Teoria, prassi e "modello" in pedagogia

Un'interpretazione della prospettiva problematicista

Massimo Baldacci

Abstract: *The essay analyses the connection between theory and praxis in the educational field according to the Problematicism, and it studies the function of educational patterns.*

Riassunto: *Il rapporto teoria-prassi rappresenta uno dei nodi cruciali dell'epistemologia pedagogica. Si tratta, indubbiamente, di un rapporto da concepire in chiave di unità dialettica: la teoria, senza prassi, è vuota; così come la prassi, senza teoria, è cieca. In altre parole, una teoria senza relazione con i problemi delle pratiche educative finisce per risultare astratta ed inefficace; ma, al tempo stesso, una prassi che si esaurisce nel far fronte in maniera immediata a tali problemi, senza lumi teorici, rischia di vagare nel buio, di andare per tentativi.*

Parole chiave: *teoria, prassi, modello, problematicismo.*

Il rapporto teoria-prassi rappresenta uno dei nodi cruciali dell'epistemologia pedagogica. Si tratta, indubbiamente, di un rapporto da concepire in chiave di unità dialettica: la teoria, senza prassi, è vuota; così come la prassi, senza teoria, è cieca. In altre parole, una teoria senza relazione con i problemi delle pratiche educative finisce per risultare astratta ed inefficace; ma, al tempo stesso, una prassi che si esaurisce nel far fronte in maniera immediata a tali problemi, senza lumi teorici, rischia di vagare nel buio, di andare per tentativi.

L'unità tra teoria e prassi implica la transizione dal paradigma della conoscenza contemplativa a quello della conoscenza attiva: si passa da una forma di sapere che è tipica di uno *spettatore* disinteressato delle cose dell'educazione, alla forma di sapere che è propria dell'*attore*, di colui che è impegnato attivamente a far fronte ai problemi educativi (Dewey, 1948, 84).

L'unità dialettica teoria-prassi appare, dunque, come un criterio regolativo fondamentale dell'epistemologia pedagogica, come pure del lavoro educativo sul campo. Tale unità indica per altro una pura esigenza razionale, che come

tale non è necessariamente e direttamente in atto nel corpo del lavoro teorico e pratico della pedagogia. Difatti, nonostante la necessità di tale unità sia coralmente sostenuta dai pedagogisti come dagli educatori, la sua realizzazione risulta sempre problematica, e approda non di rado a versioni parziali ed inadeguate. Si registra così una persistente scarsa capacità di incidere sulle reali pratiche educative da parte della teoria.

A cosa sono dovute le difficoltà di realizzare concretamente, nel lavoro educativo, l'unità teoria-prassi? La scarsa preparazione teorica degli educatori e degli insegnanti costituisce indubbiamente uno dei fattori che incide su questo stato di cose, come pure un'ancora diffusa scarsa attenzione per le pratiche educative da parte dei pedagogisti accademici. Tuttavia, se ci si ferma a questi motivi, si rischia di non cogliere le difficoltà "strutturali" del concreto rapporto teoria-prassi in ambito pedagogico.

Ritengo che un importante passo in avanti nell'impostare concretamente la questione teoria-prassi sia stato compiuto da Bruner, con la sua ipotesi della *pedagogia popolare*.

Bruner (1997, 58 e ss.) ha ipotizzato che, nella propria attività didattica, gli insegnanti siano guidati da una *"pedagogia popolare"*, intesa come insieme di "teorie ingenue" sul funzionamento della mente del bambino, sul suo sviluppo, sull'apprendimento, ecc. Non sarebbero, perciò, tanto le teorie pedagogiche a guidare l'insegnante nella sua pratica quotidiana, quanto un insieme di assunti impliciti ed intuitivi, in parte di senso comune e in parte assimilati dal docente durante la sua formazione iniziale e l'interazione con gli altri docenti.

L'ipotesi di Bruner solleva seri dubbi sulla possibilità di una guida diretta dalla teoria alla pratica. Tra queste due componenti si colloca il diaframma della "pedagogia popolare", la cui rilevanza diviene fondamentale perché, come scrive Bruner: «qualsiasi innovazione che voi, come "vero" teorico di pedagogia, potete voler introdurre, dovrà scontrarsi, sostituire o modificare in qualche modo le teorie popolari che già guidano insegnanti e allievi» (*Ibidem*, 59).

In altre parole, secondo l'idea dello studioso americano, la prassi quotidiana è guidata prevalentemente dalle concezioni del senso comune; la teoria pedagogica può incidere su tale prassi solo in maniera indiretta, operando trasformazioni nelle "teorie popolari" possedute dagli insegnanti, e riesce ad essere efficace solo nella misura in cui riesce a sostituirsi ad esse. Si tratta di una prospettiva di grande interesse, che ridefinisce il lavoro della pedagogia teorica: modificare il senso comune degli insegnanti.

Al di là di questo, il discorso di Bruner ha una rilevanza "strutturale", poiché ipotizza che nei fatti (nella mente dell'educatore) il rapporto tra teoria e

prassi non sia diretto, ma filtrato da una struttura intermedia: la pedagogia popolare. Per rendere produttivo il nesso teoria-prassi potrebbe essere necessario prevedere una qualche struttura di mediazione del loro rapporto.

Questa idea di un rapporto mediato tra teoria e prassi trova un'*analogia strutturale*, in ambito teorico, nella posizione del problematicismo pedagogico. Infatti, nel quadro di questo paradigma, il rapporto tra teoria pedagogica e prassi educativa è mediato dal *"modello educativo"*.

In altre parole, secondo il problematicismo, la teoria non tratta direttamente della prassi, ma di modelli educativi; e sono questi ultimi ad esercitare una funzione guida verso la prassi. L'interposizione di questa struttura intermedia tra teoria e prassi non innesca, per altro, alcun regresso all'infinito (non diventa, cioè, necessaria un'ulteriore struttura intermedia tra teoria e modello, e così via); il modello educativo ha una configurazione a doppia faccia: da un lato ha una portata normativa verso la prassi, dall'altro reca in sé una teoria implicita che è suscettibile d'analisi in sede teorica (o meta-teorica).

In questo contributo, intendo dare un'interpretazione della prospettiva del Problematicismo, allo scopo di suggerire un'ipotesi di lavoro per la concreta composizione tra teoria pedagogica e prassi educativa.

Il problematicismo e i modelli educativi

Banfi, nel dare rilievo alle "categorie" come concetti fondamentali di una pedagogia normativa (Banfi, 1961, 31) in quanto declinate sul "dover essere", ne aveva rilevato pure l'astrattezza rispetto alla concreta esperienza educativa[1]. Allo scopo di superare questa astrattezza delle categorie, Bertin ha esteso l'analisi fenomenologica a concetti caratterizzati da un contenuto educativo maggiormente concreto (Bertin, 1961, 156)[2], precisandone la significatività tanto in sede teoretica quanto pragmatica (Idem, 1975, 93)[3], nonché la loro intrinseca *problematicità*.

Il concetto pedagogico acquista un significato univoco soltanto nel quadro di un dato modello educativo. Altrimenti, esso ha un carattere *polivalente*, e il suo senso si configura come un problema. Pertanto, considerare un concetto dal punto di vista pedagogico non vuol dire fissarne l'essere in sé, ma svolgere la fenomenologia dei suoi *possibili* significati.

Dare rilievo a concetti caratterizzati da una maggiore concretezza educativa non basta però a superare l'astrattezza dell'analisi fenomenologica, vuoi perché tali concetti risultano polivalenti e dunque incapaci di indirizzare con chiarezza la prassi, vuoi perché l'organizzazione della vita educativa non è gui-

data da un singolo concetto, bensì da complessi concettuali che comprendono i diversi aspetti dell'esperienza educativa.

Pertanto, è necessario portare l'analisi fenomenologica al livello dei "modelli" (e delle loro "strutture") o dei "sistemi" educativi. Iniziamo dal significato secondo cui Bertin usa questi termini. Per "modello" egli intende: «lo schema concettuale secondo cui possono essere connessi ed ordinati i vari aspetti della vita educativa in rapporto ad un principio teleologico che ne assicuri coerenza ed organicità» (*Ibidem*, 77-78). In altre parole, un "modello" rappresenta uno schema di connessione tra una finalità, che costituisce una peculiare interpretazione della problematica educativa, e un insieme di pratiche educative, che acquistano senso e legittimità in relazione ad essa. Sul piano pragmatico, un modello corrisponde ad una scelta educativa determinata (*Ibidem*, 77), e possiede una precisa valenza normativa: è capace di ispirare e guidare la concreta organizzazione dell'esperienza educativa.

In questo quadro, il termine "struttura" sta ad indicare: «l'insieme degli aspetti in cui il modello assume, o può assumere, concretezza e realtà in rapporto a situazioni possibili o storicamente e socialmente definite... [e dunque] gli elementi che caratterizzano per la loro relativa invarianza il modello stesso» (*Ibidem*, 78). Mentre, per "sistema" educativo, Bertin intende la forma dell'attuazione storico-sociale dei modelli educativi: «con una struttura variabile dipendente dai fattori che li condizionano concretamente (razziali, economici, sociopolitici, linguistici, ecc.), e non solo dallo sviluppo del principio ideale» (*Ibidem*, 121). In altri termini, ogni *sistema educativo* realizzato sul piano storico è formato da un *modello*, che costituisce una certa scelta educativa, e dalle *strutture* determinate che danno ad esso attuazione concreta. Di conseguenza, il medesimo modello educativo può conoscere attuazioni storiche differenti entro sistemi educativi diversi, in ragione della diversa fisionomia che acquistano gli elementi della sua struttura nell'ambito di ciascuno di tali sistemi.

Questa reinterpretazione della fenomenologia educativa è cruciale per superarne l'astrattezza, conferendole un più concreto raccordo con l'esperienza educativa e una maggiore valenza teorico-pratica.

Analizziamo, però, meglio il concetto di "modello". Bertin distingue tra un'accezione *descrittivo-esplicativa* (modello come rappresentazione stilizzata di un certo fenomeno) e un'accezione *normativo-costruttiva* (modello come schema-guida per la realizzazione di qualcosa), e asserisce di rifarsi essenzialmente a quest'ultima (*Ibidem*, 122)[4]. Il "modello" educativo rappresenta uno "schema" che salda in una medesima configurazione concettuale la componente teleologica (una finalità da perseguire) con quella pratica (i concreti modi di fare educazione). Esso riveste essenzialmente una funzione "norma-

tiva": guida e giustifica la pratica alla luce di una finalità. Banfi aveva a suo tempo precisato che l'aspetto normativo della riflessione pragmatica è legato all'individuazione di una "finalità" assunta idealmente come universale.

Dal punto di vista descrittivo, il modello è specificabile secondo la sua "struttura" (gli elementi concreti, materiali ed empirici, da cui è formato), ma il suo significato pedagogico diventa intelligibile alla luce della finalità formativa che ne informa e ne giustifica la struttura stessa. La "struttura" del modello ne rappresenta anche gli aspetti invarianti, che gli conferiscono un carattere "tipico" al di là delle differenze tra le sue realizzazioni storiche in sistemi educativi veri e propri. I "sistemi" educativi sono perciò le forme di organizzazione storico-sociale dell'educazione, e ciascuno di essi è legato ad un modello ideale. Tale legame è quello tipico di una relazione trascendentale: immanenza del modello al sistema e trascendenza del primo verso gli aspetti storicamente determinati del secondo. Il "modello" educativo adempie così ad una duplice funzione teorico-pratica: ermeneutica e normativa. Sul piano ermeneutico, tale nozione permette d'interpretare il significato pedagogico di un dato sistema educativo; sul piano normativo, consente di prefigurare l'organizzazione e la realizzazione di concreti sistemi educativi.

Il costrutto del "modello" rappresenta così il principio-cardine per una fenomenologia dell'educazione configurata in senso teorico-pratico, come una *sistematica aperta di modelli educativi*.

Tuttavia, in questo modo si pone il problema dell'elaborazione dello schema concettuale del modello. Nel pensiero di Bertin possiamo reperire due distinte modalità di elaborazione. La prima modalità è teorico-deduttiva, la seconda è di carattere storico-induttivo.

La modalità teoretico-deduttiva è di natura speculativa: parte da "posizioni ideali" dell'esperienza formativa, considerate come puramente *possibili* (indipendentemente, cioè, dalla loro effettiva attuazione storica). In tale prospettiva, i modelli derivano dalle *antinomie* educative, costituendosi come proiezioni normative dei poli antinomici. In questo modo, sono definiti due modelli educativi opposti, basati su finalità educative in aperto contrasto, e che si pongono agli estremi di una data sistematica fenomenologica, comprendendola nel suo complesso. Nel quadro di tale sistematica, vengono ordinati i modelli che riflettono variamente le istanze di composizione dell'antinomia, fissando così le posizioni esemplari della fenomenologia in questione. Per esempio, a partire dall'antinomia tra istanze educative *egocentriche* ed *eterocentriche*, Bertin individua, in qualità di modelli polari, i *modelli individualisti*, che identificano la finalità formativa nel momento dell'individualità, e i *modelli collettivisti*, volti al superamento dell'individualità per la collettività. Situa poi in posizione in-

termedia i modelli di superamento dell'antinomia: quelli di superamento in funzione dell'individualità (il suo potenziamento si risolve a vantaggio della collettività); e quelli di superamento in funzione della collettività (il suo sviluppo si risolve a vantaggio dei singoli individui). Il principio di costruzione fenomenologica è, perciò, evidente: i modelli educativi sono pensati e significati in funzione dell'antinomia. Ovviamente, le posizioni esemplari individuate possono avere corrispettivi nella storia delle idee pedagogiche (che sono anzi un'importante fonte di identificazione delle antinomie) o in quella dei concreti sistemi educativi (che attestano la rilevanza di certe prospettive anche sul piano storico-sociale); le strutture della fenomenologia appartengono però alla sfera del *possibile*, non dell'*esistente* o dell'*esistito*.

Nell'altra strategia, di marca storico-induttiva, la fenomenologia lavora con i materiali della storia, secondo una duplice possibilità. Per un verso, può riferirsi alla storia delle idee pedagogiche, rintracciando affinità che permettono di raccogliere diverse dottrine entro uno stesso "modello" ideale. Per un altro verso, può lavorare sulla storia dei sistemi educativi, individuando orientamenti similari rispetto ad una data problematica educativa (per esempio, quella politica: il modello educativo liberale, quello comunista, quello fascista, ecc.).

In relazione ai sistemi educativi, si deve sottolineare l'affinità (rilevata dallo stesso Bertin) tra la nozione di modello e quella weberiana di *"tipo ideale"*. Quest'ultimo è costituito da un "quadro concettuale" prodotto tramite l'accentuazione di determinati elementi della realtà ritenuti caratterizzanti (è simile ad una "caricatura"), cosicché la sua validità non va commisurata alla sua corrispondenza empirica, ma solo alla sua fecondità nella ricerca (Weber, 1922, 59 e ss.). Per esempio, quando si parla di modello educativo fascista, si usa il termine modello con un senso prossimo a quello di "tipo ideale".

In conclusione, sia che coincida con una posizione ideale puramente possibile, ricavata per via speculativa, sia che corrisponda al nucleo ideologico di un insieme di concreti sistemi educativi, realizzati storicamente, il concetto di modello educativo rappresenta un fondamentale progresso metodologico per la fenomenologia dell'educazione, e per un effettivo raccordo tra teoria e prassi in pedagogia.

Muovendo dal chiarimento del concetto di modello educativo, si può cogliere la peculiare forma di intermediazione tra teoria e prassi che esercita e la problematicità che lo caratterizza.

Secondo Bertin, il compito della filosofia dell'educazione (che qui possiamo considerare come il grado più elevato dell'attività teorica) non è solo quello di addurre argomentazioni capaci di legittimare una certa scelta edu-

cativa, ma di definire le alternative stesse entro cui si può esercitare tale scelta, presentando tali alternative nella forma tipica di modelli educativi[5]. La fenomenologia educativa assume pertanto la forma di una sistematica aperta di modelli educativi, ed è la rilessione teorica entro questa trama di modelli che, favorendo la consapevolezza delle loro inevitabili unilateralità, porta ad un atteggiamento critico verso tali modelli e rende razionale la scelta.

L'attività teorica che prepara uno dei momenti cruciali della prassi, la scelta del modello da assumere come guida per l'azione educativa entro una certa situazione storico-sociale, consiste dunque in una riflessione di carattere critico e dialettico entro il ventaglio dei possibili modelli educativi. Ciò non significa che non si possano avere forme di cristallizzazione dogmatica dei modelli, ma questa concerne prevalentemente la loro attuazione storica in sistemi educativi (per esempio: il modello di educazione fascista del ventennio mussoliniano).

La teoria implicita in un modello educativo

In questo quadro occorre comprendere bene la peculiare forma di intermediazione tra teoria e prassi esercitata dal modello. Se da un lato il modello possiede una portata normativa capace di guidare la prassi, e legata alla finalità educativa che pone a proprio baricentro, dall'altro esso reca in sé una concezione educativa nel cui quadro acquista senso e legittimità tale finalità. Sono tale concezione e tale finalità a divenire oggetto prioritario d'analisi teorica.

Occorre, perciò, distinguere tra la filosofia dell'educazione situata sul piano trascendentale e la filosofia (o teoria) implicita in ogni particolare modello e/o sistema educativo. Con questo aspetto teorico-filosofico incorporato in una struttura pedagogica, Bertin intende: «[la] concezione generale della vita e della realtà presupposta in ogni presa di posizione educativa, per cui la pedagogia marxista, ad esempio, segue un modello differente da quello seguito dalla pedagogia libertaria; risultando entrambe, comunque, vincolate dalla natura della scelta effettuata, ad una precisa determinazione di obiettivi educativi e di mezzi adeguati per realizzarli» (Bertin, 1982, 214).

Si tratta, pertanto, di una componente teorico-filosofica non formalizzata in maniera precisa, ma che si presenta in buona misura come un insieme di presupposti impliciti in un modello pedagogico ideale o in un sistema educativo concreto. Secondo Bertin, questi presupposti svolgerebbero una funzione "vincolante" (o, aggiungiamo, quantomeno "orientativa") nella scelta di obiettivi e metodi d'intervento.

In ogni modello educativo è dunque presente un "nucleo filosofico" implicito che fissa alcuni presupposti generali del modello stesso, legittima la finalità fondamentale che caratterizza il modello stesso, e fornisce le risorse euristiche per la selezione di obiettivi e di mezzi educativi. In questo modo, risulta ulteriormente chiarita la capacità di direzione del modello rispetto alla prassi.

Circa il rapporto tra teoria e modello, si deve invece chiarire il ruolo della filosofia dell'educazione rispetto a questi assunti teorici impliciti nei modelli o nei sistemi educativi[6].

In rapporto ai presupposti teorici impliciti nel modello, il ruolo della teoria trascendentale (della filosofia dell'educazione) appare analitico e critico al tempo stesso. Sul piano *analitico* si tratta di rendere espliciti gli assunti incorporati nel modello educativo. Sul piano *critico*, occorre invece controllare la congruità di tali assunti rispetto al criterio della razionalità e di denunciare, conseguentemente, gli elementi dogmatici, i presupposti indimostrati e le unilateralità eventualmente presenti in tali assunti.

La teoria pedagogica provvede perciò all'analisi e alla critica dei fondamenti filosofici impliciti nei modelli educativi, con uno scopo eminentemente antidogmatico: impedire cristallizzazioni, chiusure ed involuzioni dei modelli stessi.

Si precisa, perciò, il rapporto mediato tra teoria e prassi proprio della prospettiva problematicista. La teoria non analizza direttamente la prassi educativa, ma le forme secondo cui tale prassi acquista organicità ed intelligibilità: i modelli educativi. La prassi, dal canto suo, non si riferisce direttamente alla teoria per darsi senso e direzioni operative, ma si ispira ad un modello educativo capace di fornirle lo schema generale di organizzazione dell'esperienza educativa, la finalità che informa tale schema e la concezione filosofica che legittima tale finalità. Il modello rappresenta la concreta struttura d'intermediazione tra teoria e pratica; esso ha un duplice volto: da una parte si rivolge alla pratica per guidarla, dall'altra alla teoria per sottomettersi alla sua analisi critica.

Si tratta di un'impostazione capace di sposare la fecondità teorica con l'efficacia pratica, ma qual è il suo fondamento?

Modello come "schema" pedagogico

Nel quadro della prospettiva problematicista, l'interposizione del modello tra il piano della teoria e quello della prassi sembra volta a risolvere un pro-

blema analogo a quello kantiano dello *schematismo trascendentale* (Kant, 1787, 163-170).

Nell'impostazione di Kant, lo "schematismo" è l'attività attraverso cui l'intelletto fornisce "schemi" ai concetti, ossia: regole per determinare l'intuizione (empirica o pura) secondo un dato concetto. Nel caso dei concetti puri dell'intelletto (le "categorie"), si hanno gli schemi "trascendentali". Lo schema costituisce la struttura intermedia che rende omogeneo il piano empirico e quello categoriale, e rende dunque possibile la trasposizione dei dati sensibili secondo un ordine razionale.

Notoriamente, tale soluzione si presenta problematica, a causa dell'intrinseca difficoltà di conciliare il variare e la mutevolezza temporale dell'esperienza sensibile con la fissità e l'atemporalità delle categorie kantiane. Tale problema è però cruciale per il criticismo kantiano (Paci, 1975, 9-11), poiché risulta legato alla relazione soggetto-oggetto e all'interpretazione del conoscere in funzione di tale relazione, anziché del solo oggetto assunto come essere-in-sé (il realismo), o della spontaneità creatrice del solo soggetto (l'idealismo).

Nella prospettiva problematicista si tratta di risolvere il problema della connessione tra la molteplicità e la mutevolezza delle concrete forme della prassi educativa e l'astratta generalità di una fenomenologia delle categorie teoriche della pedagogia. Ma il problema, in questo caso, non sembra affliggere tanto la capacità interpretativa della teoria, quanto la sua efficacia nel dirigere la prassi.

Infatti, le categorie teoriche della pedagogia possiedono un'adeguata capacità ermeneutica per sussumere e interpretare l'esperienza educativa, ma quando si tratta di guidarla risultano eccessivamente astratte e sono capaci di fornire soltanto orientamenti molto generali. Come si è visto, è possibile portare l'attenzione su concetti pedagogici caratterizzati da un contenuto educativo maggiormente concreto, ma tali concetti sono intrinsecamente *polivalenti*, e dunque radicalmente problematici. Un corretto approccio al concetto pedagogico preso in sé e per sé non può che svolgerlo nella fenomenologia delle sue possibili significazioni; ma in questo modo, non assumendo un senso univocamente determinato, la sua capacità di guidare concretamente la prassi educativa ne risulta largamente indebolita.

Come si è detto, un concetto pedagogico acquista un significato univoco soltanto nel quadro di un dato modello educativo. Entro tale quadro, perciò, il concetto non riveste soltanto la funzione ermeneutica di sussumere e dare significato unitario ad un insieme altrimenti eterogeneo di esperienze educative, ma assume anche la capacità di indirizzare concretamente la prassi. All'interno di uno specifico modello educativo i concetti pedagogici risultano

univocamente determinati e si organizzano secondo uno schema che connette e dà ordine ai diversi aspetti della prassi educativa in funzione di una finalità che assicura loro un senso unitario.

In questa maniera, da un lato, il modello assicura la trasposizione delle diversificate forme della prassi educativa secondo un ordine coerente e, dall'altro, risulta capace di esercitare una guida effettiva nei confronti di tale prassi, rimanendo nel contempo disponibile per l'analisi critica in sede teoretica.

Quella del problematicismo sembra, perciò, un'ipotesi capace di realizzare un'effettiva connessione tra teoria e prassi, dando adeguato risalto sia all'interpretazione teorica dell'esperienza educativa sia all'esigenza della sua guida razionale. Per rimanere coerenti col problematicismo, occorre però fare di tale ipotesi un uso non dogmatico, bensì critico: bisogna considerarla soltanto un'ipotesi di lavoro.

Presentazione dell'Autore: Massimo Baldacci è Professore Ordinario di Pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Urbino. Presidente della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) nel triennio 2006/2009, ha pubblicato di recente, con Michele Corsi, *Un'opportunità per la scuola. Il pluralismo e l'autonomia della pedagogia* (Napoli, Tecnodid, 2009) e, con Franco Frabboni, *La controriforma della scuola. Il trionfo del mercato e del mediatico* (Milano, Franco Angeli, 2009).

Note

[1] Vedi l'inedito di Banfi cit. in G.M. Bertin (1961, 103-104).

[2] G.M. Bertin nota: «Le nostre osservazioni si estendono alla fenomenologia di tutti i "concetti" atti ad operare pedagogicamente in direzione teoretica e pragmatica, e perciò non soltanto alle "categorie" intese nel senso di Banfi».

[3] «Col termine generico di "concetto pedagogico" comprendiamo... valori, ideali, categorie, ecc., significativi in rapporto a direzioni teoretiche e a direzioni pragmatiche dell'esperienza educativa».

[4] Circa questa distinzione Bertin cita la Metelli Di Lallo; cfr. C. Metelli Di Lallo (1978, 33-50). Per la distinzione dei tipi di modello vedi P. Delattre, "Teoria/modello", in *Enciclopedia*, Torino, Einaudi, 1981. Per il rapporto tra teoria e modello vedi anche P. Delattre (1984); G. Giorello (1981).

[5] Bertin (1975, 59) scrive: «compito specifico della filosofia dell'educazione è non soltanto di giustificare la *scelta* pedagogica [...] è anche quello di presentare, alla *scelta* pedagogica, e preliminarmente ad essa, il piano universale dell'esperienza educativa; di presentarla, cioè, nelle forme *tipiche* (nelle strutture esemplari, nei *modelli*...) in cui può assumere concretezza, secondo il disegno di una *fenomenologia* generale dell'esperienza educativa che mantenga carattere *aperto*».

[6] A questo proposito, Bertin (1982, 215) scrive: «la filosofia dell'educazione consente anche di verificare, per la sua natura "regolativa", la rispondenza di strutture, metodi e tecniche, attuate da scelte di carattere pragmatico, alla trascendentalità dell'esigenza educativa; e perciò denunciare e combattere l'eventuale misconoscimento di questa».

Bibliografia

Baldacci, M. (2003), *Il Problematicismo*, Lecce, Milella.
— (2007), *La pedagogia come attività razionale*, Roma, Editori Riuniti.
Banfi, A. (1961), *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, a cura di G.M. Bertin, Firenze, La Nuova Italia.
Bertin, G.M. (1961), *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi*, Roma, Armando.
— (1975), *Educazione alla ragione*, Roma, Armando.
— (1982), *Progresso sociale o trasformazione esistenziale*, Napoli, Liguori.
Bruner, J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
Cambi, F. (2000), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza.
Cives, G. (1978), *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*, Firenze, La Nuova Italia.
Colicchi, E. (2004), «Il razionalismo critico», in F. Cambi, L. Santelli Beccegato (a cura di), *Modelli di formazione*, Torino, Utet.
Contini, M.G. (2005), *Tra impegno e utopia. Ricordando Giovanni M. Bertin*, Bologna, Clueb.
Delattre, P. (1984), *Teoria dei sistemi ed epistemologia*, Torino, Einaudi.
Dewey, J. (1998), *Rifare la filosofia*, trad. it., Roma, Donzelli.
Frabboni, F. (1978), *Pedagogia*, Milano, Accademia.
Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2001), *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza.
Giorello, G. (1981), «Teorie e modelli nella scienza», in AA. VV., *Il sapere come rete di modelli*, Modena, Panini.
Kant, I. (1787), *Critica della ragion pura*, Analitica trascendentale, Libro secondo, Capitolo primo: Dello schematismo dei concetti puri dell'intelletto, Roma-Bari, Laterza, 1987.
Metelli Di Lallo, C. (1978), *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio.
Paci, E. (1957), «L'eredità di Kant», in *La filosofia contemporanea*, Milano, Garzanti.
Preti, G. (1957), *Praxis ed empirismo*, Torino, Einaudi.
Weber, M. (2003), *Il metodo delle scienze storico-sociali*, trad. it., Torino, Einaudi.