



**University of
Zurich** ^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2023

Il paradosso dell'educazione: note alla «maieutica kierkegaardiana»

Rother, Wolfgang

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-253071>

Journal Article

Published Version

Originally published at:

Rother, Wolfgang (2023). Il paradosso dell'educazione: note alla «maieutica kierkegaardiana». *Educazione*, 12(2):47-61.

Il paradosso dell'educazione. Note alla «maieutica kierkegaardiana»*

Wolfgang Rother

Universität Zürich
Philosophisches Seminar
8044 Zürich
Svizzera
wolfgang.rother@philos.uzh.ch

Abstract

The Paradox of Education. Notes on “Kierkegaardian Maieutic”

In the process of education, the roles seem to be clearly defined and distributed: here the educating «subject», there the «object» to be educated, which is to be raised from immaturity and heteronomy to become an independent subject capable of self-determination. How blurred this assignment of roles is, how vague the separation between what is self-determination and what is not, and what paradoxes the philosophy of education is confronted with, can be seen in an examination of the different pedagogical concepts underlying Plato's Allegory of the Cave and the Socratic maieutic developed by Kierkegaard in his Philosophy and Theology of Existence and which can be gained from Critical Theory, namely Horkheimer and Adorno's topos of the Dialectic of Enlightenment.

Key Words: maieutic, Socrates, Kierkegaard, Edda Ducci, emancipation

* Questo saggio è basato su una relazione tenuta il 17 ottobre 2017 nell'Aula Magna «Santa Caterina», Università LUMSA, Roma, al colloquio «Gli auctores di Edda Ducci» in occasione del decimo anniversario della morte di Edda Ducci. Sono riconoscente al dottor Marco Lamanna, Università della Svizzera italiana, per la lettura critica e la correzione linguistico-stilistica del mio contributo. Si veda anche un'ulteriore trattazione incentrata sul tema dell'intreccio tra autonomia ed eteronomia, pubblicata in tedesco con il titolo «Erziehung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung», in *Fremdbestimmung und Selbstbestimmung*, Erster Teil, a cura di W. Rother, Zürich, conexus, 2021, pp. 51-63.

Resumen

La paradoja de la educación. Notas sobre la «mayéutica kierkegaardiana»

En el proceso de educación, los papales parecen estar claramente definidos y distribuidos: por una parte, el «sujeto» educador; por otra, el «objeto» a educar, que ha de ser elevado desde la inmadurez y la heteronomía para convertirse en un sujeto independiente capaz de autodeterminarse. Lo borrosa que es esta asignación de papeles, lo imprecisa que es la separación entre lo que es autodeterminación y lo que no lo es, y las paradojas a las que se enfrenta la filosofía de la educación, se puede ver en un examen de los diferentes conceptos pedagógicos que subyacen a la Alegoría de la caverna de Platón y a la Mayéutica socrática desarrollada por Kierkegaard en su Filosofía y Teología de la Existencia y que pueden obtenerse de la Teoría crítica, a saber, el topos de Horkheimer y Adorno de la Dialéctica de la Ilustración.

Palabras clave: mayéutica, Sócrates, Kierkegaard, Edda Ducci, emancipación

Fra le prime opere di Edda Ducci sulla filosofia della pedagogia si trova il suo libro *La maieutica kierkegaardiana*, pubblicato nel 1967 – quando aveva trentotto anni. Uscì per la Società editrice internazionale di Torino e fu ristampato nell'aprile 2007, cioè un mese prima della morte dell'autrice, come quinto volume della collana *Filosofare sull'Educativo*, collana fondata e diretta da lei¹. In questa maniera Kierkegaard si poneva in un certo qual modo all'inizio e alle fine di una vita accademica che, come quella di Edda Ducci, fu dedicata in maniera eccellente al filosofare sull'educativo, facendo del luterano danese, il cui pensiero oscilla fra filosofia e teologia, probabilmente il più importante fra gli *auctores* moderni di Edda Ducci. Per lei, Kierkegaard fu «un educatore nella

¹ Edda Ducci morì il 20 maggio 2007, il finito di stampare della seconda edizione fu nel mese di aprile 2007. E. Ducci, *La maieutica kierkegaardiana*, Roma, Anicia, 2007, p. 223.

piena accezione del termine», la cui maieutica metteva in movimento il processo del diventar soggetto e del costituirsi dell'uomo in libertà². Per lei, Kierkegaard era il pensatore che introduceva nel filosofare sull'educativo un concetto che fu «completamente estraneo» alla pedagogia classica³. Sarebbe sicuramente interessante e importante esaminare alla maniera di un saggio sulla storia delle idee e della ricezione, come Kierkegaard abbia influenzato il pensiero di Edda Ducci e come, a sua volta, lei abbia reso fertile e adattato Kierkegaard per la sua filosofia della pedagogia. Il mio contributo quest'oggi prenderà invece una strada un poco diversa che, come spero, va tutta nel senso di Edda Ducci, la cui attualità è al centro di questo convegno.

Se parlo del «paradosso dell'educazione», raccolgo un topos centrale del pensiero kierkegaardiano, rinvenibile in particolare nelle *Briciole filosofiche*, in cui Kierkegaard dedica un capitolo intero al «paradosso assoluto», la cui essenza è, per lui, l'incarnazione di Dio⁴. Se l'educazione è un paradosso – addirittura un paradosso comparabile al paradosso dell'incarnazione di Dio – questo non implica in nessun modo la sua impossibilità, bensì – secondo la filosofia dell'educazione di Edda Ducci – la sfida permanente della teoria e della pratica pedagogica di mettere se stesso in dubbio e di aspettarsi sempre il possibile fallimento dell'educazione.

In seguito, tematizzerò alcune questioni elementari della filosofia dell'educazione in quattro brevi punti. Il

² *Ibid.*, pp. 15, 19 e 24.

³ *Ibid.*, p. 112.

⁴ «Das absolute Paradox (Eine metaphysische Grille)», in S. Kierkegaard, *Philosophische Brosamen oder ein bisschen Philosophie von Johannis Climacus*. Herausgegeben von S. Kierkegaard (1844), in Id., *Philosophische Brosamen und Unwissenschaftliche Nachschrift*, a cura di Hermann Diem e Walter Rest, Köln, Olten, Jakob Hegner, 1959, pp. 48-67.

primo punto si concentra sulla questione dell'insegnabilità della virtù discussa ripetutamente da Socrate, sulla dottrina dell'anamnesi giungendo al paradosso e sul tema della maieutica come metodo di educazione. In un secondo punto esaminerò, alla luce dell'intenzione di Kierkegaard di dare una «introduzione *non* al *cristianesimo*, bensì al *diventar cristiano*»⁵, quel paradosso che denominerei «teologico-antropologico» e che implica in ultima analisi il fallimento dell'educazione umana, perché il *diventar cristiano* dipende da un educatore divino, cioè in termini teologici, dalla grazia di Dio. Il motivo della grazia divina è l'amore che Kierkegaard comprende esplicitamente come un fenomeno paradossale⁶ e che, certo, può essere posto come un momento del processo educativo, ma che non può rigorosamente essere inteso come una condizione necessaria dell'educazione umana. Il quarto punto tematizzerà i fini dell'educazione come sono definiti nella maieutica kierkegaardiana e nel programma di Edda Ducci del *diventar soggettivo*: cioè la libertà e l'emancipazione. La pretesa che si articola in questo è quella dell'illuminismo nel senso kantiano, cioè della liberazione dallo stato di minorità, dell'illuminismo che, secondo Horkheimer e Adorno, tuttavia non è protetto dal rischio della sua autodistruzione e che quindi – questo nel senso di una precisazione e di una estensione degli scopi dell'educazione –

⁵ Hermann Diem, Einführung, in *Philosophische Brosamen und Unwissenschaftliche Nachschrift*, cit., p. 9. Questa differenza è inerente all'architettura della *Abschliessende unwissenschaftliche Nachschrift zu den philosophischen Brosamen. Mimetisch-pathetisch-dialektische Sammelchrift. Existentieller Beitrag von Johannes Climacus*. Herausgegeben von S. Kierkegaard (1846), in seguito: *Unwissenschaftliche Nachschrift*, in *Philosophische Brosamen und Unwissenschaftliche Nachschrift*, cit., pp. 131-844: Nella prima parte Kierkegaard discute il «problema oggettivo» al titolo «Von der Wahrheit des Christentums», nella seconda parte il «problema soggettivo»: «Das Verhältnis des Subjekts zur Wahrheit des Christentums oder das Christ-Werden».

⁶ Kierkegaard, *Philosophische Brosamen*, cit., p. 50.

deve ricorrere a una concezione di educazione che la intende come autorizzazione alla critica e all'autocritica.

1. Il paradosso socratico e la maieutica

La questione posta nel *Menone*, se la virtù sia insegnabile e se si può apprenderla⁷, ripresa da Kierkegaard nel suo «progetto di pensiero»⁸, conduce all'aporia. Se *x* è l'oggetto dell'insegnare e dell'apprendere, si deve presupporre che *x* – almeno nella prospettiva dell'educando – non è. E dall'ulteriore presupposizione, che ogni apprendere è un cercare, risulta il paradosso riassunto da Socrate nell'ἔριστικὸς λόγος: è impossibile che un uomo possa «cercare sia ciò che sa sia ciò che non sa». Cioè, se conosco *x*, non devo cercarlo, e se non conosco *x*, non so nemmeno cosa devo cercare e quindi non posso neanche trovarlo⁹. Tramite due presupposizioni – che però erano ancora da dimostrare –, cioè l'immortalità dell'anima, ἡ ψυχὴ ἀθάνατος, e l'affinità delle cose l'una con l'altra, τῆς φύσεως ἀπάση συγγενοῦς οὐσῆς, Socrate sviluppa, per sfuggire al dilemma del cercare e dell'apprendere, la sua dottrina dell'anamnesi, secondo cui ogni cercare e apprendere è riscoperta e reminiscenza, τὸ γὰρ ζητεῖν ἄρα καὶ τὸ μανθάνειν ἀνάμνησις ὅλον ἐστίν¹⁰. Così l'*x* cercato non deve essere «immerso» nell'educando, «bensì già era in lui»¹¹ e – ecco il compito dell'educazione – solo deve essere estratto da lui: L'educazione è dunque maieutica¹². Per Kierkegaard il rapporto fra levatrice e partoriente è «il

⁷ Plat. Men. 70a.

⁸ Kierkegaard, *Philosophische Brosamen*, cit., p. 17.

⁹ Plat. Men. 80e; Kierkegaard, *Philosophische Brosamen*, cit., p. 17.

¹⁰ Plat. Men. 81c-d.

¹¹ Kierkegaard, *Philosophische Brosamen*, cit., p. 17.

¹² Cfr. Plat. Th. 148e-151d.

più alto [...] che un uomo può assumersi rispetto a un altro», mentre attribuisce il partorire stesso a Dio¹³.

L'esame e il confronto di questi testi e contesti rivelano un cambio di prospettive, che Kierkegaard compie riguardo a Socrate e che fa apparire giustificato il parlare con Edda Ducci di una «maieutica kierkegaardiana», che per lei – prendendo implicitamente le distanze da Socrate che, nel *Teeteto*, qualificava la maieutica esplicitamente come una τέχνη¹⁴ – «non è una tecnica», ma «una realtà» che «presuppone, anzitutto, il rapporto vitale tra due persone», «un rapporto interpersonale»¹⁵. Le presupposizioni della maieutica socratica, cioè l'esistenza di idee eterne e innate che nel processo dell'educazione solo devono essere riattivate e attualizzate, non permettono né trascendenza né libertà. Per il Socrate platonico non c'è, per parlare con l'Ecclesiaste, «nulla di nuovo sotto il sole»¹⁶. L'educazione è ridotta al mettere in movimento il processo dell'anamnesi, ad una psicotecnica di riattivazione di dati prestabiliti che in ragione della loro eternità sono immutabili. Ciò che è inconsapevole viene fatto emergere e sollevato, tramite l'educazione, nella consapevolezza. Kierkegaard non ricorre a queste premesse – né all'esistenza di idee eterne né alla riduzione dell'apprendere all'anamnesi –, ma apre attraverso una maieutica, liberata dalle presupposizioni platoniche-socratiche, una nuova prospettiva. Per lui deve essere messo al centro da un lato quella relazione fra l'uomo e l'uomo considerato fondamentale anche da Edda Ducci, e – se dice che il partorire è reso possibile in realtà da Dio – dall'altro lato l'indisponibilità e l'essere in sospenso del processo dell'educazione. La modestia di Socrate, che limita il compito del filosofo e del

¹³ Kierkegaard, *Philosophische Brosamen*, cit., p. 18.

¹⁴ Il termine τέχνη è ripetutamente impiegato da Socrate in Plat. *Tht.* 149a-151a, in 150b: τέχνη τῆς μαιεύσεως.

¹⁵ Ducci, *La maieutica kierkegaardiana*, cit., pp. 9 e 145.

¹⁶ Ec 1,9.

pedagogo alla maieutica, è in certo qual modo radicalizzata in Kierkegaard: Mentre il maieutico socratico, riuscendo a tirare fuori le idee preesistenti nell'anima dell'educando, poteva attribuire tutto il successo a sé stesso e alla sua competenza pedagogica, per il maieutico kierkegaardiano, invece, tutto è nelle mani di Dio, vale a dire, l'educazione non è «fattibile», non è un «prodotto», bensì un processo fra gli uomini dall'esito incerto.

2. Il paradosso teologico-antropologico e la questione riguardo alla possibilità dell'educazione umana

Nella fondazione evidentemente religiosa della maieutica kierkegaardiana risiedono la sua forza e allo stesso tempo e la sua debolezza. La sua forza consiste in quello che rende possibile la incompiutezza del processo dell'educazione e con questo anche l'autorizzazione del soggetto alla libertà, all'emancipazione e all'autonomia, la sua debolezza invece risiede in alcune presupposizioni che possono apparire filosoficamente discutibili. Questa costellazione implica una problematica che vorrei chiamare il paradosso teologico-antropologico.

Contro la supposizione di Socrate che «in fondo ogni uomo possiede la verità», l'uomo *post lapsum* è per Kierkegaard, alla luce della sua antropologia cristiana, «fuori della verità» e a tale riguardo «la falsità»¹⁷. Per la maieutica socratica sarebbe assurdo considerare il maestro l'ostetrico di una verità di cui il discepolo è gravido, visto che quest'ultimo, secondo l'antropologia teologica di Kierkegaard, è la falsità. Solo a questo fatto – in termini teologici: alla sua peccaminosità – il maestro può

¹⁷ Kierkegaard, *Philosophische Brosamen*, cit., p. 22. Cfr. anche p. 24, dove lo «stato [...], di essere la falsità e lo essere per propria colpa» è chiamato esplicitamente «peccato».

ricordarlo, e precisamente «spingendolo via» da sé. Così, abbandonato a sé stesso, il discepolo scopre la sua falsità, l'uomo attinge – di nuovo in termini teologici – alla consapevolezza della sua peccaminosità, che può «scoprire solo da sé stesso». Il maestro che allontana da sé il discepolo per rendergli possibile la conoscenza di sé stesso è lo stesso che lo conduce alla verità e che crea le idonee condizioni per questo. «Di questo però – dice Kierkegaard – nessun'uomo è capace», e conclude: «Il maestro è quindi il Dio stesso»¹⁸. Per Kierkegaard, il maestro divino è l'emancipatore che libera l'uomo catturato dalla falsità e dalla schiavitù per sua propria colpa – in termini teologici: per l'abuso della sua libertà nel peccato originale. A tale riguardo il maestro è il «salvatore», «redentore» e «riconciliatore»¹⁹.

La maieutica kierkegaardiana si distingue dalla maieutica socratica in un punto preciso: Kierkegaard non integra l'educazione in un sistema ordinato e alla fine totalizzante e addirittura totalitario di idee e verità cosiddette eterne, ma invece apre all'uomo la possibilità di progettarsi liberamente nel senso della filosofia esistenziale, rendendogli possibile per così dire il «salto» nella trascendenza. Che questo salto è per Kierkegaard «la scelta *κατ' ἐξοχήν* proprio del cristiano»²⁰, implica però una presupposizione che figura da momento escludente e in vista di cui si pone la questione: come questo salto può essere liberato dal contesto cristiano posto da Kierkegaard, vale a dire, come questo salto nella fede cristiana, che può essere giustificato solo con motivi religiosi, può essere concepito come un salto fondato su argomenti filosofici-esistenzialistici nel regno della libertà e della trascendenza.

¹⁸ *Ibid.*, pp. 22-24.

¹⁹ *Ibid.*, p. 26. Cfr. anche il capitolo 2: «Der Gott als Lehrer und Erretter», pp. 32-48.

²⁰ Kierkegaard, *Unwissenschaftliche Nachschrift*, cit., p. 237.

Ciò che qui è in questione non è solo una possibile secolarizzazione della maieutica kierkegaardiana, bensì – e questo è un altro aspetto del paradosso teologico-antropologico – la possibilità di educare in genere. È vero che Kierkegaard, nella sua critica implicita della maieutica socratica, ha effettuato un cambio di prospettive: dalla questione, se la virtù o la verità sia insegnabile e acquisibile, al processo pedagogico stesso, alla relazione «fra uomo e uomo»²¹, rimanendo tuttavia contrariato dalla tesi che il maestro è «il Dio stesso».²² Il paradosso teologico-antropologico della maieutica kierkegaardiana ci pone davanti alla questione come l'educazione sia nondimeno possibile senza ricorso a Dio, cioè come sia possibile una educazione *umana*. La risposta che una tale educazione non è affatto possibile, sembra certamente ovvia, però non aiuta. Eppure, forse si otterrebbe già molto, se la filosofia della pedagogia si liberasse dalle illusioni di essere una tecnica e in ogni momento fosse memore dell'indisponibilità e dell'apertura del processo educativo. Se si riesce in questo, si può rendere fertili anche i concetti occupati dalla dogmatica cristiana come «nuovo uomo», «conversione», «pentimento» e «rinascita»²³ per una teoria dell'educazione-emancipazione del «diventar soggettivo» che è, per Edda Ducci, il frutto più importante della maieutica kierkegaardiana²⁴.

²¹ Kierkegaard, *Philosophische Brosamen*, cit., p. 18.

²² *Ibid.*, p. 24.

²³ *Ibid.*, pp. 28-29.

²⁴ Ducci, *La maieutica kierkegaardiana*, cit., particolarmente capitolo 2: «Diventar soggettivo», pp. 81-144. Edda Ducci mette il tema delle *Briciole filosofiche*, cioè il diventare cristiano, nel contesto più generale della «tematica del diventare soggettivo», p. 103.

3. *Il paradosso dell'amore e il pericolo dell'eros pedagogico*

L'argomentazione cristiana di Kierkegaard implica una riflessione sulla motivazione di Dio di diventar maestro, cioè di diventar uomo in Gesù Cristo²⁵. Bisogna tornare al libro Λ della *Metafisica*, dove Aristotele indica come motivo, da cui il motore immobile muove, l'amore, κινεῖ δὴ ὡς ἐρώμενον, «muove come un amato»²⁶. Dal punto di vista teologico, gli argomenti di Kierkegaard sono plausibili: L'amore di Dio è «rivolto all'educando» con lo «scopo di raggiungerlo»²⁷. Dio come amante vuole superare la differenza infinita fra lui e l'amato, che non è ottenuto tramite un «salire» dell'educando a Dio, cioè tramite una ὁμοίωσις θεῶν platonica²⁸, bensì tramite un «discendere» di Dio agli uomini, per cui Dio si rivela «sotto forma di un servo», in quella che è «la sua forma vera»²⁹.

Quindi si può – e non da ultimo alla luce del paradosso teologico-antropologico già discusso – chiedersi a buon diritto, quale potrebbe essere il guadagno di questo aspetto della maieutica teologica di Kierkegaard che vuole incoraggiare al salto nella fede, per una filosofia della pedagogia. Vedo un guadagno potenziale come anche alcuni pericoli reali.

Primo, il guadagno: il rovesciamento cristiano della ὁμοίωσις θεῶν platonica, effettuato per Kierkegaard, può essere concepito come appello alla solidarietà pedagogica

²⁵ *Ibid.*, p. 34.

²⁶ Aristot. Met. Λ 7, 1072b3. A questo punto W. Rother, Die Geburt der Philosophie aus dem Geiste der Theologie. Ein Versuch über die *Metaphysik* des Aristoteles, in *Theologische Zeitschrift* 62 (2006), pp. 63–77, qui pp. 75–77.

²⁷ Kierkegaard, Philosophische Brosamen, cit., p. 35.

²⁸ Plat. Th. 176b.

²⁹ Kierkegaard, Philosophische Brosamen, cit., p. 42.

fra educatori e educandi. Questa solidarietà è affrontata da Kierkegaard, quando parla del rapporto «fra uomo e uomo»³⁰. Un tal rapporto si riflette nell'utopia di una relazione non dominante fra gli attori uguali nel processo pedagogico, nell'utopia di un dialogo orizzontale e di un insegnare e apprendere reciproco.

Secondo, i pericoli: un primo pericolo è accennato da Kierkegaard stesso sotto il titolo del «paradosso dell'amore». Alla base di ogni amore c'è l'amor proprio, che si sveglia in certo qual modo come «amore per un altro, per un qualcuno che manca». Alludendo alla dialettica hegeliana e quindi forse ironicamente Kierkegaard scrive che l'amor proprio non è solo alla base dell'amore (nelle lingue germaniche come nel danese o nel tedesco di Hegel: *zugrunde liegen*), ma anche perisce in esso (in tedesco: *zugrunde gehen*)³¹. L'amor proprio invece non si dilegua tanto facilmente nell'amore quanto lo suggerisce la dialettica hegeliana: L'amor proprio «non è annichilito, bensì catturato» e «può risorgere di nuovo a vita»³². Per il processo pedagogico, questo implica un disturbo massiccio della solidarietà pedagogica e una ricaduta in una relazione verticale, se il motivo dell'educatore è definito dall'amor proprio e se cerca nell'educare solo l'autoaffermazione al posto di quel dialogo non dominante fra attori uguali che sono pronti anche a invertire le loro parti in qualsiasi momento.

Il secondo pericolo, che si deve menzionare in questo contesto, è il cosiddetto «eros pedagogico», a cui si impegna per esempio l'attivismo pedagogico (*Reformpädagogik*) ricorrendo a paradigmi platonici e che perverte l'amor proprio dell'educatore nell'egoismo puro³³. Questo

³⁰ *Ibid.*, p. 18.

³¹ *Ibid.*, p. 50.

³² *Ibid.*, p. 61.

³³ Edwin J. de Sterke ha recentemente dimostrato che il cosiddetto «eros pedagogico» della *Reformpädagogik*, che ha portato ad abusi

egoismo distrugge la relazione pedagogica avvilendo gli educandi in vere e proprie vittime di atti criminali.

4. *Emancipazione, libertà e critica*

Il fondamento e l'orientamento religioso-esistenzialistico della maieutica kierkegaardiana effettua, come lo abbiamo detto³⁴, un cambio radicale di prospettive nei confronti della maieutica socratica. Mentre l'orizzonte dell'argomentazione di Socrate è la dottrina platonica delle idee e mentre la sua pedagogia maieutica mira all'attivazione delle idee eterne con intenzione gnoseologica o etica, Kierkegaard invece vuole autorizzare a un salto liberatore nella fede, che può essere concepito filosoficamente senz'altro come salto in quella «realtà della libertà come potenzialità» che secondo Kierkegaard si manifesta nel fenomeno fondamentale dell'angoscia esistenziale³⁵. In una discussione implicita con Hegel, Kierkegaard sviluppa un concetto del divenire che viene descritto come «passaggio della potenzialità alla realtà» per «la libertà»: «il divenire è il cambiamento della realtà per la libertà»³⁶. Il paradigma della concezione kierkegaardiana della libertà è la fede, che «non è una cognizione, ma un atto di libertà, una esternazione della volontà»³⁷.

Alla luce di questa argomentazione, che fa apparire Kierkegaard come filosofo della libertà, si pone la questione, di quale importanza è l'educazione nel processo

sessuali su bambini e giovani, non può basarsi su Platone. Cfr. E.J. de Sterke, «Wie Wölfe Lämmer lieben». Warum der sogenannte «pädagogische Eros» sich nicht auf Platon berufen kann, in *Liebe und Hass*, Erster Teil, a cura di W. Rother, Zürich, conexus, 2023, pp. 8-31.

³⁴ Vedi sopra, capitolo 2.

³⁵ Kierkegaard, *Der Begriff Angst* (1844), trad. da Gisela Perlet, a cura di Uta Eichler, Stuttgart, Philipp Reclam jun., 1992, p. 50.

³⁶ Kierkegaard, *Philosophische Brosamen*, cit., pp. 88-89 e 93.

³⁷ *Ibid.*, p. 99.

della liberazione esistenziale e politica e che cosa può significare l'educazione come autorizzazione a quel diventare soggetto che è il programma della filosofia della pedagogia di Edda Ducci e che si manifesta in quella scelta kierkegaardiana che è, come lo dice Edda Ducci, quella «forza liberatrice», in cui si esprimono la libertà, l'emancipazione e l'autonomia dell'uomo³⁸.

Abbiamo già detto su un punto: sulla solidarietà degli attori nel processo dell'educazione e sull'utopia dell'educazione reciproca³⁹. In questo concetto inerente alla maieutica kierkegaardiana si elimina in definitiva la differenza fra educatori ed educandi. Sono, secondo le costellazioni, una volta educatore, un'altra volta educando e spesso – per esempio in un seminario filosofico – entrambi allo stesso tempo. L'orizzontalità della relazione non dominante garantisce lo sviluppo della libertà, lo svolgimento delle forme cooperative di discorso e l'esercitarsi nel pensiero autonomo e critico.

Questa prospettiva della maieutica kierkegaardiana fa apparire l'educazione come autorizzazione all'emancipazione. La concezione di questa idea di educazione è stata sviluppata da Kant sotto il titolo dell'«illuminismo» che definisce come «l'uscita dell'uomo dallo stato di minorità di cui egli stesso è colpevole». Lo stato della minorità è dovuto alla colpa propria, perché «la sua causa non dipende da un difetto di intelligenza, ma dalla mancanza di decisione e del coraggio di servirsi di essa senza essere guidato da un altro»⁴⁰. Presumibilmente Kierkegaard si riferisce proprio a Kant, quando attribuisce all'uomo la colpa per il suo stato di falsità e di servitù⁴¹.

³⁸ Ducci, *La maieutica kierkegaardiana*, cit., pp. 133-134.

³⁹ Vedi sopra, capitolo 3.

⁴⁰ I. Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (1784), in *Akademie-Ausgabe*, vol. VIII, p. 35.

⁴¹ Kierkegaard, *Philosophische Brosamen*, cit., pp. 24 e 26.

Se dunque si concepisce l'educazione come emancipazione e autorizzazione alla maggiore età e all'autonomia, l'educazione si mostra come illuminismo. In considerazione della fatale «autodistruzione dell'illuminismo»⁴², constatata da Horkheimer e Adorno nella loro analisi del totalitarismo fascista e stalinista, si pone la questione, fondamentale anche per la filosofia della pedagogia, del salvataggio dell'illuminismo e della libertà. In direzione di una dialettica dell'illuminismo si deve rinforzare quel momento dell'illuminismo che sia capace di liberarlo «dal suo coinvolgimento in un dominio cieco»⁴³. Questo significa un incessante insistere sulla libertà, che è molto strettamente collegata con «il pensiero illuminante»⁴⁴, che a sua volta va compreso come un continuo mettere in dubbio, una critica e un'autocritica permanente. Questo aspetto di permanenza della *critica* fu accentuato dalla teoria critica postmarxista della Scuola di Francoforte, invece, l'aspetto della permanenza della *autocritica* fu messo in rilievo da Edda Ducci, quando definisce il «diventar soggettivo» come una «dinamica» che «si svuoterebbe in una sterile oggettività se non giungesse alla decisione infinita» e che, in qualità di «una spontaneità permanente» protesta contro «l'oggettività del sistema»⁴⁵.

Riferimenti bibliografici

- Aristoteles, *Metaphysik*, Griechisch-Deutsch, Griechischer Text in der Edition von Wilhelm Christ, Hamburg, Felix Meiner 1978.
Ducci, Edda, *La maieutica kierkegaardiana*, Roma, Anicia, 2007.

⁴² Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung* (1944/1969), in Th. W. Adorno, *Gesammelte Schriften*, vol. III, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1998, pp. 11 e 13.

⁴³ *Ibid.*, p. 16.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 13.

⁴⁵ Ducci, *La maieutica kierkegaardiana*, cit., pp. 111 e 129.

- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung* (1944/1969), in Th. W. Adorno, *Gesammelte Schriften*, vol. III, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1998.
- Kant, Immanuel, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (1784), in *Akademie-Ausgabe*, vol. VIII, pp. 33-42.
- Kierkegaard, Sören, *Der Begriff Angst* (1844), trad. da Gisela Perlet, a cura di Uta Eichler, Stuttgart, Philipp Reclam jun., 1992.
- Kierkegaard, Sören, *Philosophische Brosamen und Unwissenschaftliche Nachschrift*, a cura di Hermann Diem e Walter Rest, Köln, Olten, Jakob Hegner, 1959, pp. 48-67.
- Platon, Menon, in *Werke in acht Bänden, Griechisch und Deutsch*, a cura di Günther Eigler, vol. II, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2001, pp. 508-599.
- Platon, Theaitetos, in *ibid.*, vol. VI, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2001, pp. 1-217.
- Rother, Wolfgang, *Erziehung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung*, in *Fremdbestimmung und Selbstbestimmung*, Erster Teil, a cura di W. Rother, Zürich, conexus, 2021, pp. 51-63.
- Rother, Wolfgang, *Die Geburt der Philosophie aus dem Geiste der Theologie. Ein Versuch über die Metaphysik des Aristoteles*, in *Theologische Zeitschrift* 62 (2006), pp. 63-77.
- Sterke, Edwin J. de, «Wie Wölfe Lämmer lieben». Warum der sogenannte «pädagogische Eros» sich nicht auf Platon berufen kann, in *Liebe und Hass*, Erster Teil, a cura di W. Rother, Zürich, conexus, 2023, pp. 8-31.

