

UNIVERSITA' DI VILNIUS

Cristiana  
BARBIERATO

# Il maestro come autorità che fa crescere: la prospettiva ontologica di Luigi Giussani

**RIASSUNTO DELLA TESI DI DOTTORATO**

Scienze sociali  
Scienze dell'educazione S 007

---

VILNIUS 2019

Questa tesi di dottorato è stata scritta presso l'Università di Vilnius negli anni 2013–2019.

**Supervisore:** prof. associato Irena Stonkuvienė (Università di Vilnius, scienze dell'educazione – S 007)

**La discussione della tesi di dottorato avverrà durante la seduta pubblica della commissione giudicatrice composta da:**

**Capo della commissione** – prof. ordinario Lilija Duoblienė (Università di Vilnius, scienze dell'educazione – S 007)

**Membri:**

Prof. ordinario Massimo Borghesi (Università di Perugia, filosofia morale – H 001);

Prof. ordinario Rūta Girdzijauskienė (Università di Klaipėda, scienze dell'educazione – S 007);

Prof. ordinario Vilija Targamadžė (Università di Vilnius, scienze dell'educazione – S 007);

Prof. ordinario Irena Žemaitaitytė (Università di Mykolas Romeris, scienze dell'educazione – S 007).

La discussione pubblica della tesi di dottorato avverrà il giorno 28 giugno 2019 alle ore 14.00

Sede della discussione: aula 201 del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Vilnius. Indirizzo: Universiteto g.9/1, LT-01513, Vilnius, Lietuva.

Telefono: + 37052667606, Fax. +37052667600, e-mail [fsf@fsf.vu.lt](mailto:fsf@fsf.vu.lt).

Il riassunto della tesi di dottorato è stato distribuito il 28 maggio 2019.

Il testo completo della tesi di dottorato è disponibile presso la biblioteca dell'Università di Vilnius (indirizzo: Universiteto g.3, LT-01122, Vilnius, Lituania) e online all'indirizzo <https://www.vu.lt/naujienos/ivykiu-kalendorius>

VILNIAUS UNIVERSITETAS

Cristiana  
BARBIERATO

# Mokytojo auginantis autoritetas: Luigi'o Giussani'o ontologinė perspektyva

**DAKTARO DISERTACIJOS SANTRAUKA**

Socialiniai mokslai  
Edukologija S 007

---

VILNIUS 2019

Disertacija rengta 2013–2019 m. Vilniaus universitete

**Mokslinė vadovė** – doc. dr. Irena Stonkuvienė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – S 007)

**Gynimo taryba:**

**Pirmininkė** – prof. dr. Lilija Duoblienė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – S 007).

**Nariai:**

Prof. dr. Massimo Borghesi (Perudžos universitetas, Italija, humanitariniai mokslai, filosofija – H 001);

Prof. dr. Rūta Girdzijauskienė (Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – S 007);

Prof. habil. dr. Vilija Targamadžė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – S 007);

Prof. dr. Irena Žemaitaitytė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – S 007).

Disertacija bus ginama viešame disertacijos Gynimo posėdyje, kuris vyks 2019 m. birželio mėn. 28 d. 14 val. Vilniaus universitete, Filosofijos fakulteto 201 auditorijoje.

Adresas: Universiteto g.9/1, LT-01513, Vilnius, Lietuva.

Disertacijos santrauka išsiuntinėta 2019 m. gegužės mėn. 28d.

Su disertacija galima susipažinti Vilniaus universiteto bibliotekoje (adresas: Universiteto g. 3, LT-01122, Vilnius, Lietuva) ir VU interneto svetainėje adresu: <https://www.vu.lt/naujienos/ivykiu-kalendorius>

## INTRODUZIONE

Cosa si intende per autorità? In cosa consiste la sua particolarità? Come si concilia con la libertà dell'uomo? E' ancora necessaria ai nostri giorni? Queste ed altre domande simili sono sorte a numerosi pensatori che in diverse epoche storiche (antichità, medioevo, età moderna e post moderna) e a seconda della loro diversa prospettiva di studio (filosofica, politica, giuridica, sociologica, pedagogica) hanno cercato di esplorare e chiarire un fenomeno che ancor oggi interessa l'uomo e suscita in lui un diverso spettro di sentimenti e reazioni: fascino, attrazione, rispetto, nostalgia, dubbio, paura, rifiuto e repulsione. Guardando alla situazione attuale, il fenomeno dell'autorità acquisisce ulteriori accezioni: è evidente che un certo cambiamento del concetto di autorità si poteva notare anche prima, ma adesso è accaduto qualcosa che rende l'autorità ancor più irriconoscibile. Come ha sottolineato Arendt (2005) se prima l'autorità era considerata una necessità naturale, riconosciuta da tutti, oggi non lo è più ed una miriade di definizioni evidenziano il cambiamento che è avvenuto a tal riguardo: si parla di crisi, erosione, oscuramento, tramonto, indebolimento, perfino di fine e di morte dell'autorità. Tuttavia la difficile situazione in cui attualmente versa l'autorità non ha smorzato l'interesse dell'uomo verso di essa, al contrario, la sua condizione attuale ha accentuato il desiderio di conoscere un fenomeno che in un modo o nell'altro lo si sente vicino, legato alla propria vita. Sembrerebbe che l'autorità, stretta tra le morse delle circostanze odierne, nonostante le sentenze della società sulla sua presunta morte e fine, sia ancora presente, viva, ma in modo diverso, quasi chiedesse di avvicinarsi a lei con altre categorie e di ripensare in modo nuovo al suo essere. Facendo riferimento al contesto odierno sull'autorità e cercando di non respingere le sfide in esso contenute, è possibile riscontrare un nuovo modo di approcciarla e di intenderla che si inserisce nelle spiegazioni che vengono solitamente offerte. Accanto a quegli autori che guardano all'autorità con sospetto e la considerano come qualcosa che limita l'uomo e che non gli permette

di esprimere la propria personalità (per esempio i filosofi della scuola di Francoforte) e a quelli che la considerano un fenomeno positivo e ne riconoscono la significatività *tout court* (per esempio Kant, 2005) ci sono autori che analizzano il fenomeno dell'autorità facendo riferimento all'origine etimologica. Poiché la parola autorità *auctoritas* deriva dal verbo latino *augere* che tra i significati ha anche quello di far crescere, questi pensatori hanno sviluppato una comprensione del concetto di autorità che sottolinea l'aspetto del far crescere nella sua corrispondenza alla natura umana. In questa prospettiva il fenomeno dell'autorità, soprattutto in un contesto pedagogico, viene spiegato come ciò che rafforza, fa diventare grande e la sua positività si configura come corrispondenza alla natura ontologica dell'uomo.

Fare riferimento all'etimologia come via per la conoscenza di un fenomeno non è un approccio nuovo nel campo della ricerca (Tempesta, 2008). Il fenomenologo Van Manen (1984) afferma che spesso le parole che definiscono un fenomeno, non ci dicono più nulla, perché hanno perso una parte del loro significato e la loro forza originale è caduta nell'oblio. Alla luce di questo fatto l'autore afferma che l'etimologia di una parola può dirigerci verso la forma originaria del fenomeno da cui è stata prodotta riportandoci alla relazione tra la parola e l'esperienza viva. Questa considerazione metodologica vale anche per il fenomeno dell'autorità soprattutto alla luce della sua situazione odierna e dà fondamento ragionevole al lavoro di quei pensatori che basandosi sull'etimologia della parola autorità, hanno cercato di guardare in modo nuovo ad un aspetto del fenomeno, quello del far crescere, aspetto dimenticato dalla società moderna e contemporanea.

### **Analisi della letteratura**

L'origine latina della parola autorità, è ben nota e riconosciuta nella letteratura europea occidentale. Hannah Arendt (2005, p. 167) sviluppa le sue osservazioni proprio partendo dal significato latino della parola. Altri autori parlano di autorità come fenomeno che,



autenticamente inteso, incrementa l'io: Del Noce (1975); Giussani (1995), Scola (2003); Borghesi (2005); Persano (2005); Chiosso (2009); Feyles (2009); Barnao & Fortin (2009); Nuvoli (2010) in Italia; gli spagnoli Atarejos e Naval (2003) filosofi dell'educazione; in Francia Meirieu (2008), Prairat (2010, 2011, 2012), Ricoeur (1995, 2007) e Robbes (2006). Nel contesto lituano, ad eccezione di Aleksandravičius (2017), si nota una strana dimenticanza: anche se nelle definizioni di vocabolari o manuali di studio si riconosce l'origine latina della parola autorità, essa viene poi semplicemente tradotta con potere, influenza. Non viene fatto alcun riferimento al fenomeno del far crescere. Nella letteratura scientifica straniera si riscontra un marcato interesse per il tema dell'autorità; tuttavia molti autori esulano dall'origine etimologica e la discussione di teorici e pratici verte in un'altra direzione: si constatano i sintomi del crollo dell'autorità, soprattutto in campo pedagogico, si riflette sulle sue cause, sulle fasi di questo declino e si valutano i possibili rimedi. Molto viene scritto sulla perdita di significato dell'autorità nell'epoca della globalizzazione e sulla fine dell'autorità (Bauman, 1996; Kumar, 2000; Giddens, 2000; Lyotard, 2002). Si riconosce all'unisono come questo sia un tratto inevitabile del nostro mondo post moderno, assieme all'indeterminatezza, al relativismo e alla confusione riguardo alla verità, ai valori, alla conoscenza, ai giudizi che dominano anche in campo educativo. La causa di questa perdita di valore non viene collegata con la democratizzazione della società, ma con le tendenze relativiste e pluralistiche che annullano le differenze che dominano nel mondo e che frantumano la concezione della realtà come fenomeno oggettivo (Duoblienė, 2011). Agamben (2001) intravede un legame tra la crisi dell'autorità e l'indebolimento dell'esperienza umana. Le giornate dell'uomo contemporaneo sono piene di accadimenti vari, che possono essere positivi, noiosi, insoliti o banali, piacevoli o meno, tuttavia essi stentano a diventare esperienza. Secondo l'autore, il problema attuale dell'autorità consiste nel fatto che gli eventi quotidiani non danno luogo al formarsi dell'esperienza, la vita

normale non ci parla più e non si sente la necessità di narrare e trasmettere l'esperienza alle nuove generazioni. Nel contesto scientifico lituano, la maggior parte degli studi sul tema dell'autorità si rifanno alle definizioni e alle considerazioni di Jovaiša (2007) e Bitinas (2000, 2013). Nelle opere di questi autori dedicati all'autorità pedagogica si prendono in considerazione il concetto di autorità, la sua struttura, i tratti e le caratteristiche. Si studiano i modi attraverso i quali l'autorità agisce e le condizioni ed i fattori che la influenzano. Anche altri autori, come Bochenski (2005), Žemaitis (1998) e Tījūnelienė (2001a, 2001b, 2006, 2012) hanno fatto del fenomeno dell'autorità pedagogica il proprio oggetto di studio, e l'hanno analizzato in profondità. Il tema dell'autorità è stato trattato anche in relazione al contesto postmoderno (Duoblienė, 2005, 2010, 2011; Skarbalienė, 2015), al contesto psicologico soffermandosi su come viene esperito il rapporto con l'autorità (Gudaitė, 2016), nel campo degli operatori sociali (Grudulaitė, 2016) e in rapporto al ruolo che è chiamato a svolgere l'insegnante (Martišauskienė, 2016). Come detto in precedenza, in tutti questi approcci, manca però il riferimento all'origine latina della parola autorità.

### **Obiettivo della ricerca e domanda fenomenologica di ricerca**

Il riferimento all'etimologia della parola autorità e la prima analisi delle fonti teoriche a suo riguardo ha portato alla messa a fuoco del fenomeno oggetto di studio di questa ricerca: l'autorità che fa crescere, o più precisamente, dal punto di vista pedagogico, il maestro come autorità che fa crescere. Il fatto che questo approccio sia inconsueto e poco esplorato, e considerando la definizione di problema scientifico data da Barrit (Barritt, 1986, in Creswell, 2007) per il quale a fondamento di una indagine scientifica ci può essere l'intento di riapprocciarsi in modo nuovo ad un fenomeno che si riteneva già saputo e conosciuto, lo studio dell'autorità che fa crescere si configura come un problema di ricerca valido e basilare per questo lavoro. La scelta della fenomenologia eidetica come metodologia di ricerca, non prevede l'individuazione di obiettivi o sottobiettivo, ma la

formulazione di una domanda che guidi il ricercatore verso la conoscenza della struttura essenziale del fenomeno di studio. Tenendo presente le diverse modalità di interpretazione e di applicazione del metodo fenomenologico, è necessario chiarire quali siano i termini adeguati di formulazione di una domanda di ricerca che rispettino la specificità dell'approccio fenomenologico-eidetico. Riferendoci a quanto evidenziato da Ghirrotto (2016, p. 88), e salvaguardando il *proprium* del metodo fenomenologico-eidetico formuliamo la domanda di ricerca di questo lavoro in questi termini:

Come è il maestro come autorità che fa crescere? Quali sono i tratti del maestro come autorità che fa crescere?

Questa formulazione della domanda di ricerca è consona al metodo fenomenologico-eidetico, (Giorgi, 1985, 1997, 2010, 2012; Mortari, 2007; Mortari & Saiani, 2013) il cui scopo è descrivere la struttura generale di un fenomeno, l'individuare i tratti costitutivi essenziali.

Un altro aspetto da precisare riguarda la decisione di approcciare il fenomeno di studio, avendo come riferimento principale uno di quegli autori, Giussani, che sviluppa le proprie osservazioni riconoscendo l'origine etimologica della parola autorità. Questo riferimento teorico deve essere considerato come un punto di partenza, che grazie alla parte empirica della ricerca, apre ad una nuova conoscenza del fenomeno e porta ad una ulteriore comprensione delle idee dello stesso Giussani.

### **Quadro teorico e metodologico di riferimento**

Come metodologia di ricerca per lo studio del maestro, come autorità che fa crescere, è stata scelta la fenomenologia eidetica che attraverso la descrizione, si propone di individuare i tratti essenziali di un fenomeno. A differenza di altri tipi di fenomenologia, quella eidetica pone l'accento sul fenomeno stesso e non sui modi particolari in cui il fenomeno viene esperito. Si accentua l'oggettività del fenomeno, le sue caratteristiche essenziali, quello che nonostante le molteplici variazioni del fenomeno resta immutabile, costante e ne forma il nucleo costitutivo. Si presta molta attenzione nel descrivere

l'esperienza dei partecipanti, di chi ha sperimentato il fenomeno in oggetto di studio e si mettono in secondo piano i vissuti personali perché, scopo della ricerca, è l'avvicinarsi il più possibile all'essenza stessa del fenomeno. Il metodo fenomenologico-eidético ha le sue origini in campo psicologico, dove si è sviluppato a livello teorico e pratico in varie forme (Colaizzi, 1978; Giorgi, 1985, 1997; Moustakas, 1994; Giorgi & Giorgi, 2003) e solo successivamente è stato impiegato in altri campi come la *nursing research* e la ricerca educativa (per esempio, Mortari & Saiani, 2013). La questione dell'applicabilità del metodo fenomenologico-eidético al di fuori dell'ambito psicologico è stata discussa, analizzata e riconosciuta da vari autori (Applebaum, 2010; Giorgi, 2010, 2012; Mortari, 2003, 2007, 2010a, 2010b; Mortari & Saiani, 2013; Sità, 2012; Barbierato, 2017). In particolare Giorgi (2012, p. 11) ha argomentato l'estendibilità del metodo fenomenologico-eidético ad altre discipline del sapere evidenziando come per le sue premesse epistemologiche, esso sia prima di tutto fenomenologico e solo "successivamente" psicologico.

Tre i principi cardine del metodo fenomenologico eidético: la riduzione fenomenologica, la descrizione e la ricerca di essenze. La riduzione fenomenologica o *epoché*, come messa tra parentesi della conoscenza previa, è un atto necessario affinché il fenomeno possa essere conosciuto. L'*epoché* non deve essere considerata come uno svuotamento della mente, ma come un cambiamento nei confronti di ciò che si sa (Mortari & Saiani, 2013, p. 85). I modi di vedere, di pensare, di intendere il reale inevitabilmente tendono a diventare come filtri con cui ci si avvicina ai fenomeni e che non ci permettono la loro conoscenza; tuttavia attraverso l'*epoché* essi sono chiamati a diventare leva, punto di partenza per un'apertura al reale e per una nuova conoscenza di esso (*Ibidem*, p.85). Nella prospettiva della fenomenologia eidetica (Giorgi, 1997, p. 241; Mortari, 2003, p. 57) l'atto cognitivo essenziale è una descrizione del fenomeno realizzata evitando la deduzione, l'induzione, l'interpretazione e la spiegazione

con nessi causa-effetto. La ricerca fenomenologica descrittiva mira a rendere espliciti significati che sono già presenti nel fenomeno, ma in modo implicito (Applebaum, 2007, 2010). L'assunto da cui partono i ricercatori descrittivi è che il senso del fenomeno sia sempre già presente, ma in attesa di essere chiarito; al contrario i ricercatori interpretativi lavorano a partire dall'idea che il senso non è implicito e deve essere "costruito o forgiato" (*Ibidem*, 2007, p.72). Nell'atto del descrivere il fenomeno al ricercatore viene richiesto di utilizzare poche parole, ma quanto più essenziali. Inoltre, occorre un'attenzione per liberarle da quei significati scontati e superficialmente attribuiti, affinché la loro scelta ed uso sia il più possibile consapevole e corrispondente al loro significato originario (Mortari, 2007, p. 106; Mortari, 2010a, p. 149). Il terzo principio del metodo fenomenologico-eidetico è la ricerca di essenze. Mortari riconoscendo la varietà e la complessità del concetto di essenza, distingue l'essenza eidetica, scopo della ricerca teoretica, dall'essenza empirica, oggetto di indagine nella ricerca empirica (Mortari & Saiani, 2013, p.23, p. 62). Secondo Mortari, (2010b, p.14; Mortari & Saiani, 2013 p. 63) le qualità empiriche che costituiscono l'essenza del concreto possono essere di quattro tipi:

- ✓ comuni: presenti in tutte le determinazioni fenomeniche prese in esame
- ✓ estese: si presentano frequentemente
- ✓ parziali: presenti solo in alcuni fenomeni
- ✓ puntuali: presenti solo in un caso.

Si vuole precisare che i tre atti fenomenologici presentati, sono molto di più di premesse metodologiche introduttive. In realtà, per essere capiti ed applicati nella ricerca, essi richiedono al ricercatore un lavoro di immedesimazione e di riflessione. Pervasi dalla riflessività del ricercatore e dalla sua costante attenzione al fenomeno essi costituiscono i cardini di quello che viene denominato metodo *a-metodico* (Mortari, 2006, 2007, p. 100; Mortari & Saiani, 2013, p. 56). Come conferma l'etimologia della parola, metodo significa pensiero

che va appresso al camminare, pensiero che acquista il proprio volto durante la strada. In questo modo l'esperienza di ricerca si sviluppa, non attraverso passi prefissati, definiti a priori, ma come un continuo riferirsi a principi epistemici in movimento che delineano un orizzonte di ricerca, in base al quale il ricercatore si muove.

### **Rilevanza e significatività della ricerca**

Nonostante il grande numero di lavori che sia in Lituania che all'estero sono dedicati al tema dell'autorità, non si può fare a meno di rilevare che senza la considerazione del nesso tra autorità e la dimensione del far crescere, così come suggerito dall'origine etimologica, risulta difficile avvicinarsi al fenomeno dell'autorità toccandone il livello ontologico. Usando l'espressione livello ontologico e in generale ontologia ci si vuole riferire al riconoscimento del rapporto tra l'autorità stessa e la struttura umana. Quando si studia lo stato attuale dell'autorità, si analizzano le forme con cui si manifesta ai nostri giorni, si descrivono i sintomi del suo indebolimento, ci si sofferma sulla constatazione delle conseguenze, si cercano le cause e si nominano i fattori che potrebbero aiutarne la ripresa. Senza dubbio, in tutte queste trattazioni sono presenti aspetti veri e reali del fenomeno in oggetto, tuttavia il ritorno al significato iniziale della parola autorità e la presa in esame del "far crescere" come possibilità nascosta nel suo fulcro conduce la trattazione in un'altra direzione, quella ontologica, in cui emerge la corrispondenza dell'autorità alla natura umana e la sua necessità come elemento per la crescita dell'io. E' pertanto duplice la rilevanza di questo studio. Innanzitutto, considerando il contesto scientifico lituano, dove, come già accennato, l'autorità che fa crescere è un'idea poco conosciuta ed esplorata, questa tesi di dottorato contribuisce all'apertura di un orizzonte teorico impensato. In secondo luogo, osservando altri contesti, per esempio quello italiano, spagnolo, francese dove l'origine etimologica è maggiormente nota, occorre rilevare che la trattazione dell'autorità si sviluppa soprattutto a livello teorico e mancano lavori che la analizzino e l'approfondiscano facendo riferimento a ricerche empiriche.

## Originalità della tesi di dottorato

Il contesto attuale, sia guardando ai cambiamenti della società, che ai temi trattati in scienze dell'educazione e a livello delle politiche scolastiche, cerca nuovi modi per conoscere la realtà e i suoi mutevoli aspetti, tra i quali quello dell'autorità continua a profilarsi come uno di essi. In questo senso la particolarità di questo lavoro sta nel voler contribuire, con il suo inconsueto taglio scientifico, ad un riapproccio alla realtà, anche attraverso una nuova comprensione dell'autorità, che ne evidenzi il valore e l'importanza pratica nella vita dell'uomo secondo una prospettiva ontologica. Anche la scelta del metodo fenomenologico-eidetico come approccio allo studio del fenomeno dell'autorità contribuisce all'originalità della ricerca perché il suo utilizzo nel campo delle scienze dell'educazione non ha una lunga tradizione ed è in via di consolidamento. La fenomenologia eidetica con le proprie premesse teoriche e metodologiche ricorda al ricercatore che nella conoscenza di un fenomeno è necessario assumere un atteggiamento di attenzione, rispetto e umiltà (Mortari, 2003, 2009, 2010b). Tale punto di vista diventa ancor più urgente quando si intende indagare un fenomeno coperto da uno strato di significati che possono ostacolarne la conoscenza, così come nel caso dell'autorità. Un altro aspetto di originalità e novità della presente ricerca è il fatto di riguardare in modo nuovo anche all'idea di far crescere, termine che nella lingua lituana ha una specificità che non si ritrova invece nell'uso italiano. La tradizione pedagogica lituana individua nel fenomeno dell'educazione sette livelli, di cui quello del far crescere, in lituano *auginti/auginimas*, indica il fornire, il garantire quelle condizioni fisiche, materiali, psicologiche e spirituali che costituiscono la base per lo sviluppo successivo dell'io (Šalkauskis, 1991; Jovaiša, 2001; Aramavičiūtė, 2016); oppure far crescere nel senso del termine lituano di *auginti* intende lo sviluppo di quanto è già presente in natura (Maceina, 2002, p. 360). A differenza dell'educazione in senso pieno, il far crescere viene inteso come un processo meno specifico che termina quando il ragazzo è in grado di

prendersi cura di sé (Jovaiša 2007). Si sottolinea inoltre come questo compito primario spetti alla famiglia (Bitinas, 2011), mentre il far crescere come prendersi cura del bambino in un senso più ampio viene messo in relazione con l'idea più moderna di *care* (Stražinskaitė, 2017). Per quanto riguarda i documenti ministeriali lituani (Concezione della Buona Scuola, 2013) come corrispondente dell'idea di far crescere come *auginimas*, troviamo l'idea di *ūgtis*, inteso come crescita della personalità. Nella lingua italiana la parola far crescere non presenta queste connotazioni e viene usata in modo più generico. I differenti livelli del fenomeno educativo vengono indicati con le parole educazione, istruzione e formazione. Riferendosi a quanto osservato da Mortari (2017) con la parola educazione si intende il livello più alto, quello inerente lo sviluppo di ogni aspetto della persona, con istruzione il livello delle conoscenze ed abilità acquisite, dei linguaggi culturali, mentre con formazione si intende quell'aspetto dell'educazione che si occupa della formazione professionale, delle acquisizioni di prestazioni tecnicistiche (*Ibidem*, 2017). Al di là delle diverse espressioni ed interpretazioni linguistiche del termine educazione questo lavoro, attraverso la ripresa della parola autorità riporta in primo piano l'idea del far crescere, come un aspetto sostanziale del fenomeno educativo e rinsalda le basi dell'educazione stessa, ricordandone la sua indispensabilità e necessità. Ritenerne che la persona possa raggiungere da sola la propria realizzazione significa svalutare una dimensione fondamentale della sua crescita e avvalersi di un'idea di educazione ridotta a sviluppo di tipo biologico, a processo che va da sé, ad allargamento o messa in atto di potenzialità, in cui, gli insegnanti si riducono a rivestire un ruolo del tutto marginale (Chiosso, 2008). In questa tesi di dottorato il termine "far crescere" viene usato in senso ampio, perché esamina la funzione pedagogica dell'educatore, nel suo scopo finale cioè la crescita del ragazzo, la sua realizzazione totale, con il presupposto che il diventare se stessi necessita di una relazione generativa (Chiosso, 2014) che aiuta la persona alla realizzazione del proprio compimento umano.



Altro elemento di originalità è costituito dallo studio del fenomeno dell'autorità che fa crescere facendo riferimento alla prospettiva ontologica di Giussani, autore poco noto al contesto lituano, anche per la mancanza della traduzione dei suoi scritti (in edizione lituana solo la trilogia del PerCorso- *Il senso religioso*, *All'origine della pretesa cristiana* e *Perché la Chiesa*).

### **Struttura della tesi di dottorato**

Questa tesi di dottorato è costituita da quattro parti. La prima parte, pensata come focalizzazione del fenomeno di ricerca, a partire dall'origine etimologica e attraverso una prima analisi delle fonti teoriche analizza l'idea di autorità come fattore di crescita. La seconda parte è dedicata alla presentazione della metodologia di ricerca e alla trattazione di altri aspetti inerenti la progettazione e realizzazione del progetto di ricerca. La terza parte descrive i tratti costitutivi del maestro come autorità che fa crescere, evidenziandone il loro significato nella prospettiva ontologica di Giussani. Nella quarta parte vengono presentate delle considerazioni di tipo valutativo sui risultati della ricerca. A chiusura della tesi di dottorato, le conclusioni finali.

### **PARTE PRIMA Verso l'idea di una autorità che fa crescere**

La prima parte è dedicata ad un'indagine teorica delle caratteristiche dell'autorità che fa crescere. A partire da quegli autori che riconoscono l'origine latina della parola autorità, sono presentate le caratteristiche con cui il fenomeno dell'autorità viene descritto, gli elementi e i fattori che sono considerati sostanziali. Tre i tratti fondamentali dell'autorità che fa crescere emersi dallo studio delle fonti teoriche: autorità come un rapporto dalle forme espressive impensabili, imprevedibili; autorità e senso della trascendenza ed autorità come assunzione di responsabilità. Riguardo al primo aspetto, Arendt sottolinea come l'autorità comporti un'obbedienza nella quale gli uomini rimangono liberi (Arendt, 2005, p.147). Gadamer afferma che il vero fondamento dell'autorità è un atto della libertà e della

ragione che si fonda sul riconoscimento di una superiorità (1983, p. 328). Ricoeur riconosce come tratto paradossale il fatto che nel rapporto con l'autorità si faccia esperienza di una reciprocità nell'assimetricità (Ricoeur, 1995). Similmente Giussani definisce l'autorità, come la forma più vera del proprio io (Giussani, 1995, p. 29). Dello stretto legame tra autorità e senso della trascendenza, secondo fattore che emerge dallo studio delle fonti teoriche, parlano Arendt (2005) e Jaspers (1977). Meirieu (2008) esprime la stessa idea affermando che l'autorità si fonda su una verticalità significativa; Prairat (2011) concepisce la relazione d'autorità come una relazione a tre che presuppone un riferimento ideale (*réfêrence idéal*). Il terzo fattore, il nesso tra autorità e assunzione di responsabilità trova conferma per esempio in Arendt quando afferma che nell'educazione l'assumersi la responsabilità del mondo si esprime nell'autorità (Arendt, 2005, p. 247). In Giussani e Zambrano la responsabilità implicata dall'autorità a livello educativo si esplicita come esigenza e consapevolezza di comunicazione, di trasmissione. Giussani evidenzia come l'educazione sia una comunicazione di sé, cioè del proprio modo di rapportarsi al reale (Giussani, 1990, p. 34); Zambrano definisce il maestro come colui che ha da trasmettere, prima ancora di un sapere, un tempo, uno spazio e un cammino di tempo (Zambrano, 2008, p. 118), come colui che apre la possibilità, la realtà di un altro modo di vivere, la realtà della vita vera (*Ibidem*, p. 119).

Evidenziate le caratteristiche che a livello teorico sono indicate come costitutive dell'autorità che fa crescere, si sono poi prese in considerazione quelle trattazioni dell'autorità presenti nella letteratura scientifica che prescindono dall'origine etimologica. Quattro le esemplificazioni che sono state individuate: autorità come superiorità epistemica, autorità come status e prestigio, autorità come costruito sociale e autorità come espressione di capacità legate al singolo. Una sintesi di queste posizioni si possono ritrovare nella concezione di autorità elaborata dalla scuola filosofica di Francoforte. Numerosi sono gli autori che esaminano l'autorità pedagogica

spiegandola in termini di status e di prestigio dell'insegnante (O'Meara & MacDonald, 2004; Stasiulevičiūtė, 2007; Dastikienė, 2009; Hargreaves, 2009; Paulauskas, Bakutytė, & Ušeckienė, 2010; Gremigni, 2012; Semičiovaitė, 2015; Trinkūnienė, 2015). L'identificazione dell'autorità con il prestigio o con un certo status si presenta non solo a livello teorico, ma anche come posizione avente risonanza a livello pratico. Si pensi ad esempio, al contesto lituano in cui anche a livello ministeriale si dichiara la priorità di rivalutare la figura docente come professione di prestigio, evidenziandone l'importanza di una remunerazione adeguata (per esempio i documenti *Il programma per il prestigio della professione insegnante*, 2016, o *Insegnante, professione di prestigio entro il 2025*). Quando si intende l'autorità pedagogica in termini di superiorità epistemico-conoscitiva ci si deve riferire agli studi di autori come per esempio, Bochenski (2005), Kojève (2011), Origgi, (2005, 2016), Zagzebski (2015) e Jäger (2016). Si studiano in che modo, in quali condizioni e in quali circostanze l'insegnante possa essere fonte attendibile di informazioni e conoscenze per i propri alunni in un mondo segnato dal flusso estenuante di conoscenze. Giddens (2000) constata che l'autorità come supremazia conoscitiva è un fenomeno non più possibile ai nostri giorni; essa infatti viene sostituita dalla figura dell'esperto la cui autorevolezza, attendibilità è limitata ad un ambito circoscritto di conoscenza. Una comprensione dell'autorità come costruito sociale influenzato da diversi fattori, più o meno evidenti, si ritrova in campo sociologico (per esempio, Popitz, 2001; Weber, 2003; Pace e Hemmings, 2007). Si studiano e si classificano i vari tipi di autorità (Popitz, 2001; Weber, 2003) ed evidenziandone i rapporti con gli aspetti sociali, politici ed economici si definisce l'autorità come uno dei fili nascosti di cui è intessuta l'ideologia (Kenyon, 2017). A livello di autorità pedagogica, si studiano le modalità con cui l'insegnante riesce a controllare la classe (Metz, 1978) e di come la società utilizzi l'autorità degli insegnanti per diffondere una certa visione della realtà (Durkheim, 1972, 1973). Come ultima esemplificazione di una

concezione di autorità che prescinde dal significato etimologico originario si può far riferimento alle varie parole che nel linguaggio comune vengono usate come sinonimi di autorità: carisma, leader, persona che gode di talento o di un certo potere. Autorità e carisma sono studiati come fenomeni simili da quegli autori che riprendono l'idea weberiana di autorità carismatica (per esempio, Riesebrodt, 1999; Bodega, 2002; Boekhoven, 2011). L'identificazione dell'autorità con l'idea di carisma viene considerata un fenomeno tipico dei tempi moderni, in cui l'autorità, quasi come fosse la sua ultima chance, può rivivere in modo frammentato solo a livello di singole persone carismatiche (Duoblienė, 2005). Del rapporto tra autorità e leader si sono occupate anche Skarbalienė (2015) e Martišauskienė (2016) riconoscendo come con queste parole ci si riferisca in realtà a fenomeni diversi che non possono essere identificati *tout court* con l'autorità. Inoltre l'accentuazione delle caratteristiche personali che con questi termini si opera, è assente nelle concezioni di autorità che si fondano sull'origine etimologica dove sintomo della verità dell'autorità è il senso della trascendenza, il riferirsi ad Altro da sé (Jaspers, 1977; Giussani, 1995; Ricoeur, 1995; Maceina, 2002; Meirieu, 2007, 2008, 2014; Arendt 2005, 1995; Zambrano, 2008; Prairat, 2010, 2011, 2012).

Confrontando l'idea di autorità che emerge da quelle trattazioni che riconoscono l'origine etimologica con quelle che da essa prescindono, si nota come nel primo caso prevalga una connotazione ontologica della trattazione: ci si riferisce ad aspetti costitutivi della natura umana fino ad arrivare al riconoscimento dell'autorità come necessità ontologica, senza la quale il soggetto umano non può diventare se stesso. In una prospettiva teorica che esula dal significato etimologico della parola, il ruolo imprescindibile dell'autorità come fenomeno di crescita viene meno e l'autorità viene spiegata facendo riferimento a fattori, sicuramente reali, ma che appaiono legati più ad aspetti e circostanze esteriori che non costitutivi del fenomeno stesso. Constatata la differente prospettiva emergente

dalle due diverse trattazioni dell'autorità nella presente ricerca si affronta la questione di come ci si sia potuti allontanare dal significato etimologico originario e di come, soprattutto a partire dall'età moderna, si sia diffuso un atteggiamento di dubbio e sfiducia nei confronti dell'autorità, come fattore limitante la libertà e la realizzazione dell'uomo. Attraverso un excursus storico-filosofico e facendo riferimento alle opere di Guardini (1984), Giussani (1985, 1994, 1999) e De Lubac (1977, 1992) il nucleo di questo atteggiamento viene ricondotto allo spezzarsi dell'unità di vita che il riconoscimento della trascendenza aveva creato in epoca medioevale, all'instaurarsi di una idea di autonomia come autosufficienza del soggetto moderno e di un'idea di libertà come assenza di legami. Viene a crearsi una nuova concezione antropologica in cui il riferimento a qualcosa di esterno a sé è sentito ostile e limitante la propria realizzazione. Questa nuova visione riversa le sue conseguenze anche sul modo di intendere l'educazione, che dimenticando la povertà strutturale dell'uomo (Guardini, in Fedeli, 1995, p. 84) e la sua perfettibilità (Chiosso, 2008) tende a configurarsi come autodeterminazione del soggetto, capacità di realizzarsi da sé, come sviluppo autonomo dell'io. Viene presentato anche il contributo di Giussani ai dilemmi posti dalla modernità. Ad un io che vuole concepirsi in modo autonomo, ad una libertà come possibilità infinita di scelta e ad una educazione che non ha più bisogno di maestri, Giussani ripropone quell'evidenza ontologica dell'io che non si fa da sé e la conseguente idea di accettazione, di adesione all'essere come strada al compimento di sé (Giussani, 2011).

La prima parte della tesi di dottorato si chiude con la presentazione della concezione pedagogica di Giussani (1995). L'educazione come introduzione alla realtà totale si realizza in un triplice modo: affermando la lealtà con la tradizione, proponendo il maestro come autorità, cioè come esistenza di una proposta e richiamando la necessità di una verifica personale dell'ipotesi educativa da parte del giovane. Si prosegue con l'analisi dell'idea

giussaniana di autorità non solo a partire dagli scritti pedagogici, ma nel contesto generale del suo pensiero filosofico. Attraverso la disamina di scritti in cui Giussani parla di autorità in contesti e aspetti diversi (per esempio autorità come funzione di richiamo, funzione di limite e funzione educatrice - 2006b- o autorità come estasi e coscienza di sé -1997) si propongono due implicazioni ontologiche: la prima inerente alla natura dell'uomo e all'aspetto del riconoscimento ontologico dell'autorità e la seconda riguardante l'autorità, come ontologia che fa crescere. Con la prima accezione si vuole affermare che un'autorità si riconosce come tale non per una affinità o vicinanza sentimentale, emotiva, caratteriale, ma perché la si sente corrispondente al proprio essere, rispondente in qualcosa di noi che è mancante. Con la seconda accezione ci si riferisce al fatto che ciò che rende l'autorità capace di far crescere è qualcosa strettamente connesso al proprio essere, alla verità del proprio essere e non legata all'esplicitazione di particolari funzioni, ruoli o dall'applicazione di determinante strategie comunicative.

## **PARTE SECONDA La metodologia di ricerca**

La seconda parte, di carattere metodologico, è dedicata alla fenomenologia eidetica come metodologia di ricerca. Vengono presentate le caratteristiche del metodo fenomenologico- eidetico e i principi epistemologici che sottendono la ricerca così come la intendono Giorgi (1997) e Mortari (2007, 2010a, 2010b). Tre sono gli atteggiamenti epistemici a cui ci si è riferiti: riflessività, attenzione e una concezione a-metodica del metodo. Inoltre, in sintonia con l'epistemologia fenomenologica, *epoché*, descrizione eidetica e ricerca delle essenze sono stati i principi che hanno guidato lo svolgimento della ricerca. Nella formulazione del progetto di ricerca e nella scelta di studiare il fenomeno dell'autorità che fa crescere all'interno di una prospettiva ben definita, quella di Giussani, si è tenuto conto delle formulazioni di van Manen (1984) e Moustakas (1994) che valutano positivamente sia l'interesse personale del ricercatore verso il tema della ricerca che l'utilizzo della propria

esperienza personale come iniziale punto di partenza per la conoscenza di un fenomeno. In questo modo la quasi trentennale esperienza d'insegnamento dell'autrice di questo lavoro e la buona conoscenza del pensiero di Giussani non si sono rivelate condizioni da eliminare, ma elementi, circostanze conciliabili e incorporabili positivamente nel disegno di ricerca.

La ricerca empirica realizzata nel 2015–2016 ha coinvolto 24 insegnanti, 16 italiani e 8 lituani, delle scuole medie e superiori. Per la scelta dei partecipanti alla ricerca è stato utilizzato il principio fenomenologico di aver avuto esperienza diretta del fenomeno di studio (Mortari, 2007, p. 171; Englander, 2012, p. 19), cioè di aver vissuto come insegnanti, l'esperienza del far crescere il ragazzo. Questo il tratto comune dei docenti, che poi differivano per la materia insegnata (umanistica, scientifica, artistica), per la maggiore o minore esperienza scolastica (comunque non meno di 5 anni), per il tipo di scuola (statale, non statale, extra scolastica) ed infine, per la conoscenza o meno della concezione pedagogica di Giussani. Queste sono state le caratteristiche considerate fondamentali per una panoramica quanto più ampia del fenomeno di studio. Gli insegnanti, intervistati tramite interviste in profondità (Sità, 2012) della durata media di un'ora, erano chiamati a descrivere un episodio in cui si erano accorti di aver fatto crescere il ragazzo. Nella formulazione della domanda, per non influenzare gli insegnanti, non è stato volutamente specificato in quali termini intendere la parola crescita del ragazzo: per esempio come risultato scolastico, come raggiungimento o miglioramento di certe abilità personali, sociali, o altro ancora. La seconda domanda richiedeva di raccontare un'esperienza negativa in cui questo far crescere non si era realizzato, non si era visto. Successivamente l'intervista proseguiva con domande inerenti i nuclei tematici individuati a livello teorico, ma sempre mantenendo un approccio esperienziale e facendo appello all'esperienza vissuta degli insegnanti: l'esperienza della trascendenza, l'esperienza della trasmissione, della comunicazione e anche quella inerente l'aspetto

disciplinare. Chiudeva l'intervista la richiesta di dare una propria definizione di autorità. Tutte le interviste sono state trascritte, lette varie volte ed analizzate in base ai passi del metodo fenomenologico-eidetico (Mortari, 2007; Mortari & Saiani, 2013; Sità, 2012). Rispondendo alla domanda di ricerca - com'è il maestro come autorità che fa crescere? - dalle varie esperienze descritte dai partecipanti alla ricerca si è cercato di trovare i tratti essenziali del fenomeno. In particolare, l'analisi è stata accompagnata dalla stesura di un diario di ricerca, nel quale si sono fissati i momenti significativi, i nodi problematici, le svolte del percorso di ricerca nell'intento di rendere quanto più trasparente e condiviso il lavoro fatto.

Per quanto riguarda le considerazioni di carattere etico della ricerca, oltre ad attenersi alla libera partecipazione, all'anonimità e alla confidenzialità bisogna segnalare che per la ricercatrice, mantenere una "postura" di eticità ha implicato anche un altro aspetto. Davanti alla complessità e alla problematicità derivanti dall'uso intrecciato di due lingue diverse (italiano e lituano) rispettare il fenomeno di studio si è dettagliato fino al prestare un'attenzione particolare al linguaggio, vigilando sulle forme espressive più appropriate.

### **PARTE TERZA Descrizione del fenomeno**

Come premessa alla descrizione del fenomeno, e dopo alcune considerazioni riguardanti la problematicità del fare crescere, si è preso in esame cosa intendono per esperienza negativa di crescita i partecipanti alla ricerca. In questo approccio al fenomeno *via negationis*, la non crescita è emersa come un fenomeno primariamente inerente la relazione tra insegnante ed alunno e non legato agli apprendimenti o ai risultati. La terza parte della tesi è poi proseguita con la descrizione dei quattro tratti essenziali del maestro come autorità che fa crescere, così come sono emersi dalla ricerca empirica:

1. Un essere insieme sulla strada;
2. Un atteggiamento dell'insegnante nei confronti del proprio lavoro;
3. Un modo di guardare all'alunno;
4. Un rapporto educativo.



## 1. Essere insieme sulla strada.

Il primo tratto dell'autorità che fa crescere, emerge come consapevolezza dell'insegnante di essere insieme all'alunno su una strada percepita comune. L'idea di strada apre una prospettiva di gradualità nella relazione educativa, in cui spazio e tempo sono aspetti essenziali. E' una strada che viene percepita in modo aperto, una strada che in un certo senso non finisce, perchè non domina l'idea di uno stato, di una *performance* da conquistare (sia da parte del ragazzo, che dell'insegnante), ma di un diventare se stessi che è un processo continuo, senza fine. Se domina l'idea di strada si guarda all'altro in un modo diverso, facendo attenzione ai piccoli segni che suscitano nell'adulto entusiasmo e speranza. In questa idea di stare insieme emerge la percezione dell'unicità della strada, che si esprime in una tendenza dell'insegnante a non legarsi a forme del passato, seppur positive e riuscite, prendendo via via consapevolezza della non replicabilità automatica delle esperienze. L'idea di unicità si dettaglia anche come modalità con cui l'insegnante sente se stesso: dall'iniziale volersi adattare ad un modello altrui (soprattutto nei primi anni di insegnamento), fino alla scoperta e accettazione della specificità legata alla propria persona e non delegabile ad altri. *C'è un modo di stare davanti a loro che puoi dare, avere solo tu.* Nella percezione dell'essere insieme sono emersi questi punti di consapevolezza da parte dell'insegnante: il momento dell'arrivare, per esempio di fronte ad una nuova classe o a una situazione che cambia, si chiarisce come un *sono qui per me e rimango qui per me* esplicitando così il legame tra l'essere a scuola e il proprio io. Nel secondo momento, quello dell'andare, del camminare su questa strada sentita come comune, si riverifica la corrispondenza, il legame tra quello che si fa e la propria persona. Nell'essere insieme emerge anche il momento dell'aspettare: per esempio l'attesa che il ragazzo dia segnali in base al quale muoversi, non spaventa, non è un tempo vuoto, di passività, ma esprime una consapevolezza diversa, positiva che può essere sostenuta e condivisa con i colleghi: *non avere paura di aspettare, invece noi*

*insegnanti abbiamo sempre fretta.* Infine, la condivisione dei momenti quotidiani, anche banali, viene colto dagli insegnanti come qualcosa che dà credibilità all'evento straordinario che può accadere in classe e rende lo sbaglio dell'insegnante come qualcosa di perdonabile. Il fare dell'insegnante come espressione del percepirsi su una strada insieme al ragazzo viene vissuto come espressione di sé e come partecipazione alla vita dell'altro. Essere insieme non significa annullare la diversità dei ruoli. Viene testimoniata una reciprocità possibile dentro la non simmetricità della relazione educativa che avverte l'inadeguatezza dello sbilanciarsi in un atteggiamento protettivo o di troppa confidenza (tratto emerso nelle interviste con gli italiani) o di accentuare esageratamente la distanza in un *io sono prof. e tu alunno* (tratto emerso con gli insegnanti lituani). L'essere insieme ha rilevato anche la questione della disciplina in classe come legata ad una certa posizione dell'insegnante, che non si trincerava in un'autodifesa o chiusura, ma si apre ad un atteggiamento diverso, in cui lui per primo si scopre a mettersi nuovamente in gioco con i ragazzi, a sperimentare un *volere essere con loro* o a un vedere in loro se stesso. Senza questa implicazione personale l'uso della disciplina e delle regole scolastiche viene sentito con ambiguità, come qualcosa che ingabbia la realtà e che la irrigidisce in forme immutabili, incapaci di abbracciarne l'inevitabile complessità. Il punto di svolta, anche in situazioni di classi difficili, viene identificato con l'iniziare ad aspettarsi qualcosa di buono, di positivo per sé e può accadere che *la classe difficile diventa la classe preferita*. La percezione di sé come uno stare sulla strada ha fissato anche il momento del lasciarsi che si esplicita nel sorgere di domande profonde da parte dell'insegnante. La coscienza della datità dei ragazzi emerge fortemente, soprattutto dove la relazione educativa si è connotata di positività e significatività: *perché devo lasciarli?* o *Perché non li ho incontrati prima?* In situazioni problematiche si fa largo il senso della profondità misteriosa dell'educazione: *non li salvo io*. Così l'inevitabile limitatezza personale e professionale, dentro questa nuova percezione, trova una

pacificazione: *adesso controllo meno la situazione e di questo non mi spavento più perché capisco che non è appena una tecnica da possedere*. Nella ricerca empirica, l'essere insieme sulla strada, come tratto dell'autorità che fa crescere, è emerso in primo luogo, come una concezione unitaria che il maestro ha di sé e della vita. Questo aspetto di unitarietà dell'io in termini giussaniani viene espresso con l'idea di *essere presenza* o di *essere adulti* (Giussani, 1990, p. 24, 26, 30; 2013, p. 19; 2017, p. 160, p. 179). Le espressioni essere presenza ed essere adulti, termini non strettamente legati al contesto pedagogico, ma che riflettono l'aspetto educativo che ogni rapporto può avere, sono in consonanza con l'idea giussaniana di autorità che non è legata ad uno status, ad una serie di particolari capacità personali o di temperamento, ma si pone a livello ontologico come nuova consapevolezza e accentuazione della necessità di un coinvolgimento totale dell'io. L'autorità, come essere presenza o essere adulto, definisce un io unito, che trae la sua forza dalla coscienza di appartenenza ad un ambito, ad una certa storia che definisce sé e da cui sorgono la propria identità e consapevolezza. Un secondo aspetto della ricerca empirica, quello dell'unicità, emerso, sia come unicità della strada che come unicità dell'essere dell'insegnante, ricorda l'importanza del fattore personale nell'educazione, di ciò che Giussani definisce con l'espressione di *educazione come comunicazione di sé, del proprio modo di stare davanti al reale* (Giussani, 1990, p. 34). Anche le osservazioni di Zambrano riguardanti la risposta personale alla chiamata dell'essere che il maestro è chiamato a dare propongono una comprensione in senso ontologico del concetto di unicità (Zambrano, 2008, p. 118). Il terzo aspetto dell'autorità come un essere insieme sulla strada si è evidenziato come condizione in cui l'adeguatezza e la positività del rapporto tra insegnante e alunno sono possibili pur dentro la loro inevitabile diversità. Questa possibile reciprocità in una non simmetricità del rapporto nel pensiero di Giussani viene intesa in termini di trascendentalità, in riferimento alle categorie di distacco/distanza (2007b, p. 268, p. 269), religiosità (2010b, p. 125) e

rispetto (1996, p. 396). Religiosità, come riconoscimento che l'altro è rapporto con qualcosa che va oltre il livello dei suoi antecedenti biologici; rispetto che, come suggerisce l'etimologia della parola, è come un tener presente nel rapporto di questo "oltre" di cui l'altro è costituito, come guardarlo con una presenza dentro ed infine distacco/distanza, non in senso fisico, ma come consapevolezza che l'altro è un essere irriducibile a sé, alle proprie misure o idee.

## **2. Un atteggiamento dell'insegnante nei confronti del proprio lavoro.**

Nella ricerca empirica, il secondo tratto del maestro come autorità che fa crescere, prende la forma da determinate esigenze che l'insegnante esprime nei confronti del proprio lavoro. Innanzitutto l'esigenza di ragionevolezza, di veridicità dell'insegnante di voler verificare sempre quello che si propone. Si ritiene perciò importante suscitare domande nell'alunno, sottolineare la problematicità della conoscenza, la necessità di andare alla ricerca delle cause, del perché profondo delle cose. L'esigenza di ragionevolezza dell'insegnante, il voler dare ragione delle cose, si esprime anche nella veridicità, nell'autenticità del proprio essere, come bisogno di una presenza non formale, ma che esprima l'interesse del proprio essere. La non autenticità viene esperita quando ciò che si fa non tocca l'esistenzialità del proprio io. Un richiamo, ad esempio, fatto in modo formale, che sorge dal ruolo ricoperto e non da una reale convinzione della propria persona. Un segno di autenticità, invece, si manifesta nell'esigenza di ricomprendere per sé il valore di certe scelte che si fanno, come può essere la lettura dei testi classici. La veridicità e l'autenticità si esprimono anche come percezione da parte dell'insegnante della necessità di una sua posizione personale, di una solidità che pervada e dia consistenza al proprio lavoro in classe: *devi essere una personalità nel senso di avere una tua identità*. L'essere autentico connota anche l'agire in classe dell'insegnante che si esprime come un fare davanti alla realtà, riconoscendone il primato e cercando di muoversi rispondendo ad essa. Si sente la necessità che l'attività sia legata alla

realtà, a ciò che si vive; per questo l'insegnante cerca il rapporto tra ciò che fa e la propria persona, cioè desidera che si possa esplicitare il senso, l'utilità e il gusto delle materie scolastiche, non solo per il ragazzo, ma anche per sé. Questa modalità nel porsi ha influenza anche sulla creatività, sull'originalità della propria attività di insegnamento perché spinge a ricercare soluzioni nuove, attinenti alla realtà. Per esempio, non ci si accontenta di interlocutori immaginari, ma dovendo scrivere delle lettere o dovendo inventare storie per bambini piccoli, si cercano amici di penna reali o si va in visita all'asilo vicino per raccontare a loro quanto creato in classe. Il bisogno che il proprio fare sia vero, fa in modo che l'insegnante presti maggiore attenzione alla realtà, cogliendone i suoi suggerimenti e cercando di rispondere al contesto in cui ci si trova. Si sperimenta allora come molte idee nascano di fronte a quello che accade, che la realtà è fonte di risorse inaspettate e che l'asseccarla è la strategia migliore anche dal punto di vista dell'ottenimento dei risultati scolastici. Altri due aspetti di questa posizione dell'insegnante di fronte al proprio lavoro riguardano il rapporto con ciò che è diverso, altro da sé e il fatto che le sue azioni tante volte si rivelino non standard. La diversità dell'altro, esperita nel rapporto con il ragazzo e la classe, è qualcosa che a volte disorienta o crea disagio; tuttavia non censurando questo aspetto si possono poi scoprire fattori nuovi e positivi. La diversità spinge anche alla percezione dell'indicibilità dell'altro, che può non essere corrispondente a sé, *eppure non sai cosa sarà di lui*. La diversità viene avvertita anche di fronte a ciò che è imprevisto: c'è una imprevedibilità che disturba (come quella *dell'alunno polemico che in realtà esplicita quello che gli altri non hanno il coraggio di dire*) ed una imprevedibilità quasi impercettibile (come *la ragazzina che per il mal di gola chiede di non partecipare alla lezione di canto, potresti accantonare andando avanti per la tua strada, invece vuoi rispondere anche a lei*). Celata nelle diverse pieghe della diversità, c'è sempre la possibilità di qualcosa di più ed è forse per aprirsi a questo che l'insegnante non teme di uscire dai canoni standard. Questo si

manifesta in una pluralità diversificata di decisioni attraverso la quale si mira alla crescita dell'alunno; c'è poi un livello che riguarda più gli aspetti burocratici (es. programmazioni), le norme valutative (disciplina della classe, valutazione che tiene conto della totalità del ragazzo) o il modo di affrontare la relazione educativa (scuse pubbliche dell'insegnante, l'affronto di certi problemi della classe). Interessante che alle radici della non standardicità, non si nota uno spirito contestatore o indipendentista dell'insegnante, ma un voler stare davanti alla viva presenza dei ragazzi che interpella, sollecita il maestro e che lo spinge in seguito ad un agire diverso. L'autorità che fa crescere intesa come un certo atteggiamento dell'insegnante nei confronti del proprio lavoro contiene in sé una forte considerazione della realtà e il percepire come non adeguato a sé un rapporto con la realtà scolastica in cui le cose sono fatte in modo automatico, formale, lasciandosi andare alla routine e mettendo da parte il proprio io. Questi aspetti emersi nella ricerca empirica riecheggiano nelle definizioni di presenza originale e formale presentate da Giussani (2006a, p. 52). Il nucleo sorgivo di una presenza originale si identifica con una posizione slegata dalla ripetizione di forme e contenuti, o dalla reattività, ma poggia tutta sulla *coscienza della propria identità e dall'affezione a essa, e in ciò trova la sua consistenza*. (Ibidem, p. 52). Al contrario, una posizione dell'io che cede al formalismo viene definita come adesione a forme che non generano più vita, che non sono più proposta di vita (2008a, p. 193). Il pericolo del formalismo in campo educativo è un problema trattato anche da altri autori. Nella letteratura fenomenologica si evidenzia come il formalismo sia legato alla dimenticanza dell'irripetibilità del fattore educativo e alla carenza o alla mancanza di *unità esistenziale e densità ontologica dell'insegnante* (Buber, 1990, 2009, 2013; Milan, 2008, p.91). Un secondo aspetto dell'autorità che fa crescere intesa come un certo atteggiamento dell'insegnante nei confronti del proprio lavoro, riguarda quello che in termini giussaniani viene chiamato avvenimento. In Giussani la parola avvenimento viene usata

primariamente in senso teologico, per riferirsi alla natura del cristianesimo come avvenimento contemporaneo, presente (2008b). Tuttavia parlando di avvenimento Giussani intende anche la natura stessa della realtà e della conoscenza come irruzione del nuovo, come vivezza non imbrigliabile che spezza il già saputo, il già previsto, il già programmato (Giussani, 2014, p. 104). Anche in campo fenomenologico ci si interroga su cosa voglia dire programmare e si propone un'idea di progetto aperto, in cui preservare momenti di spazio e tempo "non occupati" per *vedere cosa accade*, per *lasciare che accada* qualcosa di non programmato (Boselli, 1998, in Bertolini, 2006, p. 209). Con l'idea di avvenimento Giussani ricorda quella condizione essenziale necessaria affinché la conoscenza ed il fare dell'insegnante non si cristallizzino in forme statiche, ma possano continuamente sorgere come novità nell'incontro aperto con il reale.

### **3. Un modo di guardare all'alunno**

Il terzo tratto dell'autorità che fa crescere prende forma in un certo modo di guardare all'alunno, che inizia a far cambiare non solo chi è guardato, ma anche chi guarda. Guardare al ragazzo come persona, riconoscendone il valore, provoca un cambiamento in lui e nell'insegnante stesso: *a guardare così cambi tu, ci guadagni tu*. E' uno sguardo che attende qualcosa di positivo dall'altro, cerca il *punto vivo* del ragazzo, nascosto sotto una coltre di indifferenza o di disinteresse; la scoperta di questo punto è sentita come una responsabilità dell'adulto stesso. Responsabilità, in questo caso, non è un fare qualcosa per il ragazzo, ma un riconoscere in lui ciò che è ancora in nuce, ma in qualche modo già realmente presente. Questo tipo di sguardo di cui è fatto oggetto il ragazzo, viene notato, ha una visibilità e non rimane appena un'intenzione interna dell'insegnante: *i ragazzi mostrano di accorgersi di questo*. Guardare all'altro così suscita critiche, soprattutto tra gli altri adulti. Un simile comportamento viene ritenuto difficile, complicante, *ci si sente dire che non è necessario*, tuttavia domina il fatto che l'insegnante lo reputi conveniente, corrispondente a sé. Un altro aspetto di questo sguardo è

la sua non meccanicità, non è qualcosa di già saputo, posseduto e applicabile, ma *deve riaccadere ogni volta*. E' un'alternativa possibile della libertà dell'insegnante: si può stare davanti all'altro sentendolo come un problema da risolvere, o qualcosa di scomodo da sistemare ed eliminare oppure si può decidere di stare davanti a loro in modo diverso. Questo sguardo che si porta all'altro a volte diventa qualcosa di quasi inconsapevole e di cui l'insegnante se ne riappropria attraverso qualcuno di esterno: *te ne accorgi attraverso gli altri che li guardi in modo diverso*. Infine questo sguardo è omnicomprensivo, perché si dimostra in grado di tener conto della prospettiva presente dell'alunno e di quella passata (l'importanza di conoscere la storia dell'alunno); inoltre è uno sguardo che si rivela potente quando l'insegnante lo può condividere con la famiglia dell'alunno e i colleghi. Negli scritti di Giussani la parola sguardo o guardare va oltre il semplice significato letterale e in un contesto pedagogico si riferisce ad un modo di guardare all'alunno riconoscendo in lui quelle esigenze costitutive di bellezza, amore, giustizia che rendono l'io essere unico ed irriducibile (Giussani, 2010b, p. 9). L'insegnante è chiamato a non perdere questa consapevolezza sulla verità ultima dell'alunno, che non si configura come un'ingenuità che non tiene conto delle difficoltà reali del ragazzo, ma al contrario come uno sguardo che si rifà ad un uso allargato della ragione, in cui si fanno rientrare tanti aspetti che a prima vista sembrerebbero non esserci (Mazzeo, 2010). Inoltre, attraverso quello che è stato definito principio di consistenza (Rigotti & Mazzeo, 2009, p. 155), si sottolinea che prima di tutto è lo sguardo stesso dell'insegnante che rende possibile e visibile all'alunno la verità, la grandezza di sé. Anche altri autori si sono occupati di questo tema, definendo con varie espressioni questo modo di guardare all'altro. Musaiò (2015, p. 104) distingue due diversi modi di porsi nei confronti della realtà: uno sguardo cosificante la cui premessa è una volontà di osservazione oggettivante, che coglie solo alcuni aspetti dell'altro e della realtà e, al contrario, uno sguardo che sorge da un atteggiamento di meraviglia e di stupore di fronte alla presenza



dell'altro. Buber definisce fantasia reale quella capacità dell'insegnante di vedere quello che ancora non c'è nel ragazzo, ma che potrebbe esserci (cfr. Milan, 2008, p. 102) e Borghesi, parla di uno sguardo gratuito, che pone un inizio nuovo nel ragazzo attraverso il quale gli è data la possibilità di fare esperienza della misura del suo cuore (Borghesi, 2005, p. 140–141).

#### **4. Un rapporto educativo**

Il quarto tratto descrittivo dell'autorità che fa crescere è quello di un rapporto educativo che si instaura con l'alunno o la classe. Dalle esperienze di far crescere testimoniate dagli insegnanti, emerge un rapporto che sa abbracciare e comprendere tutto. Comprende prima di tutto, la totalità dell'io dell'insegnante, non solo gli aspetti professionali. *Tutto può diventare materiale per la costruzione, anche il mio errore*; inoltre comprende tutta la persona dell'alunno, tanto che il ragazzo può rivelare al proprio insegnante: *il suo modo di insegnare è come un abbraccio*. Questo rapporto sa comprendere anche tutta la classe nella sua varietà e raggiunge i ragazzi rompendo, stravolgendo i convenzionali rapporti scolastici: l'altro viene sentito come inerente alla propria persona e *diventa tuo anche il ragazzo incontrato per caso durante l'ora di supplenza*. Questo nuovo rapporto si prende cura dell'altro e si esprime nella preoccupazione, da parte dell'insegnante, di non perdere la dimensione educativa di quello che si fa. Tale accentuazione della funzione ideale dell'educazione non viene concepita come un venir meno alle richieste didattiche e al valore dei risultati scolastici. Il tipo di rapporto che emerge dalla ricerca empirica si connota come contenente una proposta per la libertà dell'alunno, proposta che “passa” attraverso il programma e nello stesso tempo lo supera. Il contenuto di questa proposta si esprime in varie forme: *lo stare a scuola centra con la vita, la scuola e la lezione sono luoghi, momenti in cui si può diventare se stessi, la vita ha un valore*. Allo stesso modo si accentuano i valori etici, gli aspetti legati alla cultura e alla tradizione del proprio popolo (aspetto fortemente presente nelle esperienze degli insegnanti lituani), la valorizzazione del presente e

degli aspetti legati alla socializzazione. Un senso di trascendenza connota il contenuto della proposta: ciò che si propone è sentito come qualcosa che supera la persona stessa dell'insegnante, e oltre alla propria esperienza personale si fa riferimento alla materia che si insegna, alla comunità della scuola, al proprio Paese, al mondo degli adulti, alla Chiesa. Questa proposta è esperita come il tratto distintivo dell'insegnamento che implica coraggio da parte degli insegnanti e una posizione personale da comunicare. E' una proposta più grande della persona dell'insegnante, che passa anche attraverso i suoi inevitabili limiti personali. Questo aspetto di trascendenza libera l'insegnante dalle sue limitatezze e lo spinge a ricercare l'adesione libera del ragazzo. Le esperienze degli insegnanti sottolineano come questo rapporto sia sentito come premessa indispensabile per l'apprendimento (*non puoi porre regole o chiedere certe cose se non c'è un minimo di rapporto*) e come origine del rapporto emergono il desiderio e il bisogno dell'insegnante stesso di conoscere il ragazzo. Osservando l'idea di rapporto educativo che emerge dalle esperienze dei docenti, si nota come esso contenga in sé la categoria di incontro: si ha bisogno di incontrare l'altro, di conoscerlo e di farsi conoscere da lui. In questo senso il rapporto come incontro non si delinea come qualcosa di accessorio, ma di necessario alla costruzione dell'io, come incontro esistenziale tra due persone, avente valenza dal punto di vista ontologico, perché *l'uomo ritrova se stesso in un incontro* (Giussani, 2010a, p. 182). Il valore fondativo che l'incontro riveste nei confronti dell'io viene messo in evidenza anche in altri termini usati da Giussani, in cui si parla di incontro vivo che accende nell'io una scintilla (Giussani, 2007a, p. 215) e di incontro che suscita la personalità (Giussani, 2010a, p. 206). L'idea di incontro di per sé non costituisce una novità nella letteratura pedagogica (per esempio Aramavičiūtė, 1998; Bitinas, 2000; Jovaiša, 2011) tuttavia qui la parola incontro viene usata in senso filosofico, come categoria ontologica, come modalità attraverso la quale l'io si arricchisce, acquista la sua fisionomia, così come lo si ritrova anche nell'opera di

Guardini (2001, p. 887). Come è stato osservato (Borghesi, 2005, p. 158), questa idea di incontro presuppone una realtà sensibile, sperimentabile, che però diventa segno di altro, porta in sé un significato superando così l'opposizione materialista e idealista in cui la realtà viene ridotta ad una dimensione. Inoltre, l'incontro, come aspetto del rapporto, ha una valenza che permane anche nel caso in cui l'alunno si sottraesse ad esso: in questo caso l'incontro sarebbe chiamato a vivere nell'adulto, come consapevolezza che l'io si realizza in un rapporto e come desiderio che anche l'altro si possa aprire a questa possibilità di scoperta e realizzazione di sé. Un secondo aspetto del rapporto educativo è che esso è portatore di una proposta che supera il livello delle discipline stesse, pur realizzandosi, incarnandosi attraverso di esse. Per chiarire come la proposta fatta dall'insegnante si accordi con il rispetto della libertà del ragazzo, sfidandola, ma non bloccandola o sopraffacendola, occorre far riferimento all'idea giussaniana di dialogo in cui non si propone un'idea o una teoria, ma qualcosa di vissuto e ritenuto importante per sé. Questa idea di dialogo come comunicazione di ciò che si vive, si dettaglia non a livello dialettico, ma esistenziale, come condivisione di vita (Giussani, 2006b, p. 59), come il rendere presente un'altra cosa (Giussani, 2010a, p. 76) e presuppone una chiara consapevolezza di sé che permette di andare incontro all'altro nonostante la diversità di idee e posizioni (Giussani, 2006b, p. 194). E' solo infatti nella certezza e consapevolezza del proprio io che ci si può aprire al rischio del confronto con l'altro, rischio che come ha commentato Chiosso (2009) non è sinonimo di azzardo, ma di verità dell'io di chi propone e di verità di colui che, altrettanto lealmente, è chiamato a confrontarsi con ciò che gli viene proposto. Si riconosce a questo punto la sintonia con le posizioni di Buber, nella cui idea di dialogo, il problema della diversità di opinioni viene affrontato sottolineando la verità di posizioni di chi è portavoce di una certa proposta (Buber, 2009, p. 80) e facendo riferimento a quel punto di partenza ontologico che è dato come base comune ai partecipanti della relazione (Buber, 2009, p. 72).

## **PARTE QUARTA Discussione dei risultati**

In questa quarta parte vengono prese in considerazione alcune caratteristiche contestuali del fenomeno di studio, la validità della fenomenologia come metodologia di ricerca ed alcuni limiti emersi nel lavoro svolto. Per quanto riguarda il primo aspetto, come caratteristiche empiriche del fenomeno (Mortari, 2010b; Mortari & Saiani, 2013) che riflettono la particolarità del contesto lituano e italiano è emersa una maggiore tendenza negli insegnanti lituani a far riferimento al patrimonio storico-culturale del proprio paese e ad identificarsi con esso, fattore che non si è così nettamente evidenziato nelle esperienze dei docenti italiani (è stato rilevato solo il riferimento a Dante e a Manzoni). Inoltre negli insegnanti lituani è stata sentita come esemplificazione negativa del rapporto docente-discente, una marcata accentuazione della figura dell'insegnante a discapito del ragazzo, mentre gli insegnanti italiani hanno indicato come relazione non adeguata quella in cui per un'eccessiva confidenza o amicalità, il maestro si mette sullo stesso piano dell'alunno, perdendo la propria significatività. Come ultima osservazione, la ricerca ha messo in evidenza un tratto comune agli insegnanti che si rifanno all'esperienza pedagogica di Giussani, cioè l'abitudine e l'esigenza di incontrarsi con altri insegnanti per una condivisione ed un giudizio sul proprio lavoro anche al di fuori dei momenti ordinari previsti dalla scuola.

Per quanto riguarda la validità della metodologia di ricerca, la fenomenologia si è confermata un approccio decisamente adeguato. La riflessività fenomenologica, che impone un procedere non affrettato ha corrisposto all'esigenza della ricercatrice di passi lenti dettati dall'uso di una lingua non nativa -il lituano- come lingua di ricerca. Inoltre, come acutamente osservato da Iori (2000, p. 86), la fenomenologia realizza un approccio all'uomo contemporaneo che fa appello alla sua esistenzialità, che si focalizza sull'esperienza valorizzandola e riconoscendone la valenza conoscitiva, aprendosi così una strada rigorosa di conoscenza che tiene conto di tanti aspetti dell'umano e che evita di cadere nelle secche del nichilismo o del

relativismo. Un altro aspetto emerso riguarda lo stretto e imprescindibile rapporto tra uomo e realtà che è così proprio della fenomenologia (per esempio Zambrano, 1992, 1996, 2008). La ricerca empirica ha confermato la validità di questa considerazione, in quanto rimettere al centro l'uomo, l'esperienza umana si è dispiegato in una riscoperta della realtà e del rapporto con essa come fattore di costruzione e arricchimento del soggetto. Quella rivalutazione del soggetto umano nella sua totalità a cui si appella la fenomenologia, nella ricerca si è espressa come significatività della persona dell'insegnante. L'affermazione della centralità della persona nell'educazione, principio fondante della pedagogia moderna e contemporanea si è qui manifestato in modo inconsueto, non come messa al centro del ragazzo, ma sorprendentemente come riferimento alla figura dell'insegnante, e valorizzazione degli aspetti legati alla sua personalità. In campo fenomenologico la significatività della persona dell'insegnante viene diversamente intesa, basti pensare alle diverse posizioni di Mickūnas (2014, p. 54) e Buber (2009). Nel panorama italiano le riflessioni di Borghesi (2005) sono tutte incentrate sulla riscoperta del contributo che il maestro è chiamato a dare a livello dell'essere, per esempio nell'attualizzare il nesso tra conoscenza ed interesse o attraverso un insegnamento inteso come comunicazione esistenziale. Soprattutto alla luce delle tendenze post moderne di decostruzione della realtà e abolizione del soggetto, la riscoperta dell'io, si profila come scopo prioritario della pedagogia odierna (Borghesi, 2005, p. 56). Anche Giussani propone un'idea forte di educazione e di figura di insegnante ricordando a chi insegna l'urgenza di essere prima di tutto novità di vita (Giussani, 1990, p. 9). Inoltre l'affermazione dell'importanza del soggetto, si ritrova anche a livello più generale quando Giussani ricorda che proprio in una società mutevole e contraddittoria come quella odierna, è giunto il tempo della persona, cioè il momento in cui ciascuno è chiamato a dare il proprio contributo personale a partire dall'autocoscienza come punto di consistenza dell'io (Giussani, 1977). Da notare che il riconoscimento

e la rivalutazione del soggetto è una tendenza che si registra anche in altri settori, dalle scienze sociali come *Relational Social Work* (Folgheraiter, 2007; Cabiati, 2016), *Pedagogy of relation* (Bingham, & Sidorkin, 2004; Biesta, 2004; Sidorkin, 2000) alla politica (Revelli, 2003; Holloway, 2004; Lupi, 2011; Havel, 2013).

Prendendo in considerazione quegli aspetti che potrebbero essere considerati come limitanti la ricerca occorre menzionare prima di tutto il fatto che l'approccio al fenomeno di studio, il maestro come autorità che fa crescere, è stato pensato a partire dal punto di vista di colui che insegna e non facendo riferimento alle esperienze dei ragazzi. Questa decisione si è basata sulla convinzione che il problema dell'educazione sia un problema che interpella primariamente l'adulto, chiedendone un suo rimettersi in gioco e un contributo riflessivo. Inoltre, come già ricordato, questa prospettiva di studio era più consona alla formazione e al percorso professionale dell'autrice di questo lavoro e la sua lunga esperienza di insegnamento ha potuto trovare una positiva conferma nella riflessione compiuta. Un secondo aspetto che si è evidenziato nel corso della ricerca è stato la non sempre facile e distinta demarcazione tra l'atto epistemologico della descrizione e quello della narrazione. Anche nella letteratura metodologica si rileva come questi confini siano sottili e come spesso il descrivere e il narrare si intersechino tra loro completandosi l'un l'altro (Mortari, 2009, p. 60). Pertanto si può affermare che anche un approccio narrativo (per esempio Clandinin & Connelly, 2000) sarebbe potuto essere altrettanto valido nello studio del maestro come autorità che fa crescere. Un terzo aspetto limitante la ricerca è legato alla scelta della prospettiva giussaniana nella quale prevalgono considerazioni di tipo filosofico-ontologico e vengono meno evidenziati aspetti di natura sociologica e psicologica. Anche nella parte dedicata alla presentazione delle linee pedagogiche del pensiero di Giussani, non si trova il riferimento a modalità pratiche esplicative, ma la disamina delle problematiche conserva sempre un taglio teoretico, dove gli argomenti sono generalmente affrontati in modo

“universale” esulando per esempio dal riferimento al contesto locale o istituzionale. Questa caratteristica di Giussani, come testimoniata dai più recenti studi critici (Busani, 2016), non è accidentale, ma voluta dallo stesso autore e si è poi rivelata elemento favorevole per la spendibilità del contributo giussaniano a culture diverse o lontane da quella italiana d’origine. Significativo il caso dell’Egitto e della diffusione de *Il rischio educativo* in un contesto musulmano (Belloni & Savorana, 2011, p. 205). Così pure la forte cattolicità degli scritti di Giussani non si cristallizza in formule rigide o in un linguaggio clericale, ma si propone in modalità e categorie laiche comprensibili, come accade con le idee di essere presenza, di incontro e di dialogo.

## CONCLUSIONI

La ripresa dell'origine etimologica della parola autorità ha aperto una nuova possibile prospettiva di comprensione evidenziando in essa la dimensione del far crescere.

La prima analisi teorica di quelle trattazioni di autorità che si riferiscono all'origine latina e che è servita come iniziale messa a fuoco del fenomeno di studio ha individuato tre caratteri e ne ha evidenziato la natura ontologica: autorità come un rapporto dalle forme espressive impensabili, imprevedibili, autorità e senso della trascendenza ed autorità come assunzione di responsabilità. La trattazione che prescinde invece dall'origine etimologica spiega l'autorità in termini diversi e facendo riferimento ad aspetti e fattori, sicuramente reali, ma che appaiono legati più ad aspetti e circostanze esteriori che non costitutivi del fenomeno stesso: autorità come superiorità epistemica, autorità come status e prestigio, autorità come costruito sociale e autorità come espressione di capacità legate al singolo. In queste spiegazioni la positività e necessità dell'autorità come fenomeno di crescita legato alla natura umana viene meno.

La ricerca empirica condotta con il metodo fenomenologico-eidetico ha evidenziato quattro tratti essenziali che formano la struttura del maestro come autorità che fa crescere: 1. Un essere insieme sulla strada; 2. Un atteggiamento dell'insegnante nei confronti del proprio lavoro; 3. Un modo di guardare all'alunno; 4. Un rapporto educativo. Questi tratti costituiscono l'essenza empirica del fenomeno di studio e sono emersi dall'individuazione di quelle qualità empiriche che fissano *come* e *in quali modi* il maestro come autorità che fa crescere si è espresso nelle esperienze descritte dagli insegnanti. Confrontando questi risultati con i tre tratti emersi dalla ricerca teorica iniziale (autorità come un rapporto dalle forme espressive impensabili, imprevedibili, autorità e senso della trascendenza ed autorità come assunzione di responsabilità) si può constatare che essi attraversano tutta la ricerca empirica e, come fiumi sotterranei, in alcuni momenti



appaiono in superficie, rendendosi visibili. Fissiamo qui alcuni di questi momenti in cui, in modo più evidente, il livello teorico “incontra” il piano empirico. L'autorità come un rapporto dalle forme espressive impensabili, imprevedibili si è evidenziato chiaramente come sguardo dell'insegnante che riconosce il valore dell'alunno. Inoltre trattando dell'atteggiamento dell'insegnante nei confronti del proprio lavoro questa imprevedibilità dell'autorità si è riscontrata nella non standardicità del suo comportamento e nella sua posizione di fronte alla diversità. Il senso della trascendenza, come consapevolezza dell'insegnante di rappresentare qualcosa di più oltre sé, si è rilevato come tratto distintivo di quell'essere insieme sulla strada, che permette di percepire la datità del ragazzo e di permanere nella relazione educativa senza annullare la diversità dei ruoli rivestiti. L'assunzione di responsabilità si può riconoscere bene quando il maestro come autorità che fa crescere si palesa come un rapporto in cui si ha a cuore la crescita della personalità del ragazzo e al quale si offre una proposta educativa.

La ricerca empirica ha inoltre approfondito quei primi dati che lasciavano presupporre che la non crescita non fosse un mancato raggiungimento dei risultati scolastici, ma prima di tutto, qualcosa legato alla sfera umana, ad una relazione educativa non avvenuta. I tratti del maestro come autorità che fa crescere hanno confermato questa indicazione iniziale, evidenziando come la crescita sia connessa ad un essere vero e autentico, al divenire se stessi nel rapporto con gli altri e non in un conseguimento di risultati. Questa considerazione costituisce una provocazione per quelle idee correnti di educazione, in cui si sopravvalutano gli aspetti pratici ed utilitaristi della conoscenza e si tende a ridurre il fenomeno educativo ad una trasmissione di conoscenze e ad acquisizione di competenze.

La prima analisi degli scritti pedagogici e filosofici di Giussani in merito all'idea di autorità che fa crescere, ha evidenziato l'impostazione ontologica della sua riflessione in un duplice senso: quando si riconosce un'autorità accade qualcosa che tocca il livello

ontologico e non appena un contraccampo emotivo o sentimentale. L'autorità si riconosce come fenomeno corrispondente alla propria natura, come corrispondenza a livello dell'essere. Per questo la si segue. Il secondo aspetto di questa ontologicità riguarda la capacità di far crescere dell'autorità, il fascino e forza di attrazione che la contraddistinguono, tratti inerenti al livello dell'essere. Le sorgenti di questa capacità di muovere l'altro non stanno in una particolare strategia dell'autorità, in un suo ruolo o in un compito istituzionale, ma nel proprio essere, come consapevolezza e maturità nei confronti degli aspetti della propria vita.

Il primo tratto del maestro come autorità che fa crescere, emerso come consapevolezza dell'insegnante di essere insieme all'alunno su una strada percepita comune, nella prospettiva di Giussani si è evidenziato come un *essere presenza* o *essere adulti*. Queste due espressioni non indicano uno status legato all'età o a delle capacità personali, al temperamento, ma si riferiscono alla consapevolezza della persona e manifestano la loro connotazione ontologica implicando il coinvolgimento di tutto l'io dell'insegnante. Essere insieme sulla strada si configura come quel modo unico attraverso il quale il maestro risponde all'essere, si assume la propria responsabilità e sta con il ragazzo cercando di preservare le dimensioni della religiosità, del distacco e del rispetto.

Il maestro come autorità che fa crescere nel senso di un atteggiamento dell'insegnante nei confronti del proprio lavoro, secondo tratto costitutivo, nella prospettiva giussaniana, si è contraddistinto come presenza non formale, come autenticità del proprio agire fondato su un'attenzione alla realtà che ne riconosce e ne accetta la categoria di avvenimento. Questo assetto umano, che non si lascia andare alla formalità e sta in un rapporto consapevole ed aperto con il reale, si è configurato come un atteggiamento vantaggioso ed efficace sul piano didattico, soprattutto dal punto di vista delle decisioni da prendere e della creatività.

Il terzo tratto dell'autorità che fa crescere, come un certo modo di guardare all'alunno, nella prospettiva di Giussani si è configurato come uno sguardo che non riduce l'alunno ai suoi antecedenti fisici, biologici, riconoscendo in lui quell'esperienza elementare che si esprime nelle esigenze di bellezza, amore, giustizia, e bene. Questi tratti costitutivi formano quel nucleo che dona al ragazzo un valore unico ed innegabile. La responsabilità dell'insegnante si dettaglia nel non dimenticare che questo costituisce l'indelebile e vero volto del ragazzo che, a volte nascosto, dimenticato e non visto, rimane nella profondità del suo io e aspetta di essere "riacceso", risvegliato.

Il rapporto educativo, come quarto tratto costitutivo del maestro come autorità che fa crescere, nella prospettiva di Giussani si è espresso come incontro esistenziale tra due persone, come momento significativo e costitutivo in senso ontologico. In questo senso il rapporto non si configura come qualcosa di aggiunto o esterno all'io, ma come qualcosa in cui, attraverso l'incontro con gli altri e la realtà, può accadere una significativa conoscenza e scoperta di sé. Inoltre l'insegnante, stando in rapporto con il ragazzo, mira ad offrire una proposta educativa in una forma che possiamo definire dialogica. Così il dialogo si contraddistingue come spazio ontologico per scoprire, conoscere e diventare se stessi, uno spazio in cui la libertà dell'insegnante e quella del ragazzo si confrontano e rischiano le proprie posizioni a livello di certezza e consapevolezza.

Facendo riferimento ai risultati complessivi della ricerca empirica e al loro risuonare nella prospettiva di Giussani è possibile è fare alcune osservazioni. Prima di tutto nel confronto, tra livello empirico e la prospettiva giussaniana i tratti del fenomeno di studio hanno acquisito una nuova luce, sono risaltati in modo diverso, nuovo e le idee di Giussani, grazie ai risultati della ricerca, hanno evidenziato in sé accenti che in un certo senso vanno oltre la sua stessa visione. Sono emersi aspetti che normalmente non vengono accostati alla concezione pedagogica di Giussani, ma sono considerati aventi una più ampia rilevanza filosofica. In questo "allargamento" l'autorità che

fa crescere si profila come un fenomeno riscontrabile non solo in un contesto scolastico o pedagogico, ma più generalmente come un modo diverso di stare di fronte al reale, un modo contrassegnato dall'apertura a ciò che accade (avvenimento), da una nuova forma di autocoscienza e dall'incontro come apertura all'essere nella forma del dialogo. Questi i tratti che possono essere considerati come costitutivi del nuovo volto dell'autorità in campo pedagogico, in un modo che risuona più accettabile e comprensibile alla nostra mentalità contemporanea. In secondo luogo, l'addentrarsi nelle profondità dell'autorità che fa crescere ha illuminato un altro aspetto ontologico, come imprevisto e paradossale fattore di ripresa non solo guardando al contesto attuale, ma anche per il fenomeno stesso dell'educazione: la riscoperta dell'importanza della persona dell'insegnante. Nel dibattito attuale in materia di educazione, sia a livello accademico che ministeriale, quando si discute del ruolo dell'insegnante ci si sofferma sui suoi requisiti professionali e burocratici, si tende a prescrivere quello che dovrebbe fare o non fare, mentre mancano definizioni essenziali inerenti al suo essere. Questo tema inaspettato e provocante che è emerso approcciando l'autorità come fenomeno di crescita, è la riscoperta dell'importanza e centralità della persona dell'insegnante. La consapevolezza da parte dell'insegnante della propria identità, l'autenticità con cui realizza ed incarna in sé la propria visione del mondo si evidenziano come punti di partenza, riferimenti necessari per educare e per affermare il valore e la grandezza dell'educazione.

## BIBLIOGRAFIA

1. Agamben, G. (2001). *Infanzia e storia: distruzione dell'esperienza e origine della storia*. Firenze: Einaudi.
2. Aleksandravičius, P. (2017). Autoritetas politikoje: Tomo Akviniečio politinės antropologijos metafizinis principas. *Soter*, 63(91), 33–48.
3. Altarejos, F., & Naval, C. (2003). *Filosofia dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
4. Applebaum, M. (2007). Considerazioni critiche sui metodi fenomenologici di Moustakas e di Van Manen. *Encyclopaideia*, (21), 65–76.
5. Applebaum, M. (2010). Ricerca psicologica fenomenologica come scienza. *Encyclopaideia*, (27), 57–92.
6. Aramavičiūtė, V. (1998). *Ugdymo samprata*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
7. Aramavičiūtė, V. (2016). *Vertybės ir ugdymas: tarp kaitos ir stabilumo*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
8. Arendt, H. (1995). *Tarp praeities ir ateities*. Vilnius: Aidai.
9. Arendt, A. (2005). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.
10. Barbierato, C. (2017). Application of Giorgi's eidetic phenomenological method in educational research: theoretical and methodological assumptions. *Phenomenology of practice in practice. Conference proceedings*. Klaipėda: Klaipėda University.
11. Barnao, C., & Fortin, D. (2009). *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari*. Trento: Erickson.
12. Barritt, L. (1986). Human sciences and the human image. *Phenomenology and pedagogy*, 4(3), 14–22.
13. Bauman, Z. (1996). *Le sfide dell'etica*. Milano: Feltrinelli.
14. Belloni, E., & Savorana, A. (2011). *Una certezza per l'esistenza*. Milano: BUR.
15. Bertolini, P. (Ed.). (2006). *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*. Trento: Edizioni Erickson.

16. Biancu, S. (2014). *Saggio sull'autorità*. Milano: EDUCatt-Ente per il diritto allo studio universitario dell'Università Cattolica.
17. Biesta, G. (2004). "Mind the Gap!" Communication and the Educational Relation. *Counterpoints*, 259, 11–22.
18. Bingham, C. W., & Sidorkin, A. M. (Eds.). (2004). *No education without relation* (Vol. 259). New York: Peter Lang.
19. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*, Vilnius: leidykla.
20. Bitinas, B. (2011). *Edukologijos terminija: kokybė ir problemos*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
21. Bitinas, B. (2013). *Rinkiniai edukologijos raštai*. III tomas. Vilnius: Edukologija.
22. Bocheński, J. M. (2005). *Kas yra autoritetas?: įvadas į autoriteto logiką*. Vilnius: Mintis.
23. Bodega, D. (2002). *Le forme della leadership*. Milano: Etas.
24. Boekhoven, J. W. (2011). *Genealogies of shamanism: Struggles for power, charisma and authority*. Groningen: Barkhuis.
25. Borghesi, M. (2005). *Il soggetto assente: educazione e scuola tra memoria e nichilismo*. Itaca.
26. Boselli, G. (1991). *Postprogrammazione*. Firenze: La Nuova Italia.
27. Buber, M. (1990). *Il cammino dell'uomo*. Magnano (Biella): Edizioni Qiqajon.
28. Buber, M. (2009). *Discorsi sull'educazione*. Roma: Armando Editore.
29. Buber, M. (2013). *La vita come dialogo*. Milano: La Scuola.
30. Busani, M. (2016). *Gioventù Studentesca. Storia di un movimento cattolico dalla ricostruzione alla contestazione* (p. 1–531). Roma: Studium.
31. Cabiati, E. (2016). Cosa vuol dire formare assistenti sociali oggi. *Lavoro sociale*, 2015(6/2015), 7–22.
32. Chiosso, G. (2008). *Teorie dell'educazione e della formazione*. Milano: Mondadori università.
33. Chiosso, G. (2009). *Sperare nell'uomo. Giussani, Morin, MacIntyre e la questione educativa*. Torino: Sei.
34. Chiosso, G. (2014). La periferia del "crescere da sé". *Atlantide. Periodico della Fondazione per la Sussidiarietà*, 2, 13–16.

35. Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
36. Colaizzi, P. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In: Valle RS, King M (eds) *Existential phenomenological alternatives for psychology* (48–71). New York: Oxford University Press.
37. Dastikienė, V. (2009). *Mokytojo socialinis statusas Vilniaus mieste* (Tesi di dottorato). Vilniaus Gedimino technikos universitetas.
38. De Lubac, H. (1977). *L'alba incompiuta del Rinascimento: Pico della Mirandola*. Milano: Jaca Book.
39. De Lubac, H. (1992). *Il dramma dell'umanesimo ateo*. Milano: Jaca Book.
40. Duoblienė, L. (2005). Racionalumas ir apžava sekant mokytojo pavyzdžiu: ugdymo filosofijos perspektyva. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 15, 79–85.
41. Duoblienė, L. (2010). Medijų raštingumo ugdymas: globaliosios tendencijos ir lietuviškojo kelio paieškos. *Santalka. Filologija. Edukologija*, 18(2), 16–28.
42. Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
43. Durkheim, E. (1972). L'educazione: la sua natura e il suo ruolo. Cesareo V.(a cura di), *Sociologia dell'educazione*, Hoepli, Milano.
44. Durkheim, E. (1973). *La sociologia e l'educazione*. Roma: Newton Compton.
45. Englander, M. (2012). The interview: Data collection in descriptive phenomenological human scientific research. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 13–35.
46. Fedeli, C. (1995). *Romano Guardini filosofo dell'educazione*. Milano: ISU-Università Cattolica S.Cuore.
47. Folgheraiter, F. (2007). *La logica sociale dell'aiuto. Fondamenti per una teoria relazionale del welfare*. Trento: Edizioni Erickson.
48. Gadamer, H. G. (1983). *Verità e metodo*. A cura di G. Vattimo. Milano: Bompiani.

49. Gadamer, H. G. (2013). *Truth and Method*. London: Bloomsbury Academic.
50. Giddens, A. (2000). *Il mondo che cambia: come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*. Bologna: Il Mulino.
51. Giorgi, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. *Phenomenology and psychological research*, 1, 23–85.
52. Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235–260.
53. Giorgi, A. (2010). Introduzione al metodo fenomenologico descrittivo: l'uso in campo psicologico. *Encyclopaideia*, (27), 23–33.
54. Giorgi, A. (2012). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 3–12.
55. Giorgi, A., & Giorgi, B. (2003). Phenomenology. In Smith J.A., editor, *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (p. 20–25). London: Sage.
56. Giussani, L. (1977). È venuto il tempo della persona. *Litterae Communionis -CL*, 1, p.11.
57. Giussani, L. (1985). *La coscienza religiosa nell'uomo moderno: note per cattolici "impegnati"* (Vol. 125). Milano: Jaca Book.
58. Giussani, L. (1990). *Agli educatori. L'adulto e la sua responsabilità*. Quaderni, 7. Milano: Cooperativa Editoriale Nuovo Mondo.
59. Giussani, L. (1994). *Si può vivere così?: uno strano approccio all'esistenza cristiana*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.
60. Giussani, L. (1995). *Il rischio educativo: come creazione di personalità e di storia*. Torino: Sei.
61. Giussani, L. (1996). *Si può (veramente?!) vivere così?* Milano: Bur.
62. Giussani, L. (1997). *Quasi Tischreden: Tu, o dell'amicizia*. Milano: Biblioteca universale Rizzoli.
63. Giussani, L. (1999). *L'uomo e il suo destino: in cammino*. Milano: Marietti.
64. Giussani, L. (2000). *Religinis jausmas*. Vilnius: Tyto alba.



65. Giussani, L. (2006a). *Dall'utopia alla presenza:(1975–1978)*. Milano: Biblioteca universale Rizzoli.
66. Giussani, L. (2006b). *Il cammino al vero è un'esperienza*. Milano: Rizzoli.
67. Giussani, L. (2007a). *Certi di alcune grandi cose:(1979–1981)*. Milano: Rizzoli.
68. Giussani, L. (2007b). *Si può vivere così. Uno strano approccio all'esistenza cristiana*. Milano: Rizzoli
69. Giussani, L. (2008a). *Uomini senza patria (1982–1983)*. Milano: Biblioteca universale Rizzoli.
70. Giussani, L.(2008b). Qualcosa che viene prima, *Litterae Communionis – Tracce, 10*, 1– 6.
71. Giussani, L. (2010a). *L'io rinasce in un incontro (1986–1987)*. Milano: Biblioteca universale Rizzoli.
72. Giussani, L. (2010b). *Il senso religioso*. Milano: Rizzoli.
73. Giussani, L. (2013). *Un evento reale nella vita dell'uomo (1990-1991)*. Milano: Biblioteca universale Rizzoli.
74. Giussani, L. (2014). *In cammino (1992–1998)*. Milano: Biblioteca universale Rizzoli.
75. Giussani, L. (2017). *Una strana compagnia*. Milano: Biblioteca universale Rizzoli.
76. Ghirotto, L. (2016). Research Method and Phenomenological Pedagogy. Reflections from Piero Bertolini. *Encyclopaideia, 20*(45), 82–95.
77. Gremigni, E. (2012). *Insegnanti ieri e oggi. I docenti italiani tra precariato, alienazione e perdita di prestigio: I docenti italiani tra precariato, alienazione e perdita di prestigio*. Roma: FrancoAngeli.
78. Guardini, R. (1984). *La fine dell'epoca moderna: Il potere*. Brescia: Morcelliana.
79. Guardini, R. (2001). *Etica. Lezioni all'Università di Monaco (1950–1962)*. Brescia: Morcelliana.
80. Gudaitė, G. (2016). *Santykis su autoritetu ir asmeninės galios pajauta*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
81. Grudulaitė, L. (2016). The Perceptions of Children at a Children Day Care Centre about the Authority of a Social Worker. *Acta Paedagogica Vilnensia, 36*, 99–110.

82. Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 217–229). Boston, MA: Springer.
83. Havel, V. (2013). *Il potere dei senza potere*. Milano-Castel Bolognese: La Casa di Matriona-Itaca.
84. Holloway, J. (2004). *Cambiare il mondo senza prendere il potere: il significato della rivoluzione oggi*. Napoli: edizioni Intra Moenia.
85. Iori, V. (2000). *Filosofia dell'educazione: per una ricerca di senso nell'agire educativo*. Milano: Guerini & Associati.
86. Jäger, C. (2016). Epistemic authority, preemptive reasons, and understanding. *Episteme*, 13(2), 167–185.
87. Jaspers, K. (1977). *Esistenza ed autorità*. L'Aquila: LU Japadre.
88. Jovaiša, L. (2001). *Edukologijos pradmenys*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
89. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
90. Jovaiša, L. (2011). *Edukologija*. I tomas. Vilnius: Agora.
91. Kant, E. (2005). *La Pedagogia*. Torino: G.B Paravia. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/lb000825.pdf>
92. Kenyon, E. A. (2017). Lived experience and the ideologies of preservice social studies teachers. *Teaching and Teacher Education*, 61, 94–103.
93. Kojève, A. (2011). *La nozione di autorità*. Milano: Adelphi.
94. Kumar, K. (2000). *Le nuove teorie del mondo contemporaneo*. Torino: Einaudi.
95. Lyotard, J. F. (2002). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.
96. Lupi, M. (2011). *La prima politica è vivere*. Milano: Edizioni Mondadori.
97. Maceina, A. (2002). *Raštai* (VIII). Vilnius: Mintis.
98. Martišauskienė, E. (2016). Mokytojas kaip esminis mokymosi kokybės veiksnys: asmeninių priemonių plotmė. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 36, 87–98.
99. Mazzeo, R. (2010). Valutare con stile. *Libertà di educazione*, n. 24, 1–8.

100. Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educatore*. Bergamo: Edizioni Junior.
101. Meirieu, P. (2008). *Le maître, serviteur public*. Conférence donnée dans le cadre de l'École d'été de Rosa Sensat, Université de Barcelone.  
[https://www.meirieu.com/ARTICLES/maitre\\_serviteur\\_public\\_version2.pdf](https://www.meirieu.com/ARTICLES/maitre_serviteur_public_version2.pdf)
102. Meirieu, P. (2014). *What is the basis for the teacher's authority today*.  
[https://meirieu.com/ARTICLES/autorite\\_english.pdf](https://meirieu.com/ARTICLES/autorite_english.pdf).
103. Metz, M. H. (1978). Clashes in the classroom: The Importance of Norms for Authority. *Education and Urban Society*, 11(1), 13–47.
104. Mickūnas, A. (2014). *Mokykla, mokytojai, mokiniai*. Vilnius: Versus Aureus.
105. Milan, G. (2008). *Educare all'incontro: la pedagogia di Martin Buber* (Vol. 96). Roma: Città Nuova.
106. Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci editore.
107. Mortari, L. (2006). Un metodo a-metodico. *La pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Napoli: Liguori.
108. Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
109. Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere: la formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
110. Mortari, L. (2010a). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1, 143–156.
111. Mortari, L. (Ed.). (2010b). *Dire la Pratica: la cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
112. Mortari, L. (Ed.). (2017). *Service Learning: Per un apprendimento responsabile*. Roma: FrancoAngeli.
113. Mortari, L., & Saiani, L. (2013). *Gesti e pensieri di cura*. Milano: McGraw-Hill.
114. Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks (CA): Sage.

115. Musaio, M. (2015). *Pedagogia del bello. Suggestioni e percorsi educativi*. Roma: FrancoAngeli.
116. Nuvoli, F. (2010). *L'autorità della libertà*. Torino: Società Editrice Internazionale.
117. O'Meara, J., & MacDonald, D. (2004). Power, prestige and pedagogic identity: A tale of two programs recontextualizing teacher standards. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(2), 111–127.
118. Origgi, G. (2005, March). What does it mean to trust in epistemic authority? In *7th Annual Roundtable of Philosophy of Social Science*, 1–26.
119. Origgi, G. (2016). *La reputazione: Chi dice che cosa di chi*. Milano: EGEA spa.
120. Pace, J. L., & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4–27.
121. Paulauskas, R., Bakutytė, R., & Ušeckienė, L. (2010). Pedagogų požiūris į profesijos prestižo veiksnius. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 24, 127–138.
122. Popitz, H. (2001). *Fenomenologia del potere*. Bologna: il Mulino.
123. Prairat, E. (2010). *L'autorité éducative: déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
124. Prairat, E. (2011). Conférence-débat «L'autorité éducative : fondements, enjeux et perspectives». <http://www.u-cergy.fr/fr/institutd-etudes-avancees/cycles-thematiques/archives--2006-a-2010/programme-des-cycles-thematiques-2011/eduquer-et-transmettre---quelle-ecole-demain-2/l-autorite-educative---fondements--enjeux-et-perspectives.html>.
125. Prairat, E. (2012). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche et formation*, 71, 13–28.
126. Revelli, M. (2003). *La politica perduta*. Milano: Einaudi.
127. Ricoeur, P. (1995). Les paradoxes de l'autorité. *Philosophie, Bulletin de Liaison des professeurs de philosophie de l'académie de Versailles, C.R.D.P.*, 7(2), 6–12.
128. Ricoeur, P. (2007). *Il giusto* (Vol. 2). Torino: Effata Editrice.

129. Riesebrodt, M. (1999). Charisma in Max Weber's sociology of religion. *Religion*, 29(1), 1–14.
130. Rigotti, E., & Mazzeo, R. (2009). *Conoscenza e significato: per una didattica responsabile*. Milano: Mondadori università.
131. Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. *Cahiers pédagogiques*. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>.
132. Scola, A. (2003). Education and Integral Experience. *COMMUNIO-SPOKANE THEN WASHINGTON*, 30(1), 95–109.
133. Semičiovaitė, S. (2015). *Ugdymo proceso dalyvių požiūris į pedagogo profesijos prestižą lemiančius veiksnius (X švietimo įstaigos atvejis)*. (Tesi di dottorato). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
134. Sidorkin, A. M. (2000). Toward a pedagogy of relation. <https://digitalcommons.ric.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.lt/&httpsredir=1&article=1016&context=facultypublications>.
135. Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza: l'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
136. Skarbaliėnė, A. (2015). Lyderystė, autoritetas ir moralinės vertybės postmodernizmo kontekste. *Logos*, 83, 140–147.
137. Stasiulevičiūtė, S. A. (2007). Kaip galėtume kelti tikybos pamokų prestižą? *Soter: religijos mokslo žurnalas*, 2007, 23 (51), 179–186.
138. Stražinskaitė, D. (2017). *Ne giminės vaikų globos ugdomosios funkcijos raiška*. (Tesi di dottorato). Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas.
139. Šalkauskis, S. (1991). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.
140. Tempesta, M. (2008). *Lo studio come problema di educazione: fenomenologia e pedagogia dell'esperienza studiosa*. Roma: Armando editore.
141. Tijūnėlienė, O. (2001a). Mokytojo autoriteto vaidmuo vykstant neautoritariniam ugdymui. *Lietuvių katalikų mokslo akademijos metraštis*, 19, 423–450.

142. Tijūnėlienė, O. (2001b). Veiklumas – mokytojo dorybė ir autoriteto raiška. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 8(08), 110–116.
143. Tijūnėlienė, O. (2006). Mokytojo autoriteto kaip pozityvaus ugdomojo veiksnio problema: teorija ir empirika. *Teacher Education*, (6), 45–59.
144. Tijūnėlienė, O. (2012). Studentų nuomonių apie dėstytoją fenomenologinis tyrimas. *Tiltai*, 61(4), 105–121.
145. Trinkūnienė, L. (2015). Kūno kultūros mokytojų požiūris į savo darbą kaip profesinės pozicijos prielaidą. *Pedagogy Studies/Pedagogika*, 118(2), 145–158.
146. Van Manen, M. (1984). *“Doing” phenomenological research and writing: an introduction*, Monograph No. 7, Curriculum Praxis Dept of Secondary Education, University of Alberta.
147. Zagzebski, L. T. (2015). *Epistemic authority: A theory of trust, authority, and autonomy in belief*. Oxford University Press.
148. Zambrano, M. (1992). *I Beati*. Milano: Feltrinelli.
149. Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
150. Zambrano, M. (2008). *Per l'amore e per la libertà: scritti sulla filosofia e sull'educazione*. Milano: Marietti.
151. Žemaitis, V. (1998). *Pedagoginis autoritetas*. Vilnius: VPU etninės kultūros draugija „Ethos“.
152. Weber, M. (2003). *Economia e società. La città* (Vol. 35). Roma: Donzelli Editore.

## DOCUMENTI E DIZIONARI

1. Concezione della Buona Scuola, 2013 (Geros mokyklos koncepcija, 2013)  
[http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&src=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.nmva.smm.lt%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F11%2FGM\\_koncepcija\\_11](http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&src=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.nmva.smm.lt%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F11%2FGM_koncepcija_11)

-  
121.docx&ei=0l5kVdHDBomqywOh64DYDw&usg=AFQj  
CNHCN5Q80qlx-  
IK4nhXQiYX5udeXlg&bvm=bv.93990622,d.bGQ

2. Programma per il prestigio della professione insegnante 2016 (Pedagoginių profesijų prestižo programos 2016)  
<https://www.smm.lt/uploads/documents/veikla/Presti%C5%BEo%20programa%202016-10-05%20skelbimui%20BL.pdf>
3. Insegnante professione di prestigio entro il 2025 (Mokytojas prestižinė profesija iki 2025 m.)  
[https://www.smm.lt/web/lt/pranesimai\\_spaudai/pristatytos-idejos-lietuvai-mokytojasprestizine-profesija-iki-2025-metu-igyvendinimo-priemones](https://www.smm.lt/web/lt/pranesimai_spaudai/pristatytos-idejos-lietuvai-mokytojasprestizine-profesija-iki-2025-metu-igyvendinimo-priemones)
4. Conte, G. B.; Pianezzola, E.; & Ranucci, G. (2010). *Dizionario della Lingua Latina*. Firenze: Le Monnier.

## SANTRAUKA

Kas yra autoritetas? Kuo jis ypatingas? Kaip jis dera su žmogaus laisve? Ar šiandien jis dar būtinas? Šie ir panašūs klausimai kilo daugeliui mąstytojų, kurie skirtingais istoriniais laikotarpiais (pvz., antikos, viduramžių, moderno ir postmoderno) ir iš įvairių pasirinktų žiūros taškų (pvz., iš filosofinės, politinės, teisinės, sociologinės, psichologinės, edukologinės perspektyvos) bandė nagrinėti ir aiškinti fenomeną, vis dar dominantį žmogų ir sukiantį jam jausmų ir reakcijų įvairovę: nuo susižavėjimo, traukos, pagarbos iki nostalgijos, abejonės, baimės, atmetimo ir atstūmimo. Autoriteto fenomenas įgyja ypatingų niuansų, kai žvelgiama į dabartinę situaciją: akivaizdu, kad autoriteto samprata keitėsi ir prieš tai, bet dabar – labiausiai neatpažįstamai. Kaip pažymėjo Arendt (1995), anksčiau autoritetas buvo laikomas natūralia, visų pripažinta būtinybe, tačiau šiandien to nebėra ir daugybė definicijų žymi jo pasikeitusį statusą: aptariama autoriteto krizė, erozija, užtemimas, saulėlydis, silpnėjimas, netgi pabaiga ir mirtis. Tačiau nauja sudėtinga autoriteto padėtis nenuslopino žmogaus domėjimosi autoritetu, priešingai – savo dabartine ir savotiškai aktualia forma ji paaštrina norą pažinti fenomeną (autoritetą), kuris vienokiu ar kitokiu būdu yra žmogui artimas ir siejasi su jo gyvenimu. Atrodytų, kad autoritetas, įspraustas naujose dabartinių laikų aplinkybėse, nepaisant visuomenės paskelbtų sentencijų apie jo mirtį ar pabaigą, dar gyvuoja, bet kitaip. Jis tarsi prašo mūsų priartėti prie jo kitokiomis kategorijomis ir naujai apmąstyti jo esybę. Atsižvelgiant į dabartinį autoriteto kontekstą ir bandant neatmesti jame glūdinčių iššūkių, galima pastebėti naują autoriteto suvokimo būdą, įsiterpiančią į įprastus jo paaiškinimus. Šalia autorių, kurie žiūri į autoritetą įtariai ir jį traktuoja kaip žmogų ribojantį ir neleidžiantį atsiskleisti jo asmenybei (pvz., Frankfurto mokyklos atstovai), ir tokių, kurie laiko autoritetą išskirtinai teigiamu reiškiniu ir pripažįsta jo reikšmingumą (pvz., Kantas, 1990), yra autorių, kurie analizuoja autoriteto fenomeną pasitelkdami jo etimologiją. Kadangi žodis autoritetas (lot. *auctoritas*) kyla iš



lotyniško veiksmazodžio augeo, reiškiančio „auginti“ („sustiprinti, dauginti, padidinti“), pastarieji autoriai rutuliojo tolesnius savo samprotavimus pabrėždami auginimo aspektą ir autoriteto atitiktį žmogaus būties struktūrai. Šioje perspektyvoje autoriteto fenomenas, ypač pedagoginiame kontekste, apibūdinamas kaip tai, kas augina, stiprina, didina kitą, o autoriteto pozityvumas grindžiamas atitikimu žmogaus ontologinei prigimčiai.

Žvelgti į etimologiją kaip į kelią reiškinio prasmės link nėra nauja mokslinių tyrimų kryptis (pvz., Tempesta, 2008). Antai apie fenomeno paiešką etimologijos šaltiniuose rašo ir Van Manenas (1984). Autorius pažymi, kad žodžiai, apibūdinantys vieną ar kitą reiškinį, dažnai būna praradę savo pradinės reikšmės dalį, pamiršę savo praeities galią ir nebeprabyla. Tokio fakto akivaizdoje jis teigia, kad žodžio kilmė gali mus nukreipti link tos pirminės reiškinio formos, kai žodžių ir gyvenimo patirties ryšys dar buvo gyvas. Ši metodologinė nuostata tinka ir autoriteto fenomenui, ypač atsižvelgiant į jo dabartinę pakitusią situaciją, bei pagrindžia darbus tų autorių, kurie, remdamiesi žodžio „autoritetas“ etimologija, bandė išžvelgti jame naujai išryškėjusį autoriteto auginimo niuansą, pamirštą modernios ir šiuolaikinės visuomenės.

**Temos ištirtumas.** Lotyniška žodžio „autoritetas“ kilmė iš veiksmazodžio augeo<sup>1</sup>, „augti“, gerai žinoma ir pripažinta Vakarų Europos literatūroje. Arendt jau aštuntame XX a. dešimtmetyje rašė: „Žodis auctoritas kilęs iš veiksmazodžio augere, „stiprinti“, o tai, ką nuolat stiprina autoritetas, ar tie, kurie jį turi, yra įkūrimas“ (1995, p. 139).

Išlaisvinančio ir auginančio autoriteto aspektai, implikuojami lotyniškos žodžio kilmės, žinomi ir Italijos moksliniame kontekste (pvz., Del Noce, 1975; Giussani, 1995; Scola, 2003; Borghesi, 2005; Persano, 2005; Chiosso, 2009; Feyles, 2009; Barnao & Fortin, 2009;

---

<sup>1</sup> Conte, G. B.; Pianezzola, E.; & Ranucci, G. (2010). *Dizionario della Lingua Latina*. Firenze: Le Monnier.

Nuvoli, 2010). Prancūzų autoriai, Meirieu (2008), Prairat (2010, 2011, 2012), Ricoeuras (1995, 2007) ir Robbesas (2006), savo veikaluose taip pat gvildena autoriteto temą, pripažindami autoriteto etimologiją kaip pozityvų dalyką ir ja remdamiesi. Nagrinėdami autoriteto ypatumus ispanų ugdymo filosofai Altarejosas ir Navalė (2003, p. 148) atsižvelgia į lotynišką kilmę ir atskiria *potestas* nuo *auctoritas* pabrėždami, kad pirmasis, *potestas*, išreiškia galią, apribojančią kito veikimą, o antrasis, *auctoritas*, laikomas veiklą skatinančiu, auginančiu ir kitą didinančiu.

Susidomėjimas autoritetu užsienio mokslinėje literatūroje aptinkamas ir kituose darbuose, tačiau juose dažniausiai pasigendama žvilgsnio į žodžio „autoritetas“ etimologiją. Teoretikų ir praktikų diskusija krypsta kita linkme: konstatuojami autoriteto (ypač pedagoginio) žlugimo požymiai, reflektuojamos autoriteto nuosmukio priežastys, sumenkinimo fazės ir svarstomi galimi sprendimai. Daug rašoma apie autoriteto reikšmės globalizacijos amžiuje sumažėjimą ir autoriteto praradimą (Bauman, 1996; Kumar, 2000; Giddens, 2000; Lyotard, 2002). Vieningai pripažįstama, kad tai yra neišvengiamas mūsų postmodernaus pasaulio bruožas – kartu su neapibrėžtumu, tiesos, vertybių, pažinimo ir vertinimo reliatyvizmu bei turinio sumaištimi nurodoma kaip dabarties ugdymo ypatumas. Įdomu, kad toji praradimo priežastis siejama ne su visuomenių demokratinės raidos ir tobulėjimo procesu, o su niveliuojančiu, reliatyvistiniu ir pliuralistiniu požiūriu, kuris dominuoja mūsų pasaulyje ir suskaldo tikrovę kaip objektyvų reiškinių suvokimą (Duoblienė, 2011). Agambenas (2001) išvelgia sąsają tarp autoriteto krizės ir susilpnėjusios žmogaus patirties. Šiuolaikinio žmogaus dienos pilnos įvairių įvykių, faktų, kurie gali būti linksmi ar nuobodūs, neįprasti ar banalūs, žiaurūs ar malonūs, tačiau netampa patirtimi. Dabartinio autoriteto problema ir slypi tame, kad patirtis nesiformuoja iš kasdieninių nutikimų, kad įprastas gyvenimas nebylus ir kad nebejaučiame būtinybės papasakoti ir perduoti patirtį naujoms kartoms.

Lietuvos mokslo kontekste, nors lotyniška termino kilmė žinoma, labiau vyrauja interpretacija, siejanti autoritetą su reikšmėmis, nesusijusiomis su augimu. Lotyniškas *auctoritas* verčiamas tik kaip „įtaka, valia, valdžia“<sup>2</sup> nepripažįstant žodžio etimologijoje slypinčių galimybių. Vienintelis aptiktas atvejis, kuriame žodžio *autoritetas* etimologija ne vien nurodoma, bet tampa tyrinėjimo atspirties tašku, yra Aleksandravičiaus straipsnis (2017). Autorius lotyniškame veiksmažodyje *augere* pabrėžia indoeuropietišką šaknį *aug-* (bendra ir lietuviškam veiksmažodžiui „augti“ / „auginti“) ir remdamasis Benevistės autoriteto kaip ypatingos prigimties ir efektyvumo galios, kokią turi tik dievai, interpretavimu nagrinėja politinį autoritetą Tomo Akviniečio filosofijoje<sup>3</sup>.

Aptariant autoritetą pedagogine prasme pastebima, kad tarp vyraujančių autoriteto apibrėžimų daugybė įvairių mokslinių darbų (straipsnių, baigiamųjų darbų) bei didžiama publicistinės literatūros remiasi Jovaišos (2007) ar Bitino (2000, 2013) suformuluotomis autoriteto definicijomis ar išvalgomis. Pedagoginiam autoritetui skirtuose darbuose nagrinėjama autoriteto samprata, struktūra, bruožai

---

<sup>2</sup> Tarptautinių žodžių žodynas (1985) taip apibūdina autoritetą: autoritetas [vok. *Autorität* < lot. *auctoritas* — įtaka; valdžia]:

1. visuotinai pripažinta kieno nors reikšmė, įtaka, pagarba;
2. žmogus, institucija, doktrina, turintys visuotinį pripažinimą, ypač gerbiami.

<sup>3</sup> Benevistės darbas žinomas ir tarp Italijos mokslininkų. Jo lotyniškos *augeo* reikšmės analizė taip pat aktuali filologams (pvz., Bettini, 2000) ir filosofams (pvz., Biancu, 2014). Benevistė išvelgė du *augeo* reikšmės aspektus: pirmas – auginimas, kaip didinimas kažko, kas jau yra, kas jau egzistuoja (*auctoritas*); antras – auginimas ir didinimas, suprantami kaip subjekto kūryba, kūrybinis aktas (*auctor*), priskiriamas dievams. Faktas, kad abu terminai, *auctoritas* ir *auctor*, kyla iš veiksmažodžio *augeo*, domina mokslininkus ir skatina diskusijas bei interpretacijas.

ir savybės. Tiriamas jo veikimas, sąlygos ir lemiantys veiksniai. Kai kurie autoriai nuodugniai išnagrinėjo autoriteto fenomeną ugdymo srityje kaip pagrindinį savo mokslinį objektą: Bochenskis, 2005; Žemaitis, 1998; Tijūnelienė, 2001a, 2001b, 2006, 2012. Šalia jų yra ir kitų, kurie domėjosi šia tema aptardami autoriteto ypatybes tam tikrame kontekste (pvz., postmodernybėje – Duoblienė, 2011, 2010, 2005; Skarbalienė, 2015), išryškindami autoriteto sąsają su kitomis problemomis (pvz., mokytojo vaidmeniu – Martišauskienė, 2016; socialinių darbuotojų autoriteto suvokimu – Grudulaitė, 2016) arba nagrinėdami asmens santykį su autoritetu kaip asmeninį psichologinį patyrimą (Gudaitė, 2016).

### **Tyrimo problema ir fenomenologinis tyrimo klausimas**

Atsižvelgimas į autoriteto etimologiją ir pirminis šaltinių aptarimas padėjo preliminariai išgryninti tyrimo lauką ir priartinti prie mokytojo auginančio autoriteto – šio disertacinio darbo tiriamojo fenomeno. Pabrėžiama, kad šioje disertacijoje auginantis autoritetas nėra vien pirminis autoriteto prasmės aspektas, mažai žinomas mūsų dienomis, bet labiau jo simptominis pamiršimas, vertinamas kaip aktuali mokslinė problema, reikalaujanti naujo žvilgsnio, gebančio pamatyti autoritetą iš esmės. Tokį tyrinėjimo būdą patvirtina ir Barritto mokslinės problemos samprata, kaip tyrėjo nusiteikimas naujai pamatyti kažkokį fenomeną (Barritt, 1986, cit. pg. Creswell, 2007). Šiame sugrįžime prie autoriteto fenomeno pasitelkiama Giussani'o ontologinė perspektyva ir eidetinės fenomenologijos nuostatos. Pagal eidetinę fenomenologinę prieigą, įprastai nekeliami tyrimo tikslas ir uždaviniai, o formuluojamas klausimas, siekiant atrasti fenomeno struktūrą. Šiame tyrime keliami du klausimai: *koks yra mokytojo auginantis autoritetas? Kokie yra mokytojo auginančio autoriteto bruožai?* Šių klausimų formuluotė atliepia eidetinės fenomenologijos prigimčiai ir siekia atskleisti fenomeno struktūrą, t. y. fenomeno esminius bruožus (Giorgi, 1985, 1997, 2010, 2012; Mortari, 2007; Mortari & Saiani, 2013; Ghirotto, 2016). Pravartu patikslinti, kad sprendimas daugiausia remtis Giussani'u, vienu iš

autorių, pripažįstančių lotynišką autoriteto sąvokos etimologiją, turi būti suprantamas kaip teorinis atspirties taškas, empirinio tyrimo dėka atveriantis naują autoriteto fenomeno pažinimą, išplėtojantis ir pranokstantis paties Giussani'o įžvalgas. Šiuo atžvilgiu disertacinis darbas plėtojamas išsaugant fenomenologijos esmę ir užtikrinant jos tyrinėjimo principus.

## **Tyrimo naujumas ir mokslinė reikšmė**

Atkreiptinas dėmesys, kad, nepaisant gausaus mokslinės literatūros spektro tiek Lietuvoje, tiek užsienyje, neatsižvelgiant į autoriteto ir auginimo sąsajas, sunku priartėti prie ontologinės autoriteto plotmės. Vartojant žodį „ontologinė plotmė“ ar apskritai „ontologija“, omenyje turimas paties autoriteto ir žmogaus struktūros ryšio atpažinimas autoriteto fenomene. Kai nagrinėjama dabartinė autoriteto būseną, išanalizuojamos jo šiuolaikinės raiškos formos ar aprašomi autoriteto silpnėjimo simptomai, sustojama prie pasekmių konstatavimo, ieškoma priežasčių ir įvardijami veiksniai, turintys įtakos galimam autoriteto atgaivinimui. Be abejo, šiuose paaiškinimuose atpažįstami teisingi ir realūs autoriteto aspektai, jį lemiantys veiksniai, tačiau sugrįžimas prie pradinės žodžio „autoritetas“ reikšmės ir svarstymas apie auginimą kaip galimybę, slypinčią autoriteto šerdyje, įveda tyrinėjimą į kitokią plotmę – ontologinę. Šio darbo naujumas ir reikšmingumas dvejopi. Pirmiausia, kalbant apie Lietuvos mokslinį kontekstą, kaip prieš tai minėta, auginantis autoritetas mažai žinomas ir tirtas. O kituose kontekstuose (pvz., Italijoje, Ispanijoje, Prancūzijoje), kur autoriteto etimologinė reikšmė yra labiau žinoma, jo supratimas vystomas teoriniame lygmenyje ir trūksta darbų, kurie nagrinėtų ir išplėtotų autoriteto fenomeną remdamiesi empiriniais tyrimais.

## **Disertacijos savitumas**

Dabartinis kontekstas, tiek atsižvelgiant į visuomenės pokyčius, tiek į edukologijos ir švietimo aptartinas temas, ieško vis

naujų būdų pažinti tikrovę ir jos aspektus, o autoritetas vis dar išryškėja kaip viena intriguojanti tikrovės dalis. Šiuo atžvilgiu darbo savitumas glūdi neįprastame moksliniame pjūvyje, kuriuo siekiama prisidėti prie naujo autoriteto supratimo, išryškinant jo, kaip ontologiškai pagrįsto fenomeno, svarbą ir praktinę reikšmę žmogaus gyvenime.

Be to, pasirinkta metodologinė prieiga prisideda prie darbo savitumo: autoriteto fenomeno tyrinėjimui naudotas eidetinis fenomenologijos metodas, kurio taikymas edukologijos srityje neturi senų tradicijų, yra dar besiformuojantis. Eidetinė fenomenologija su savo teorinėmis ir metodologinėmis nuostatomis primena tyrėjui, kad norint pažinti kokį nors fenomeną, reikia ištikimai laikytis atidumo, pagarbos ir nuolankumo nuostatų (Mortari, 2003, 2009, 2010b). Tokia episteminė laikysena tampa esmine, kai tiriamasis fenomenas pridengiamas daugelio susiformavusių reiškinių, kurios gali sukliudyti jo pažinimą, kaip, pvz., autoriteto atveju. Kitas disertacinio tyrimo savitumo aspektas yra tas, kad susitelkiama ir naujai žvelgiama į auginimo idėją. Žodis *auginimas* lietuviškame ugdymo kontekste turi ypatingą reikšmę, juo apibūdinama viena iš žemiausių ugdymo funkcijų. Auginimas suvokiamas kaip fizinių, materialinių, psichologinių ir dvasinių sąlygų sudarymas (Šalkauskis, 1991; Jovaiša, 2001; Aramavičiūtė, 2016 ) arba kaip išvystymas to, kas jau prigimtyje yra (Maceina 2002, p. 360). Auginimu ypač rūpinasi šeima (Bitinas, 2011); jis skiriasi nuo ugdymo, nes yra mažiau kryptingas procesas ir baigiasi, kai vaikas pasiekia savarankišką gyvenimą (Jovaiša 2007). O žodis, kurį galima laikyti auginimo sinonimu, moderniau skambančiu mūsų dienomis, – tai ūgtis, tiksliau, asmenybės ūgtis (Geros mokyklos koncepcijoje, 2013).

Italų kalboje žodis „auginimas“ nepasižymi tokiais ypatingais niuansais kaip lietuvių kalboje – jo reikšmė bendra, jis neįvardija tam tikrų ugdymo funkcijų. Tačiau svarbu pažymėti, kad nepaisant skirtingų interpretacijų, susijusių su tuo terminu lingvistiniu požiūriu, auginimo reiškinyje kaip ugdytinio auginimas yra kertinis akmuo

ugdymo sampratoje, nes pagrindžia ugdymo nepakeičiamumą, būtinumą. Manyti, kad žmogus gali savaime pasiekti savo prigimties realizavimą, reiškia nuvertinti augimo bei auginimo tikrovę ir vadovautis tokia ugdymo vizija, kur ugdymas redukuojamas iki biologinio pobūdžio vystymosi (Chiosso, 2008). Šiame disertaciniame darbe terminas *auginimas* vartojamas plačiaja prasme – ne kaip žemiausia ugdymo funkcija, o kaip ugdytojo pedagoginis darbas, per kurį siekiama ugdytinio augimo, jo pilnutinio realizavimo, suponuojant, kad tapimas savimi reikalauja generuojančio santykio (it. *relazione generativa*, Chiosso, 2014), padedančio asmeniui siekti savo žmogiškumo išpildymo. Paskutinis šio darbo savitumo aspektas siejasi su tuo, kad auginantis autoritetas atskleidžiamas Luigi'o Giussani'o ontologinėje perspektyvoje, pasitelkiant Lietuvoje mažai žinomą mokslinę literatūrą.

### **Disertacijos struktūra**

Ši disertacinį darbą sudaro penkios dalys. Pirma dalis, vedanti auginančio autoriteto idėjos link, skirta tiriamojo fenomeno išgryninimui ir paremta pirmine šaltinių analize. Antra dalis – metodologinė, joje aptariami ir pagrindžiami empirinio tyrimo teoriniai ir metodologiniai sprendimai: eidetinės fenomenologijos prieiga, Giussani'o ontologinė perspektyva, tyrimo dizaino formavimas ir metodologiniai bei etiniai aspektai, susiję su tyrimo dizaino formavimu, atlikimu ir vertinimu. Trečia dalis – auginančio autoriteto fenomeno aprašymas ir aptarimas Giussani'o ontologinėje perspektyvoje, remiantis atliktais interviu su Italijos ir Lietuvos mokytojais. Ketvirtoje dalyje pateikiama diskusija, o darbo pabaigoje – išvados.

### **Disertacijos turinio apžvalga**

**Pirma dalis.** Pirma disertacijos dalis nagrinėja, kaip auginantis autoritetas yra traktuojamas teoriniame lygmenyje, kokie nurodomi jo esminiai bruožai ir kokia jų ontologinė reikšmė. Šiam tikslui analizuojami mąstytojų darbai, kurie išplėtoja auginančio

autoriteto idėją, t. y. atsižvelgia į autoriteto etimologinę reikšmę. Pabrėžiami trys auginančio autoriteto esminiai bruožai: autoriteto raiškos nenuspėjamumas, autoriteto transcendentiškas ir autoriteto atsakomybė už naujos kartos įvesdinimą į pasaulį.

Autoritetas apibūdinamas kaip nenuspėjamų raiškų santykio forma, kurioje, iš pirmo žvilgsnio, susijungia oponuojančios sąvokos (pvz., laisvė, abipusiškumas, savęs realizavimas, o iš kitos pusės – paklusnumas, asimetriškumas, kito pranašumo pripažinimas ir pasiklivimas juo). Ricoeuras (1995), vartodamas žodį „paradoksas“, parodė, kaip autoriteto fenomene patiriamas abipusiškumas asimetriškame santykyje. Nuvoli (2010) taip pat įžvelgė šį autoriteto niuansą ugdymo praktikoje. Pedagoginis santykis iš esmės yra asimetriškas, tačiau asimetriškumas nepasireiškia kaip kito vertės mažinimas. Arendt teigia, kad autoritetas neturi būti painiojamas su prievarta, galia ir įtikinimu; jis iš esmės implikuoja paklusnumą, kuriame liekame laisvi (1995, p. 121). Gadameris (2013) išsako panašią mintį, apibūdinamas autoritetą ne kaip nuolankumo ir proto atsižadėjimo aktą, o priešingai – kaip proto ir laisvės aktą, ir sieja autoritetą su kito pranašumo pažinimu. Taip pat ir Giussani's pripažįsta, kad esame pripratę apie autoritetą galvoti su represijos, negatyvumo atspalviu. Tuo metu atviras, lojalus patirčiai žvilgsnis, tai, kaip realiai suvokiame santykį su autoritetu, siūlo mums tikrąjį jo prigimties požymį. Dėl to Giussani's (1995) teigia, kad autoritetas tam tikru būdu yra tikresnis mano „aš“.

Antras esminis bruožas, išryškėjęs nagrinėjant literatūros šaltinius, – autoriteto transcendentiškas. Autoriai, nors skirtingais būdais ir žodžiais, vienbalsiai pripažįsta, kad autoriteto fenomene glūdi sąmoningumas, kad jis veikia ne savo vardu, bet kažko kito, kuris, nors kitaip įvardytas, turi atramą transcendentiskame fone ir iš jo įgauna pagrįstumą. Būtent toks savęs suvokimas „apsaugo“ patį autoritetą nuo ideologizavimo, manipuliavimo, valdymo ir kitų nukrypimo formų. Arendt, kalbėdama apibendrintai apie autoritetą kaip reiškinį žmonijos istorijoje, pripažino, kad autoriteto šaltinis yra



transcendentiškas (1995, p. 161); panašiai Jaspersas teigia, kad apskritai neįmanoma suvokti autoriteto be transcendentiško (1977, p. 55).

Kiti autoriai parodo autoriteto transcendentiško implikacijas pedagoginiu lygmeniu. Filosofas Prairat (2010, 2011, 2012) pagrindžia autoritetą transcendentiško fone, vartodamas formuluotę *réfèrence idéale* – nuorodą į idealą, ir patikslina, kad santykis su autoritetu visada būna ne dvejetainis, o trejetainis: mokytojas, mokinys ir Autoritetas iš didžiosios A (pvz., praeitis, tradicija, kultūra). Meirieu (2008) teigia, kad esminiai autoriteto bruožai nėra valdymas, vadovavimas ar organizavimas, o *verticalité*, vertikaloji dimensija, kurioje autoritetas pagrindžiamas. Taip pat ir Giussani'o ugdymo sampratoje autoritetas niekuomet nėra suvokiamas kaip savitikslis, bet visuomet kaip nuoroda į kažką už jį didesnio (1995).

Autoriteto atsakomybė už naujos kartos įvesdinimą į pasaulį – trečias auginančio autoriteto bruožas, atrandamas analizuojant mokslinę literatūrą. Arendt teigia, kad autoritetas glaudžiai susijęs su atsakomybės už pasaulį prisiėmimu, ir suaugusysis, turintis auklėjimo funkcijas, vertas to vardo, jei tik šią atsakomybę prisiima (1995, p. 210). Šis Arendt autoriteto kaip atsakomybės suvokimas dera su Giussani'o samprata – autoritetas kaip egzistencinis pasiūlymas ar, kitaip sakant, autoritetas kaip tradicijos įsikūnijimas. Ugdytojas, kaip autoritetas, siekia perduoti naujoms kartoms tikrovės prasmę, nes ugdyti reiškia vesti į visą tikrovę, į jos prasmę. „Ugdymas yra savęs perdavimas. <...> Ugdyti reiškia perteikti save, t. y. tai, kaip aš sąveikauju su tikrove“ (Giussani, 1995, p. 84).

Nors ir skirtingomis frazėmis, šie autoriai pristato ir pabrėžia autoriteto atsakomybės prisiėmimą už naujos kartos parengimą kaip rūpestį, kad ji įsitrauktų, veiktų, įnešdama savo naują indėlį į pasaulį. Taip pat perdavimas suvokiamas ontologine prasme, t. y. ne žinių, o būties plotmėje.

Pirmoje disertacijos dalyje nagrinėjant autoriteto traktuotę, nesiremiančią žodžio etimologija, pateikiami keli pavyzdžiai: čia

autoritetas suprantamas kaip statusas ir prestižas, kaip episteminė viršenybė, kaip socialinis konstruktas ir kaip fenomenas, kurio sampratos yra daugiaprasmės. Be to, aptariama Frankfurto mokyklos perspektyva autoriteto atžvilgiu, kurioje galima išvelgti prieš tai paminėtų pozicijų derinį ir sampyną.

Svarstant pedagogų padėtį, galime rasti nemažai darbų, kurie tyrinėja mokytojavimą kaip prestižinę profesiją ir mokytojo socialinį statusą. Aptariamos istorinės ir socialinės aplinkybės, kurios galėjo lemti pedagogo profesijos prestižą (pvz., O'Meara & MacDonald, 2004; Hargreaves, 2009), konstatuojamas dabartinis prestižo sumažėjimas, dažnai nurodant, kad mokymo tapimas viešu reiškiniu padarė mokytojo profesiją įprasta, dažna ir dėl to mažai apmokama (Gremigni, 2012). Lietuvos moksliniame kontekste dažnai pažymima, kad mokytojo profesija visuomenėje nėra laikoma prestižine; taigi analizuojamos to priežastys (Dastikienė, 2009, Semičiovaitė, 2015) ar tyrinėjami pedagogų prestižą Lietuvoje lemiantys veiksniai (Stasiulevičiūtė, 2007; Paulauskas, Bakutyte ir Ušeckienė, 2010; Trinkūnienė, 2015).

Autoritetas su statusu ir prestižu tapatinamas ne tik Lietuvoje. Prancūzų edukologas Prairat (2012), bandydamas susisteminti vyraujančias, ypač Prancūzijoje, idėjas apie autoritetą edukologijos kontekste, pastebi, kad dabartinis autoriteto susilpnėjimas paaiškinamas kaip mokyklos patikimumo praradimo padarinys. Mokytojas atstovauja įstaigai, kuri netesi visuomenei duotų pažadų. Autoritetas kaip episteminė viršenybė nėra nauja idėja filosofams bei mąstytojams – nemažai autorių yra domėjęsi šiuo autoriteto aspektu (Bochenskis, 2005; Kojève, 2011; Biancu, 2014). Autoriteto traktavimas šioje prizmėje aptinkamas ir dabartiniame socialinių mokslų kontekste: mokslininkai diskutuoja episteminio autoriteto patikimumo tema, aptarinėdami, kaip vardan jo žmogus gali teisėtai ir pagrįstai elgtis, spręsti ir pasirinkti savo gyvenimo situacijose (pvz., Origgi, 2005, 2016; Zagzebski, 2015; Jäger, 2016). O turint omenyje episteminį autoritetą pedagoginiame kontekste, tiriama, kaip, koku

būdu ir kokiomis sąlygomis mokytojas gali tapti patikimu ir sektinu žinojimo šaltiniu savo mokiniams (Raviv, Bar-Tal, Raviv, Biran & Sela, 2003).

Kai į autoritetą žvelgiama kaip į socialinį konstrukta, ypač sociologijoje, autoriteto kompleksiskumas sumažinamas iki galios santykių formos: dėl to klasifikuojami autoriteto tipai, nagrinėjamos jo dimensijos (bendravimas, pritarimas, pasitikėjimas, asmeninė įtaka) bei diskutuojamos teisėtumo ir kontrolės dilemos problemos (pvz., Popitz, 2001; Weber, 2003). Kreipiant dėmesį į socialinius, politinius bei ekonominius ryšius ir akcentuojant strategavimo taisykles, linkstama manyti, kad autoritetas yra tarsi vienas iš siūlų ideologijos gobelene (Kenyon, 2017). Panašiai yra su mokytojo ir mokinio santykiu. Jis suvokiamas kaip konstrukcija: mokytojo autoritetas tapatinamas su klasės valdymu ir tiriamos jo konstravimo sąlygos bei veiksniai (Metz, 1978) arba akcentuojamas mokytojo autoritetas moraline prasme, kaip įrankis, kuriuo visuomenė naudojasi savo pasaulėžiūros sklaidai ir užtikrinimui (Durkheim, 1972, 1973).

Atkreipiant dėmesį į vyraujančius autoriteto apibūdinimus, neatspindinčius jo etimologinės prasmės, išryškėja dar vienas aspektas – autoriteto sampratos daugiaprasmiškumas. Ypač šnekamojoje kalboje žodžiai, tokie kaip charizma, lyderystė, įtaka, galia, talentas, pavyzdys ir su jais susiję būdvardžiai, laikomi autoriteto sinonimais ir jų įvairių aspektų neišgryninimas iki galo sukelia nemažą sumaištį. Mokslinėje literatūroje bandoma išsiaiškinti šiuos autoritetui taikomus apibūdinimus. Autoritetas ir charizma nagrinėjami kaip giminingi fenomenai tuose sociologų darbuose, kurie plėtoja Weberio (2003) charizminio autoriteto idėją ir į ją gilinasi (pvz., Riesebrodt, 1999; Bodega, 2002; Boekhoven, 2011). Edukologų darbuose mokytojo charizma ir jo autoritetas, su skirtingais sinonimiškumo ir papildomumo akcentais, atrandami tose srityse, kur mokytojo asmenybė užima neabejotinai ypatingą reikšmę – kaip religiniame, muzikiniame, meniniame ugdyme (Kazimierz, 2005; Ratnikaitė, 2015; Girdzijauskas, 2017). Autoriteto identifikavimas su

charizmatišku asmeniu, pasižyminčiu išskirtinėmis savybėmis, interpretuojamas kaip autoriteto nuvertinimo padarinys. Šiuolaikiniame pasaulyje, kur matome autoriteto žlugimą, vienintelis autoritetui pripažįstamas šansas yra jo fragmentiškas egzistavimas, pėdsakai „charizminių“ asmenybių atvejuose (Duoblienė, 2005). Autoriteto ir lyderystės temos nagrinėjamos Lietuvos moksliniame kontekste. Martišauskienė (2016) pripažįsta, kad ribos tarp autoriteto ir lyderystės nėra apibrėžtos ir panašumas tarp jų grindžiamas bendra asmenine plotme, iš kurios autoritetas ir lyderystė atsiranda (2016, p. 96), o Skarbalienė (2015) išvelgė tam tikrą autoriteto ir lyderystės panašumą, nagrinėdama lyderystės sąvoką ir reikšmę postmodernizmo kontekste. Kaip atsakas tendencijai identifikuoti autoritetą su charizma, lyderyste ar su kitais apibrėžimais, remiantis asmeninėmis savybėmis (pvz., autoritetas kaip talentingas žmogus ar sektinas pavyzdys), atkreiptinas dėmesys, kad auginančio autoriteto perspektyvoje autoritetas neišryškėja kaip kreipimasis, orientavimas į save, kaip susitelkimas prie asmeninių įgimtų ar įgytų gabumų. Autoritetas vengia savęs išaukštinimo, o nurodo visada ką kita, daugiau, aukščiau, – tai, ko jis yra tarsi atspindys. Šitai ypač išryškėjo analizuojant autoriteto transcendentškumą (Jaspers, 1977; Ricoeur, 1995; Arendt, 1995; Giussani, 1995; Maceina, 2002; Zambrano, 2008; Meirieu, 2008, 2014; Prairat, 2010, 2011, 2012).

Apibendrinant pirminę teorinių šaltinių analizę, galima teigti, kad autoriteto traktavimas remiantis jo etimologija nuveda į ontologinės plotmės tyrinėjimus, nes išvelgia autoriteto fenomeno konstitutyvinius aspektus, būtinus nekintančiai žmogaus struktūrai. Autoritetas konfigūruojasi ne kaip laikina žmogaus padėtis, kurią reikia iškęsti arba kurios galima atsisakyti, kai pagaliau žmogus taps savarankiškas ir nepriklausomas, bet kaip esminis ir nuolatinis žmogiškojo gyvenimo bruožas. Kitoks akcentas aptinkamas autoriteto traktavime nesiremiant pradine autoriteto žodžio prasme. Sąsaja su ontologine plotme nublinksta ir autoriteto fenomeno paaiškinimai pasižymi kitokio pobūdžio argumentais. Nors jie neabejotinai yra

svarbūs ir parodo tikrus autoriteto fenomeno aspektus, vis dėlto labiau išlieka išorinių veiksnių konstatavimo plotmėje ir neatpažįsta autoriteto atitikimo žmogaus prigimčiai, jo kaip žmogiškojo elemento būtinumo žmogaus augimui.

Akivaizdus atotrūkis, konstatuojamas nuo pradinės auginančio autoriteto esmės, skatino tyrėją nagrinėti, kaip susiformavo abejonė, nepasitikėjimas, netgi įtarumas, su kuriuo žiūrima į autoriteto fenomeną. Pasitelkus filosofinę ir istorinę apžvalgą (Guardini, 1984; Giussani, 1985, 1994, 1999; De Lubac, 1977, 1992) autoritetas aptiriamas platesniame kontekste, išryškinant jo sąsają su transcendentišku, religingumu ir autonomija žmogaus gyvenime. Vientisoje viduramžių pasaulėžiūroje autoritetas iš esmės buvo laikomas neatsiejamu, primygtiniu gyvenimo veiksniu, ne vien laikinu nesavarankiško gyvenimo būdo etapu, ir santykis su juo buvo suvokiamas kaip atveriantis palankią buveinę žmogui įsikurti, o prasidėjus modernybei autoriteto samprata ėmė kisti. Transcendentiško išstūmimas ir atskyrimas nuo tikrovės bei visuomenės pažiūrų supasaulietinimas sudaro sąlygas naujai žmogaus sampratai. Modernybės žmogaus prototipas – individualybė, kuri siekdama absoliučios laisvės tvarko gyvenimą vadovaudamasi savo valia, be jokių išorinių taisyklių. Žmogus laikomas autonomišku, nepriklausomu, gebančiu save realizuoti be jokių „išorinių santykių“. Tačiau, kildinama iš žmogaus kaip autonomiško individo su jo neribota laisve bei nevaržoma pasirinkimų galia, ugdymo koncepcija praranda savo esminį aspektą – kad žmogus iš prigimties „netobula“ ir „neužbaigta“ būtybė, kuriai ryšys su kitais yra būtina sąlyga save išpildyti. Žmogui reikia „kito“, kad taptų savimi (Giussani, 2000; Maceina, 2002; Chiosso, 2008).

Pirmą disertacijos dalį užbaigia Luigi'o Giussani'o ugdymo koncepcijos pristatymas, ypač atkreipiant dėmesį į jo auginančio autoriteto idėjos sampratą. Ugdymas suvokiamas kaip įvesdinimas į totalią, visą tikrovę, į jos prasmę; jis realizuojamas trijų veiksnių dėka: lojalumo tradicijai, autoriteto – asmens, įkūnijančio tą tradiciją ir

gebančio ją išreikšti, bei jos vertinimo mokinio asmeninėje patirtyje. Autoritetas apibūdinamas kaip egzistencinis pasiūlymas, kaip tradicijos įsikūnijimas, kaip prasminės hipotezės buvimo vieta. Mokytojas, visa to žodžio prasme įvardintas autoritetu, ir pasižymi kaip tas, kuris savo gyvenimo patirtimi įkūnija tradiciją, ją padaro regimą ir įtikimą ugdomojo akyse (1995).

Giussani'o tekstų analizavimas ne vien pedagoginiame kontekste išryškino du auginančio autoriteto ontologinius aspektus: pirmas – autoriteto pripažinime vyksta ne emocinis ar jausminis užkabinimas, o pabrėžiamas gilus atitikmuo žmogaus prigimčiai; antras – autoriteto auginimo jėga, jo plūstantis žavesys ir trauka glūdi būties lygmenyje.

**Antra dalis** skirta tyrimo metodologijai. Tad aptariami šie metodologiniai aspektai: fenomenologinio tyrinėjimo bruožai, teorinės ir metodologinės eidetinio fenomenologinio metodo nuostatos, tyrimo istorija, eiga ir struktūra. Ypač pagrindžiami motyvai, vedantys prie Giussani'o ontologinės perspektyvos pasirinkimo ir iliustruojamos jo implikacijos empirinio tyrimo formavimui (pvz., italų mokytojų dalyvavimas tyrime). Taip pat kartu su eidetinio fenomenologinio metodo analizės etapais pristatomi klausimai, liečiantys tyrimo kokybę (kalbiniai aspektai, citatų problemiškumas) ir etiką. Visame minėtų temų traktavime įterptos ištraukos iš tyrėjos atmintinių (tyrėjos dienoraščio ar analizės komentarų); ištraukos parodo tyrėjos refleksiją, jos laikyseną susidūrus su metodologinėmis problemomis ir jas sprendžiant bei siekiant įveikti atotrūkį tarp teorinių metodologinių nuostatų ir savo konkrečios mokslinės patirties.

Kitaip nei kitose fenomenologijos kryptyse, eidetinės fenomenologijos šerdis yra pats fenomenas, o ne fenomeno prasmės supratimas skirtinguose išgyvenimuose. Eidetinė fenomenologija ne tik kaip filosofija, bet ir kaip prieiga tyrimų metodologijai akcentuoja fenomeno „objektyvumą“, jo struktūrines savybes, tai, kas nepaisant daugybės fenomeno variacijų nekinta, kas sudaro jo esmę ir yra

pastovu. Daugiau dėmesio skiriama dalyvių patirtims aprašyti ir mažiau akcentuojami subjektyvūs individo išgyvenimai, nes tyrimo tikslas – kuo labiau priartėti prie „transcendentinio grynojo fenomeno“.

Eidetinio fenomenologinio metodo ištakos glūdi psichologijos srityje, joje ilgainiui įgijo teorinį ir praktinį pagrindą ir įsitvirtino įvairiomis formomis (Colaizzi, 1978; Giorgi, 1985, 1997; Moustakas, 1994; Giorgi & Giorgi, 2003). Tik vėliau šis metodas pradėtas taikyti slaugos tyrimų (angl. *nursing research*) srityje ir edukologijoje (pvz., Mortari & Saiani, 2013). Eidetinio fenomenologinio metodo taikymas už psichologijos ribų daugelio aptartas ir pripažintas (Applebaumas, 2010; Giorgi, 2010, 2012; Mortari, 2003, 2007, 2010a, 2010b; Mortari & Saiani, 2013; Sità, 2012; Barbierato, 2017).

Fenomenologinė redukcija – *epoché*, aprašymas, esmių paieška – esminiai filosofiniai principai, užtikrinantys tyrėjo fenomenologinę laikyseną fenomenologinėje eidetinėje perspektyvoje. Fenomenologinė redukcija – *epoché* – žinojimo suskliautimas, reikalingas, kad fenomenas prabiltų. *Epoché* turi būti laikoma ne proto išvalymu, o nauja „elgsena“ mūsų žinojimų atžvilgiu (Mortari & Saiani, 2013, p. 85). Mūsų tikrovės matymo, galvojimo apie ją būdai ir nuostatos, neišvengiamai veikiantys kaip filtrai fenomenų akivaizdoje ir neleidžiantys betarpiškai jų pažinti, per *epoché* yra kviečiami tapti „svertais“, pradžios taškais tikrovei atviresnei prieigai, naujam tikrovės pažinimui.

Eidetinės fenomenologijos perspektyvoje (Giorgi, 1997, p. 241; Mortari, 2003, p. 57) esminis kognityvinis aktas yra *fenomeno aprašymas* vengiant dedukcijos, indukcijos, interpretacijos ir / ar paaiškinimo priežastiniais ryšiais. Fenomenologinis deskriptyvusis<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Mokslinėje literatūroje žodžiai „deskriptyvinis“, „transcendentinis“ ir „eidetinis“ vartojami kaip sinonimai (Mortari, 2007, p. 78; Ghirotto, 2016, p. 88), kai nurodamas aprašomasis aktas, siekiantis įvardyti, atskleisti

tyrimas siekia aiškiai įvardyti (angl. *make explicit*) fenomeno reikšmės, kurios implicitiniu būdu jau yra jame. Deskriptyvinės fenomenologijos tyrėjų prielaida – fenomeno reikšmė jau yra, tik ją dar reikia atskleisti (Applebaumas, 2007, 2010). Aprašant fenomeną tyrėjo prašoma vartoti nedaug žodžių, bet kad jie būtų kuo esmingesni; be to, tyrėjo prašoma tarsi išlaisvinti atrinktus žodžius nuo jų savaime suprantamų reikšmių, kad žodžių atranka ir vartojimas būtų kuo sąmoningesni ir atitiktų pradinę žodžio reikšmę (Mortari, 2007, p. 106; 2010a, p. 149).

Esmės paieška yra trečiasis fenomenologinio metodo principas. Mortari, konstatuodama esmių įvairovę ir kompleksiskumą, atskiria eidetinę esmę (it. *essenza eidetica*), t. y. teoriškai išvelgiamą fenomeno esmę, nuo empirinės esmės (it. *essenza empirica*), kurios ieškoma empiriniuose tyrimuose, keliant klausimą koks yra, kaip pasireiškia x fenomenas (Mortari & Saiani, 2013, p. 23, 62). Pagal Mortari (2010b, p. 14; Mortari & Saiani, 2013, p. 63), empirinės savybės, sudarančios empirinę esmę, gali būti:

- ✓ bendrosios – visiems bendros,
- ✓ plačiosios / ekstensyvosios, dažnai besikartojančios,
- ✓ dalinės,
- ✓ lokalias, aptinkamos tik vienoje fenomeno apraiškoje.

Šie trys pagrindiniai fenomenologijos elementai yra daugiau nei įžanginės metodologinės nuostatos ar deklaruojami principai atliekant fenomenologinį tyrimą: jie reikalauja tyrėjo įsigilinimo į jų prasmes, nuolatinės refleksijos tam, kad būtų iš tiesų suprasti ir realizuoti. Jie persmelkti tyrėjo reflektyvumo, jo atidumas fenomenui ir sudaro tai, kas įvardijama kaip *nemetodinis* metodas (Mortari, 2006, 2007, p. 100; Mortari & Saiani, 2013, p. 56). Kaip patvirtina žodžio etimologija, „metodas“ (gr. *μέθοδος*) reiškia mąstymą, kuris vystosi šalia kelio, mąstymą, kuris įgauna savo veidą kelio metu, nes rėmimasis ne fiksuotais žingsniais, o lanksčiais episteminiiais

---

fenomeno esmę, jo esminės savybės t. y. tai, kas, nepaisant fenomeno variacijų ar interpretacijų, lieka „universalus“ transcendentinis.



principais nurodo tyrėjui besikeičiantį tyrinėjimo horizontą, kurio jis stengiasi laikytis.

Laikantis aptartų eidetinės fenomenologijos nuostatų buvo konstruojamas **empirinis tyrimas**. 2015–2016 m. Italijoje ir Lietuvoje buvo atlikti 24 fenomenologiniai interviu su pagrindinių ir vidurinių mokyklų mokytojais, turinčiais bent 5 metų stažą. Daugiausia tyrimo interviu daryta su tais mokytojais, kurie savo darbe remiasi Giussani'o ugdymo principais (iš viso 9 italai ir 3 lietuviai), tačiau siekiant tiriamojo fenomeno įvairovės ir pripažįstant, kad džusaniškasis požiūris į auginantį autoritetą kaip ontologinę būtinybę yra universalus ir neapsiriboja tik tam tikrų žmonių grupe, buvo apklausti ir tie mokytojai, kurie nepažįsta (arba netaiko) šios pedagogikos, manant, kad jie lygiai taip pat gali būti auginančio autoriteto liudytojai (iš viso 7 italai ir 5 lietuviai). Atsirenkant mokytojus, buvo siekiama, kad jie pasižymėtų skirtingomis charakteristikomis: būtų abiejų lyčių (iš viso 17 moterų ir 7 vyrai), skirtingo amžiaus ir pedagoginės patirties (darbo stažas nuo 5 iki 35 metų), kad atstovautų skirtingiems mokomiesiems dalykams (humanitariniai, tikslieji ir gamtos mokslai, dailė, muzika ir tikyba), taip pat ir formaliam, ir neformaliai ugdymui bei skirtingoms švietimo įstaigoms (valstybinės, nevalstybinės, vidurinės, profesinės, mokyklos, gimnazijos ir muzikos mokykla). Kaip būdinga fenomenologijai (Mortari, 2007, p. 171, Englander, 2012, p. 19), pagrindinis kriterijus, pagal kurį atrinkti informantai, – fenomeno patyrimas, šiuo atveju mokinio augimo „matymas“.

**Trečia disertacijos dalis** skirta fenomeno aprašymui ir jo atskleidimui Giussani'o perspektyvoje. Pristatoma mokytojo auginančio autoriteto struktūra, kurią sudaro keturi esminiai bruožai: buvimas kartu *kelyje*, mokytojo didaktinė laikysena, mokytojo žvilgsnis į mokinį ir ugdomasis santykis. Prieš fenomeno esminių bruožų nagrinėjimą pateikiama įvadinė dalis, padedanti priartėti prie fenomeno šerdies. Šioje dalyje aptariamos dvi temos, iškilusios

tyrime: auginimo problemiškumas ir neauginimas. Remiantis atliktu empiriniu tyrimu ir eidetinio fenomenologinio metodo specifika, primenama, kad fenomeno aprašyme siekiama laikytis aprašomojo stiliaus, o atskirame skyrelyje kiekvienas mokytojo auginančio autoriteto bruožas aptariamas atsižvelgiant į Giussani'o perspektyvą.

1. Mokytojo auginantis autoritetas pasireiškia būnant kartu su mokiniu bendrame *kelyje*. Tai pirmas esminis bruožas, sudarantis auginančio autoriteto struktūrą. Kelias yra nesibaigiantis ir unikalus, o buvime išryškėja keturi esminiai momentai: atėjimas, ėjimas, laukimas ir dalijimasis. Taip pat atsiskleidė mokytojo veiklos kelyje, vaidmenų skirtingumo ir disciplinos aspektai. Pabaigoje aptariamas neišvengiamas atsiskyrimo momentas, kuris mokytojo asmenyje sužadina prasmės klausimą ir mokinio duotybės suvokimą. Mokytojo auginantis autoritetas, kaip buvimas kartu kelyje, atsiskleidžiantis kaip vientisas, vieningas savęs ir savo gyvenimo supratimas, pagal Giussani, yra nusakomas kaip idėja būti suaugusiuoju arba būti esatimi (Giussani, 1990, 2013, 2017). Antras aspektas, atsispindintis Giussani'o perspektyvoje ir apibūdinantis mokytojo auginantį autoritetą, kaip buvimą kartu kelyje, yra unikalumas. Tyrime unikalumo aspektas aptiktas dviem formomis – tai tarsi kelio „savybė“, nurodanti, primenanti, kad buvimas kelyje pasižymi konkrečiomis ir ypatingomis aplinkybėmis, suteikiančiomis jam unikalumo. Šiuo atžvilgiu buvimas kelyje yra unikalus, nesikartojantis ir nepakartojamas. O antras unikalumo aspektas, susijęs su pačiu mokytoju, – suvokimas, kad jo buvimas kelyje unikalus, savitas ir nepakeičiamas indėlis kito augimo atžvilgiu ir kad niekas negali užimti mokytojo vietos ar būti joje. Trečias aspektas, kuris išryškėjo tyrime, liečia abipusišką ir tuo pat metu asimetrišką mokytojo buvimą su mokiniu, kuris Giussani'o perspektyvoje paaiškinamas religingumo (2000b), pagarbos (1996) ir atstumo terminais (2007b).

2. Mokytojo auginantis autoritetas pasireiškia ir kaip mokytojo didaktinė laikysena, kurioje išryškėja mokytojo pagrindimo ir tikrumo poreikiai, jo autentiškas veikimas ir laikysena kitoniškumo

atžvilgiu bei nestandartiškumas, atsiskleidžiantis per nestandartinį mokytojo elgesį ir sprendimus. Tikrovės centriškumą, mokytojo veikimą, parentą atviru santykiu su ja, ir netikrosios būties problemą Giussani's (2006a) traktuoja svarstydamas du skirtingus būdus būti tikrovėje: reaktivųjį ir unikalųjį bei originalųjį (it. *originale*). Antras didaktinės laikysenos aspektas, ryškėjantis remiantis Giussani'o koncepcija, yra įvykiškumas santykio su tikrove atžvilgiu (2008b; 2014). Įvykiškumo idėja Giussani'o koncepcijoje primena esminę sąlygą, kad žmogaus žinojimui, patirčiai nedera kristalizuotis nelanksčiomis formomis, ji turi neprarasti gyvumo, tikrumo – o tarsi trykšti iš nuolatinio atvirumo pozicijos tikrovės atžvilgiu, nes pažinti reiškia susidurti su naujove, su kažkuo nepažįstamu, ne savo kūrinium. O prisirišimas, sustojimas prie jau nustatytų dalykų, suteiktų apibrėžimų yra kenksminga nuostata, „išdžiovinanti naujovės šaltinį“ ir įkalinanti žmogų paties nusistatytame siaurame akiratyje.

3. Mokytojas, kaip auginantis autoritetas, – tai žmogus, žvelgiantis į mokinį kaip į žmogų. Mokytojo žvilgsnis ypatingas ir tuo, kad pasireiškia palankiu nusiteikimu kito atžvilgiu, tikint, kad mokinys iš prigimties yra vertingas, ir pasitikint jo gebėjimais bei galimybėmis, nors ir dar neišreikštais, nepastebimais. Šis žvilgsnis yra matomas: jis neišlieka kaip mokytojo vidinė intencija ar vidinis dvasinis nusistatymas – regimas išskirtinumas pasiekia ir paliečia kitą bei sukelia kitokį santykį. Be to, jis pasireiškia kaip visa apimantis, globalus žvilgsnis į kitą, aprėpia mokinį dabartyje, taip pat ateities bei praeities įvykių perspektyvoje.

Aptariant žvilgsnio idėją Giussani'o perspektyvoje, pirmiausia būtina pastebėti, kad žodis „žvilgsnis“ (taip pat „žiūrėti, žvelgti“) turi labai plačią reikšmę, pranokstančią jo supratimą tiesiogine prasme: juo apibūdinamas žmogaus būdas suvokti tikrovę, santykiauti su ja, atspindėti savo sąmonę, įsitikinimus ir pasaulio vaizdą. Mokytojo žvilgsnį į mokinį Giussani's supranta kaip žvelgimą į žmogų neredukuojant jo iki fizinių, biologinių padarinių, o atpažįstant jame pirminę patirtį (Giussani, 2000): grožio, meilės,

teisingumo, gėrio poreikiai, esantys žmoguje, sudaro tokį branduolį, kuris išskiria žmogų iš kitų būtybių ir suteikia jam unikalą ir nepaneigiamą vertę. Kaip pastebėta ir kitų autorių (Borghesi, 2005; Mazzeo, 2010; Musai, 2015), šis vertę teikiantis žvilgsnis nereiškia, kad naiviai nubraukiamas mokinio sudėtingumas, – priešingai, jis implikuoja mokytojo kritinį darbą siekiant atsiverti gilesniam matymui, išnaudojant proto galią ir įtraukiant į akiratį kuo daugiau elementų.

4. Mokytojo auginantis autoritetas pasireiškia kaip ugdomasis santykis, jis patiriamas kaip prielaida mokymui bei mokymuisi ir kyla iš mokytojo noro ir poreikio pažinti mokinį. Aptariant santykį išryškėjo trys jo savybės: santykis yra besireiškiantis rūpinimusi kitu, teikiantis pasiūlymą mokinio laisvei ir visa apimantis. Santykis, kaip mokytojo noras ir poreikis pažinti mokinį, primena tai, kas Giussani'o darbuose įvardijama kaip susitikimas, t. y. toks santykio suvokimas, kaip dviejų asmenų egzistencinis susitikimas, kaip jų prasmingas, konstitutyvinis momentą ontologine prasme (2007a; 2010a). Tokiu būdu susitikimo idėja norima pažymėti, kad santykis nėra kažkas pridėtinis ar išorinis žmogaus gyvenime, o jame gali vykti reikšmingas savęs atradimas, pažinimas per susitikimą su kitais ir su tikrove. Kitas aspektas, kurį galima apsvarstyti Giussani'o kontekste, yra faktas, kad tyrime santykis išryškėjo kaip teikiantis pasiūlymą mokinio laisvei. Mokytojas santykyje su mokiniiais siekia perduoti tam tikrą ugdomąją žinią ir suvokia, kad tame glūdi jo darbo šerdis. Giussani's (2006b, p. 59) tai aiškina remdamasis savo dialogo samprata: mokytojo teikiamas pasiūlymas, jo asmens užtikrintumas, jo aiškios pozicijos turėjimas yra atsivėrimas kitam dialogo forma. Taip mokytojo teikiamas pasiūlymas sąveikauja su mokinio laisve, provokuodamas ją ir jos neužgoždamas.

## IŠVADOS

Grįžimas prie žodžio „autoritetas“ etimologijos atvėrė neįprastą ir netirtą tyrinėjimo lauką autoriteto fenomeno pažinimo link, įvardytą auginančiu autoritetu.

Pirminė literatūros apžvalga, kuri padėjo susitelkti prie fenomeno, apibrėžė tris jo kontūrus ir išryškino jų ontologiškumą. Tai: 1) autoriteto raiškos nenusipėjamumas, 2) autoriteto transcendentiškus ir 3) autoriteto atsakomybė už įvesdinimą į pasaulį. Be to, autoriteto traktavimą, nesiremiančių žodžio etimologija, analizavimas išgrynino auginančio autoriteto išskirtinumą: kai neatsižvelgiama į pradinę autoriteto žodžio prasmę, autoriteto fenomeno paaiškinimai išlieka „diagnostikos sluoksnyje“, išorinių aplinkybių konstatavime, ir jų pagrindu negalima perkelti samprotavimo į kitą lygmenį – ontologinį, kuriame autoriteto pozityvumas ir būtinybė siejama su žmogaus prigimtimi.

Eidetinis fenomenologinis tyrimas atskleidė mokytojo auginantį autoritetą kaip buvimą kartu kelyje, kaip mokytojo didaktinę laikyseną, kaip mokytojo žvilgsnį į mokinį ir kaip santykį. Šie keturi esminiai bruožai, sudarantys mokytojo auginančio autoriteto struktūrą, išryškėjo kaip empirinės savybės, kurios, kaip primena žodis *empirinis*, apčiuopia ir fiksuoja fenomeno raiškos būdus, t. y. *kaip ir kokiais* ypatingais bruožais auginantis autoritetas pasireiškia mokytojų pasidalytose patirtyse. O trys auginančio autoriteto bruožai (autoriteto raiškos nenusipėjamumas, autoriteto transcendentiškus ir autoriteto atsakomybė už įvesdinimą į pasaulį), aptikti pirminėje literatūros analizėje, persmelkia ir pažymi empirinį lygmenį įvairiomis formomis – tarsi vandens srovės, tekančios po žeme ir kai kur išskylančios į paviršių, tapdamos matomomis. Čia fiksuojami tik ryškiausiai to „iškilimo į paviršių“ momentai, parodantys teorinės ir empirinės plotmės susilietimą. Autoriteto raiškos nenusipėjamumas aiškiai išryškėjo tada, kai mokytojo auginantis autoritetas atsiskleidė kaip žvilgsnis į mokinį, pripažįstant jo vertę. Be to, aptariant jo

didaktinę laikyseną, toks nenuspėjamumas buvo aptiktas mokytojo nestandartiškame elgesyje ir jo nuostatoje kitoniškumo atžvilgiu. Autoriteto transcendentniškumas, kaip mokytojo suvokimas, kad jis tam tikru būdu atstovauja kai kam daugiau nei sau, pasirodo mokytojo buvimo kelyje kaip skiriamasis bruožas, leidžiantis suvokti mokinį kaip duotybę ir išlikti pedagoginiame santykiyje nepanaikinat vaidmenų skirtingumo. Autoriteto atsakomybė už įvesdinimą į pasaulį aiškiai atpažįstama tada, kai mokytojo auginantis autoritetas apibūdinamas kaip santykis, besirūpinant asmenybės auginimu ir teikiant pasiūlymą mokiniui.

Be to, empiriniame tyrime įsigilinta į duomenis, aptiktus tyrimo pradžioje, kai mokinio neaugimas pasireiškė ne mokyklinių rezultatų pasiekimų lygmenyje, o pirmiausia žmogiškoje srityje ir nebuvo susijęs su nesusiklosčiusiais pedagoginiais santykiais. Auginančio autoriteto bruožai, atrasti empiriniame tyrime, patvirtino šią pradinę užuominą, parodant, kaip auginimas pirmiausia ryškėja per sąsają su tikroju ir autentiškuoju buvimu, su tapimu savimi, vykstančiu santykiyje su kitu, o ne su rezultatų pasiekimais. Ši įžvalga meta iššūkį tam tikroms vyraujančioms ugdymo idėjoms, kuriose labai sureikšminami praktiniai ir utilitariniai žinojimo aspektai ir konstatuojamas polinkis siaurinti ugdymą iki žinių perteikimo ar kompetencijų pasiekimo.

Svarstymai apie auginantį autoritetą atsižvelgiant į Giussani'o perspektyvą pirmiausia atskleidė auginančio autoriteto dvilypį ontologiškumą. Visų pirma, autoriteto pripažinime vyksta ne emocinis ar jausminis užkabinimas, o ontologinis pripažinimas: autoritetas atpažįstamas kaip fenomenas, kuriame atrandamas atitikimas savo prigimčiai, atitikimas būties lygmenyje. Todėl juo sekama. Visų antra, autoriteto auginimo jėga, jo plūstantis žavesys ir trauka glūdi būties lygmenyje. Kito išjudinimo ištakos glūdi ne autoriteto strategijoje, vaidmenyje ar institucinėje pareigoje, bet viduje, paties autoriteto būvyje, kaip sąmoningumas ir branda savo gyvenimo veiksmų atžvilgiu.

Mokytojo auginantis autoritetas kaip buvimas kartu *kelyje* Giussani'o perspektyvoje atsiskleidė kaip buvimas „esatimi“ ar „suaugusiu“. Šie apibūdinimai nerodo statuso, susijusio su amžiumi ar asmeninio lygmens gabumais, temperamentu. Veikiau susitelkia ties asmens sąmoningumu ir išreiškia savo savitumą ontologiniame lygmenyje, akcentuojant visuminio „aš“ įsitraukimą ir reikalingumą. Buvimas *kelyje* suprantamas kaip unikalus būdas, kuriuo mokytojas atsako Būčiai, prisiima atsakomybę ir būna kartu su mokiniu, siekdamas išsaugoti religingumo, atstumo ir pagarbos dimensijas.

Auginantis autoritetas, kaip mokytojo didaktinė laikysena, pasižymi mokytojo „neformalia esatimi“, jo autentišku veikimu, paremtu atidumu tikrovei iki įvykiškumo pripažinimo ir neatmetimo. Ši mokytojo tikrojo žmogiškumo pozicija, nepasiduodanti formalumui ir esanti sąmoningame bei atvirame santykiyje su tikrove, išryškėjo kaip sėkminga nuostata ir stiprus atskaitos taškas didaktiniuose sprendimuose, ypač savo veiksmų ir kūrybingumo atžvilgiu.

Auginantis autoritetas kaip mokytojo žvilgsnis į mokinį Giussani'o perspektyvoje suprantamas kaip mokytojo žvelgimas į mokinį, neredukuojant jo iki fizinių, biologinių padarinių, o atpažįstant jame pirminę patirtį: grožio, meilės, teisingumo, gėrio poreikius. Šie konstitutyviniai bruožai sudaro tokį branduolį, kuris suteikia mokiniui unikalią ir nepaneigiamą vertę. Mokytojo atsakomybė – nepamiršti, kad tai yra nepanaikinamas ir tikrasis mokinio veidas, kuris galbūt paslėptas, užmirštas, nepastebėtas, bet išlieka mokinio gelmėse ir laukia „įžiebimo“, pažadinimo.

Ugdomasis santykis, kaip ketvirtas esminis auginančio autoriteto bruožas, Giussani'o perspektyvoje pirmiausia paaiškėjo kaip susitikimas, t. y. kaip dvejų asmenų egzistencinis sutikimas, jų prasmingas, konstitutyvinis momentas ontologine prasme. Dėl to santykis nėra kažkas pridėtinis ar išorinis žmogaus gyvenime, o jame gali vykti reikšmingas savęs atradimas, pažinimas per susitikimą su kitais ir tikrove. Be to, mokytojas, būdamas santykiyje su mokiniu, siekia teikti savo ugdomąjį pasiūlymą dialogo forma. Tad dialogas

pasižymi kaip ontologinė savęs atradimo, pažinimo ir tapimo savimi erdvė, kurioje mokytojo ir mokinio laisvė konfrontuoja ir rizikuoja savo pozicijomis užtikrintumo ir sąmoningumo lygmenyje.

Žvelgiant į empirinio tyrimo rezultatus Giussani'o perspektyvoje galima pastebėti keletą dalykų. Pirmiausia, fenomeno bruožai įgijo naują šviesą, išryškėjo kitaip, o Giussani'o mintys empirinio tyrimo dėka atskleidė naujų niuansų, pranokstančių jo viziją. Tame konfrontavime atsiskleidė aspektai, kurie paprastai nepriskiriami prie jo pedagoginės koncepcijos, o laikomi esantys platesnio filosofinio pobūdžio. Šia prasme auginantis autoritetas tampa fenomenu, aptinkamu ne vien mokyklos ar ugdymo kontekste, bet pasirodančiu kaip kitoks buvimas tikrovės atžvilgiu, paženklintas atvirumo įvykiškumui, naujos savimonės išraiškos ir susitikimo, atsiveriančio būčiai dialogo forma. Tos idėjos gali pagrįstai būti laikomos nauju autoriteto įvardijimu plačiame ugdymo kontekste, skambančiu priimtinau ir suprantamiau mūsų šiandieniniam mentalitetui. Visų antra, įsigilinimas į auginančio autoriteto gelmes apšvietė dar vieną ontologinį aspektą, netikėtą ir paradoksalią atspirties tašką ne tik mūsų dienų atžvilgiu, bet ir ugdymo fenomene: mokytojo asmens svarbos atradimą. Dabartiniame švietime ir edukologų diskusijose, kai svarstoma apie mokytojo vaidmenį, linkstama sustoti prie profesinių ir biurokratinių reikalavimų ir daugiau kalbama apie tai, ko mokytojas turėtų siekti arba ko neturėtų daryti, bet trūksta esminių jo esybės apibrėžimų. O netikėtas ir provokuojantis atradimas, atsiskleidžiantis auginančio autoriteto perspektyvoje, yra mokytojo asmens svarbos susigrąžinimas. Mokytojo identiteto sąmoningumas, autentiškumas, kurie įgyvendina ir įkūnija savyje pasaulėžiūrą ir vertybinį pasaulį, išryškinami kaip būtini atspirties taškai ugdant mokinį ir norint išsaugoti ugdymo vertingumą.



## CENNI BIO-BIBLIOGRAFICI SULLA DOTTORANDA

Cristiana Barbierato è dottoranda in scienze dell'educazione presso l'Università di Vilnius. Nel 1991 si è laureata in Magistero, Pedagogia, presso l'Università degli Studi di Verona. Dal 1991 al 2003 ha lavorato come insegnante nella scuola elementare di stato a Verona. Dal 2003 ad oggi ha continuato ad esercitare la professione di insegnante di lingua italiana in alcune scuole superiori della Lituania e nelle seguenti istituzioni di Vilnius: l'Accademia d'Arte, l'Università Pedagogica e l'Istituto Italiano di Cultura. Nel 2019 ha collaborato al progetto per la formazione degli insegnanti organizzato dall'Università di Vilnius, come osservatore delle lezioni dei tirocinanti.

*Interessi di ricerca:* filosofia dell'educazione, autorità pedagogica, pensiero pedagogico e filosofico di Luigi Giussani.

*Contatto e-mail:* [cristianabarbierato@yahoo.it](mailto:cristianabarbierato@yahoo.it)

### **Articoli inerenti il tema del dottorato:**

1. Barbierato, C. (2015). Pedagoginio autoriteto sampratos ontologinès perspektyvos link. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 35, 103-112.
2. Barbierato, C. (2017). Application of Giorgi's eidetic phenomenological method in educational research: theoretical and methodological assumptions. *Phenomenology of practice in practice. Conference proceedings*. Klaipėda: Klaipėda University.
3. Barbierato, C. (2018). Il maestro come autorità che fa crescere: per una riscoperta dell'autorità pedagogica a livello ontologico ed esperienziale. *Società di Politica Educazione e Storia*, XI (7), 43–58.

**I risultati della ricerca della tesi di dottorato sono stati presentati nelle seguenti conferenze scientifiche:**

1. Il ruolo del maestro nella prospettiva ideale dell'educazione. Intervento (in lingua lituana) alla conferenza scientifica "*Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos*". 17 settembre 2015, Vilnius, Lietuvos edukologijos universitetas.
2. L'applicazione del metodo fenomenologico eidetico di Giorgi nella ricerca educativa: considerazioni teoriche e metodologiche. Intervento alla conferenza internazionale (in lingua lituana) *Phenomenology of Practice in Practice: International interdisciplinary conference of phenomenological research in human sciences*. 23-24 settembre 2016. Kaunas, Kolpingo kolegija.
3. The teacher as an (in)fallible authority: myth, inevitability or a positive challenge? Intervento alla conferenza internazionale (in lingua lituana) *Education Policy and Culture: Consistent and Radical Transformations*. 21-22 ottobre 2016. Vilnius, Università di Vilnius.
4. Teacher as a pupil growing/raising authority: reviving the notion of pedagogical authority ontologically and experientially. Intervento alla conferenza internazionale (in lingua italiana) *Education in a Globalizing World. Historical Perspectives and Contemporary Challenges*. 15-16 marzo 2018. Losanna (Svizzera), Università di Losanna.

**Partecipazioni a seminari teorici pratici di fenomenologia**

1. 23-25 aprile 2014 (16 ore accademiche) "Fenomenologia con il prof. Algis Mickūnas". Vilnius, Lietuvos edukologijos universitetas.
2. 19 dicembre 2014 (8 ore accademiche) "Il metodo fenomenologico nella ricerca educativa". Klaipėda, Università di Klaipėda.

3. 22 settembre 2016 d. (8 ore accademiche) “Phenomenology of Practice in Practice: International interdisciplinary conference of phenomenological research in human sciences. Pre-conference workshop”. Kaunas, Kolpingo kolegija.

## TRUMPA INFORMACIJA APIE DOKTORANTE

Cristiana Barbierato yra Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto Ugdymo mokslų instituto doktorantė.

1991 metais Veronos universitete baigė pedagogikos magistro laipsnį (it. *Magistero, Pedagogia*). 1991–2003 metais dirbo mokytoja pradinėje valstybinėje Veronos mokykloje. Nuo 2003 iki dabar tęsia pedagoginį darbą dėstydama italų kalbą įvairiose ugdymo įstaigose: Vilniaus Užupio gimnazijoje (nuo 2004 m.), Vilniaus dailės akademijoje (2003–2013 m.), Vilniaus pedagoginiame universitete (2005–2011 m.), Vilniaus italų kultūros institute (nuo 2005 m.). 2019 m. bendradarbavo VU mokytojų rengimo pradžioje kaip studentų stebėtoja.

*Mokslinių interesų sritys:* ugdymo filosofija, pedagoginis autoritetas, Luigi'o Giussani'o ugdymo idėjos.

*Kontaktinis el. paštas:* [cristianabarbierato@yahoo.it](mailto:cristianabarbierato@yahoo.it)

### Disertacijos tema publikuoti straipsniai:

1. Barbierato, C. (2015). Pedagoginio autoriteto sampratos ontologinės perspektyvos link. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 35, p. 103–111.
2. Barbierato, C. (2017). Application of Giorgi's eidetic phenomenological method in educational research: theoretical and methodological assumptions. *Phenomenology of practice in practice. Conference proceedings*. Klaipėda: Klaipėda University.
3. Barbierato, C. (2018). Il maestro come autorità che fa crescere: per una riscoperta dell'autorità pedagogica a livello ontologico ed esperienziale. *Società di Politica Educazione e Storia*, XI (7), 43–58.

### Disertacijos rezultatai, pristatyti mokslinėse konferencijose:

1. Barbierato, C. (2015 m. rugsėjo 17 d.). Mokytojo vaidmuo *idealinio* ugdymo perspektyvoje. Žodinis pranešimas (lietuvių kalba) mokslinėje konferencijoje „Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos“ (2015 m. rugsėjo 17 d.). Vilnius, Lietuvos edukologijos universitetas.

2. Barbierato, C. (2016 m. rugsėjo 24 d.). Giorgi'o eidetinio fenomenologinio metodo taikymas edukologijos tyrimuose: teorinės ir metodologinės nuostatos. Žodinis pranešimas (lietuvių kalba) tarptautinėje konferencijoje *Phenomenology of Practice in Practice: International interdisciplinary conference of phenomenological research in human sciences* (2016 m. rugsėjo 23–24 d.). Kaunas, Kolpingo kolegija.
3. Barbierato, C. (2016 m. spalio 21 d.). The teacher as an (in)fallible authority: myth, inevitability or a positive challenge? Žodinis pranešimas (lietuvių kalba) tarptautinėje konferencijoje *Education Policy and Culture: Consistent and Radical Transformations* (2016 m. 21–22 d.). Vilnius, Vilnius university.
4. Barbierato, C. (2018 m. kovo 16 d.) Teacher as a pupil growing/raising authority: reviving the notion of pedagogical authority ontologically and experientially. Žodinis pranešimas (italų kalba) tarptautinėje konferencijoje *Education in a Globalizing World. Historical Perspectives and Contemporary Challenges* (2018 m. kovo 15–16 d.). Lausanne (Šveicarija), University of Lausanne.

### **Kursai, kuriose tobulinta tyrimo metodologijos kvalifikacija**

1. 2014 m. balandžio 23–25 d. (16 akad. val.) „Fenomenologija su prof. Algiu Mickūnu“. Vilnius, Lietuvos edukologijos universitetas.
2. 2014 m. gruodžio 19 d. (8 akad. val.) „Fenomenologinė strategija edukologijos tyrime“. Klaipėda, Klaipėdos universitetas.
3. 2016 m. rugsėjo 22 d. (8 akad. val.) „Phenomenology of Practice in Practice: International interdisciplinary conference of phenomenological research in human sciences. Pre-conference workshop“. Kaunas, Kolpingo kolegija.

Vilniaus universiteto leidykla  
Saulėtekio al. 9, LT-10222 Vilnius  
El. p. [info@leidykla.vu.lt](mailto:info@leidykla.vu.lt),  
[www.leidykla.vu.lt](http://www.leidykla.vu.lt)  
Tiražas 45 egz.