

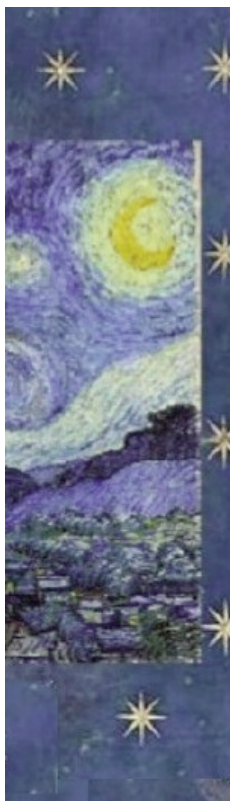
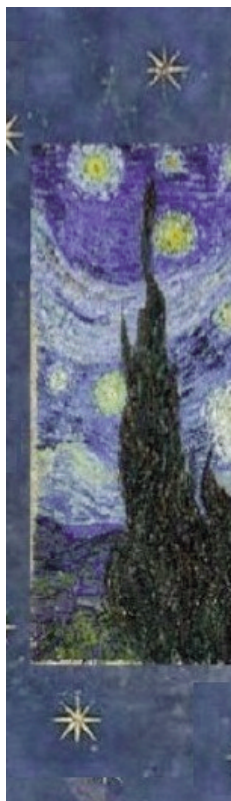
RELIGIOSITÀ E ORIZZONTI DI SENSO

Verso una pedagogia delle religioni

A cura di

Michele Caputo e Giorgia Pinelli

L'esperienza religiosa. Incontri multidisciplinari / Studi e ricerche



FrancoAngeli 

L'esperienza religiosa

Studi e ricerche multidisciplinari

La Collana intende rispondere a bisogni sociali di conoscenza e comprensione reciproca, sul tema dell'esperienza religiosa, nell'orizzonte del pluralismo religioso e del multiculturalismo crescente. La scommessa è che il confronto rispettoso e razionale induca maggiore consapevolezza di sé in ogni tradizione, e che quindi possa potenziare la dimensione formativa di ogni esperienza religiosa. La Collana è concepita in termini multidisciplinari, secondo una prospettiva in controtendenza con lo specialismo diffuso: giudichiamo che i grandi temi di ricerca (e la religione è certamente uno di essi) esigano di essere affrontati in un'ottica multidisciplinare integrata, e non frammentaria. Dobbiamo anche collocarci in una dimensione "pluri-prospettica", nel senso che ciascuna delle discipline individuate presenta (o può presentare) al proprio interno scuole scientifiche e presupposti teorici e metodologici differenti. La Collana non compie scelte di campo apriori, e intende aprire il confronto dialogico anche fra prospettive scientifiche diverse nello stesso campo disciplinare.

L'articolazione interna della Collana prevede tre sottosezioni parallele: per un verso si pubblicheranno *Studi e ricerche*, disciplinari e multidisciplinari, italiani e stranieri, anche recentissimi. Per un altro verso si riproporranno opere classificabili come "classici", antichi e moderni – *Fonti* appunto - di cui sarà comunque nuova la logica di riproposizione. Si tratterebbe di opere che si giudicano rilevanti rispetto al tema, per la strada che hanno aperto, storicamente o solo potenzialmente, e che appare opportuno rendere nuovamente disponibili alla lettura diretta.

Un terzo settore includerà opere centrate su specifiche aree disciplinari (nell'area delle scienze umane/ scienze religiose, inclusa la filosofia e la teologia) volte a definire la struttura epistemologica e lo sviluppo storico di ogni specifica disciplina, nonché gli obiettivi formativi del suo insegnamento. Questa sezione (*Formazione*) assumerà una più diretta funzione didattica e formativa.

La scelta dei testi presentati risponde a criteri di indiscusso valore scientifico, ma anche a obiettivi di divulgazione più generale. I volumi sono quindi idealmente destinati, non solo a studenti e a insegnanti di istituzioni di livello accademico, ma anche alle persone interessate a sviluppare la propria formazione personale, e la propria capacità di confronto e approfondimento su temi tanto complessi e delicati che caratterizzano l'esperienza umana.

Direzione editoriale

Maria Teresa Moscato, Università di Bologna, già ordinario di Pedagogia generale e sociale (coordinatrice); **Salvatore Abbruzzese**, Università di Trento, ordinario di Sociologia della religione; **Michele Caputo**, Università degli Studi di Bologna, associato di Pedagogia generale e sociale; **Roberto Cipriani**, Università di Roma Tre, già ordinario di Sociologia della religione; **Andrea Porcarelli**, Università di Padova, associato di Pedagogia generale e sociale

Comitato scientifico

Mario Aletti, Università Cattolica di Milano, *Psicologia della Religione*

Maria Cristina Bartolomei, Università degli Studi di Milano, *Filosofia della Religione*

Claudio Belloni, Collegio Alberoni, Piacenza, *Filosofia morale*

Don Valentino Bulgarelli, Facoltà Teologica dell'Emilia-Romagna, *Teologia*

Lorenzo Cantoni, Università della Svizzera Italiana, Lugano, *Sociologia e comunicazione*

Geraldo José da Paiva, Università di São Paulo (Brasile), *Psicologia sociale*

Domenico Devoti, Università degli Studi di Torino, *Psicologia della religione*

Giovanni Filoramo, Università degli Studi di Torino, *Storia del Cristianesimo*

Mons. Rosino Gabbiadini, Facoltà Teologica Emilia Romagna, *Pedagogia della religione*

Giorgia Pinelli, Università e-Campus, *Pedagogia generale*

Philippe Portier, Ecole Pratique des Hautes Etudes – EPHE Parigi, *Storia e sociologia delle laicità*

Pierpaolo Triani, Università Cattolica di Piacenza, *Pedagogia generale*

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a *double blind peer review*.

RELIGIOSITÀ E ORIZZONTI DI SENSO

Verso una pedagogia delle religioni

**A cura di
Michele Caputo e Giorgia Pinelli**

L'esperienza religiosa. Incontri multidisciplinari / Studi e ricerche

FrancoAngeli 

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento delle Arti dell'Università Alma Mater Studiorum di Bologna.

Isbn e-book Open Access: 9788835184218

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY- 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Orizzonti di senso e riflessioni pedagogiche, <i>di Michele Caputo e Giorgia Pinelli</i>	Pag.	7
--	------	---

Parte prima Orizzonti di senso

Laicità e religiosità nell'orizzonte cristiano, <i>di Michele Caputo</i>	»	17
--	---	----

Il religioso in cammino: dalla chiesa della colpa alla chiesa dell'empatia, <i>di Maurizio Fabbri</i>	»	35
--	---	----

Se il Noi precede l'Io. Il senso di Agostino per la parola, <i>di Letizia Caronia</i>	»	53
---	---	----

“Una speranza creatrice”. La religiosità femminile nel pensiero di María Zambrano, <i>di Giorgia Pinelli</i>	»	62
---	---	----

La religiosità nel confronto di Banfi con Rosmini: uno “status quaestionis” pedagogico, <i>di Fernando Bellelli</i>	»	72
--	---	----

La narrazione simbolica nell'esperienza religiosa: creatività, fiducia, immaginazione, <i>di Valentino Bulgarelli</i>	»	85
--	---	----

Parte seconda Verso una Pedagogia delle religioni

Disagio silenzioso e mancanza di senso. Riscoprire l'educazione all'interiorità, <i>di Marisa Musaiò</i>	»	101
---	---	-----

La fondazione della pedagogia della religione in Maria Montessori, di <i>Giorgia Pinelli</i>	»	113
Indagine sui giovani in ricerca, di <i>Paola Dal Toso</i>	»	121
Formazione universitaria ed esperienza religiosa. Dati di una ricerca, di <i>Yuri Elias Gaspar e Roberta Vasconcelos Leite</i>	»	131
L'insegnamento di pedagogia della religione. Un contributo d'esperienza, di <i>Carlo M. Fedeli</i>	»	142
L'esperienza religiosa nella riflessione pedagogica: prospettive e ipotesi di lavoro, di <i>Maria Teresa Moscato</i>	»	151

Rifkin J. (2009), *La civiltà dell'empatia*, trad. ital. Mondadori, Milano 2011.
Risé C. (1993), *Il maschio selvatico*, Red, Como.
Spengler O. (1918), *Il tramonto dell'Occidente*, trad. ital. Longanesi, Milano 2008.

Maurizio Fabbri è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. I suoi interessi di ricerca si collocano al confine fra filosofie esistenzialistiche, psicanalisi e psicopedagogia della comunicazione, neuroscienze e pedagogia montessoriana, e si inseriscono nella cornice del problematicismo pedagogico di Giovanni Maria Bertin. I suoi libri toccano i grandi temi legati al processo di evoluzione della civiltà e alle trasformazioni dell'esperienza educativa. Fra i suoi ultimi titoli: *Essere insegnanti, essere genitori*, Milano, 1922; *Evoluzione e pedagogia*, Brescia, 2024.

Se il Noi precede l'Io: il senso di Agostino per la parola

di *Letizia Caronia*

Premessa

Il contributo qui presentato nasce dalla sollecitazione che mi ha dato un libro recente di Maria Teresa Moscato, che ha operato una rilettura di Agostino, rispetto alla sua esperienza religiosa e riguardo ai temi pedagogici presenti nelle sue pagine¹.

Non ne scriverò in quanto studiosa di Agostino, ma in quanto studiosa dell'educazione come fenomeno eminentemente comunicativo e segnatamente linguistico (Bertolini 1994). L'educazione è un fenomeno che necessita prima di tutto di essere indagato nel suo farsi quotidiano, ossia studiando le pratiche di cui si sostanzia: il linguaggio e l'interazione sociale. Perché è solo riportando l'educazione al suo essere il prodotto di pratiche segnatamente comunicative e mediate dal linguaggio che si coglie come "la bontà" (o meno) dei suoi processi ed esiti, la naturalità di alcuni suoi metodi e l'ovvietà di alcune sue pratiche siano così tanto poco naturali, ovvie e scontate da essere oggetto di straordinari cambiamenti storici. Ed è forse questo che più mi ha colpito nel testo di Moscato, in cui l'attenzione del lettore è riportata all'interesse e all'intelligenza che Agostino mostra per le "pratiche" educative.

Questa sorta di premessa è oltremodo necessaria: infatti, tutte le volte in cui farò riferimento ad Agostino mi riferirò ad *Agostino-letto-da-Moscato*. In una sorta di concatenamento di triangoli semiotici di peirciana memoria, il testo di Moscato è sia un "oggetto in sé" ma anche un segno che rinvia ad un oggetto primo, la paideia di Agostino, e che, quindi, porta a ripensare quanto il lettore già sapeva, o credeva di sapere. Ho isolato tre questioni aperte da questo volume, che interpellano il lettore avvertito al di là dell'esegesi compiuta da Moscato, su cui, come su accennato, non mi pronuncio, adottando una postura di fiducia epistemica nei confronti dell'autrice.

La prima questione su cui mi soffermerò è di tipo epistemologico e riguarda il valore culturale di questo lavoro, il suo esercitare uno scarto rispetto alla *lectio* dominante circa la paideia di Agostino. Poi prenderò in esame due isotopie del lavoro di Moscato: il senso di Agostino per il linguaggio- e il ruolo dell'interazione nella costruzione della conoscenza e persino della mente. Da qui avanzerò un'ipotesi

¹ Maria Teresa Moscato, *"Un abisso invoca l'Abisso". Esperienza religiosa ed educazione in Agostino*, Milano, Franco Angeli, 2022.

interpretativa che scaturisce appunto dalla lettura di questo lavoro: è possibile considerare Agostino un Vygotskij *ante litteram*?

Elogio dello scarto² interpretativo

Come spesso accade, per cogliere il valore di uno studio bisogna iniziare dalla fine e compiere una lettura anche retrospettiva. Nell'ultimo capitolo del volume, Moscato descrive il panorama culturale entro cui le sue ricerche su Agostino hanno preso forma, ed è leggendo con attenzione la puntuale descrizione del contesto storico-culturale che il lettore non può fare a meno di notare lo straordinario esercizio epistemologico compiuto dall'autrice.

Malgrado i *caveat* sull'origine socio-storica del pensiero scientifico che dalla *Crisi delle Scienze Europee* fino agli studi sociali della scienza si sono succeduti lungo tutto il corso del Novecento, è raro che le circostanze di produzione di un enunciato scientifico facciano parte integrante della sua enunciazione. Il volume di Moscato costituisce una assoluta eccezione: l'autrice, infatti, aggancia il suo enunciato scientifico, ossia la sua esegesi della paideia agostiniana, alle circostanze di enunciazione e, grazie a questo inquadramento socio-storico, il lettore coglie un aspetto tanto apparentemente marginale quanto, invece, cruciale del volume: il suo essere una "anomalia" rispetto alla "scienza normale" nel senso di Kuhn.

Fino all'apparizione di questo lavoro di Moscato, la *lectio* dominante nell'accademia pedagogica italiana, circa appunto la visione dell'educazione in Agostino, era piuttosto univoca e chiara: Agostino avrebbe sostenuto in modo coerente e continuo un'idea di educazione come "illuminazione", apprendimento ed evoluzione sarebbero gli esiti dell'intervento della Grazia su un'anima che si aprirebbe, grazie a questo intervento, a cogliere la verità, lasciandosi attraversare da essa come una sorta di cristallo. Inoltre, era invalsa l'opinione che ci fosse una sostanziale analogia tra il *De Magistro* di Agostino e il *De Magistro* di Tommaso quasi a sancire quell'uniformità di prospettive, in genere, auspicabile quando si tratta di consolidare una ortodossia.

Sostenendo la tesi di una divaricazione tra il *De Magistro* ed altri scritti di Agostino, primo tra tutti il *De Doctrina Christiana*, una tesi ovviamente corroborata da solide analisi testuali, Moscato rileva "incongruenze che esigono visioni interpretative" (p. 150) e che impongono di non identificare la paideia Agostiniana con il *De Magistro*. Inoltre, Moscato svela distonie tra il *De Magistro* di Agostino e quello di Tommaso. Ma c'è di più. Nel suo lavoro l'autrice mostra come rilevare e argomentare il proprio scarto dalla *lectio* dominante non sia per nulla scontato. Quasi che il farlo sia sacrilego. Leggendo il capitolo conclusivo del volume, il lettore "vede" quanto rompere queste cristallizzazioni, uscire dai *topoi* di genere che hanno caratterizzato la riflessione pedagogica sulla paideia nel mondo antico, discutere – nel senso radicale della parola - interpretazioni consacrate dalla dottrina pedagogica

² Il titolo del paragrafo fa deliberatamente eco al titolo di un bel volume di Mariagrazia Contini, edito nel 2009, *Elogio dello scarto e della resistenza*, Bologna CLUEB.

dominante non sia operazione banale né cognitivamente né socio-culturalmente. Soffermandosi sul panorama socio-storico in cui la sua ricerca trae origine e si esplica, Moscato, di fatto, affronta uno dei temi cruciali della riflessione epistemologica del Novecento, quello tra potere e conoscenza. Per esempio, si chiede “quali fossero i reali dinamismi interni alla ricerca storico pedagogica accademica” e “come si determina la nascita e il consolidamento di categorie interpretative che diventeranno lo ‘sguardo della mente’ per generazioni di lettori o che, viceversa, talvolta determineranno anche dei ‘recinti’ interpretativi paralizzanti” (pp. 150-151).

Con estrema eleganza, Moscato mette il piede dove, come diceva Milton, “persino gli angeli esitano”: il ruolo delle accademie nella definizione della “scienza normale”; il potere di definire, ratificare, canonizzare ciò che conta come *lectio* legittima. L’autrice ci dà un ritratto raffinatissimo del potere delle scuole di pensiero e della loro *auctoritas* epistemica, quella insita nel definire quel che conta e che vale come interpretazione legittima. Se accettiamo l’ipotesi, accreditata dall’autrice, che la sua lettura sia una “anomalia” (nel senso kuhniano del termine), allora il lavoro di Moscato è un esempio della tensione di cui scriveva Kuhn negli anni Sessanta del secolo scorso.

Non so quanto questo libro abbia scosso la comunità scientifica di riferimento³, ma certamente Moscato compie una variazione eidetica: mutando angolo prospettico e grazie al rigore dell’analisi testuale, mostra che “potrebbe essere altrimenti”, rispetto a quanto la tradizione pedagogica ha fatto dire ad Agostino. *Agostino-letto da Moscato* sembra aver proposto almeno una tensione tra due teorie sulla costruzione della conoscenza, quella secondo cui la verità intesa come corrispondenza tra la cosa e la sua rappresentazione si imporrebbe ad una mente illuminata e libera da impacci e da *idola*, una mente in grado di cogliere l’essenza-in-quanto-tale e quella concezione di verità secondo cui la conoscenza è il prodotto, forse non subito limpido e cristallino, anzi probabilmente a tratti imperfetto e provvisorio, dell’interazione sociale mediata dal linguaggio, ossia dall’uso della parola in situazione. Ed è questa teoria della conoscenza che si connette con le due isotopie su cui mi soffermo nelle prossime pagine.

E se il Noi precedesse l’Io? Il senso di Agostino per la parola

Molti lettori non specialisti di studi classici o di patristica hanno contezza del senso di Agostino per il linguaggio attraverso la mediazione delle *Ricerche filosofiche* di Wittgenstein. Come sappiamo, Wittgenstein convoca Agostino addirittura per aprire le sue *Ricerche Filosofiche*: il famosissimo *incipit* del primo paragrafo è un brano delle *Confessioni* in cui Agostino racconta come ha acquisito il linguaggio:

Quando i circostanti chiamavano con un certo nome un certo oggetto e si accostavano all’oggetto designato, io li osservavo e m’imprimevo nella mente il fatto che, volendo designare

³ Di fatto, un preciso riferimento a questo volume appare nella motivazione per il conferimento del Premio alla carriera conferito a Moscato per l’anno 2024 dalla Società Italiana di Pedagogia.

quell'oggetto, lo chiamavano con quel suono. Che quella fosse la loro intenzione, lo arguivo dal movimento del corpo, linguaggio, per così dire, comune di natura a tutte le genti e parlato col volto, con i cenni degli occhi, con i gesti degli arti e con quelle emissioni di voce, che rivelano la condizione dell'animo cupido, pago, ostile o avverso. Così le parole che ricorrevano sempre a un dato posto nella varietà delle frasi, e che udivo di frequente, riuscivo gradatamente a capire quali oggetti designassero, finché io pure cominciai a usarle, dopo aver piegato la bocca ai loro suoni, per esprimere i miei desideri (Agostino, *Confessioni* I,8, cit. in Wittgenstein [1953] 2000 § 1).

Questo incipit delle *Ricerche Filosofiche* va preso molto sul serio sia per la sua posizione nel testo sia per l'importanza che Wittgenstein conferiva proprio ad Agostino. Sappiamo, infatti, che Agostino era per Wittgenstein una fonte autorevole sia dal punto di vista filosofico che semiotico. È lo stesso Wittgenstein infatti che lo riconosce. Per esempio, e come evidenziato da Tortoreto (2017), nel *Manoscritto III*, Wittgenstein scrive: "ciò che Agostino dice è per noi importante perché si tratta della concezione di un uomo che pensa naturalmente con chiarezza, il quale è tanto lontano nel tempo da noi da non appartenere al nostro particolare ambito di pensiero".

L'immagine dell'essenza del linguaggio che Wittgenstein attribuisce ad Agostino⁴ sarebbe essenzialmente denominazionista, una concezione "che fa del denominare il fondamento, l'alfa e l'omega del linguaggio" (ibidem). Scegliendo accuratamente quel passo delle *Confessioni*, tagliandolo e facendo economia di altre riflessioni sulla natura del linguaggio rintracciabili in altre opere di Agostino, Wittgenstein fa dire ad Agostino che le parole servono prima di tutto per denominare il mondo e che l'apprendimento del linguaggio avviene proprio cumulando osservazioni circa l'associazione tra le parole e le cose.

Sappiamo tutti che cosa succede da lì in poi: Wittgenstein trasforma quella che indica come la visione di Agostino sul linguaggio nel suo bersaglio polemico. Ci dice infatti, e in più luoghi, che una visione del linguaggio che si esaurisce sulla sua funzione denotativa - anche detta referenziale - è una visione estremamente parziale del linguaggio, delle sue funzioni e dei modi con cui apprendiamo non solo una lingua ma soprattutto i suoi usi sociali. La tesi polemica di Wittgenstein, tesi per altro anticipata da Malinowski (1923), poi corroborata da Austin (1962), Searle (1969) e ratificata dalla cosiddetta svolta linguistica che ha caratterizzato tutto il Novecento, è chiara: il linguaggio è prima di tutto una forma di azione sociale, un dispositivo pragmatico per eccellenza, un mezzo per costruire realtà sociali. In primo luogo, il linguaggio serve per coordinare attività. Pensiamo a questo proposito a quella lista di sostantivi utilizzata dai due operai immaginati da Wittgenstein⁵ o alle parole pronunciate dai due meccanici al lavoro immaginati da Goffman (1981).

⁴ "In queste parole troviamo, così mi sembra, una determinata immagine della natura del linguaggio umano. E precisamente questa: le parole del linguaggio denominano oggetti — le proposizioni sono connessioni di tali denominazioni. — In quest'immagine del linguaggio troviamo la radice dell'idea: ogni parola ha un significato. Questo significato è associato alla parola. È l'oggetto per il quale la parola sta" (Wittgenstein [1953] 2000, § 1).

⁵ "Immaginiamo un linguaggio per il quale valga la descrizione dataci da Agostino. Questo linguaggio deve servire alla comunicazione tra un muratore, A, e un suo aiutante, B. A

In secondo luogo, il linguaggio serve per compiere vere e proprie azioni. Come avrebbe detto Austin, facciamo cose con le parole: dai più ovvi performativi, tipo “io ti battezzo”, “vi dichiaro marito e moglie” o “la seduta è tolta”, alla più scontata (e quindi meno visibile) lista di azioni linguistiche che compiamo tutti i giorni come, per esempio, chiedere informazioni, dare ordini, promettere, impegnarsi, giudicare, dare consigli. In terzo luogo, ma forse primo per importanza, il linguaggio serve per istituire realtà sociali. Attraverso il linguaggio noi istituimo “stati del mondo” o – quantomeno – visioni del mondo che semplicemente non erano in essere prima di un certo uso del linguaggio. Per esempio, quando scegliamo di usare o di non usare una forma onorifica per riferirci o per rivolgerci a qualcuno, non stiamo rappresentando una realtà sociale (il rango del destinatario), la stiamo istituendo o de-istituendo. Il dibattito odierno sulla (de)grammaticalizzazione dell’identità di genere nasce da e viene giustificato proprio in nome di una visione performativa del linguaggio. In poche parole, la forza primaria del linguaggio, quella che adesso chiamiamo l’*agency* del e nel linguaggio (Duranti 2004; Caronia 2021), sta nell’essere un dispositivo di costituzione della realtà, un dispositivo ontologico: anche quando stiamo apparentemente solo “nominando” e designando quel che c’è, in realtà “diamo a vedere” e “chiamiamo in essere” ciò a cui diamo un nome, e quel nome.

È certamente vero che – come sostiene Michael Silverstein (1981) – nell’atteggiamento naturale noi siamo soprattutto consapevoli della funzione denotativa del linguaggio, ma questa è largamente minoritaria rispetto alle altre. In altre parole, l’enunciato “questo è un gatto” e quel genere di circostanze enunciative a cui faceva riferimento Agostino in quel brano delle *Confessioni* citato da Wittgenstein (circostanze caratterizzate dall’ostensione e della denominazione di oggetti nel mondo) sono tipi di enunciato e situazioni enunciative tra le meno ricorrenti nella nostra vita quotidiana. Non si tratta affatto di negare che ostensione e denominazione siano alcuni dei modi con cui i bambini acquisiscono il senso del segno, dell’*aliquid stat pro aliquo*. Questo è un fatto empiricamente osservabile. Si tratta però di riconoscere anche che i primi usi della parola da parte dei bambini *sono azioni non denotazioni*: quando i bambini iniziano a parlare e usano i sostantivi li usano per “fare delle cose”: attirare l’attenzione, chiedere, dire quello che vogliono, reclutare gli adulti affinché facciano qualcosa. Per altro gli studi acquisizionali mostrano che sono i verbi e non i sostantivi le prime parole di cui i bambini si appropriano, per esempio quando imparano una seconda lingua a scuola. In estrema sintesi, nell’arco degli ultimi settant’anni di studi filosofici e sociali del linguaggio, quello che negli anni Cinquanta era il bersaglio di Wittgenstein, rappresentato da quel brano delle *Confessioni*, è diventata una posizione non più sostenibile /sostenuta: la *lectio* condivisa sul linguaggio, le sue funzioni e il suo apprendimento si discosta ormai da una visione “denotazionista”.

esegue una costruzione in muratura; ci sono mattoni, pilastri, lastre e travi. B deve porgere ad A le pietre da costruzione, e precisamente nell’ordine in cui A ne ha bisogno. A questo scopo i due si servono di un linguaggio consistente delle parole: “mattoni”, “pilastro”, “lastra”, “trave”. A grida queste parole; — B gli porge il pezzo che ha imparato a portargli quando sente questo grido. — Considera questo un linguaggio completo” (Wittgenstein [1953] 2000 § 2).

La cosa interessante è che, studiando Moscato, scopriamo che Agostino ha certamente scritto quel brano citato da Wittgenstein ma farne l'epigrafe della concezione di Agostino del linguaggio sembra improvvisamente un'operazione retorica che risponde più agli scopi di Wittgenstein che al compito di rappresentare la visione del linguaggio di Agostino. Grazie al lavoro accurato di collazione dei testi fatto da Moscato, il lettore scopre che il senso di Agostino per la parola è ben più ampio di quello a cui Wittgenstein sembra volerlo ridurre. E per quanto anche altri autori abbiano già "recuperato" Agostino ad una teoria del linguaggio non così riduzionistica quale quella attribuitagli da Wittgenstein (cfr. Gadamer 1960; Alici 1976, Alici et al. 2002, Bottini 2010), è notevole che esso costituisca una isotopia portante dello studio di Moscato. Fino all'ultima pagina del volume, l'autrice torna sul senso di Agostino per la parola, scrivendo:

La parola che penetra nell'abisso del cuore, e la parola che esprime l'abisso del cuore. La parola docente quella che "dice" e "mostra" le cose e che racconta l'esperienza ma anche che anticipa l'esperienza dell'altro. La parola che vince la solitudine impenetrabile di ogni abisso del cuore; la parola condivisa che ci rende "umani"; la parola che "educa" il cuore nel senso profondo del suo termine latino: "fa crescere", alleva nutrendo, promuove curando; la parola che dà forma e sollecita (Moscato 2022, p. 170).

Per Agostino, ci dice Moscato, la parola non designa soltanto, ma fa o, se preferiamo, designando e nominando la parola fa delle cose: la parola cura, dà forma al mondo, stabilisce regioni ontologiche e persino esistenze supposte indipendenti dal soggetto umano. Grazie alla lettura di Moscato, scopriamo quindi che la teoria del linguaggio di Agostino e in Agostino includeva già allora quanto il Novecento sembra scoprire: la forza performativa del linguaggio. Il linguaggio non designa il mondo "così com'è", lo costruisce, lo trasforma, ne dà a vedere aspetti o connessioni tra aspetti e ne ignora altri. Ma se questa è la forza del linguaggio, allora la responsabilità del maestro è prima di tutto enunciativa: perché nell'insegnamento non si tratta solo di denotare o di "far vedere", quasi che gli enunciati fossero e potessero essere "specchi della natura", si tratta invece di "chiamare in essere". Perché, come la fenomenologia post husserliana ha ampiamente argomentato, anche quando, apparentemente, stiamo solo designando, denotando o nominando il mondo "là fuori", stiamo scegliendo cosa nel mondo e del mondo meriti di poter essere designato, denotato e trasmesso come realtà-rilevante per noi. Come insegna un rituale come il battesimo, dare un nome è conferire esistenza sociale. Da qui la responsabilità enunciativa costitutiva di quel processo di socializzazione in e attraverso il linguaggio, di cui si sostanzia l'educazione (Caronia 2011; 2021, 2023; Duranti, Ochs, Schieffelin 2012; Schieffelin, Ochs 1986). Grazie alla lettura di Moscato, possiamo tracciare il triplice aspetto della responsabilità enunciativa del maestro secondo Agostino: dato che la parola fa e fa fare, dato che si dà una pragmatica e una retorica del linguaggio e una sua efficacia simbolica, allora educare è far fare, far pensare, far essere. Mi vorrei soffermare sull'ultimo punto, in quanto esso cela la grande questione sui cui - dal *Cratilo* in avanti - si confrontano le più grandi e forse inconciliabili teorie sulla relazione tra le parole e le cose: i nomi riproducono (sono in grado di riprodurre) l'essenza delle cose, oppure essi sono solo arbitrariamente e convenzionalmente

collegati alle cose? E, soprattutto, ciò che è detto dal linguaggio esiste nel mondo in modi indipendenti dal linguaggio? Certo sappiamo tutti che le parole stanno alle cose in modo arbitrario e convenzionale, ma sappiamo anche che una volta che tale convenzionalità e arbitrarietà si sono consolidate e sedimentate è “come se” le parole dicessero l’essenza. Si tratta del processo di “naturalizzazione” del significato studiato dall’etnometodologia a partire dagli anni Sessanta, quello per cui noi contribuiamo, proprio attraverso l’uso del linguaggio e la sua iterazione, a istituire quelle stesse realtà a cui ci riferiamo linguisticamente. Siamo dunque responsabili dei mondi che designiamo in quanto essi dipendono da “come” li cogliamo con le parole. Se colleghiamo questo a quanto Agostino ci dice (“neanche io debbo essere messo sotto accusa se spiegherò non solo le cose che ho compreso ma anche [le norme] che si devono osservare per comprendere”, cit. in Moscato 2022, p. 130) e operiamo una saldatura tra linguaggio e pensiero, che non può certo stupire il lettore contemporaneo, cogliamo qualcosa di profondamente dirompente e incredibilmente (post) moderno. Agostino sostiene di *dover esplicitare* (non può essere messo sotto accusa per averlo fatto) i modi (le norme) con cui ha compreso ciò che ha compreso in quanto tali modi sono costitutivi di ciò che ha compreso. Comprendere, atto intenzionale inseparabile dal linguaggio, è comprendere secondo certi modi: il *come* è inscindibile dal *che cosa*, e rendere conto del “come” è atto di onestà intellettuale, perché mostrare le norme, dire il metodo significa esibire quanto il “che cosa” dipenda dal “come”. Tutto il Novecento ci dirà che le nostre epistemologie, ossia le nostre norme, i nostri metodi, costruiscono le nostre ontologie.

Sono certa che Agostino non avrebbe mai voluto andare in questa direzione e tuttavia questa attenzione al “metodo” è straordinariamente moderna. Essa può condurre e di fatto ha condotto a posizioni radicalmente opposte. L’attenzione alla crucialità del metodo, del *come* rispetto al *che cosa*, ha legittimato e continua a legittimare la ricerca di un metodo che diventi *il metodo*, l’unico in grado di garantire la fatidica una e una sola descrizione vera del mondo, quella che corrisponde al mondo in quanto tale. La tradizione positivista, ma anche in qualche modo la fenomenologia essenzialista che si rifà al cosiddetto “primo Husserl”, si è fatta carico di perseguire quello che Rabinow e Sullivan (1987) hanno chiamato “il culto del cargo”: perseguire il metodo che garantisca la corrispondenza tra il nome e la cosa, tra la conoscenza della realtà e la realtà, sia questo il metodo fenomenologico che si nutre di riduzioni e variazioni eidetiche, o quello sperimentale che si nutre di controllo di variabili, esperimenti in doppio cieco e misure di validità e attendibilità. Ma la stessa premessa, ossia l’attenzione al metodo e alla sua partecipazione nella costituzione del *che cosa*, ha spalancato il vaso di Pandora del relativismo concettuale e dell’ipotesi, spaesante, che non sia possibile conoscere il mondo se non in forme mediate dal linguaggio o da qualunque altro strumento con cui (inevitabilmente?) mediamo il nostro incontro con la realtà “in quanto tale” (Caronia 2011, 2012; Caronia, Besoli 2018). In Agostino sembra esserci *in nuce* l’idea che, da Peirce in poi, tutto il Novecento ha ripreso da più parti: le parole, anche quando stanno per le cose, stanno per le cose per qualcuno e sotto certi rispetti. Come diceva Wittgenstein ma, si direbbe anche Agostino, le parole non derivano dai fatti, non li rispecchiano così come sono, semmai ce li danno a vedere sotto certi rispetti, ci fanno comprendere le cose

in certi modi. Quelli che la *koinè* a cui apparteniamo ha in qualche modo consolidato come punti di vista privilegiati sul mondo. Agostino, quindi sembra anche anticipare e stabilire qualcosa su cui gli studi sulla socializzazione linguistica e l'apprendimento del linguaggio ormai convergono: attraverso l'apprendimento di una lingua diventiamo “parlanti della cultura” (Ochs 2002), membri competenti della comunità culturale a cui apparteniamo. E con questo mi avvio, senza soluzione di continuità, all'ultima isotopia del volume di Moscato: secondo Agostino e malgrado il suo *De Magistro*, l'apprendimento è un processo che avviene in e attraverso l'interazione con gli altri. È infatti grazie alla lettura di Moscato che sappiamo di poter sottrarre Agostino a quanto gli è stato fatto dire da chi ha fatto del *De Magistro* la sua opera rappresentativa, e quasi l'unica degna di attenzione: sappiamo, cioè, che per Agostino l'apprendimento avviene *per hominem*, ossia, e chiudendo il cerchio, attraverso il linguaggio e l'interazione sociale. Anche questo ci rivela l'assoluta modernità di Agostino: una volta sospesa una lettura in chiave dottrinale e inaugurata una lettura in chiave pedagogica scevra da pre-giudizi, scopriamo in Agostino un Vygotskij *ante litteram*. Se l'apprendimento avviene *per hominem*, allora anche per Agostino, l'interpersonale precede l'intrapersonale o, detto con un vocabolario più moderno di quello utilizzato da Vygotskij negli anni Trenta, l'intersoggettività è la radice della mente e il noi precede l'io.

Riferimenti bibliografici

- Alici L. (1976), *Il linguaggio come segno e come testimonianza. Una rilettura di Agostino*, Studium, Roma.
- Alici L., Piccolomini R., Pieretti A. (2002) a cura di, *Verità e linguaggio. Agostino nella filosofia del Novecento*, vol. 3, Città Nuova, Roma.
- Austin J. L. (1962), *How to do things with words*, Clarendon Press, Oxford.
- Bertolini P. (1994), *Riflessioni semiologiche e l'esistere pedagogico*, VS. *Quaderni di studi semiotici*, 68-69, pp. 59-76.
- Bottini, F. (2010), *Agostino e Wittgenstein sulla natura del linguaggio*, in *Percorsi medievali per problemi filosofici contemporanei*, Cleup, Padova 2010, pp. 5-54.
- Caronia L. (2011), *Fenomenologia dell'educazione*, Franco Angeli, Milano.
- Caronia L. (2012). *Chi ha paura del relativismo? Peirce, Wittgenstein, Vygotsky e le radici linguistiche della conoscenza (non della realtà)*. *Ricerche di pedagogia e didattica/Journal of Theories and Research in Education*, 7(2), pp. 1-36. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/3215>
- Caronia L. (2021), *Language, interaction, and culture. An introduction*, in Caronia L. (a cura di), *Language and Interaction at Home and School*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins. pp. 1–36.
- Caronia L. (2023), *Se “il linguaggio non è mai neutro”: i valori iscritti nelle pratiche al tempo dell'accountability in educazione*, *Rassegna di Pedagogia*, LXXX, 3/4, 2022 pp.235-255.
- Caronia L., Besoli S. (2018), *Il canone fenomenologico e lo studio del mondo sociale*, in S. Besoli e L. Caronia (a cura di), *Il senso e la realtà. L'orizzonte della fenomenologia nello studio del mondo sociale*, Quodlibet, Macerata, pp. VII-XXXV
- Duranti A. (2004), *Agency in Language*, in Duranti A. a cura di, *A Companion to Linguistic Anthropology*, Blackwell, Malden, Mass. pp. 451-473.

- Duranti A., Ochs E. and Schieffelin B.B. (2012), *The Handbook of Language Socialization*, Wiley-Blackwell Publishing, Oxford.
- Gadamer H.G. (1960), *Verità e Metodo*, trad. ital. Bompiani, Milano, 2000.
- Goffman E. (1981), *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press.
- Malinowski B. (1923), *The Problem of Meaning in Primitive Languages*, in: B. Malinowski, *The Meaning of Meaning*, a cura di Charles K. Ogden e Ivor A. Richards, Harcourt, Brace and World, New York, pp. 296–336.
- Malinowski B. (1935), *Coral Gardens and Their Magic.*, Allen and Unwin, London.
- Ochs, E. (2002), ‘Becoming a speaker of culture’, in: C. Kramsch, C. (a cura di), *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*, Continuum, London, pp. 99–120.
- Rabinow P., Sullivan W.M., (1987) a cura di, *Interpretive Social Science. A Second Look*, University of California Press, Berkeley.
- Schieffelin B.B., Ochs, E. (1986), *Language Socialization Across Cultures*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Searle, J. R. (1969), *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Silverstein, M. (198), *The limits of awareness. Working Papers in Sociolinguistics*, no.84, Southwestern Educational Laboratory, Austin.
- Tortoreto, A. (2017), *Un antenato in comune. Gadamer, e Wittgenstein su Agostino. Dialegethai. Rivista Telematica di filosofia*. ISSN 1128-5478 https://purl.org/mdd/andrea-tortoreto-01_
- Wittgenstein, L. (1953), *Ricerche filosofiche*, trad. ital. Einaudi, Torino 2000

Letizia Caronia è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale all’Università di Bologna, dove ha proseguito gli studi e le ricerche di Piero Bertolini sulla fenomenologia dell’educazione. Si occupa di epistemologia pedagogica, linguaggio e cultura nei contesti di apprendimento, ideologia e valori nelle scienze sociali applicate. Svolge ricerche empiriche con approccio video etnografico nei contesti sanitari, familiari e scolastici. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Language, interaction, and culture at home and school*, (a cura di), Amsterdam, John Benjamins, 2022; *I compiti a casa: Linguaggio e apprendimento quando la scuola entra in famiglia*, Milano, Cortina (con Vittoria Colla); *Epistemic trust as an interactional accomplishment in pediatric well-child visits: Parents’ resistance to solicited advice as performing epistemic vigilance*, (con F. Ranzani), *Health Communication*, 2023.