

ALBERTO ANELLI

LA COMPRENSIONE STRUTTURALE DELL'EDUCAZIONE: OLTRE LA FENOMENOLOGIA?

THE STRUCTURAL UNDERSTANDING OF EDUCATION: BEYOND PHENOMENOLOGY?

It is undeniable that, in Rombach's thought, the phenomenon of education plays a major role. The premises of his reflection can be traced back to the structural ontology and structural anthropology he elaborated in his theoretical path. In his philosophical-educational proposal, Rombach engages in an articulated and complex confrontation with the phenomenology of the Freiburg school - which this article aims to investigate and critically deepen.

L'educazione rappresenta un ambito senza dubbio privilegiato nelle preoccupazioni di Heinrich Rombach, come dimostra la sua attenzione nei confronti della pedagogia e i suoi numerosi interventi per chiarire ed esplicitare le implicazioni che dall'ontologia e dall'antropologia strutturali si profilano in ordine al ripensamento profondo del fenomeno educativo.¹

¹ Cfr. H. ROMBACH, *Pädagogik auf dem Weg zur Bildungseinheit*, in «Herder-Korrespondenz» 5, 1950/1951, 1. Beiheft, pp. 26-38; Id., *Sozialerziehung innerhalb der Erziehungswissenschaften*, in E. BORNEMANN – G. MANN-TIECHLER (eds.), *Handbuch der Sozialerziehung*. Bd.1: *Grundlegung der Sozialerziehung*, Herder, Freiburg i.B. 1963, pp. 400-408; ID., *Philosophischer Ansatz zum Erziehungsgeschehen. Rekonstitutionsphilosophie und Strukturpädagogik*, in H. ROMBACH (ed.), *Die Frage nach dem Menschen. Aufriß einer philosophischen Anthropologie*, Alber, Freiburg i.B. – München 1966, pp. 261-283; ID., *Der Kampf der Richtungen in der Wissenschaft. Eine wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung*, in «Zeitschrift für Pädagogik» XIII, 1967, 1, pp. 37-69, poi abbreviato in K. ERLINGHAGEN (ed.), *Erziehungswissenschaft und Konfessionalität*, Akad. Verlagsgesellschaft, Frankfurt a.M. 1971, pp. 139-145 e con il titolo *Grundsätze der Wissenschaftstheorie*, in W. SACHER (ed.), *Pädagogik und Vorurteil*, Universitäts- und Schulbuchverlag, Saarbrücken – Henn, Kastellaun 1976, pp. 19-39; ID., *Das Wesen der Strafe*.

Nello sviluppo logico delle sue riflessioni emerge chiaramente da un lato l'intento di valutare il ruolo positivo e le potenzialità di una teoria dell'educazione ispirata alla fenomenologia (§ 1), dall'altro la volontà di evidenziarne i limiti (§ 2) e di propiziare un superamento della pedagogia fenomenologica verso una pedagogia 'strutturale' (§ 3). In questa proposta, che costituisce l'originale contributo di Rombach alla riflessione sull'educazione, spicca la torsione teorica a cui egli sottopone il fenomeno della libertà, con cui egli intende sviluppare in maniera originale l'eredità dei suoi maestri Max Müller e Eugen Fink, rimeditata a partire dall'orizzonte aperto da Heidegger. Proprio in relazione a questa mossa, si tratta di individuare gli elementi di interesse, ma anche le difficoltà teoriche con cui l'operazione di Rombach finisce per scontrarsi (§ 4).

I. LA PEDAGOGIA FENOMENOLOGICA E IL PROBLEMA EPISTEMOLOGICO DEL DISCORSO SULL'EDUCAZIONE

Per valutare la portata della fenomenologia nelle sue implicazioni educative, Rombach procede articolando le proprie riflessioni in due momenti distinti.

1. Occorre, innanzitutto, partire chiarendo la portata della svolta fenomenologica all'interno dell'epistemologia moderna e dei suoi problemi. Punto di partenza, per tutta la vicenda successiva, è la nascita delle moderne scienze della natura, fondate sul sapere fondamentale della

Philosophische Untersuchungen in pädagogischer Hinsicht, in Willmann-Institut (ed.), *Pädagogik der Strafe*, Herder, Freiburg i.B. – Basel – Wien 1967, pp. 3-31; ID., *Anthropologie des Lernens*, in Willmann-Institut (ed.), *Der Lernprozeß. Anthropologie, Psychologie, Biologie des Lernens*, Herder, Freiburg i.B. – Basel – Wien 1969, pp. 3-46; ID., *Strukturalistische Theorien*, in H. BECK (ed.), *Philosophie der Erziehung*, Herder, Freiburg i.B. – Basel – Wien 1979; ID., *Phänomenologische Erziehungswissenschaft und Strukturpädagogik*, in K. SCHALLER (ed.), *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik*, Kamp, Bochum 1979, pp. 136-154, poi in M. BRINKMANN (ed.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute*, Springer, Wiesbaden 2019, pp. 235-252 a cui si riferiranno le citazioni. Rombach ha dedicato alla pedagogia e all'educazione anche numerose voci in: Deutsches Institut für wiss. Pädagogik Münster – Institut für Vergleichende Erziehungswiss. Salzburg (eds.), *Lexikon der Pädagogik*, voll. 1-4, Herder, Freiburg i.B. – Basel – Wien 1952-1955; Willmann-Institut (ed.), *Lexikon der Pädagogik*, voll. 1-4, Herder, Freiburg i.B. 1970-1971; Willmann-Institut (ed.), *Wörterbuch der Pädagogik*, voll. 1-3, Herder, Freiburg i.B. 1977.

matematica,² nel cui codice la natura appare scritta.³ In tal modo, seguendo uno schema analogo alla diagnosi husserliana esposta nella *Krisis*, Rombach mostra come quello che è accaduto sia una conquista, ma anche un problematico ricoprimento: da un lato, infatti, il guadagno consiste nell'intuizione della *Mathesis universalis*, secondo cui alla base di tutti i saperi vi sarebbe la loro profonda interconnessione; dall'altro, però, questa intuizione sarebbe stata subito ridimensionata, considerando il sapere matematico come autonomo e ben definito, ignorandone il rimando a connessioni che impongono di attraversarlo e oltrepassarlo. Il successo delle scienze della natura ha favorito la trasposizione del loro modello epistemologico alle scienze umane, le quali però adottandolo finiscono per incagliarsi in una serie di aporie, poiché il fenomeno umano non si presta ad un approccio esclusivamente matematico e sperimentale, come dimostrano le difficoltà che sorgono in relazione alle questioni della comprensione di sé e dell'orientamento dell'agire. Sul modello delle evidenze matematiche, la fenomenologia individua nella struttura fondamentale dell'uomo classi e tipi di atti, insieme alla loro correlazione ad essenze o forme di significato. Sono questi i 'fenomeni', di cui si tratta di ricostruire la complessa topografia e che costituiscono le esatte determinazioni 'matetiche', la cui articolata compagine è all'origine di ogni esperienza dell'uomo.⁴ L'analisi della costituzione di tutti i possibili atti elementari e delle loro intenzionalità fornisce così «il sistema di coordinate, in cui tutto ciò che ha a che fare con l'uomo è determinato in anticipo».⁵

2. La pedagogia fenomenologica intende dotare le scienze dell'uomo di una fondazione propria. Le esperienze ordinariamente considerate come pedagogiche sono allora da ricondurre alle loro condizioni a priori, a quella regione particolare della struttura umana di cui la fenomenologia cerca di individuare la legalità, le regole e i modi di funzionamento dei suoi a priori. Sono questi fenomeni pedagogici fondamentali a costituire la condizione per comprendere l'esperienza educativa nella sua concretezza e nella sua quotidianità, sottraendola a interpretazioni distorte e ideologiche, a visioni soggettive e sempre già culturalmente connotate. Una posizione epistemologica tipicamente ideologica è per Rombach quella della 'scienza sperimentale', il cui richiamo alla certezza e all'univocità dell'esperienza è destinato a rivelarsi inconsistente. Lo sviluppo coerente di questa posizione richiede, prima del momento strettamente sperimentale, la messa in campo dell'ipotesi, come mostrato da Popper e dal razionalismo critico,⁶ la cui elaborazione non può mai avvenire in una posizione di partenza neutrale, ma sempre e solo alla luce di

² H. ROMBACH, *Substanz, System, Struktur, Die Ontologie des Funktionalismus und der philosophische Hintergrund der modernen Wissenschaft*, Alber, Freiburg i.B. – München. vol. 1: 1965; vol. 2: 1966 (1981²; 2010³). Cfr. vol. 1, 2010³, pp. 419-423 e vol. 2, 2010³, pp. 304-314.

³ Rombach chiama questo nuovo procedimento epistemologico, che inaugura la modernità, 'fondazione matetica': ID., *Phänomenologische Erziehungswissenschaft und Strukturpädagogik*, cit., p. 235.

⁴ Ivi, p. 237.

⁵ Ivi, p. 238.

⁶ Ivi, pp. 239-240.

presupposti teorici, dipendenti da certi ‘paradigmi’.⁷ Per Rombach, ogni riflessione epistemologica deve mirare al chiarimento radicale di questi presupposti, con i quali l’uomo interpreta l’esperienza, come ormai si è compreso nell’ambito della sociologia, dell’etnologia e della linguistica.⁸ Questa via è quella che egli definisce in prima battuta come ‘fenomenologia dei fenomeni pedagogici fondamentali’⁹ o ‘fenomenologia pedagogica’ – un approccio metodologico in sé non ancora costituitosi, benché già anticipato da alcuni tentativi non pienamente consapevoli.¹⁰ Da qui il giudizio conclusivo di Rombach: «il “movimento fenomenologico” non si è ancora potuto trasformare del tutto in un movimento pedagogico-fenomenologico».¹¹

II. OLTRE LA PEDAGOGIA FENOMENOLOGICA

Per attuare questo passaggio verso una ‘forma moderna’ di pedagogia fenomenologica, occorre portare la fenomenologia più oltre. Per questo, si rende necessario non solo superare la

⁷ Cfr. T.S. KUHN, *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago – London 1962, tr. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 2009.

⁸ La critica di Rombach al metodo sperimentale ha generato una controversia con il pedagogista Wolfgang Brezinka: W. BREZINKA, *Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher*, in «Zeitschrift für Pädagogik» XII, 1966, 1, pp. 53-88, ora in ID., *Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik*, Reinhardt, München 1989, pp. 80-121; a cui seguì la risposta di Rombach: H. ROMBACH, *Der Kampf der Richtungen in der Wissenschaft. Eine wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung*, in «Zeitschrift für Pädagogik» XIII, 1967, 1, pp. 37-69 e la successiva replica di Brezinka: W. BREZINKA, *Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik. Eine Antwort an Heinrich Rombach*, in «Zeitschrift für Pädagogik» XIII, 1967, 2, pp. 135-168, ora in ID., *Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik*, cit., pp. 122-159. Questa disputa è stata definita da Kanz come un punto di condensazione dello *Werturteilsstreit* all’interno della pedagogia e da Beck come una versione di *Positivismusstreit* parallela a quella in sociologia tra le posizioni di Popper/Albert da un lato, Habermas dall’altro: H. KANZ, *Voraussetzungslosigkeit und Wertproblem*, in H. ROMBACH (ed.), *Wissenschaftstheorie*, Bd 1: *Probleme und Positionen der Wissenschaftstheorie*, Herder, Freiburg i.B. – Basel – Wien 1974, p. 37; H. BECK, *Der Positivismusstreit*, in ROMBACH (ed.), *Wissenschaftstheorie*, Bd 1: *Probleme und Positionen der Wissenschaftstheorie*, cit., p. 41. Un’analisi più puntuale della controversia Rombach-Brezinka si trova in: BECK, *Der Positivismusstreit*, cit., pp. 46-49.

⁹ ROMBACH, *Phänomenologische Erziehungswissenschaft und Strukturpädagogik*, cit., p. 240.

¹⁰ Per questi tentativi Rombach menziona espressamente A. Fischer, J.J. Buitendijk, M.J. Langeveld, O.F. Bollnow, E. Fink e St. Strasser: *ivi*, p. 241.

¹¹ *Ibidem*.

fenomenologia trascendentale di Husserl, ma anche problematizzare il modello della fenomenologia 'esistenziale' di Heidegger. Va da sé che questa operazione è possibile solamente se si trasforma la fenomenologia in 'fenomenologia strutturale', cioè se la si ricomprende in direzione di un'antropologia strutturale e dell'ontologia strutturale a essa connessa.¹² Per Rombach, Heidegger sarebbe andato oltre Husserl introducendo nei fenomeni uno sdoppiamento, quello cioè tra forma autentica e forma inautentica, introducendo la distinzione tra fenomeno ed epifenomeno, con la conseguente esigenza di spingere le analisi fenomenologiche dal livello più immediato dell'epifenomenalità a quello più originario dei fenomeni. In questa nuova trasformazione della fenomenologia si cela, tuttavia, un problema, che emerge bene, del resto, nella recezione della lezione heideggeriana da parte di Fink, il quale ha dovuto precisare ulteriormente gli esiti delle analisi del maestro mediante l'individuazione più circoscritta di alcuni 'fenomeni fondamentali' (*Grundphänomene*). Infatti, nemmeno l'analitica esistenziale perviene a mettere in luce la dimensione originaria: la struttura fondamentale dell'esistenza che essa scopre consisterebbe ancora in una determinata e precisa immagine del *Dasein*. Tale immagine è senza dubbio «più elementare e più essenziale» di quella della scienza o dell'esperienza ordinaria, tuttavia appare ancora legata ad una precomprensione, a determinati presupposti storici e sociali.¹³ S'impone, pertanto, come necessaria una correzione nel senso dell'antropologia strutturale: quest'ultima porta allo scoperto il carattere ancora culturalmente condizionato del *Dasein* heideggeriano,¹⁴ rivendicando l'impossibilità di concepirlo in una forma originaria e autentica, univoca e definitiva. L'esistenza dell'uomo si può dare sempre e solo in forme e 'autoproduzioni' storiche, nelle diverse epoche e società, non essendoci alcuna natura umana univoca e sovratemporale. L'analitica esistenziale di Heidegger pare essere ancora un surrogato della pretesa fondazionalista ed universale, che aveva già mosso Husserl. Se l'idea di una normatività universale va senz'altro congedata, è perché l'unica legalità è quella interna alla struttura, ovvero l'unico compito dell'uomo è l'esigenza della concretizzazione, continua ed ogni volta unica e imprevedibile, della rete complessa dei

¹² Si tratta per Rombach di un passaggio e di un completamento pienamente consequenziali, coerenti cioè con le premesse stesse della fenomenologia. Il passaggio è, in altre parole, «ein konsequenter Weg»: *ivi*, p. 241. Per la fenomenologia strutturale il fenomeno originario da indagare non consiste né nei vissuti coscienziali, né nell'essere, ma nella 'struttura', che subentra agli enti dell'ontologia tradizionale: 'struttura' significa che ogni entità o realtà non è altro che 'evento', cioè la possibilità di generare novità liberando possibilità non previste. Questa possibilità è la libertà, da intendersi in senso universale, poiché in quanto capacità di creatività, riguarda ogni realtà, non solo l'essere umano.

¹³ *Ivi*, p. 242.

¹⁴ La medesima critica è rivolta da Rombach anche al pensiero *seinsgeschichtlich* del secondo Heidegger: cfr. *Id.*, *Die Seinsgeschichte als eine Epoche auf dem Wege der Menschheit. Versuch einer Ortung des Denkens von Martin Heidegger im Gesamthorizont der Kulturen*, in T. BUCHHEIM (Hrsg.), *Destruktion und Übersetzung. Zu den Aufgaben von Philosophiegeschichte nach Martin Heidegger*, VCH, Weinheim 1989, pp. 171-176.

fenomeni fondamentali in cui si articola la struttura stessa. Diversamente, è inevitabile l'esperienza di un fallimento nella realizzazione di sé, che l'uomo giustifica ricorrendo sbrigativamente all'idea di una generica e illusoria «metafisica della finitezza», espressione, questa, con cui Rombach sembra polemizzare, in modo un po' velato, con Fink.¹⁵ Scopo essenziale della pedagogia strutturale è quello di ridestare l'uomo a questo suo compito fondamentale, nel continuo confronto e interazione tra significati ereditati ed esperienze contingenti, nella tensione tra fatti e norme.¹⁶

III. SIGNIFICATO E COMPITI DELLA PEDAGOGIA STRUTTURALE

Per delineare la figura e i compiti della nuova pedagogia strutturale, Rombach parte innanzitutto dalla ridefinizione dell'uomo, sia nella sua dimensione personale che in quella sociale, resa possibile dalla riconfigurazione del fenomeno umano, ma anche della realtà 'non umana', alla luce della nuova idea di 'struttura'.

1. L'impossibilità di concepire il soggetto come una cosa, un oggetto, una sostanza, ha costretto già Scheler a comprendere la persona umana come il centro dei suoi atti.¹⁷ Seguendo le sue orme, l'antropologia di Rombach pensa la persona umana come l'unità della struttura, dei fenomeni fondamentali in cui essa si articola e ai quali afferiscono a loro volta i singoli atti dell'uomo. La persona non consiste in disposizioni, facoltà, forze o istinti, ma nell'unità che ogni volta si stabilisce tra tutti questi elementi e che consente ad ogni singolo elemento di acquisire il valore di una determinata funzione, di essere cioè espressione di una totalità personale. Singole tendenze, disposizioni, inclinazioni, tratti caratteriali acquistano un diverso valore a seconda della forma che caratterizza l'unità della struttura, ovvero della situazione in cui l'uomo si colloca. Per questo, uno dei compiti precipui dell'educazione è quello di aiutare l'uomo a divenire persona nel modo migliore, cioè di aiutarlo a crearsi una situazione propria, in grado di valorizzare al massimo le sue tendenze, raggiungendo una propria «chiarezza strutturale». Non vi sono, dunque, potenzialità già delineate che attendono di essere esplicitate o pienamente sviluppate, tantomeno vi sono presunte condizioni essenziali o nature che attendono di venire scoperte. Capacità e disposizioni vanno precisate, determinate e formate attraverso un 'trovamento'

¹⁵ ROMBACH, *Phänomenologische Erziehungswissenschaft und Strukturpädagogik*, cit., p. 242.

¹⁶ Ivi, p. 243.

¹⁷ Cfr. M. SCHELER, *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, Reichl, Darmstadt 1928, poi in ID., *Späte Schriften*, GW IX, Francke, Bern 1976 (Bouvier, Bonn 2008³); infine, in versione originale senza le interpolazioni di Maria Scheler: *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, Wolfhart Henckmann (ed.), Meiner, Hamburg 2018, tr. it. *La posizione dell'uomo nel cosmo*, ricostruzione dell'edizione originale del 1928, FrancoAngeli, Milano 2009⁵.

(*Findung*) di volta in volta proprio dell'unità personale.¹⁸

2. La dimensione personale è strettamente legata e riferita a quella interpersonale e sovra-personale, che si articola nell'esperienza familiare, nelle innumerevoli esperienze sociali, nonché nella dimensione politica, anch'esse strutturate dal punto di vista ontologico. Poiché ogni struttura è interrelata con altre strutture, decade ogni problema legato all'attribuzione del primato alla sfera individuale o a quella collettiva. Si tratta, piuttosto, di mettere a tema la profonda correlazione che esiste tra la struttura umana – peraltro comprendente al suo interno, al livello infra-personale, altre strutture, come il corpo e le sue componenti biologiche – e le strutture sociali.¹⁹ È dalla capacità di queste ultime di realizzare una reale e dinamica reciprocità con le proprie strutture infra-sociali che dipende la riuscita della struttura sociale stessa, la sua qualità, la sua durata, la sua dissoluzione.²⁰ La coscienza comune che caratterizza un'esperienza sociale può spesso essere percepita come più intensa rispetto alla propria coscienza individuale – come accade nel caso delle appartenenze comunitarie, etniche, religiose, politiche – anche se ogni individuo vive contemporaneamente più appartenenze, cioè più identità, senza che il loro darsi simultaneo costituisca un problema. Superata l'idea tradizionale dell'ontologia sostanzialista, a cui è correlata l'idea di una natura umana e di un'unica identità personale, l'io si rivela come «il punto di incrocio di più identità-noi».²¹ Alla legge delle identità multiple è connessa la squalifica dell'idea di fondo di tutta la tradizione pedagogica del passato, la convinzione cioè di poter cambiare l'esistenza intera dell'individuo o di influire sui suoi diversi aspetti attraverso la relazione educativa. Rombach, invoca per l'abbandono di questa idea pregiudiziale, l'auto-superamento o «autotrascendenza pedagogica».²² La relazione educativa rappresenta solo uno tra gli ambiti (familiare, professionale, politico, affettivo) in cui l'uomo vive diverse identità ed esperienze. Il cambiamento del comportamento umano e dell'autocomprensione dell'individuo in questi diversi ambiti può dipendere solamente dal cambiamento della totalità strutturale, da cui i singoli atti dell'uomo scaturiscono e dalla quale essi acquisiscono il loro preciso ruolo e il loro senso. Per

¹⁸ ROMBACH, *Phänomenologische Erziehungswissenschaft und Strukturpädagogik*, cit., p. 244.

¹⁹ Rombach polemizza contro ogni discorso relativo alla 'socializzazione', dal momento che questa categoria si fonda sulla premessa di una separazione iniziale e di principio tra singolo e società, concepiti il primo come una sostanza autonoma che sta di fronte alla seconda come ad un'altra entità altrettanto autonoma, con tutta la serie di problemi che così nascono in ordine alla salvaguardia delle proprie autonomie. L'uomo non ha mai necessità di una 'socializzazione', poiché già da bambino è radicato nella società, viene all'esistenza già in un contesto di relazioni, di tradizioni e di ruoli culturali: *ivi*, p. 247.

²⁰ *Ivi*, pp. 246-247. La concezione strutturale della dimensione sociale è sviluppata in: ID., *Phänomenologie des sozialen Lebens. Grundzüge einer Phänomenologischen Soziologie*, Alber, Freiburg i.B. – München 1994.

²¹ ROMBACH, *Phänomenologische Erziehungswissenschaft und Strukturpädagogik*, cit., p. 246.

²² *Ivi*, p. 249.

quanto riguarda invece i rapporti tra i singoli ambiti o identità dell'esistenza del singolo, non si dà mai e in nessun modo un rapporto di causalità necessaria, ma solamente di influsso probabile. Ciò è ribadito da Rombach in diretta analogia con la cosiddetta 'legge delle omologie strutturali': in ogni struttura, che al suo interno ne contiene altre e si colloca a sua volta in un insieme più ampio di strutture, il cambiamento è semplicemente un 'potenziale di cambiamento' per la totalità delle strutture adiacenti, non dunque un effetto di causalità necessaria e necessitante.²³ La relazione educativa ha quindi tanto più probabilità di influire sulla vita dell'educando, quanto più essa riesce ad operare oltre i ristretti limiti del proprio ambito, socialmente e giuridicamente circoscritto, superandolo e 'invadendo' gli altri ambiti identitari della persona.

3. Da questa ridefinizione radicale della persona, sia a livello individuale che sociale – in cui il costitutivo ultimo della realtà è la struttura, la libertà 'universale', modo di essere non solo dell'uomo, ma di ogni entità – scaturisce il profilo fondamentale della nuova pedagogia strutturale, il cui compito si realizza attraverso la via del «pluralismo pedagogico»:²⁴ in senso critico-negativo, si tratta di comprendere ogni concezione educativa come risposta alla propria situazione e la storia dell'educazione come la trasformazione, la successione dei diversi modi di trovare risposte adeguate al proprio contesto; in senso positivo, si tratta di mettere in atto un enorme confronto con tutta la tradizione concettuale del passato e del presente, un confronto con la diversità in direzione diacronica e sincronica, con l'obiettivo di mettere in luce e valorizzare in essa quanto è stato già intuito riguardo alla struttura e alla sua ontologia. In questo modo, molte idee e analisi sparse in diversi autori e in diverse epoche possono rivelare finalmente le loro reciproche relazioni, rimaste fino ad oggi incomprese.²⁵

IV. RILEVI CRITICI

La filosofia dell'educazione di Rombach si può ricondurre, in ultima analisi, a un'interessante intuizione di fondo: l'obiettivo unico di ogni intervento e prassi educativa, come anche della sua ripresa e verifica teorica, non sarebbe che quello di favorire e incrementare i processi di auto-modificazione e di auto-correzione del soggetto umano, possibili solo grazie al divenire e al movimento di auto-genesi di ogni struttura complessa, dove l'autogenesi può riuscire, solo se avviene come processo 'con-creativo', cioè solo se accade grazie al contributo di tutti gli enti in gioco. Nel caso dell'uomo, quella struttura che è di volta in volta la sua situazione unica e

²³ *Ibidem.*

²⁴ Ivi, p. 250.

²⁵ Tra gli autori che Rombach menziona esplicitamente, auspicando la ripresa delle loro intuizioni pedagogiche vi sono: J. Gotthelf, O. Willmann, M. Montessori ed E. Spranger. «Ci sono sempre stati "pedagogisti della struttura", solo che non si sapeva nulla della loro appartenenza reciproca e non sono mai apparsi nell'orizzonte che li lega, l'unico in grado di mettere in luce i loro veri contributi». Ivi, p. 251.

particolare esige pertanto la disponibilità ad assecondare o favorire l'autogenesi, il divenire della situazione stessa. Questa disponibilità esige il contributo non solo dell'ente umano in gioco, ma di tutti gli enti coinvolti nella situazione dell'io: in termini rombachiani, si tratta, in senso generale, dell'azione 'concreativa' di io e mondo. Si tratta di un'ontologia che spiega la genesi della novità nel reale, superando l'idea deduttivistica di un agire che è sempre conformità ad un a priori.

Ciò che crea difficoltà nella teorizzazione rombachiana è, però, la presenza di una problematica premessa metafisica, che opera surrettiziamente, senza mai essere fondata o giustificata: il presupposto che guida la logica del discorso è che il processo incessante del divenire, con cui la struttura si autogenera e automodifica, sia di per se stesso un valore intrinseco, sia cioè in qualche modo orientato a priori ad una organizzazione migliore della realtà ogni volta esistente e disponibile. Ora, è certo apprezzabile ed interessante, nella proposta educativa di Rombach, la denuncia della collusione metafisica della pedagogia tradizionale, la sua incapacità di cogliere l'esperienza reale ed effettiva dell'uomo, poiché si partirebbe sempre da un 'a priori' – gli obiettivi e i valori che devono guidare l'educazione – che predetermina riduttivamente la comprensione e l'approccio all'esperienza. Tuttavia, la reintroduzione di un altro a priori metafisico – l'ottimismo del divenire – non consente, alla fine, a Rombach di risolvere in maniera coerente il problema pedagogico della 'mancanza di orientamenti' nell'azione educativa,²⁶ se non con il ricorso a un surrogato delle vecchie predeterminazioni etico-metafisiche. Vi è anche un secondo problema: proprio grazie alla teorizzazione strettamente pedagogica di Rombach, diviene visibile nella sua ontologia strutturale una problematica tensione di fondo, mai risolta nel corso del

²⁶ Il problema della 'mancanza di orientamenti' della teoria e della prassi educativa costituisce la critica fondamentale alla filosofia dell'educazione di Fink da parte degli orientamenti tradizionali, ancorati ad impostazioni metafisiche o razionaliste: cfr. H. MEYER-WOLTERS, *Selbstbestimmung als Notlösung. Zur Aktualität des anthropologischen und bildungstheoretischen Denkens von Eugen Fink*, in «Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik» LXXIII, 1997, 2, pp. 206-225. Il problema dell'ottimismo metafisico che in Rombach sembra fungere da concetto operativo del suo intero discorso e che gli consente un ripensamento delle tradizionali prospettive sull'educazione, senza ricadere semplicemente in un elogio post-moderno del caos, costituisce la tesi di fondo dell'unico lavoro dedicato interamente alla recezione pedagogica del pensiero di Rombach: P. REINHARTZ, *Von der Differenz zur Idemität? Zu einer postmodernen Revision pädagogischer Situativität in Auseinandersetzung mit der Strukturphänomenologie Heinrich Rombachs*, Königshausen und Neumann, Würzburg 1996. L'autrice, definendo il pensiero di Rombach un «idealismo tedesco postmoderno», lo interpreta esclusivamente alla luce dell'idealismo e della postmodernità 'secondo Lyotard', a lei nota attraverso la mediazione di Welsch. A rimanere in ombra, in questo articolato studio delle implicazioni pedagogiche del pensiero di Rombach è la sua contestualizzazione teorica più appropriata, quella che ne riporta le questioni di fondo e le linee teoretiche alla scuola fenomenologica friburghese. Cfr. *ivi*, pp. 135-141. Per le fonti di Reinhartz cfr. W. Welsch, *Unsere postmoderne Moderne*, VCH, Weinheim 1987 (De Gruyter, Berlin – Boston 2018⁵).

suo itinerario filosofico. Punto di emergenza di questa aporetica tensione è la rivendicazione della necessità di ridimensionare la tradizionale fiducia incontrastata nell'efficacia della relazione e dell'azione educativa. In effetti, l'esperienza educativa rappresenta semplicemente un ambito, una delle tante identità-noi che l'uomo vive cooriginariamente. Ora Rombach specifica come il cambiamento di ciascuna identità dipenda dal cambiamento dell'intera struttura/situazione uomo, mentre il cambiamento innescato a partire da una singola identità non può avere lo stesso effetto esercitato dalla totalità della struttura, ma solamente un effetto potenziale, probabilistico, che in ogni caso appare come qualcosa di fortemente depotenziato. È Rombach stesso a svelare come si tratti di una legalità ontologica, cioè di una regola che caratterizza l'essere della struttura, il suo tipico movimento, il suo divenire, la sua autogenesi, la legge del puro accadere, e che lo stesso Rombach definisce come 'legge delle omologie strutturali': posto che ogni struttura è al proprio interno una 'struttura di strutture' e che essa allo stesso tempo è dentro una struttura di strutture di cui è parte, bisogna prendere atto che il cambiamento di una struttura non causa necessariamente un corrispondente cambiamento nella totalità delle strutture ad essa adiacenti, ma può implicare solamente la 'possibilità' di un tale cambiamento totale, offrendosi come occasione per innescare questa metamorfosi della totalità.

Ora, tutto questo porta allo scoperto la problematica tensione tra totalità e parti che affligge l'intera fenomenologia/ontologia strutturale. Nella realtà, che è una costruzione concentrica di strutture, il cambiamento di ciascuna struttura influisce sui livelli ad essa più interni, ma non allo stesso modo sulla totalità strutturale di cui essa è ogni volta parte. Il cambiamento va sempre dalla totalità alle sue parti, mentre il contrario non vale o non vale allo stesso modo, dal momento che si tratta solo di un influsso 'potenziale'. In questa impossibilità di una relazione perfettamente biunivoca tra i diversi livelli strutturali della realtà si annuncia una criticità decisiva: cioè si ripropone il medesimo problema che caratterizza la differenza ontologica di Heidegger e che si traduce nella duplicazione fenomenologica della libertà in una dimensione ontologica e una dimensione ontica, dove la trasformazione della libertà può accadere solamente a partire dal livello ontologico, mentre il livello ontico delle decisioni concrete non può avere mai rilevanza in ordine ad una trasformazione della dimensione ontologica, più originaria.

albertoanelli@libero.it

(Università Cattolica del Sacro Cuore)