

# A proposito di pedagogia nel Liceo delle Scienze umane

---

di Diega Orlando Cian\*

---

## Abstract

*Questo scritto ha lo scopo di riflettere, in modo critico, sui contenuti dell'insegnamento di Pedagogia – identificato con Storia della pedagogia – rispetto a quelli, ad esempio, di Psicologia, in riferimento anche alla Metodologia della ricerca. Si conclude con la proposta di un laboratorio di vita personale, per rendere anche i ragazzi protagonisti della loro educazione.*

## Parole chiave

pedagogia, storia della pedagogia, psicologia, metodi di ricerca, laboratory

*The aim of this paper is to critically reflect, in the Italian secondary school curriculum, on the role of Education – identified with History of education – through comparative analysis with curriculum of other Human Sciences (Psychology, for example), and to ask question on models of the methods of research. In conclusion this article proposes a laboratory of personal life for student's education.*

## Key words

education, history of education, psychology, methods of research, laboratory

---

\* Professore emerito dell'Università di Padova ha condotto varie ricerche su alcuni classici della pedagogia, su tematiche del linguaggio, di pedagogia dell'infanzia, dell'adolescenza, di epistemologia pedagogica e di metodologia della ricerca.

# A proposito di pedagogia nel Liceo delle Scienze umane

## 1. La licealità nella scuola secondaria di scienze umane

Poiché il liceo delle Scienze umane sarà a pieno regime solo nel 2014 – 2015, poco possiamo dire sui risultati, tanto più perché pochi strumenti didattici nuovi sono offerti alla riflessione degli insegnanti, i quali, o si affidano ai vecchi manuali e alle sperimentazioni attuate o seguono pedissequamente le Indicazioni nazionali, che, a mio avviso, richiedono un'indagine critica per poter aprirsi a una vera innovazione.

Non è necessario qui ripetere la storia delle sperimentazioni precedenti, già documentate perfino in questo stesso testo, e neppure considerare tutti i programmi che da Gentile a oggi si sono succeduti nella loro evoluzione e, qualche volta, a mio avviso, anche nella loro involuzione. Basti pensare che il creatore dell'istituto magistrale, fautore, come sempre si è detto, di una pedagogia 'ancilla' della filosofia, prima che nascessero i manuali, puntava su programmi basati sulla lettura diretta di opere classiche, filosofiche e pedagogiche, e voleva un giardino d'infanzia all'interno della scuola (R.D. 14 ottobre 1923, n. 2345). Ma di ciò si sono occupati gli storici della scuola, perfino all'interno del volume che riporta i 'programmi Brocca' (De Vivo, pp. 22-37).

In questa sede vorrei prendere in esame le 'Indicazioni generali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento in relazione alle attività' e all'insegnamento di pedagogia compreso 'nei piani degli studi previsti per il liceo delle Scienze umane', allo scopo di far riflettere su quelli che a mio avviso rappresentano aspetti positivi, ma anche vere e proprie aporie interne alle Indicazioni stesse – cui d'ora in poi faremo riferimento – , cioè a quelle che un tempo si chiamavano 'programmi' e oggi cambiano nome ma non sostanza.

Ci riferiremo solo alla pedagogia, perché l'altra cenerentola, anzi l'illustre assente, cioè la didattica, intesa sia come sapere specifico sia come storia dei metodi didattici, è presente solo come terminologia, tra le tematiche pedagogiche del quinto anno al punto f. , specificatamente come "l'educazione dei disabili e la didattica inclusiva", anche se uno degli sbocchi del liceo di Scienze umane potrebbe essere proprio la carriera dell'insegnamento (Regolamento MIUR, 15 marzo 2012, allegato G).

Le Indicazioni dovrebbero essere coerenti con le finalità, con gli obiettivi specifici, ma anche con la trasversalità o interferenza che accomuna le cosiddette Scienze umane, pur consapevoli in realtà delle difficoltà insite nella stessa terminologia. Anzitutto si tratta di 'licealità' ed è questo l'elemento che accomuna i diversi licei, differenziandoli dagli 'istituti', come

il vecchio istituto magistrale, che vedeva in sé concluso il suo iter culturale, e diventava perciò professionalizzante. La licealità implica una formazione generale, culturale e umana, pre-professionale, che permette di maturare come persone e di acquisire determinate capacità linguistiche, scientifiche, storiche, critiche, entro le quali si offre un saggio della specificità, rinviando la professionalità vera e propria alla preparazione universitaria e postuniversitaria. Le discipline caratterizzanti quindi non dovrebbero rispondere a specialismi, ma mettere in luce e far comprendere il loro nucleo fondamentale, l'ottica specifica con cui ciascuna di esse guarda all'essere umano, i possibili settori di intersezione, di unitarietà e di trasversalità nei contenuti e nei metodi, ma anche la loro autonomia, senza invasioni indebite di campo.

## **2. La pedagogia, la nota introduttiva e le Indicazioni nazionali**

Poiché il nostro obiettivo è quello di analizzare il 'programma' di pedagogia all'interno delle Scienze umane, e esaminarne la coerenza e la congruenza sia con le finalità caratteristiche sia, comparativamente, con i contenuti delle altre discipline del medesimo gruppo, possiamo prendere in esame solo il primo indirizzo, in quanto l'opzione economico-sociale, mentre prevede la presenza di antropologia, sociologia e psicologia, cioè di tutte le altre discipline, sostituisce alla pedagogia la 'Metodologia della ricerca'. Sulla logica del criterio scelto per tale eliminazione ci sarebbe molto da dire, tanto più che la stessa metodologia si limita quasi esclusivamente all'elaborazione statistica, entrando in uno specialismo settoriale che non tiene conto di tutte le metodologie qualitative – sono solo nominate!- oggi presenti in tutte le Scienze umane. Mi rendo perfettamente conto della poca 'stima' – per non dire altro – che la pedagogia gode nell'ambito di quelle discipline – meglio di alcuni settori e scuole- che riducono tutto l'umano a dati 'oggettivamente' rilevabili, senza tener conto delle revisioni che l'epistemologia scientifica ha compiuto in questi ultimi decenni. Ma su ciò basterà più avanti qualche cenno, perché si è già detto in questa sede (Berti, Granese).

La pedagogia è anche presente all'interno delle Scienze umane nel primo biennio- a mio avviso con criteri e metodologie più coerenti e validi – nei 'Servizi socio-sanitari', che riguardano l'istruzione professionale, anch'essa quinquennale, ma con finalità ovviamente professionalizzanti, in quanto, pur non impedendosi l'accesso a determinati percorsi universitari, si prevedono sbocchi nell'ambito educativo delle comunità, degli asili nido, della pedagogia speciale, della pedagogia interculturale, e così via, oltre che la presenza, nei programmi, di laboratori, specificatamente riferiti alla operatività pratica. Nei successivi tre anni regna sovrana un'unica disciplina, la psicologia generale e applicata, cui sembrano affidate

tutte le problematiche educative degli sbocchi professionali previsti – tra l’altro, con difficoltà di passaggio tra Istituti e Licei – e tutte le competenze necessarie, elencate, con molta precisione, “a conclusione del percorso quinquennale”, nel D.P.R. citato, concernenti il riordino degli istituti tecnici e quello degli istituti professionali. Mi pare che questa impostazione non meriti neppure un commento, proprio perché i campi di attività (tra l’altro “realizzare azioni in collaborazione con altre figure professionali”) sono prettamente pedagogici e richiedono una capacità critica e progettuale insieme, una duttilità mentale, che sa comprendere la comunità ma anche la singola persona nella particolare situazione, offrendole quell’‘aiuto’ di cui ha bisogno per ritrovare se stessa, che solo una disciplina che guardi all’essere umano secondo l’ottica dell’educazione può offrire. Credo comunque che quanto verrò argomentando in riferimento alla presenza della pedagogia nei Licei, potrà rispondere anche a queste considerazioni.

Ma si tratta di ‘presenza’ o di totale assenza della pedagogia, nonostante la ‘presenza’ terminologica tra le discipline delle Scienze umane?

Nella “Nota introduttiva alle Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento” (MIUR, allegato A), trattando di “obiettivi, competenze e autonomia didattica”, si parla di distinzione di materie proprio a ‘salvaguardia degli statuti epistemici dei singoli domini disciplinari’, per non “rendere irrilevanti i contenuti di apprendimento” in nome di “astratte competenze trasversali”, come se queste ultime emergessero sempre dai contenuti disciplinari o dalla mente di un adolescente. Inoltre, si considerano ‘un esito indiretto ‘competenze di natura metacognitiva (imparare ad apprendere), relazionale – ridotta al semplice “sapere lavorare in gruppo” – o attitudinale (autonomia e creatività). Quindi, tra i ‘criteri costitutivi’ delle Indicazioni ci sono, tra l’altro: 1. “L’esplicitazione dei nuclei fondanti e dei contenuti imprescindibili” delle singole discipline; 2. “La rivendicazione della unità della conoscenza, senza alcuna separazione tra ‘nozione’ e sua traduzione in abilità”, perché il conoscere “implica la scoperta di qualcosa che entra nell’orizzonte di senso della persona che ‘vede’, si ‘accorge’, ‘prova’, ‘verifica’, per capire”; 3. Attraverso ‘il dialogo tra le diverse discipline’, “le Indicazioni sottolineano... i punti fondamentali di convergenza, i momenti storici e i nodi concettuali che richiedono l’intervento congiunto di più discipline per essere compresi nella loro reale portata” (è compito della programmazione scolastica “progettare percorsi di effettiva intersezione”). Inoltre non esiste – giustamente – alcun modello didattico pedagogico, mentre si lascia alla libertà del docente la possibilità di percorsi, la cui validità sia testimoniata dal “successo educativo”.

Questo termine ‘educativo’ ricorre molto spesso, e molto spesso si tratta di tematiche pedagogiche, senza alcun riscontro in alcuna parte programmatica. In riferimento “Alle linee generali e competenze” delle Scienze

umane (all. G.), si afferma: “Al termine del percorso liceale lo studente si orienta con i linguaggi propri delle scienze umane nelle molteplici dimensioni attraverso le quali l’uomo si costituisce in quanto persona e come soggetto di reciprocità e di relazioni: l’esperienza di sé e dell’altro, le relazioni interpersonali, le relazioni educative... le forme istituzionali in ambito socio-educativo, le relazioni con il mondo delle idealità e dei valori,....., al fine di “padroneggiare le principali tipologie educative... acquisire competenze “con particolare attenzione ai fenomeni educativi e ai processi formativi formali e non, ai servizi alla persona, al mondo del lavoro, ai fenomeni interculturali e ai contesti della convivenza e della costruzione della cittadinanza”, oltre che acquisire “consapevolezza culturale rispetto alle dinamiche degli affetti”.

Solo in questo passo, il termine ‘educativo’ – cui si può certo aggiungere il ‘formativo’, ricorre cinque volte. Ma che cosa significa? L’educazione è frutto di conoscenza, di ‘competenza’, soprattutto psicologica, nell’assenza dell’unica disciplina, che è la base, il fondamento, entro cui sono sorte tutte le problematiche odierne, cioè le varie scienze dell’educazione, per rispondere alle diverse esigenze sociali, ma soprattutto alla dignità e al valore di ogni singola persona? Come si costituisce e ‘si costruisce’ l’uomo come persona – il diventare persona – se non con quella cultura che è ‘educativa’ solo se diventa sostanza della persona stessa, in ogni momento e circostanza della sua vita, in un cammino e progetto concreto di autonomia, di riflessione, di relazione, di identità, di singolarità, di unità, di identità nel continuo cambiamento, tutti aspetti che richiedono cura e aiuto? La pedagogia ha sempre riflettuto su se stessa e la sua forza è proprio la ‘debolezza’ della sua epistemologia, nella quale domina la libertà umana. Ma è sempre stata una scienza pratica, in quel nesso inestricabile, anzi, tra teoria e pratica, che permette a entrambi i poli di influirsi a vicenda, senza dare il primato né all’uno né all’altro. I primi grandi pedagogisti, da Comenio a Locke a Rousseau a Pestalozzi a Froebel, e per venire più vicini a noi i grandi educatori come le sorelle Agazzi, Maria Montessori, don Milani, sono stati insieme teorici e pratici. Ciò non significa che la pedagogia non abbia una sua struttura, una propria ottica sulla persona e sulla realtà, quei concetti fondamentali senza dei quali non può esserci educazione. L’ottica è quella di una finalità, di una intenzionalità – il ‘meglio’ di Dewey – che aiuti ogni persona, nella sua situazione di vita, a conquistare la propria pienezza di umanità – ciascuno modello a se stesso di Froebel – nell’espressione del proprio inedito in relazione a quel ‘tu’ che è iscritto nell’io. Tutto ciò richiede cura e aiuto a percepire la propria intimità, comprensione, responsabilità, libertà – l’intenzionalità dell’educatore può non passare nell’educando, che può dire di no per rifiutare o per avanzare una propria proposta migliore –; implica non un semplice processo ma la proposta di valori da realizzare personalmente, nella conquista continua di sé, nella ulteriorità. Ma la realizzazione

del progetto, sempre perfettibile mai compiuto, implica rischio, avventura, problematicità, organizzazione, scelta di contenuti e di valori, un certo tipo di relazione, il gioco continuo delle polarità pedagogiche, il cui peso cambia a seconda dei singoli ma anche delle età e delle situazioni: organizzazione e spontaneità, protezione e rischio, autorità e libertà, eteronomia e autonomia, pienezza e incompiutezza, non sono parole o concetti vuoti o semplici strategie, ma richiedono educatori capaci di autentica relazione e comprensione, di diversi e sempre nuovi modi di agire, nei vari campi di attività, dalla famiglia alla scuola alla comunità alle varie associazioni al mondo del lavoro. La pedagogia riflette su se stessa, ma cerca anche di orientare il cammino, il viaggio che ciascuno nella vita compie per diventare sempre migliore, più umano, dalla nascita fino alla morte.

Credo di avere detto anche troppo. Ma se ci si preoccupa proprio della specificità di ciascuna disciplina evitando il ricorso a una astratta trasversalità – quella tradizionale interdisciplinarietà che tale non è se non sulla base di una profonda conoscenza specifica – perché il discorso vale per tutte le discipline tranne che per la pedagogia, che – forse! – si ritrova entro l’ottica multidisciplinare’, solo nel quinto anno, tra le varie scienze dell’educazione, che hanno, tra l’altro, come matrice proprio la pedagogia? Se le Indicazioni (all. G), chiedono agli studenti, al termine del percorso, la capacità di orientarsi su “come l’uomo si costituisce in quanto persona e come soggetto di reciprocità e di relazioni”, non è questo il cuore precipuo della pedagogia, come altri aspetti già sottolineati nell’allegato G? Può essere tutto affidato alla storia della pedagogia?

### 3. Pedagogia e storia della pedagogia

I ‘programmi’, detti di ‘pedagogia’, un tempo correlati e dipendenti dalla filosofia (cui, d’altronde, neppure oggi possono essere completamente avulsi), ora sono di ‘storia’, per cui i modelli educativi sono presentati in stretto rapporto – se non determinati – con la storicità e la società (nuovo storicismo?). Certo, nessuno può sottovalutare i condizionamenti delle situazioni storico-sociali, ambientali, sui fatti educativi: la storia dell’educazione viene giustamente rivalutata. Ma non basta. Perfino il metodo è prettamente storico (analisi di documenti, testimonianze). Il fatto positivo è che si parla anche di idee, di pensiero, di opere – i poemi omerici, la bibbia, Platone, Aristotele, e così via fino ad autori contemporanei –, opere che potranno essere lette o attraverso passi scelti o nella loro completezza, come voleva Giovanni Gentile. Ma qui nasce un altro problema: sarà possibile parlare della pedagogia di Platone o di Aristotele, derivante esclusivamente da quella prospettiva filosofica che gli studenti affronteranno solo nel terzo anno?

Anche nel secondo biennio si affronta la pedagogia solo sul piano sto-

rico, a eccezione – forse! – del punto G dell’elenco dei contenuti. in cui si parla di “valorizzazione dell’infanzia in quanto età specifica dell’uomo”, che dovrebbe emergere, a mio avviso, proprio dallo studio di autori come Comenio, Locke, Rousseau, Pestalozzi e Froebel. E ciò soprattutto farebbe comprendere anche il valore delle idee pedagogiche che hanno spesso percorso la situazione di fatto, quella pratica educativa di determinati periodi storici, criticata sempre da tutti i grandi pedagogisti. L’importanza della distanza e nello stesso tempo del legame teoria-pratica, cioè idee-fatti – forse anche utopie – in pedagogia emerge certamente dal confronto continuo tra la realtà e il pensiero e fa comprendere come i grandi pensatori siano nello stesso tempo figli e critici del loro tempo. Per questo nessuno può sottovalutare la storia dell’educazione, le nostre origini e le nostre radici, d’altronde sempre state presenti ai pedagogisti, soprattutto a partire dalla metà del secolo scorso: basti pensare alla ‘Storia dell’educazione in occidente’ di William Boyd (1947) e alla ‘Storia dell’educazione nell’antichità’ di Henry Marrou (1948).

Anche se le Indicazioni, per quanto riguarda la storia dell’educazione e della pedagogia, presentano contenuti ben definiti, io ritengo che, presupposta e auspicata una vera competenza multidisciplinare degli insegnanti – di cui è responsabile l’università – sia possibile, anche attraverso la storia dell’educazione e del pensiero sull’educazione, far emergere i concetti fondamentali, cioè la specificità della pedagogia, la quale, oltre i condizionamenti dell’endogeno e dell’esogeno, che la ridurrebbero, non più a una filosofia applicata, ma a una psicologia e sociologia applicate, sa progettare un possibile cammino di umanizzazione della persona, bambino o anziano che sia.

Certo, le Indicazioni, con i contenuti puntuali di storia della pedagogia, rendono piuttosto difficile questa impostazione, peraltro non favorita da una preparazione universitaria sempre più frammentata. Per questo sono importanti le letture dirette di opere classiche, perché non tutto può ridursi a prassi documentata nella storia, senza quelle idee che hanno spesso promosso il rinnovamento della stessa pratica. È auspicabile, da questo punto di vista, che non si torni ai vecchi manuali che presentavano gli autori come blocchi separati, ciascuno concluso in se stesso, senza far comprendere l’evoluzione delle idee. Faccio un rapido esempio, anche perché si possa capire che la storia, che si fa iniziare dalle opere omeriche, poteva essere semplificata, offrendo più spazio alle origini della pedagogia come scienza autonoma, da Comenio in poi, perché da quel momento si apre gradualmente la strada alle odierne problematiche. Tutti sappiamo che fino al seicento la pedagogia, che si occupava solo di bambini di un certo cetto sociale o particolarmente intelligenti (Vittorino da Feltre), presentava semplicemente quei contenuti culturali, i gradini di una piramide, diversi da autore ad autore, capaci di far accedere alla filosofia e alla politica (Platone e Aristotele, a titolo esemplificativo), o alla retorica (il ‘vir bonus di-

centi peritus' della civiltà romana), o alla teologia ('reductio artium ad theologiam' del medioevo), o alla 'humanae litterae dell'umanesimo, in un percorso longitudinale che permetteva a pochi di pervenire alle vette dell'umanità'. Solo con Comenio si parla di pienezza umana per tutti e di modalità specifiche delle diverse età della vita, dal grembo materno fino alla morte, in un perfezionamento continuo che non raggiunge mai la perfezione (è il gioco della polarità pienezza-incompiutezza); con Locke si valorizza l'individuo, l'indole precipua di ciascuno; fino a oltrepassare i confini della mera cultura, per lasciar posto al rispetto di tutte le potenzialità umane (Rousseau), e, ancora, si riconosce la specificità di vivere l'umanità propria del bambino e del fanciullo (Pestalozzi, Froebel). Da qui nasce tutto ciò che è diventato, nei momenti storici fertili, patrimonio anche delle varie Carte dei diritti di ogni persona umana.

So di aver fatto esempi troppo sintetici e quindi approssimativi, ma solo allo scopo di far comprendere che si possono cogliere i principi fondamentali della pedagogia anche partendo dalla storia, facendo affidamento sulla intelligenza e sulla passione degli insegnanti multidisciplinari, non facilitati certo né dalla preparazione universitaria né dai contenuti delle Indicazioni.

#### 4. Pedagogia e Psicologia

E vengo ora alla comparazione tra i contenuti della cosiddetta pedagogia e quelli, a titolo esclusivamente esemplificativo, della psicologia (assente nel quinto anno); e ciò perché mi sembra che antropologia e sociologia indichino contenuti specifici che rendono più facili le intersezioni, sia attraverso la storia recente delle discipline stesse, sia attraverso tematiche che possono favorire la complementarità: si veda, ad esempio il concetto di cultura che può essere integrato e differenziato rispetto a quello di cultura educativa.

Le Indicazioni per l'insegnamento della psicologia nel primo biennio chiedono allo studente di comprendere "la specificità della psicologia come disciplina scientifica" e di conoscere "gli aspetti principali del funzionamento mentale" in tutte le sue forme; esse procedono, a differenza della pedagogia, per 'tematiche', all'interno delle quali si trovano le differenti scuole di pensiero. Ma appaiono singolari proprio i contenuti: a) "I diversi aspetti della relazione educativa... con gli aspetti correlati (comunicazione verbale e non verbale, ruoli e funzioni di insegnanti e allievi, emozioni e sentimenti e relazione educativa, immagini reciproche, contesti educativi e relazioni insegnante-allievo)". Al punto b si parla di apprendimento, in tutte le sue forme, e al punto c di metodo di studio e di ambienti di apprendimento.

Nel secondo biennio, al punto a si tratta dei "principali metodi di in-

dagine della psicologia”, e al punto b delle “principali teorie dello sviluppo cognitivo, emotivo e sociale lungo l’intero arco della vita e inserito nei contesti relazionali in cui il soggetto nasce e cresce (famiglia, gruppi, comunità sociale”.

Niente ci sarebbe da dire su tale programma, se analogo fosse quello di pedagogia che si occupa delle stesse tematiche da tempi molto più remoti; niente da dire se non si parlasse di ‘relazione educativa’, ma si usasse altra terminologia e ci si limitasse, come bene è stato detto, agli aspetti del ‘funzionamento’; altrimenti, dal momento che di tali tematiche si occupa solo la psicologia, pedagogia e didattica si riducono solo a procedure, a processi, a mero sviluppo, il cui pericolo aveva già compreso Locke, parlando di esercizio a vuoto delle facoltà umane. I processi, privi di contenuto culturale e valoriale, non sono ‘educativi’, anche se la loro conoscenza rappresenta un contributo importante per la pedagogia, che ha però il compito, sempre, di rispondere alle classiche domande ‘perché’, ‘che cosa’, ‘a chi’ e ‘come’, dove si sta andando, come si dovrebbe essere. Comprendere il funzionamento mentale, relazionale, e così via, – si potrebbe dire educazione come sviluppo – può aiutare ma non promuovere la conquista di sé, la propria umanizzazione, nell’identità della persona, nell’unità di tutte le sue attività cognitive, affettive, relazionali – reciproche, razionali, espressive; non può perseguire, nel rischio, nelle difficoltà e nei conflitti esistenziali, il bene della persona, modello a se stessa, secondo ideali di libertà, di dignità, di tutte quelle ‘virtù’ molte delle quali sono diventate valori comuni. Una maggior coerenza tra i diversi contenuti e all’interno delle discipline sarebbe stata necessaria per una migliore comprensione da parte degli insegnanti.

È vero che oggi, pur sottolineando, come giustamente fanno le Indicazioni, le specificità delle discipline, si sono moltiplicati i campi di confine, gli spazi di intersezione, che costituiscono discipline a se stanti (bioetica, chimica fisica, e così via): ma ciò non giustifica mai le invadenze di campo, che sono possibili quando di alcune tematiche comuni, ma diversamente articolate, si dà voce solo a una parte. Sta ancora agli insegnanti, nella loro autonomia e libertà didattica, colmare i vuoti, con un compito non certo facilitato da programmi non di pedagogia ma solo di storia.

## 5. Metodologia della ricerca

Questo limite influisce negativamente anche in riferimento alla metodologia della ricerca. I metodi pedagogici nelle Indicazioni sono prevalentemente storici, si riferiscono alle fonti e alle testimonianze. In realtà nessun sapere ha l’esclusività dei metodi. Molti di quelli sottolineati per la psicologia, valgono anche per altre scienze umane e naturali, e l’uso di

interviste, più o meno improprio, lo troviamo anche nei rotocalchi.. La pedagogia, in realtà, spazia dalla ricerca delle fonti, al metodo sperimentale, a quello comparativo, a quello argomentativo, ermeneutico, alla ricerca-azione, alle storie di vita (Orlando Cian, 1997): ma nessun accenno troviamo nelle Indicazioni, tranne il termine metodi ‘qualitativi’, senza specificazione alcuna. Solo nel quinto anno, dove, come abbiamo già detto, compaiono alcune scienze dell’educazione, si richiede agli studenti di fare una scelta tra le diverse tematiche e di compiere “una semplice ricerca empirica utilizzando gli strumenti principali della metodologia della ricerca in prospettiva multidisciplinare con psicologia, antropologia e sociologia”. A parte il significato equivoco del termine ‘empirico’, se guardiamo ai contenuti della Metodologia della ricerca – a titolo solo esemplificativo perché riguardano solo l’opzione economico-sociale – ci accorgiamo che al secondo anno (cioè al primo d’insegnamento di Metodologia che prosegue fino al quinto anno), si richiedono agli studenti “esercizi di elaborazione statistica relativa ai diversi tipi di distribuzione delle variabili e di incroci fra di esse”. L’impostazione esclusivamente statistica appare chiara e non ha bisogno di commenti, anche se, nel secondo biennio, sono nuovamente nominati i metodi ‘qualitativi’.

Eppure la conoscenza del lungo cammino che l’epistemologia scientifica ha compiuto e sta compiendo ormai da molti decenni avrebbe dovuto portare ad altri sbocchi di innovazione anche per quanto riguarda la metodologia. Tutti sappiamo che, dopo la fase del neopositivismo, che riduceva perfino il linguaggio etico a fatti verificabili, si arrivò a riconoscere (Bachelard, Lakatos, Kuhn, Rorty, Feyerabend, per fare solo alcuni nomi) la soggettività della stessa scienza, perché la realtà si osserva attraverso il filtro delle nostre categorie mentali, perché lo scienziato è sempre coinvolto, e la descrizione, quindi, non è più infallibile. In tutti i metodi si richiede rigore scientifico, che non significa mera oggettività: anzi l’apertura dei confini, addirittura tra le discipline umanistiche e scientifiche, ha favorito, nel coniugare insieme oggettività e soggettività (Orlando Cian, 1990), il recupero delle diverse forme umane di razionalità, in luogo di quella meramente strumentale, e la critica alla univocità e alla avalutatività di alcune scienze; di qui, anche la messa in discussione dell’assoluta validità ed esattezza del metodo sperimentale e del calcolo statistico. Molti contenuti, proposti nelle Indicazioni, quindi, sembrano frutto di una vecchia impostazione epistemologica, ormai superata da tempo.

## **6. La proposta di un laboratorio di vita personale**

Vorrei concludere con una proposta, che possa colmare, almeno in piccola parte, i vuoti e superare i limiti e le aporie interne ai contenuti delle discipline che abbiamo preso in considerazione, favorendo, invece, la mul-

tidisciplinarietà. da una parte, e, dall'altra, la specificità dei singoli contributi. È necessario, però, fare affidamento, ancora una volta, sulla intelligenza, sulla preparazione, sulla passione degli insegnanti stessi, perché, senza queste qualità sarebbe facile scivolare su un terreno di utili consigli o di semplicistiche letture psicologiche e sociologiche. Fatte queste premesse, credo si possano realizzare, entro lo spazio a disposizione della programmazione autonoma degli insegnanti, quelli che io chiamo 'laboratori di vita personale'. Mi spiego. Nelle Indicazioni, nonostante, come abbiamo già detto, l'uso di termini quali persona e relazione educativa, in realtà i soggetti principali – come bene ha messo in luce Paolo Calidoni – sono gli studenti, che apprendono una cultura che sembra in se stessa essere formativa, anche se, a questo proposito, sono presenti alcune innovative proposte didattiche entro l'ambito del liceo stesso. Già da tempo la storia della didattica – come ho detto qui del tutto assente – ci ha insegnato che non basta soltanto il valore di ciò che si insegna ma è necessario anche il 'modo' di comunicarlo, tra cui c'è anche la passione, il 'sapore', il 'gusto' che assume il sapere – d'altronde 'sapore' e 'sapere' hanno la stessa etimologia (A. Ernout, A. Meillet, *Dictionnaire Etymologique de la Langue Latine*, voce 'sapio'). Dal punto di vista pedagogico, la cultura deve diventare 'educativa', cioè far crescere la persona, al punto che essa è, come qualcuno ha detto, quello che resta quando si è tutto dimenticato.

Per questo si deve tener presente che gli studenti sono 'ragazzi' del nostro tempo, protagonisti della loro storia personale, quei ragazzi che sono anch'essi assenti nelle Indicazioni. Essi hanno bisogno, in un'età oggi ancor più difficile che nel passato, non solo dell'aiuto della famiglia, ma anche della scuola. Hanno bisogno di esprimere se stessi, di parlare, di entrare in un dialogo empatico, di avere punti di riferimento, di confrontare le loro idee con altre idee, non solo con i coetanei, ma anche con gli adulti, di imparare a mettersi in discussione, per trovare il proprio equilibrio, per crescere in umanità. Anche gli insegnanti, da adulti, continuano a cambiare, a rinnovarsi, a educarsi, e, quindi, anche per loro, in reciprocità con i ragazzi, progettare, anzi inventare, tali laboratori, senza confini rigidi, può essere formativo. I ragazzi potrebbero capire l'importanza della pedagogia, ma anche delle altre Scienze umane, a partire dall'infanzia, ripensando al loro recente passato, a quello che sono stati e avrebbero voluto essere, ai loro ambienti di vita, alla famiglia, alla scuola, ai compagni, alle associazioni, riflettendo sulle figure genitoriali, su insegnanti o educatori, sulla loro autorevolezza, presenza o assenza, sul loro affetto, sulla loro disponibilità anche a rischiare, proteggendoli ma lasciandoli liberi, oppure abbandonandoli a se stessi; ai rapporti con gli altri, a volte costruttivi ed educativi, a volte negativi, ai primi scontri con la realtà, ai primi dolori, ma anche alla spensieratezza e alla gioia.

Ma possono anche riflettere sul loro presente, su quel ponte che lega l'infanzia all'età adulta, che è l'adolescenza, sulle loro difficoltà, sulle ri-

chieste di un diverso tipo di relazione, sull'importanza delle amicizie, anche dei primi amori, della vita di gruppo, che può diventare gruppalità se ciascuno non ha un suo posto e non si sente valorizzato al suo interno; possono comprendere la differenza tra libertà e licenza, tra l'espansione di sé entro i limiti dell'umano e lo scivolamento nel disumano.

Ma può esserci anche posto per il futuro – su cui sono tanto scettici – per la loro 'adulità', per le loro aspirazioni profonde, che richiedono la loro responsabilità, il loro agire, per realizzare se stessi e i loro sogni. Gli insegnanti sono accanto per avvicinarsi al sapere dei ragazzi e comprenderlo, per ascoltare, ma anche per favorire il confronto tra idee diverse, per offrire una cultura che abbia senso per la loro vita, per suggerire tematiche che consentano un ponte tra tradizione e innovazione (Ricoeur), per aiutare i ragazzi a mettersi in discussione, mettendo in discussione anche se stessi.

Si potrebbe continuare a lungo, ma mi limito a dire che la mia esperienza in alcune scuole, con insegnanti motivati e appassionati, ha dato i suoi frutti. Credo che questa o analoga esperienza potrebbe realizzare una vera multidisciplinarietà, nel rispetto della peculiarità di ciò che è endogeno o esogeno, funzionamento o assimilazione di modelli sociali, rispetto a ciò che è, invece, libera conquista, capace di formare la mente e il cuore dei nostri ragazzi, ma anche dei loro insegnanti.

### Riferimenti normativi

Decreto interministeriale n. 211 del 7 ottobre 2010. Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n.89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento."

### Nota bibliografica

- Gasperoni G. (2009). *La scuola vista dai giovani adulti*. Genova: Treelle.  
 Gusdorf G. (1972). *Introduzione alle scienze umane*. Bologna: Il Mulino.  
 Orlando Cian D. (1989). *Introduzione a una epistemologia dell'educazione*. Padova: Cleup.  
 Orlando Cian D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.  
 Von Wright G.H. (1977). *Spiegazione e comprensione*. Bologna: Il Mulino.  
 Zuccon G. C. (a cura di) (1991). *Il progetto della Commissione Brocca*. Brescia: La Scuola.