

V

Valori

[ingl. *Value*; fr. *Valeur*; ted. *Wert*; spagn. *Valor*]. Proviene dal lat. *valēre*, essere forte, avere forza o potenza, si costituisce come quell'insieme delle qualità in diversi campi che spaziano da quello morale a quello intellettuale e che contraddistinguono elementi per i quali una persona è degna di stima; i *valori* umani; gli ideali che ispirano l'uomo e le sue azioni più alte e nobili (DELI).

Per quanto riguarda il termine *valore*, nel linguaggio ordinario indica quell'insieme di qualità e doti morali e intellettuali che rendono una persona degna di considerazione; indica una capacità professionale, un talento; individua delle virtù; coraggio, eroismo; importanza, rilievo di una cosa, una condizione o una situazione; validità, efficacia; pregio; ciò che è degno di apprezzamento secondo il giudizio personale o collettivo; *V.* umani, civili, morali, religiosi, rovesciamento dei *V.*; in campo economico l'equivalente in denaro di un bene, il suo costo, il suo prezzo, tutto ciò che può essere oggetto di compravendita (De Mauro).

Il termine *valore* assume i seguenti significati concettuali fondamentali: a)

Nel campo delle discipline umanistiche che hanno come oggetto la descrizione delle azioni umane viene utilizzato come un termine con significato decisamente ampio e interpretabile secondo accezioni e orientamenti diversi, indicando in ogni caso qualsiasi cosa sia oggetto di preferenza o di scelta. b) Nel campo del pensiero pedagogico e intendendo la pedagogia come una disciplina che contempla sia la dimensione teorica che quella pratica, come quella cornice che mira a fissare dei giudizi di v. all'interno di teorie pedagogiche (o azioni) per legittimare la traduzione in pratica (o la fissazione, nel caso di azioni) di tali orientamenti in azioni educative, regole, norme e direttive che mirano a modificare in positivo (o a confermare, a seconda della teoria pedagogica e della concezione di riferimento) il comportamento dell'educando.

Possiamo individuare come tali significati, dal punto di vista storico-critico, si siano sviluppati in questi termini:

a) Il termine *valore* non ha assunto fin da subito un significato e una pregnanza concettuale particolare. Assunse senso nell'ambito di una scelta per cui si preferiva qualcosa rispetto a qualcos'altro o nell'ambito commerciale dovendo attribuire un potenziale prezzo a una merce o ad un oggetto. Seppur potesse essere legato anche ad ambiti che riguardano il comportamento umano (una scelta da preferire) o traslando il termine dal materiale/contingente all'umano (il v. di un uomo nei termini di dignità o di capacità) il termine non sembra problematico tanto che il pensiero filosofico non se ne occupa da subito. Acquisisce però una pregnanza maggiore quando incomincia ad applicarsi

al campo morale (e da lì la traslazione dal greco ἀξία, *axía*, in termini di prezzo, valore, ricompensa, a termini quali assiologia/assiologico nei termini di una dottrina vera e propria dei v.). In ogni caso questo termine, nel mondo greco, rimane vincolato al significato di prezzo (economico) o comunque alla sfera commerciale. A onor del vero è presente anche il termine *axíoma* (da *axióo* - stimmo/stima/meritevole) che si applica però in ambito retorico, nel linguaggio, o per indicare assiomi o postulati. In questa accezione diventa oggetto di studio, ad esempio, da Protagora, il cui relativismo lo porta ad utilizzare e scegliere/preferire il discorso di maggior v., inteso come l'eloquio che ha più forza logica, a Platone, che al contrario incomincia a legare il v. ai termini di bene, bello e vero fondandoli ontologicamente.

Anche nel mondo latino non ci risulta un equivalente del termine con l'accezione che intendiamo, tanto che anche Tommaso d'Aquino nel *De Veritate* usa, parlando della creazione divina, i termini *verum*, *bonum*, oltre, logicamente, al termine *esse*, legando quindi di fatto questi termini con quello che oggi noi definiremmo il v. Anche Hobbes, nel *Leviatano*, intende valore in termini economici tanto che scrive: "Il valore o pregio di un uomo, è, come in tutte le altre cose, il suo prezzo, vale a dire, quanto si darebbe per l'uso del suo potere" (2016, p. 90). Il v. quindi viene inteso dapprima secondo l'utilità stessa della cosa e poi si incomincerà a legare al termine lavoro, e quindi, grazie agli studi di Marx ai concetti di v. d'uso e al v. di scambio.

Dobbiamo attendere Kant perché si incominci ad avere una trattazione autonoma dei valori. Il filosofo di Königsberg, infatti, pur utilizzando e

legando il termine v. ad un campo e ad un'accezione strumentale e relativa che viene utilizzata in ambito economico, ne contrappone un'altra che assume una valenza assoluta. Ne *La Metafisica dei costumi*, infatti, l'uomo diventa soggetto di una ragione pratica, e per questo va visto come un fine in sé, come un valore assoluto (Kant, 2016, p. 294). Si formalizza quindi una distinzione che sarà imprescindibile per i posteri: l'esistenza di un v. strumentale/estrinseco, che rientra nella sfera del qualcosa che ci piace come mezzo (utile), e di un v. assoluto, buono in sé (cfr. Kant, 1970, pp. 47-48). Grazie a questo passaggio si giungerà alla sistematizzazione di una vera e propria filosofia dei v. (*Wertphilosophie*), in particolare attraverso l'opera di Lotze (cfr. 1988, p. 495) che elabora non solo una logica formale ma anche una logica trascendentale che si pone come criterio orientativo, regolativo e costitutivo dell'esistente. Da qui in avanti il tema si svilupperà in tre direzioni: quella psicologista (Meinong e von Ehrenfels, allievi di Brentano e influenzati anche da Wieser) quella della filosofia dei v. o neokantiana (Windelbrand, Rickert, Münsterberg, scuola di Baden) e quella fenomenologica (Scheler).

Particolare, per la rapida rivista che stiamo compiendo, è la posizione di Marx che individua nei v. quell'insieme di interessi che rispondono alle esigenze del gruppo egemone e, a sua volta, la posizione di Nietzsche secondo il quale le società, nel corso del tempo, organizzano la loro esistenza e la loro vita in forza di v. che in realtà sono il frutto di una scelta guidata da una volontà di potenza.

In buona sostanza, riassumendo in maniera necessariamente parziale un

tema così ampio e particolare, potremmo individuare una concezione assolutistico/metafisica che tende ad attribuire ai valori una esistenza oggettiva e autonoma che li sottrae dall'arbitrio e dalla mutevolezza che è propria della condizione storico/umana, e una seconda concezione che invece si potrebbe chiamare relativistica/empiristica che attribuisce la nascita e lo sviluppo dei v. come evoluzione di un contesto sociale e culturale dato in un particolare momento storico, e per questo passibile di mutazioni e di cambiamento.

b) Per analizzare il termine v. nel campo del pensiero pedagogico appare fondamentale rimandare alle categorie di base che attengono al fenomeno educativo. Assumendo la struttura concettuale ordinaria propria del linguaggio comune, ritroviamo almeno i seguenti elementi: educazione, situazione educativa, educatore, educare, educando, azioni educative, educato, educabilità. In una data situazione si svolge un processo che porta a un risultato entro certi limiti (Baldacci, 2012, p. 80).

La pedagogia, perciò, anche tenendo presente la dimensione più teoretica, non può non tenere conto del risvolto pratico dell'azione educativa e per questo è nel suo statuto stesso che assuma una forma in qualche modo regolamentativa. In questo senso, come sottolinea Colicchi (2021, p. 64) "Anche la pedagogia ha a che fare con valori – 'maneggia' valori – nel senso che esprime giudizi-di-valore. In particolare, in ciascuna teoria pedagogica, i giudizi-di-valore intervengono determinando e fissando le caratteristiche dell'*educazione* – ovvero delle azioni atte a *migliorare* l'educando. Anche la pedagogia assolve alla propria funzione di direzione dell'agire educativo *basan-*

dosi sui giudizi-di-valore che esprime. Trae sia i *contenuti* sia la *legittimità* delle proprie direttive, regole, precetti, prescrizioni, norme, esortazioni, raccomandazioni, consigli da quei giudizi-di-valore". Chiaramente ciascuna teoria pedagogica risponde al proprio modello e orizzonte di riferimento a cui corrisponderà un piano operativo.

All'interno di questo campo, sulla scorta di quanto dicevamo, Colicchi (2021, p. 65 ss.) individua nelle discipline che si concentrano sul risvolto pratico dell'azione (come in buona sostanza la pedagogia), sostanzialmente due modelli di razionalità: uno intellettualistico e uno pragmatico. Questi due modelli, per la diversa impostazione nella concezione del valore stesso che sostengono, avranno una rappresentazione diversa della ragione che guida le scelte, una impostazione diversa del concetto di bene o di valore che guida l'azione e necessariamente una diversa idea dell'azione stessa. L'autrice sottolinea inoltre come il modello intellettualistico sia quello sostanzialmente utilizzato dalla pedagogia nella sua elaborazione storico teorica e nel suo tentativo di educare orientando ad un'azione piuttosto che ad un'altra. L'unica eccezione che viene individuata è quella del modello deweyano.

In estrema sintesi il modello intellettualistico sottende l'idea che il mondo si strutturi secondo una serie di leggi intelligibili, immaginando quindi che l'uomo possa conoscere, attraverso la sua razionalità, questo ordine e quindi orientare verso questo le leggi e le azioni che guidano l'uomo. Il filone che si può individuare, in questi termini, è quello che passa da Platone per arrivare a Cartesio, Spinoza, Leibniz, Hegel e Husserl. È Dewey stesso che indica

come questo orientamento abbia costituito una sorta di “ortodossia speculativa della tradizione, che si era rivolta a un accertamento puramente cognitivo [...] della realtà anteriore” (1965, p. 45). Questa affermazione ci consente di introdurci al modello di razionalità pragmatico che, se per certi versi può trovare la sua origine in Aristotele, si afferma in particolare con le correnti del pragmatismo, del neopragmatismo e con la teoria dei giochi linguistici. Tra gli autori principali che si possono citare troviamo James e Dewey, Putnam e Rorty, Juvalta, Popper, Kuhn e Lakatos. In questo modello le azioni umane rispondono a una sorta di razionalità che opera nelle azioni, non necessitando, quindi, di una sorta di controllo razionale esterno di adeguamento ad un modello. La sfida “educativa” in questo tipo di modello si costituirà nel cercare di rendere ancora più evidente e razionale il criterio che muove a compiere le azioni stesse.

Possiamo far risalire dunque il primo modello alla *paideia* greca e, sostanzialmente, questo accompagna il pensiero pedagogico lungo tutto l'arco della storia del pensiero occidentale. Jaeger (1978, pp. 10-15) sottolinea come in questo quadro “nessun elemento del mondo si presenta mai isolato nella sua particolarità, ma sempre e soltanto inquadrato nel nesso vivo di un tutto”. Educare significa conoscere il vero e il bene. In questo paradigma l'educazione (e l'educazione morale in particolare), viene ricondotta all'interno di un'educazione intellettuale e all'interno di una cornice ontologica e teoretica in cui la conoscenza dell'essere procede di pari passo con il percorso educativo. Con l'avvento del cristianesimo non si fa altro che modificare e traslare di signi-

ficato il *logos* che ordina le cose nella metafisica classica, facendolo diventare il *logos* divino. Così possiamo dire che si costituisce il percorso che da Agostino passa attraverso Tommaso, Comenio, Locke e Kant fino ad arrivare ad una identificazione del bene nel concetto di natura più moderno che ritroviamo ad esempio in Montessori e Laporta.

Il secondo modello, invece, incomincia ad imporsi quando, usando le parole di Dewey, “le considerazioni teleologiche furono successivamente eliminate dalle varie scienze naturali, da ultimo dalla fisiologia e dalla biologia, [e n.d.a.] il problema del valore si impose come un problema a sé stante” (1963, p. 5). In questi termini si afferma una concezione strumentale della ragione, che eviterà di pronunciarsi sui fini delle azioni, ma si concentrerà dunque sui mezzi, che diventano così (più o meno facilmente) oggetto di controllo da parte della ragione perché in qualche modo passibili di generalizzazioni ed empiricamente verificabili. Colicchi (2021) sottolinea questa differenziazione rimarcando come la pedagogia del bene (che in qualche modo rimanda alla prima opzione) rispetto a quella del valore, implichi sostanziali differenze che risulteranno evidenti a partire da Herbart via via ai paradigmi della scienza dell'educazione, da Brezinka a Laeng fino alla discussione contemporanea.

È quindi piuttosto evidente come i livelli che i valori chiamano in causa all'interno della pedagogia e della scienza dell'educazione coinvolgano e influenzino, seppur in maniera diversa, la teoria pedagogica, i fini da perseguire nell'educazione, la giustificazione di una forma più o meno prescrittiva/normativa e le azioni educative

poste in essere dai vari soggetti nella situazione pratica e nell'interazione reciproca.

- Cultura
- Educazione
- Istruzione
- Pedagogia

Luca Odi

Bibliografia

Baldacci M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma.

Colicchi E. (2021), *I valori in educazione e in pedagogia*, Carocci, Roma.

Dewey J. (1963), *Teoria della valutazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1939).

Dewey J. (1965), *La ricerca della certezza*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1929).

Hobbes T. (2016), *Leviatano*, Rizzoli, Milano (ed. or. 1651).

Jaeger W. (1978), *Paideia*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1944).

Kant I. (2016), *La metafisica dei costumi*, Laterza, Roma-Bari (ed. or. 1797).

Kant I. (1970), *Critica del giudizio*, Laterza, Bari (ed. or. 1790).

Lotze R. (1988), *Microcosmo*, UTET, Torino (ed. or. 1858).