

# Fare esperienza di se stessi: fra soggettività e oggettività

Eugeniusz Jendrzej

L'epoca postmoderna in cui viviamo contiene, fra le altre, la caratteristica di perdita. Si tratta di una perdita che tocca molti aspetti della nostra vita: la perdita della dimensione e del senso della storicità e del tempo; un accorciamento di distanza tra realtà ed apparenza; la perdita della capacità di elaborare la dimensione affettiva e della capacità di un impegno stabile ed incondizionato; la perdita della categoria del mistero della realtà umana.

Il fattore perdita concerne anche la perdita della capacità di superare l'opposizione tra soggetto ed oggetto. Con il termine *soggetto* intendo la persona umana nel suo divenire. L'*oggetto*, invece, è la realtà, è l'altro, sono gli altri, e il radicalmente Altro - Dio, che per i cristiani è la comunione delle tre Persone.

In che cosa consiste questa opposizione e che tipi di soggettività e oggettività produce? Che cosa vuol dire superarla? E, in tal caso, collegando soggetto e oggetto, che tipo di soggettività e oggettività ne risulta? Tratto il tema mostrando alcune corrispondenze in proposito tra questi tre autori: B.J.F. Lonergan, D.W. Winnicott e F. Imoda.

## Oggetto e oggettività

Al termine oggetto, Lonergan dà due significati abbastanza differenti: «l'oggetto del mondo dell'immediatezza» e «l'oggetto del mondo mediato dal significato»<sup>1</sup>.

L'*oggetto del mondo dell'immediatezza* non è né nominato, né descritto; è il mondo dell'esperienza immediata dei sensi; è il mondo dell'infante (cioè di chi è incapace di «parlare»), «è la somma di ciò che è visto, udito, toccato, gustato, odorato, sentito» (p. 268). Esso è già, fuori, là, ora, reale: «È *già*: è dato anteriormente a ogni domanda intorno ad esso. È *fuori*: è infatti l'oggetto di una conoscenza estroversa. È *là*: come gli organi di senso, così anche gli oggetti sentiti sono spaziali. È *ora*: il tempo delle sensazioni infatti scorre parallelamente al tempo di ciò che è sentito. È *reale*: è intimamente connesso con la propria vita e con le proprie azioni, e quindi deve essere reale al pari di queste» (p.294). Tuttavia, secondo Lonergan, questa convinzione è un mito (p.268), perché la realtà è accessibile non solo attraverso l'operazione dello sperimentare, ma anche attraverso l'operazione del comprendere, del giudicare e del decidere (i quattro livelli di operazioni del processo del conoscere: pp. 39-40).

L'*oggetto del mondo mediato dal significato* è conosciuto non solo attraverso l'esperienza sensoriale di un individuo, ma anche attraverso l'esperienza interna ed esterna di una comunità culturale e dei suoi giudizi (p.268). Il conoscere quindi non è l'opera di un individuo isolato, ma di una persona in comunione con gli altri.

Come abbiamo due significati del termine oggetto, così abbiamo anche due significati del termine oggettività: *l'oggettività immediata* e *l'oggettività nel mondo mediato dal significato* (pp.294-296). Sottolineiamo che solo la seconda è l'oggettività veramente

---

<sup>1</sup> Docente all'Istituto di Psicologia della Pontificia Università Gregoriana, Roma.

umana e ricordiamo che l'oggettività vera è un'unità, ma un'unità articolata. Le componenti di tale oggettività sono le seguenti: « nel mondo mediato dal significato l'oggettività ha tre componenti. C'è l'oggettività esperienziale costituita dal darsi dei dati del senso e della coscienza. C'è l'oggettività normativa costituita dalle esigenze dell'intelligenza e della razionalità. C'è l'oggettività assoluta che deriva dal mettere insieme i risultati dell'oggettività esperienziale e di quella normativa» (pp.294-295). (È visibile la corrispondenza tra i livelli delle operazioni del conoscere e i tipi/livelli di oggettività.

### **Soggetto e soggettività**

Per parlare delle tipologie del *soggetto* ci serviamo dello scritto di Lonergan intitolato, appunto, «Il soggetto»<sup>ii</sup>, dove si distinguono quattro tipi di soggetto.

#### *Soggetto Trascurato*

Secondo questa impostazione, per conoscere la realtà, il tenere in considerazione anche il soggetto esistente -così come di fatto è- è una distrazione, un'interferenza, se non addirittura un impedimento al raggiungere la realtà. Qui si insiste talmente sull'oggettività della verità da lasciare i soggetti ed i loro bisogni ai margini di qualunque considerazione e si trascura che «il frutto della verità [oggettività] deve crescere e maturare sull'albero del soggetto, prima che possa essere colto e posto nel suo ambito assoluto» (p. 71). Il soggetto è trascurato e dimenticato non solo dagli altri, ma anche da lui stesso. Si dimenticano le leggi dello sviluppo. In questa impostazione il soggetto non conta, la verità è immediatamente accessibile perché è auto-evidente. Qui viene anche dimenticata la dimensione affettiva del soggetto, considerato -invece- pura razionalità o/e puro spirito (p. 72).

Questa impostazione può condurre ad una pedagogia estremamente oggettiva che impone la verità.

#### *Soggetto Mutilato*

È il soggetto che pensa: ciò che io non conosco non esiste. Non conosce se stesso, non si rende conto della sua ignoranza (p.73) e non sa che il conoscere è un travaglio interiore, un processo composto da vari livelli di operazioni, un processo che inizia dai dati dei sensi. Ciò che egli sa, sono soprattutto i suoi concetti. Ma i suoi sono concetti chiusi, immobili e fossilizzati; sono eccessivamente astratti e forzatamente applicati alla realtà. È quindi un soggetto rigido nell'applicare i concetti e si riduce alla rigida e cieca applicazione della teoria. Egli presume infatti che la teoria, di solito *una* sola teoria, possa rendere conto e spiegare la complessità dei fatti, delle informazioni e delle osservazioni.

Una pedagogia che corrisponde a questa posizione è caratterizzata da esteriorità, rigidità e varie forme di riduzionismo (dall'alto o dal basso) che finiscono per distruggere le peculiarità del soggetto.

#### *Soggetto Immanentista*

È un soggetto capace di conoscere, ma il suo è un conoscere riduttivo. Ricepisce i dati dei sensi, ma il suo conoscere non è necessariamente relativo a quei dati; al limite, è un conoscere meramente immanente e soggettivo: imprigionato nella sua soggettività, egli non è solo distinto, ma anche separato dalla realtà. Lonergan spiega che è corretto pensare che il soggetto «è dentro», ma sottolinea anche che è molto importante tener presente che il soggetto non rimane totalmente dentro. Secondo lui il soggetto autentico trascende se stesso intenzionalmente (pp. 73-75).

Una pedagogia che privilegi meramente i significati soggettivi rischia di finire nel soggettivismo e di tradire l'esigenza umana di auto-trascendenza. Il recupero e l'attenzione alle dimensioni soggettive sono molto importanti, ma la soggettività da se stessa non è necessariamente garanzia di una realtà oggettiva.



### *Soggetto Esistenziale*

È un soggetto che non solo è un conoscitore (uno che sperimenta, comprende e giudica), ma anche uno che fa, un operatore e -di converso- il suo fare non solo influenza, modifica, cambia il mondo degli oggetti, ma influenza anche il suo stesso conoscere. In tal modo, è un soggetto che si sviluppa, si costruisce la sua personalità e fa di se stesso ciò che egli dovrebbe essere (p.79). Il fare del soggetto esistenziale presuppone la sua sensibilità, intelligenza e giudizio, che a loro volta, da quel fare ricevono un ulteriore completamento. Le operazioni del soggetto esistenziale sono i mezzi di mediazione tra soggetto ed oggetti, e lo fanno un soggetto che non è solo dentro, ma anche *tra*, ed in questo modo trascende se stesso. Qui siamo nell'ambito della soggettività autentica e dell'oggettività vera. E così, il raggiungere il vero e il buono, il pervenire all'oggettività, è un processo che comprende molte operazioni e tutte sono operazioni del soggetto. *L'oggettività è pertanto raggiunta non nonostante, ma attraverso la soggettività della persona.* Tuttavia, è bene ricordarlo, ciò non lo si ottiene attraverso qualunque soggettività, ma solo attraverso quella autentica<sup>iii</sup>.

La pedagogia che mira a formare un soggetto esistenziale è rispettosa della complessità della persona, è attenta a tutti i livelli della conoscenza umana e del suo sentire. È una pedagogia differenziata, capace di varie interpretazioni di una singola realtà complessa, servendosi degli apporti di vari quadri di riferimento e di diverse teorie interpretative. È la pedagogia che Imoda chiama «genetica» e che Winnicott avrebbe collocata nello «spazio potenziale».

### **Il contributo di Winnicott**

Finora abbiamo affrontato la questione degli scambi tra il soggetto e il mondo esterno in prospettiva prevalentemente filosofica. Ora la trattiamo dal punto di vista della psicologia evolutiva seguendo D.W. Winnicott<sup>v</sup>. Il contributo di questo autore è particolarmente rilevante per l'argomento in questione in quanto egli dedicò gran parte della sua vita alla descrizione del paradosso secondo cui l'ambiente allo stesso tempo è e non è parte del soggetto.

Ricordiamo che Winnicott elabora la sua teoria dello sviluppo umano su due strutture<sup>v</sup>. La prima struttura consiste nel susseguirsi degli stadi di inter/dipendenza<sup>vi</sup> e la seconda nella graduale attuazione delle tre fondamentali tendenze di sviluppo: tendenza di *integrazione*, di *personalizzazione* e di *relazione d'oggetto*.

Sebbene entrambe le strutture possiedano due poli ben articolati (il polo del soggetto e il polo dell'ambiente, cioè degli oggetti), è la seconda struttura che sembra particolarmente adatta ad illustrare più chiaramente il modo in cui Winnicott ha riconciliato i due poli.

#### *Tendenze fondamentali del processo di maturità*

Le tre fondamentali tendenze dell'unico processo maturativo -l'integrazione, la personalizzazione e la relazione d'oggetto- sono presenti nell'arco di tutta la vita della persona. Inizialmente costituiscono un'unità indifferenziata e solo gradualmente si differenziano e si integrano. La differenziazione e l'integrazione avviene *tra* di loro e *all'interno* di loro, e avviene sia sul polo del soggetto (INTEGRAZIONE), sia sul polo dell'ambiente sufficientemente buono (HOLDING). La figura 2 schematizza il processo della simultanea attuazione delle diverse tendenze maturative e dell'instaurazione dell'area intermedia, ossia del processo dell'attuazione del Sé.



A sinistra si trovano i tre aspetti dell'unico processo maturativo, cioè dell'INTEGRAZIONE intesa in senso ampio. A destra si trovano tre corrispondenti controparti ambientali, espressioni dell'unico ambiente sufficientemente buono, cioè dell'HOLDING inteso in senso altrettanto ampio. In mezzo si trovano gli oggetti e i fenomeni transizionali, espressioni ed elementi che costituiscono l'area intermedia, ossia lo spazio potenziale (pp.176-177).

È noto che Winnicott aveva descritto attentamente le forme iniziali dell'integrazione, della personalizzazione e della relazione d'oggetto, mentre aveva parlato poco delle loro forme mature nell'età adulta. Sembra però che la loro presenza in tale età possa essere interpretata in modo seguente. Se l'*integrazione* consiste nella conquista dell'unità del Sé, nell'età adulta tale unità è accompagnata dalla capacità di vivere la *non-integrazione*, che diventa il luogo delle origini della creatività del soggetto ed è il momento della regressione al servizio del Sé. La *personalizzazione* riguarda la questione dell'unione tra il corpo e la psiche. Per Winnicott la psiche è coinvolta nel processo decisionale della persona. La sua funzione fondamentale consiste nella elaborazione immaginativa delle esperienze del soggetto, soprattutto nella elaborazione degli affetti che accompagnano le esperienze concrete. Sembra quindi che la personalizzazione riguardi l'influsso degli affetti sulla capacità della scelta. La *relazione d'oggetto* si riferisce invece alle diverse relazioni oggettuali vissute dal soggetto: le relazioni con gli oggetti interni, le relazioni con gli oggetti esterni e il movimento di «andirivieni» tra loro. Essa riguarda, cioè, il vasto campo degli interscambi tra soggetto e mondo esterno. Questi interscambi -inizialmente piuttosto immediati- gradualmente

diventano sempre più mediati grazie all'instaurarsi, crescere e consolidarsi dell'area intermedia.

### *Area intermedia ossia lo spazio potenziale*

Gli oggetti e i fenomeni transizionali probabilmente costituiscono l'elemento più conosciuto della teoria di Winnicott (pp: 23-60). Nella mente comune l'oggetto transizionale viene identificato con il popolare orsacchiotto o con la copertina di sicurezza di *Linus*, dagli psicologi invece viene sovente interpretato come difesa contro l'ansia di separazione – opinioni non del tutto infondate, ma certamente parziali.

Secondo Winnicott la funzione principale, ma non l'unica, degli oggetti e dei fenomeni transizionali, riguarda l'instaurazione dell'*area intermedia*. Tali oggetti e fenomeni sono necessari per l'inizio di un rapporto tra il soggetto e il mondo e, successivamente, poco a poco, si diffondono e si spargono su tutta l'area intermedia tra la realtà psichica interna e il mondo esterno, cioè sull'intero campo culturale.

L'area intermedia, ossia lo spazio potenziale, costituisce il luogo dell'interscambio tra il soggetto e gli oggetti, lo spazio dove si intreccia la soggettività e l'oggettività. Nella vita adulta tale interscambio è notato e apprezzato soprattutto nella religione e nelle arti. *L'ampiezza, la ricchezza e la flessibilità di tale spazio potrebbero essere considerate la misura della soggettività autentica e della capacità dell'oggettività genuina.*

Lo spessore e la flessibilità dell'area intermedia variano a seconda della persona concreta (p. 84). Le possibili variazioni sono tante quante sono le persone e costituiscono un continuum. Il continuum va dall'integrazione dei poli del soggettivo e dell'oggettivo, alla loro scissione che può variare in intensità, fino all'esclusione dell'uno o dell'altro polo.

Un'altra importante funzione degli oggetti e dei fenomeni transizionali, che solo menzioniamo, riguarda lo sviluppo della capacità delle relazioni interpersonali. Il *primo possesso non-Me* inserendosi *tra* il bambino e la madre, arricchisce e trasforma la loro relazione da relazione *diadica* a relazione *triadica*. Questo primo possesso costituisce un preludio alla presenza oggettivante del *terzo*, il quale svolge il ruolo di garante e di mediatore dell'incontro con l'altro nello spazio potenziale.

Concludendo vogliamo sottolineare che Winnicott teorizzò le origini delle varie convinzioni soggettive circa la possibilità di contatto con la realtà esterna. Egli chiamò tali convinzioni la filosofia del «reale»<sup>vii</sup>. Esse, in qualche modo, richiamano alla mente le varie posizioni epistemologiche divenute classiche in filosofia (realismo critico, empirismo, idealismo). Inoltre sorprende quanto il soggetto maturo in Winnicott sia vicino al «soggetto esistenziale» di Lonergan; quanto entrambi siano capaci di un contatto mediato con la realtà esterna e con il proprio mondo interno; quanto entrambi -direbbe Winnicott- possiedano un'area intermedia ricca e flessibile, e quanto per entrambi -direbbe Lonergan- l'oggettività sia la conseguenza della soggettività autentica.

### **Recupero della soggettività autentica e della oggettività vera**

Purtroppo non tutti disponiamo della soggettività autentica e della oggettività vera o dell'ampio, ricco e flessibile spazio potenziale. Per disporne è necessario un intervento pedagogico. Ma sfortunatamente non tutti gli interventi pedagogici sono adeguati. Allo scopo di prevenire errori e possibili danni educativi, prima parlerò degli interventi meno adeguati e concluderò con quello più adeguato, attingendo dalla riflessione di F. Imoda<sup>viii</sup> che distingue almeno tre tipi di intervento pedagogico: pedagogia «soggettiva», pedagogia «oggettiva» e pedagogia come «interpretazione» (pp. 142-161).

### *Pedagogia soggettiva*

È un tipo di intervento che si limita a rispondere ad una domanda determinata, quindi un intervento che è pienamente inserito nel quadro della richiesta del soggetto. L'educatore -offrendo una risposta- accetta la formulazione della domanda presentata dal soggetto, vi si adatta e non va al di là dell'informazione richiesta. Nella sua forma estrema, questa pedagogia non va al di là dei bisogni del soggetto (anche quelli più immediati). Il bisogno viene semplicemente riconosciuto e considerato degno di essere soddisfatto nella stessa forma in cui è stato presentato. Questo approccio si fonda sulla credenza che soddisfare il bisogno sia necessario ed essenziale per lo sviluppo del soggetto.

Nel linguaggio di Winnicott, questo approccio presenta il pericolo della chiusura nel mondo soggettivo della persona; il pericolo, cioè, di rimanere chiusi nel mondo dell'illusione e di un fantasticare irrealistico.

### *Pedagogia oggettiva*

È un tipo d'intervento che è proprio l'opposto del precedente. Qui è l'educatore che stabilisce il punto di arrivo, la risposta, mentre il soggetto deve soltanto formulare una «corretta» domanda. «Avendo stabilito il punto di arrivo, l'ideale a cui tendere, e anche la risposta, vengono poi formulati la domanda e il problema che il soggetto "deve" porsi per giungere a quell'ideale» (p. 157). Le domande del soggetto che non trovano posto nello schema delle risposte predefinite sono rimosse, eliminate e non ascoltate.

Nel quadro teorico di Winnicott questa pedagogia corrisponde all'intrusione a mo' di urto (*impingement*) che l'ambiente esercita sul soggetto: un'intrusione che costringe il soggetto a reagire, lo spoglia della sua autenticità e contribuisce alla formazione del falso Sé.

### *Pedagogia come interpretazione*

Questo terzo tipo di intervento pedagogico è ben diverso dai due precedenti. Non si fonda sulla risposta immediata alla domanda immediata, né sulla risposta che costringe e limita la domanda del soggetto, ma si fonda «su di un modello di interazione complessa tra il soggetto e l'agente educativo». Questa interazione si basa sull'interpretazione sia delle domande e risposte attuali e immediate del soggetto, sia di quelle possibili ed eventualmente più profonde» (p.158). L'attività dell'educatore consiste, qui, nel fare l'ermeneutica di una domanda, di ogni domanda, a volte anche di natura subconscia.



La pedagogia come interpretazione non è un'imposizione, ma piuttosto una proposta. Offre un intervento che tramite l'interpretazione di molte domande evoca e provoca il sorgere di domande che più adeguatamente corrispondono alla realtà antropologica della persona che domanda (p.159). Costui, da parte sua, dovrebbe accogliere la proposta e scrutare le mozioni che essa evoca in lui; ciò contribuisce ad una

crescita creativa della sua oggettività autentica e dell'oggettività vera, e allo sviluppo dello spazio potenziale. Infatti, il processo della crescita del soggetto e della scoperta del mistero umano è un processo interattivo. È un'interazione tra l'auto-educazione e l'offerta educativa. Il gioco –come viene teorizzato da Winnicott- assomiglia a questo terzo tipo d'intervento pedagogico. Infatti, il gioco é sempre una esperienza creativa e mai compiacente o acquiescente, e in esso si sovrappongono le aree di due persone che si mettono in gioco.

La pedagogia come interpretazione è una pedagogia «genetica» (p. 148-150), che vuol dire una pedagogia differenziata, fondata sull'impiego della coscienza differenziata. Va sottolineato che tale differenziazione dovrebbe essere una qualità di colui che svolge l'opera pedagogica, ma anche un obiettivo per chiunque vive autenticamente il proprio sviluppo» (p. 148).

Diventare «soggetto esistenziale» non significa la conclusione del processo di conquista della soggettività autentica. Infatti, per Lonergan, il soggetto esistenziale dovrebbe diventare «un soggetto innamorato, un soggetto preso, dominato, posseduto da un amore totale e quindi ultramondano»<sup>ix</sup>.

---

<sup>i</sup> B.J.F. Lonergan, *Metodo in Teologia*, Città Nuova, Roma 2001, p. 294.

<sup>ii</sup> Id., *The Subject*, in W.F.J. Ryan-B.J. Tyrrell (a cura di), *A Second Collection*, London 1974, pp. 69-86.

<sup>iii</sup> Id., *Metodo in Teologia*, cit., pp. 265; 338.

<sup>iv</sup> D.W. Winnicott, *Gioco e Realtà*, Armando Editore, Roma 2003.

<sup>v</sup> Per una presentazione più dettagliata delle due strutture vedi E. Jendrzej, *Tra soggetto e oggetti. Il contributo di D.W. Winnicott*, Dissertazione per il dottorato, Roma 2004, pp. 93-217.

<sup>vi</sup> Sebbene gli stadi della prima struttura vengono chiamati della *dipendenza assoluta*, della *dipendenza relativa*, del *verso l'indipendenza* e del *senso sociale*, in realtà si tratta del susseguirsi delle diverse forme dell'interdipendenza tra il soggetto e l'ambiente. In effetti, in Winnicott l'interdipendenza non costituisce soltanto il punto d'arrivo, ma essa è presente sin dall'inizio della sequenza dello sviluppo umano.

<sup>vii</sup> D.W. Winnicott, *Sulla natura umana*, Raffaello Cortina, Milano 1989, pp. 131-132.

<sup>viii</sup> F. Imoda, *Sviluppo Umano. Psicologia e Mistero*, EDB, Bologna 2005.

<sup>ix</sup> B.J.F. Lonergan, *Metodo in teologia*, cit. p. 272.