
di Giuliano Minichiello

Il termine “pedagogia” è di origine greca. Esso deriva da “pedagogo” (*paidagogos*) che indicava, in origine, lo schiavo incaricato di condurre il fanciullo dal maestro: per estensione, “pedagogo” divenne colui che impartisce un insegnamento e “pedagogia” la funzione dell’insegnare. La pedagogia è dunque, inizialmente, l’atto stesso dell’insegnare e solo successivamente, a cominciare dai sofisti, diventa riflessione sistematica sull’insegnamento, cioè “filosofia dell’educazione”. Essa è, precisamente, quella parte speciale della filosofia che si occupa dei problemi dell’educazione e conserva questo significato almeno fino alla metà del XIX secolo, quando, sull’esempio della psicologia e della sociologia, aspira a diventare disciplina scientifica, assumendo come proprio metodo il metodo sperimentale – caratteristico delle scienze naturali – e divenendo, così, pedagogia sperimentale. In tale accezione, la pedagogia è lo studio oggettivo dei fenomeni educativi, condotto mediante l’osservazione, la misura, l’analisi e la previsione dei fatti educativi (l’insegnamento, l’apprendimento, lo sviluppo, la maturazione, le finalità, i contesti).

Per assolvere a questo compito, essa deve utilizzare varie discipline, “pescando” da queste, di volta in volta, le conoscenze che ritiene rilevanti. Tali discipline sono definite, nel loro rapporto ai problemi educativi, *scienze dell’educazione*. La *psicologia dell’educazione*, innanzi tutto, offre gli elementi atti a comprendere il divenire psichico delle capacità dell’individuo, nelle varie sfere che ne costituiscono l’interna struttura (l’area cognitiva, l’area affettiva, l’area relazionale e così via). La *sociologia dell’educazione* delinea il quadro della realtà sociale in cui si svolge la relazione educativa; insieme con l’*antropologia* e l’*auxologia* (la scienza che studia la crescita dell’organismo), la *filosofia* è necessaria per fissare i fini dell’educazione e l’idea di uomo che è alla base di ogni processo educativo (dal momento che, per educare, è comunque essenziale stabilire in vista di quali scopi e di quali valori si promuove un itinerario educativo). Infine la *didattica*, che

viene spesso identificata con la *metodologia dell'insegnamento*, traduce l'intero processo in indicazioni operative e pratiche.

La pedagogia, come si comprende da queste brevi indicazioni, passa, nel corso della storia della cultura occidentale, da una fondazione a base prevalentemente filosofica a una fondazione a base prevalentemente scientifica: da *filosofia dell'educazione* tende a trasformarsi in *scienza dell'educazione*. Questa metamorfosi, in realtà mai del tutto compiuta, dà luogo ad alcuni nodi problematici che della pedagogia costituiscono la forma specifica e attuale.

L'interrogativo circa la natura filosofica o scientifica della pedagogia non è solo teorico. Se accettiamo l'idea che la pedagogia debba essere scienza, dobbiamo concludere che, come tutte le discipline che aspirano alla scientificità, essa non può compiere scelte di valore, intendendo con questo termine una opzione preliminare fra ciò che viene ritenuto positivo e ciò che viene ritenuto negativo in rapporto ai valori fondamentali (bene, vero, bello). Il matematico non compie scelte di valore: i calcoli e le figure geometriche non sono né buoni né cattivi, sono esatti o sbagliati. Nello stesso modo lo psicologo, che studia i processi psichici, non li distingue in buoni e cattivi se non in rapporto a ciò che viene considerato il comportamento *normale* di un individuo: i comportamenti sono normali o anormali, ma non buoni o cattivi (nessuno giudicherebbe cattivo chi è colpito da un deficit mentale).

Da questo punto di vista, la pedagogia come scienza potrebbe esclusivamente partire da un concetto di "norma statistica" e non da un concetto di positività in ordine a valori. Potrebbe, ad esempio, considerare "normale" che un bambino di sette anni sappia leggere e scrivere e anormale che non sia in grado di fornire queste prestazioni, ma non potrebbe dire nulla sulla *positività* di queste stesse prestazioni, perché nessuno potrebbe giudicare cattivo il soggetto che non sappia leggere e scrivere a sette anni.

Così come ci sono calcoli esatti o sbagliati, comportamenti normali o patologici, da un punto di vista scientifico vi sono solo abilità acquisite o non acquisite, non atteggiamenti "buoni" o "cattivi". La pedagogia scientifica o la scienza pedagogica non potrebbero dunque introdurre nel loro discorso elementi di valutazione etica o estetica o veritativa, cioè riguardanti la morale, il bello, il vero. Ma ciò è possibile in educazione?

Per rispondere a questa domanda, bisogna introdurre una distinzione preliminare tra educazione e istruzione. Con il termine educazione si intende la formazione integrale della persona, che comprende, come aspetti essenziali e costitutivi, l'educazione al bene, al bello, al vero, con la conseguente necessità di precisare, sul piano filosofico, il contenuto di questi termini. L'istruzione, invece, consiste nell'acquisizione di abilità e di capacità di fornire prestazioni, genericamente ritenute utili – come il leggere, lo scrivere, il calcolare, l'analizzare, il relazionarsi ad altri ecc. – ma

che non hanno un diretto riferimento a valori e non implicano, perciò, scelte di valore.

La pedagogia scientifica ha come suo scopo e contenuto specifico l'istruzione e non l'educazione. D'altra parte, una pedagogia filosoficamente fondata, che avesse come scopo l'educazione integrale della persona, incorrerebbe nel rischio opposto di affermare, come valori assoluti, prospettive che invece sono parziali e rispecchiano questa o quella filosofia, questa o quella ideologia, questa o quella fede. Ad esempio, un'educazione ispirata alla filosofia cristiana dell'educazione sarebbe diversa da un'educazione ispirata alla filosofia laica dell'educazione, con il conseguente pericolo di aprire un ventaglio di punti di vista educativi parziali e conflittuali e di scuole pedagogiche che non riescono a comunicare tra loro.

Il rapporto tra fondazione filosofica e fondazione scientifica della pedagogia è un nodo problematico dibattuto e importante, che non può essere superato se non assumendolo come tema proprio e specifico di una pedagogia autonoma. Ciò significa che la pedagogia, più che scegliere arbitrariamente tra le due prospettive, deve riconoscere l'impostazione filosofica e quella scientifica come termini complementari di una relazione che caratterizza lo spazio teorico "pedagogico". La pedagogia può considerarsi, dunque, anzitutto, da un punto di vista teorico, la disciplina che accoglie in sé scienza e filosofia come elementi complementari e convergenti. Né solo filosofica, né solo scientifica, essa tenterà dunque di ricucire la trama di questi due saperi, creando i percorsi nei quali essi possano incontrarsi. La sua sarà non una ragione logica ma una ragione *dia-logica*.

La pedagogia, come si è visto, è contemporaneamente filosofia e scienza dell'educazione, ma qui nasce un problema: il suo scopo è eminentemente conoscitivo (teorico) o operativo (pratico)? E, inoltre, è la teoria che precede la pratica, o viceversa? Il rapporto teoria-prassi è, si può dire, il secondo connotato specifico del discorso pedagogico. Le soluzioni che sono state date a questo problema sono essenzialmente di tre tipi:

a) *Soluzione scientifico-operativa* – È la soluzione che risale a Herbart e che consiste nel ritenere la teoria fondante rispetto alla pratica. La conoscenza dei fini dell'educazione (filosofia) e delle leggi (psicologiche, sociologiche, antropologiche, ecc.) che regolano lo sviluppo e l'apprendimento è necessaria e sufficiente per progettare interventi educativi corretti ed efficaci. In tale prospettiva è la teoria (filosofica o scientifica) che precede e fonda la pratica.

b) *Soluzione ermeneutico-interpretativa* – L'ermeneutica (dal greco *hermeneuo*-. interpreto) è, originariamente, l'arte dell'interpretazione e ha come proprio oggetto sia testi (letterari, sacri) che leggi e norme. Esistono così, ad esempio, l'ermeneutica biblica (che è l'insieme di regole, proce-

136

ture, accorgimenti utili all'interpretazione del testo biblico) e l'ermeneutica giuridica (che è l'insieme di regole, procedure, accorgimenti utili all'interpretazione di norme e all'applicazione di queste a casi concreti). Nel secolo scorso nasce l'ermeneutica filosofica, che non solo ha come scopo l'interpretazione dei testi filosofici ma, trasformandosi in *filosofia ermeneutica*, si volge a precisare il ruolo che riveste l'interpretazione nell'esistenza dell'uomo. L'atteggiamento fondamentale che collega l'uomo al mondo è appunto quello interpretativo: egli interpreta le cose conferendo ad esse un significato; nel fare ciò fa esperienza della verità. Fare esperienza della verità significa non solo conoscere scientificamente gli elementi della realtà ma anche immaginare e creare realtà che vivono nel linguaggio (ad esempio le realtà poetiche). Già il filosofo tedesco Schleiermacher nel secolo scorso concepiva l'educazione come un'esperienza ermeneutica, cioè, come un agire pratico che, riflettendo su se stesso, si auto-comprende teoricamente. In questa prospettiva, l'educazione è un'azione, una pratica quindi, che perviene al livello teorico riflettendo sui propri pregiudizi, cioè sui propri fini anticipati implicitamente nell'agire, e sul proprio senso. Qui il momento pratico, in un certo modo, precede idealmente il momento teorico: senza un'azione educativa che concretizza il proprio senso in relazioni umane, in linguaggi, in aspettative, in istituzioni storiche, non sorgerebbe una teoria dell'educazione, che è tale solo come riflessione, auto-comprensione, disvelamento a se stesso dell'agire pedagogico. La pedagogia è, qui, filosofia pratica: nasce da una pratica già in atto e ritorna ad essa come applicazione di ciò che si è compreso e interpretato.

c) *Soluzione critico-radical*e – In questa prospettiva, teoria e pratica non vengono considerate come parti separabili nell'ambito dell'educazione: ogni pratica educativa contiene in sé, anche implicitamente, un nucleo teorico e ogni teoria ha immediatamente una serie di conseguenze pratiche, direttamente discendenti da essa. I fondatori di questo atteggiamento possono ritenersi due pensatori apparentemente molto distanti tra loro: l'idealista Gentile e il "pragmatista" Dewey. Il primo considera l'educazione come atto, attraverso il quale la realtà spirituale comune a tutti gli uomini si realizza – prassi – e, contemporaneamente, si conosce – teoria –: nell'azione con cui il docente "educa" l'allievo è in realtà lo Spirito (presente in entrambi) che educa se stesso; la realtà spirituale che è patrimonio del docente arricchisce la realtà spirituale del discente, ma questa, a sua volta, consente a quella di avere una più chiara visione di sé e contribuisce, quindi, ad una ulteriore ascesa spirituale, che è il frutto della relazione educativa tra docente e discente. Così, l'intero processo spirituale dell'umanità è visto come auto-educazione dello Spirito. Dewey, d'altro canto, considera l'educazione come "esperienza" cioè come sintesi di ragione ed azione. L'esperienza per il filosofo americano non è il ricevere passivamente in-

formazioni dal mondo esterno attraverso i nostri sensi; consiste invece nel mettere alla prova, sperimentandole concretamente, le nostre aspettative riguardo al mondo, le nostre convinzioni e visioni generali dell'esistenza. L'esperienza così consente all'uomo di interagire con la natura e con gli altri uomini nella società, amplificando le possibilità di ulteriori azioni in direzione sia del mondo naturale che dell'ambiente sociale. Attraverso l'esperienza, l'uomo conosce il mondo e tale conoscenza corregge e modifica le prospettive che avevano consentito inizialmente di entrare in rapporto con la realtà. L'esperienza è insomma lo strumento di auto-correzione delle visioni del mondo che l'uomo elabora. Anche qui, lo sviluppo dell'umanità è l'auto-sviluppo dell'uomo attraverso l'educazione che egli fa di se stesso.

Il rapporto tra teoria e pratica è un tema che può essere affrontato solo tenendo presenti tutte le considerazioni e le istanze che le diverse soluzioni fin qui schematizzate offrono alla riflessione. Il problema di fondo deriva dal fatto che la pedagogia è una teoria per la pratica non meno che una pratica per la teoria; la teoria serve per attuare pratici interventi educativi e la pratica è necessaria per elaborare e correggere teorie. Quando educiamo abbiamo in realtà bisogno di sapere:

- *perché* educiamo;
- *chi* educiamo;
- *come* educiamo;
- *con quali contenuti* educiamo;
- *come valutiamo* l'azione educativa.

Le risposte a queste domande richiedono, rispettivamente:

- un sapere di tipo filosofico e comunque progettuale (*perché* educiamo): diverso sarà il nostro sistema educativo se partiamo da un orizzonte di valori anziché da un altro, se vogliamo creare una struttura educativa di tipo tecnico o di tipo umanistico e così via;
- un sapere di tipo biologico, psicologico, antropologico (*chi* educiamo); anche qui, il nostro intervento educativo sarà diverso a seconda dell'utente al quale ci rivolgiamo, in rapporto all'età, alla situazione, alla cultura di provenienza ecc.;
- un sapere di tipo metodologico (*come* educiamo); i nostri metodi educativi dipendono da ciò che sappiamo della loro efficacia e dalle risposte che abbiamo dato alle precedenti domande;
- un sapere di tipo disciplinare (*con quali contenuti* educiamo); i contenuti saranno diversi a seconda del valore educativo loro assegnato e dei fini, dei soggetti, dei metodi ai quali ci riferiamo;
- un sapere che ci consenta di valutare i risultati della nostra azione.

Tutti questi saperi sono necessari all'educazione ma, da un lato, essi non esauriscono il campo della pedagogia, in quanto non rispondono alla domanda preliminare circa ciò che è educativo e ciò che non lo è; dall'altro, essi prevedono una situazione ottimale che nella realtà non si dà mai: la situazione di una conoscenza anticipata di tutti le variabili relative agli utenti, agli ambienti, alle interazioni tra questi e il sistema educativo, ecc. Abbiamo, cioè, se vogliamo educare, due problemi difficilmente superabili:

1. *Che cosa educa e che cosa non educa?* La risposta a questa domanda non la troviamo in nessuna delle discipline che costituiscono l'insieme di ciò che sappiamo prima che incominciamo ad educare. Per fare un esempio, come facciamo a sapere in anticipo se lo studio de *L'infinito* di Leopardi o della I^a Sinfonia di Mahler avrà un esito educativo? Nessuna disciplina (scientifica o filosofica) può dircelo e questo è sufficiente a trasformare le nostre scelte educative da semplici traduzioni pratiche di teorie in decisioni. Questo, ovviamente, sempre che il nostro intento sia educativo, nel senso sopra chiarito, e non semplicemente istruttivo. Anche in questo caso, tuttavia, il margine di soggettività della scelta rimane amplissimo. Se vogliamo istruire piloti di aereo sappiamo con maggiore precisione ciò che dobbiamo fare, ma tra le nostre attese e i risultati effettivamente raggiunti resterà sempre uno scarto notevole: solo pochi diverranno piloti "eccellenti" e non sarà ragionevole attribuire il mancato raggiungimento del risultato voluto alle "scarse capacità" degli allievi, giacché il risultato dipende, per definizione, non dall'allievo ma dalla relazione tra allievo e docente o sistema istruttivo. Così, anche nel caso della semplice istruzione, il passaggio dalla teoria alla pratica è una sorta di scommessa, che implica una responsabilità decisionale soggettiva e che può essere anticipata solo per insiemi di individui e di casi e non per individui singoli e casi singoli.

2. *Che cosa realmente sappiamo della situazione educativa?* La risposta che possiamo dare a questo interrogativo è molto parziale, se consideriamo la molteplicità dei fattori che definiscono una concreta situazione in cui è in atto una relazione educativa: i soggetti, gli spazi, i vissuti personali, i condizionamenti ambientali, sociali e culturali, biologici, psicologici ecc. dei termini della relazione (sistema educativo/utente). In questo caso la limitazione riguarda la possibilità stessa di conoscere in anticipo ciò che dobbiamo fare se vogliamo ottenere determinati scopi. Così, anche per questo aspetto, il passaggio dalla teoria alla pratica è costituito da una decisione, che richiede una teoria ma non è direttamente deducibile da essa. Tali difficoltà ci fanno guardare al problema dall'angolazione opposta e complementare a quella che dalla teoria va alla pratica, e cioè dalla prospettiva che dalla pratica va alla teoria. In tale spazio, le decisioni educative sono sempre già prese e in atto, i loro effetti sono già visibili, almeno parzialmente; rimane oscuro lo sfondo teorico da cui tali decisioni sono motivate e il rapporto di questo sfondo con gli effetti rilevabili.

Ci pare, allora, che dalla compenetrazione dei due punti di vista (dalla teoria alla pratica e dalla pratica alla teoria) si possano ricavare tre livelli teorici, quali riferimenti validi per una decisione educativa razionale.

Primo livello. È quello presente in una pratica operativa già in atto. In questo caso, le finalità, i metodi, gli ambienti, la relazione interpersonale, sono ricevuti per tradizione, in continuità con un modo storicamente costituito di realizzare l'azione educativa. Il docente, ad esempio, si trova ad operare in un ambiente che gli preesiste, persegue finalità e svolge programmi che non ha scelto lui ma che sono stabiliti in precedenza, secondo modalità di relazione già fissate; la sua azione è cioè in un rapporto di continuità con un contesto in ogni caso preesistente. L'insegnante allora compie le proprie scelte riferendosi a degli esempi resi autorevoli dalla tradizione. Egli può limitarsi ad un atteggiamento imitativo – si comporterà, in questo caso, in modo analogo a come ha visto comportarsi i propri “maestri” – ; oppure può cercare di adattare il modello del passato a nuove esigenze, derivanti dalle mutate condizioni ambientali, storiche, psicologiche ecc. In ogni caso, la sua competenza teorica nasce direttamente dalla pratica, dai problemi che deve quotidianamente affrontare, dagli obblighi che gli derivano dall'agire in una cornice istituzionale (scuola, impresa, associazione ecc.), dall'esperienza personale maturata.

Secondo livello. È quello che nasce da una riflessione sistematica sul primo livello teorico. In esso sia i ricercatori sia gli operatori dell'educazione sia i ricercatori-operatori (cioè coloro che uniscono in se stessi le due funzioni) si rivolgono alle discipline sopra elencate per comprendere ciò che concretamente si realizza nell'agire educativo. Tali discipline offrono delle “leggi” generali, che riguardano i fini dell'educazione, i metodi, lo sviluppo cognitivo e affettivo, il materiale disciplinare ecc. La conoscenza di queste “leggi” è una condizione necessaria ma non sufficiente per comprendere il senso del concreto agire educativo. Che cosa faccio quando propongo la lettura de *I promessi sposi* o de *I fiori del male* non me lo dice nessuna teoria estetica, anche se ho una certa consapevolezza teorica che, in qualche modo, quella lettura ha un significato preciso per il divenire esistenziale dei miei allievi (li lascia indifferenti, tocca alcune loro certezze, arricchisce il loro bagaglio lessicale e culturale, li spinge ad amare o a rifiutare la letteratura ecc.). Ecco perché la comprensione di ciò che faccio quando cerco di educare mi è facilitata dalla conoscenza delle leggi generali alle quali si faceva riferimento, ma non è esaurita da essa. Occorre che alla conoscenza delle leggi generali si accompagni una possibilità di interpretazione dei casi particolari, che richiede una specifica attitudine interpretativa. Per fare un esempio, le leggi della fisica mi consentono di ricostruire la meccanica di un incidente automobilistico ma la conoscenza di come si è meccanicamente verificato il fatto non è sufficiente ad un magistrato per interpretare l'accaduto, cioè per comprenderne il significato e assegnare eventuali responsabilità. Così, la conoscenza delle leggi

generali dello sviluppo cognitivo mi aiuta a capire quale fase o stadio evolutivo sta attraversando un certo allievo, ma non mi aiuta a comprendere, ad esempio, perché in matematica i suoi risultati sono modesti o, al contrario, eccezionali.

È per questo che occorre una riflessione sistematica sul primo livello teorico, riflessione che è fondata sia sulla conoscenza di leggi e principi generali sia sulla comprensione/interpretazione del senso che assume il caso particolare. Qui le discipline che vengono in aiuto sono quelle che riguardano il problema della interpretazione (ermeneutica, semiotica) ma anche quelle che studiano come verificare sperimentalmente gli *effetti dell'agire* educativo (pedagogia sperimentale).

Terzo livello. È quello in cui il sapere elaborato nel secondo livello ritorna sul primo, sotto forma di applicazione delle regole riconosciute e della comprensione del senso che assume ogni caso particolare alla risoluzione dei problemi che la situazione educativa presenta e ad una decisione razionale riguardo ai singoli eventi educativi. È una dimensione presente in tutte le sfere della vita pratica in cui la conoscenza di regole generali non è sufficiente di per sé a generare delle scelte razionali: la sfera della morale, in cui la conoscenza delle norme della condotta non basta a determinare un atteggiamento conforme a quelle norme; la sfera del diritto, in cui la conoscenza delle norme giuridiche non è sufficiente a risolvere il problema della loro applicazione caso per caso; la sfera scientifico-tecnica (ad esempio la medicina), in cui la conoscenza di leggi generali non basta ad una efficace “diagnosi”, o comprensione che dir si voglia. Il fatto è che lo spazio che divide la conoscenza di principi universali e l'applicazione di tali principi a casi individuali è colmato solo dalla decisione e dalla scelta, che apre alla realtà del rischio e della responsabilità.

Bibliografia

- Acone G. (2005). *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*. Salerno: Edisud.
- Brezinka W. (1983). *Metateoria dell'educazione*. Roma: Armando.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Chiosso G. (2008). *Teorie dell'educazione e della formazione*. Milano: Mondadori.
- De Bartolomeis F. (1953). *La pedagogia come scienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1976). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gadamer H. G. (1983). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Gardner H. (1993). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Gentile G. (1942). *Sommario di pedagogia. Pedagogia generale. vol. 1*. Firenze: Sansoni.
- Granese A. (2003). *Istituzioni di pedagogia generale. Principia Educationis*. Padova: Cedam.

- Herbart J. F. (1802). *Zwei Vorlesungen über Pädagogik*, trad. parziale in E. Codignola (1912). *Antologia pedagogica*. Palermo: Sandron.
- Laporta R. (1996). *L'assoluto pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mialaret G. (1978). *Le scienze pedagogiche*. Torino: Loescher.
- Minichiello G. (2006). *Il principio imperfezione. Razionalismo pedagogico e teorie della conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Orlando Cian D. (a cura di) (1999). Lineamenti di pedagogia generale. *Studium Educationis*, 2.
- Schleiermacher F. (1902). *Pädagogische Schriften*. Legensalza: Hermann Beyer & Söhne.

SE