

Prima idea di una scienza pedagogica fondativa di stile fenomenologico-ermeneutico

A fundamental Pedagogy in a phenomenological-hermeneutic Style as a regional Ontology of educational Phenomena

Antonio Bellingreri

Università degli Studi di Palermo | antonio.bellingreri@unipa.it

LINGUAGGI E DOMANDE DELL'EDUCAZIONE NEL NOSTRO TEMPO

ABSTRACT

Una riflessione sintetica sulla storia della pedagogia nella seconda metà del secolo scorso prende in esame la rivoluzione epistemologica interna a questo campo disciplinare, che apre una nuova prospettiva epistemologica. Questo contesto storico-teorico rende possibile proporre una pedagogia fondamentale che, concettualizzata secondo uno stile fenomenologico-ermeneutico, si istituisca come un'ontologia regionale dei fenomeni educativi. Si tratta di un modello di ricerca segnato innanzitutto ed essenzialmente da una feconda coesistenza di un paradigma scientifico, che permette di fondare la pedagogia come una scienza umana autonoma, e di un paradigma filosofico, che assume le domande intorno al senso e al metodo, ossia intorno ai problemi di fondo delle azioni educative. Pertanto, anche se la pedagogia si pone come una scienza autonoma, essa non è autarchica, in ragione del dialogo critico che la costituisce, tanto con le altre scienze dell'educazione e con quelle pedagogiche, quanto con le scienze filosofiche.

A synthetic reflection on the history of pedagogy in the second half of the twentieth century highlights an epistemological revolution within this disciplinary field of research. This allows theorizing a fundamental pedagogy that, in a phenomenological-hermeneutic style, establishes itself as regional ontology of educational phenomena. This is a dialectical research model marked by a fruitful coexistence between the scientific paradigm, which allows grounding fundamental pedagogy as an autonomous science, and the philosophical paradigm, which allows assuming the questions about the meaning of an educational action. Moreover, even if pedagogy is to be defined as an autonomous human science, it is not self-sufficient due to the critical dialogue that it undertakes with the other educational and pedagogical sciences, but also with the philosophical sciences.

KEYWORDS

Rivoluzione epistemologica | Pedagogia fondamentale | Stile fenomenologico ermeneutico
Ontologia regionale | Modello di ricerca dialettico
Epistemological Revolution | Fundamental Pedagogy | Phenomenological-hermeneutic Style
Regional Ontology | Dialectical Research Model

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Bellingreri, A. (2023). Prima idea di una scienza pedagogica fondativa di stile fenomenologico-ermeneutico. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 25-30. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-04>.

Corresponding Author: Antonio Bellingreri | antonio.bellingreri@unipa.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-04

Nella storia della pedagogia contemporanea, nel corso della seconda metà del secolo scorso, si è verificata una vera e propria “rottura epistemologica”: si sono evidenziati i limiti critici di un paradigma puramente filosofico e la necessità di pensare un paradigma propriamente scientifico della pedagogia. Ne propongo un’interpretazione sintetica, distinguendo in questa storia quattro momenti; sono tappe reali, ma possono anche essere considerate conquiste ideali, che per gradi vanno configurando il nuovo codice epistemologico della pedagogia (Cambi, 2000).

1. Una rivoluzione paradigmatica

In un primo momento è sembrato che, per fare della pedagogia una scienza autonoma, fosse necessario e sufficiente applicare ai fenomeni educativi *il principio della sperimentazione*, sostituendo al semplice principio dell’esperienza il controllo sperimentale della stessa (Becchi & Vertecchi, 1984). In un secondo momento è parso che criterio di scientificità di una scienza pratica in senso eminente come la pedagogia dovesse essere *il principio della critica* dell’ordine esistente; si può parlare di prospettiva scientifica, accogliendo i presupposti di una teoria critica della società, l’apriori emancipativo e di liberazione (Lumbelli, 1972). In un terzo momento si è imposto quello che si può chiamare *il principio di specificazione*, secondo il quale è necessario assumere ogni suo fenomeno specifico con un metodo specifico a esso adeguato; pertanto, anziché di ‘pedagogia generale’, si dovrà piuttosto parlare sensatamente di scienze dell’educazione (Visalberghi, 1978). Solo in tempi più recenti è emerso un nuovo profilo per la pedagogia generale, intesa sempre come specifica scienza umana, ma rivolta allo studio dell’educazione *in quanto tale*; autonoma dalle altre scienze specifiche dell’educazione, ma in un costitutivo dialogo critico con esse. Impiegando il linguaggio della fenomenologia se ne può parlare come di un’*ontologia regionale* (Cambi, 2004).

Ora, è quest’ultima a proporsi il compito di istituire una fondazione strutturale alle specifiche scienze dell’educazione e alle altre scienze pedagogiche. Ed è interessante notare come, assumendo questo ruolo fondativo, la pedagogia generale prenda atto delle conquiste critiche positive portate, in ciascuno dei precedenti momenti storici, dalla pedagogia sperimentale dalla pedagogia critica e dalle scienze dell’educazione (Bellingreri, 2015a).

È all’interno di questo orizzonte che va situata la proposta, che qui presento a grandi linee, di una pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico e del suo specifico codice epistemologico. Ho scelto l’aggettivo fondamentale per denotarla perché mi pare che già per sé solo esso ne intende l’oggetto formale: essa assume *i problemi di fondo*, quelli *del senso* (o della verità e del perché) e quelli *del metodo* (o della pratica e del come) dell’educazione. Essi sono sempre alla base, costituiscono pertanto le fondamenta o le presupposizioni delle altre scienze dell’educazione e delle scienze pedagogiche più specifiche; in quanto presupposizioni restano come *l’implicito* che attende di venir pensato in modo *esplicito*, critico e argomentato, da una scienza specifica che li assuma come *i propri* problemi. Dunque, la pedagogia fondamentale deve essere una scienza umana distinta dalle altre scienze qui evocate, si elabora però nel dialogo amicale con esse: presenta una struttura dialettica in senso eminente (Bellingreri, 2007).

Quanto ho chiamato “rottura” epistemologica, a ben vedere mostra i caratteri di una vera e propria rivoluzione paradigmatica nella storia delle scienze moderne e contemporanee. Senza pretesa di esser esaustivo, ne propongo un’ipotesi interpretativa: nella storia delle scienze dell’ultimo secolo è emerso gradualmente *un concetto analogico di scienza*. Riformulando una celebre formula aristotelica, possiamo dire che scienza “si dice in molti modi”, tutti però devono essere considerati forme diverse di un significato comune, definito adeguatamente ricorrendo ai termini rigore e oggettività (Agazzi, 1992). Ora, è nell’ambito determinato di ogni logica specifica che vengono definiti i criteri *specifici* del rigore e della oggettivazione che sono propri di una determinata scienza (Agazzi, 1995).

Questa interpretazione analogica del concetto di scienza ha il merito critico di mettere in questione il paradigma del positivismo e del neopositivismo, presente e prevalente nella cultura scientifica tra Ottocento e Novecento. Nella storia contemporanea delle scienze si è gradualmente preso atto che esistono forme di conoscenza che sono rigorose e oggettive, ovvero che sono vere, anche se non possono essere ricondotte alla logica e al metodo delle scienze esatte. È emersa inoltre la coscienza che, oltre le qualità primarie dei fenomeni, si



danno anche qualità secondarie e terziarie, che insieme formano le proprietà del reale; la loro intelligenza esige forme specifiche di rigore e di oggettività (De Monticelli & Conni, 2008).

Ecco, dunque, la novità sorta da questa storia: essenza di ogni scienza non può essere la ragione dell'esattezza matematico-fisica, ma deve essere *la ricerca della verità*, rivolta a cogliere la proprietà di qualsiasi fenomeno umano o natura (Melchiorre, 1994). È una 'buona ragione' che consente di vedere nella scienza una prima forma di riflessione critica: la scienza costituisce già per sé stessa una presa di distanza dal nostro sapere spontaneo, problematizzando quanto abitualmente nei "mondi della vita" chiamiamo le nostre certezze; ci consente di andare alla ricerca di un differente criterio fondativo del vero: in breve, di passare *dal certo al vero*.

2. Un logos integrato

La pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico è un modello di ricerca; in questo paragrafo tenterò di presentarne il codice epistemologico. La categoria di *logos integrato* ne può offrire una prima idea: intende un discorso che fonda, ossia va chiarendo, sia il senso che le linee direttive di un metodo educativo adeguato, percorrendo diversi livelli di approfondimento. Gli step di questo composito itinerario conoscitivo sono almeno quattro; sottolineo subito che ognuno di essi è strutturale, concorre a definire l'intero, il codice epistemologico della pedagogia fondamentale.

Il primo step è *empirico*, consiste in una prima ricognizione empirica e problematica. È un dato evidente che le esperienze educative già da sempre sono comprese nelle forme di un sapere pedagogico pre-riflessivo; è quanto costituisce le premesse 'certe' di tutti nostri ragionamenti pratici. È un dato però che in questo primo momento diventa gradualmente salutare l'esperienza del dubbio, le certezze proprie del sapere spontaneo cominciano a vacillare quando qualcosa 'non funziona più'; è un indice che ci si trova già oltre l'orizzonte di senso pre-scientifico. È il primo passo di un itinerario che sembra imporsi, iniziamo a domandarci, a volte drammaticamente, se quanto riteniamo certo sia poi anche vero (Agazzi, 2004).

Non è bene però sospendere completamente il nostro assenso al sistema delle convinzioni personali e delle opinioni prevalenti, esso può valere pur sempre come guida orientativa per il procedere della ricerca nei suoi momenti successivi. In quanto tale, pertanto, la prima ricognizione empirica e problematica ha una sua specifica funzione metodologica. Noto che un ruolo speciale possono svolgere in essa le indagini psico-sociali; possono mettere in atto metodi di ricerca sia quantitativa sia qualitativa e possono essere svolte su un territorio nazionale o essere rivolte a piccoli gruppi di educatori. Registrano stili esistenziali diffusi, propensioni ricorrenti e caratterizzanti; anche le interviste con un numero ristretto di quesiti possono sollecitare brevi racconti di vita dei soggetti coinvolti, racconti rivelativi del proprio modo di abitare il mondo (Bellingreri, 2015b).

Il secondo step è *empiriologico*, in esso la ricerca veritativa coincide con le "sensate esperienze", ossia con il sapere emergente nelle esperienze concettualizzate negli assiomi delle logiche specifiche delle diverse scienze applicate allo studio dei fenomeni educativi. Detto con maggiore chiarezza, le logiche specifiche sono quelle delle scienze dell'educazione applicate allo studio dei diversi aspetti specifici delle esperienze educative; tali sono, ad esempio, la psicologia dell'educazione o la sociologia dell'educazione. Secondo quanto emerge dall'epistemologia contemporanea, le diverse scienze dell'educazione possono essere considerate alla stregua di sistemi assiomatici per un determinato ambito di fenomeni; servono a ri-definire i fenomeni oltre l'orizzonte del sapere pre-scientifico, cercandone le cause o le motivazioni.

Ora, per ciascuna scienza, con ogni fenomeno si tratta di un'astrazione, ossia ciascuna ne visualizza solo un aspetto, separandolo dall'intero, che è il fenomeno concreto nella totalità dei suoi fattori costitutivi. L'intero però resta *sullo sfondo* e, rispetto al sapere astrattivo o specialistico, permane a livello implicito (Agazzi, 1976). Così, volendo esemplificare, la psicologia dell'educazione astrae la sua parte, le strutture psichiche dei soggetti implicati in una relazione educativa, che è oggetto *psicologico*; nulla però, in questa scienza dell'educazione, vien detto della relazione che pure è al centro delle loro indagini: il fenomeno *concreto*, l'intero sul quale essa astrae, è una realtà educativa; ma del senso che un tale fenomeno umano ha proprio *in quanto è realtà educativa*, niente vien detto né dalla psicologia dell'educazione né dalle altre scienze dell'educazione.

Il terzo step è il momento teoretico; in esso viene assunto quanto, all'interno delle scienze applicate allo studio dell'educazione, restava semplicemente presupposto: il senso che qualifica il fenomeno umano inteso



come educativo, visualizzato ora nella sua globalità. In dialogo critico con la prima forma di sapere in cui si avvia la ricerca veritativa, parliamo ora di una riflessione di seconda istanza (Bellingreri, 2017).

Ora, ecco la novità di questo step, in esso emerge che la domanda posta dal pedagogista è una domanda *propriamente filosofica*: un'interrogazione sull'essenza, per la quale è dato intuire e intendere ciò che il fenomeno educativo è, può essere e deve essere per diventare in modo proprio o autentico quello che è. Emerge insieme al dato che con l'educazione si tratta di un'azione migliorativa della persona, la posta in gioco è l'evento stesso della persona: il soggetto decide di sé in ordine a quanto scopre oggettivamente preferibile per sé. Quanto viene a significare che il fenomeno è tale da rivelare che l'educazione è in sé stessa un'impresa filosofica (Bellingreri, 2018).

È in questo momento della pedagogia fondamentale che viene esaltato, per così dire, il contributo specifico della prospettiva fenomenologica; mi limito qui a richiamarne l'essenziale. Come è noto, in questo uso critico della ragione, il "principio di tutti i principi" è quello dell'evidenza, l'intelligenza intuitiva e la ragione argomentativa sono attivati dall'evidenza di quanto mostrandosi appare; anche se è pure evidente che non tutto appare con evidenza: ci sono nei fenomeni lati nascosti, se riusciamo a parlarne è perché si mostra nei lati visibili un rinvio ad altro non visibile, dato solo «per adombramenti» (Husserl, 2002, par. 24).

Un punto nodale va qui sottolineato, la distinzione tra intuizione empirica e intuizione eidetica vale come primo criterio per la conoscenza fenomenologica. Con la prima s'intende la visione che abbiamo di un fenomeno, così come si offre nei vissuti delle percezioni sensibili; ma nelle nostre intuizioni empiriche insiste sempre un'intuizione di un dato non empirico, un dato apriori metempirico. È questa la condizione che permette di vedere negli aspetti ricorrenti e caratterizzanti offerti dalle intuizioni empiriche, un tratto esemplare, un'unità di senso, riferibile a tutti i fenomeni dello stesso genere. Con termine adeguato va definita l'essenza del fenomeno; è il tratto che identifica la realtà dell'autentico poter essere del fenomeno, vale dunque come criterio ultimo della sua significazione. Perveniamo qui ad un punto nodale del momento teoretico della pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico: l'esperienza stessa manifesta il fondamento del suo autentico poter essere, che appare con l'intuizione stessa dell'essenza (Kaiser, 2002).

Quanto emerge con la riflessione di questo punto nodale è tratto qualificante il modello di ricerca che siamo esaminando: esso, mentre tien ferma l'autonomia della pedagogia come scienza, insieme ne mette in atto il rapporto dialettico con la filosofia, rapporto dialogico costitutivo perché implicato dallo stesso oggetto formale proprio della pedagogia fondamentale. Inteso nell'orizzonte di senso della fenomenologia, è il tratto qualificante il profilo di una *scienza fondamentale*, vale come paradigma per la fondazione di ogni scienza specifica, naturale umana ed esatta; permette di impostare, all'interno di ciascuna, il problema della conoscenza dei fenomeni come ricerca del vero (Bellingreri, 2015a).

All'interno di questo modello di ricerca veritativa, il momento teoretico non è però quello conclusivo, c'è uno step risolutivo ulteriore, che è quello prassico-poietico. Va osservato infatti che quello teoretico rappresenta il piano ideale della prassi, livello di una riflessione che resta organica alla prassi; per tale ragione, il punto di avvio della ricerca è una esperienza educativa in atto, ma l'orientamento all'azione nel concreto impegno educativo esige il ritorno ai "mondi della vita". Ora il chiarimento del senso apre il compito di tracciare le linee direttive di un metodo adeguato a far fare un'esperienza migliorativa alle persone coinvolte nella relazione educativa. Si tratta di prospettare come educare per risultare adeguati dal punto di vista esistenziale e dal punto di vista storico; è la ragione per cui si parla qui di un momento che è prassico e insieme è poietico, il compito è quello di progettare un'azione da proporre che porti un'innovazione.

Ho elaborato altrove un'ontologia regionale dell'educazione la cui categoria centrale è *consegna*, l'educazione visualizzata nella sua essenza è consegnare (da parte dell'educatore) e far sperimentare in prima persona (all'educando) un ideale di vita buona. Vi ho designato anche un metodo educativo coerente con questa proposta, denotandolo "dialogo esistenziale centrato sull'empatia" (Bellingreri, 2005); è dei tratti specifici di un metodo come questo che si argomenta nel momento prassico-poietico della pedagogia fondamentale. Ha il carattere di un'azione trasformante, tanto per l'educatore quanto per l'educando, una pratica il cui fine proprio è il decentramento dall'io concreto e il riconoscimento di qualche tratto del sé autentico. Infine, l'impegno del metodo empatico in cui si effettua la consegna è che esso riesca nell'evento della persona: evento d'essere e di senso, all'interno di un processo di reciproco riconoscimento di un più vasto orizzonte di senso condiviso (Bellingreri, 2018).



Mi fermo qui a riflettere su un aspetto qualificante di questo momento prassico-poietico: il problema del metodo deve esser visto organicamente legato a quello del senso, la domanda sul come non va separata da quella del perché; la ragione di questa unità organica sta nel carattere pratico in senso eminente della pedagogia fondamentale. Ora, è tesi qualificante del nostro modello fenomenologico-ermeneutico di pedagogia fondamentale che in questo step del logos integrato venga esaltato l'apporto specifico dell'ermeneutica; questa si innesta, per così dire, nel tronco della fenomenologia; rende concreta la ricerca dell'essenziale, in un paragone costante con la dimensione esistenziale e con quella storica dei soggetti coinvolti nell'azione educativa.

Anche qui mi limito a richiamare l'essenziale della prospettiva ermeneutica e del suo nesso essenziale e costitutivo con la prospettiva fenomenologica. Accade che in ogni relazione, a partire da un'originaria comprensione del senso dell'essere e dell'esistenza, storicamente sempre determinata, noi ci raccontiamo e insieme ci interpretiamo, in quello che di fatto va diventando un processo di co-elaborazione di significati. È quanto accade anche e in modo notevole nella relazione educativa, che è possibile dunque intendere come una sorta di testo storico ma che vale sempre insieme come segno ontologico: in breve, dice in modo determinato di una comprensione dell'essere (Ricoeur, 1989). Per tale ragione, in ogni testo in quanto è storico, viene a parola il desiderio singolare che costituisce il soggetto nella sua storica determinatezza; così come in ogni segno che sempre insiste nel testo, viene a parola quanto eccede la coscienza che l'io ha del proprio desiderare: il sé, a ben vedere, è l'altro dell'io, si presenta come un orizzonte che non può mai essere trapiantato né divenire mai perfettamente trasparente.

Nei testi configurati delle nostre azioni significanti, dunque, è possibile trovare un qualche profilo di sé, qualche aspetto del proprio desiderio, nel suo essere attuale e nelle sue possibilità aperte; noi desideriamo sempre e tanto dall'archeologia del desiderio quanto dalla sua teleologia apprendiamo di essere costituiti da una tensione a una vita piena di senso e carica di diletto. Sono testi che narrano le "vicissitudini del cuore" (Ricoeur, 1977), di non facile decifrazione; il compito specifico del metodo educativo è proporre un'esegesi, 'paragonando' sempre quanto apprendiamo dall'interpretazione con l'ideale di vita buona che viene consegnato nella relazione educativa e con il contesto storico in cui si gioca la partita della nostra esistenza.

Bibliografia

- Agazzi, E. (1976). Criteri epistemologici delle discipline psicologiche. In G. Siri (Ed.), *Problemi epistemologici della psicologia* (pp. 7-34). Vita e Pensiero.
- Agazzi, E. (1992). *Il bene il male e la scienza. Le dimensioni etiche dell'impresa scientifico-tecnologica*. Rusconi.
- Agazzi, E. (1995). *Filosofia della natura. Scienza e cosmologia*. Casale Monferrato.
- Agazzi, E. (2004). *Valore e limiti del senso comune*. FrancoAngeli.
- Becchi, E., & Vertecchi, B. (Eds.). (1984). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. FrancoAngeli.
- Bellingreri, A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Vita e Pensiero.
- Bellingreri, A. (2007). Struttura 'dialettica' della pedagogia fondamentale. In A. Bellingreri, *Scienza dell'amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale* (pp. 32-46). Vita e Pensiero.
- Bellingreri, A. (2015a). Tratti innovativi di una pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico. In G. Elia (Ed.), *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione* (pp. 76-86). FrancoAngeli.
- Bellingreri, A. (2015b). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Mondadori.
- Bellingreri, A. (Ed.). (2017). *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 275-282). ELS La Scuola.
- Bellingreri, A. (2018). *L'evento persona*. Scholé.
- Cambi, F. (2000). *Storia della pedagogia*. Laterza.
- Cambi, F. (2004). L'ermeneutica in pedagogia, oggi. In F. Cambi & L. Santelli Beccegato (Eds.), *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico* (pp. 3-14). Utet.
- De Monticelli, R., & Conni, C. (2008). *Ontologia del nuovo. La rivoluzione fenomenologica e la ricerca oggi*. Bruno Mondadori.
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica. Volume I: Libro primo. Introduzione generale alla fenomenologia pura* (V. Costa, Trans.). Einaudi. (Original work published 1913)



- Kaiser, A. (2002). L'essenza teoretica della pedagogia. In G. Sola (Ed.), *Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia* (pp. 191-213). Bompiani.
- Lumbelli, L. (1972). *Comunicazione non autoritaria*. FrancoAngeli.
- Melchiorre, V. (1994). *Figure del sapere*. Vita e Pensiero.
- Ricoeur, P. (1977). *Il conflitto delle interpretazioni [Saggi di ermeneutica I]*. (R. Balzarotti, F. Botturi & G. Colombo, Trans.). Jaca Book. (Original work published 1969)
- Ricoeur, P. (1989). *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica II*. (G. Grampa, Trans.). Jaca Book. (Original work published 1986)
- Visalberghi, A. (Ed.). (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Mondadori.

