

Filosofia dell'educazione e teoria pedagogica

Enza Colicchi

Former Full Professor, University of Messina

e-mail: enzarita.colicchi@unime.it

L'autrice sottopone ad analisi critica il modello pedagogico della "scienza dell'educazione", modello attualmente adottato da pressoché tutti i pedagogisti e basato sulla tesi che spetta alla filosofia dell'educazione individuare i valori e gli scopi educativi e ne evidenzia le difficoltà e le incongruenze. Soprattutto, quel modello non è in grado di far fronte al pluralismo assiologico che caratterizza le società democratiche e multiculturali contemporanee. Dato che non consente di redigere un catalogo di finalità condivise da cui muovere per mettere a punto e organizzare interventi e progetti istituzionali (pubblici) di educazione. Una volta che si riconosca che questa è la "grande" questione che la ricerca pedagogica è tenuta ad affrontare oggi, è necessario prevedere, in via prioritaria, un'operazione di revisione e di "ricostruzione epistemologica" della pedagogia.

Parole-chiave: scienze dell'educazione, filosofia dell'educazione, ricostruzione epistemologica, pluralismo assiologico.

Philosophy of Education and Pedagogical Theory

The author submits to critical analysis the model of the "science of education", based on the thesis that it is up to the philosophy of education to identify the values and educational purposes, and highlights the difficulties and inconsistencies. Above all, that model is not able to cope with the axiological pluralism that characterizes today's democratic and multicultural societies. Given that it does not allow to draw up a catalog of shared purposes from which to move to develop and organize interventions and

institutional (public) projects of education. Once it is recognized that this is the ‘great’ question that pedagogical research is required to address today, it is necessary to provide, as a priority, for an operation of revision and ‘epistemological reconstruction’ of pedagogy.

Keywords: Science of Education, Philosophy of Education, Epistemological Reconstruction, Axiological Pluralism.

Premessa

Si può scrivere e discutere di “filosofia dell’educazione” (d’ora in poi F. E.) senza tracciarne, *in limine*, una definizione articolata e compiuta? Dove una tale definizione richiederebbe che, della F. E., venissero indicati sia lo specifico ambito di studio – l’oggetto o gli oggetti di sua esclusiva competenza –, sia i compiti che le sono peculiari – le finalità che essa si riserva e che persegue –, sia il paradigma epistemologico di riferimento – il modello (o i modelli), gli apparati concettuali, le procedure logiche e le metodologie euristiche che essa adotta e utilizza. Richiederebbe, inoltre, che se ne indicassero i maggiori *auctores* e che se ne stabilisse l’appartenenza ‘disciplinare’, nel senso che si dovrebbe chiarire se la F. E. costituisce una branca della filosofia (come la filosofia della scienza, la filosofia del linguaggio ecc.), oppure della pedagogia. E, in quest’ultimo caso, si dovrebbe precisare se essa rappresenti una delle “scienze dell’educazione” che, a parere di molti pedagogisti, affiancano o addirittura sostituiscono la pedagogia come disciplina unitaria. Ma, soprattutto, la definizione in discorso richiederebbe che, della F. E., si specificasse e illustrasse il rapporto che intrattiene con la teorizzazione pedagogica, ovvero il ruolo che svolge all’interno di tale teorizzazione.

Senonché, sebbene la propensione a disporre, a organizzare e a ordinare l’ampia e variegata mole degli studi pedagogici convertendola in un sistema strutturato e coerente di settori – di ‘compartimenti’ - distinti e circoscritti sia diffusa tra i pedagogisti, personalmente sono convinta che operazioni siffatte inevitabilmente falsino e travisino lo spirito e l’operari effettivi dell’attività di ricerca in quanto tale¹. Al punto dal rivelarsi degli ‘artifici’ intellettuali

¹ Rinvio, a questo proposito a Colicchi (2018) e a Baldacci, Colicchi (2018, Eds., pp. 17-24).

finalizzati a istituire e a fissare un ordine sostanzialmente fittizio e ‘immaginario’ - oltre che, inevitabilmente, arbitrario. E che possano, pertanto, venire giustificate solo da ragioni e intenti propriamente “didattici”, vale a dire considerando e tematizzando la pedagogia come una disciplina-da-insegnare.

È per questo motivo che avvio le mie considerazioni rinunciando a definire la F. E. e limitandomi a indicare le aree di problematicità pedagogica che, esplicitamente o anche implicitamente, ad essa vengono oggi comunemente assegnate. La mia idea, infatti, è che si possa giustificatamente parlare e proficuamente discutere di F. E. richiamando i problemi che, attualmente, alimentano quell’ambito di ricerca che viene chiamato “filosofia dell’educazione”: vale a dire ne stabiliscono le finalità euristiche e, di conseguenza, la ragion d’essere.

I due problemi della filosofia dell’educazione

Si può cominciare col rilevare che sono due i problemi principali e i (relativi) compiti euristici che, a tutt’oggi, vengono attribuiti alla F. E. Uno è quello di definire *l’educazione* e, in particolare, di determinarne *i valori*. L’altro è quello – cosiddetto “epistemologico” – di definire (o di ri-definire) *lo statuto di scientificità della pedagogia*².

Il problema della definizione dell’educazione e dei suoi valori

L’esame della letteratura mostra che il primo problema viene posto in forma assoluta o relativa. In un caso si assegna alla F. E. il compito di rispondere alla domanda “che cos’è l’educazione?”; nell’altro caso di dare risposta all’interrogativo “che cosa deve intendersi, nel tempo presente, per educazione?”.

Nel primo caso si sostiene che compete alla F. E., per usare le parole di Alberto Granese, di “pensare l’educazione» assumendola come “categoria intelligibile e momento ‘trascendentale’” (Granese, 1990, pp. 35-36). Dove, allora, non solo il pensiero filosofico dell’educazione viene nettamente distinto e separato dalle ricerche pedagogiche finalizzate a “pensare

² La “filosofia dell’educazione”, scrive Franco Cambi, “oggi verte intorno ai problemi axiologico-normativi e intorno a quelli fondativi-epistemologici” (Cambi, 1986, p. 82).

all'educazione" – cioè a dire a organizzare le pratiche educative (*ibidem*)³ – ma viene, altresì, presupposta l'esistenza (la 'datità') di un mondo dell'educazione 'autentico', oggettivo, di per sé definito e conchiuso, e si assegna alla F. E. la funzione, secondaria e successiva, di conoscenza e di descrizione di questo mondo e delle sue 'leggi'⁴. E poiché non si può assegnare un (qualche) significato al concetto di "educazione" senza precisare i criteri di valore che lo definiscono⁵, la conoscenza della educazione viene a comprendere, anche, la determinazione dei *valori* che la informano e che, pertanto, *devono* governare e guidare le pratiche educative: ai quali le azioni educative devono, per essere 'educative', necessariamente conformarsi⁶. Di qui l'attribuzione alla F.E. del compito prioritario di individuare i valori dell'educazione - ovvero sia di fissare il "dover essere" dell'educazione stessa - e di *dedurre* da tali valori i fini e gli obiettivi più particolari che l'azione educativa deve perseguire.

Nel secondo caso si prende atto – esplicitamente o solo implicitamente - che le concezioni dell'educazione variano nel tempo, nello spazio e a seconda delle *Weltanschauungen* che, di volta in volta, intervengono a modellarle; e che, inevitabilmente, variano anche i criteri di valore educativo. Ma, nonostante ciò, ancora si assegna alla F. E. *in generale*, oppure a *una determinata* F. E., il compito di individuare e di validare i valori e i fini che le pratiche educative *devono* perseguire e tentare di realizzare: ancora si attribuisce alla F. E. una funzione squisitamente normativa⁷. E, ancora, la determinazione dei

³ Le espressioni "pensare l'educazione" e "pensare all'educazione" ricorrono spesso negli scritti di Granese. Ricordo che *Pensare l'educazione* è anche il titolo di un volume di Daniele Iorio (2002).

⁴ Si pensi, ad esempio, alla "scienza dell'educazione" fenomenologicamente fondata di Piero Bertolini.

⁵ Come ha chiarito Richard Peters, è peculiare alla nozione di educazione "la sua inseparabilità dai giudizi di valore". Infatti, "quando si parla di 'educazione' è essenziale conoscere a *quali* criteri di valutazione ci si riferisce, in modo da render chiaro l'aspetto sotto il quale un determinato processo o stato mentale è oggetto di apprezzamento positivo" (1967/1971, pp. 4-5).

⁶ Così, Bertolini indica gli "autentici valori" dell'educazione in quelle che denomina "direzioni intenzionali originarie" dell'esperienza educativa, cui assegna il ruolo di "dover essere pedagogico" (Bertolini, 1988, p. 159). Analogamente i pedagogisti che si ispirano al personalismo assumono come primo valore dell'educazione la "persona umana" (Giuseppe Flores d'Arcais parla della persona come "primum" dell'educazione); Raffaele Laporta conferisce il titolo di "assoluto pedagogico" al valore della "libertà".

⁷ La "filosofia dell'educazione", scrive Cambi, "verte sui valori e sui fini" e svolge una

valori e dei fini viene distinta, separata e anteposta rispetto alla individuazione delle azioni educative (dei *mezzi*).

Ebbene. La tesi secondo cui alla F. E. (o a una certa F. E.) debbano essere affidate, in ordine, a) l'individuazione e la validazione dei valori dell'educazione, b) la determinazione, per via deduttiva, dei fini e degli obiettivi della pratica educativa e c) la prescrizione di tali fini e obiettivi: tale tesi è, a tutt'oggi, pressoché unanimemente condivisa dai pedagogisti. Così come è pressoché unanimemente condivisa la tesi ulteriore – ‘complementare’ alla prima - secondo cui all'indagine di natura filosofica concernente i fini/valori debba seguire una ricerca di natura empirica, finalizzata a reperire, sperimentare e mettere a punto i mezzi idonei e necessari a realizzare i valori/fini precedentemente fissati.

Il modello della scienza dell'educazione

Le due tesi sono alla base del modello della “scienza dell'educazione”, che si afferma, si diffonde e si consolida in pedagogia nella seconda metà del secolo scorso e che trova il proprio antecedente nella pedagogia di Herbart. Questi infatti, opponendosi alla tesi idealistica che collocava e rinveniva in un'unica entità metafisica sia le leggi costitutive dell'essere e del conoscere sia quelle del valutare e dell'agire, distingue nettamente il sapere teoretico dal sapere pratico: la scienza dell'essere (*constatativa* del reale) dalla “scienza

funzione propriamente *normativa*, in quanto “riguarda i Modelli da realizzare” (Cambi, 1986, p. 85). Va, a questo proposito, detto che la F. E. cui, di volta in volta, si fa riferimento presenta caratteristiche diverse. Ad es. Cambi affida ad una “filosofia dell'educazione” che vuole connotata in senso “critico” il compito di stabilire “i fini-valori, i modelli globali riguardanti l'uomo, la società e la cultura che si articolano partendo da una *Weltanschauung*, cioè da una scelta axiologica, la quale si compie attraverso la dialettica (storica e argomentativa) dei punti-di-vista” (*ivi*, p. 82). Brezinka, dal canto suo, a fronte della pluralità e inconciliabilità degli ideali educativi presenti nella società, attribuisce a una “filosofia normativa valutativa dell'educazione”, la funzione di assicurare agli educatori “orientamenti normativi” precisi e univoci (Brezinka, 1978/1980, p. 239). Ma, rilevando l'incapacità di tale filosofia di dimostrare la “fondatezza” e la “validità delle norme” prodotte, delega all'“autorità” dello stato “la decisione” di imporre tali norme (*ivi*, pp. 242, 284). A loro volta gli studiosi del Gruppo di Trento ricavano dalla “specificità dottrina dei valori (assiologia) [...] riguardante il dover essere dell'uomo” propria del personalismo cristiano i “*fini e valori ultimi*” a cui riferire l'immagine di uomo che si vuole realizzare” attraverso l'azione educativa (Galvan, 2001, pp. 43-5).

dell'estimazione o dei valori" (*normativa*). E, come è noto, giunge, per questa via, a delineare una "scienza pedagogica" costruita sulla base dell'etica e della psicologia; la prima deputata a fissare *i fini* e la seconda rivolta a reperire *i mezzi* dell'educazione, cioè a dire a stabilire quali azioni devono essere messe in atto per educare. Sancisce, in tal modo, la fine della concezione unitaria del sapere pedagogico, che era stato, fin lì, tutto di competenza dell'indagine filosofica.

Il modello della "scienza dell'educazione" si caratterizza quindi per il dualismo che istituisce tra i fini e i mezzi dell'educazione. Dualismo cui fa corrispondere una dicotomia di natura *epistemologica*. Infatti, una volta constatato che, a differenza dei mezzi, i valori/fini educativi non sono verificabili mediante procedure di tipo scientifico, per determinarli si fa ricorso a procedure di tipo *filosofico*.

Valori/fini e mezzi vengono, in altri termini, giudicati oggetti di pertinenza di forme diverse di sapere, dimodoché la ricerca e la teorizzazione pedagogica vengono scisse in due parti distinte ed eterogenee: l'una di competenza della ricerca filosofica, l'altra di competenza della ricerca empirica⁸. Così che viene fissata una "divisione dei compiti" tra i pedagogisti: tra i filosofi dell'educazione (o 'pedagogisti teoretici') e 'pedagogisti empirici'⁹.

Questa la struttura logica che il modello in discorso assegna alla teoria pedagogica:

- 1) essendo stata accertata, per via filosofica, la verità o la validità del valore V ;
- 2) l'educazione deve realizzare V ;
- 3) per realizzare V , si devono raggiungere i fini $f1, f2, f3...$;
- 4) essendo stato accertato, per via empirica, che per realizzare $f1, f2, f3...$, si devono utilizzare i mezzi $m1, m2, m3...$ – ovvero sia mettere in atto le azioni $a1, a2, a3$ –;
- 5) per educare si deve fare $a1, a2, a3$.

⁸ La pedagogia, scrive Cambi, presenta una "oscillazione-complementarità [...] tra scienza e filosofia, tra descrivere e valutare, dati come due momenti imprescindibili del suo modo di fare teoria, in quanto ogni modello elaborato in qualsiasi settore della disciplina coinvolge un intero progetto sull'uomo, sulla sua identità, sui suoi compiti e sul suo "destino", che è materia della filosofia definire e fondare" (Cambi, 1986, p. 69).

⁹ Di tale "divisione dei compiti" parlano esplicitamente sia Wolfgang Brezinka (1978/1980, p. 16) sia Massimo Baldacci (2001, p. 32).

Senonché non sono di non poco conto le critiche cui il modello della “scienza dell’educazione” si trova esposto. E neppure sono di poco conto le difficoltà cui esso va incontro, che ne compromettono la capacità di dirigere le pratiche educative. Critiche e difficoltà che appaiono riconducibili, per un verso, alla sua collocazione entro il paradigma razionalistico classico¹⁰ – da cui il modello in discorso trae sia le procedure euristiche per determinare i valori/fini educativi, sia il proprio impianto teoreticistico, impersonale e normativo – e, per altro verso, alla separazione, che esso stabilisce, tra la determinazione dei fini e l’individuazione dei mezzi.

Si consideri.

In primo luogo, con il modello della “scienza dell’educazione” viene riaffermata l’eteronomia delle teorie pedagogiche: viene sancita e perpetuata la loro subordinazione a quella filosofia al cui interno la pedagogia, più di due millenni e mezzo fa, era nata e si era sviluppata e da cui le altre discipline umane si sono venute, nel tempo, affrancando¹¹.

In secondo luogo viene attribuita alla filosofia, per dirla con Dewey, “una scorta privata di conoscenza o di metodi per ottenere la verità” o “un privato accesso al bene”, quasi fosse “depositaria di [una] mosaica o paolina autorità di rivelazione” (1929/1973, p. 291).

In terzo luogo vengono trasferiti in ambito pedagogico i contrasti e i conflitti esistenti tra le diverse dottrine filosofiche e tra i valori da queste sostenuti¹². Del resto, anche quando la determinazione dei valori e dei fini dell’educazione viene affidata ad una qualche forma di “filosofia critica”, si omette di considerare che nessun procedimento razionale – confronto, dialogo, argomentazione - può indurre soggetti e gruppi portatori di credenze assiologiche differenti a modificare i propri valori per convergere su uno o più

¹⁰ Per una esposizione sintetica del paradigma razionalistico e delle sue caratteristiche rinvio a Colicchi (2021, pp. 66-70).

¹¹ “Assunto il discorso sull’educazione come *pars intermedia* tra due tipi di discipline, istituzionalizzati come logicamente separati ed eterogenei, l’uno enunciativo (oppure descrittivo-esplicativo) che [...] dovrebbe riportare all’“essere” (oppure alla situazione esistenziale), l’altro prescrittivo-valutativo, attinente al “dover-essere” e al regno dei fini e dei valori, la pedagogia risulta una disciplina eteronoma a doppio verso, e logicamente apolide” (Metelli di Lallo, 1966, p. 679).

¹² Dai “caratteri di totalità di ogni filosofia” discende l’“intolleranza” di ciascuna “nei confronti di ogni altra [...]. Se si scelgono i valori proposti da una filosofia, si respingono inevitabilmente tutti quelli, diversi, proposti dalle altre” (Laporta, 1979, p. 26).

valori comuni¹³. Dato che nessuna credenza-di-valore può venire presentata o giustificata come ‘evidente verità’ e, dunque, imporsi *erga omnes*.

In quarto luogo, le operazioni di deduzione di fini o obiettivi particolari da valori generali che sono state tentate risultano, inevitabilmente, inficcate da un alto grado di discrezionalità, se non di vero e proprio arbitrio. Non solo infatti i valori generali di volta in volta postulati (quali ad es. “libertà”, “giustizia”, “persona”, “essere umano”) sono, come tutti i concetti di valore, passibili di interpretazioni diverse¹⁴, ma, poiché ogni inferenza deduttiva ha esclusivo carattere *analitico*, mediante un procedimento deduttivo si può trarre da un concetto soltanto l’informazione che è in esso già contenuta, ovverossia è stata in esso *previamente riposta*.

Ma, soprattutto, il modello in discorso ignora che “l’educazione come tale non ha scopi”: che “solo persone, come i genitori, i maestri ecc. hanno degli scopi, non un’idea astratta come l’educazione” (Dewey, 1916/1984, p. 137). Ignora, cioè, che gli scopi educativi – come tutti gli scopi – sono sempre *posti e perseguiti da qualcuno*, dato che ad agire è sempre *un soggetto determinato*, il quale agisce sulla base delle proprie credenze-di-valore. Omette di considerare, allora, che nessuna conoscenza (filosofica o d’altro genere) può produrre motivazioni e azioni: che è un’illusione ritenere – sulla scia dell’intellettualismo pratico socratico-platonico – che una qualche forma di sapere possa determinare o sollecitare un qualche comportamento¹⁵.

¹³ Infatti, come rilevano Perelman e Olbrechts-Tyteca, “ciò che conferisce al dialogo come genere filosofico [...] una portata eminente” è “l’adesione di un personaggio il quale, chiunque egli sia, non può che inchinarsi dinanzi all’*evidenza della verità*” (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1958/1989, p. 39. Il corsivo è mio). Che è, poi, quanto dimostrano chiaramente i dialoghi platonici. Per l’interpretazione del valore come “credenza” rinvio a Colicchi (2021, pp. 244-252).

¹⁴ “La pretesa dell’accordo universale” su “quelli che sono senz’altro considerati valori universali o assoluti [...] sembra risultare soltanto dalla loro genericità; non si possono considerare vevoli per un uditorio universale, che a condizione di non specificarne il contenuto. Non appena tentiamo di precisarli, troviamo solo l’adesione di uditori particolari. [...] Quanto più sono vaghi, dunque, questi valori si presentano come universali [...]. Quanto più sono precisi, tanto più si presentano semplicemente come conformi alle aspirazioni di alcuni gruppi particolari” (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1958/1989, p. 81).

¹⁵ Cosicché “l’attribuire a una costruzione dottrinale [...] il compito di far volere un fine, che non sia già, per sé o per qualche suo effetto, voluto, o di rendere esecutivo un precetto, è qualcosa di non meno assurdo che pretendere dalla meccanica che generi un movimento” (Juvalta, 1991, p. 9).

Di più. Omette di considerare che ogni azione si svolge sempre in una determinata situazione: situazione all'interno della quale il soggetto-agente *precisa sia i fini che si propone di raggiungere, sia i mezzi effettivamente utilizzabili e li connette tra loro*¹⁶.

In breve: il modello della “scienza dell’educazione” non tiene conto di quella che è la logica effettiva dell’agire umano intenzionale – efficacemente descritta dall’Aristotele delle *Etiche* e in numerosissimi luoghi dell’opera deweyana, oltre che negli studi più recenti sull’azione –, così che considera e affronta il problema della definizione dei valori/fini dell’educazione come se fosse un problema di natura teoretica e, per di più, “*un problema a sé stante*” (Dewey, 1939/1963, p. 5)¹⁷. Cioè a dire si propone di dirigere le pratiche educative facendo ricorso alla concezione intellettualistica e impersonale dell’azione, tutta basata sulla subordinazione del pratico al conoscitivo. La concezione che, non riconoscendo che le azioni umane (e, quindi, anche le azioni educative) dispongono di una *propria* forma di razionalità (pratica), gestita e ‘amministrata’ da un soggetto-che-vuole-e-agisce-in-situazione, attribuisce alla razionalità teoretica la facoltà e il compito di governare e di disciplinare quelle azioni *dall’alto e dall’esterno*.

A tutto ciò si aggiunge il fatto che la “divisione dei compiti” tra pedagogisti-filosofi e pedagogisti empirici, prevista dal modello in discorso, nella realtà della ricerca non è stata attuata. Mentre gli studi sui fini/valori educativi sono in continua crescita, mancano indagini relative all’individuazione, sperimentazione e messa a punto dei mezzi idonei – delle azioni utili – a perseguire i valori/fini di volta in volta affermati¹⁸. Così che la scienza dell’educazione si presenta, a tutt’oggi, come *un progetto incompiuto*: è rimasta allo stadio di mero modello euristico.

Ma ciò che – io credo – più merita attenzione è che il modello della “scienza dell’educazione” non si mostra in grado di fare fronte al crescente plura-

¹⁶ In educazione, ammonisce Dewey, se non vogliamo agire irragionevolmente, bisogna “smetterla col comune dualismo di mezzi e fini” (Dewey, 1922/1958, p. 41).

¹⁷ Il corsivo è mio.

¹⁸ Brezinka lamenta “un trattamento della pedagogia prevalentemente speculativo”, limitato “a costruzioni moral-filosofiche dei compiti e dei fini educativi [...] con minimi contenuti d’informazione e di riferimenti alla realtà” e l’assenza di qualsiasi “interesse verso una conoscenza dei mezzi” (Brezinka, 2003/2011, p. 137). Massimo Baldacci, a sua volta, annota: “Nel discorso pedagogico resta [...] prevalente la componente del *dover essere* su quella del *come fare*, e ciò rende la sua efficacia alquanto limitata rispetto ai concreti problemi della pratica educativa” (Baldacci, 2007, p. 17).

lismo assiologico che connota le odierne società democratiche (popperianamente ‘aperte’) e multiculturali¹⁹. Con il delegare alla speculazione filosofica la determinazione dei valori dell’educazione non consente di individuare una costellazione di finalità educative che possano risultare condivisibili all’interno di una società – quale è la nostra – divisa da credenze-di-valore contrastanti e, di per sé, inconciliabili. Non permette di stilare un catalogo di finalità dal quale muovere per mettere a punto e organizzare interventi e progetti istituzionali (pubblici) di educazione.

Ebbene. Una volta che si riconosca – come io ritengo si debba riconoscere – che sia questa la ‘grande’ questione – la grande sfida – che la ricerca pedagogica è tenuta, oggi, ad affrontare, si rende necessario provvedere, prioritariamente, ad una operazione di revisione e di ‘ricostruzione epistemologica’ della pedagogia. Se, in altri termini, si vuole tentare di dare risposta (una risposta concreta e ‘realistica’, non velleitaria) alla questione del progettare/fare-educazione nel tempo e nei luoghi del pluralismo valoriale – pluralismo che, si badi, è anche relatività valoriale²⁰ – si rende indispensabile un rinnovato e (soprattutto) spregiudicato impegno, da parte dei pedagogisti, nella elaborazione di nuovi modelli di indagine e di teorizzazione.

Si tratta, infatti, di rinunciare all’assunto che si diano, da qualche parte, un oggetto-educazione o uno o più valori educativi ‘veri’ o ‘validi’ accessibili alla conoscenza filosofica; così come si tratta di accantonare l’idea che la filosofia (puranche in ‘versione’ critica) sia in grado di individuare i valori che le pratiche educative *devono* realizzare o perseguire. Ma, prima ancora,

¹⁹ “La cultura politica di una società democratica” annota John Rawls “è sempre contraddistinta da una molteplicità di dottrine religiose, filosofiche e morali opposte e inconciliabili” e questo è dovuto al fatto che “istituzioni libere tendono a generare un’ampia varietà di dottrine e opinioni, com’è prevedibile data la varietà degli interessi degli uomini e la loro tendenza ad adottare punti di vista limitati”. Infatti, come aveva già inteso Kant, ogni ordine statico e definitivo prospettato in nome di un’idea univoca della verità, si rivela antinomico rispetto alle istanze della libertà umana, dato che la convergenza su un’unica dottrina può essere realizzata e mantenuta esclusivamente attraverso un uso oppressivo del potere (Rawls, 1993/1994, pp. 23, 48).

²⁰ Ha scritto Stuart Hampshire: “la diversità delle concezioni del bene è una diversità irriducibile” non soltanto “perché non sono state fornite ragioni sufficienti, né mai potranno essere fornite, per considerare un fine, come la felicità generale e l’esercizio della ragione, l’unico fine supremo; ma anche perché la capacità di elaborare peculiarità di stile e di immaginazione, e di formarsi specifiche concezioni del bene, è la capacità saliente e distintiva degli esseri umani tra gli altri animali. Questa è la loro natura, così come è parte della loro natura parlare una grande varietà di linguaggi naturali” (1989/1995, p. 118).

si tratta, per la teorizzazione pedagogica, di abbandonare definitivamente il paradigma razionalistico – e, con questo, il postulato della subordinazione dell'azione alla conoscenza – e di riconoscere di essere obbligata ad *un regime epistemologico di tipo pratico*.

È a questa condizione, io credo, che la ricerca epistemologica in pedagogia – o, se si preferisce, la filosofia dell'educazione impegnata nell'indagine epistemologica – potrà dare i suoi frutti.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. 2001. *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Baldacci M. 2007. *La pedagogia come attività razionale*. Roma: Editori Riuniti.
- Bertolini P. 1988. *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Brezinka W. 1978. *Metateoria dell'educazione* (trad. it. Roma: Armando, 1980).
- Cambi F. 1986. *Il congegno del discorso pedagogico*, Bologna: Clueb.
- Id. 2003. *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale* (trad. it. Milano: Vita e Pensiero, 2011).
- Colicchi E. 2018. Identità disciplinare, problema e confini in pedagogia. In M. Baldacci – Colicchi E. (Eds.), *Pedagogia al confine*. Milano: Franco Angeli.
- Id. 2021. *I valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Dewey J. 1916. *Democrazia e educazione* (trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1984).
- Id. 1922. *Natura e condotta dell'uomo* (trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1958).
- Id. 1929. *Esperienza e natura* (trad. it. Milano: Mursia, 1973).
- Id. 1939. *Teoria della valutazione* (trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1963).
- Galvan S. 2001. La logica della progettazione pedagogica. In G. Dalle Fratte (Ed.), *Teoria e modello in pedagogia*. Roma: Armando.
- Granese A. 1990. Evoluzione e trasformazione del sapere educativo nel panorama culturale italiano degli ultimi cinquant'anni in Id. (Ed.), *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogista*. Milano: Unicopli.
- Hampshire S. 1989. *Innocenza ed esperienza* (trad. it. Milano: Feltrinelli, 1995).
- Iorio D. 2002. *Pensare l'educazione*, Verona: Libreria Editrice Universitaria.
- Juvalta E. 1901. Prolegomeni a una morale distinta dalla metafisica. In Id., *I limiti del razionalismo etico*. Torino: Einaudi, 1991.
- Laporta R. 1979. Teoria empirica dell'educazione e valori educativi. In Boscoli P., Metelli di Lallo C. (Eds.), *La ricerca pedagogica tra scienza e utopia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Metelli di Lallo C. 1966. *Analisi del discorso pedagogico*. Padova: Marsilio.
- Perelman C., Olbrechts-Tyteca L. 1958. *Trattato dell'argomentazione* (trad. it. Torino: Einaudi, 1989).
- Peters R. S. 1967. Che cos'è un processo educativo? (trad. it. in A. Granese (Ed.), *Analisi logica dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1971).
- Rawls J. 1993. *Liberalismo politico* (trad. it. Milano: Edizioni di Comunità, 1994).