von etwas etwas bestimmtes annehmen, Indiz für etwas sein.

Comprendere, essere rappresentato/trattato, trattare/considerare, concernere, riferire qualcosa a qualcos'altro, ricostruire, distinguere, porre un tema al centro della riflessione, richiamare qualcosa, utilizzare qualcosa per una riflessione, significare/voler dire, qualcosa è fondamentale/di base per qualcos'altro, giocare un ruolo (solitamente Rolle è preceduto da un aggettivo), essere/fornire un esempio per qualcosa, adottare un esempio determinato per la comprensione di qualcosa, essere indizio per qualcosa.

Comprendre, inscrire dans une perspective, désigner, renvoyer à, conjuguer, s'inquiéter de la définition de, divergence/convergence des points de vue, rendre compte de, s'appuyer sur, se voir attribuer, deriver, spécificité, démarche conceptuelle, classer, définir, mettre en évidence, concerner, interroger, souligner, donner des résultats, proposer de solutions.

Comprendere, iscrivere/immettere/inserire qualcosa in una prospettiva, designare, richiamare, coniugare (due o più aspetti), preoccuparsi della definizione di,divergenza/convergenza die punti di vista, rendere conto di, sostenersi su, vedersi attribuire, derivare, specificità, procedimento concettuale, classificare, definire, mettere in evidenza, concernere, interrogare, sottolineare, dare die risultati, proporre delle soluzioni.

Il criterio dell'informatività ricerca l'informazione che è contenuta nel testo: tutti i testi presi in esame concernono la trattazione del concetto pedagogico di *educazione*; c'è chi dà più accento al percorso storico-filologico e semantico (ambito tedesco), chi si limita, pure in modo esaustivo e generale, ad osservare la questione *educazione*, che parte dall'etimologia e dai significati originari, e che si sviluppa poi in tutta una serie di fenomeni sociali, economici ed etici, in atto nellla formazione e nel cambiamento delle società contemporanee. Accento sulla teoria e accento sulla prassi si alternano nella riflessione, alcune versioni cercando di assumere un carattere tecnico-specialistico (ambito francese), altre amplificando la riflessione sull'oggetto e abbandonandosi a piacevoli divagazioni, alquanto discorsive (ambito italiano). In questo frangente si inseriscono i criteri dell'intenzionalità e della situazionalità, i quali motivano e giustificano le scelte d'orientamento e i metodi di descrizione, trattazione, dell'argomento, da parte degli autori, e fanno riferimento al contesto di ricerca e di dibattito in cui essi stessi operano:

…..si cercherà di analizzare, in questa voce, le molteplici caratteristiche o qualità dell'educazione... 112

….più che tentare la delineazione di un quadro, più o meno completo, delle possibili definizioni di *educazione*, si è preferito individuarne i molti significati, diversi e talvolta contrastanti, perché legati a quella, esplicita o implicita, spiegazione che della vita umana viene proposta (…) i molti termini usati per formulare le diverse proposte non hanno il medesimo significato in contesi culturali diversi, così che diventa impossibile.....anche il più lontano tentativo di una definizione a livello razionale-astratto-universale. 113

Le forme educative qui richiamate costituiscono quel pentagramma sul quale si vengono disponendo gli eventi educativi (…) Si tratta... di armonizzare, nella complementarietà delle varie forme, la teoria con la prassi, il *poiein* con la fisicità... 114

Erziehung ist neben Bildung der Kernbegriff der Pädagogik, die sich als historische Sprache und Denkform seit der Antike überliefert hat (…) Pädagogik als Sprach-und Denkform verweist insofern ständig auf die eigene Geschichte, unabhängig von der »Erziehung« nicht dargestellt werden kann. Im Kern sind Erziehungstheorien an moralische Erwartungen angeschlossen, die Richtung und Gewicht der Theorien bestimmen. Die Erwartungen können sich in religiöser Form, philosphisch oder alltagssprachlich artikulieren. Sie setzen positive wie negative Erfahrungen mit Erziehung voraus, verweisen auf Defizite und implizieren Postulate des Handelns […] Hauptsächlich gilt der Augenmerk aber der Theorie- und Reflexionsgeschichte von »Erziehung«.
[…] Die Unterscheidung von Epochen dient der besseren Strukturierung des vielschichtigen Materials, die Erziehungsreflexion muss als fließende Überlieferung vorgestellt werden, welche bei Epochenübergängen nicht einfach abbricht und neu beginnt. Es gibt auf der anderen Seite keine *paedagogia perennis*, die zeitlos gültig wäre, vielmehr muss die Geschichte vorgestellt werden als die unablässige Gestaltung von Erfahrungen und Theoriekontexten... 115

Vermutlich ist das nicht das letzte Wort, auch weil es unwahrscheinlich ist, sich die Erziehungsreflexion historisch final vorzustellen. Die Geschichte der Erziehung hat viele Varianten. Keine lässt sich einfach löschen. Aber die Geschichte ist auch nicht der Garant für pädagogische Überzeugungen der Gegenwart. Was sie – die Geschichte – interessant macht, sind unverhoffte Plausibilitäten. 116

112 Giuseppe Flores d'Arcais, *Educazione*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 378
113 *Idem*, p. 397
114 *Idem*, p. 402
115 Jürgen Oelkers, *Erziehung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 303
116 *Idem*, p. 340

Educazione è assieme a formazione il significato centrale della pedagogia, la quale ci è stata trasmessa quale forma storica del linguaggio e del pensiero sin dall'antichità (…) La pedagogia quale forma del linguaggio e del pensiero fa costante riferimento alla propria storia, indipendemente dalla quale l'educazione non potrebbe essere trattata. Al centro (della riflessione) sono presenti teorie sull'educazione, connesse ad aspettative morali, le quali determinano direzione e peso delle teorie. Le aspettative possono articolarsi in forma religiosa, filosofica o quotidiana/del linguaggio giornalmente parlato. Esse presuppongono esperienze positive e negative con l'educazione, fanno riferimento a deficit e implicano postulati sull'agire […] Principalmente l'attenzione è rivolta alla storia della teoria e della riflessione sulla «educazione». […] La suddivisione in epoche (storiche) contribuisce alla migliore strutturazione del molteplice materiale, la riflessione sull'educazione deve essere presentata quale un continuo flusso di trasmissione, la quale non si spezza o ricomincia da capo nel passagio da un'epoca all'altra. Dall'altro lato non esiste una paedagogia perennis, che sarebbe anacronistica, piuttosto la storia deve essere presentata quale incessante formulazione di esperienze e di contesti teorici...

Presumibilmente non è stata detta l'ultima parola, anche perché sembra/sembrerebbe inverosimile, rappresentarsi dal punto di vista storico infine/in modo completo la riflessione sull'educazione. La storia dell'educazione ha molte varianti. Nessuna si lascia facilmente interpretare. Ma anche la storia non è garante di convinzione pedagogiche del presente. Cosa essa rende interessante, sono ipotesi plausibili insperate.

Choisir une pédagogie, c'est fondamentalement choisir de faire advenir un certain type d'homme et de société […] Bref, théoriser l'éducation revient en fait à penser l'articulation entre la société idéale et l'enfant nouveau. La pédagogie reste projet. […] Au total, le sens de l'éducation reste donc sujet à interprétations et à projets. Et les théories de l'éducation continuent à prendre sens et nécessité. 117

La philosphie rencontre l'éducation en de multiples lieux théoriques et pratiques (…) La dimension spéculative de la philosophie est ce qui la caractérise comme démarche réflexive: l'éducation est alors un de ses objets comme peuvent l'être la la science, la morale, l'art, le droit (…) Elle devient philosphie de l'éducation à côté de autres branches de la philosophie. Elle développe des méthodes d'investigation, des questionnements, des tentatives de systématisation, ou des simples aphorismes (…) Enfin, de façon générale, la philosophie entretient, avec les sciences humaines, des relations de familiarité, entre concurrence et complémentarité, où l'éducation est particulièrement concernée. 118

Penser un concept à partir de l'étymologie du mot qui le désigne est un mode d'approche récurrent de la philosphie.... 119

La philosophie, dans ses pratiques de recherches, se révèle sous deux visages: sa fonction critique ose interroger et mettre en doute les convictions les plus profondes, mais sa fonction élucidatrice l'amène è tenter de fonder ces convictions. 120

Q'on l'appelle «philosphie de l'éducation» ou qu'on se contente de parler de philosphie «sur» ou «à propos de» l'éducation, la philosphie s'intéressant à l'éducation...est un champ d'étude qui s'affirme, en divers pays (Québec, États-Unis, Angleterre, Allemagne, Suède, France notamment) à travers des enseignements, des pubblications, des collections éditoriales, des associations. 121

117 Jean Houssaye, *Éducation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 321

118 Anne-Marie Drouin-Hans, *Philophie de l'éducation*, in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 526

119 *Idem*

120 *Idem*, p. 529

121 *Idem*, p. 530

Scegliere una pedagogia/un approccio pedagogico, significa sostanzialmente scegliere di far avvenire un certo tipo di uomo e di società […] Insomma, teorizzare l'educazione fa pensare effettivamente all'articolazione fra la società ideale e il bambino di oggi. La pedagogia rimane progetto. […] Nell'insieme, il senso dell'educazione rimane soggetto a interpetazioni e a progetti. E le teoire dell'educazione continuano a prendere senso e necessità.

La filosofia incontra l'educazione in molteplici ambiti teorici e pratici (…) La dimensione speculativa della filosofia è ciò che la caratterizza quale procedimento riflessivo: l'educazione risulta allora uno die suoi oggetti (di studio) come possono esserlo la scienza, la morale, l'arte, il diritto (…) Essa diviene filosofia dell'educazione accanto ad altre branchie della filosofia. Essa sviluppa die metodi, degli interrogativi, die tentativi di sistematizzazione, o die semplici aforismi (…) Infine, generalmente, la filosofia intrattiene con le scienze umane, delle relazioni di famigliarità, fra concorrenza e complementarietà, nelle quali l'educazione è di particolare interesse.

Pensare un concetto a partire dall'etimologia del termine che lo designa, è un modo ricorrente di approccio della filosofia...

La filosofia, nelle sue pratiche di ricerca, si rivela con due facce: la sua funzione critica osa interrogare e mettere in dubbio le convinzioni più profonde, ma la sua funzione chiarificatrice la porta a tentare di fondare/giustificare queste convinzioni.

Che la si chiami «filosofia dell'educazione» o che ci si accontenti di parlare di filosofia «sulla» o «a proposito» dell'educazione, la filosofia che si interessa all'educazione...è un campo di studio che si afferma in diversi paesi (Quebec, Stati Uniti, Inghilterra, Germania, Svezia, Francia in particolar modo) attraverso degli insegnamenti, delle pubblicazioni, delle collezioni editoriali, delle associazioni.

Già dalle prime citazioni ci accorgiamo che l'approccio introduttivo e descrittivo nei confronti dell'argomento e degli ambiti disciplinari che lo racchiudono, ovvero la pedagogia/le scienze dell'educazione/la filosofia dell'educazione, è molto cauto: verbi, quale *cercare* e *tentare*, rilevano una intenzionalità e uno sforzo dell'indagine, che vuole farsi scientifica, e che, pure, si trova davanti molto, troppo materiale da *sbrogliare*. I termini, le espressioni contenute nelle citazioni, fanno riferimento alla novità, all'ambiguità e all'ipotesi del campo di ricerca della pedagogia, forma del linguaggio e del pensiero sin dall'antichità: si parla per l'appunto di riflessione, di approcci e pratiche di ricerca, di postulati, di progetti e di interpretazioni, di esperienze e contesti teorici.
Avverbi, locuzioni avverbiali a carattere modale (*presumibilmente*, *generalmente*, *insomma)* esprimono l'esaustività, la modestia e l'assoluta cautela dell'autore, che si accinge a presentare, a definire -meglio, a dover dare una definizione condivisa – e a descrivere – eventualmente criticare o commentare posizioni a riguardo – uno dei numerosi concetti e significati della pedagogia.

Viene poi il ciriterio dell'accettabilità, il quale registra il grado di accessibilità/fruizione (linguistica, epistemologica, culturale) di un testo, nei confronti del destinatario: può trattarsi – come del resto si è già parlato nel capitolo precedente – di un pubblico relativamente eterogeneo (esperti e non esperti, ricercatori, intellettuali, scienziati, gente comune) nei casi in cui il linguaggio adoperato (morfosintassi, stile, terminologia) appaia fluente, chiaro e ordinato (pertanto è da dire che in tutti i testi prevale la paratassi), senza pretese di scientismo, o esposizione di termini complicati, neologismi o di termini fuori uso (se ne rileva una minima percentuale nell'ambito italiano, ma di questo si parlerà nel dettaglio, nella sezione di stilistica). È da riconoscere tuttavia che i testi selezionati dai dizionari e dalle enciclopedie di pedagogia tendono a presentarsi al meglio e il più possibile come testi scientifici, tecnicamente ed epistemologicamente qualificati e attrezzati (strumenti e metodologia d'analisi, materiale) per abordare temi pedagogici.

Ci sono interrogazioni costanti (soprattutto nei testi italiani e francesi), anche domande retoriche, che si focalizzano direttamente sull'argomento, o su di un aspetto ad esso legato, e che hanno la funzione di richiamare, suscitare e coinvolgere l'attenzione e la riflessione dei lettori; si registrano cotruzioni impersonali, o forme di soggetto collettivo, nel presentare le indagini, le riflessioni e i procedimenti di ricerca:

Siamo condotti alla domanda di fondo, inerente alla stessa struttura del rapporto educativo: chi è l'educatore, chi è l'ducando? Anzi, ancora più chiaramente: perché e come si è educatore e si è educando? E, in altri termini, che significato ha l'educazione? 122

Et l'on peut comprendre que..; on s'inquiète de sa définition... 123

Et les questions demeurent: comment peut-on à la fois rendre autonome et intégrer? Comment peut-on à la fois faire réussir tout le monde et faire réussir chacun? 124

L'école peut-elle être postmoderne? Que nous reste-t-il des Lumières? Comment penser les valeurs? Doit-on renoncer à rechercher, sinon des «universels», du moins des «universalisables»? 125

E si può comprendere che...; ci si preoccupa della sua definizione...

Può essere la scuola post-moderna? Cosa ci resta dell'Illuminismo? Come pensare i valori? Si deve rinunciare a cercare, se non degli «universali», almeno (dei valori) «universalizzabili»?

Domande, una di seguito all'altra (esempi di anafora: Comment peut-on.....comment peut-on...?), anche domande retoriche, svolgono una funzione stimolatrice nei confronti del destinatario (di qualunque natura egli sia), al fine di coinvolgerlo direttamente nella riflessione. Nel caso italiano, il senso di comune partecipazione e coinvolgimento alla riflessione, è dato dalla prima persona del pluarele *noi*, nel caso francese invece, è preferibile usare la forma impersonale *on* (il *si* italiano, il *man* o la *Passivkonstruktion* tedeschi).

122 Giuseppe Flores d'Arcais, *Educazione*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 386

123 Jean Houssaye, *Éducation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, pp. 318, 319

124 *Idem*, p. 321

125 Anne-Marie Drouin-Hans, *Philophie de l'éducation*, in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 529

L'ultimo criterio, l'intertestualità, prende in esame qualsiasi forma di *nesso*, di contenuto e/o di forma, con altri testi, altre opere: si tratta perlopiù di citazioni -tutti i testi ne fanno ampio uso- le quali permettono di cogliere spontaneamente ed efficacemente il senso, o uno dei molteplici sensi/significati, del concetto preso in analisi. Sono fattori coadiuvanti il ragionamento, le ipotesi interpretative, possono essere pretesto, stimolo per muovere critiche, proporre opinioni, o, semplicemente, pregiato vanto intellettuale dell'autore, che si professa un grande conoscitore delle tradizioni e della letteratura pedagogiche:

«Sentirono gli eroi per umani sensi quelle due verità che compiono tutta la dottrina iconomica, che le genti latine conservarono con queste due voci di *educere* e di *educare;* delle quali con signoreggiante eleganza la prima s'appartiene all'educazione dell'anima, e la seconda a quella del corpo...». L'interpretazione di G.B. Vico (*Scienza Nuova*) ci sembra interessante... 126

In realtà nel "menar fuori" vichiano vi è, implicito, ma anche in qualche modo esplicito, il riferimento all'agente.... 127

L'educatore diventa lungo il processo d'educazione «progressivamente superfluo» (Pio XII). 128

In Platons Dialog »Theiaitetos« wird Protagoras von Sokrates mit dem Satz zitiert, »der Mensch sei das Maß aller Dinge, der seienden, wie sie sind, (und) der nichtseienden, wie sie nicht sind«.... 129

In »De l'éducation des filles« (1687) beschreibt Fénelon Grundlagen der Erziehung, die vom Unwissen und aber zugleich der produktiven Neugier der Kinder bestimmt sind. Ihre Formbarkeit verlange von der Erziehung, ausschließlich »bons modèles« zu benutzen. 130

126 Giuseppe Flores d'Arcais, *Educazione*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 378

127 *Idem*, p. 379

128 P. Gianola, *Educando*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 335

129 Jürgen Oelkers, *Erziehung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 394

130 *Idem*, p. 331

Nel Dialogo di Platone »Theiaitetos« Protagora viene citato da Socrate con la frase «l'uomo è misura di tutte le cose, di quelle che sono, come sono, (e) di quelle che non sono, come/poiché non sono»...

Ne «L'educazione delle fanciulle» (1687/1696) Fénelon descrive i principi fondamentali dell'educazione, i quali sono determinati dal non sapere e al contempo dalla curiosità produttiva die fanciulli. La loro formazione esige dall'educazione, asclusivamente dei »bons modèles« da utilizzare.

Dans son *Dictionnaire de la langue française* (1863) Littré fair dériver *educare educere*, ramenant ainsi l'ensemble à une même origine. 131

La tradition philosophique comprend quelques grands textes, ouvrages entiers ou chapitres, consacrés spécifiquement à l'éducation: par exemple, le chapitre XXVI du Livre I des *Essais* Montaigne, «l'institution des enfants»(1580), la *Grande Didactique* Comenius (1657), les *Quelques pensées sur l'éducation* Locke (1693).... 132

Nel suo Dictionnaire de la langue française (1863) Littré fa derivare educare da educere, riconducendo così l'insieme ad una stessa origine.

La tradizione filosofica comprende alcuni testi importanti, opere complete o capitoli, consacrati specificamente all'educazione: per esmpio, il capitolo XXVI del Libro I dei Saggi di Montaigne, «Sull'educazione dei bambini» (1580), la Didattica Magna di Comenio (1657), Alcuni pensieri sull'educazione di Locke (1693)....

Evidenti fenomeni di intertestualità sono le citazioni, di opere, di estratti di opere; esse si presentano appunto, come estratti, passaggi importanti, segnalati dall'autore (nel caso di Flores d'Arcais), come espressioni fra virgolette, o semplicemente titoli di volumi, di saggi; il primo esempio tratto dall'ambito tedesco fa riferimento ad un'opera di Platone, nella quale a sua volta si fa riferimento all'autore Protagora e al suo detto, riportato fra virgolette e al congiuntivo, come discorso indiretto.

131 Anne-Marie Drouin-Hans, *Philosophie de l'éducation*, in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 526

132 *Idem*, p. 527

3. Formazione, Bildsamkeit/Bildung, Formation

§. Affinità e alterità a livello semantico

Giungiamo dunque alla terza parola, la quale – non per necessità, solo per nostra scelta di trattazione – chiude l'anello della riflessione: la riflessione sul legame imprenscindibile, trino e uno al contempo, fra la cultura, l'educazione e, appunto, la formazione. Questo concetto rispecchia l'importanza dell'azione del formare, che si riconosce nell'educare, superandone l'aspetto meramente biologico-naturale, del nutrimento, della crescita, e quello dell'insegnamento scolastico, dell'istruzione. Perché essa è un processo *integrale* per, dell' e nell'uomo, finalizzato alla sua evoluzione spirituale, intellettuale ed etica, che tiene conto sia dell'individualità sia della socialità dell'essere umano. E oltre all'importanza dell'azione, c'è l'importanza del risultato di tale attività formativa, che corrisponde alla cultura di un paese, di una nazione, di un popolo; in senso propriamente tedesco potremmo dire – con una certa fierezza – dell'umanità tutta.

Le predisposizioni naturali del soggetto (*Naturanlagen*) contano così come le leggi, gli usi e le influenze della società, della comunità. L'uomo, dice Aristotele, è un *politikon zòon* e perciò, deve imparare ad adeguare il proprio carattere, le proprie inclinazioni e il proprio sentire, alle esigenze e alle norme del vivere civile. In questo senso, ritroviamo la duplice concezione e valorizzazione del soggetto, nel suo essere individuo e umanità, e anche il senso dell'essere e del divenire: l'uomo è ciò che diventa/diventa ciò che è. Questo signifca che il soggetto ha già in sé e per sé delle caratteristiche, qualità o facoltà proprie, inalienabili, le quali maturano, evolvono naturlamente; tuttavia, è opportuno l'intervento dell'attività formativa da parte di agenti esterni, quali istituzioni, operatori, associazioni.... al fine di perfezionarla.

Nello Zingarelli-Zanichelli 2003, leggiamo come primo significato della voce *formazione*, quello fisico-geologico: «il formare, il formarsi: *la f. dei pianeti, della Terra, dei giacimenti carboniferi....*» [1]
Come secondo significato appare il senso figurato di: «Maturazione delle facoltà psichiche e intellettuali grazie allo studio e all'esperienza». [2]
E Carlo Nanni, nel *Dizionario di scienze dell'educazione,* in un quadro filosofico-spirituale ed etimologico, accenna a due percezioni di formazione: *attività plasmatrice* e *prender forma umanamente degna.* [3]
Nel primo caso si fa riferimento al «senso di «dar forma», di configurare, di plasmare, di foggiare e forgiare, come fa lo scultore con il marmo, come fa il vasaio con la creta, o il musicista e il pittore con la propria ideazione artistica». [4] Di qui l'educazione viene a significare l'attività di *plasmazione umana* (espressione non molto rassicurante o elegante), «che la generazione adulta mette in atto per dare configurazione armonica e composta all'umanità del bambino, costituzionalmente informe, disorganica, incompleta, carente, ma insieme plastica, flessibile, aperta a miglioramenti e perfezionamenti, e che pertanto viene modellata mediante la interiorizzazione di un quadro di valori e di norme precostituite». [5]

1 Vocabolario della lingua italiana Zingarelli-Zanichelli, a cura di Nicola Zingarelli, Bologna, 2003, p. 727
2 *Idem*, p. 728
3 Carlo Nanni, *Formazione*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 432
4 *Idem*
5 *Idem*

Nel secondo caso, il *prender forma* è ricondotto ai significati originari, antichi del termine: «oltre il significato fisico di forma (in gr. *morfé*), che sta per figura, configurazione e delineazione di qualcosa, ci sono altri due significati: quello di esemplare di un'opera o di modello da imitare ed in senso traslato quello di immagine di un essere con tutte le caratteristiche proprie alla specie». 6

Nanni si sofferma anche sul binomio individuo-umanità/società, per cui la formazione si caratterizza quale: *processo integrativo dello sviluppo personale* e *funzione dell'evoluzione umana.* 7
In tale processo «la persona umana porta a maturazione le potenzialità soggettive, apprende ciò di cui è carente, consolida le proprie capacità, si abilità a vivere la vita personale e relazionale. Ciò avviene nell'interazione con l'ambiente e le sue possibilità storiche, culturali, materiali e di umanizzazione». 8
Questo ragionamento si lega alla conclusione secondo la quale «la f. viene ad essere una modalità tipica della vita personale e sociale, quasi una funzione che caratterizza l'evoluzione umana, lo sviluppo storico e il futuro civile dell'umanità intera». 9

6 Carlo Nanni, *Formazione*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 432
7 *Idem*, pp. 433, 444
8 *Idem*, p. 433
9 *Idem*, p. 434

Anche l'analisi di Gaston Pineau, all'interno del *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* riconosce merito e importanza alla «fonction de l'évolution humaine» [10], sviluppata da B. Honoré: «Celui-ci la définit, dès 1977, comme la fonction de l'évolution humaine s'éxerçant selon un processus de différenciation spatio-temporelle et d'activation énergético-informationnelle dans un champ de formativité.» [11] (*Costui la definisce, a partire dal 1977, come la funzione dell'evoluzione umana che si esercita seconso un processo di differenziazione spazio-temporale e di attivazione energetico-informativa, in un terreno formativo*).

È un'interpretazione che appare abbastanza tecnica e ermetica, nei confronti di un pubblico eterogeneo, sicuramente gli specialisti del settore hanno capacità di giudizio e strumenti per rapportarsi ad essa.
Sempre Pineau tiene a distinguere i termini *forme* e *formation*, i quali, seppure originati dalla stessa etimologia, sono da intendere in modo differente:

Il est certain que le concept de formation s'utilise dans des problématiques évolutives d'apparition, de production de formes alors que celui de forme réfère plus à un état statique donné. L'utilisation de ces deux mots est donc marquée par la division/opposition qui rend étanches les rapports traditionnels entre les sciences centrées plus directement soit sur l'être, soit sur le devenir. [12]

È certo che il concetto di formazione si utilizza nelle problematiche evolutive dell'apparizione, della produzione di forme, mentre quello di forma si riferisce più ad un determinato stato di cose. L'utilizzo di queste due parole è dunque segnato dalla divisione/opposizione, che rende impermeabili i tradizionali rapporti fra le scienze centrate più direttamente o sull'essere, o sul divenire.

Spontaneità/intervento di agenti esterni, individuo/umanità, processo dinamico/risultato: coppie antitetiche che si incontrano nel corso della lettura e dell'analisi dei testi.

Nell'ambito italiano e in quello francese, si percepisce, in età contemporanea, il ruolo sempre più determinante e preponderante della formazione professionale:

Tuttavia in tempi più vicini a noi, soprattutto nell'immediato dopoguerra, la rilevanza della ricostruzione civile e l'impulso della ripresa economico-produttiva....hanno portato a pensare la f. quasi esclusivamente in termini di apprendimento e di abilitazione a ruoli lavorativi, professionali, sociali (come nel termine inglese *training* e nelle espressioni: f. degli insegnanti, dei genitori, dei lavoratori, dei formatori, degli animatori, del personale....). [13]

Gaston Pineau elenca tutte le espressioni *ufficiali*, stabilite in sede ministeriale a partire dagli anni '20 del XX secolo: formation méthodique et complète, enseignement de la pratique de la profession (1928), formation économique et sociale des travailleurs appelés à exercer des responsabilités syndicales (1959), formation des cadres et animateurs (1961)..... [14] (*formazione metodica e completa, insegnamento della pratica della professione, formazione economica e sociale dei lavoratori chiamati a esercitare responsabilità sindacali, formazione dei quadri e degli animatori...*).

10 Gaston Pineau, *Formation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 438
11 *Idem*, p. 440
12 *Idem*, p. 439
13 Carlo Nanni, *Formazione*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze* dell'educazione, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 434
14 Gaston Pineau, *Formation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 438

L'ambito tedesco, rappresentato dall' *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, ci offre l'approfondita analisi di Diterich Benner e Friedhelm Brüggen, i quali cooperano all'interpretazione e alla trattazione storico-filologica delle voci, strettamente connesse, di *Bildsamkeit* e *Bildung*:

Bildsamkeit und Bildung sind stammverwandte Begriffe, die sich im deutschen Sprachraum seit der Mitte des 18. Jahrhunderts durchgesetzt haben. Der Begriff der Bildung bezeichnet seit dieser Zeit – im alltäglichen wie im wissenschaftlichen Sprachgebrauch – sowohl den Prozess der Formung des Menschen als auch die Bestimmung, das Ziel und den Zweck menschlichen Daseins. Der Begriff der Bildsamkeit wird hingegen vor allem in der pädagogischen Fachsprache zur Bezeichnung der Erziehbarkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit des Menschen verwendet. 15

Educabilità (letteralmente plasmabilità) e formazione sono concetti appartenenti allo stesso ceppo semantico, sviluppati in ambito germanofono a partire dalla metà del XVIII secolo. Il concetto di formazione designa da questo momento – nel linguaggio comune così come nel linguaggio scientifico – sia il processo di formazione dell'uomo sia la determinazione, l'obiettivo e il fine dell'esistenza umana. Il concetto di plasmabilità invece viene utilizzato soprattutto nel linguaggio pedagogico per designare l'educabilità e la capacità di autodeterminazione dell'uomo.

Troviamo in questo caso il duplice valore della formazione, quale processo e risultato; accanto ad esso la qualità e finalità interne all'uomo, di farsi educare/di educarsi, di formarsi.

Interessandoci all'etimologia del termine, riportiamo la documentazione di Wolfgang Pfeifer, all'interno dell' *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*: il concetto di Bildung deriva dal prefisso *bild-* che dà origine, nell'antico germanico (IX secolo) alle voci *Bild* e *bilden*, le quali si riferiscono alla riproduzione di un'immagine, di un modello, di un esempio da imitare (formen, gestalten, zum Beispiel geben, nachhamen: *formare, configurare, dare come esempio, imitare*):

Von der Mitte des 18. Jahrhunderts an und besonders in der Klassik wird *bilden* zum Ausdruck für die Bestrebungen der bürgerlich-humanistischen Pädagogik; gleichzeitig werden daher auch das Partizip adjektivisch *gebildet*, das das Erziehungsergebnis kennzeichnet, und dessen Substantivierung *der Gebildete* üblich. 16

Dalla metà del XVIII secolo e specialmente nel classicismo, bilden diventa espressione degli obiettivi della pedagogia civile e umanistica; al contempo si diffondono anche il pariticipio aggettivale gebildet, che distingue il risultato dell'educazione, e l'aggettivo sostantivato der Gebildete.

15 Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, *Bildsamkeit/Bildung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 174

16 *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*, curato da Wolfgang Pfeifer, Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, München, 1995, pp. 137-138

Volendo riepilogare questa prima parte, relativa alla semantica, alla percezione e al valore del significato dato di ogni realtà linguistica europea qui presa in esame, possiamo riconoscere che: l'ambito italiano e quello francese, presentano la formazione in tutti i suoi aspetti (educare come nutrire e crescere, il formarsi/prendere forma, rapporto fra le qualità e capacità interiori da sviluppare e l'intervento di agenti esterni che le finalizzano al bene e le perfezionano, acquisizione di una professione, funzione dell'evoluzione umana, reclamata e salvaguardata a livello internazionale), mentre l'aspetto totalizzante, per l'umanità, dato dalla formazione, è più marcato nell'ambito tedesco, il quale, possiamo dire con certezza, ha forgiato per primo questo concetto. L'aspetto totalizzante sta nel fatto che nella formazione l'uomo raggiunge lo stadio di perfezione/perfezionamento massimo, in cui eticità e moralità, spirito civile, conoscenza e intelletto, spiritualità e istinto naurale, si uniscono armonicamente. È proprio il pensiero esposto da W. von Humboldt, il quale cerca di conciliare al meglio tre concetti chiave, natura, cultura e formazione:

Wir empfinden und begehren eben so gut, als nachher; aber das, was auf uns ein- und was aus uns zurückwirkt, und die Art, wie dies geschieht, ist uns einzeln nicht klar und verständlich. Diess ist *die Periode der blossen Natur*. (Mit der Entwicklung des Verstandes) entscheiden wir uns deutlicher von dem Objecte und ein Object von dem anderen. Wir verstehen besser, was mit uns vorgeht, aber wir lassen auch unseren Emfindungen weniger natürliche Freiheit, und so lange also Cultur noch unvollständig und einseitig ist, verderben und verdrehen wir unser gesundes und gerades Gefühl. Diess ist *die Periode der blossen Cultur.*
(Und schließlich) Unsere Einsicht erweitert sich, wir geben uns, besser über uns selbst belehrt, unsere natürliche Freiheit wieder, kehren von den Verirrungen, zu denen uns eine einseitige Cultur verführt hatte, auf die Spur der Natur zurück; wir werden nun wieder zu eben dem, was wir waren, ehe wir ausgingen, aber wir selbst und die Welt sind uns nun verständlich und klar und diess bessere und vollere Verstehen hat zugleich unserem Gefühl und unseren Neigungen eine andere Gestalt mitgetheilt: sie sind verfeinert worden, ohne eigentlich in ihrem Wesen verändert zu werden. Diess ist *die Periode der vollendeten Bildung*.
(W. von Humboldt, *Ueber Göthes Hermann und Dorothea*, 1798) 17

Percepiamo emozioni e desideri tanto bene quanto successivamente; ma ciò che si presenta e ritorna da noi, e la modalità nella quale ciò succede, non ci è chiara o comprensibile. Questo è il periodo della pura natura. (Con lo sviluppo dell'intelletto) distinguiamo meglio noi stessi da un oggetto e un oggetto dall'altro. Comprendiamo meglio ciò che ci succede, ma lasciamo meno libertà naturale alle nostre sensazioni, e fin tanto che la cultura rimane incompleta e unilaterale, guastiamo e contorciamo il nostro sano e schietto sentimento. Questo è il periodo della pura cultura.
(E infine) La nostra percezione evolve, conferiamo nuovamente a noi stessi la nostra libertà naturale, meglio informati su di noi stessi, ritorniamo dagli errori, ai quali una cultura unilaterale ci aveva condotti, nuovamente sulle tracce della natura; diventiamo dunque a noi stessi proprio ciò che eravamo, prima di essere, ma l'idea di noi stessi e il mondo ci sono più comprensibili e chiari, e questa migliore e perfezionata comprensione ha al contempo assunto una nuova forma, nei confronti del nostro sentimento e delle nostre inclinazioni: essi si sono affinati, senza propriamente aver alterato la loro essenza. Questo è il periodo della completa formazione.

Il valore totalizzante della formazione viene ribadito anche in ambito francese, da Gaston Pineau:

La formation s'impose alors comme une action vitale essentielle intégrant entre autres l'éducation, l'instruction ou l'enseignement, mais ne s'y réduisant pas […] Se former, se donner une forme, est une activité plus fondamentale, plus ontologique que s'éduquer, c'est-à-dire s'élever ou se nourrir. 18

La formazione si impone allora come un'azione vitale essenziale, la quale integra fra l'altro l'educazione, l'istruzione o l'insegnamento, senza farvi esclusivo riferimento […] Formarsi, darsi una forma, è una attività più fondamentale, più ontologica dell'educarsi, ovvero di crescere e nutrirsi.

17 Karl Helmer, *Kultur*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 535
18 Gaston Pineau, *Formation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 439

§§. Alterità e affinità a livello testuale

Diamo uno sguardo alla configurazione dei testi: per ogni realtà linguistica abbiamo un'unica *testimonianza* interpretativa e descrittiva; per quella italiana l'analisi integrale e sviluppata di Carlo Nanni, *Formazione*; per quella tedesca l'autorevole e documentato lavoro di Diterich Benner e Friedhelm Brüggen, *Bildsamkeit/Bildung;* infine, per il versante francese, la trattazione accurata e al contempo concisa, riassuntiva, di Gaston Pineau. Testi inseriti rispettivamente, nel *Dizionario di scienze dell'educazione*, nell'*Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, e nel *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*.

La voce *Formazione* svolta da Nanni, è ampia e dispiegata in cinque parti, le quali trattano dei molteplici usi e singnificati conferiti al termine (*attività plasmatrice, prender forma umanamente degna, processo integrativo dello sviluppo personale, abilitazione a ruoli professionali, funzione dell'evoluzione umana*); non manca un passaggio introduttivo che informa i destinatari sulla sua polisemia.

I due co-autori della voce *Bildsamkeit/Bildung*, organizzano l'analisi secondo la cronologia e l'evoluzione storico-filologica dei concetti. Una parte iniziale invita alla considerazione e all'interesse per le parole *sorelle*, appartenenti allo stesso ceppo semantico, e per le relazioni teoriche e pratiche che esse hanno tessuto nel corso del tempo. Seguono veri e propri capitoli sulle epoche storiche, di pensiero (Antike, Spätantike und christliches Mittelalter, Renaissance und Reformation, Späthumanismus und Frühaufklärung. *Antichità, Tarda antichità e Medioevo cristiano, Rinascimento e Riforma, tardo Umanesimo e albori dell'Illuminismo*...), ognuno dei quali si divide in paragrafi, titolati, che inquadrano un dato momento storico, alcune personalità influenti (Antike: Bildsamkeit und Bildung bei Demokrit und Sokrates, Periagoge (Platon) und Epagoge (Aristoteles), Natur und Bildung in der Stoa...; Aufklärung: Englische Aufklärung, Französische Aufklärung, Jean-Jacques Rousseau. *Antichità: Plasmabilità e formazione secondo Democrito e Socrate, Periagoge (Platone) e Epagoge (Aristotele), Natura e formazione nella Stoà; Illuminismo: Illuminismo inglese, Illuminismo francese, Jean-Jacques Rousseau – a testimoniare la grande importanza di questo autore e pensatore).*

Anche l'analisi di Gaston Pineau si divide in cinque paragrafi, i quali abbracciano la molteplicità semantica e gli usi pratici di formazione (formazione come *Education and Training*, istruzione e abilitazione professionale; distinzione fra *forma* e *formazione*, l'una incentrata sull'essere, l'altra sul divenire; formazione come funzione dell'evoluzione umana).

Iniziamo il cammino d'analisi, con il supporto dei criteri della linguistica testuale.
La coerenza evidenzia – ribadiamolo ulteriorемente – il tessuto semantico-concettuale, che si sviluppa attorno al tema prescelto. In tutti i testi il tema trattato è la formazione, come parola, significato e valore.
Nanni, prima di dare inizio alla trattazione, ricorda ai lettori la molteplicità semantica, pedagogica e didattica racchiusa nel termine:

Il termine f. ha avuto molti usi ed ancora oggi è inteso in molti sensi. Nel linguaggio comune e nella letteratura pedagogica il termine è sinonimo di educazione, di apprendimento, di istruzione, di addestramento ed in un certo senso li coinvolge tutti. 19

Su questo chiarimento introduttivo, si delinea lo svolgimento dell'analisi, la quale passa in rassegna i vari significati e usi del concetto, distriubuendoli in più paragrafi. Il primo *F. Come attività plasmatrice* si collega all'educazione, all'intervento esterno (genitori per crescere e nutrire, insegnanti, educatori-formatori e istituzioni per formare, per istruire), affinché la personalità del bambino, del giovane, possa evolvere in modo curato, costante, con perfezionamento continuo.
È significativa a riguardo la similitudine del formatore come artista:

Un primo significato, che si riscontra ancora nel linguaggio comune, viene dal concepire il «formare» nel senso di «dar forma», di configurare, di plasmare, di foggiare e forgiare, come fa lo scultore con il marmo, come fa il vasaio con la creta, o il musicista e il pittore con la propria ideazione artistica....
F. sta per attività (e risultato della attività) che la generazione adulta (i genitori, gli insegnanti, i maestri, e gli educatori in genere) mette in atto per dare all'umanità del bambino, costituzionalmente informe, disorganica, incompleta, carente, ma insieme plastica, flessibile, aperta a miglioramenti e perfezionamenti, e che pertanto viene modellata mediante la interiorizzazione di un quadro di valori e di norme precostituite.... 20

Il secondo paragrafo, *F. come prender forma umanamente degna*, (l'espressione ci ricorda la *Oratio de hominis dignitate* di P. Della Mirandola), si rifa all'etimologia della parola, il greco *morfé*, che designa, oltre al significato di forma, configurazione, ulteriori significati: «quello di esemplare di un'opera o di modello da imitare ed in senso traslato quello di immagine di un essere con tutte le caratteristiche proprie alla sua specie» 21. In questo senso è interessante notare che, oltre all'aspetto di intervento e di sostegno esterni, che caratterizzano la formazione, è forte anche l'aspetto di naturalità, di spontanea evoluzione, e di finalità intima dell'uomo e dell'umanità.
Salta agli occhi il rimando ai termini tedeschi *Bild*, *Vorbild*, *abbilden* (immagine, esempio/modello, rappresentare/riprodurre) che indicano l'*esemplarità* di un oggetto, da imitare, da riprodurre.

Il terzo paragrafo presenta la formazione come *processo integrativo dello sviluppo personale* «in cui la persona umana porta a maturazione le potenzialità soggettive, apprende ciò di cui è carente, consolida le proprie capacità, si abilita a vivere la vita personale e relazionale. Ciò avviene nell'interazione con l'ambiente e le sue concrete possibilità storiche, culturali, materiali e di umanizzazione, e con la mediazione e il sostegno di figure (genitori, educatori, maestri,insegnanti, istitutori, animatori, assistenti...), istituzioni (famiglia, scuola, chiese, gruppi, associazioni, mass-media...), attività individuali e sociali....» 22

19 Carlo Nanni, *Formazione*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 432
20 *Idem*
21 *Idem*
22 *Idem*, p. 433

Come abbiamo visto per l'educazione (ci riferiamo in particolar modo all'analisi di Flores d'Arcais), il soggetto attivo, conscio e partecipe della formazione, è l'indivuduo, dotato di capacità e potenzialità interne, le quali egli sceglie di fare maturare e di finalizzare ottimamente, grazie al sostegno di figure e istituzioni formatrici. Sono importanti i due fattori cadiuvanti la formazione del soggetto, trattati anche nell'educazione, l'ambiente e l'agente esterno.
La penultima parte considera il ruolo professionalizzante della formazione (*F. come abilitazione a ruoli professionali o sociali*), sempre più in auge negli ultimi tempi:

Tuttavia in tempi più vicini a noi, soprattutto nell'immediato dopoguerra, la rilevanza della ricostruzione civile e l'impulso della ripresa economico-produttiva....hanno portato a pensare la f. quasi esclusivamente in termini di apprendimento e di abilitazione a ruoli lavorativi, professionali, sociali (come nel termine inglese *training* e nelle espressioni: f. degli insegnanti, dei genitori, dei lavoratori, dei formatori, degli animatori, del personale....). 23

Infine, la quinta parte, relativa alla formazione come *funzione dell'evoluzione umana*, affronta l'argomento su scala internazionale, dei diritti dei popoli, a educarsi, a istruirsi, a pervenire alla formazione:

La f. nelle sue molte articolazioni è ritenuta questione centrale e risorsa imprescindibile nelle politiche nazionali ed internazionali da parte di organismi governativi e non governativi (come la CEE o il Consiglio d'Europa o l'Unesco).... A livello mondiale è invocata come termostato dell'equilibrio mondiale e come fattore di sostegno per lo sviluppo dei popoli (…) In tal senso il problema della f. viene strettamente connesso con gli altri grandi nodi dello sviluppo, quali l'economia, la salute, l'ambiente, la popolazione. 24

In conclusione quindi «la f. viene ad essere una modalità tipica della vita personale e sociale, quasi una funzione che caratterizza l'evoluzione umana, lo sviluppo storico e il futuro civile dell'umanità intera» 25.

Forniamo qui di seguito una gamma di definizioni di formazione (sinonimi, sintagma nominali/verbali, verbi sostantivati, perifrasi, matafore): attività plasmatrice – dar forma - attività che la generazione adulta mette in atto per dare configurazione armonica e composta all'umanità del bambino – prender forma umanamente degna – dal greco *morfé* delineazione di qualcosa, esemplare di un'opera o modello da imitare, essere con tutte le caratteristiche proprie alla sua specie – processo integrativo dello sviluppo personale – apprendimento e abilitazione a ruoli lavorativi, professionali, sociali – funzione dell'evoluzione umana – questione centrale e risorsa imprescindibile nelle politiche nazionali ed internazionali – termostato dell'equilibrio mondiale e fattore di sostegno per lo sviluppo dei popoli.

23 Carlo Nanni, *Formazione*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 432
24 *Idem*
25 *Idem*

L'analisi di Benner e Brüggen ripercorre gli intrecci semantici e storico-filologici fra *Bildung* e *Bildsamkeit*, annunciando fin dall'inizio che la linea del discorso e della riflessione si basa sul contatto e la familiarità delle due parole, all'interno del contesto europeo.

Bildsamkeit und Bildung sind stammverwandte Begriffe, die sich im deutschen Sprachraum seit der Mitte des 18. Jahrhunderts durchgesetzt haben. Der Begriff der Bildung bezeichnet seit dieser Zeit – im alltäglichen wie im wissenschaftlichen Sprachgebrauch – sowohl den Prozess der Formung des Menschen als auch die Bestimmung, das Ziel und den Zweck menschlichen Daseins. Der Begriff der Bildsamkeit wird hingegen vor allem in der pädagogischen Fachsprache zur Bezeichnung der Erziehbarkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit des Menschen verwendet.
(…) In den europäischen Traditionen wird Lernen als ein Veränderungsprozess gedacht, der sich sowohl an Einzelnen als auch an Gesellschaften beobachten lässt und höchst unterschiedlich interpretiert werden kann: z.B. (zum Beispiel) als Wachstum und Reifung, als Adaptibilität und Plastizität, aber auch als innere Ansprechbarkeit des Menschen für ästhetische, theoretische und praktische Vernunft- uns Sinnfragen. 26

Educabilità (letteralmente plasmabilità) e formazione sono concetti appartenenti allo stesso ceppo semantico, sviluppati in ambito germanofono a partire dalla metà del XVIII secolo. Il concetto di formazione designa da questo momento – nel linguaggio comune così come nel linguaggio scientifico – sia il processo di formazione dell'uomo sia la determinazione, l'obiettivo e il fine dell'esistenza umana. Il concetto di plasmabilità invece viene utilizzato soprattutto nel linguaggio pedagogico per designare l'educabilità e la capacità di autodeterminazione dell'uomo.
(…) Nelle tradizioni europee l'apprendimento è pensato come un processo di cambiamento, il quale si lascia osservare sia nell'individuo sia nelle società e che può essere interpretato in maniere molto diverse: per esempio come crescita e maturazione, come adattamento e plasticità, ma anche come disposizione interiore dell'uomo a questioni di ragionamento e di senso estetici, teoretici e pratici.

Da questo passaggio introduttivo, percepiamo l'importanza dell'azione, del processo, assunto dalla formazione, come della sua finalità intrinseca all'uomo (essere e divenire); ancora, il processo di cambiamento è presente e visibile – e sensibile – sia nell'individuo sia nella società (soggettività e collettività); poi rileviamo nei molteplici significati di formazione, quello di crescita, analogo ad uno dei significati di educazione, di maturazione (sviluppo delle potenzialità interne, delle dispozioni naturali), di adattamento e plasticità (malleabilità, docilità e disponibilità dell'uomo a farsi educare; richiamo all'intervento esterno).
Il cammino prosegue, meglio, inizia dall'antichità (*Antike*) greca prevalentemente: si parla di Democrito, dei sofisti e di Socrate; di Platone, Aristotele e degli stoici. Il primo paragrafo concernente la formazione secondo Democrito, i sofisti e Socrate, parte dal presupposto – e qui ritroviamo un punto di convergenza con le opinioni degli altri testi selezionati – che la natura dell'uomo sia in principio imperfetta, incompleta. Il termine greco al quale si fa riferimento è *akosmeton* (alfa privativo e *kosmeton* = armonico, ordinato), viene proposta la traduzione di Schleiermacher, «noch unbegabt», *non ancora dotato di potenzialità/capacità*.
Si menziona la dottrina dell'anima di Platone (*Seelenlehre*), che abbiamo incontrato nella voce «Erziehung», e secondo la quale ad ogni stadio sociale corrisponde un tipo di formazione e di attività, finalizzate al mantenimento e alla ricchezza, alla giustizia della comunità.
In questo senso la *Bild*, l'immagine è connessa all'idea, (*idein* = vedere) «eines in Urbildern (Ideen) begründeten überhistorischen Wissens, welches für sich eine erkenntnistheoretische, eine ontologische und eine zugleich ethisch-politische Qualität und Geltung beansprucht» 27 (*di un sapere sovrastorico, fondato in immagini originarie (idee), il quale esige di per sé una qualità e un valore teorici della conoscenza, ontologici e al contempo etico-politici).*

26 Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, *Bildsamkeit/Bildung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches* Wörterbuch *der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 174
27 *Idem*, p. 17

Un aspetto importante dell'analisi sull'antichità, che verrà ripreso in seguito nel pensiero naturalistico settecentesco, è la consapevolezza dell'individualità e della naturalità del soggetto, che si forma e dà forma alla sua esistenza:

Die berühmte stoische Formel lautet das höchste Gut sei ein Leben gemäß der Natur (…)
Ein Leben gemäß der Natur zu führen, heißt für die Stoiker, dass der Mensch als Mensch, unabhängig von Geschlecht, Stand und Herkunft, erst dann seine Bestimmung und Vollendung erreicht, wenn er imstande ist, sein Leben ohne Zwiespalt und Widerspruch, also im Einklang (homologia) mit dem Weltganzen (logos) und dem Schicksal zu führen. 28

La celebre formula storica dice che il bene maggiore è (sia) una vita secondo natura (…)
Condurre una vita secondo natura, significa per gli Stoici, che l'uomo in quanto uomo, indipendentemente dal sesso, dalla condizione sociale e dall'origine, raggiunge la propria determinazione/definizione e perfezione, quando egli è in grado di condurre la propria vita senza fratture o contraddzioni, dunque in armonia (homologia) con l'universo (logos) e con il destino.

Segue il capitolo sula tarda antichità e sul Medioevo, di cui si menzionano quali importanti interpreti, nel sentire cristiano, spirituale e umano, Agostino, Tommaso d'Aquino, e anche mistici tedeschi. Regna in questo periodo una visione del mondo quale «theologisierte Welt, die durch eine starre Entgegensetzung von Diesseits und Jenseits bestimmt ist» 29 (*mondo teologizzato, il quale è definito secondo una rigida distinzione fra l'aldiquà e l'aldilà*). Agostino, cimentandosi nel discorso della formazione dell'uomo, riprende, cristianizzandoli, motivi platonici della teoria delle idee, pure, prendendo le dovute distanze:

Wo Augustinus...auf die Lernfähigkeit und die Bildsamkeit des Menschen zu sprechen kommt, weist er, platonische Motive aufnehmend und zugleich modifizierend, die Annahme zurück, dass das Lernen und die Erkenntnis durch »eine von außen her zu uns dringende....Wahrheit« zustande komme; vielmehr müsse die Wahrheit »von innen her« hervorgebracht und erinnert werden. Der Grund dieser Erinnerung ist aber für Augustinus keine platonische Idee, sondern einer, »von dem es heißt, dass er im inneren Menschen wohnt....Christus, das ist die unwandelbare Kraft Gottes und die ewige Weisheit.«
(A. Augustinus, *De magistro liber unus, 388-387 a. C.)* 30

Quando Agostino...viene a parlare della capacità di apprendere e della educabilià dell'uomo, ritorna alla concezione, riprendendo e al contempo modificando motivi platonici, secondo la quale l'apprendere e il conoscere risultino «da una verità che dal di fuori ci attraversa»; meglio, la verità deve essere richiamata e ricordata «dal di dentro». *Il principio base di questo ricordarsi non è per Agostino alcuna idea platonica, bensì «Cristo, del quale si dice che abita dentro all'uomo... ovvero l'amovibile forza di Dio e l'eterna saggezza.»*

28 Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, *Bildsamkeit/Bildung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 177
29 *Idem*, p. 179
30 *Idem*

Nell'Umanesimo e nel Rinascimento, viene rivalutato il libero arbitrio (*der frei Wille*), e l'uomo viene posto al centro dell'universo, con i suoi pregi e difetti, depositario di spirito di iniziativa, formazione e cultura, doti personali e devozione cristiana. Natura, Dio e intelletto, sono i punti di riferimento della crescita dell'individuo, senza i quali egli non potrebbe definirsi uomo:

So heißt es bei Erasmus: »Bäume wachsen vielleicht von selbst, die dann allerdings entweder gar keine oder wilde Früchte tragen...: aber Menschen...werden nicht geboren, sondern gebildet«
(Erasmus von Rotterdam, *De pueris statim ac liberaliter instituendis*, in: *De civilitate morum puerilium*, 1530) 31

Così dice Erasmo: «Gli alberi probabilmente crescono da sé, i quali poi producono o non producono frutti selvatici...: gli uomini invece...non nascono/non vengono generati, bensì formati»

La natura genera l'uomo ma non gli detta il destino da seguire; Dio gli offre l'intelletto e la ragione, distinguendolo dalle altre specie viventi; a lui solo spetta compiere il proprio percorso di formazione e di perfettibilità, attraverso le proprie rappresentazioni.

La dignità dell'individuo, concetto sorto sin dall'antichità e sempre presente nel discorso sulla formazione, viene accentuata e promossa in senso civile e democratico, nel XVII-XVIII secolo. Partendo dalla sentenza di Comenio «omnes omnia omnino», così tradotta in tedesco «Allen Alles Ganz» 32 (*a tutti tutto e in tutti i modi*), si acquista pian piano fiducia e speranza, di potersi avvicinare meglio - più di quanto si era fatto o non fatto finora – alle leggi della natura, conquistarne la conoscenza più completa, grazie a nuovi strumenti di ricerca e di osservazione, ad un nuovo metodo. E qui si giunge a parlare di Bacone, il quale agli inizi del XVII secolo, inaugura la fase della scienza moderna, superando di molto, nel pensiero e nei fatti, le concezioni aristoteliche della natura e del mondo, così come quelle cristiano-dogmatiche:

Was wie eine bloße »Erneuerung« der Wissenschaft aussieht, die an die Stelle des aristotelischen »Organon« der Antike und des Mittelalters das »Novum Organum« der Neuzeit setzt, enthält in Wahrheit ein Reformprogramm, mit dessen Hilfe dem Menschen die legitime Herrschaft zurückgegeben werden soll, die er durch den »Sündenfall« verloren hat. Die Erforschung der wahren Gesetzte der Natur wird, so Bacon, zu »Wohltaten« führen, die sich »auf das ganze Menschengeschlecht« erstrecken. Bacon ist von daher der erste Denker überhaupt, der den Erkenntnisfortschritt der neuzeitlichen Wissenschaft mit der Aussicht auf eine bessere Zukunft der Menschheit insgesamt verknüpft.
(F. Bacon, *Novum Organum, 1620*) 33

Ciò che appare una semplice «innovazione» della scienza, la quale sostituisce l'»Organon« aristotelico dell'antichità e del Medioevo, con il »Novum Organum« della modernità, racchiude in verità un programma di riforma, con il cui aiuto all'uomo viene riconsegnata la legittima padronanza (della conoscenza della natura) che egli ha perso attraverso la «caduta nel peccato». La ricerca delle leggi proprie alla natura, secondo Bacone, porterà a «buone azioni», le quali si ripercuotono «sull'intera specie umana». Bacone è di conseguenza il primo pernsatore, che riunisce assieme il progresso della scienza moderna e lo sguardo su di un fututo migliore per l'umanità.

31 Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, *Bildsamkeit/Bildung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 182
32 *Idem*, p. 183
33 *Idem*

Si giunge così alla *Aufklärung*, tripartita nell'ambito inglese, francese (sottoparagrafo dedicato a Rousseau) e tedesco (sottoparagrafo dedicato a Kant).
L'ambito inglese è segnato dal radicale empirismo di Locke, secondo il quale l'uomo è pari a «ein weißes Papier oder Wachs, das man beliebig bilden und formen kann, wie mann will» (J. Locke, *Some Thoughts concerning Education*, 1693) [34] (*un foglio bianco o cera, che si può plasmare o formare a piacimento, come si vuole*). Valori inclusi nel suo ragionamento sono «Wohlerzogenheit, Sittlichkeit und Moralität» [35] (*buona educazione, rispetto delle norme e moralità*), tuttavia rivolti ad una classe privilegiata (Gentry e alta borghesia).

Dall'empirismo di Locke, che affida l'individuo, *tabula rasa*, nelle mani di un esperto *formatore*, passiamo, diversamente, all'illuminismo francese, rappresentato magistralmente dalla *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers* (1751), curata da Diderot e D'Alembert. Questi nomi, accanto ad altri illustri, Voltaire e Rousseau, aprono e accompagnono il discorso filosofico, etico e politico sull'umanità. Un rimando allo spirito umanistico e rinascimentale (riscoperta delle forze dell'uomo, della sua centralità e autonomia nell'universo) e alle avvertenze di Bacone (nuovo metodo scientifico, futuro migliore per l'umanità), è raccolto nella concezione, secondo la quale «dem Menschen wird ein »gesunder Menschenverstand« zuerkannt, dessen Ausbildung durch usurpierte Autorität zwar verhindert oder beschädigt werden kann» [36] (*all'uomo è riconosciuto un «sano senso comune degli uomini», le cui acquisizione e preparazione possono essere ostacolate o danneggiate da un'autorità usurpata*).

34 Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, *Bildsamkeit/Bildung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 186
35 *Idem*, p. 185
36 *Idem*, p. 187

Il fine e la questione posti dagli intellettuali francesi si concentrano essenzialmente sul rapporto, auspicabilmente equo e parallelo, fra progresso scientifico, crescita individuale ed etica e rispetto delle norme. In questo frangente si inserisce *ad hoc* il pensiero di Rousseau, che inserisce il concetto di *perfectibilité* (perfettibilità/perfezionamento), ovvero la «Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln» [37] (*capacità, di sviluppare capacità*). Rousseau ha una posizione molto netta e avversa alle vestigia della civiltà, sulle quali l'uomo si è illuso di ripercorrere e ritrovare lo spirito primigenio della natura, al contrario si è accumulato e appesantito di compromessi, di falsi ideali, di sapere libresco, di barriere sociali (proprietà).
Il pensiero pedagogico dell'illuminismo tedesco prende spunti importanti da Rousseau, e trasforma la sua teoria della perfettibilità in una teoria della potenzialità delle doti/forze interne all'uomo:

Die Bildsamkeit des Menschen wird offenkundig gedacht als eine Potenz von anfangs noch unbestimmten Kräften, die je nach individuellen Fähigkeiten und gesellschaftlichen Lage als im Prinzip unendlich entwicklungsfähig gedeutet werden. Die bereits als vorhanden gedachten ursprünglichen, aber noch unentwickelten Kräfte...schränken die Lernfähigkeit nicht etwa ein, sondern machen diese erst möglich […] Die Umdeutung der rousseauschen Perfektibilität von einer Theorie und Konzeption der Fähigkeitsentwicklung zu einer Theorie der Kräftebildung erfolgt im Kontext einer Transformation seines Naturbegriffs, welche die Gegenüberstellung von Natur und Gesellschaft aufgibt und die Lösung der Mensch-Bürger-Problematik in einer neuen, staatlich und individuelle zugleich gedachten Bürgerlichkeit sucht. [38]

La plasmabilità dell'uomo viene notoriamente concepita come un potenziale di forze inizialmente non ancora definite, le quali acquistano una capacità di sviluppo permanente, a seconda delle capacità individuali e della condizione sociale. Le forze considerate già prestabilite in origine, tuttavia non ancora sviluppate...non limitano la capacità di apprendere, al contrario la rendono possibile […] Il passaggio di significato della perfettibilità rousseuiana da una teoria e da una concezione dello sviluppo di capacità, ad una teoria della potenzialità di forze, trova notevole seguito nel contesto di una trasformazione del suo (di Rousseau) concetto di natura, che mette fine alla contrapposizione fra natura e società, e che cerca la soluzione della problematica uomo-cittadino in un nuovo spirito civile, concepito sia statalmente sia individualmente.

La posizione assunta dai pedagogisti tedeschi nella *Aufklärung* concilia in modo armonico e completo elementi che, in Rousseau proprio, apparivano come necessariamente divergenti; da un lato la natura, la naturalità e la spontaneità del sentire e dell'agire umani, dall'altro la società e la civiltà, i compromessi, le formalità del vivere in comunità. In quest'ottica è valutata da un lato l'individualità e la soggettività di ogni persona, dotata di facoltà proprie, dall'altro la socialità, l'etica civile e comunitaria, del cittadino e delle società democratiche.

37 Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, *Bildsamkeit/Bildung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 189
38 *Idem*, pp. 190-191

Un giudizio alquanto realistico è dato da Kant, al quale è dedicato un sottoparagrafo; in un periodo di così vivo fermento tecnico-scientifico, filosofico e politico (albori della rivoluzione francese), è facile lasciarsi guidare da illusioni, entusiami intellettuali, e guardare al presente, e al futuro, come traguardi di felicità, di benessere, di uguaglianza e di progresso. Le cose stanno in diverso modo, se analizzate da una diversa e perspicace angolatura: la critica della ragione. Appunto sulla *Vernunftkritik* batte costantemente il ragionamento di Kant, alla quale egli affida esclusivamente il vaglio delle decisioni, delle scelte e dei comportamenti nella scienza e nella morale. Entriamo pure nel vivo della sua concezione:

Diesem (Rousseau) sei die Einsicht zu verdanken, dass über den möglichen sinnvollen Fortgang der Geschichte ohne Rekurs auf ein am Anfang oder am Ende der Geschichte stehendes »goldenes Zeitalter« nachgedacht werden kann und dass »die Erziehung zum Menschen und Bürger zugleich...vielleicht noch nicht recht angefangen (habe), viel weniger vollendet« sei. Eine Verbesserung der Erziehung und Bildung könne daher nur gelingen, wenn die Bildsamkeit der menschlichen Natur unter geschichtlichen Bedingungen in ihr Recht gesetzt werde. Hierzu aber sei erforderlich, dass die pädagogische Kunst keine »mechanische« bleibe, sondern eine Urteilskraft entwickle, mit deren Hilfe »vollkommene Kunst wieder Natur wird: als welches das letzte Ziel der sittlichen Bestimmung der Menschengattung ist«.
Unter dem »letzten Ziel« versteht Kant keinen finalen Endzustand der Geschichte, den es zu erreichen gilt, sondern ein regulatives Prinzip, unter dem allein vernünftiger Fortschritt gedacht werden kann (…) Aufklärung und Bildung sind so gesehen nicht ein Durchgangstadium zu einem erreichbaren Telos der Geschichte, sondern eine dauernde Aufgabe, die ohne Kritik der menschlichen Vernunft nicht angemessen verstanden weden kann.
(I. Kant, *Mutmasslicher Anfang der Menschengeschichte*, 1786) 39

A costui (Rousseau) bisogna riconoscere la percezione, secondo la quale si può riflettere sul possibile progresso della storia, senza ricorrere ad una »età dell'oro« situata all'inizio o alla fine della storia, e che »l'educazione dell'uomo e al contempo del cittadino probabilmente non è ancora iniziata in modo corretto, ancora di meno è perfetta«. Un miglioramento dell'educazione e della formazione potrebbe risultare, se la plasmabilità della natura umana venisse posta fra le circostanze storiche nel suo diritto. Per questo sarebbe opportuno però, che l'arte pedagogica non rimanesse »meccanica«, bensì sviluppasse una forza di giudizio, con il cui aiuto »l'arte perfetta si fa nuovamente natura: questo è il fine ultimo della caratterizzazione etica del genere umano».
Con «fine ultimo» Kant non intende alcuno stadio finale della storia, da raggiungere, bensì un principio regolativo, in riferimento al quale esclusivamente un progresso razionale può essere concepito (…) Illuminismo e formazione vengono dunque visti non come un passaggio verso un termine raggiungibile della storia, bensì come un compito costante, che non può essere compreso in giusta misura senza la critica della ragione umana.
(I. Kant, Presunto inizio della storia dell'uomo, 1786)

39 Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, *Bildsamkeit/Bildung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, pp. 192-193

Importante e fertile stagione, dopo l'Illuminismo, è anche l'Idealismo a cavallo fra il XVIII e il XIX secolo; questo momento della riflessione sull'umanità ci offre personalità e menti altrettanto creative e autentiche. C'è Herder – lo abbiamo incontrato nell'analisi di *cultura* e di *educazione* – il quale ascrive alla storia stessa, la memoria della formazione dell'uomo, del *divenire uomo:*

(er sagt) »dass unser Geschlecht selbst aus sich machen muss, was aus ihm werden kann und soll«. Anders aber als bei Rousseau ist für ihn Bildung in der zurückliegenden Geschichte und Kultur der Mesnchheit in gewissen Sinne bereits Wirklichkeit geworden, so dass die Geschichte als »Spiegel der Menschen und Menschenalter«, als »Licht der Zeiten«, als »Fackel der Wahrheit« interpretiert werden kann. (…) Damit wird die Geschichte selbst zu einer Bildungsgeschichte, deren unerschöpfliche Variationen die unendliche Bildsamkeit der Menschheit dokumentieren.
(J.G. Herder, *Briefe zur Beförderung der Humanität*, 1794; *Vom Fortschreiten der Schule mit der* Zeit, 1798) 40

(e*gli dice) «che la nostra specie deve produrre da sé stessa, ciò che da essa può e dovrebbe divenire». Diversamente rispetto a Rousseau, per lui (Herder) la formazione in un certo senso è già diventata realtà, nella storia e nella cultura passate dell'umanità, sicché la storia può essere interpretata quale «specchio degli uomini e delle loro fasi formative (letteralmente età degli uomini)», quale «luce dei tempi», quale «fiaccola della verità». (…) Da ciò la storia stessa diventa storia della formazione, le cui incessanti variazioni documentano l'infinita plasmabilità dell'umanità.*
(*J.G. Herder, Lettere riguardo all'incoraggiamento dell'umanità, 1794; Sul progresso della sucola nel tempo, 1798*)

Poi c'è Humboldt – anche lui abbiamo incontrato nelle voci precedenti -, il quale conferisce grandissimo pregio alla lingua, al linguaggio umano, fonte del pensare, del sentire, dell'agire umani, e segno della presenza umana nel mondo:

Ähnlich wie für Herder ist für Humboldt die Geschichte in der Sprache lebendig, welche erinnernde Funktionen erfüllt und zugleich die Generierung neuer Erfahrungen gestattet. Darum spricht Humboldt sowohl in einem intersubjektiven als auch in einem weltbezogenen Sinne von der »Bildsamkeit der Sprache«. Ihre Verständnisfunktion verbindet nicht nur die zeitgleich miteinander lebenden Generationen, sondern auch frühere und künftige miteinander; ihre weltvermittelnde Funktion bewahrt nicht nur alte Welten auf, sondern lässt zugleich den Entwurf neuer Weltbilder zu. (W. von Humboldt, *Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*, 1832) 41

Così come per Herder, la storia per Humboldt vive nel linguaggio, il quale ricopre funzioni di memoria e al contempo prepara la creazione di nuove esperienze. Per questo Humboldt parla tanto in un senso intersoggettivo quanto in uno relazionale (con il mondo) della «plasmabilità del linguaggio». La sua funzione di comprensione unisce tra di loro non solo le generazioni coeve, bensì anche le remote e quelle future; la sua funzione di comunicazione e mediazione del e nel mondo non conserva solo rappresentazioni e momenti passati del mondo, bensì permette al contempo lo spunto per nuove rappresentazioni/visioni del mondo.
(W. von Humboldt, Sulla diversità del linguaggio umano e il suo influsso sullo sviluppo del genere umano, 1830-1835)

Poiché il linguaggio si forma, evolve in ogni individuo, così come gli viene data una forma e un valore comunicativo ed espressivo dall'uomo, singolo e collettività, risulta di per sé stesso *plasmabile*. E l'evoluzione del linguaggio è anche – dipende dai punti di vista - evoluzione delle percezioni sensitive, del ragionamento, del pensiero, e della civiltà.

40 Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, *Bildsamkeit/Bildung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 193
41 *Idem*, pp. 193-194

Fichte presenta una posizione nettamente peculiare, infatti nega persino l'esistenza e l'entità della *Bildung*, riducendo il discorso sulla formazione alla sola *Bildsamkeit* dell'uomo. Per spiegarci in termini aristotelici, per lui conta non l'atto, bensì la potenza, la facoltà di poter evolvere:

...beim Menschen »lediglich eine Bestimmbarkeit ins Unendliche [findet]; keine Bildung desselben, sondern nur Bildsamkeit...Jedes Thier ist, was es ist: der Mensch allein ist ursprünglich gar nichts.... Die Natur hat alle ihre Werke vollendet, nur von dem Menschen zog sie die Hand ab, und übergab ihn dadurch an sich selbst. Bildsamkeit, als solche, ist der Charakter der Menschheit.«
(J.G. Fichte, *Grundlage des Naturrechts nach den Principien der Wissenschaftlehre (1796)*) 42

...presso l'uomo «[si trova] unicamente una caratterizzazione verso l'infinito; nessuna formazione dello stesso, ma solo plasmabilità... Ogni animale è ciò che è: l'uomo solamente non è in origine alcunché... La natura ha adempiuto a tutte le sue opere, solo sull'uomo non ha messo le mani, affidandolo così a sé stesso. La plasmabilità, in quanto tale, è il carattere dell'umanità.»
(J.G. Fichte, Fondamenti del diritto naturale secondo i principi della dottrina scientifica (1796))

Il discorso poi si concentra sull'insegnamento di Herbart, «der erste, der den modernen Bildsamkeitsbegriff zum Grundbegriff der Pädagogik erhob» 43 (*il primo a elevare il significato moderno di plasmabilità a significato chiave della pedagogia*). Egli crea un legame molto stretto fra la *Erziehung* e la *Unterricht* (educazione e lezione) nelle quali si porta l'individuo alla sensibilità morale (*Sittlichkeit*) e alla formazione del carattere (*Charakterbildung*):

Wie er in seiner »Allegemeninen Pädagogik« ausführt, vollziehen sich pädagogische Einwirkungen in den aufeinander verweisenden Wegen eines erziehenden und bildenden Unterrichts und einer charkterbildenden Erziehung. Im »Umriß pädagogischer Vorlesungen« ordnet Herbart beiden Formen pädagogischen Handelns als gemeinsamen »Grundbegriff« denjenigen der »Bildsamkeit des Zöglings« zu. […] Pädagogik müsse daher auf eine indoktrinierende Wissensvermittlung ebenso verzichten wie auf eine Gehorsam erzeugende Gewöhnung und statt dessen die Heranwachsenden zum Selber-Denken, Selber-Urteilen und Selber-Handeln auffordern. (…) Aufgabe moderner Erziehung und Bildung sei es daher, die Welterfahrung der Heranwachsenden durch wissenschaftliche und ästhetische Bildung zu erweitern und ihren zwischenmenschlichen Umgang durch politische und religiöse Bildung zu entgrenzen. Dem korrespondiert im Bereich der moralischen Bildung eine Erziehung, mit deren Hilfe die Heranwachsenden einen sittlichen Charakter entwickeln, der sich durch innere Freiheit, Vielseitigkeit, Wohlwollen gegenüber Fremdem sowie die Fähigkeit auszeichnet, im Falle von Streitigkeiten Rechtsvereinbarungen auszuhandeln....
(J.F. Herbart, *Allegemeine Pädagogik*, 1806; *Umriß pädagogischer Vorlesungen*, 1835/1841; *Allegemeine practische Philospohie*, 1808) 44

Come egli espone nella sua «Pedagogia generale», gli effetti pedagogici si completano nei due procedimenti reciproci, di una lezione educativa e formativa, e di una educazione formatrice del carattere. Nell' « Abbozzo di lezioni pedagogiche» Herbart inserisce entrambe le forme dell'azione pedagogica quali «significato di base», nelle forme della «plasmabilità del giovane». […] La pedagogia quindi dovrebbe rinunciare ad una trasmissione indottrinante del sapere, così come alla familiarità/abitutdine all'obbedienza, ed al contrario stimolare gli adulti al pensare, al giudicare e all'agire autonomamente. (…) Il compito della educazione e della formazione moderne è dunque, di approfondire l'esperienza conoscitiva del mondo da parte degli adulti, attraverso una formazione scientifica ed estetica, e di rendere sconfinate le loro relazioni umane, attraverso una formazione politica e religiosa. A ciò corrisponde nel campo della formazione morale, una educazione, con il cui aiuto gli adulti sviluppano una carattere etico, che si distingue per libertà interiore, poliedricità /versatilità, benevolenza nei confronti del diverso, così come nella capacità, di pattuire conciliazioni giuridiche in caso di divergenze...«
(J.F. Herbart, Pedagogia generale, 1806; Abbozzo di lezioni pedagogiche, 1835/1841; Filosofia pratica generale, 1808)

42 Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, *Bildsamkeit/Bildung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 194
43 *Idem* p. 195
44 *Idem*, p. 196

Vista l'estensione,la molteplicità e la complessità di temi, di movimenti e di correnti di pensiero pedagogici riferiti alla formazione, all'interno dell'umtimo capitolo sul XX secolo (*das 20. Jahrhundert*), ci fermiamo alla considerazione del penultimo, rigurdante il XIX secolo (*das 19. Jahrhundert*), nel quale viene toccata la questione sociale (*die soziale Frage*), che pone in un dialettico confronto, politica sociale, politica economica e democratizzazione del sapere. Le personalità tedesche che prendono parola sono Lorenz von Stein e Karl Marx; il primo fa una distinzione fra le classi che possiedono e che non possiedono beni, optando per una campagna di formazione egualitaria, promossa e deliberata dallo stato:

Dieser (Lorenz von Stein) erkennt in der ökonomischen Abhängigkeit der nichtgebildeten »bloß arbeitenden nichtbesitzenden Klasse« den Kern der sozialen Frage der 19. Jahrhunderts, deren Lösung er in der Verstärkung staatlichen Handelns im Bereich des öffentlichen Bildungswesens erwartet. (…) In diesem Sinn hat L. von Stein in seiner »Geschichte der sozialen Bewegung in Frankreich« die Bildsamkeit des Menschen als grundlegend für die Idee der Gleichheit ausgewiesen: »Das Prinzip der gleichen Bildungsfähigkeit ist das Gleichheit der Menschen.«
(L. von Stein, *Geschichte der sozialen Bewegung in Frankreich von 1789 bis auf unsere Tage*, 1850) 45

Costui (Lorenz von Stein) riconosce nella dipendenza economica della classe non istruita «meramente lavoratrice e non possidente» il nocciolo della questione sociale del XIX secolo, la cui soluzione egli auspica nel rafforzamento dell'intervento statale, nel campo dell'istruzione pubblica. (…) In questo senso L. von Stein ha dimostrato/illustrato nella sua «Storia del movimento sociale in Francia» la formazione quale fondamento per l'idea dell'uguaglianza: «Il principio della eguale capacità/opportunità di formazione, è l'uguaglianza degli uomini.»
(L. von Stein, Storia del movimento sociale in Francia dal 1789 ai giorni nostri, 1850)

Il secondo invece vede non nell'istruzione pubblica, nella pari opportunità di formazione, la soluzione delle disparità socio-economiche; bensì nella rivoluzione sociale promotrice della emancipazione dell'uomo in quanto uomo.

45 Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, *Bildsamkeit/Bildung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 199

Un giudizio alquanto esente da riflessioni socio-politiche ed economiche, è rappresentato da Nietzsche, il quale forgia il suo pensiero sulla genialità/singolarità, intimità e affinità dell'essere colto, formato, opponendosi così ad una democratizzazione/volgarizzazione del sapere, della cultura:

Seine Kritik an der Verkehrung der Bildung zur tauschbaren »Münze« veranlasst ihn, die »Masse« für nicht bildungsfähig und bildungsbedürftig zu halten. Ihre Funktion bestehe darin, »einzelne große Menschen zu erzeugen«, deren herausragende Eigenschaft weder Begabung noch Bidsamkeit, sondern »innerliche Verwandschaft und Verwachsenheit mit dem Genius« sei.
(…) Im Namen der »wirklichen Bildung« sollen »die Principien von 1789«, die der Neuhumanismus pädagogisch und bildungspolitisch interpretiert hatte, insgesamt widerrufen werden. Durch »fortwährende Vergrößerung des Kreises jener falschen Bildung« habe man »das Unglück des Vaterlandes« nur vergrößert und »seine Heilung« erschwert; demgegenüber komme es darauf an, »mit wirklicher Bildung für wenige...Ernst« zu machen, d.h. »nicht nach der Geburt, sondern nach der ethischen und intellectuellen Befähigung ausgewählte Menschen« auf die Regierung und Selbstverwaltung des Staates und die Bildung der größeren Menge der Bevölkerung auf Elementarbildung zu begrenzen.
(F. Nietzsche, *Unzeitgemässe Betrachtungen*, 1899) 46

La sua critica all'impiego della formazione quale una «moneta di scambio» lo porta a considerare la «massa» incapace e non bisognosa di formazione. La sua funzione consiste nel «crescere grandi uomini singolari», la cui qualità eccelsa non è né il talento né la plasmabilità, bensì una «affinità ed una simbiosi interiori con il genio».
(…) In nome della «vera formazione» bisogna rimettere in discussione «i principi del 1789», che il Neoumanesimo aveva interpretato in senso pedagogico e politico della formazione. Attraverso il «costante ampliamento del raggio di quella falsa formazione» si è ampliata «la sfortuna della patria» e resa difficile «la sua salvezza»; al contrario si tratta di fare «onestà, con una vera formazione per pochi», ovvero «di confinare uomini scelti non per nascita, bensì per capacità etica ed intellettuale» al governo e all'amministrazione dello stato, e (di confinare) la formazione della massa più ampia della popolazione all'istruzione elementare.
(F. Nietzsche, Considerazioni inattuali, 1899)

Tra queste linee si legge esplicitamente un timore, di sapore antico (ateniese e romano), davanti alla *plebaglia*, alla gente comune, e alla democratizzazione della cultura, dello scibile umano, che porterebbe ad una degradazione degli stessi, ad un involgarimento della conoscenza e dello spirito. Si rivendica a gran voce il ruolo privilegiato ed esclusivo della *elite* colta, intellettuale, sapiente, capace di guidare le redini di un'intera civiltà. Sembra quasi scorgere, in una luce diversa e novecentesca, il pensiero di Platone a proposito del governo della *polis* e della saggia tripartizione della comunità in filosofi, guerrieri e lavoratori (in merito a virtù, conoscenze e capacità).

46 Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, *Bildsamkeit/Bildung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 201

L'ambito tedesco ci offre davvero una immensa gamma di definizioni, di espressioni e riflessioni legate al concetto di formazione – da specificare – riunito in due parole, costantemente presenti nel testo: *Bildsamkeit* e *Bildung*, caratterizzate dalla stessa radice, ma portatrici di accezioni leggermente diverse, in quanto *Bildsamkeit* si riferisce ad una qualità, facoltà, mentre *Bildung* ad un'azione, un processo ed un fine/risultato (potenza e atto); ripercorrendo sommariamente gli estratti citati, e i termini sottolineati, percepiamo un cammino singolare e molteplice, polisemico di formazione, in relazione al periodo storico dato, alle esigenze della società e degli individui; l'età antica va alla ricerca dell'ordine e del perfezionamento nella cura dell'interiorità umana e nell'inserimento nella comunità civile; il Cristianesimo e la piena devozione – se non sottomissione – a Dio; l'Umanesimo e il Rinasmimento acclamano la rinascita dell'autenticità, consapevolezza e autonomia dell'uomo; la scoperta del *nuovo metodo* inaugura la scienza moderna; gli aneliti dell'Illuminismo tendono verso la pace fra i popoli e le culture, la tolleranza religiosa e la democrazia; e poi la formazione si congiunge alla questione sociale nel periodo di sviluppo industriale; ai diritti, e al *genio*.

Elenchiamo di seguito le espressioni legate a formazione (*Bildung*): Prozess der Formung des Menschen als auch die Bestimmung, das Ziel und den Zweck menschlichen Daseins. - dauernde Aufgabe, (der Menschheit) - Wirklichkeit in der zurückliegenden Geschichte und Kultur der Menschheit - einzelne große Menschen zu erzeugen - wirkliche Bildung = nicht nach der Geburt, sondern nach der ethischen und intellectuellen Befähigung ausgewählte Menschen auf die Regierung und Selbstverwaltung des Staates und die Bildung der größeren Menge der Bevölkerung auf Elementarbildung zu begrenzen.

Processo di formazione dell'uomo sia la determinazione, l'obiettivo e il fine dell'esistenza umana - compito costante (dell'umanità) – realtà nella storia e nella cultura passate dell'umanità – educare/crescere grandi uomini singolari – vera formazione = confinare uomini scelti non per nascita, bensì per capacità etica ed intellettuale» al governo e all'amministrazione dello stato, e (di confinare) la formazione della massa più ampia della popolazione all'istruzione elementare.

Espressioni legate a plasmabilità (*Bildsamkeit*): Erziehbarkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit des Menschen - Lernen = Wachstum und Reifung, Adaptibilität und Plastizität - *perfectibilité* = Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln - eine Potenz von anfangs noch unbestimmten Kräften, die je nach individuellen Fähigkeiten und gesellschaftlichen Lage als im Prinzip unendlich entwicklungsfähig gedeutet werden - Kräftebildung - Bestimmbarkeit ins Unendliche - Charakter der Menschheit.

Educabilià e capacità di autodeterminazione dell'uomo – apprendere = crescita e maturazione, adattamento e plasticità – perfettibilità = capacità di sviluppare capacità – un potenziale di forze inizialmente non ancora definite, le quali acquistano una capacità di sviluppo permanente, a seconda delle capacità individuali e della condizione sociale – potenzialità delle forze (letteralmente formazione delle forze) - caratterizzazione verso l'infinito – carattere dell'umanità

Espressioni che accompagnano i due termini e concetti: Bildsamkeit und Bildung sind stammverwandte Begriffe - Der Begriff der Bildung/der Bildsamkeit - Kräftebildung - Verbesserung der Erziehung und Bildung – Bildungsgeschichte, - die unendliche Bildsamkeit der Menschheit - bildender Unterrichts, charkterbildende Erziehung - Bildungsfähigkeit

Plasmabilità e formazione sono concetti appartenenti allo stesso ceppo semantico – Il concetto della formazione/della plasmabilità – potenzialità delle forze – miglioramento della educazione e della formazione – storia della formazione – l'infinità plasmabilità dell'umanità – lezione formativa, educazione formatrice del carattere – capacità/opportunità di formazione

Arriviamo all'ambito francese, rappresentato da Gaston Pineau. La voce si apre con una precisazione sull'accezione, più diffusa e largamente condivisa, di *formation*, parallela alla teminologia inglese *Education and Training* (sottotitolo della voce), che indicano rispettivamente l'aspetto dell'educazione (dei genitori/famigliare e dell'istruzione scolastica) e l'aspetto dell'avviamento/inserimento nel mondo del lavoro, delle professioni. Infatti «La seconde moitié du XX siècle voit la montée progressive du terme «formation» dans le discours français sur l'éducation» [47] (*La seconda metà del XX secolo vede l'ascesa progressiva del termine «formazione» nel discorso francese sull'educazione*). Si sottolinea un legame molto forte fra educazione e formazione; tuttavia, Pineau tiene a ricordarlo, «la formation déborde...largement les apprentissages professionels (*training and education*). Étymologiquement, elle renvoie à un processus unificateur de mise ensemble, en sens, d'éléments et moments séparés (*Bildung* en allemand). Certaines la définissent même comme fonction de l'évolution humaine.» [48] (*la formazione va ampliamente oltre l'apprendimento professionale (training and education). Etimologicamente rinvia ad un processo unificatore, ovvero, di messa insieme di elementi e di momenti separati (Bildung in tedesco). Alcuni la definiscono persino funzione dell'evoluzione umana.)*

Questa introduzione, ripercorre e anticipa rapidamente le accezioni, i significati e gli utilizzi del concetto, che verranno trattati nei quattro paragrafi successivi.
Il primo, «Une entrée par la petite porte» (*Una apparizione di poco conto*), ricorda le tappe storiche e legislative di introduzione del termine *formation* nell'ambito della politica educativa nazionale; un cammino che ha inizio verso la fine degli anni '20 del XX secolo, e che accentua l'apprendimento e l'acquisizione di una professione, quale obiettivo importante in una società democratica, oltre tutto indebolita dalla guerra. Si menzionano numerose espressioni, contenute negli emendamenti o nei progetti di legge; a partire dagli anni '50 «une série de lois ajoute...une panoplie de qualificatifs qui insituent le terme dans différents secteurs de la vie socio-professionnelle: formation économique et sociale des travailleurs appelés à exercer des responsabilités syndicales...formation des cadres et animateurs; loi d'orientation sur la formation professionnelle....» [49] (*una serie di leggi aggiunge...una - vera e propria - panoplia di qualificazioni, che inseriscono il termine in differenti settori della vita socio-professionale: formazione economica e sociale die lavoratori chiamati a esercitare delle responsabilità sindacali...formazione die quadri e degli animatori; legge di orientamento sulla formazione professionale....*). Dagli anni '80 si inizia a parlare di «formation continue, formation permanente, éducation permanente» [50] (*formazione continua, formazione permanente, educazione permanente*), ad indicare l'importanza del sostegno costante all'approfondimento di conoscenze e di tecniche da parte degli adulti.

47 GASTON PINEAU, *Formation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, pp. 437-438
48 *Idem*
49 *Idem*
50 *Idem*

Il secondo paragrafo «La mise en forme» *(Delineazione)* propone un chiarimento semantico ed etimologico, per far luce sul significato profondo del concetto, da non considerare alle dipese della educazione; e propone anche una distinzione, sempre di ordine semantico, tra *forme* e *formation*:

C'est oublier qu'il est apparu au XII siècle et qu'étymologiquement il se rattache à un des concepts les plus puissants de l'histoire – *forma* – même si sa dynamique a été plus utilisée que théorisée. […] Il est certain que le concept de formation s'utilise dans des problématiques évolutives d'apparition, de production de formes alors que celui de forme réfère plus à un état statique donné. L'utilisation de ces deux mots est donc marquée par la division/opposition qui rend étanches les rapports traditionnels entre les sciences centrées plus directement soit sur l'être, soit sur le devenir. La formation, comme la forme, posent aux sciences une, sinon «la» question épistémologique fondamentale. 51

Sarebbe come dimenticare che esso (il termine) è apparso nel XII secolo e che etimologicamente rinvia ad uno dei concetti più vitali della storia – forma – anche se la sua dinamica è stata più utilizzata che teorizzata. […] È *certo che il concetto di formazione si utilizza nelle problematiche evolutive di apparizione, di produzione delle forme, mentre quello di forma si riferisce piuttosto ad un determinato stato di cose. L'utilizzo di questi due termini è dunque segnato dalla divisione/opposizione che rende impermeabili i rapporti tradizionali fra le scienze concetrate più direttamente sull'essere, e quelle sul divenire. La formazione, così come la forma, pongono alle scienze, una, se non «la» questione epistemologica fondamentale.*

Se *forme e formation* sottolineano l'evoluzione del soggetto, il suo *formarsi* naturale, quasi spontaneo, è anche vero che alludono anche ad un intervento, da parte di agenti esterni, sulla stessa. Nel 1970 P. Goguelin presenta la formula perfetta e compatta del «former – éduquer – instruire – enseigner» 52 (*formare – educare – istruire – insegnare*), la quale sottindende «une intervention très complète, très profonde, très globale, où l'être et la forme sont indissociables. (…) La formation s'impose alors comme une action vitale essentielle intégrant entre autres l'éducation, l'instruction ou l'enseignement, mais ne s'y réduisant pas.» 53 (*un intervento molto completo, molto profondo, molto globale, nel quale l'essere e la forma sono indissociabili. (…) La formazione si impone allora come una azione vitale essenziale, che integra fra l'altro l'educazione, l'istruzione o l'insegnamento, ma non limitandovisi*).

51 Gaston Pineau, *Formation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, pp. 438-439
52 *Idem*, p. 439
53 *Idem*

Ciò che va ben tenuto a mente dunque, è la portata e la valenza semantica universale e poliedrica al contempo di *formation*, connessa all'educazione e all'insegnamento, e presupposto, condizione preliminare delle stesse, propria di ogni essere umano. Questa consapevolezza, agli occhi dell'autore forse non ancora ben nota, viene ribadita nel paragrafo seguente «Une autre vision de l'adulte» (*Una nuova concezione dell'adulto*), assieme alla consapevolezza della formazione, quale processo ed esigenza continui, nella vita degli individui e delle società:

La formation ne se fait pas à partir de rien, mais en mettant ensemble, en rapport, en contact, différents éléments. C'est cette mise en rapport qui la constitue. (…) Se former, se donner une forme, est une activité plus fondamentale, plus ontologique que s'éduquer, c'est-à-dire s'élever ou se nourrir. Se former, c'est reconnaître qu'aucune forme achevée n'existe *a priori* qui serait donnée de l'extérieur. Cette forme toujours inachevée dépend d'une action. Sa construction propre est une activité permanente. (…) Non seulement l'adulte n'est pas un être achevé, mais il a à lutter en permanence pour intégrer les différentes influences et pour exister comme unité, totalité. 54

La formazione non nasce dal nulla, bensì mettendo insieme, in rapporto, in contatto, diversi elementi. È questo mettere in relazione che la caratterizza. (…) Formarsi, darsi una forma, è una attività più fondamentale, più ontologica rispetto all'educarsi, ovvero di istruirsi o di nutrirsi. Formarsi significa riconoscere che nessuna forma compiuta esiste a priori, data dall'esterno. Questa forma sempre incompiuta dipende da una azione. La sua costruzione è una attività permanente. (…) Non solo l'adulto non è un essere compiuto, ma anche deve combattere costantemente per integrare le diverse influenze e per esistere come unità, totalità.

Il paragrafo conclusivo «Un nouveau domaine d'étude» (*Un nuovo ambito di studio*), affronta i tentativi di approcciare la rilessione teorica e concettuale di *formation*, riflessione alquanto vasta, visti i collegamenti fra diversi aspetti, considerati finora. Si arriva alla *morale di fondo*, secondo la quale «Sentir, faire et penser la formation obligera à combiner apprentissage existentiel, instruction scientifique et éducation professionnelle.» 55 (*Sentire, fare e pensare la formazione obbligherà a mettere insieme apprendimento esistenziale, istruzione scientifca e educazione professionale*).

54 GASTON PINEAU, *Formation*, in: PHILIPPE CHAMPY, CHRISTIANE ÉTÉVÉ, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, pp. 439-440

55 *Idem*, p. 441

Individuiamo le rappresentazioni, le definizioni e le qualità della *formation*: *Education and Training* (apprentissages professionnels) – *Bildung* (processus unificateur de mise ensemble, d'éléments et moments autrement séparés) – fonction de l'évolution humaine – enseignement technique, apprentissage, instruction, promotion - former-éduquer-instruire-enseigner - action vitale essentielle intégrant entre autres l'éducation, l'instruction ou l'enseignement, mais ne s'y réduisant pas – se former, se donner une forme = activité plus fondamentale, plus ontologique que s'éduquer, c'est-à-dire s'élever ou se nourrir. Se former, c'est reconnaître qu'aucune forme achevée n'existe *a priori* – activité permanente – objet de recherche -principe universel, actif dans la nature et le démarches humaines avec trois grands formateurs: la communication, l'économie, la politique.

Education and Training (apprendimento professionale) – Bildung (processo unificatore, di messa insieme fra elementi e momenti altrimenti separati) – funzione dell'evoluzione umana – insegnamento tecnico, apprendimento, istruzione, promozione – formare-educare-istruire-insegnare – azione viatele essenziale che integra fra l'altro l'educazione, l'istruzione o l'insegnamento, ma non limitandovisi – formarsi, darsi una forma = è una attività più fondamentale, più ontologica rispetto all'educarsi, ovvero di istruirsi o di nutrirsi. Formarsi significa riconoscere che nessuna forma compiuta esiste a priori – attività permanente – oggetto di ricerca – principio universale, attivo nella natura e nelle vicende umane, con tre grandi formatori: la comunicazione, l'economia, la politica.

Espressioni che accompagnano il termine (aggettivi, nomi, frasi): Le mot formation – montée progressive du terme «formation» - formation professionnelle – formation permanente – utilisation du concept de formation – problématiques évolutives d'apparition, de production de formes – la formation pose une question épistémologique fondamentale – la formation ne se fait pas à partir de rien, mais en mettant ensemble, en rapport, en contact, différents éléments – comprendre la formation – théorie tripolaire de la formation, par soi, les autres et les choses.

La parola formazione – ascesa progressiva del termine «formazione» - formazione professionale – formazione permanente – utilizzo del concetto di formazione – problematiche evolutive di apparizione, di produzione di forme – la formazione pone una questione epistemologica fondamentale – la formazione non si fa a partire da niente, bensì menttendo insieme, in rapporto, in contatto, diversi elementi – comprendere la formazione – teoria tripolare della formazione, per sé, per gli altri e per le cose.

La coesione riguarda la rete morfo-sintattica, grammaticale e verbale, estesa e organizzata nel testo; nell'insieme del discorso, possiamo dire che non ci sono grandi novità o differenze, rispetto ai testi delle voci precedenti, tratti dagli stessi volumi di pedagogia, e curati a volte dagli stessi autori: prevale anche in questo caso la costruzione paratattica, fra periodi, capoversi e paragrafi, con espressioni di collegamento, di richiamo e di chiarimento su aspetti del tema già presi in considerazione.

La voce trattata viene analizzata e approcciata da più punti di vista, soffermandosi su di un significato, su di un'accezione o utilizzo pratico (nella didattica, nell'istruzione, nella politica sull'educazione), che essa, la formazione, possiede. Dei tre testi e degli autori presi in esame, possiamo riconoscere una certa familiarità fra il testo di Nanni e quello di Pineau, in quanto a organizzazione del testo, all'estensione dello stesso (introduzione e cinque paragrafi; introduzione e quattro paragrafi), alla scelta delle tematiche legate al concetto, e allo stile della trattazione. Il testo tedesco invece, si presenta molto più ampio e dettagliato, suddiviso in numerosi capitoli, ognuno dei quali a sua volta suddiviso in sotto-capitoli/paragrafi, volti a definire un momento storico e semantico della parola, disponendo di fonti accuratamente citate (e tradotte), di *excursus*, di commenti e riflessioni. In un'analisi così articolata, il linguaggio è commisto di costruzione para- ed ipotattica.

Vediamo da vicino qualche esempio di paratassi: collegamenti fra periodi

Il termine f. ha avuto molti sensi ed ancora oggi è inteso in molti sensi. Nel linguaggio comune e nella letteratura pedagogica il termine è sinonimo di educazione, di apprendimento, di addestramento ed in un certo senso li coinvolge tutti. 56

L'idea di f. ha preso consistenza pedagogica nell'età moderna in connessione con l'accentuazione di un'immagine dell'uomo costruttore di sé e con l'affermarsi dell'idea di progresso e di sviluppo seganto dall'intervento della razionalità e delle capacità operative e tecniche umane. 57

Platons Dialog «Menon» enthält nicht nur die Sokratische Antwort auf die Frage nach der Möglichkeit und dem Ziel der Erziehung, sondern zugleich jene Antwort, die Platon auf diese Frage gegeben hat. 58

Die in den Begriffen Bildsamkeit und Bildung angesprochenen Sachverhalte und Phänomene sind freilich viel älter. 59

Il Dialogo di Platone «Menone» non contiene solo la risposta socratica alla questione sulla possibilità e sull'obiettivo dell'educazione, ma anche, al contempo, quella risposta, che Platone ha dato a questa questione.

Le cicostanze ed i fenomeni relativi ai significati di plasmabilità e di formazione sono molto antichi.

56 Carlo Nanni, *Formazione*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 432

57 *Idem*, p. 433

58 Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, *Bildsamkeit/Bildung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches* Wörterbuch *der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 175

59 *Idem*, p. 174

Dans le discours officiel des années de reconstruction, après la Deuxième Guerre mondiale, le mot formation vient coiffer progressivement, les termes d'enseignement technique, d'apprentissage, d'instruction, de promotion. 60

La longue tradition philosophique du concept de forme, depuis l'hylémorfisme d'Aristote jusqu'à la *Gestalttheorie*, et aux recherches morphologiques actuelles, ne semble pas avoir beaucoup influencé explicitement l'utilisation du concept de formation. 61

Nel discorso ufficiale degli anni della ricostruzione, dopo la seconda guerra mondiale, la parola formazione domina progressivamente le parole insegnamento tecnico, apprendimento, istruzione, promozione.

La lunga tradizione filosofica del concetto di forma, dall'ilemorfismo di Aristotele fino alla Gestalttheorie, e alle ricerche morfologiche attuali, non sembra aver influenzato molto esplicitamente l'utilizzo del concetto di formazione.

Vediamo che per la maggiorparte il collegamento tra frasi principali, è segnato dall'impiego della congiunzione coordinante *e(d)* (*und*, *et*), dalla virgola, dai due punti – per presentare o ribadire un concetto. All'interno delle frasi si rilevano collegamenti, per asindeto, fra sintagmi nominali, verbali, preposizionali (die Frage nach der...und nach dem...;sinonimo di...,di; in connessione con....e con...; les termes de...,de); poi ci sono esempi di parallelismi sintattici (nicht nur....,sondern zugleich; la longue tradition....depuis....jusqu'à..., et aux....).

60 GASTON PINEAU, *Formation*, in: PHILIPPE CHAMPY, CHRISTIANE ÉTÉVÉ, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 438

61 *Idem*, p. 439

Collegamenti fra capoversi e paragrafi (espressioni di richiamo/anticipazione: anafora/catafora, riassunti, *excursus*, commenti...):

Dal secondo paragrafo «F. come prender forma umanamente degna»:
1) È pur vero che nella tradizione culturale occidentale oltre il significato fisico di forma (in gr. *morfé*), che sta per figura, configurazione e delineazione di qualcosa, ci sono altri due significati: quello di esemplare di un'opera o di modello da imitare ed in senso traslato quello di immagine di un essere con tutte le caratteristiche proprie alla sua specie. 2) Questi altri significati di forma non sembrano aver avuto molta fortuna in sede pedagogica, e tuttavia non paiono del tutto assenti.
3) Così, secondo le antiche versioni latine della Bibbia e i Padri della Chiesa, Cristo è la «forma», cioè modello delle virtù.
4) Parimenti «forma» è talvolta sinonimo di «norma», sia nell'antichità che nel medioevo. 5) In questa linea l'ideale cristiano era visto come «imitazione di Cristo». 62

Dal secondo paragrafo «Französische Aufklärung» del quinto capitolo «Aufklärung»:
1) Das Bildsamkeits- und Bildungsverständnis der französischen Aufklärung zeigt sich an verschiedenen Artikeln der von d'Alembert und Diderot herausgegebenen »Encyclopédie«, welche empiristische und naturrechtliche Auffassungen der englischen Aufklärung mit Vorstellungen von einer noch nicht abgeschlossenen, sondern erst beginnenden Aufklärung verbindet.
2) Für die französischen Aufklärung stellt die neuzeitliche Wissenschaft ebenso wie für die englische Aufklärung seit Bacon den Kern moderner Bildung dar. 3) Die französische Enzyklopädie teilt das menschliche Wissen in die Bereiche des Gedächtnisses (memoire), des Verstandes/der Vernunft (raison) und der Einbildungskraft (imagination) und die diesen korrespondierenden Disziplinen Geschichte, Philosphie und Wissenschaften sowie Literatut und Künste. 63

1) La concezione di plasmabilità e di formazione da parte dell'Illuminismo francese è esposta in diversi articoli della «édie», curata da d'Alembert e da Diderot, la quale coniuga trattazioni empiriche e giusnaturaliste dell'Illuminismo inglese con rappresentazioni di un Illuminismo non ancora completo, bensì appena esordiente. 2) Per gli illuministi francesi per quelli inglesi, la scienza moderna, a partire da Bacone, rappresenta il nucleo della formazione moderna. 3) L'enciclopedia francese suddivide il sapere umano nei campi della memoria (memoire), dell'intelletto/della ragione (raison) e della forza dell'immaginazione (imagination), e nelle corrispettive discipline: storia, filosofia, scienze, letteratura e arti.

Dal primo paragrafo «Une entrée par la petite porte» al secondo paragrafo «La mise en forme»:
1) Cette entrée récente, d'abord par la porte de service de la formation professionnelle et de la promotion sociale, «formes» inférieures de l'éducation, condamne, pour certains, le mot à ces dépendances. 2) C'est oublier qu'il est apparu au XII siècle et qu'étymologiquement il se rattache à un des concepts les plus puissants de l'histoire – *forma* – même si sa dynamique a été plus utilisée que théorisée. 64

1) Questa apparizione recente, prima dalla porta di servizio della formazione professionale e della promozione sociale, «forme» inferiori dell'educazione, condanna, secondo alcuni, il termine a queste dipendenze. 2) Ciò vorrebbe dire dimenticare che esso (il termine) è apparso nel XII secolo e che etimologicamente rinvia ad uno die concetti più vitali della storia - forma – anche se la sua dinamica è stata più utilizzta che teorizzata.

62 Carlo Nanni, *Formazione*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, pp. 432-433
63 Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, *Bildsamkeit/Bildung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 187
64 Gaston Pineau, *Formation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 438-439

Il capoverso tratto dal testo italiano, che abbiamo scelto di dividere in cinque periodi, inizia con un segno di ditanziamento rispetto ai contenuti del paragrafo precedente «F. come plasmazione umana», e illustra gli altri due significati, per catafora, racchiusi nel termine: prima uno, poi l'altro (quello di...e quello di); l'espressione iniziale del secondo periodo rimanda ai significati appena sopraccitati, per anafora (Questi altri due significati); dalla terza frase in poi si parla dell'accezione cristiana di formazione; c'è il proseguo di una linea di pensiero, che viene conclusa e giustificata nell'ultima frase, con l'espressione «In questa linea» (esempio di anafora).

L'esempio tedesco ci propone un capoverso suddiviso in tre periodi, riguardanti la nascita e lo sviluppo dell'Illuminismo francese. La prola-chiave che lega le tre parti, e il filo del discorso, è *französische Aufklärung*, alla quale si richiamano i *französische Aufklärer* del secondo periodo, e la *französische Enzyklopädie* del terzo.

Infine l'esempio francese ci offre un capoverso con due periodi, il primo dei quali ritorna, per anafora, ai contenuti e al titolo del paragrafo che precede nella trattazione di *formation*, e conclude con un'ulteriore anafora, riguardo all'utilizzo *servile/strumentale* del termine riferito all'ambito educativo e professionale. Si procede con un'altra anafora (c'est = ciò è/sta per/significa), che chiarisce e spiega il significato profondo che sta dietro a tale asservimento frequente.

Titoli dei paragrafi:

F. come attività plasmatrice – F. come prendere forma umanamente degna – F. come processo integrativo dello sviluppo personale.... - *Education and Training* – Une entrée par la petite porte – Une autre vision de l'adulte – La mise en forme – Renaissance und Reformation – Pädagogische Aufklärung in Deutschland – Bildsamkeit und Bildung als soziale Frage: Lorenz von Stein und Karl Marx....

Una apparizione di poco conto – Una nuova visione dell'adulto – Delineazione – Rinascimento e Riforma – L'Illuminismo pedagogico in Germania – Plasmabilità e formazione e questione sociale:Lorenz von Stein und Karl Marx....

I passaggi selezionati mostrano una netta predominanza della organizzazione paratattica del testo, dalle manifestazioni più contenute a quelle più estese (titoli, sintagmi, frasi, periodi, capoversi e paragrafi).

Manifestazioni di costruzione ipotattica sono presenti, con poca frequenza, all'interno dei periodi, e raramente una frase si apre con una subordinata. Vediamo qualche esempio:

La coscienza pedagogica contemporanea tende a distanziarsi da questa concezione di f. in quanto sembra trattare la personalità del fanciullo come fosse una materia inanimata o un oggetto di produzione degli adulti, e quindi sostanzialmente passiva rispetto all'attività formativa degli educatori. 65

Si vede qui subito come nel concetto di f. vengano a confluire questioni filosofiche più vaste sia riguradanti la realtà in generale che il conoscere umano sia più direttamente l'immagine dell'uomo e del suo destino. 66

Anders als in der jüdischen Tradition, welche dem Menschen eine schöpfungsbedingte und gottgegebene Ebenbildlichkeit zuerkennt, wird die Natur des Menschen in der Theogonie des Hesiod nicht als eine von Anfang an geordente, sondern als eine zunächst ungeordnete vorgestellt. 67

Dass die von der Stoa intendierte Brüderschaft aller Menschen im letzlich elitären Ideal des selbstgenügsamen Weisen endet, kann als Indiz dafür gelesen werden, dass die der gesamten Menschheit zugedachte Leidenschaftslosigkeit (apathia) und Unanfechtbarkeit als Voraussetzungen rechter Lebensführung die sich ändernde Selbsterfahrung der Menschen nicht mehr treffen. 68

Diversamente dalla tradizione ebraica, la quale riconosce all'uomo una somiglianza condizionata dalla creazione e da Dio, nella Teogonia di Esiodo la natura dell'uomo viene rappresentata non quale ordinata, bensì sostanzialmente disordinata.

Che la fratellanza fra tutti gli uomini, intesa dalla Stoà, finisca in un Ideale elitario del saggio autonomo, può essere letto quale indizio, secondo il quale l'apatia (apathia) e l'imperturbabilità dell'umanità intera, quali presupposti di una vita corretta, non concernono più la percezione individuale degli uomini, in evoluzione.

Malgré ou à cause de l'ampleur de l'opération qui pose des problèmes spécifiques raidissant le uns, stimulant les autres, certains s'emploient à en faire un objet d'étude spécifique de conceptions et de théorisations. 69

«La formation constitue un objet de recherche dont l'intelligibilité doit commencer par la formulation de questions non codifiées» (Dominicé, 1990). 70

Malgrado o a causa dell'ampiezza dell'operazione che pone dei problemi specifici, alcuni più ostici, altri più stimolanti, alcuni sono propensi a farne (della formazione) un oggetto di studio specifico, di concezioni e di teorizzazioni.

«La formazione costituisce un oggetto di ricerca, la cui intelligibilità deve cominciare dalla formulazione di domande non codificate» (Dominicé, 1990).

65 Carlo Nanni, *Formazione*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 432

66 *Idem*, p. 433

67 Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, *Bildsamkeit/Bildung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 174

68 *Idem*, p. 178

69 Gaston Pineau, *Formation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 440

70 *Idem*

Il primo estratto italiano presenta due periodi, una frase principale ed una subordinata causale; il secondo analogamente, una principale ed una subordinata oggettiva a carattere modale.

Nel primo passaggio tedesco ci sono due periodi; la frase principale inizia con un'espressione di paragone (diversamente da...), viene interrotta da una subordinata relativa riferita al secondo termine di paragone (*jüdische Tradition*). Nel secondo ci sono tre frasi: all'inizio una subordinata soggettiva, succeduta dalla principale, la quale a sua volta introduce una subordinata relativa.

Infine, il primo esempio francese contiene un periodo, con due frasi: la prima è una subordinata concessiva, all'interno della quale c'è un pronome relativo e due sintagmi al participio passato, con funzione aggettivale, la seconda è la principale. L'ultimo esempio presenta un periodo, con una principale ed una subordinata relativa.

Per ciò che riguarda l'organizzazione dei tempi verbali, risulta molto chiara la prevalenza del tempo presente, il tempo della descrizione, della spiegazione. In tutti i testi presi in esame, c'è da fare questa constatazione, tenendo presenti certo alcune diversità: se il testo italiano e quello francese si assomigliano per struttura testuale e tempi verbali (in prevalenza presente indicativo e imperfetto, scarsa presenza del congiuntivo e del condizionale, del passato prossimo), il testo tedesco merita – come si è visto in precedenza – un discorso a parte. L'estensione della trattazione è molto più ampia, accurata e dettagliata; ci sono numerose citazioni, esempi di discorsi diretti e indiretti, di *excursus* narrativi ed esplicativi, che necessitano di una vasta gamma di tempi verbali: accanto al presente indicativo, troviamo molto spesso il congiuntivo presente e passato - impiegato nel discorso indiretto/indiretto libero, nei periodi ipotetici - il futuro semplice (uso molto redditizio del verbo *werden*, indice di dinamicità, di divenire, di progettualità e intenzionalità), e il Präteritum, che coincide con il passato remoto e l'imperfetto. Osserviamo e analizziamo qualche esempio:

Dal paragrafo «F. come funzione dell'evoluzione umana»
Questo significato sta dilatandosi. La f. nelle sue molte articolazioni è ritenuta questione centrale e risorsa imprescindibile nelle politiche nazionali ed internazionali da parte di organismi governativi e non governativi. 71

Die deutsche Aufklärungspädagogik deutet Rousseaus Verständnis von Bildsamkeit und Lernfähigkeit um, indem sie an die insbesondere über Leibniz und Wolff vermittelte Vermögenspsychologie anknüpft, der zufolge die dem Menschen von Gott mitgegebenen Kräfte der erzierischen Entfaltung bedürfen. 72

La pedagogia dell'Illuminismo tedesco ribalta il significato rousseauiano di plasmabilità e capacità di apprendimento, nella misura in cui essa si collega alla psicologia delle potenzilità/possibilità, trasmessa in particolar modo da Leibniz e da Wolff, secondo la quale le forze concesse da Dio all'uomo, hanno bisogno dello sviluppo educativo.

En 1982, l'expression «formation continue» remplace officiellement «éducation des adultes».
«Éducation permanente» devient «formation permanente» et on parle même de «formation initiale». 73

Nel 1982, l'espressione «formazione continua» sostituisce officialmente «educazione degli adulti». «Educazione permanente» diventa «formazione *permanente» e si parla persino di «formazione iniziale».*

71 Carlo Nanni, *Formazione*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 434
72 Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, *Bildsamkeit/Bildung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 190
73 Gaston Pineau, *Formation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 438

Nell'estratto italiano troviamo un periodo composto da due frasi principali. Nella prima c'è un esempio di costruzione al *present continous*, per dirla in inglese (la lingua che utilizza maggiormente questa costruzione verbale); nella seconda c'è una semplice copula, formata dal verbo essere ritenuto e dal complemento predicativo del soggetto (formazione = questione centrale).

L'estratto tedesco presenta un periodo composto da tre proposizioni, due delle quali sono subordinate relative; la prima proposizione, principale, comporta un ordine sintattico che vede il verbo separabile *umdeuten*, diviso in due parti: la preposizione *um* alla fine della frase, mentre il verbo *deuten* fra il soggetto e il complemento oggetto. Nelle subordinate relative invece, come del resto in tutti i tipi di subordinate, il verbo è alla fine della frase, sicché il verbo *anknüpfen*, anch'esso separabile, si trova intatto.

L'esempio francese vede un periodo di tre frasi, coordinate per asindeto (il punto) e per la congiunzione *e*. L'ultima parte del periodo implica due verbi, il primo è *devenir* (divenire), indice di evoluzione, di trasformazione nel tempo, il secondo *parler*, è volto nella forma impersonale (*on parle = si parla*). Inoltre, c'è da dire che l'esempio francese contiene forme di presente storico, in quanto il verbo e i fenomeni riportati, si riferiscono alla data 1982.

Accanto al presente, tempo della descrizione, possiamo trovare anche l'imperfetto; visto che non si sono trovati molti esempi all'imperfetto, abbiamo scelto di evitarli.

Anche questo significato di f. (*Gestalt* = forma, configurazione completa) è oggi esposto alla critica di coloro che negano che si dia una totalità organizzata di senso che orienti e legittimi i processi e gli interventi formativi, in quanto sarebbe rimaner vittime di un pensiero assoluto e rozzamente metafisico. 74

(…) lo stesso Rousseau...per il periodo che va dalla nascita alla preadolescenza credeva che la cosa migliore fosse lasciare il massimo della spontaneità, senza intervenire. 75

Eine privat und häuslich veranstaltete Erziehung befördere, wenn sie methodisch reflektiert sei und für die »verschiedenen Stände« unterschiedlich ausgelegt werde, »Wohlfahrt und Gedeihen der Nation« insgesamt. 76

Una educazione organizzata in modo privato e domestico, favorirebbe, se essa fosse approntata metodicamente e fosse diversamente dispiegata per le «diverse classi sociali», nell'insieme «ricchezza e espansione della nazione ».
Oppure:
Locke/egli ritiene che una educazione organizzata in modo privato e domestico, favorisca, se essa è approntata metodicamente ed è diversamente dispiegata per le «diverse classi sociali», nell'insieme «ricchezza e espansione della nazione ».

74 Carlo Nanni, *Formazione*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 433
75 *Idem*
76 Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, *Bildsamkeit/Bildung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, pp. 185-186

Il faut aussi attendre les années 80 pour que le terme commence à s'implanter à l'Éducation nationale... 77

(…) il n'est pas étonnant que dans des sociétés à dominante religieuse, les hommes aient hésité à se l'attribuer, en laissant le monopole au Créateur. 78

Bisogna attendere gli anni '80 affinché il termine cominci a innestarsi all'Educazione nazionale...

(…) non stupisce il fatto che in società prevalentemente religiose, gli uomini abbiano esitato ad attribuirsela (la formazione), lasciandone il monopolio al Creatore.

Nel primo esempio italiano, dalla frase principale si snoda una subordinata relativa, alla quale segue una dichiarativa oggettiva (negare che), al congiuntivo presente, seguita a sua volta da subordinate consecutive (di senso che). Nel secondo troviamo una principale seguita da una subordinata oggettiva (cedere che...) al congiuntivo passato, il cui utilizzo, oltre ad essere congruo con il tempo verbale imperfetto, segnala l'oggettività dell'autore, nel riportare l'opinione di Rousseau.

Il caso tedesco è un esempio di periodo ipotetico e di discorso indiretto libero, riportato dall'autore, attraverso il punto di vista di Locke: in italiano tradurremmo al condizionale presente (promuoverebbe/favorirebbe), altrimenti, se volessimo essere corretti anticiperemmo alla frase l'espressione sottintesa «Locke/egli ritiene che...» ricorrendo di conseguenza al congiuntivo presente. Incastrata nella principale, troviamo la subordinata facente parte del periodo ipotetico (wenn...reflektiert sei = se....è riflessa), in italiano traduciamo al presente.

Infine, il primo passaggio francese, è costituito da una principale, seguita da una subordinata finale (pour que = perché/affinché). In italiano traduciamo al congiuntivo. Il secondo propone una principale ed una subordinata soggettiva (il fatto che....non stupisce), al congiuntivo passato, indice di una neutralità/distanza dell'autore rispetto a ciò che viene riferito.

77 GASTON PINEAU, *Formation*, in: PHILIPPE CHAMPY, CHRISTIANE ÉTÉVÉ, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 438
78 *Idem*, p. 439

L'idea di f. ha preso consistenza pedagogica nell'età moderna in connessione con l'accentuazione di un'immagine dell'uomo costruttore di sé e con l'affermarsi dell'idea di progresso e di sviluppo segnato dall'intervento della razionalità e delle capacità operative e tecniche umane. 79

Rousseaus Begriff und Konzept der «perfectibilité» hat nicht nur die Bildsamkeits- und Bildungstheorien der französischen Revolutionäre, sondern auch den Deutschen Idealismus und Neuhumanismus beeinflusst. 80

Il significato ed il concetto rousseauiano della «perfettibilità» ha influenzato non solo le teorie della plasmabilità e della formazione, die rivoluzionari francesi, ma anche l'Idealismo e il Neoumanismo tedeschi.

Une première approche audacieuse l'a problématisée comme logique de transformation (Besnard, Liétard, 1976) 81

Un primo approccio audace l'ha problematizzata come logica della trasformazione (Besnard, Liétard, 1976).

In tutti i testi citati ad esempio registriamo la presenza del passato prossimo (*passé composé* e *Perfektum*), che segnala sostanzialmente un evento o semplicemente un aspetto della trattazione, in senso narrativo-descrittivo, non fissandoli in un dato momento storico, bensì individuandone una continuità temporale e riflessiva, nel corso dell'analisi.

Chrysippos zufolge spiegelt der Kosmos (Ordnung) ein », nach dem das Gewordene geworden ist, das Werdende wird und das Künftige werden wird«.

Secondo Crisippo, il cosmo (ordine) rispecchia una «legge razionale, per la quale ciò che è stato è stato, ciò che diviene diviene e ciò che verrà verrà».

Sentir, faire et penser la formation obligera à combiner apprentissage existentiel, instruction scientifique et éducation professionnelle. 83

Sentire, fare e pensare la formazione obbligherà a unire assieme apprendimento esistenziale, istruzione scientifca e educazione professionale.

In questa parte conclusiva riguardo ai tempi verbali, non abbiamo trovato alcun esempio riferito al testo italiano, due esempi invece tratti da quello tedesco e quello francese. Nel primo, il futuro semplice, costruito con il verbo *werden* (divenire), è inserito in una subordinata relativa; nel secondo, *obliger* è il verbo della principale.

79 Carlo Nanni, *Formazione*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 433

80 Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, *Bildsamkeit/Bildung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 188

81 Gaston Pineau, *Formation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 440

82 Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, *Bildsamkeit/Bildung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 177

83 Gaston Pineau, *Formation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 441

Come abbiamo fatto nei capitoli precedenti, scegliamo di riunire tre criteri assieme, l'informatività, l'intenzionalità e la situazionalità. I tre criteri sono legati dall'iniziativa di un atuore, o di più autori, di trattare un argomento, da una certa o da più prospettive, sulla base di un contesto di ricerca, di pubblicazioni e discussioni, di fonti bibliografiche: ogni campo di ricerca, infatti, possiede questi elementi. I tre testi, i tre autori (italiano, tedesco e francese) parlano della formazione, nucleo dell'analisi pedagogica, e la presentano – lo abbiamo già notato – in modi diversi, a seconda della tradizione culturale, storica, linguistica e pedagogica, e della realtà nazionale di appartenenza.
Le analisi di Nanni e Pineau, si assomigliano sia nella forma sia nel contenuto: esse sono ripartite in quattro-cinque paragrafi, che chiariscono uno dei tanti significati rivestiti dalla parola; i paragrafi titolati, sono in entrambi i casi, preceduti da un'introduzione – più concisa, quasi telegrafica nel testo di Nanni, più estesa in quello di Pineau – che mette in luce la concezione attuale e più diffusa, oltre che più *utile*, di formazione, ovvero quella di *Education and Training*, educazione/istruzione e addestramento professionale. Diciamo che Nanni segue una linea evolutiva più logica, e più appropriata, nella esposizione dei significati del termine; parte dal significato figurato, metaforico, del *formare* quale dare una forma, forgiare, plasmare, usando una elegante similitudine con l'attività dell'artista; si richiama poi all'etimologia greca, *morfé*, che indica l'esemplare di una specie, o/e il modello da imitare; in seguito, la presenta quale *processo integrativo dello sviluppo umano*, prendendo a *testimone*, l' *Émile* di Rousseau, e la *Bildung* tedesca. Infine, la definisce attività abilitante a ruoli professionali e sociali, e la innalza a grado di *funzione dell'evoluzione umana*, riconosciuta e auspicata a livello internazionale.
Pineau, invece, pone da subito l'accento sull'accezione attuale e *utilitaristica* della parola, accostandola al binomio *Education and Training*; prosegue con l'elencazione delle date storiche dei decreti legislativi in merito a politiche di educazione nazionale (francese); nel secondo paragrafo accenna all'evoluzione filologica e filosofica della parola antica *forma*, e fa una distinzione fra questa e formazione, la prima riguardante stati di cose, la seconda processi di trasformazione. Verso la fine, si riconosce la portata e l'importanza universale della formazione – ritornando così alla *Bildung* – nel cammino di apprendimento (anche) degli adulti, la quale costituisce un insieme di apprendimento esistenziale, istruzione scientifca e di educazione professionale.

Il testo tedesco, curato da Dietrich Benner e da Friedhelm Brüggen, fornisce un numero molto più considerevole e vario di informazioni sull'argomento, e di forma, risulta molto più esteso, costituito da numerosi capitoli, paragrafi e sotto-paragrafi. Gli studiosi propongono una analisi storico-filologica del termine, ripercorrendone le tracce etimologiche e semantiche, attraverso le epoche della storia e della civiltà occidentali. All'inizio c'è una introduzione, una sorta di preambolo, che pone in stretto rapporto *Bildsamkeit* e *Bildung*, parole dello stesso ceppo semantico, e che illustra brevemente le linee da seguire nell'analisi.

L'intenzionalità sottolinea i fini, gli obiettivi e gli auspici, non sempre esplicitamente espressi, che gli autori si prefiggono. I fini possono concernere direttamente la trattazione, nel senso che l'autore dà un'idea dei contenuti che ha esposto nel testo, delle conclusioni alle quali è pervenuto, oppure riguardare una riflessione più ampia, in generale, sull'argomento.
Nell'ambito di riflessione italiano, non troviamo riferimenti chiari all'intenzionalità, se non che questi sono contenuti nella trattazione stessa, paragrafo per paragrafo, dei diversi significati di formazione.
Analogamente, nell'ambito francese si avvertono quà e là nel testo, dei commenti, delle domande implicite, delle considerazioni che mirano alla comprensione e alla corretta interpretazione del concetto. La trattazione si conclude con una previsione auspicata, al contempo constatazione di fenomeni già in atto nella contemporaneità (formazione quale insieme di apprendimento esistenziale, istruzione scientifca e di educazione professionale).
Sul versante tedesco, sia all'inizio sia alla fine dell'analisi, sono esposti esempi di intenzionalità, di consapevolezza riguardo al tema, tanto vasto e molteplice, della formazione. Nel paragrafo introduttivo, verso la fine, vengono spiegati la metodologia e gli obiettivi della ricerca:

Die folgende Rekonstruktion interpretiert diese Tatsache dahingehend, dass sich die Frage nach der systematischen Zuordnung von Bildsamkeit und Bildung auf ein in der Geschichte menschlicher Selbst- und Weltdeutung angelegtes Problem bezieht, für das es in angemessener Weise nur problematische Antworten, nicht aber eine überhistorisch-allgemeinverbindliche oder innerhistorisch-relativistische Antwort gibt und geben kann. 84

La seguente ricostruzione interpreta il dato di fatto, per cui la questione sull'ordinamento sistematico di plasmabilità e formazione concerne un problema racchiuso nella storia della concezione umana di sé stessi e del mondo, rispetto al quale problema si possono dare, in maniera appropriata, solo risposte problematiche, non già una risposta universale e aldisopra della storia, o una relativista e nella storia.

In conlusione, si arriva alla constatazione secondo la quale:

Die Vorstellung, dass die zu unterscheidenden Rationalitätsstrukturen und Praxishorizonte in einer substanziellen und einheitlichen Ordnung synthetisierbar seien, wird in neueren Diskussionen als Relikt vormodernen Denkens zurückgewiesen. Der Verzicht auf hierarchische Vernunft- und Praxismodelle wird auch gegenüber den Argumentationsmustern ökonomischer Globalisierungstheoreme, religiöser Orientierungs- und Sinnstiftungsgewißheiten sowie Vorstellungen einer politischen Gesamtverantwortlichkeit angemahnt. Bildsamkeit und Bildung erweisen sich damit als in ihrer Entfaltung auf das Medium einer diskutierenden Öffentlichkeit angewiesen, die es erlaubt, Differentes im Widerstreit zu erfahren, zu reflektieren und mit ihm in pluralen Formen von Kritik zu experimentieren. 85

La rappresentazione, secondo la quale le strutture razionali e gli orizzonti pratici da distinguere siano sintetizzabili in un ordine sostanziale e unico, viene rigettata nei dibattiti più recenti, quale relitto di un pensiero premoderno. La rinuncia a modelli gerarchici razionali e pratici viene richiamata anche di contro ai modelli argomentativi di teoremi economici sulla globalizzazione, a certezze di orientamento religioso e di buon senso così come a rappresentazioni di una responsabilità politica comune. Plasmabilità e formazione si rivelano così nel loro sviluppo, nel linguaggio di una realtà pubblica da discutere, la quale autorizza, a percepire cose differenti nella contrapposizione, a riflettere e attraverso di essa (contrapposizione) ad esperimantare in forme molteplici di critica.

84 Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, *Bildsamkeit/Bildung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 174
85 *Idem*

Giungiamo dunque al penultimo criterio, l'accettabilità, che coinvolge due parti: l'autore o mittente o produttore, e il lettore o destinatario o ricettore del testo. L'accettabilità concerne il grado di accessibilità e di comprensione di un testo da parte del destinatario, e dipende da più fattori – già elencati nei capitoli precedenti: chiarezza, fluidità, coerenza e coesione stilistiche, impiego di terminologie difficli, settoriali o linguaggio semplice, comune, disponibilità e intenzione dell'autore di collaborare, di comunicare con i destinatari. In linea di massima un autore, prima di cingersi nella elaborazione e stesura di un testo, sa già a quale pubblico vorrebbe rivolgersi; il testo di Nanni, e altri contenuti nel *Dizionario di scienze dell'educazione*, sono compatti, seguono una logica ed una coerenza espositive, e fanno uso di un linguaggio fine, accessibile, e al contempo scientifico, accurato, rivolgendosi così ad un pubblico abbastanza eterogeneo; il testo di Pineau, è già su di un livello superiore, nel senso che si inserisce in un *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* e mira a possederne le caratteristiche (titolo e definizione del concetto, accompagnato da designazione anglosassone, scientificità e datazione delle definizioni esposte, accuratezza terminologica, ampio uso di citazioni). Rispetto al testo italiano, si nota qui un maggior rilievo tecnico-pratico, in primo piano rispetto allo sfondo teorico, riguardante i risvolti pratici appunto, sull'istruzione e sull'educazione nazionale.
Poi ci imbattiamo nella trattazione di Benner e Brüggen, all'interno dell' *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, vocabolario storico concernente la terminologia ed i concetti della pedagogia, un campo di ricerca senza dubbio più teorico e contemplativo dell'educazione, delle scienze dell'educazione. Nella analisi, condotta filologicamente e storicamente, dal principio (antichità) fino alla contemporaneità, registriamo e ripercorriamo, assieme alla minuzia scientifca e alla passione narrativa dei due studiosi, la storia del termine, e anche le ripercussioni didattiche, pedagogiche e scolastiche, nonché socio-culturali, nell'area europea e germanofona.
Molto spazio è dato a citazioni (in originale e/o tradotte), a commenti di autori su di altri autori, a *excursus* storici, a chiarimenti disciplinari, alla possibilità del dibattito e delle interpetazioni.
Il linguaggio e lo stile testimoniano un rigore scientifco, terminologico ed espressivo, tali da rivolgersi ad un pubblico accademico, di studenti, docenti o ricercatori della pedagogia.

Infine c'è l'intertestualità, il criterio che permette, in un testo, di riunire diverse fonti testuali, arricchendo così la riflessione, l'interesse per l'oggetto trattato, e la sua poliedricità semantica.
Questa si presenta nelle forme più comuni, ad esempio nelle citazioni, poste fra virgolette, tratte da opere celebri, o ancora di discorsi, frasi pronunciate da personaggi illustri, emeriti nel campo della pedagogia, ma non solo: se diamo uno sguardo al testo tedesco, percepiamo che la maggiorparte delle citazioni, dei discorsi riportati (diretti, indiretti, indiretti liberi), provengono dal mondo della filosofia, della letteratura, della scienza e della politica (Platone, Esiodo, Rousseau, Kant, Fichte, Marx...), accanto alle figure di pedagogisti importanti (Herbart, Dewey e altri).
Nei testi francese e italiano invece, vi sono poche ma efficaci citazioni da testi noti, che si presentano - come già detto – nelle forma di discorsi diretti o indiretti, posti tra virgolette, e seguiti dal cognome dell'autore e dalla data della dichiarazione, messi tra parentesi. Qualche esempio:

Così, secondo le antiche versioni latine della Bibbia e i Padri della Chiesa, Cristo è la «forma», cioè modello delle virtù. 86

In questo senso Rousseau, nel primo capitolo dell'*Émile*, afferma che «ciascuno di noi è formato da tre specie di maestri»: la natura («lo sviluppo interno delle facoltà e degli organi»); gli uomini («l'uso che ci viene insegnato a fare di questo sviluppo»); e le cose («acquisto dell'esperienza personale relativa agli oggetti»). 87

Platons Seelenlehre zufolge ist allen Menschen eine aus drei Teilen zusammengesetzte Seele eigen und sind diejenigen, in deren Seel der begehrende Teil (epithymetikon) überwiegt, zur Arbeit, diejenigen hingegen, in denen der mutige Teil (thymoeides) dominiert, zum Wächteramt im Staate, die wenigen aber, in denen sich die Vernunftseele (logistikon) am stärksten entwickelt, zur Leistung des Staates bestimmt. 88

Zugleich gibt Kant zu bedenken, dass diese Experimente künftig nicht mehr in einem naiven Vertrauen auf den Willen der Eltern und die Absichten des Staates weitergeführt werden können; denn »1) die Eltern sorgen gemeiniglich nur dafür, dass ihre Kinder gut in der Welt fortkommen, und 2) die Fürsten betrachten ihre Untertanen nur wie Instrumente für ihre Absichten... Beide haben nicht das Weltbeste und die Vollkommenheit, dazu die Menschheit bestimmt ist,...zum Endszwecke.« 89

Secondo la teoria delle idee di Platone, tutti gli uomini possiedono un'anima composta da tre parti, e quelli, nella cui anima prevale la parte desiderativa (epithymetikon), sono destinati al lavoro, quelli invece, nei quali domina la parte coraggiosa (thymoeides), alla salvaguardia dello stato, i pochi, nei quali si sviluppa molto intensamente l'anima razionale (logistikon), alla guida dello stato.

Al contempo Kant dà da pensare, che questi esperimenti in futuro non possano più essere condotti in una ingenua fiducia nella volontà dei genitori e nelle mire dello stato; perché «1) i genitori si preoccupano generalmente solo della successo dei figli nel mondo, e 2) i governanti considerano i sudditi strumenti per le loro mire... Entrambi non possiedono il meglio del mondo e la perfezione, l'obiettivo ultimo verso il quale l'umanità è rivolta.»

86 Carlo Nanni, *Formazione*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 432
87 *Idem*, p. 433
88 Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, *Bildsamkeit/Bildung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 176
89 *Idem*, p. 192

De l'ingénieux graphe utilisé par P. Goguelin (1970) pour dresser la carte sémantique des mots «former-éduquer-instruire-enseigner», il ressort que le mot «former» est en équivalence avec «créer, constituer, composer, concevoir». 90

Une des plus travaillées, conceptuellement et historiquement, est la théorie de B. Honoré. Celui-ci la définit, dès 1977, comme la fonction de l'évolution humaine s'exerçant selon un processus de différenciation spatio-temporelle et d'activation énergético-informationnelle dans un champ de formativité. 91

Dall'ingenioso grafema utilizzato da P. Goguelin (1970) per rappresentare la carta semantica delle parole «formare-éducare-istruire-insegnare», risulta che la parola «formare» è equivalente a «creare, costituire, comporre, concepire».

Una delle teorie più lavorate, concettualmente e storicamente, è quella di B. Honoré. Costui la definisce, dal 1977, come la funzione dell'evoluzione umana, che si esercita secondo un processo di differenziazione spazio-temporale e di attivazione energetico-funzionale, in un campo di formatività.

90 Gaston Pineau, *Formation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 439

91 *Idem*, p. 440

4. *Questioni di stile*: riflessioni e confronti sulle tre realtà linguistiche

§. Nozioni storiche e scientifiche della stilistica

La stilistica propriamente nota come disciplina, branchia della lingustica, si sviluppa abbastanza di recente, verso gli inizi del XX secolo. Il termine è un calco dal tedesco *Stilistik*, vocabolo designato da Novalis nel 1801, il quale la definisce *arte del comporre*. L'ambito della stilistica, fino al Novecento, concerne esclusivamente riflessioni e analisi di tipo retorico e letterario. La lunga tradizione della *inventio*, della *dispositio* e della *elocutio*, nell' arte oratoria romana, è presente nella prima stilistica.
In un secondo momento, verso i primi anni del Novecento, con la pubblicazione del *Cours de lingustique générale* di De Saussure (1857-1913), che oppone la *langue* alla *parole* (norme grammaticali, fonologiche e morfosintattiche e uso quotidiano), e con lo sviluppo di approcci socio-psicologici, nell'analisi e nel confronto dei fenomeni linguistici, individuali e collettivi (Charles Bally (1865-1947), della scuola di Ginevra), viene ridefinito il significato di stilistica, che va ad esaminare tutti gli elementi della lingua (sia scritta sia parlata, sia letteraria sia comune) portatori di connotazioni particolari.

Lo stile è il *vestito* di un testo, l'abbigliamento dal quale è adornato – sobrio o molto ricco -, nella scelta dello stile può incidere il gusto per la retorica, per la correttezza e la chiarezza espositiva, per la facile comprensione e comunicazione con il pubblico.
Ad ogni autore, ma forse prima dell'autore, ad ogni identità linguistica e ad ogni testo, di qualunque genere, appartiene uno stile, della forma e del contenuto, la cui analisi ci permette di entrare più a fondo nel carattere di *quella lingua*, *di quell'autore*, *di quell'opera* (romanzo, trattato scientifico, articolo...).
Nel nostro caso, abbiamo a che fare con tre realtà linguistiche europee (tedesco, italiano e francese), con l'ambito di ricerca e di discussione pedagogico, con testi di tipo scientifico, esplicativo e classificatore (voci di dizionari, manuali di pedagogia e di scienze dell'educazione).

Il lavoro semantico ci ha aiutati a specificare i tre concetti *cultura*, *educazione* e *formazione*, nella storia della pedagogia, includendo le sfumature di rappresentazione grafica, di significato e di accezione proprie di ogni lingua; il lavoro linguistico-testuale (criteri della linguistica testuale), ci ha permesso di delineare e di definire la struttura e la composizione dei testi (morfosintassi, grammatica, semantica e terminologia) nel rapporto con l'ambito della pedagogia.
L'ultimo passo da compiere è appunto l'analisi dello stile, che, in un certo qual modo, ricopre un po' tutti gli elementi che abbiamo appena menzionato. Lo stile infatti include riflessioni sulla forma (organizzazione del testo e finalità comunicative) e sul contenuto (significato delle parole, delle espressioni, del linguaggio usati). Dopo il *cosa* e il *come*, arriviamo al *perché* dell'impostazione teorica e testuale.

§§. Simbiosi fra stilistica e pragmatica

Nell'esaminare a fondo le motivazioni, gli obiettivi e il messaggio che gli autori hanno conferito ai loro testi, risulta molto efficace la relazione fra la stilistica e la pragmatica: quest'ultima subentra nell'individuazione del messaggio che si cela dietro alle parole, tra le righe, e mette in collegamento il testo con il contesto, la situazione socioculturale, ambientale e psicologica, che influisce sulla produzione del testo stesso. Per definire meglio di che si tratta, ci serviamo di un'ottima elucidazione, del filosofo anglo-sassone C.W. Morris (*Foundations of the Theory of Signs*, 1938): mentre la sintassi (syntax) studia «the formal relation of signs to one another» (la relazione formale tra segni), e la semantica (semantics) «the relations of signs to the objects to which the signs are applicable» (le relazioni tra i segni e gli oggetti che essi designano), la pragmatica (pragmatics) «the relation of signs to interpeters» [1] (la relazione tra i segni e i loro interpreti).
Da questo quadro di distinzioni, ci appare chiaro il significato e il fine della pragmatica. Essa deriva dal verbo greco antico *pratto* = fare, e fa riferimento a ciò che si vuole far intendere o far eseguire, in un discorso, in un testo, in una frase, per mezzo di accorgimenti lingustici (per esempio, esclamazioni, suggerimenti, domande retoriche, verbi modali, di stima....). Un lavoro molto rilevante, che conferma la pragmatica quale disciplina lingusitica, dotata di una propria metodologia, è *How to do things with words* (1962) di J.L. Austin.

Questa breve introduzione alla pragmatica, ci aiuterà a cominciare il cammino di analisi stilistica, permettendo di giungere in *profondità* dei testi e delle tre lingue selezionati.

§§§. Il lavoro sulla forma e sul contenuto

Andiamo ora ad osservare da vicino le modalità, gli elementi e gli obiettivi dell'impostazione e presentazione dei testi selezionati per ogni lingua europea scelta, dietro ai quali sta l'intenzionalità e la caratterizzazione espressiva comunicativa, e , se vogliamo, *ideologico-teoretica*, delle stesse. Disponiamo di una lunga serie di voci di dizionari, alcuni di carattere prettamente divulgativo-generale, altri a carattere tecnico-scientifico e propedeutico, altri ancora specificamente storico-filologici: dietro a questa constazione sta la convinzione che ogni lingua ha il suo stile, e che gli autori e i testi da loro prodotti, ne sono la prova.
In ambito tedesco abbiamo un'unica e autorevolissima fonte, l'*Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, negli ambiti francese e italiano due ciascuno, il *Nuovo Dizionario di Pedagogia* e il *Dizionario di scienze dell'educazione*; il *Dictionnaire de l'éducation* e il *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.*

1 C.W. Morris, *Foundations of the Theory of Signs*, in: O. Neurath, R. Carnap, C.W. Morris, *International Encyclopedia of Unifies Science*, University of Chicago Press, 1938

Nonostante le sottili divergenze fra un autore e l'altro della stessa area lingustica (ciò dipende dalla preparazione, dai metodi e dagli obiettivi della ricerca scientifica), lo stile di *quella lingua* risulta definibile e riconoscibile rispetto ad altri.
Per ciò che riguarda la forma dei testi selezionati, quasi tutti si assomigliano per l'organizzazione e suddivisione in capitoli e paragrafi, i quali contengono e proseguono il filo della riflessione. Prevale, ricordiamolo, la costruzione paratattica ed il collegamento morfo-sintattico e tematico fra le varie porzioni della trattazione: i testi tedeschi partono dal vocabolo, dal concetto principale e da questo sviluppano un ampio e dettagliato *excursus* storico-filologico, dall'antichità fino alla contemporaneità, ricercando l'etimologia e l'evoluzione semantica del termine. I testi italiani e francesi, si assomigliano grosso modo per la compattezza e la generalità/universalità dell'approccio descrittivo-espositivo: essi danno una panoramica dell'argomento, affrontando con chiarezza ed esaustività tutti gli aspetti legati ad esso (semantici, sociali, pedagogici); un'eccezione è data dalle analisi di Flores D'Arcais (*Nuovo Dizionario di Pedagogia*), le quali, nonostante l'universalità che offrono, si caratterizzano per considerazioni e ragionamenti a volte contorti, labirintici, ossequiosi più della forma che del contenuto; più che un impiego di parole antiquate, obsolete o del linguaggio settoriale, ci colpisce il *tono* del discorso, che si fa veramente un *monologo*, sulla vasta conoscenza teorica e accademica, nonché sullo sfoggio di doti retoriche ed eloquenti molti forti. Lo vediamo dalla moltitudine di forme verbali esposta già nell'arco di un paragrafo, addirittura capoverso; dal presente, all'imperfetto, al passato prossimo e remoto, al congiuntivo presente e passato, al condizionale, e al futuro semplice:

Una prima determinazione della cultura si ha, nel mondo ellenistico, con la *enkyklios paidèia*, che può essere solo foneticamente tradotta con *enciclopedia*. Il Marrou propone di chiamarla "cultura generale". Ma è ancora concetto generico, potendo significare sia la cultura, tutta, che serve all'uomo, sia la cultura di base, elementare, per l'acquisizione di una cultura superiore.
Nella sostanza, non si tratta di qualcosa di nuovo rispetto alla cultura delle città greche del periodo precedente. Ma il dominante obiettivo della *kalokagathìa*, cioè della formazione armonica dell'uomo come bello-buono, non ne precisava, in quel tempo, un contenuto, quale nell'età ellenistica viene invece con sufficiente chiarezza delineato... Si tratta di quel sapere che più tardi verrà denominato delle *artes*, le quattro discipline matematiche e le tre della parola. 2

Ecco un esempio – come tanti disseminati nel testo – del gusto retorico e discorsivo italiano, testimoniato da una chiara e manifesta ostentazione della conoscenza, della cultura accademica dell'autore, che si muove in modo molto famigliare tra momenti, autori ed opere della storia della pedagogia. Un ambito per lui così famigliare e noto, da permettergli di utilizzare l'articolo determinativo prima del cognome dell'autore francese qui citato. Inoltre, rileviamo fenomeni di *infrazione* del parallelismo tra frasi, sintagmi...(la cultura che: subordinata relativa; la cultura per: sintagma preposizionale, a valore finale: affinché l'uomo possa acquisire una cultura superiore).
La varietà dei tempi verbali è anche manifesta; i due capoversi selezionati, collegati da espressioni di collegamento (avverbi, locuzioni avverbiali o verbali), vanno dal presente, al gerundio, all'imperfetto e al futuro semplice dell'indicativo.
Ci sono alcuni elementi che fanno pensare ad un'affinità con lo stile francese, poiché l'autore fa uso del gerundio in subordinate di tipo causale (potendo significare = poiché può significare...), similarmente al participio presente nei testi francesi; poi, l' aggettivo qualificativo viene anteposto al sostantivo cui si riferisce (sufficiene chiarezza, dominante obiettivo), cosa che è abbastanza rara nell'italiano -scritto e parlato – corrente.

2 *Cultura* in: Giuseppe Flores d'Arcais, *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 278

La tabella dei modi e dei tempi verbali è abbastanza variegata, tuttavia si predilige il presente indicativo, tempo dell'informazione e della descrizione. Raramente viene impiegato il passato remoto – esclusivamente se si tratta di momenti, di eventi particolarmente influenti nella comprensione del concetto -, si fa un uso discreto del condizionale e del futuro semplice: questo soprattutto nei testi francesi e italiani, quando si muovono delle ipotesi, o delle perplessità rispetto a delle teorie, o ancora, quando si introduce il procedimento di indagine, o si vuole controbattere in anticipo a possibili critiche. L'uso del congiuntivo presente e passato (*Konjunktiv eins und* zwei) è più massiccio in ambito tedesco ripsetto agli altri due, e si impiega maggiormente in subordinate di tipo oggettivo o soggettivo, in discorsi indiretti e indiretti liberi. Per questa parte relativa ai modi e ai tempi verbali, rimandiamo agi esempi, copiosi, dei capitoli precedenti, inseriti nell'analisi dei criteri della linguistica testuale.

La costruzione impersonale è frequente nei testi francesi (*on* più verbo alla terza persona singolare) in misura minore anche in quelli tedeschi (parimenti, *man* più verbo alla terza persona singolare) per marcare l'oggettività dell'esposizione. Altrimenti si utilizza la terza persona singolare, riferita ad un fenomeno da analizzare:il fenomeno, l'aspetto è il soggetto delle frasi alla terza persona; si riscontra anche un uso abbstanza apprezzabile dell'infinito sostantivato, soprattutto all'inizio di frase. Si registra poi la costruzione passiva, di notevole rendimento soprattutto in ambito tedesco (*Passivkonstruktion:* soggetto della frase più ausiliare *werden* alla terza persona singolare o plurale). Nei testi italiani c'è la presenza dela prima persona plurale *noi*, formula che cerca di avvicinare la prospettiva dell'autore/di un gruppo di autori, alla prospettiva del pubblico, che si tratti di colleghi di ricerca pedagogica, di comuni lettori, di studenti. Qualche esempio:

Or, c'est ce discours qui est aujourd'hui, dans ce discours que l'on nomme la post-modernité, de plus en plus remis en cause et interrogé. L'universalisme progressiste a fait place à des indentités éclatées et mal assurées... Et les questions demeurent: comment peut-on à la fois rendre autonome et intégrer? Comment peut-on à la fois faire réussir tout le monde et faire réussir chacun? Comment peut-on à la fois faire travailler et laisser libre? 3

Le mot formation apparaît dans le vocabulaire législatif....à la fin des années 20. 4

L'etimologia del vocabolo c. rinvia al lat. *colere*... 5

Il «conoscere» è l'azione umana mediante cui l'uomo tende a rendersi consapevole della realtà (…)
Il «fare» è l'azione umana che ha per fine principale quello di produrre... 6

3 Jean Houssaye, *Éducation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, pp. 320-321
4 Gaston Pineau, *Formation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 438
5 M. Montani, *Cultura*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 259
6 *Idem*, p. 260

Se former, se donner une forme, est une activité plus fondamentale, plus ontologique que s'éduquer […] Comprendre la formation est peut-être l'opération démiurgique aussi impossible à réaliser qu'inévitable à entreprendere pour exister. 7

Kultur...wird somit als ein stets weiterwirkendes Ergebnis der Kette der Bildung der Individuen zur Humanität begriffen... 8

Unter «Erziehung» kann allgemein die moralische Kommunikation zwischen Personen und Institutionen sowie mit und über Medien verstanden werden... 9

Limitiamoci per ora a sottolineare...[…] Non intendiamo qui riprendere il discorso... 10

7 Gaston Pineau, *Formation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, pp. 439,440

8 Karl Helmer, *Kultur*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 531

9 Jürgen Oelkers, *Erziehung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 303

10 *Cultura* in: Giuseppe Flores d'Arcais, *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, pp. 281, 285

Proponiamo ora la lettura e l'analisi delle introduzioni e prefazioni ai dizionari: anche esse contengono la chiave di lettura e di interpretazione dello stile.

Nella introduzione al *Dizionario di scienze dell'educazione*, curato da José Manuel Prellezo, Carlo Nanni e da Guglielmo Malizia (Università Pontificia Salesiana di Roma) si definisce l'educazione «sviluppo della persona e attività professionale» 11, la si riconosce quale «bene irrinunciabile e via indispensabile per sviluppare le potenzialità individuali e promuovere il progresso sociale» 12. Individuiamo così la duplicità dell'approccio e della valorizzazione data al termine, che riscontriamo nella lettura del dizionario: un dizionario «che metta alla portata non solo degli specialisti ma di tutti gli interessati il significato delle «parole» e la conoscenza degli autori che più spesso ricorrono nella prassi educativa e nel discorso pedagogico. (…) Il suo pregio sta proprio in questo: nel coniugare serietà scientifica e comunicazione divulgativa, conoscenza teoretica e immediatezza pratica, completezza sostanziale ed essenzialità propositiva.» 13
Questa caratterizzazione viene ribadita successivamente, nel paragrafo «Destinatari e impostazione generale»:

Destinatari prioritari del DSE sono gli studenti di scienze dell'educazione delle Facoltà universitarie e delle Scuole superiori. Il DSE si rivolge anche ai docenti e agli educatori, ai genitori e, in generale, alle persone interessate ai problemi educativi e scolastici.
(…) Il DSE si propone di essere *uno strumento di lavoro e di consultazione seria e scientificamente qualificata.* (…) Nel pieno rispetto della serietà scientifica, lo *stile* dei contributi cerca di essere chiaro e semplice, evitando, nella misura del possibile, terminologie eccessivamente specialistiche che solo gli addetti ai lavori potrebbero comprendere.
Trattandosi di un *dizionario* e non di una enciclopedia, si è cercato di di far sì che le singole voci fossero *essenziali* e *sintetiche*. La breve bibliografia che completa ciascuna voce consente ulteriori approfondimenti. 14

Segue poi la descrizione della struttura delle voci, tripartita nella *parte introduttiva,* nella *parte centrale* e nella *parte bibliografica*.
Accanto alle espressioni in corsivo, abbiamo sottolineato parole significative per il messaggio che trasmettono: innanzitutto si identifica già la qualità del destinatario, ovvero lo studente universitario o di Scuole secondarie superiori, ad indirizzo rigorosamente pedagogico; in secondo luogo, si parla dell'importanza, meglio, della necessità di uno stile scientifico e accurato, e al contempo sintetico e chiaro.
In questo passaggio, sembra che il DSE stesso si presenti ai lettori: infatti gli autori preferiscono la formula *oggettiva*, alla terza persona singolare (Il DSE si rivolge...si propone di essere; La breve bibliografia consente...); accanto a questa formula c'è anche l'uso impersonale (si è cercato...).
I verbi segnalano un *tentativo* possibile di approcciarsi alle scienze dell'educazione e alla pedagogia, e di chiarirne i contenuti e i problemi (cercare di fare, di essere, proporsi, consentire).

11 *Introduzione* in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 5
12 *Idem*
13 *Idem* p. 6
14 *Idem*, p. 7

Sono ricorrenti, in questa parte introduttiva, espressioni retoriche figurate: addetti ai lavori – essere sulla cresta dell'onda – offrire un ampio ventaglio di voci – ampio raggio di interesse.
Così come costruzioni al passivo o all'impersonale, per evidenziare l'oggettività e il rigore scientifico della ricerca: Si è fatto riferimento ai termini – Si sono introdotte voci riferite ad ambiti discplinari – Particolare attenzione si è avuta – Si rileverà l'ampio spazio dato alle specificazioni – si è cercato di contemperare la rilevanza educativa della letteratura cristiana con quella delle altre grandi religioni.

Soffermandoci sulla terminologia adottata dalla ricerca e dalla descrizione in ambito educativo-pedagogico, registriamo abbondantemente la presenza di termini antiquati, usati in secoli relativamente recenti, oppure, così poco usati da sembrare termini specifici: intellezione (raziocinio/ragionamento, comprensione e discernimento) – inscindibilmente (inseparabilmente) – arricchente (che arricchisce) – scaturigini (fonti) – indefessa (instancabile, ostinata) – ricuperato (invece di recuperato) – adultità (età adulta) – sortiscono (risultano, scaturiscono, si ottengono).

Il *Nuovo Dizionario di Pedagogia* si apre con la *Presentazione,* nelle cui quattro parti vengono elencate le ragioni (*Perché il "Nuovo Dizionario di Pedagogia"*), i criteri organizzativi e strutturali (*Criteri di organizzazione del "Dizionario"*), la qualità degli interventi e degli approcci (*La scelta dei collaboratori*), e la tipologia del destinatario (*Il Lettore*).

Una prima lettura generale, ci fornisce già elementi di riflessione, sui quali l'autore si sofferma spesso: l'odierna situazione socioculturale italiana, e l'ambito di ricerca pedagogico-educativo; l'interesse per l'aspetto teorico-scientifico, e per quello pratico-attuativo dell'educazione. L'autore e gli autori qui presenti, si prefiggono di divulgare i contenuti storici ed epistemologici della disciplina, sul piano soprattutto sincronico, ovvero dell'ultimo secolo (il secolo scorso), cercando di individuare le evoluzioni di significato e di comportamento pedagogico-educativi, nel mondo sia della ricerca sia del lavoro, delle professioni. L'intento è dare un ampio sguardo sui fenomeni, sui concetti, e sui valori della pedagogia, *attualizzandoli* nella riflessione odierna.

Entriamo nel merito:

La odierna situazione socioculturale italiana, per quel che riguarda l'ambito degli interessi pedagogico-educativi, sembra essere caratterizzata da due prevalenti istanze. Da una parte, l'ampia richiesta di educazione (prassi) da parte della società tutta, in tutte le articolazioni di cui essa vive, nella scuola e fuori della scuola (dai partiti politici e dai sindacati alle associazioni professionali, assistenziali, sportive), per interventi rivolti a tutte le età della vita ed a tutti i settori dell'attività professionale (…) La seconda caratteristica è individuabile nello sforzo compiuto, in questo dopo guerra, da parte degli educatori, gli operatori ma anche gli studiosi e teorici della educazione, per costituirsi secondo un proprio principio di identità, e dunque anche per avviare l'organizzazione di un "sapere pedagogico", capace di staccarsi risolutamente dalle sponde del senso comune, della quotidiana esperienzialità, delle procedure meramente artigianali. 15

1
5 *Presentazione* in: Giuseppe Flores d'Arcais, *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. V

In questo passaggio della prima parte, si incontrano subito i due aspetti di cui sopra: la riflessione sulla prassi pedagogico-educativa, messa in relazione ai problemi, al contesto e alle esigenze della società odierna; la riflessione teorica e storica della scienza pedagogica. Questo legame inscindibile viene ribadito più avanti:

Inevitabile che la tematica educazione-pedagogia, proponendo l'ineludibile rapporto tra azione-prassi e discorso-toeria, non possa trascurare un aspetto per evidenziare l'altro, anzi debba cogliere, in una interrelazione dinamica, entrambi i poli: proprio per questo non si attendano dal Dizionario pratici orientamenti o precise indicazioni per l'azione; e tuttavia nemmeno discorsi del tutto teoretici, che non troverebbero modo di tradursi o di impegnarsi nella correttezza dell'esistente o del fattuale. 16

Nella parte relativa all'organizzazione del Dizionario, si fa riferimento alla *risposta organica*, universale e coerente che ci si propone di dare ai lettori: quell'approccio panoramico, quella vista *dall'alto*, che abbiamo registrato nelle analisi di *cultura* e *educazione.* È molto importante riportare «la totalità dell'area pedagogico-educativa a temi fondamentali», coordinare le voci e riunirle in un dialogo di interdipendenza.

Per ciò che riguarda il destinatario, viene espressamente dichiarato che il «Nuovo Dizionario di pedagogia (è) rivolto, certo, anche agli studiosi, ma prima ancora a tutti coloro che sono, direttamente o no, impegnati in un'azione di civilizzazione e di acculturazione. Genitori e docenti, anzitutto, ma poi anche politici e sindacalisti, operatori culturali....specie coloro che devono intervenire, con attività di consulenza e/o di decisione, nei consigli scolastici, o nelle aree della educazione permanente e della formazione professionale; e infine – anzi, in primo luogo – studenti universitari e della nuova scuola media superiore, nei cui programmi dovranno necessariamente trovare posto non pochi dei temi che qui sono stati trattati». 17

La struttura della *Presentazione* è coerente e coesa, viene esposta una linea di ragionamento e di convinzione metodologica, corredata di esempi e indicazioni. Il vocabolario che D'Arcais utilizza è sia formale, sia ricercato, sia specifico: istanze – civilizzazione e acculturazione – descrittività – teoricismo – licenziare le bozze.

L'autore usa spesso anticipare l'avverbio all'aggettivo, diremmo *all'inglese* o *alla francese*:
un orientamento chiaramente presente e convenientemente delineato – una richiesta costantemente avvertita – una esposizione didatticamente efficace – una presentazione al massimo unitaria.
C'è persino un esempio di litote: «studenti universitari e della scuola media superiore, nei cui programmi dovranno necessariamente trovare posto non pochi dei temi che qui sono stati affrontati».
Dunque, il testo è ricco di stile retorico e di espressioni ricercate, tra le quale si inseriscono bene anche dei termini specifici, già citati prima.

16 *Presentazione* in: Giuseppe Flores d'Arcais, *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. VI
17 *Idem*, p. V

La *Vorwort* (prefazione) dell' *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* tiene presente che:

Das vorliegende Historische Wörterbuch der Pädagogik verfolgt das Anliegen, Grundbegriffe und Grundprobleme der Theorie- und Wissenschaftgeschichte des pädagogischen Feldes mit den Mitteln der heutigen Forschung so darzustellen, wie es den Bedürfnissen einer umfassenden theoretischen und historischen Orientierung entspricht. Damit verbunden ist die weitere Absicht, die sich zuweilen als junge Disziplin (miss)verstehende Erziehungswissenschaft mit den Reflexionstraditionen der Pädagogik zu konfrontieren.
[…] Die Auswahl der Stichworte hatte die Tatsache zu berücksichtigen, dass ein fest umrissener und genau definierter Korpus »pädagogischer« Begriffe nicht existiert. Die meisten Begriffe sind sowohl umgangsprachlicher als auch theoretischer Natur, werden sowohl in die Erziehungsphilosophie als auch in öffentlicher Rede gebraucht und haben sinndeutende Funktionen sowohl in der empirischen Forschung als auch in der historischen Reflexion. Wir haben solche Stichworte ausgewählt, die im spezifischen Feld der Pädagogik und Erziehungswissenschaft ständig gebraucht wurden und werden. Sie konstituieren das Feld in begrifflicher und semantischer Hinsicht, ohne es an den Rändern geschlossen zu halten oder Querverbindungen zu anderen Fächern auszuschließen.
[…] Die Herausgeber haben die Entscheidung für den methodischen Zugriff nicht vorgeben, sondern den Autoren überlassen. Aus diesem Grunde finden sich in den Artikeln klassisch hermeneutische, eher kontextualisierende, mehr theoriegeschichtliche und mehr disziplingeschichtliche Ansätze. Der Stand der Forschung erlaubte es nicht, von einem einheitlichem Methodenverständnis auszugehen. 18

Il presente Dizionario Storico della Pedagogia intende affrontare la questione, di rappresentare concetti e problemi fondamentali della storia della teoria e della scienza in campo pedagogico, con i mezzi della ricerca attuale, come richiesto dalle esigenze di un orientamento globale teoretico e storico. Accanto a ciò si aggiunge l'obiettivo, di confrontare la giovane e incompresa discpilina della scienze dell'educazione con le tradizioni riflessive della pedagogia.
[…] La scelta delle parole chiave doveva mettere in evidenza il fatto che non esiste un corpus già formulato e propriamente definito di concetti «pedagogici». La maggiorparte dei concetti sono di natura sia quotidiana sia teoretica, vengono utilizzati nella filosofia dell'educazione e anche nel discorso pubblico, e hanno funzioni significative tanto nella ricerca empirica quanto nella riflessione storica. Abbiamo selezionato alcune parole chiave, che venivano e vengono usate nel campo specifico della pedagogia e della scienze dell'educazione. Esse constituiscono il terreno dell'analisi concettuale e semantica, senza essere relegate ai margini o escludere relazioni con altre discipline.
[…] I curatori non hanno prestabilito indicazioni per l'approccio metodologico, bensì le hanno affidate agli autori. Per questo motivo si riscontrano nelle voci, contributi classico-ermeneutici, contributi aderenti al contesto, altri orientati alla storia della teoria, altri alla storia della disciplina. Lo stato della ricerca non ha consentito, di partire da un metodo unanimamente condiviso.

È importante sottolineare che l'intento principale – e forse esclusivo – del Dizionario Storico è la ricerca, la comprensione e la rappresentazione di concetti e problemi della pedagogia, privilegiando l'aspetto semantico, storico e teoretico. Ciò non siginifica limitare rigidamente l'oggetto d'analisi; infatti, si dice che nelle voci sono presenti spunti e collegamenti con altre aree di ricerca e di dibattito, con discipline affini alla pedaogia (scienze, filosofia dell'educazione...).
Si precisa poi l'eterogeneità stilistica delle trattazioni, permessa e *autorizzata* dai curatori del dizionario.

18 *Vorwort* in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, pp. 7, 8, 9, 10

Trattandosi di un approccio e di una finalità scientifici, troviamo subito espressioni, locuzioni verbali e termini della ricerca e della riflessione scientifiche: das Anliegen verfolgen, Begriffe darstellen, Stichworte auswählen, die Tatsache berücksichtigen, das Feld (der Reflexion, der Forschung) konstituieren, von einem einheitlichen Methodenverständnis ausgehen: *perseguire la richiesta, rappresentare concetti, selezionare parole chiave, prendere in considerazione il fatto/l'evidenza, costituire il terreno (della riflessione, della ricerca), partire/prendere le mosse da un metodo unanimamente condiviso.*
Per ciò che riguarda l'*armamentario* di vocaboli, molti sono riferiti appunto all'ambito della ricerca e del confronto nella pedagogia, all'ottica storica, teorica e semantica, adottata dai testi, e vengono spesso ripetuti: Grundbegriffe und Grundprobleme der Theorie- und Wissenschaftgeschichte des pädagogischen Feldes, theoretische und historische Orientierung, empirische Forschung, pädagogische Begriffe: *concetti e problemi fondamentali della storia della teoria e della scienza in campo pedagogico, orientamento teoretico e storico, ricerca empirica, concetti pedagogici.*

Fra un periodo e l'altro ci sono elementi di collegamento (congiunzioni, avverbi, nomi introdotti per anafora o catafora), che rendono il testo molto compatto, logico e consequenziale.
Nel primo capoverso per esempio, la prima frase espone l'obiettivo primario del dizionario, la seconda aggiunge un ulteriore obiettivo (*Damit ist die weitere Absicht verbunden* = Accanto a ciò si aggiunge l'obiettivo). Nel secondo, il soggetto delle frasi sono i *pädagogische* Begriffe, continuamente relazionati al *pädagogisches Feld.* Nell'ultimo infine, si giustifica e constata la presenza di approcci pluralisti nella trattazione dei concetti pedagogici (i curatori non hanno dato indicazioni preliminari sull'approccio metodologico) con l'espressione *Aus diesem Grund* (per questo motivo), che apre la seconda frase.
Ci sono inoltre elementi di correlazione, come *sowohl...als auch, nicht....sondern, ohne...oder* = tanto...quanto, non...bensì, senza (che)...o (che).
È presente la *Passivkonstruktion*, riferita agli oggetti dell'analisi (*gebraucht, ausgewählt werden*); ma risulta importante anche l'identificazione con un gruppo di studiosi, autori delle voci (utilizzo della prima persona plurale *wir*).
Un breve sguardo ai modi e ai tempi verbali mostra la predominanza delll'indicativo presente e uno sporadico impiego del *Präteritum* (il nostro passato remoto o imperfetto).

In ambito francese, troviamo, da un lato *l'Avant-propos* al *Dictionnaire de l'éducation*, curato da Agnès van Zanten, dall'altro la *Présentation* del *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, curato da Philippe Champy e da Christian Étévé. Entrambi i testi, per certi versi si assomigliano, nel senso che sono analogamente strutturati e ideati, e presentano caratteri stilistici e pragmatici riconducibili all'*esprit français*. Innanzitutto, all'inizio delle presentazioni, c'è un chiaro riferimento all'eredità della tradizione pedagogica francese, della quale questi dizionari scelti, si fanno discepoli e ammiratori:

Ce *Dictionnaire de l'éducation* n'est certes pas le premier. Il s'inscrit dans une longue tradition d'outils de connaissance qui, comme le célèbre *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson, publié à la fin du siècle dernier, visent à accompagner les transformations des institutions éducatives. Mais pour cette raison même, parce que chaque ouvrage de synthèse de ce genre se fonde sur une vision singulière, explicite ou implicite, du champ éducatif, des attentes de la communauté d'acteurs dont il définit les contours et de l'état des savoirs, celui-ci est différent des autres dans le fond comme dans la forme. 19

Le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* n'est bien évidemment pas le premier dictionnaire à caractère encyclopédique traitant d'éducation, d'enseignement, de pédagogie, de recherche pédagogique, ou de domaines connexes. Il s'inscrit au contraire dans une lignée qui est déjà longue et qui a donné d'excellents instruments de travail. (…) Par rapport à ces prédécesseurs, le présent dictionnaire possède à nos yeux deux originalités qui méritent d'être soulignées. 20

Il presente Dizionario dell'educazione non è certo il primo. Esso si inserisce in una lunga tradizione di strumenti di conoscenza, i quali, come per il celebre Dizionario di pedagogia e di istruzione primaria di Ferdinand Buisson, pubblicato alla fine del secolo scorso, mirano a seguire le trasformazioni delle istituzioni educative. Ma proprio per questo motivo, poiché ogni lavoro di sintesi di questo genere si basa su di una visione particolare, esplicita o implicita, del campo educativo, delle aspettative della comunità di attori di cui -il lavoro- definisce i contorni, e dello stato dei saperi, questo lavoro è diverso dagli altri sia nel contenuto sia nella forma.

Il Dizionario enciclopedico dell'educazione e della formazione non è naturalmente il primo dizionario a carattere enciclopedico rigurdante l'educazione, l'insegnamento, la pedagogia, la ricerca pedagogica, o gli ambiti affini. Esso si inserisce al contrario in una tradizione che è già lunga e che ha dato degli strumenti eccellenti di lavoro. (…) Rispetto a questi predecessori, il presente dizionario possiede a nostro giudizio, due qualitò originali che meritano di essere sottolineate.

Riscontriamo aspetti identici, come le parole ed espressioni usate (Il s'inscrit dans...; longue lignée/longue tradition; outils de connaissance, instruments de travail = *Esso si inserisce.., lunga tradizione*, *strumenti di conoscenza*, *strumenti di lavoro*) le opere pedagogiche di riferimento (Buisson), e la distinzione dele qualità peculiari del dizionario (cet ouvrage est différent, le présent dictionnaire possède deux originalités.. = *questo lavoro è diverso, il presente dizionario possiede due originalità*). Gli autori, Agnès Van Zanten da un lato, Philippe Champy e Christian Étévé dall'altro, si presentano quali *umili allievi* degli autorevoli pedagogisti francesi; in questo modo possono meglio introdurre le loro qualità e i loro meriti: è una strategia molto efficace, che consiste nel partire da un dato indiscutibile (l'autorevolezza della lunga tradizione pedagogica e scientifica francese), nel riconoscere tale *dato di fatto* e al contempo prenderne le mosse, per definire e mettere in risalto le caratteristiche e le qualità del nuovo *oggetto* di analisi (il dizionario).

19 *Avant-propos* in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p.VII

20 P*résentation* in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 11

Per quanto riguarda la forma, il capoverso risulta molto coeso e coerente, i periodi sono legati per asindeto, ci sono espressioni di collegamento quali pronomi a valore anaforico o sinonimi (Il, cet ouvrage = dictionnaire). Nel primo estaratto troviamo la congiunzione disgiuntiva *mais* del terzo periodo, la quale sta ad indicare l'identità e la diversità del lavoro, rispetto ai lavori di analisi pedagogica precedenti. Nel secondo estratto abbiamo l'avverbio *au contraire*, nel secondo periodo, che esemplifica la tesi di partenza: il presente dizionario non è il primo, di una lunga serie.
Andiamo dunque ad esaminare gli elementi che definiscono la peculiarità e l'originalità dei due dizionari, iniziando da quello dell'educazione:

Le premier élément à prendre en considération dans cette perspective concerne la définition du champ couvert sous le terme d'«éducation». Le choix dans cet ouvrage a été de se limiter à la prise en compte des processus de «socialisation méthodique des nouvelles générations» dans les institutions d'enseignement... […] le choix d'un domaine restreint se justifie à nos yeux pour trois raisons. La première est pragmatique. Même si l'esprit qui anime ce dictionnaire n'est pas encyclopédique, mais critique et problématique, rendre justice à la variété d'analyses des divers types de formation, voire, si l'on prenait une définition large de la socialisation, des influences éducatives dans la famille, le quartier ou le monde du travail, nécessiterait plusieurs volumes et plusieurs années de travail. La seconde est pédagogique. Nous avons préféré apporter des éléments de réflexion autour des questions que se posent de façon récurrente, autour d'un enseignement de base incortournable, les usagers, les professionnels et les responsables des systèmes scolaires plutôt que d'aborder une plus grande variété de thèmes intéressant des groupes plus réduits. La troisième enfin est scientifique. Ayant pris le parti de rendre compte des avancées de la recherche, plutôt que des savoirs qui se présenteraient comme définitifs, nous avons souhaité limiter l'impression d'hétérogénéité et d'incomplétude qu'une telle perspective induit par la réduction du nombre de thèmes. […] Ce *Dictionnaire de l'éducation* n'a pas pour autant la prétention de proposer aux professionnels et aux responsables de l'éducation de remplacer leurs catégories de perception et de travail par celles issues de la pratique scientifique. Le monde de l'action n'est pas celui de la recherche. […] Réalisé à la demande des Presses universitaires de France, le noyau principal de l'ouvrage est composé d'auteurs français, mais, reflétant les dynamiques des recherches en cours et grâce aux nombreux réseaux scientifiques des membres du comité, ont également participé à l'ouvrage de très mombreux collègues belges et suisses et quelques autres québécois. De ce point de vue, l'ouvrage donne à voir les dynamiques intellectuelles propres à un espace francophone de la recherche en éducation... 21

Il primo elemento da prendere in considerazione in questa prosepettiva, concerne la definizione del campo ricoperto dal termine «educazione». Si è scelto in questo lavoro di limitarsi alla considerazione dei processi di «socializzazione metodica delle nuove generazioni» nelle isitituzioni di insegnamento... […] la *scelta di un dominio ristretto (educazione e insegnamento) si giustifica a nostro giudizio per tre motivi. Il primo è pragmatico. Anche se lo spirito che anima questo dizionario non è enciclopedico, bensì critco e problematico, rendere conto della varietà di analisi dei diversi tipi di formazione, ovvero, se si adottasse un'ampia definizione di socializzazione, delle influenze educative nella famiglia, nel quartiere o nel mondo del lavoro, (ciò) richiederebbe più volumi e più anni di lavoro. Il secondo è pedagogico. Abbiamo preferito inserire delgi elementi di riflessione circa delle questioni che si presentano in modo ricorrente, circa un insegnamento di base irrinunciabile, i beneficiari (di tale insegnamento), le figure professionali e i responsabili dei sitemi scolastici, piutttosto che abordare una grande varietà di temi che interessano dei gruppi più risdotti. Il terzo infine è scientifico. Avendo deciso di rendere conto delle scoperte della ricerca, piutttosto che dei saperi che si presenterebbero come definitivi, abbiamo sperato di limitare l'impressione di eterogeneità e di incompletezza alla quale una tale prospettiva induce, attraverso la iduzione del numero di temi.*
[…] *Questo Dizionario dell'educazione non ha pertanto la pretesa di proporre alle figure professionali e ai responsabili dell'educazione, di rimpiazzare le loro categorie di percezione e di lavoro, con quelle ricavate dalla pratica scientifica. Il mondo dell'azione non è quello della ricerca.*
[…] *Realizzato su richiesta delle Presses universitaires de France, il nucleo principale del lavoro è composto da autori francesi, ma, riflettendo le dinamiche delle ricerche in corso e grazie alle numerosi reti scientifihe dei membri della comunità (scientifca), hanno partecipato al lavoro anche numerosi colleghi belgi e svizzeri e qualcuno del Quebec. Da questo punto di vista, il lavoro fa vedere le dinamiche intellettuali proprie ad uno spazio francofono della ricerca nell'educazione...*

21 *Avant-propos* in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, pp. VII, VIII, X

Per prima cosa, si sente la necessità di definire, almeno in generale, l'educazione, il campo di ricerca pedagogica e scientifica, oggetto del dizionario stesso. Qui si fa riferimento al termine sorto in ambito tedesco *Sozialisation*, insieme delle relazioni interpersonali e sociali, nel quale si attua la trasmissione (*traditio*) di valori da una generazione all'altra; termine che abbiamo rilevato già nel capitolo riguardante l'educazione. In questo caso, si crea un legame stretto tra educazione ed insegnamento. In seguito, si giustifica la delimitazione del campo di indagine e di discussione scientifiche, presentando tre argomenti convincenti, i quali conciliano l'economicità e la pragmaticità di un lavoro concreto, sintetico e accessibile, la rilevanza pedagogica per gli aspetti educativi, didattici e di insegnamento più comunemente incontrati, e l'accento scientifco delle scoperte nella ricerca. Infine, si ricorda che il dizionario è frutto della collaborazione di personalità della ricerca francofone (francesi, belgi, svizzeri e del Quebec), e che concerne esclusivamente la realtà francofona sull'educazione.
C'è da notare che, quando si tratta di motivare e giustificare l'approccio teorico-scientifico, l'impostazione metodologica, e anche l'eredità storico-nazionale presenti all'interno del dizionario, si utilizza la formula *oggettiva*, alla terza persona singolare: il soggetto della frase/delle frasi è il dizionario (ce dictionnaire n'a pas pour autant la prétention....., cet ouvrage donne à voir les dynamiques intellectuelles propres à un espace francophone...= *questo dizionario non ha tuttavia la pretesa, questo lavoro fa vedere le dinamiche intellettuali proprie di uno spazio francofono*), che presenta *da sé* le sue caratteristiche; quando invece, ci sono da effettuare delle precisazioni sulla struttura, sull'organizzazione formale del lavoro, è il gruppo di lavoro (*scientific team*) ad esporsi e a fornire chiarimenti (Nous avons préfére, nous avons souhaité..= *Abbiamo preferito, abbiamo sperato*). È abbastanza frequente l'uso del participio, presente o passato, impiegato in frasi subordinate di tipo causale, temporale o relativo, oppure impiegato come attributo/aggettivo del soggetto (une grande variété de thèmes intéressant....= u*na grande varietà di temi che interessano....;*Ayant pris le parti de....= *avendo deciso di/poiché si è deciso di...*; Réalisé à la demande...mais reflétant....= *realizzato su richiesta...ma riflettendo...: aggettivi qualificativi, parafrasabili in subordinate relative: che è stato realizzato...che riflette*).

Passiamo alle *deux originalités* da cogliere nel *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*:

Il est tout d'abord le témoin d'un domaine en émergence: *l'éducation et la formation*. Aucun dictionnaire, depuis les années 50 en particulier, n'a embrassé de façon conjointe le champ de l'éducation et de la formation tel qu'il est circonscrit dans cet ouvrage, en faisant la part aussi bien aux aspects institutionnels que notionnels, historiques que contemporains, en s'attachant dans un même élan à prendre en compte les dimensions *formelle et informelle* du système d'éducation et de formation. En adoptant cette distinction d'origine anglo-saxonne, le présent dictionnaire veut favoriser une approche globale des phénomènes d'éducation et de formation. (…) En embrassant un champ si vaste, le présent dictionnaire veut certes témoigner de son émergence comme «ensemble indissociable», ce que suggère déjà, sous l'angle philosophique, le concept allemand de *Bildung*.
Si cet ouvrage prend en compte, pour certains domaines, la dimension internationale, il reste néanmoins centré sur le système français d'éducation et de formation. (…) l'ambition du présent ouvrage est aussi d'établir un pont entre, d'un côté, les nouvelles approches ou les nouveaux savoirs élaborés par les sciences humaines et sociales appliquées à l'éducation et à la formation et, de l'autre, les publics concernés: les enseignants professant à tous les niveaux scolaire et universitaire, les formateurs d'adultes, les responsables (directeurs, inspecteurs, chefs d'établissement, etc.), les formateurs des formateurs et les divers intervenants en éducation et en formation....
Ainsi, le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation veut se situer à la confluence de deux grandes tendances qui marquent cette fin de siècle et qui ont vocation à se rejoindre d'une façon ou d'une autre. La première tendance concerne la recherche en éducation et formation; la seconde se rapporte à la demande, multiple, curieuse et pressante, des professionnels et des usagers de l'éducation et de la formation. […] l'orientation principale de cet ouvrage est d'ordre encyclopédique. Son but est d'apporter une information de base et synthétique sur l'ensemble du champ de l'éducation et de la formation considéré globalement en passant en revue les concepts et notions, les réalités institutionnelles, les événements historiques, les phénomènes sociaux et psychologiques, les personnalités... Mais sa dimension réduite le condamne à la séléctivité et à une certaine brièveté. (…) Gagnant en extension et en finesse, elle aurait nécessairement perdu la facilité d'accès que nous avons cherché à assurer dans ce volume. 22

Innanzitutto esso è testimone di un dominio in emergenza: l'educazione e la formazione. Nessun dizionario, dagli anni 50 in particolare, ha abbracciato in modo congiunto, il campo dell'educazione e della formazione, come è circoscritto in questo lavoro, soffermandosi tanto sugli aspetti istituzionali quanto nozionali, storici e contemporanei, congiungendo in un unico slancio la considerazione delle dimensioni formale e informale del sistema educativo e formativo. Adottando questa distinzione di origine anglo-sassone, il presente dizionario intende favorire un approccio globale dei fenomeni di educazione e formazione. (…) Abbracciando un campo così vasto, il presente dizionario intende certamente dare prova della sua emergenza come «insieme indissociabile», cosa che suggerisce già, da una prospettiva filosofica, il concetto tedesco di Bildung.
Se questo lavoro prende in considerazione, per certi ambiti, la dimensione internazionale, esso resta nondimeno focalizzato sul sistema educativo e formativo francese. (…) l'ambizione del presente lavoro è anche di stabilire un ponte tra, da un lato, i nuovi approcci o i nuovi saperi elaborati dalle scienze umane e sociali, applicate all'educazione e alla formazione, e , dall'altro, gli attori pubblici interessati: gli insegnanti che esercitano la professione, a tutti i livelli scolastici e universitari, i formatori di adulti, i responsabili (dirigenti scolastici, ispettori, presidi di istituti scolastici, ecc.), i formatori dei formatori e i diversi attori che intervengono nell'educazione e nella formazione...
Così, il Dizionario enciclopedico dell'educazione e della formazione intende situarsi alla confluenza di due grandi tendenze che segnano la fine del secolo (scorso) e che tendono a raggiungersi per un modo o per un altro.la prima tendenza concerne la ricerca nell'educazione e nella formazione; la seconda si confronta con la domanda, multipla, curiosa e urgente, delle figure professionali e dei beneficiari dell'educazione e della formazione.
[…] l'orientamento *principale di questo lavoro è di ordine enciclopedico. Il suo obiettivo è portare un' informazione di base e sintetica sull'insieme del campo dell'educazione e della formazione, considerato globalmente nella rassegna die concetti et delle nozioni, delle realtà istituzionali, degli avvenimenti storici, dei fenomeni sociali e psicologici, delle personalità....Ma la sua dimensione ridotta lo condanna alla selettività e ad una certa brevità. (…) Se avesse disposto di estensione e di finezza, la dimensione avrebbe nesessariamente perso la facilità di accesso che abbiamo cercato di garantire in questo volume.*

22 P*résentation* in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, pp. 12, 13, 15

Notiamo che viene data molta importanza al binomio *éducation et formation* – la massiccia ripetizione nel testo ne è la prova – che viene circoscritto in modo sia teorico-enciclopedico che pratico-effettivo: il dizionario coniuga le esigenze conoscitive e descrittve in campo educativo e formativo, ricollegandosi agli interventi delle scienze umane e sociali, e i risvolti pratici, nel mondo dell'insegnamento, della didattica, della scuola. Tutto ciò è reso, si intenda bene, in forma sintetica e esaustiva, poiché il lavoro si presenta in forma enciclopedica, e il fine è dare una conoscenza di base, degli elementi fondamentali.
Parimenti all'estratto precedente, constatiamo l'impiego della formula oggettiva, riferita al dizionario, la quale permette senza riserve da parte delll'autore/degli autori, di fare un elogio delle qualità e dell'identità del lavoro svolto; troviamo persino verbi ausiliari modali (volere) e locuzioni verbali annesse al soggetto, che mettono in risalto l'*intenzionalità* e l'impostazione accademica, metodologica ed epistemologica (le présent dictionnaire veut favoriser/veut certes témoigner de son émergence/veut se situer...; l'ambition du présent ouvrage; Son but est d'apporter....= *il presente dizionario intende favorire/intende certamente dare prova della sua emergenza/intende situarsi...; l'ambizione del presente lavoro; Il suo obiettivo è portare...*). L'impiego della prima persona plurale si trova alla fine della presentazione, ed è abbinato alla facilità di accesso del dizionario, quindi ad aspetti strutturali (facilité d'acces que nous avons cherché à assurer...= *facilità di accesso che abbiamo cercato di garantire..*); da segnalare inoltre che l'impiego del *nous* è spesso seguito da un verbo ausiliare che indica il tentativo e l'auspicio, non già la certezza e l'assoluta convinzione, nella produzione e nella pubblicazione di un testo.
Molto frequente è l'uso del participio presente nelle subordinate, introdotto dall'elemento preposizionale *en* (en embrassant, en adoptant, en faisant la part...= *abbracciando, adottando, soffermandosi...*), con valore principalmente modale o causale; nell'ultimo periodo ne segnaliamo il valore condizionale (Gagnant en...= *Se avesse disposto di...*).
Ci sono avverbi modalizzatori, come *néanmoins, certes, nécessairement* (nondimeno/tuttavia, certamente, necessariamente) che segnalano chiaramente l'intervento e il giudizio dell'autore sull'argomento.
Dal punto di vista retorico, di entrambi i testi affrontati, c'è un'abbondanza di espressioni *figurate*: l'esprit qui anime ce dictionnaire – prendre le parti de – le noyau principal de l'ouvrage – rendre justice à quelque chose - s'attacher dans un même élan – embrasser un champ (de recherche) – établir un pont entre...: *lo spirito che anima questo lavoro – decidere di/decidersi per – il nucleo principlae del lavoro – rendere conto di qualcosa – congiungere in un unico slancio – abbracciare un campo (di ricerca) – stabilire un ponte tra...*
Formule dell'indagine scientifica: prendre en consideration – rendre compte – apporter des éléments de réflexion – concerner: *prendere in considerazione – rendere conto – portare degli elementi di riflessione – concernere.*

Da questo quadro complessivo sullo stile delle interpretazioni linguistiche, risulta che i testi scelti dall'*Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, tendono a presentarsi rigorosi, chiari e ordinati, nel ragionamento logico-consequenziale e nel rispetto della cronologia; i testi italiani e francesi si assomigliano per l'abbellimento e la retorica del discorso, tuttavia più consistenti sul versante italiano (soprattutto le voci tratte dal *Nuovo Dizionario* di Flores D'Arcais); le voci del *Dizionario di scienze dell'educazione* e analogamente quelle del *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* formulano giudizi abbastanza oggettivi e generali, portano uno sguardo *umanistico*, ampio e universale sul tema, rendono la trattazione accessibile e allo stesso tempo ne curano la forma. Infine, ci sono le voci tratte dal *Dictionnaire de l'éducation*, molto settoriali, tecniche ed esclusive sull'analisi delle dinamiche sociali, politiche e legislative della Francia. Poco spazio viene dato alla teoriticità dell'approccio, ai significati, e più spazio alle decisioni, alla prassi in campo educativo.

Conclusione

§. Pluralità di approcci e identità culturale europea, nel rapporto forma-contenuto

In conclusione del nostro esteso lavoro, siamo in grado di effettuare le seguenti considerazioni:
fin dall'antichità si sono percepiti l'importanza e il grande ruolo dei tre concetti per l'uomo e per la società; le tre voci costituiscono una rete concettuale, di valori, dalla quale non si può prescindere se si vuole costruire una buona e giusta società, comunità. Non c'è cultura senza educazione e viceversa, la formazione è risultato e al contempo processo promotore di cultura e di educazione. Aldilà di ogni strumentalizzazione politica o ideologica che è stata nella storia, con effetti anche deleteri sull'umanità stessa, oggetto e soggetto in questa rete concettuale, la salvaguardia, la crescita e la valorizzazione della personalità umana dipende da questi tre elementi, o, se vogliamo, da questa sacra, inviolabile trinità.

Benché ogni realtà linguistica europea, delle tre prese in esame, presenti le sue peculiarità espressive e semantiche, terminologiche e stilistiche, di teoria e riflessione storico-filologica, e di impostazione tecnico-pratica, nei confronti dei concetti pedagogici *cultura, educazione* e *formazione*, è proprio dietro a questo mosaico multicolore e intricato, che si cela l'unicità, l'unitarietà e la condivisione di un bagaglio culturale comune. Ci siamo soffermati in modo generale sull'area centro-europea, sulla tradizione greco-latina che ne sta alla base, su quella romanza (francese e italiano) e germanica (tedesco). Inizialmente abbiamo valutato per ognuna la portata semantica, sul significato e sulla storia delle parole: l'etimologia è identica, le interpretazioni e le accezioni semantiche divergono leggermente. Basti ricordare ad esempio l'accento *pedagogico* (civiltà e valori greci) conferito alla parola *cultura* da Flores D'Arcais, e la pregnanza etimologica latina invece, della coltivazione del campo, sottolineata da Helmer; ancora, la distinzione tra formazione come *Education and Training* (educazione, istruzione colastica e avviamento professionale) trattata abbondantemente in ambito francese, e formazione come *Bildung* (accrescimento e maturazione spirituali, intellettuali ed etici), ribaditi in ambito italiano e tedesco. In seguito, abbiamo analizzato l'aspetto della lingustica testuale (organizzazione, struttura del testo, i sette criteri), registrando essenzialmente la prevalenza della paratassi, della coordinazione e del collegamento, formale e contenutistico, fra porzioni di testo (capoversi, paragrafi, capitoli). Infine, abbiamo esposto un confronto generale e comprensivo di tutti gli elementi osservati e messi in relazione nella sezione di stilistica, una sorta di visione panoramica, andando alla ricerca delle differenze stilistiche, pragmatiche - ciò che sta dietro alle parole – ed epistemologiche. Lo stile di Flores D'Arcais risulta assortito e abbellito da figure retoriche, da espressioni avverbiali o da locuzioni verbali anche obsolete, da anacoluti e da iati improbabili e un po' bizzarri, rispetto a lettori odierni; il ché sta a testimoniare la tradizione di retorica e di eloquenza della lingua italiana. Anche nei testi svolti da Nanni ritroviamo, in misura molto minore, questa tradizione e questo piacere del discorso abbellito, l'impiego di parole antiquate. Pure, la lettura, la comprensione e la ricezione del testo sono assolutamente chiare, coerenti e ampliamente accessibili.

Lo stile delle voci tratte dall' *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, si caratterizza per una marcata organicità, consequenzialità, minuzie scientifica e storico-filologica. È da rilevare un maggior utilizzo, anche se in minoranza rispetto alla paratssi, dell'ipotassi.
Lo stile degli autori francesi è molto variegato, a seconda della loro preparazione e del dizionario nel quale i testi sono inseriti: nel *Dictionnaire de l'éducation*, sono presenti termini specifici, tecnici, della prassi legislativa e ministeriale in riferimento all'educazione nazionale francese; nel *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* al contrario, c'è una combinazione di linguaggio specifco, scientifico e accurato, e di linguaggio comune, pluridisciplinare.

Possiamo pertanto riconoscere che l'identità dell'universo educativo e culturale europeo, sta nel riconoscere, anche se in forme diverse, la totalità antropologica, etico-filosofica, e sociologica, che esse racchiudono. Oltre a questi aspetti, si comprende l'importanza e la necessità (chi più chi meno) dell'aspetto e delle problematiche pedagogiche e didattiche (le norme, i programmi educativi) nel mondo contemporaneo.

§§. Natura e cultura: Odi et amo ovvero Incontro, separazione e riconciliazione

Fra le linee della trattazione, scorre un tema di fondo: la relazione, a volte armoniosa, a volte contrastata, tra natura e cultura. La natura, ce lo ricordano Rousseau e von Humboldt (autori presi ad esempio, ma ce ne sono molti altri), è lo stadio primordiale dell'umanità, la fonte di tutte le sensazioni, di tutte le esperienze conoscitive di sé stessi e del mondo circostante; l'uomo ha un istinto di appropriazione della natura, nel senso che vuole conoscerla al meglio (Bacone), e coltivare la propria personalità/individualità, secondo i ritmi e le leggi della natura. La cultura invece è uno stadio ulteriore, prodotto non della natura, bensì dell'incontro e dell'accordo fra individui. L'intenzionalità di tale accordo, di tale passaggio *oltre la natura*, è data dalla consapevolezza che l'uomo unicamente fra le specie viventi, è dotato di razionalità e di pensiero. Sicché, quando la razionalità, il pensiero, e successivamente il linguaggio – massima espressione dell'animo umano – si evolvono, gli uomini mirano a uscire dallo stadio naturale, e sensitivo, per costruire assieme una società di individui, con norme, valori e diritti. Si tratta del concetto di civiltà (*civis*), di comunità di individui, accomunati dalla cultura, dall'educazione, e dalla morale (Kant). La *Zivilisierung* di von Humboldt, sommo grado di perfezionamento dell'umanità, è una relazione armonica tra *Natur*, *Kultur* e *Bildung*.

La natura sorregge l'intera nostra riflessione sui tre concetti pedagogici, senza di essa, non sarebbe possibile ipotizzare, descrivere e commentare alcunché.
Gli antichi ignoravano l'opposizione, di significato e di forma, tra la natura e la cultura: quest'ultima è la coltivazione del campo, solo successivamente, con Cicerone, viene metaforicamente traslata in cura dello spirito.
Mentre il Cristianesimo risolve la questione della posizione e del ruolo dell'uomo sulla terra, riconducendolo e sottomttendolo alla *civitas Dei*, l'Umanesimo-Rinascimento coniuga al meglio natura e cultura, ponendo l'uomo al centro dell'universo, e ammettendone la totalità nella forza/supremazia della natura e nell'intelligenza dell'uomo.
È con la rivoluzione scientifca e con l'ascesa di concetti quali *progresso*, *democrazia*, *cittadinanza*, *civiltà* (dal XVII secolo), che si tende, già in modo abbastanza convinto, a distanziare, non già a scindere, le due realtà.
Ciò che permette all'uomo di integrare e al contempo superare lo stadio naturale, è la coltivazione della spiritualità, dell'intelletto e della razionalità, e la formazione. Ad una sostanza già data, viene aggiunta una forma. E la forma, alla fine, risulta essere non solo un *abbellimento* delle doti individuali, bensì lo svelamento autentico delle stesse: l'uomo riconosce sé stesso e l'umanità, nella cultura, la quale si riconosce a sua volta nella natura (*Homines non nascuntur, sed finguntur*).

Parlando di educazione, anche qui rileviamo le *due facce della medaglia*: educazione come nutrimento, crescita e cura del corpo; educazione come intervento sociale sull'individuo, finalizzato al buon inserimento nella comunità civile, e nel lavoro.

Tutti gli autori sono consci del legame profondo fra le due entità, e approfondiscono storicamente, semanticamente, epistemologicamente e sociologicamente, l'evoluzione di tale legame.

§§§. Orizzontalità e verticalità nell'analisi dei tre concetti pedagogici

Come abbiamo annunciato nell'introduzione, e dimostrato nel corso del testo, il fine di questo elaborato è la ricerca del signicato, della storia semantica delle tre parole scelte. Storia della parola, filologia, etimologia e semantica, sono il *filo conduttore* dell'analisi. Questo lavoro prende in considerazione anche la scientificità della disciplina *linguistica*, adottandone strumenti di descrizione, classificazione e confronto. L'orizzontalità si riferisce proprio all'aspetto semantico, storico-filologico e antropologico, e traccia una linea comune, percorsa dalle realtà prese in esame, sulla inviolabilità e sull'essenzialità di *cultura, educazione* e *formazione,* per l'individuo così come per le società, sulla ricchezza del patrimonio conoscitivo, scientifico e umanistico europeo, e sulla necessità di conservarlo e divulgarlo alle nuove generazioni.

La verticalità invece coglie le sottili peculiarità di ogni nazione e realtà linguistica: la storia politica e pedagogica, le politiche dell'educazione nazionale; le modalità, i fini e l'approccio del dibattito pedagogico, stile e terminologia. A questo proposito, constatiamo che l'interpretazione tedesca è di carattere teorico-sistemico, quella francese di carattere didattico-pedagogico, mentre quella italiana concilia armonicamente le due (aspetto teoretico-contemplativo, e interesse per fenomeni sociali dell'educazione).

Zusammenfassung: Sprachlich-stilistische Eigenschaften und semantische Identität Europas im Bereich Pädagogik

Im Folgenden möchte ich zunächst in einer Zusammenfassung meiner Arbeit sowohl die Grundbegriffe der pädagogischen Reflexion und des Forschungsbereiches erläutern, als auch die sprachlich-stilistischen Bezüge in der wissenschaftlichen Dokumentierung und Auseinandersetzung erklären. Die in drei Sprachen (Deutsch, Italienisch und Französisch) betrachteten Konzepte habe ich ausgewählt, um die Komplexität und das gemeine Eigentum der Kultur und der Pädagogik in Europa zu bezeichnen: Kultur, Erziehung und Bildung, und die entsprechenden Definitionen beziehungsweise *Cultura, Educazione, Formazione – Culture, Éducation – Formation*. Diese Konzepte, stellen meiner Meinung nach das Wesentliche und Eigene des europäischen Erbes dar, wegen der in diesen Konzepten enthaltenen altgriechisch-römischen Tradition – vor allem im Wort Kultur - Werte und Bedeutungen von Bürgerschaft, Gerechtigkeit, Natur, Individuum und Gesellschaft, die in der Geschichte von Ländern und Nationen tradiert und neu bewertet worden sind.
Ziel meiner Untersuchung lag darin, die begriffliche Einheit Europas im Bereich Pädagogik und Erziehungswissenschaften anhand der drei Schlüsselwörter zu hinterfragen, indem sie in einem vielsprachigen und vieldeutigen Mosaik dargestellt worden ist.
Ausgangspunkt dafür war die semantische Analyse, das ist die etymologische und begriffliche Geschichte der Wörter, die eigentlich aus einem pädagogischen Netz bestehen. Weiterhin wurde der Aufbau des Textes (Anordnung der Absätze, der Teile) mithilfe der sieben Kriterien der Textlinguistik (Kohärenz, Kohäsion, Informativität, Intentionalität, Situationalität, Akzeptabilität, Intertextualität) analysiert. Schließlich diente zur allgemeinen Betrachtung, die Identifizierung von sprachlich-stilistischen Merkmalen, darunter Elementen des wissenschaftlichen Stils sowie Beziehungen zur Pragmatik.
Meine Arbeit ist als Vergleich aufgebaut. Das Ganze ist in vergleichender Perspektive formuliert worden, ohne dass jedoch die Einheit der europäischen, pädagogischen Begriffe verloren geht.

Was das semantische und begriffliche Niveau betrifft, habe ich zunächst Ähnlichkeiten in Bezug auf die etymologische Form bemerkt: die Substantive Kultur – Cultura – Culture, gehen auf das lateinische Verb *colĕre* zurück, was auf das Ackeraufbauen, dann in übertragenem Sinn auf das Kultivieren, das Ausschmücken und das Seelenbelehren zurück geführt werden kann:

Action de cultiver, de travailler la terre pour la rendre fertile et lui faire produire les végétaux propres à la consommation (*cultures fruitières, culture de la soie, culture microbienne, culture de tissus...*) 1

Das Wort *cultura* bezeichnet...im lateinischen Sprachgebrauch eingeschränkt und durchgängig das Tätigkeitsfeld des Ackerbaus. Einzig in den »Tusculanae Disputationes« wendet Marcus Tullius Cicero *cultura*, abweichend vom üblichen *cultus animi*, metaphorisch auf die Pflege des Geistes: »...wie ein Acker, auch wenn er fruchtbar ist, ohne Pflege keine Frucht tragen kann, so auch die Seele nicht ohne Belehrung. Jedes ist ohne das andere wirkungslos.
Pflege der Seele ist ...die Philosophie.. 2

«lo stato di uno spirito pienamente sviluppato che abbia dischiuso tutte le sue virtualità, quello dell'uomo veramente uomo» 3

1 *Grand Larousse de la langue française*, Vol.2, Librairie Larousse, Paris 1972, p. 1093
2 Karl Helmer, *Kultur*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 527
3 Giuseppe Flores d'Arcais, *Cultura*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 275

Was die Bedeutung betrifft ist ein Unterschied zu bemerken, zwischen der italienischen Fassung Flores D'Arcais', nach der *cultura* ausschließlich den alten griechischen Begriff von *paidèia* (Wissen und Beredsamkeit) bezeichnet, und den zwei übrigen Bedeutungen, die sich vielmehr an der alten römischen Tradition des Ackerbauens orientieren.

Die französische Betrachtung Claude Lelièvres führt den eigenen Ausdruck *culture commune* ein, der sich mit Schulsystem und Stufen des Lernens in Frankreich beschäftigt, in der Hoffnung darauf, dass alle Franzosen eine berechtigte, echte und demokratische Erziehung bekommen dürfen:

On fait allusion notamment à celles (expressions) de «socle commun de connaissances et de compétences», de «minimum culturel commun» et de «savoir minimal, un savoir commun exprimant notre civilisation particulière». 4

Erziehung – Educazione – Éducation gehen gleicherweise auf das lateinische Verb *ducĕre* (leiten, führen) zurück, das sich mit dem hinzuzugefügten Präfix *ex* = aus, ab, in zwei Begrifflichkeiten austeilt: *educĕre* als Körpersorge, educāre als Seelenbelehrung:

L'etimologia incerta, tra *educare* (allevare, coltivare) ed *educere* (tirar fuori, sviluppare), fa riferimento ad un intervento promozionale, riferito, nel primo caso più agli aspetti organici (allevamento, custodia, assistenza, cura, nutrizione, igiene) ed invece nel secondo caso agli aspetti più interiori (immaginazione, osservazione, intelletto, ragione, senso critico, emotività, relazionabilità, espressività, operatività). 5

Dementsprechend identifiziert sich die Erziehung mit der zeitlosen, physiologischen Praxis und dem Bedürfnis, gebunden an die Entwicklung des Menschengeschlechtes. Wie für Kultur, hat das Wort einen zweiten Sinn angenommen, das ist die menschliche Bewerbung von technisch-praktischen, sozialen und intellektuellen Eigenschaften, die Individuen den Eintritt in die Gesellschaft, ins Zusammenleben und in die berufliche Welt ermöglicht:

Promozione delle capacità personali fondamentali per vivere la vita in modo libero e responsabile, nel mondo e con gli altri, nel fluire del tempo e delle età, nell'intreccio delle relazioni interpersonali e nella vita sociale storicamente organizzata. 6

Moderne Gesellschaften haben zunehmend Erziehung im Bereich Schulwesen und Didaktik verwendet, um Anwesenheit und Unterstützung der Institutionen und des Staates zu erklären.

4 Claude Lelièvre, *Culture commune* in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 93

5 Carlo Nanni, *Educazione*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 340

6 *Idem*

Bildung – Formazione – Formation stellen den Begriff der *Form*, der Gestalt (ung) dar, die einem Individuum entspricht: innerliche und äußerliche Gestaltung zählen zur ewig vollkommenden Entfaltung der Menschen: das altgriechische Vorbild der *kalokagathìa* (schön und echt) hat besonders im deutschen Raum Erfolg erreicht und sich weit verbreitet. Hauptfiguren des Bildungsgedankens als universaler Begabung und Ziels der Menschheit, sind Johann Gottfried Herder (1744-1803), Philosoph und Dichter der Aufklärung, und Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835), Linguist, Bildungsreformer und Begründer der Berliner Universität. Beide unterzeichnen die Universalität der Menschenentwicklung, die sich eigentlich im Konzept und der Wertschätzung von Bildung – und Kultur, erkennt:

... Zusammenhang von Humanität und Aufklärung, von Vorsehung des Schöpfers und Natur, Geselligkeit, Tradition und organischen Kräften, von Selbsttätigkeit und Vernunft, Erziehung und Bildung, fortbildender Humanität und Glückseligkeit […] Kultur…wird somit als ein stets weiterwirkendes Ergebnis der Kette der Bildung der Individuen zur Humanität begriffen…Bildung des Menschengeschlechts

(J.G. Herder, *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, 1791) 7

Wir empfinden und begehren eben so gut, als nachher; aber das, was auf uns ein- und was aus uns zurückwirkt, und die Art, wie dies geschieht, ist uns einzeln nicht klar und verständlich. Diess ist *die Periode der blossen Natur*. (Mit der Entwicklung des Verstandes) entscheiden wir uns deutlicher von dem Objecte und ein Object von dem anderen. Wir verstehen besser, was mit uns vorgeht, aber wir lassen auch unseren Emfindungen weniger natürliche Freiheit, und so lange also Cultur noch unvollständig und einseitig ist, verderben und verdrehen wir unser gesundes und gerades Gefühl. Diess ist *die Periode der blossen Cultur.*

(Und schließlich) Unsere Einsicht erweitert sich, wir geben uns, besser über uns selbst belehrt, unsere natürliche Freiheit wieder, kehren von den Verirrungen, zu denen uns eine einseitige Cultur verführt hatte, auf die Spur der Natur zurück; wir werden nun wieder zu eben dem, was wir waren, ehe wir ausgingen, aber wir selbst und die Welt sind uns nun verständlich und klar und diess bessere und vollere Verstehen hat zugleich unserem Gefühl und unseren Neigungen eine andere Gestalt mitgetheilt: sie sind verfeinert worden, ohne eigentlich in ihrem Wesen verändert zu werden. Diess ist *die Periode der vollendeten Bildung*.

(W. von Humboldt, *Ueber Göthes Hermann und Dorothea*, 1798) 8

7 KARL HELMER, *Kultur*, in: DIETRICH BENNER, JÜRGEN OELKERS, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 530

8 *Idem*, p. 535

Im zweiten Teil der Arbeit habe ich mich auf die Anordnung des Textes bezogen und durch die sieben Kriterien der Textlinguistik, den formalen und inhaltlichen Leitfaden jeder ausgewählten Fassung bezeichnet. Die Gesamtheit der Texte besitzt eine ziemlich geschlossene Aufteilung.
Meistens beginnen die Abhandlungen mit einer etymologisch-semantischen Erklärung, sie gehen mit gegenwärtigen Sinnlichkeiten in der Gesellschaft, im Schulsystem und eben in Ethik weiter, schließlich machen sie eine Zusammenfassung, orientiert nach den internationalen Erwartungen und Bedürfnissen:

«l'éducation apparaît aujourd'hui comme une fonction sociale globale, intimement liée à l'idée de culture, prise dans son acception anthropologique la plus large, visant le développement, la transformation et le progrès sociaux, au moins autant, sinon plus, que l'adaptation et l'intégration...» (J. Ardoino) 9

La f. nelle sue molte articolazioni è ritenuta questione centrale e risorsa imprescindibile nelle politiche nazionali ed internazionali da parte di organismi governativi e non governativi (come la CEE o il Consiglio d'Europa o l'Unesco).... A livello mondiale è invocata come termostato dell'equilibrio mondiale e come fattore di sostegno per lo sviluppo dei popoli (…) In tal senso il problema della f. viene strettamente connesso con gli altri grandi nodi dello sviluppo, quali l'economia, la salute, l'ambiente, la popolazione. 10

Der deutsche Bereich, gekennzeichnet vom *Historischen Wörterbuch der Pädagogik*, bietet reich entfaltete, detaillierte und artikulierte Behandlungen an: lange, umfangreiche Kapitel, aufgeteilt in verschiedene mittels Kohärenz und Kohäsion koordinierte Absätzen. Die Autoren begleiten die begriffsgeschichtliche Entwicklung der Wörter, ausgehend von Lehren und Erfahrungen der Antike, durch die Jahrzehnte, die unterschiedlichen Epochen und die einflussreichsten Persönlichkeiten und Ereignisse, die Begriff und Wert der Konzepte geprägt haben. Deshalb scheint die Perspektive linear (vom Anfang bis zum Ende), chronologisch angeordnet, klar und methodisch vorgestellt.
In Texten innerhalb des *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* einerseits und des *Nuovo Dizionario di Pedagogia* andererseits ist die Vorgehensweise ziemlich übersichtlich, so dass alle besonderen Bestandteile der Fassung, kurz und allgemein betrachtet werden können.
Weiterhin fällt die fachliche Annäherung in Texten des *Dictionnaire de l'éducation* auf: genauer geht es hauptsächlich um nationale, politische und praktische Bezüge der französischen gegenwärtigen Erziehungswelt.

9 Jean Houssaye, *Éducation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 320
10 Carlo Nanni, *Formazione*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 432

Während die Kohärenz semantische Entwicklung und Begriffsgeschichte betrifft – deren Aspekte ich schon im ersten Teil behandelt habe – beschäftigt sich die Kohäsion mit der grammatikalischen und morphosyntaktischen Ebene. Bezüglich der Tempora kann man erkennen, dass am häufigsten die Verwendung der Gegenwart des Indikativs, Tempus der wissenschaftlichen Beschreibung gebraucht wird.

Die deutsche Aufklärungspädagogik deutet Rousseaus Verständnis von Bildsamkeit und Lernfähigkeit um, indem sie an die insbesondere über Leibniz und Wolff vermittelte Vermögenspsychologie anknüpft, der zufolge die dem Menschen von Gott mitgegebenen Kräfte der erzieherischen Entfaltung bedürfen. 11

L'etimologia del vocabolo c. rinvia al lat. c*olere* 12

Le mot formation apparaît dans le vocabulaire législatif....à la fin des années 20. 13

Desweiteren bietet der Text einige Beispiele des Konjunktiv I insbesondere im deutschen Raum, wo er oft als Einführung von freien indirekten Redewiedergaben dient . Der Konjunktiv eins bezeichnet hier die Gegenständlichkeit des Autors in Bezug auf eine oder mehrere Meinungen die nicht von ihm formuliert worden sind:

Che l'educazione sia un trarre fuori, lo si può intendere in duplice modo... 14

Für diese Rollendifferenzierung gibt es drei wesentliche Gründe, zum einen sollen sich die »ursprünglichen Anlagen« des Menschen nicht einfach entwickeln, sondern der Übung unterzogen werden, zweitens gewährleiste nur ein durch Erziehung »wohlgeordneter Charakter« einen wohlegeordneten Lebenswandel und drittens müsse daher in der Erziehung für einen professionellen Umgang gesorgt sein. 15

Condorcet réclame de la société qu'elle organise une «instruction publique» […] Il apparaît que rien de ce qui est humain n'échappe plus désormais à l'éducation. 16

11 Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, *Bildsamkeit/Bildung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 190

12 M. Montani, *Cultura*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze* dell'educazione, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 259

13 Gaston Pineau, *Formation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 438

14 Giuseppe Flores d'Arcais, *Educazione*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 379

15 Jürgen Oelkers, *Erziehung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 305

16 Jean Houssaye, *Éducation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 319

Die Formen von Präteritum ebenso wie die Zukunftsformen finden geringen Raum in den Behandlungen. Sie werden allein verwendet, um eine Fokussierung über ein bestimmtes historisches bemerkenswertes Ereignis darzustellen, oder aber als Vorbereitung weiterer Analysenanstöße oder Problematiken:

Am 8. Februar 1600 wurde Giordano Bruno als Häretiker vom Heiligen Offizium in Rom verurteilt und am 17. Februar auf dem Campo de' Fiori öffentlich verbrannt. Bruno, der 1584 in London auf der Basis der Kopernikanischen Lehren die Unendlichkeit des Universums postuliert hatte, entwickelte ein Jahr später eine kühne Bildungstheorie.... 17

Sentir, faire et penser la formation obligera à combiner apprentissage existentiel, instruction scientifique et éducation professionnelle. 18

Poiché la c. è tutta l'opera dell'uomo, se ne potranno specificare gli elementi costitutivi fondamentali partendo dalla classica distinzione dell'azione umana. Ovviamente questi diversi fattori culturali saranno strettamente uniti tra di loro...
19

Außerdem kann die Verwendung der parataxischen Zusammensetzung (von Ansätzen, Sätzen) als überwiegende Textkonstrukion bestätigt werden , wodurch alle Bestandteile und Elemente der Überlegung mittels Verbindungselemente (Anapher, Katapher Konjunktionen, Wiederholungen, Adverbien) eingestellt sind. Noch einige Beispiele:

Renaissance-Humanisten erneuern römische Vorstellungen und meliorieren sie in ihrem Sinne […]
Bei italienischen Humanisten meint *civilitas* einmal die menschliche Natur und ihre Entfaltung, dann menschliches Verhalten gegen sich selbst und seine Mitmenschen, ja die ganze Menschheit, schließlich Geistesbildung in humanistischen Verständnis 20

È vero: cultura può, deve intendersi in senso oggettivo – i beni culturali - e in senso soggettivo – la loro acquisizione, la formazione dell'uomo mediante il sapere….la cultura educativa: e di questo duplice aspetto si dovrà anzitutto tenere conto…. 21

17 Jürgen Oelkers, *Erziehung*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 304

18 Gaston Pineau, *Formation*, in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 441

19 M. Montani, *Cultura*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze* dell'educazione, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 260

20 Karl Helmer, *Kultur*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, pp. 528-529

21 Giuseppe Flores d'Arcais, *Cultura*, in: Giuseppe Flores d'Arcais , *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 275

Die weiteren Kriterien, denen ich meine Aufmerksamkeit gewidmet habe, sind folgend aufgezählt:
Die Informativität zeigt die von Autoren besprochenen Gegenstände, *Kultur, Erziehung, Bildung*.
Daran schließt sich die Situationalität, die Gegenstände der Analyse im bestimmten Rahmen der pädagogischen Forschung und Dokumentierung kontextualisiert.
Dann kommt die Intentionalität vor, die Absichten und Ziele des Forschers oder der wissenschaftlichen Forschungsgruppe identifiziert:

Der Zusammenhang von Kultur und Pädagogik und die historische Orientierung des Artikels fordern Beschränkungen der Darstellung. Als eingrenzend wird der Konnex von Kultur und Bildung gesetzt… 22

Per un discorso critico sulla c. ….è necessario superarne la semplice descrizione fenomenologica, per individuarne l'essenzialità e l'importanza, quali premesse fondamentali per una proposta educativa. 23

Il s'agit avant tout de la question de la définition et de l'obtention d'un «bien commun».... 24

Die Akzeptabilität sucht nach Ausdrücken der Kommunikation und der Information, die Kontakt zwischen Textproduzent/en und Textrezipient/en ermöglichen und aufbewahren: am meisten werden rhetorische Fragen benutzt, vor allem in italienischen und französischen Texten, entweder zur Einführung, oder zur Beschliessung der Fassung. Im italienischen Raum gibt es oft die Formel der ersten Person des Plurals *noi*, um von Rezipienten tatsächlich Teilnahme an der Betrachtung zu fordern.

Zwar mag der Grad von Akzeptabilität und Durchgängigkeit in Texten auch Schwierigkeiten begegnen: desto fachlicher sich ein Autor auf den Gegenstand bezieht, um so geringere Verständlichkeit vor einem breiten Publikum darf er erwarten: unterschiedlich vor Experten, Kollegen/Kolleginnen, die sich im Bereich Pädagogik und Erziehungswissenschaft auskennen.
Es fallen zum Beispiel die Fassungen innerhalb des *Dictionnaire de l'éducation* ins Auge, aufgrund ihrer voll objektiven und fachlichen Annäherung, die dennoch, wahrscheinlich skrupelreich und ernst ist.

Betreffend der Form sowie des Inhaltes, gilt die Intertextualität wesentlich als Verbindungskriterium, denn sie setzt *Brücken* zwischen mehreren allerlei textlichen Quellen ein (literarische, wissenschaftliche, politische, alltägliche...), indem sie wichtige Figuren des pädagogischen Denkens und Handelns erwähnt. Phänomene der Intertextualität mögen auf innerliche thematische und strukturelle Benötigungen, oder freilich auf rhetorisches Vergnügen und Wissensrepertoire des Autors weisen.

22 Karl Helmer, *Kultur*, in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, p. 527
23 M. Montani, *Cultura*, in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, pp. 259-260
24 Claude Lelièvre, *Culture commune* in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, p. 93

Im letzten Teil der Arbeit habe ich den sprachlichen Vergleich vom Standpunkt des Stils betrachtet, beziehungsweise stilistische Mittel und Formulierungen innerhalb der wissenschaftlichen Kommunikation und – wenn nötig – Überzeugung geleistet, die jede der drei hier begegneten europäischen Sprachen charakterisieren.
Der Stil ist das *Kleid* des Textes. Er prägt ihn durch eine bestimmte nationale, linguistische Wirklichkeit sowie die dazugehörige Eindrucks- und Ausdrucksformulierung. Die Disziplin Stilistik, die ziemlich spät entstanden ist (Anstöße am Beginn des XIX Jahrhunderts in der Analyse rhetorischer und literarischer Phänomene, Entwicklungen im XX Jahrhundert, als eigene, bestimmte, weitbetrachtende Disziplin), bezieht sich auf rhetorische, formale und inhaltliche, textinnerliche und textäußerliche Aspekte, das bedeutet sie identifiziert Gründe und Ziele der Autoren oder der wissenschaftlichen Arbeitsgruppe, gegenüber der Textherstellung.

In der stilistischen Analyse kommt der Beitrag der Pragmatik zur Hilfe: dieser Teil der Linguistik, auch spät entstanden, beschäftigt sich mit dem Kontext, mit äußerlichen Faktoren (Herkunft, Beruf, soziale, sprachliche und kulturelle Identität der Forschungsteilnehmer, Leiter und Adressaten, Gegenstand und Absichten des Textproduzentens), die zusammen Produktion und Rezeption des Textes beeinflussen mögen.

In dieser Analyse verfügte ich über drei Sprachen (Deutsch, Italienisch und Französisch), drei Konzepte (Kultur, Erziehung und Bildung), und fünf Wörterbücher, nämlich zwei aus dem französischen Bereich, zwei aus dem italienischen und eines aus dem deutschen.

Die ausgewählten Texte aus dem *Historischen Wörterbuch der Pädagogik*, sind klar, eindeutig, gegenständlich ausgerichtet, nach Kohärenz und Kohäsion angeordnet, chronologisch orientiert.
Sie bieten – wie schon erörtert – eine gesamte thematische Geschlossenheit und Konsequenzialität und gleich eine reich ausgedehnte Textstruktur an.
Erstes Ziel ist «Grundbegriffe und Grundprobleme der Theorie - und Wissenschaftsgeschichte des pädagogischen Feldes mit den Mitteln der heutigen Forschung so darzustellen, wie es den Bedürfnissen einer umfassenden theoretischen und historischen Orientierung entspricht.» [25]
Also zentral in der Betrachtung ist die begriffsgeschichtliche/historische und theoretische Annäherung, vielmehr als die Beziehung mit praktischen Fragen der heutigen Erziehungswelt.

25 *Vorwort* in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, pp. 7, 8

Zur Charakterisierung des pädagogischen Bereiches und Pluralität der Beiträge:

Die Auswahl der Stichworte hatte die Tatsache zu berücksichtigen, dass ein fest umrissener und genau definierter Korpus »pädagogischer« Begriffe nicht existiert. Die meisten Begriffe sind sowohl umgangsprachlicher als auch theoretischer Natur, werden sowohl in die Erziehungsphilosophie als auch in öffentlicher Rede gebraucht und haben sinndeutende Funktionen sowohl in der empirischen Forschung als auch in der historischen Reflexion. Wir haben solche Stichworte ausgewählt, die im spezifischen Feld der Pädagogik und Erziehungswissenschaft ständig gebraucht wurden und werden. Sie konstituieren das Feld in begrifflicher und semantischer Hinsicht, ohne es an den Rändern geschlossen zu halten oder Querverbindungen zu anderen Fächern auszuschließen.
[…] Die Herausgeber haben die Entscheidung für den methodischen Zugriff nicht vorgegeben, sondern den Autoren überlassen. Aus diesem Grunde finden sich in den Artikeln klassisch hermeneutische, eher kontextualisierende, mehr theoriegeschichtliche und mehr disziplingeschichtliche Ansätze. Der Stand der Forschung erlaubte es nicht, von einem einheitlichem Methodenverständnis auszugehen. 26

Die unterzeichneten Zeilen weisen darauf hin, dass eine vereinbarte Definition und Darstellung des pädagogischen Bereiches und seines Begriffsrepertoires, eigentlich noch nicht existieren, dass sowohl alltägliche als auch fachliche Wörter zur Reflexion verwendet werden, schließlich dass es im Wörterbuch eine Pluralität von Gesichtspunkten und Methoden gibt.

Formulierungen im wissenschaftlichen Stil: *die Tatsache berücksichtigen – das Feld (der Forschung) konstituieren – von einem Methodenverständnis ausgehen.*
Was die Autorenschaft betrifft, bemerkt man die Verwendung der *gegenständlichen Form* (*formula oggettiva*) – schon in vorherigen Kapiteln betrachtet – darin bestehend, dass nicht der Autor/der Produzent/der Forscher, sondern das Werk und die Betrachtungsvorgänge selbst sich vor Rezipienten einführen: *Die Auswahl der Stichworte hatte die Tatsache zu berücksichtigen - Die meisten Begriffe sind sowohl umgangssprachlicher als auch theoretischer Natur, werden sowohl in Erziehungsphilosophie als auch in öffentlicher Rede gebraucht und haben sinndeutende Funktionen sowohl in der empirischen Forschung als auch in der historischen Reflexion - Sie konstituieren das Feld in begrifflicher und semantischer Hinsicht - Der Stand der Forschung erlaubte es nicht, von einem einheitlichem Methodenverständnis auszugehen.*

An Stelle der *gegenständlichen Form* wird auch aber selten das Pronomen *wir* gebraucht, das die Forschungsgruppe oder freilich die Gesamtheit der verschiedenen Beiträge kennzeichnet.
Die Autoren verfügen am meisten über die Passivkonstruktion (konjugierte Form des Verbs werden + Infinitiv: *Die meisten Begriffe werden gebraucht, Stichwörter die im Feld der Pädagogik und Erziehungswissenschaft gebraucht wurden und werden.*

26 *Vorwort* in: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, pp. 9, 10

Dagegen charakterisieren sich Texte aus dem *Dictionnaire de l'éducation*, für die technische und fachliche Orientierung besonders an Schulpolitik, Didaktik und Erziehungsprogrammen. Eine solche Einstellung stützt sich wesentlich auf drei Gründe:

La première est pragmatique. Même si l'esprit qui anime ce dictionnaire n'est pas encyclopédique, mais critique et problématique, rendre justice à la variété d'analyses des divers types de formation, voire, si l'on prenait une définition large de la socialisation, des influences éducatives dans la famille, le quartier ou le monde du travail, nécessiterait plusieurs volumes et plusieurs années de travail. La seconde est pédagogique. Nous avons préféré apporter des éléments de réflexion autour des questions que se posent de façon récurrente, autour d'un enseignement de base incortournable, les usagers, les professionnels et les responsables des systèmes scolaires plutôt que d'aborder une plus grande variété de thèmes intéressant des groupes plus réduits. La troisième enfin est scientifique. Ayant pris le parti de rendre compte des avancées de la recherche, plutôt que des savoirs qui se présenteraient comme définitifs, nous avons souhaité limiter l'impression d'hétérogénéité et d'incomplétude qu'une telle perspective induit par la réduction du nombre de thèmes. 27

Es geht kaum um das Theorisieren von Begriffen der Pädagogik, sondern um das Kritisieren und Problematisieren der gegenwärtigen Situation erzieherischen Handelns, mit Akzentuierung der Forschungsfortschritte, und der wissenschaftlichen Debatten. Was hier am interessantesten bemerkt werden darf, ist die Dynamik und Entwicklung der Forschung, die Aufmerksamkeit bezüglich der Mitwirkenden und der Prozesse der Schul- und Erziehungsorganisation.

Im Unterschied zum deutschen Raum, wird hier das Pronomen *nous* häufiger verwendet, um die Wahl der Themen und die Strukturierung des Werkes rechtzufertigen.
Wenn aber innerliche, orientierungs und methodenverpflichtete Merkmale zu beschreiben sind, tritt die *gegenständliche Form* sichtbar ein:

Ce *Dictionnaire de l'éducation* n'a pas pour autant la prétention de proposer aux professionnels et aux responsables de l'éducation de remplacer leurs catégories de perception et de travail par celles issues de la pratique scientifique. Le monde de l'action n'est pas celui de la recherche.
[…] Réalisé à la demande des Presses universitaires de France, le noyau principal de l'ouvrage est composé d'auteurs français, mais, reflétant les dynamiques des recherches en cours et grâce aux nombreux réseaux scientifiques des membres du comité, ont également participé à l'ouvrage de très mombreux collègues belges et suisses et quelques autres québécois. De ce point de vue, l'ouvrage donne à voir les dynamiques intellectuelles propres à un espace francophone de la recherche en éducation... 28

Einige wissenschaftliche Ausdrücke lauten etwa rhetorisch, metaforisch: *l'esprit qui anime ce dictionnaire (innewohnende Neigung/ innewohnender Sinn des vorliegenden Wörterbuches....) - apporter des éléments de réflexion - aborder une plus grande variété de thèmes - rendre compte des avancées de la recherche - le noyau principal de l'ouvrage (der Kern des Werkes...) est composé - l'ouvrage donne à voir les dynamiques.*

27 *Avant-propos* in: Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008, pp. VII
28 *Idem*, pp. VIII, X

Die Fassungen innerhalb des *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, enthalten eine vielmehr *humanistische, globale Übersicht*:

le présent dictionnaire veut favoriser une approche globale des phénomènes d'éducation et de formation. (…) En embrassant un champ si vaste, le présent dictionnaire veut certes témoigner de son émergence comme «ensemble indissociable», ce que suggère déjà, sous l'angle philosophique, le concept allemand de *Bildung*.
[…] l'orientation principale de cet ouvrage est d'ordre encyclopédique. Son but est d'apporter une information de base et synthétique sur l'ensemble du champ de l'éducation et de la formation considéré globalement en passant en revue les concepts et notions, les réalités institutionnelles, les événements historiques, les phénomènes sociaux et psychologiques, les personnalités... Mais sa dimension réduite le condamne à la séléctivité et à une certaine brièveté. (…) Gagnant en extension et en finesse, elle aurait nécessairement perdu la facilité d'accès que nous avons cherché à assurer dans ce volume. 29

Die hauptsächliche Orientierung besteht darin, die grundsätzlichen Elemente (Begriffe, Persönlichkeiten, Phänomene) der Erziehung und der Bildung darzustellen, in Verbindung mit den wirklichen, gegenwärtigen Auswirkungen in der Schule, in der Gesellschaft, in den internationalen Beziehungen. So trifft das Wörterbuch die Aufmerksamkeit eines breiten Publikums (Experten und Leihen,Wissenschaftler, Studenten, Leute im allgemeinen).

Wie im vorherigen Beispiel aus dem *Dictionnaire de l'éducation*, werden beide, die *gegenständliche Formel* und das Pronomen *nous* verwendet, die eine - wie schon gesagt – um die innere Gestaltung des Werkes zu bezeichnen (Ziele, Gründe, Methode, wissenschaftliche Orientierung), das andere um die formale Entfaltung und Austeilung des selben zu definieren.

In beiden Quellen - *Dictionnaire de l'éducation* einerseits, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* andererseits – spielt das Partizip Perfekt und Partizip Präsens eine große Rolle; tatsächlich dient es zur Einführung von Nebensätzen, die verschiedene Funktionen enthalten: *intéressant des groupes plus réduits* (*so dass man die Aufmerksamkeit geringerer Gruppen treffen werde*, konsekutiv, beantwortend das *wozu?*), *Ayant pris le parti de* (*Da wir uns dazu entschlossen haben...* kausal, beantwortend das *warum?*), *Gagnant en extension et en finesse* (*Wenn das Werk über Ausdehnung und Verfeinerung verfügt hätte...*, Hypothese, beantwortend das *wenn*...).

29 P*résentation* in: Philippe Champy, Christiane Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, pp. 12, 15

Schließlich komme ich zur Betrachtung der italienischen Fassungen: während die Beiträge aus dem *Dizionario di scienze dell'educazione*, *universale, humanistische* und *synthetische* Beobachtungen anbieten, fällt im *Nuovo Dizionario di Pedagogia* das rhetorische Vergnügen und die ausschmückende Sprachvarietät auf. Nichts kann das italienische stilistische Terrain am besten repräsentieren als die Tradition der Rhetorik, der Beredsamkeit, der Redensart, die auf römische Zeiten zurückgeht.

Zitat aus der *Introduzione* im *Dizionario di scienze dell'educazione*:

Il DSE si propone di essere *uno strumento di lavoro e di consultazione seria e scientificamente qualificata.* (…) Nel pieno rispetto della serietà scientifica, lo *stile* dei contributi cerca di essere chiaro e semplice, evitando, nella misura del possibile, terminologie eccessivamente specialistiche che solo gli addetti ai lavori potrebbero comprendere.
Trattandosi di un *dizionario* e non di una enciclopedia, si è cercato di di far sì che le singole voci fossero *essenziali* e *sintetiche*. 30

Ziel der Untersuchungen im allgemeinen ist die bestmögliche gegenständliche und klare Fassung, ohne aber den Gebrauch von zu geschlossenen und fachlichen Termini, sondern mit der universalen umfassenden Annäherung, ausgehend von historischen, etymologischen und semantischen Aspekten, bis zu sozialen, politischen und internationalen Fragen.

Hier erscheint das Pronomen *noi* nicht, lieber benutzen die Autoren die *unpersönliche Form* (*forma impersonale*) mit der Partikel *si*: *si è cercato...*
Desweiten begegnet man der *gegenständlichen Form*, wodurch das *DSE (Dizionario di scienze dell'educazione)* und der angenommene Stil sich selbst beschreiben dürfen: *Il DSE si propone di essere uno strumento di lavoro e di consultazione seria e scientificamente qualificata, lo stile dei contributi cerca di essere chiaro e semplice.* (*Absicht des DSE ist sich als geeignetes Arbeits – und Awendungsmittel/Auseinandersetzungsmittel ….anzubieten*).

30 *Introduzione* in: José Manuel Prellezo, Carlo Nanni, Guglielmo Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997, p. 7

Zitat aus der *Presentazione* im *Nuovo Dizionario di Pedagogia*:

Inevitabile che la tematica educazione-pedagogia, proponendo l'ineludibile rapporto tra azione-prassi e discorso-toeria, non possa trascurare un aspetto per evidenziare l'altro, anzi debba cogliere, in una interrelazione dinamica, entrambi i poli: proprio per questo non si attendano dal Dizionario pratici orientamenti o precise indicazioni per l'azione; e tuttavia nemmeno discorsi del tutto teoretici, che non troverebbero modo di tradursi o di impegnarsi nella correttezza dell'esistente o del fattuale. 31

Sofort nimmt man das Binom *Erziehung-Pädagogik* wahr, dessen Charakteristiken auf einem sowohl theoretischen als auch praktischen Niveau zu umfassen, Absicht des Herausgebers Flores D'Arcais ist.

Wissenschaftliche Formulierungen: *trascurare/evidenziare un aspetto, cogliere entrambi i poli, trovare modo di tradursi/di impegnarsi, tematica educazione-pedagogia.*

In diesem Ansatz befinden sich beste Beispiele *rhetorischen Vergnügens*: erstens die Pluralität von Tempora (Partizip Präsens, Konjunktiv eins und zwei, nicht einmal die Gegenwart); zweitens die Einsetzung des Adjektivs vor dem Substantiv, wie auf Französisch und Englisch: *ineludibile rapporto, pratici orientamenti o precise indicazioni* (*unausweichliche Beziehung, praktische Orientierungen oder genaue Hinweise*).

Trotz einiger im Vergleich erkennbarer allgemeiner Merkmale, zum Beispiel im Forschungsfeld der Pädagogik und der Erziehungswissenschaften, in der semantischen und begriffsgeschichtlichen Entwicklung der Wörter, im Textaufbau, und in Ausdrücken der wissenschaftlichen Dokumentierung und Auseinandersetzung, möchte ich imstande folgende Bestätigungen formulieren:

Im deutschen Bereich charakterisiert sich der Stil für eine klare, chronologisch und konsequente angeordnete Folge von Beobachtungen, Beschreibungen, Erklärungen und Auseinandersetzungen, die im Detail entwickelt werden.
Im italienischen sowie im französischen Bereich, hingegen, erscheint der Stil rhetorisch, diskursiv und *elegant*, indem Autoren nicht nur den Gegenstand betrachten, sondern auch ihre sprachliche und ausdrückliche Fähigkeiten und ihr breites Wissen bezeichnen dürfen: hier doch ist ein Unterschied zu bemerken, zwischen dem beredsamen, metaphorischen Stil innerhalb dem *Dizionario di scienze dell'educazione*, dem *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, und dem *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* einerseits, die insgesamt eine universale und humanistische Annäherung enthalten, und dem gegenständlichen, fachlich und technisch formulierten Stil inerhalb dem *Dictionnaire de l'éducation* andererseits, dessen Schwerpunkt Entscheidungen in der Schulpolitik, Didaktik und Erziehungsprogrammen sind.

31 *Presentazione* in: Giuseppe Flores d'Arcais, *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. VI

Indice delle personalità storiche e politiche, degli autori e delle opere, per ordine di ricorrenza nel testo.

Johann Gottfried Herder (1744-1803): filosofo, scrittore della *Aufklärung* tedesca ; i temi della sua riflessione sono lil rapporto fra lingua e nazione, la storia dell'umanità.

Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit (1791, J.G. Herder): trattato filosofico sulla storia dell'umanità

Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778): scrittore e filosofo svizzero, precursore dello spirito illuminista francese e paladino del giusnaturalismo.

Émile ou De l'éducation (1762, J.J. Rousseau): crescita, educazione e maturità ideali

Marco Tullio Cicerone (106 a.C. - 43 a. C.): filosofo, avvocato, retore e uomo politico romano

Tusculanae Disputationes (45 a.C. , M.T. Cicerone): temi e riflessioni della filosofia stoica

Leon Battista Alberti (1404 – 1472) : architetto, scrittore, matematico e umanista italiano

Della famiglia (1434-1441, L.B. Alberti)

Immanuel Kant (1724-1804): grande esponente del pensiero filosofico della *Aufklärung* tedesca; con lui il concetto e il termine *Vernunft* (ragione, razionalità), assurge a parola-chiave e a punto di riferimento per indagini di tipo antropologico, filosofico ed etico-morale.

Valéry Giscard D'Estaing (1926 -): Presidente della Repubblica francese dal 1974 al 1981

François Mitterand (1916 -1996): Presidente della Repubblica francese dal 1981 al 1988

François Bayrou (1951 -): Ministro dell'Educazione Nazionale dal 1993 al 1997

Karl Heinrich Marx (1818-1883): filosofo, economista e rivoluzionario tedesco; ideatore del principio della *lotta di classe*, della rivoluzione operaia, durante l'industrializzazione e lo sviluppo del capitalismo

Henri-Irénée Marrou (1904 – 1977): storico francese dell'antichità, con particolare interesse per il primo Cristianesimo e per la filosofia della storia. Di lui ricordiamo *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris, Le Seuil, 1948

François Marle Arouet dit Voltaire (1694 – 1778): scrittore e filosofo delle *Lumière*s, ha caratterizzato il pensiero e la cultura francese del XVIII secolo, aprendo l'orizzonte critico a valori come la tolleranza, la libertà e la giustizia.

Samuel von Pufendorf (1632 – 1694): giurista e filosofo tedesco; si interessa al giusnaturalismo

Moses Mendelssohn (1729 – 1786): rappresentante della tradizione culturale e filosofica ebraico-tedesca
Edward Burnett Tylor (1832 – 1917): antropologo inglese

Johann Gottlieb Fichte (1762 – 1814): filosofo, iniziatore dell'idealismo tedesco

Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835): linguista, diplomatico, filosofo tedesco; riformatore degli studi superiori, universitari, fondatore dell'università a Berlino, nel 1810. Principio veicolante: *Forschung und Lehre* = Ricerca e insegnamento

Einige Vorlesung über die Bestimmung des Gelehrten (1794, J. G. Fichte): trattato sulle qualità e finalità del dotto

Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827): pedagogista, riformatore della scuola e filosofo svizzero

Giovanni Pico della Mirandola (1463 – 1494): umanista e filosofo italiano

Oratio de hominis dignitate (1487, G. Pico della Mirandola): difesa della libertà e della dignità umana

Pierre Bourdieu (1930 – 2002): sociologo francese

Coluccio Salutati (1331 – 1406): politico e letterato dell'Umanseimo e Rinascimento italiano

Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht (I. Kant, 1784)

Herbert Schnädelbach (1936): filosofo tedesco, è stato Professore di Filosofia all Humboldt-Universität di Berlino.

Friedrich von Schiller (1759 – 1805): poeta, filosofo, drammaturgo e storico tedesco; studioso dell'estetica

Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen (1795, F. von Schiller)

Johan Amos Komensky (1592 – 1670): teologo e pedagogista ceco; divulgatore della massima *omnia omnibus omnino.*

Giovanni Keplero (1571 – 1630): astronomo e matematico edesco

Platone (428 a.C. - 328 a.C.): filosofo greco antico, iniziatore della teoria dell Idee, secondo la quale conoscere significa riconoscere.

Protagora (388 a.C. Circa, Platone): dialogo sull'insegnabilità della virtù

Giambattista Vico (1668 – 1744): filosofo, storico e giurista italiano

Scienza Nuova (1725, G. Vico): ricerca e esposizione dei principi costanti che muovono la storia universale e umana

Raffaello Lambruschini (1788 – 1873): politico, religioso e pedagogista italiano

John Dewey (1859 – 1952): filosofo e pedagogista statunitense
Socrate (470 a.C. - 399 a.C.): filosofo greco antico, iniziatore della *maieutica* (srte della conversazione che rende consapevole l'interlocutore della sua ignoranza) e della consapevolezza della conosceza quale *saperedi non sapere;* avverso nemico dei Sofisti

San Tommaso d'Aquino (1225 – 1274): frate domenicano italiano

Giordano Bruno (1548 – 1600): filosofo, scrittore, frate domenicano italiano, condannato come eretico dall'Inquisizione della Chiesa Romana

Repubblica (tra il 390 e il 360 a.C., Platone): trattato filosofico-politico sul governo ideale

Teeteto (Platone): dialogo sulla conoscenza

François de Sallgnac de la Mothe-Fénelon (1651 – 1715): religioso, teologo e scrittore francese

De l'éducation des filles (1687, Fénelon)

Ueber Göthes Hermann und Dorothea (1798, Wilhelm von Humboldt)

Agostino di Ippona (354 – 430): vescovo, filosofo e teologo romano

Erasmo da Rotterdam (1466 – 1536): esponente dell'Umanesimo cristiano

De civilitate morum puerilium (1530, Erasmo da Rotterdam)

Francis Bacon (1561 – 1626): filosofo, politico e saggista inglese

Novum Organum (1620, F. Bacon): teorizzazione del ragionamento induttivo nella conoscenza

John Locke (1632 – 1704): filosofo britannico, esponente dell'empirismo

Some Thoughts concerning Education, 1693

Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers (1751, Diderot e D'Alembert)

Denis Diderot (1713 – 1784): filosofo, enciclopedista e scrittore, esponente dell'Illuminismo francese

Jean-Baptiste Le Rond D'Alembert (1717 – 1783): enciclopedista, matematico, fisico, astronomo, filosofo, esponente dell'Illumismo francese

Mutmasslicher Anfang der Menschengeschichte (1786, I. Kant)

Briefe zur Beförderung der Humanität (1794, J.G. Herder)
Vom Fortschreiten der Schule mit der Zeit (1798, J.G. Herder)

Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts (1832 W. von Humboldt)

Grundlage des Naturrechts nach den Principien der Wissenschaftlehre (1796, J.G. Fichte)

Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841): filosofo e pedagogista tedesco

Allegemeine Pädagogik (1806 J.F. Herbart)

Umriß pädagogischer Vorlesungen (1835/1841, J.F. Herbart)

Allgemeine praktische Philospohie (1808, J.F. Herbart)

René Hubert (1885 – 1954): Rettore della Académie de Strasbourg, scrive sulla storia della pedagogia e nutre particolare interesse per la prospettiva storica e sociologica, per la riflessione toeretica e il confronto delle teorie pedagogiche con la realtà in evoluzione. Il suo *Trattato di Pedagogia: Basi scientifiche, fondamenti filosofici, Applicazioni didattiche, Istituzioni scolastiche* (1963) è apparso presso Armando Editore, Roma.

Jean Ardoino (1927): Professore in Scienze dell'Educazione alla *Université de Paris VIII*

Lorenz von Stein (1815 – 1890): economista e sociologo tedesco

Geschichte der sozialen Bewegung in Frankreich von 1789 bis auf unsere Tage (1850, Lorenz von Stein)

Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844 – 1900): filosofo e scrittore tedesco

Unzeitgemässe Betrachtungen, (1899, F.W. Nietzsche)

Menone (dialogo platonico): rapporto fra virtù/conoscenza e teoria delle idee

Aristotele (384 a.C. - 322 a.C.): scienziato e filosofo greco antico

Esiodo (VIII – VII secolo a.C.): poeta greco antico

Teogonia (700 a.C. Circca, Esiodo): poema religioso sulla ricostruzione della genealogia degli dèi

Ferdinand de Saussure (1857 – 1913): linguista svizzero, padre della linguistica moderna, strutturalista (lingua intesa come relazione fra significante, significato e referente); a lui si riconosce la distinzione fondamentale tra *langue* e *parole* (norme grammaticali e uso quotidiano della lingua)

Cours de linguistique générale (1916): *bibbia* della linguistica moderna, pubblicata postuma alla morte di F. De Saussure, dai suoi allievi Charles Bally, Albert Riedlinger, e Albert Sechehaye.

Charles Bally (1865 – 1947): linguista svizzero, allievo di F. De Saussure, sostenitore della scuola di Ginevra (studi e ricerche di linguistica)

C.W. Morris (1901 – 1979): semiologo e filosofo statunitense, ideatore di una teoria dei segni linguistici

J.L. Austin (1911 – 1960): linguista e filosofo inglese, studioso emerito della pragmatica

Autori e opere influenti della linguistica testuale, della stilistica e della pragmatica

Per la linguistica testuale:

Robert-Alain de Beaugrande, Wolfgang Dressler, *Einführung in die Textlinguistik, Tübingen, Niemeyer, 1981*

Kirsten Adamzik, *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung, Tübingen, Niemeyer, 2004*

Per la stilistica:

Charles Bally, *Traité de sylistique française,* 1909

Leo Spitzer, *Critica stilistica e semantica storica*, Laterza, Bari, 1966

G.N. Leech, M.H. Short, *Style in Fiction. A Linguistic Introduction to English Fictional Prose*, London/New York, Longman, 1981/1983

Per la pragmatica:

C.W. Morris, *Foundations of the Theory of Signs*, in: O. Neurath, R. Carnap, C.W. Morris, *International Encyclopedia of Unified Science*, University of Chicago Press, 1938

J.L. Austin, *How To Do Things with Words*, Clarendon, Oxford, 1962

G.N. Leech, *Principles of Pragmatics,* London/New York, Longman, 1983

Autori e curatori dei Dizionari di Pedagogia e di Educazione e dei testi scelti

Giuseppe Flores D'Arcais (1908 – 2004): pedagogista influente dell'Italia del XX secolo; dal 1935 è Professore di Pedagogia all'Università di Padova, fondatore e direttore della rivista *Rassegna di Pedagogia*, e del *Centre Européen de Pédagogie* a Liegi.

Carlo Nanni (1945): Professore di Filosofia dell'educazione e di Pedagogia presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana, dal 1977, è stato eletto Magnifico Rettore dell'omonima nel 2009.

Dietrich Benner (1941): pedagogo e Professore di Scienze dell'educazione presso la Humboldt-Universität di Berlino.

Jürgen Oelkers (1947): studioso di Scienze dell'educazione e Professore presso l'Università di Zurigo.

Agnès Van Zanten: Direttrice del CNRS = Centro Nazionale di Ricerca Scientifica, con sede a Parigi, Direttore della rivista *Éducation et societé*.

Claude Lelièvre (1946): Professore all'Università Paris-Descartes; i temi da lui trattati sono l'evoluzione delle politiche e delle discipline scolastiche, e la scolarizzazione femminile in Francia.

Anne-Marie Drouin Hans: dal 1991, Preside di Conferenza presso l'Università di Borgogna,nel dipartimento di Scienze dell'educazione; Presidente della SOFPHIED = Societé francophone de philosophie del' éducation.

Philippe Champy: Direttore generale delle Edizioni Retz; si occupa di rilevare sviluppi teorici e risvolti prativi del mondi dell'educazione, della formazione e delle professioni.

Christiane Étévé: ha partecipato allo sviluppo del Centro di documentazione e di informazione die collegi e de licei, presso il Centro regionale di Documentazione Pedagogica di Lille.
È Preside di Conferenza in Scienze dell'educazione presso l'Università di Paris V René Descartes e di Paris X Nanterre.

Gaston Pineau (1939): Professore e ricercatore in Scienze dell'educazione e in scienze sociali all'Università di Tours.

Joffre Dumazedier (1915 – 2002): sociologo francese

Steven Brint: Professore di Sociologia presso l'Università della California, Riverside; si occupa del rapporto tra società ed educazione, mondo del lavoro e politiche delle classi medie. Di lui ricordiamo *Schools and Societies*, Pine Forge/Sage, 1998; la versione italiana è *Scuola e società*, a cura di Giancarlo Gasperoni, Il Mulino, Bologna, 2007.

Bibliografia generale di riferimento

GIUSEPPE FLORES D'ARCAIS, *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982; pp. V-IX (*Presentazione*), 275-291 (*Cultura*), 378-403 (*Educazione*), 478-484 (*Fattori dell'educazione*)

JOSÉ MANUEL PRELLEZO, CARLO NANNI, GUGLIELMO MALIZIA, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997; pp. 5-10 (*Introduzione*), 259-262 (*Cultura*), 334-342 (*Educando, Educatore, Educazione*), 432-434 (*Formazione*)

DIETRICH BENNER, JÜRGEN OELKERS, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004; pp. 7-10 (*Vorwort*), 527-547 (*Kultur*), 303-340 (*Erziehung*), 175-215 (*Bildsamkeit/Bildung*)

AGNÈS VAN ZANTEN, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 2008; pp. VII-XI (*Avant-propos*), 93-96 (*Culture commune*), 526-530 (*Philosophie de l'éducation*)

PHILIPPE CHAMPY, CHRISTIANE ÉTÉVÉ, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994; pp. 11-17 (*Présentation*), 215-218 (*Culture générale*), 317-323 (*Éducation*), 437-441 (*Formation*)

MARIO GENNARI, *Storia della Bildung*: *formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, Editore La Scuola, Brescia, 1995

WINFRIED BÖHM, *Storia della pedagogia. Da Platone ai nostri giorni*, Armando Editore, Roma, 2007

Vocabolario della lingua italiana Zingarelli, Nicola Zingarelli (a cura di), Zanichelli, Bologna 2003; pp. 487 (*Cultura*), 727-728 (*Formazione*)

il Dizionario dei sinonimi e dei contrari, Decio Cinti (a cura di), Istituto geografico Deagostini, Novara, 1995, pp. 311, 541, 297, 583 (i*nscindibile, scaturigine, indefesso, sortire*)

Grand Larousse de la langue française, Vol.2, Librairie Larousse, Paris 1972; pp. 1093-1094 (*Culture*)

Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, erarbeitet unter der Leitung von Wolfgang Pfeifer, Akademie Verlag GmbH Berlin, 1993; pp. 137-138 (*bilden*), 743 (*Kultur*)

STEVEN BRINT, *Scuola e società*, Società editrice il Mulino, Bologna, Nuova edizione 2007; Capitolo 2 *L'istruzione scolastica nel mondo industrializzato*, Paragrafo 1.1 *Le premesse della preparazione d'élite* , p. 53; Capitolo 3 *Le scuole e la trasmisssione culturale*, Paragrafo 2 *La formulazione e la trasformazione dei curricoli*, p. 110

GIUSEPPE FLORES D'ARCAIS, Carla Xodo Cegolon, *Intervista alla pedagogia*, Editore La scuola, Brescia, 1998; pp. 87-109 (*Filosofia, pedagogia e filosofia dell'educazione*), 110-125 (*Epistemologia pedagogica*), 126-155 (*Etica, religione, cultura, società*), 185-192 (*Per una nuova paideia*)

OTTO BRUNNER, *Per una nuova storia costituzionale e sociale*, Editrice vita e pensiero, Milano, 1970; pp. 133-164 (*La 'casa come complesso' e l'antica 'economica' europea*)

JOHANN GALTUNG, *Struktur, Kultur und intellektueller Stil*, in: *Interkulturelle Kommunikation*, herausgegeben von Bolten/Erhardt, Wissenschaft und Praxis, Brauner 2003, pp. 167-206

PETER AUER UND HARALD BASSLER, *Der Stil der Wissenschaft*, pp. 9-29; SABINE SCHWARZE, *Wissenschaftstile in der Romania: Frankreich/Italien*, pp. 185-210, in: *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*, herausgegeben von Peter Auer und Harald Baßler, Campus 2007

Risorse elettroniche (Internet)

http://www.wikipedia.org
http://www.google.it

Indice sommario

Introduzione

§. Oggetto, ambito e modalità di indagine 1

§§. La pedagogia: campo pluridisciplinare e plurilinguistico 2

§§§. Essere e divenire di *cultura*, *educazione* e *formazione* 4

§§§§. L'uomo come individuo e umanità 5

Sviluppo: Avvio dell'analisi comparata: forme e contenuti 7

§ Metodologia d'analisi: percorso unitario nelle molteplicità linguistiche, stilistiche e concettuali

Capitolo 1: Cultura, Kultur, Culture générale, Culture commune 8

§ Affinità e diversità a livello semantico

§§. Affinità e diversità a livello testuale 17

Capitolo 2: Educazione, Erziehung, Philosophie de l'éducation 55

§ Affinità e diversità a livello semantico

§§. Affinità e diversità a livello testuale 60

Capitolo 3: Formazione, Bildsamkeit/Bildung, Formation 93

§ Affinità e diversità a livello semantico

§§. Affinità e diversità a livello testuale 98

Capitolo 4: *Questioni di stile*: riflessioni e confronti sulle tre realtà linguistiche 131

§. Nozioni storiche e scientifiche della stilistica

§§. Simbiosi fra stilistica e pragmatica 132

§§§. Il lavoro sulla forma e sul contenuto

Conclusione 147

§. Pluralità di approcci e identità culturale europea, nel rapporto forma-contenuto

§§. Natura e cultura: Odi et amo ovvero Incontro, separazione e riconciliazione 149

§§§. Orizzontalità e verticalità nell'analisi dei tre concetti pedagogici 150

Zusammenfassung: Sprachlich-stilistische Eigenschaften und semantische Identität Europas im Bereich Pädagogik 151

Indice delle personalità storiche e politiche, degli autori e delle opere, per ordine di ricorrenza nel testo 163

Autori e curatori dei Dizionari di pedagogia e di Educazione e dei testi scelti 169

Bibliografia generale di riferimento 170