

Giuseppe Serafini

La teoria pedagogica

Abstracts

Il problema di una teoria che possa dirsi peculiarmente pedagogica esige alcune preliminari chiarificazioni riguardo alla possibilità di un'ottica che sia della pedagogia - o comunque la si voglia chiamare - come disciplina altra rispetto a quelle dalle quali indagare i fenomeni educativi. L'ipotesi di una pedagogia come disciplina pratica (*su e per*) pare difendibile e accreditabile nonostante tutte le critiche che nel secolo appena trascorso ha incontrato.

Giustificata l'esistenza di una pedagogia/didattica come punto di vista peculiare sui fenomeni educativi e formativi, la vecchia struttura - antropologia pedagogica, teleologia pedagogica, metodologia pedagogica o educativa - sembra ancora poter essere assunta, pur con tutte le necessarie precisazioni e delimitazioni, come forma conveniente per un teorizzare teso a descrivere, rappresentare, valutare o a immaginare possibili progetti di quel fare che è l'educare/formare/insegnare.

Parole chiave: Epistemologia, Scienze dell'educazione, Pedagogia, Didattica, Teoria Pedagogica.

The problem of a peculiar pedagogic theory needs some preliminary explanation about the possibility of a point of view which is of the "pedagogy" - or whatever one might call it - as a different discipline in comparison to those ones from which one can investigate educational phenomena. The idea of "pedagogy" as a practical discipline (on and for) seems to be defensible and credible, in spite of all the criticism that was made during the last century.

Justified the existence of didactic/pedagogy as a peculiar point of view on the educational phenomena, the old structure - "pedagogic anthropology", "pedagogic teleology", "educational methodology" - seems can be still to assumed, also with all the necessary specifications and limits, as a suited shape for a theorization to describe, to represent, to value or to imagine possible projects of education/formation/teaching.

Key words: Epistemology, Educational Science, Pedagogy, Didactics, Pedagogical Theory.

1. Possibilità di un'ottica

La questione esige preliminarmente che ci si ponga il problema dell'esistenza della pedagogia e della peculiarità della stessa. È da queste risposte, infatti, e da quelle eventualmente affermative (circa l'esistenza della pedagogia), che si può partire per cercare di delineare il che cosa sia (o possa, o debba essere) una teoria che si qualifica come pedagogica e come essa si presenti, si configuri, si articoli, si strutturi.

Riproporre l'interrogativo sull'esistenza della pedagogia, o comunque di una disciplina non riducibile a quelle classiche (filosofia, psicologia, sociologia, su tutte) dalle quali si indaga l'educazione, è affrontare un problema che a me pare reale e di fronte al quale è cresciuto un diffuso fastidio negli ultimi dieci/quindici anni, che a me sembra di poter rilevare in ripetuti e chiari segni sui quali però non mi soffermo.

Dinnanzi a questo interrogativo non ci si trova oggi in una condizione molto differente rispetto a quando la medesima questione poneva Casotti agli inizi degli anni cinquanta del secolo scorso. Il denso scavare e dibattere e delineare ipotesi, che ha caratterizzato la nostra ricerca pedagogica almeno fino a metà degli anni novanta, del secolo appena trascorso, non è valso a costruire più certezze di quante non si sia stati capaci di esprimere negli anni nei quali uscivano le pagine (Casotti 1953) del pedagogista dell'Università Cattolica. Certamente il quadro (delle ipotesi), soprattutto dopo gli anni Settanta, si è fatto molto ampio e articolato (Serafini 1995) ma non per questo si è riusciti a fugare tanti dubbi o a far guadagnare crediti, alla nostra disciplina, tra coloro che (non pedagogisti) si occupano dell'educazione (da differenti ottiche). Né le attenzioni recenti agli itinerari qualitativi hanno recato contributi di un qualche significato al problema della definizione di un'ottica specificamente pedagogica (perché è in questi termini che va posto - e lo si vedrà più avanti - il problema dell'esistenza di una disciplina). Nonostante questo, a me pare che un'ipotesi, più di altre, abbia retto al confronto critico e che meriti attenzione e considerazione se si tenta di legittimare - non senza ragioni autentiche - un punto di vista altro rispetto a quello delle discipline e scienze che ricordavo sopra.

Il mio riferimento va all'ipotesi di una pedagogia come disciplina pratica, ipotesi che da noi ha trovato una prima significativa giustificazione nelle analisi di Rosmini il quale ritiene plausibile e difendibile l'esistenza di un teorizzare su una pratica, quale è appunto l'educazione, che dà luogo alla "pedagogica" che è disciplina ben strutturata, articolata, aperta (ai contributi di altri ambiti di ricerca, nei quali si indagano aspetti particolari ma rilevanti per quella pratica) e con uno spazio suo proprio all'interno - ovviamente, ma in quella stagione non avrebbe potuto essere diversamente - della filosofia (della scienza morale).

Intorno a quest'ipotesi lavora poi tutta la riflessione positivista, della seconda metà dell'Ottocento, confermandola e convalidandola ulteriormente anche se, na-

turalmente, quel modello (invariato rispetto alle analisi di Rosmini e Rayneri) conduce a risultati molto differenti per le aperture e le chiusure, che una visione dell'uomo (che porta il peso dell'ubriacatura scientificistica di quegli anni) giustifica.

Sull'ipotesi di una pedagogia come disciplina pratica cala, sin dagli inizi del nuovo secolo (già nelle pagine che escono nel novembre del 1900 nei *Rendiconti* della R. Accademia del Lincei), la critica distruttiva di Gentile, per il quale è senza senso tentare di immaginare quel che occorre fare prima e fuori del fare reale. Solo il pregiudizio dello "spirito come individualità particolare", preciserà poi il filosofo nelle pagine del primo volume del *Sommario di pedagogia*, lascia supporre l'esistenza di una pedagogia come altro dalla filosofia. Esistenza che induce a legittimare un sapere tecnico - la "scienza di un'arte", come fa il Rosmini - che pretende di insegnare "l'arte di fare scuola" come se fosse possibile "concepire l'educatore in sé, facendo astrazione dalla sua immanente relazione con l'educando". Un educatore da "costituire con quella tale arte dell'educatore e da mandare in cerca degli educandi" (Gentile 1912). La critica di Gentile, mentre ha di mira, e non a torto, certo tecnicismo e meccanicismo della pedagogia positivistica, finisce poi per colpire - a partire anche dall'"insostenibilità della distinzione tra teoria e pratica" - ogni tentativo di immaginare e anticipare la complessità, particolarità, singolarità di ogni rapporto educativo, che sfuggono completamente a chi tutto fonde e annulla (le singole individualità) in quel rapporto. Nei presupposti della riflessione gentiliana non c'è soltanto la fine della pedagogia, come disciplina altra - e non solo come distinzione dialettica - rispetto alla filosofia, ma ci sono pure gli elementi di fondo per una visione dell'educazione che non può non inquietare e porre molti interrogativi.

Nella prima metà del Novecento non mancano voci a difesa della pedagogia, delle sue peculiarità e della sua autonomia, ma queste non hanno il necessario vigore per imporsi in un quadro culturale e politico, nel quale l'ottica neoidealistica domina.

Occorre attendere la fine della seconda guerra mondiale perché le critiche all'epistemologia gentiliana riescano a mostrare tutta la problematicità e parzialità di quell'ottica. Il modello d'una pedagogia come disciplina pratica torna allora ad essere, soprattutto fino a metà degli anni sessanta, quello sul quale si riprende a scavare, convenendo (non senza differenze anche importanti) di fatto su di esso, quantunque poi ci si divida, inevitabilmente, sul suo funzionamento in conseguenza delle differenti visioni dell'uomo, che si accolgono. E così è al disporsi dalla parte di un'idea cristiana dell'uomo anziché da quella laico-problematicista o da quella marxista, che occorre risalire per giustificare parecchie delle differenze nella costruzione delle diverse pedagogie. È a partire da quelle differenti idee che si legittimano aperture e chiusure nel modello. Riguardo agli anni cinquanta e sessanta, non si può non ricordare che è questa la stagione nella quale si vede proporre in modo molto puntuale la questione del punto di vista delle pedagogie (Braido 1956)

per quanto, poi, non si riesca ad offrire, per il richiamo a fonti incapaci di cogliere il problema nella sua peculiarità, risposte decisive.

Il modello di una pedagogia come disciplina pratica, nonostante molte riflessioni in profondità di quegli anni, lascia parecchi problemi aperti, che generano non pochi interrogativi nella nostra ricerca pedagogica a partire dagli anni settanta. E sono gli interrogativi - e non ne evidenzio che alcuni - per una disciplina difficile da delimitare, che ha da chiarire (perché tutto da definire è il problema della sua ottica, del quale, per la verità, non si ha neppure una precisa percezione) i rapporti con altre discipline che indagano l'educazione, che costruisce discorsi sull'educazione dell'uomo che sono una "specie di campione rappresentativo di tutti i linguaggi, da quello strettamente scientifico a quello comune, con ricorrenza di linguaggi parzialmente tecnicizzati, come quello filosofico, o rispondenti a criteri particolari, e questo è il caso della saggistica culturale e letteraria di estrazione scientifica" (Metello Di Lallo 1966).

Di fronte a questi dubbi, si comprende il rilievo di Agazzi di fine anni sessanta circa una disciplina che "è prima di tutto ancora, sotto molti aspetti, in cerca delle ragioni e dei termini della propria autonomia". Ma si capisce ancora come a Santoni Rugiu (1975) la pedagogia possa apparire non più che quel "minestrone eclettico", che giustifica la sua dissoluzione nelle scienze dell'educazione secondo una tendenza che conduce ad uniformarsi a quella che è la situazione nell'ambito culturale anglo-americano. Nonostante dubbi e perplessità di notevole spessore - a quelli espressi come non aggiungere quelli (ai quali ho accennato) per una disciplina che pretende di essere interdisciplinare avanti d'aver definito e precisato la propria ottica (disciplinare)? - che paiono annunciare la fine della pedagogia, ad iniziare dagli anni settanta si vedono fiorire un gran numero di studi ed approfondimenti intorno ad un possibile punto di vista che non sia quello delle altre (e classiche) scienze dell'educazione e che consenta, invece, di collocare la pedagogia nel novero di queste e accanto a queste. Il più ampio e complesso e vasto dibattito epistemologico e di filosofia della scienza che cresce nei differenti paesi e culture a partire particolarmente dagli anni sessanta ha inevitabili ricadute anche nelle riflessioni sulla pedagogia, che vanno crescendo nel nostro paese. Così, marxismo, filosofia analitica, psicoanalisi, neopositivismo, pragmatismo, fenomenologia, ermeneutica, teoria generale dell'azione, paradigma della complessità - presi singolarmente o integrati - sono i principali quadri metateorici dai quali, per circa un ventennio, si vanno ad indagare i temi relativi alla specificità di una eventuale e possibile disciplina pedagogica. Il ventaglio di ipotesi che prende corpo e si delinea appare incredibilmente ricco (Serafini 1995) quasi da poter dire che non ha eguali in altri paesi (forse fatta eccezione per la Germania).

Tra le differenti ipotesi che si vedono crescere, nessuna riesce davvero ad accreditare la possibilità di una disciplina pedagogica, o come la si voglia chiamare, che sia altra rispetto alle ottiche della filosofia, della psicologia, della psicoanalisi,

della sociologia, ecc. E nessuna si dimostra più credibile e giustificabile dell'idea di una pedagogia come disciplina pratica, o pratico-poietica (per riprendere una nota puntualizzazione). Quel che, inoltre, occorre dire è che non pochi finiscono per tornare a quest'ultima ipotesi (dopo tentativi o percorsi differenti) o, comunque, per lasciare la porta aperta ad essa. Nel quadro delle riflessioni che si svolgono tra gli anni Settanta e Ottanta, quella di De Giacinto a me è sempre parsa tra le più approfondite e puntuali e capace di dar credito all'idea di una pedagogia come disciplina pratica. E puntuale lo è, intanto, perché non aggira affatto la questione di un punto di vista pedagogico, che appare, appunto, fondamentale nel cercare di immaginare che cosa possa essere una disciplina e, dunque, anche la nostra. La risposta (al problema di un'ottica pedagogica) tanto singolare, ma chiarissima - perché egli ha ben presente la distinzione tra "cosa" e "oggetto", tra punto di vista materiale e formale -, è quella che offre nelle pagine scritte nel volume in onore di Aldo Agazzi, nelle quali egli afferma che l'educazione "in quanto correlata alla pedagogia rimane una cosa perché si presenta come un tutto che attende dalla pedagogia una proposta che può eventualmente non tradursi in proposizione scientifica settoriale ma che certamente deve essere suggeritrice di una interpretazione globale operativa" (De Giacinto 1979).

La risposta di De Giacinto è, come si vede, che la pedagogia, se aspira ad essere altro rispetto alle discipline (ottiche disciplinari) dalle quali è possibile indagare l'educazione, deve rinunciare a immaginarsi un'ottica come le altre e pensarsi, invece, come quel punto di vista dal quale si tenta di ipotizzare progetti risolutivi di un problema pratico (l'educare, appunto). Dunque, deve supporre come un'ottica che non è propriamente tale: che non è come ogni altra disciplina particolare. Persino la filosofia è particolare e settoriale rispetto al problema pratico dell'educare (il come si fa quando realmente si fa) così come lo sono la psicologia, la sociologia e ogni altra scienza dalle quali è possibile guardare ai fenomeni educativi. Questo fa ovviamente concludere a De Giacinto che la pedagogia - quando non vuol essere ridotta ad altro - non può essere né filosofia né scienza, ma disciplina pratica, appunto, pertanto, interdisciplinare sin dall'inizio. Ciò che può apparire un'evidente contraddizione, a me pare che possa non esserlo perché la specializzazione - l'ottica particolare e settoriale - "è logicamente necessaria, ma frustrante psicologicamente ed insufficiente per una 'comprensione' della 'cosa' sia a livello esplicativo sia a livello operativo o di progettazione" (Antiseri 1975).

La riflessione di De Giacinto non si limita a invocare una pedagogia come punto di vista globale, ma cerca di legittimarla tentando di coglierne talune specificità. Essa, secondo il pedagogista, si occupa dell'educare, ma in quanto fare in un rapporto (asimmetrico e circolare), che si caratterizza per essere finalizzato e che sollecita processualità (De Giacinto 1977). Dunque, il propriamente pedagogico, per essere tale, non può scendere sotto questo livello di complessità al di là del quale ci sono le specializzazioni delle differenti ottiche che sono altro, anche se indi-

spensabili per andare a ipotizzare - la pedagogia come disciplina per - progetti dell'educare/formare/insegnare. L'ultima sottolineatura, mentre porta il pedagogico in prossimità della didattica, non può non sollevare dubbi - più volte espressi e non solo da chi pedagogista non è - sull'utilità e funzione di un compito che tocca, comunque, a chi educa (a meno di non riaccreditare posizioni neoidealistiche), il quale ad un tale compito non può in alcun modo sottrarsi perché non c'è progetto - elaborato in sede di ricerca pedagogica/didattica - che si adatti perfettamente ad una situazione reale.

A me pare che le perplessità possano essere in larga misura fugate pensando al pedagogico come all'eventuale stimolo e fonte di riflessione offerti a chi nella pratica ha, inevitabilmente, da immaginare (esercitando una razionalità pedagogica) personali progetti. Non è, poi, da sottovalutare il fatto che la mole dei dati provenienti dalle diverse scienze dell'educazione - sulla scorta dei quali elaborare progetti - forse chiede, o almeno non sembra rendere del tutto inutile, una ricerca che si ponga tra quei dati e chi nella pratica dovrebbe utilizzarli (per ipotizzare progetti). E non è infine da tacere come anche in quelle aree nelle quali si rinuncia ad una pedagogia/didattica come disciplina, poi, non si fa a meno di impegni che, nei fatti, portano in questa direzione (per la delineazione di ipotesi progettuali). Impegni assunti - abbandonando l'ottica della propria disciplina, smettendo di fare il proprio mestiere - da chi fa ricerca nei differenti ambiti delle scienze dell'educazione.

Come non considerare in questo senso, per esempio, *Dopo Dewey* di Bruner (1964), che non è sicuramente il risultato (apprezzabilissimo) del lavoro di chi si è disposto dall'ottica dello psicologo?

Le sottolineature precedenti non soltanto portano acqua al mulino dell'ottica e del modello di una pedagogia come disciplina pratica, ma evidenziano la difficoltà e forse l'inutilità di cercare confini troppo rigidi tra le discipline.

Chiunque può assumere il punto di vista del pedagogista (anche se di mestiere fa altro) e, oltretutto, questo è una fortuna, come nel caso di Bruner (e di casi simili ce ne sono tantissimi). E, ovviamente, va riconosciuto al pedagogista lo stesso diritto, ma anche in considerazione di quel che per lui urge, di quello a cui non può rinunciare, di quello che la sua competenza può recare di frutti a ricerche che muovono da altre ottiche. Riguardo a quest'ultimo punto, credo sia agevole comprendere, per esempio, la ragione che spinge tanti pedagogisti ad assumere il punto di vista filosofico. Questo, poi, in parte, è quel che avviene in ogni altra disciplina. Ma non c'è solo questo. Un progetto educativo, infatti, è sempre progetto per un fare che vuol essere rilevante per l'umanità di coloro ai quali potrebbe esser destinato. Dunque, non c'è possibile discorso pedagogico/didattico che possa prescindere da una prospettiva umana: da una umanità che si vuole favorire, promuovere, valorizzare.

Come non comprendere allora l'insistito e fitto interrogarsi (di parecchi pedagogisti), in modo particolare negli ultimi decenni, sull'essere umano, sulla persona

umana? E come non giustificarlo anche in considerazione dei molti silenzi dei filosofi?

Quel che ho detto a proposito del filosofare dei pedagogisti, mi pare che valga in ugual misura in relazione alla ricerca di storia dell'educazione e di storia della pedagogia. Siamo in presenza di indagini da ottica altra - quella storica - rispetto a quella pedagogica. Ma in nessun modo si può sottovalutare - come a me pare talvolta si faccia tra gli storici di area pedagogica - il significato di una competenza propriamente pedagogica proprio pensando alla ricerca storico-educativa e storico-pedagogica. C'è spazio, a mio parere, tanto per una storia dell'educazione e della pedagogia (ma soprattutto per la prima) fatta da storici-storici che da storici-pedagogisti.

Ho fin qui discusso di una pedagogia come ottica per un sapere progettuale: dunque, ineludibilmente, orientato, intriso di storicità, ideologico. Ma non può esser taciuto che proprio a partire dagli anni settanta si è fatta strada anche l'ipotesi di una pedagogia come *disciplina su*: tesa, cioè, a cogliere la peculiarità dell'educare, il suo specifico consistere, la sua interna logica, il suo differenziarsi da un fare che può essere prossimo ma che invece non può non apparire assai differente. Mi riferisco, in relazione all'ultimo, a tutti quei rapporti che hanno come scopo quello di addestrare o ammaestrare o indottrinare o plasmare o condizionare, ecc.

Quello che ha sollecitato (e continua a farlo) nella direzione indicata - una *disciplina su* - è, come detto, tanto il bisogno di chiarire significati, quanto quello di cogliere le logiche interne al fare di chi mette in atto e anima il rapporto educativo, ma pure quello, ovvio e in qualche misura scontato, di descrivere e/o valutare le multiformi espressioni di un evento, le sue possibili manifestazioni ed articolazioni. L'ultimo dei compiti a me pare che si possa attendere da un'ottica propriamente pedagogica, dalla quale descrivere e/o valutare le azioni di chi, in piena coscienza e intenzionalmente, entra in un rapporto che anima e mantiene con il preciso scopo di sollecitare l'altro, con il quale è entrato in rapporto, ad educarsi. Differente mi sembra invece il discorso da fare davanti ai primi due. Più che al pedagogista, come ricercatore impegnato a descrivere o valutare o delineare progetti, occorre pensare al pedagogista, ma ancora a lui, come filosofo dell'educazione, ma (filosofo) particolare, per quel sapere, quelle conoscenze, quelle sensibilità che non possono non appartenergli. Dunque, non dall'ottica di una pedagogia come disciplina pratica, credo ci si possono attendere risposte a queste questioni anche se le medesime sono da affidare, in larga misura, al filosofare del ricercatore in pedagogia/didattica in ragione, come detto, delle sue conoscenze, competenze, sensibilità.

Questi ultimi due compiti a me pare che possono esser collocati sotto quel contrassegno che chiamiamo pedagogia generale la quale a me sembra abbia un senso se immaginata come il contenitore dei risultati dell'impegno filosofico del ricercatore in pedagogia/didattica, senza con questo pensare precisi confini - perché impossibili ed anche inutili - tra pedagogia generale e pedagogia/didattica. In quel

contenitore a me pare debbano stare anche le ragionate decisioni sulla prospettiva umana, così come le scelte di fondo - quelle culturali, quelle morali, quelle sociali, quelle civili, ecc. - relative agli oggetti che entrano nel fare, ma pure le giustificazioni per le obbligatorie mediazioni sulle conoscenze offerte dalle altre scienze dell'educazione: psicologia e sociologia, su tutte. Ma potrebbero anche starci taluni impegni di conoscenza, così come la conoscenza prodotta, seguendo particolari itinerari filosofici: quello fenomenologico, per esempio (Serafini 1988).

2. Struttura di un discorso

Ritengo che la classica struttura - antropologia pedagogica, metodologia pedagogica o educativa (come qualcuno preferisce), teleologia pedagogica - riesca ancora a rappresentare in modo accettabile la forma che un discorso dovrebbe assumere per descrivere e/o valutare (una *pedagogia su*) progetti o reali azioni educative o racconti delle stesse, oppure per immaginare e delineare (una *pedagogia per*) ipotesi e piani per le medesime. Del resto le azioni e i progetti dell'educare/formare/insegnare non possono che caratterizzarsi e definirsi nell'intersezione tra oggetto culturale, soggetto in apprendimento, azione di chi educa/forma/insegna (Damiano 1993).

Antropologia, teleologia, metodologia sono ovviamente tre momenti d'un discorso unitario - d'una teoria propriamente pedagogica: teoria *su* una pratica o *per* una pratica - non facile, ma forse persino inutile, da delimitare rigorosamente, proprio in ragione di quel che sottolineavo avanti a proposito della pedagogia generale. E sono momenti imprescindibili nella descrizione, valutazione, ideazione di azioni educative, ma pure, ovviamente nella realizzazione effettiva di queste. Non c'è azione o progetto educativo che non li presupponga o che ad essi non rimandi anche quando completamente li ignori o non ne tenga conto. Che se ne abbia consapevolezza o meno, che ce se ne preoccupi oppure no, sempre l'educare, il formare, l'insegnare, coinvolgono (in modi assai differenti) un soggetto o soggetti per i quali sono pensati o messi in atto (da chi educa, forma, insegna), e sempre riguardano prospettive che hanno un qualche rilievo (e ce l'hanno anche quando non ce lo hanno, se non altro perché è stata mancata un'occasione) per le loro umanità. Tornando alle difficoltà nel delimitare un ambito e, dunque, una teoria, a me pare che non si possa collocare - mi limito a sottolineare di nuovo concetti già espressi - nel propriamente pedagogico, così come per lungo tempo si è fatto, tutto quel che riguarda interrogativi e risposte di fondo sull'uomo, così come non possono starci le analisi, le argomentazioni, le decisioni sugli oggetti, compresi quelli appartenenti alla cultura, patrimonio, il cui incontro viene stimato rilevante per quell'umanità che è andata definendosi nelle risposte precedenti. È certo però che con tutto questo il pedagogista è "quasi costretto" a (non può "quasi fare a meno di") misurarsi - filosofando - in ragione di quel che da lui ci si attende, delle sue sensibilità, competenze e conoscenze, di quel che altri trascura.

Nel propriamente pedagogico devono invece esser sicuramente collocati lo sforzo e i risultati tesi a delineare traguardi educativi/formativi/di insegnamento (*teleologia pedagogica*) a partire da quella prospettiva (il progetto d'uomo) e da quelle scelte culturali, e muovendo dal riscontro e confronto con i poteri, le disponibilità (ad apprendimenti, esperienze, impegni), i livelli di crescita dei soggetti per i quali l'azione educativa viene pensata e immaginata.

Se poteri e disponibilità dei soggetti esigono, in un discorso puramente teorico volto a immaginare quel che con loro debba essere fatto, riscontro e confronto, il loro sviluppo e piena valorizzazione non possono, poi, non diventare altrettanti puntuali traguardi nel medesimo progetto dell'educare/formare/insegnare.

Questi ultimi aspetti del teorizzare pedagogico lasciano facilmente intuire come al pedagogista sia richiesto tutto un lavoro, al quale ho in larga misura accennato, di approfondimento, mediazione e valutazione sui risultati (sugli elementi di conoscenza) prodotti in ambiti - psicologia e sociologia, su tutti - nei quali si indaga l'essere umano per i poteri e le funzioni che gli appartengono, per gli esiti che ambienti, culture, gruppi e società hanno provocato e provocano in lui, ecc. Ed è lavoro inevitabile perché quasi mai da quegli ambiti provengono risposte univoche anche per gli interrogativi, relativi all'essere umano, più semplici. Questo in ragione del fatto - per utilizzare una sollecitazione illuminante (che condivido fino in fondo) di Allport in relazione alla personalità - che per conoscere la persona umana nel suo complesso, ma ugualmente per aspetti particolari, a mio parere (e non ci vuole molto a provarlo), è necessario "collocarla nel contesto cosmico secondo i canoni della teoria filosofica, perché la filosofia della persona è inseparabile dalla psicologia della persona" (Allport 1973, 1965).

Questo lavoro, che al pedagogista è chiesto, è compiuto sulla scorta dell'idea dell'uomo che ha fatto sua, che presuppone, che è a fondamento del suo teorizzare, nel quale, poi, hanno da trovare spazio, come detto, traguardi coerenti relativi a poteri e funzioni del soggetto, che vanno sollecitati, incrementati, valorizzati o, quanto meno, salvaguardati, protetti (come, per esempio, potrebbe essere nell'azione educativa che riguarda persone anziane in condizioni particolari).

Dinanzi a questo impegno (che ho tentato di descrivere per alcuni aspetti) che attende il pedagogista, mi preme di nuovo e ulteriormente sottolineare come non facile, né forse realmente di una qualche utilità, come costatavo, sia distinguere nettamente quel che è frutto di un'ottica propriamente pedagogica rispetto a quel che invece è il risultato del filosofare del pedagogista: quel che appartiene alla pedagogia generale rispetto a quel che invece è da collocare nella pedagogia/didattica.

La plausibilità di queste affermazioni mi pare che possa trovare più di una conferma, per esempio (ma di esempi se ne possono trovare tantissimi), dinanzi ad un'opera come *Potenziale educativo e creatività* di Mencarelli (1972), alla quale ricorro non soltanto per ragioni di familiarità e affetto, ma anche perché non è stata realmente compresa da parte di certa critica pedagogica. Quest'opera è sì un capi-

tolo generale di antropologia pedagogica, ma collocabile per un verso, per una parte, nel propriamente pedagogico, ma per altro verso anche in una pedagogia generale in quanto risultato del filosofare del pedagogo, dall'ottica del suo personalismo, su conoscenze e sollecitazioni provenienti da alcuni ambiti della ricerca psicologica, sociologica, filosofica.

Se nel teorizzare pedagogico rientrano i momenti e i contenuti, ai quali ho prestato attenzione, rientra ovviamente, poi, quel che si immagina debba esser fatto in conseguenza dei conti che sono stati fatti con le disponibilità e possibilità dei destinatari dell'educare/formare/insegnare, delle scelte sugli oggetti culturali, dei traguardi individuati, che tutto questo non avrebbe realmente senso se non in prospettiva di quel che andrebbe fatto (da parte di chi intenzionalmente entra in un rapporto, lo sostiene, lo anima) quando davvero lo si fa. Ho concesso ampio spazio al teorizzare (pedagogico) *per*, ma quel che ho sottolineato a questo proposito mi pare che valga anche per un discorso (teorizzare) *su*.

L'analisi, la descrizione, la valutazione di un'esperienza, di una narrazione, di un progetto rientrano nel propriamente pedagogico quando sono compiute, o rimandano, o sono riconducibili alla struttura, alla forma sopra indicata. Quando cioè sono rese evidenti le intenzionalità e consapevolzze - quelle osservabili o quelle ricavabili da un'autobiografia o da un racconto o quelle espresse in un progetto - di chi ha messo o dovrebbe mettere in piedi il rapporto educativo, di chi lo ha animato o dovrebbe farlo, di chi lo ha condotto o dovrebbe condurlo avanti, quando sono fatte emergere le attenzioni - e la qualità delle stesse - che vengono o sono state o dovrebbero essere rivolte al soggetto o ai soggetti entrati o ipoteticamente immaginati nel rapporto, quando sono considerati i traguardi pensati, quando vengono rese esplicite le azioni conseguenti (quelle che dovrebbero sollecitare forze autoeducative o autoformative o per l'autoapprendimento).

L'analisi e la descrizione sembrano però avere un senso vero soltanto se non separate dalla critica che coinvolge l'unitarietà del discorso ma che deve necessariamente riguardare ognuno di quei tre momenti che vanno saggiati riguardo alla difendibilità, legittimità, congruità, puntualità coerenza, possibilità, praticabilità. Ogni esperienza, racconto, storia, progetto educativo vanno considerati e stimati per quanto sono stati o sono davvero a misura di coloro che sono stati o dovrebbero essere educati, per quanto, cioè, si è tenuto o si tiene in conto delle loro reali condizioni, delle loro più intime esigenze e disponibilità, dei loro dinamismi funzionali ed evolutivi. Va da sé che questa valutazione è inscindibile, come evidente anche dalle sottolineature precedenti, dall'idea e dalla prospettiva umana che soggiace ad un'esperienza, una storia, un progetto. Idea e prospettiva che non si sottraggono ovviamente alla critica, ma che al contrario sono il primo elemento su cui appuntarla proprio per la funzione che hanno di fronte all'intera esperienza e discorso. A questo elemento e piano critico va strettamente connesso quello relativo alle decisioni e operazioni sugli oggetti culturali e sui traguardi prossimi e lontani

che sono stati perseguiti o che si vorrebbero perseguire. Ci sono da valutare le decisioni e le scelte compiute, c'è da stimare la loro difendibilità e coerenza, c'è da prendere in considerazione la loro puntualità e attualità, c'è da verificarne la perseguibilità in relazione ai destinatari. Di fronte ad un'esperienza, un racconto, una storia ci sono, poi, da valutare i risultati raggiunti in ordine all'accrescimento dei poteri del soggetto, alle conoscenze, competenze, abilità, guadagnate, all'incremento, in altre parole, di umanità realizzatosi in lui coerentemente con i traguardi immaginati o supposti. Di fronte ad un progetto, invece, c'è da prender posizione riguardo ai risultati sperati, alla praticabilità di quel che si è immaginato, alla possibilità di quel che si ipotizza che dovrebbe essere fatto nella pratica.

Anche queste ultime sottolineature, così come l'intera trama del discorso, mi pare che consentano di tornare al rilievo di Metelli di Lallo e guardarlo non tanto come una critica ma piuttosto come un dare evidenza ad uno stato di fatto che non può essere che così com'è dal momento che un discorso - soprattutto un teorizzare per - sull'educazione non può non essere un discorso estremamente variegato e complesso perché sempre coinvolge, prende in considerazione tanto questioni ed elementi relativi a fatti (intorno ai quali, per altro, la ricerca non produce, come detto, conoscenze univoche), quanto questioni ed elementi che riguardano il preferibile, l'auspicabile, il desiderabile, quel che vale.

Se in quest'ultimo rilievo c'è del vero, e non mi pare facile da contestare con argomenti forti, condivisibile diventa la rappresentazione che De Giacinto (1983) dà della teorizzazione pedagogica come espressione di "un certo numero di proposizioni linguistiche correlate di cui è funzione", che appartengono ad altre discipline. Ma la teoria pedagogica è anche strettamente correlata ad un tempo: alle conoscenze, alle sensibilità, alle modalità di indagare, considerare e pensare, che sono proprie di quella stagione. E ancora, la teoria pedagogica ha un legame speciale, con la creatività del pedagogista: col suo modo tipico e singolare di essere pedagogista: dunque con la sua cultura, con le sue sensibilità, con le sue decisioni e scelte, con la sua capacità di interpretare, dialettizzare, mediare, argomentare, anticipare, immaginare, proiettarsi nel futuro.

Bibliografia

- ALLPORT G. (1973), *Psicologia della Personalità*, Zurigo: Pas, Verlag.
- ANTISERI D. (1975), *I fondamenti epistemologici della interdisciplinarietà*, Roma: Armando.
- BRAIDO P. (1956), *Introduzione alla pedagogia. Saggio di epistemologia pedagogica*, Torino: Pontificio Ateneo Salesiano.
- BRUNER J.S. (1964), *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma: Armando 1964.

- CASOTTI M. (1953), *Esiste la pedagogia?*, Brescia: La Scuola.
- DAMIANO E. (1993), *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Roma: Armando.
- DE GIACINTO S. (1977), *Educazione come sistema*, Brescia: La Scuola.
- DE GIACINTO S. (1979), *Sulla scientificità della pedagogia*, in AA.VV., *Pedagogia fra tradizione e innovazione. Studi in onore di Aldo Agazzi*, Milano: Vita e Pensiero..
- DE GIACINTO S. (1983), *L'isola delle parole trasparenti*, Milano: Vita e Pensiero.
- GENTILE G. (1912), *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, ristampa 2003, Firenze: Le Lettere.
- MENCARELLI M. (1972), *Metodologia didattica e creatività*, Brescia: La Scuola.
- METELLI DI LALLO C. (1966), *Analisi del discorso pedagogico*, Padova: Marsilio.
- SANTONI RUGI A. (1975), *Guda a le scienze dell'educazione*, Firenze: Sansoni.
- SERAFINI G. (1988), *Questioni di filosofia dell'educazione*, Roma, La Goliardica.
- SERAFINI G. (1995), *Epistemologia pedagogica in Italia (1945-1995)*, Roma: Bulzoni.