

Michele Borrelli - *Il problema del fondamento o del Grund – Contro una pedagogia ridotta a scienza*

Michele Borrelli

Il problema del fondamento o del *Grund* - Contro una pedagogia ridotta a scienza



La domanda del fondamento o del *Grund*¹

La pedagogia sta facendo (se si analizza la sua collocazione nelle università e nella letteratura specifica bisogna, purtroppo, constatare che ha già fatto) il passo da riflessione pedagogica a *scienza pedagogica*. Questo passo se, da un lato, può sembrare logico ed evidente in una società che viene definita ‘della conoscenza’ (sarebbe meglio dire ‘dell’ignoranza’) e nella quale c’è evidentemente il bisogno di scientificizzare tutto, partendo dall’assunto che solo con l’etichetta scienza si può ‘giustificare’ o ‘legittimare’ qualcosa, dall’altro si configura altamente problematico proprio rispetto al problema del *Grund* in generale (e di una fondazione del pedagogico in particolare). Problema inaggrabile, ovviamente, e che in termini di *fondazione* anche il pensiero pedagogico deve non solo porsi, ma risolvere, se vuole ‘dimostrare’ o, meglio, dar prova anche e soprattutto a se stesso di pensare appunto in termini pedagogici e di poter così rinunciare ad un immedesimarsi in altre logiche: in logiche appunto scientifiche, logiche che snaturano alla radice la sua verità e il senso della sua verità.

Cerchiamo di vedere perché questo passo verso una *scienza pedagogica* snaturi l’essenza stessa del pensare in termini di pedagogia e distrugga la domanda del suo *Grund* o *fondamento*, partendo dall’approccio che oggi viene ritenuto indispensabile, proprio per risolvere il problema del *fondamento* e non solo quello pedagogico. Qual è questo Dio attraverso cui si può tutto e a tutto può rispondere? Questo Dio è il *logos scientifico* (= *logos empirico*). E cosa annuncia questo Dio in termini di conoscenza e di verità? Annuncia che dove non c’è scienza non c’è verità e che, pertanto, se la pedagogia – come tutte le ‘scienze’ – non ha un fondamento empirico, non è scienza. E non essendo scienza essa è fuori dalla verità. Nel *jargon*, soprattutto odierno, dei sedicenti esperti delle scienze

¹Sul problema del *fondamento* o del *Grund*, cfr. M. Borrelli, *Ermeneutica trascendentale e fondazione ultima di filosofia e scienza. Introduzione al pensiero di Karl-Otto Apel*, Pellegrini, Cosenza, 2008. Sul problema del *Grund*, vedi inoltre: Francesca Caputo, “Fondazione etica e pedagogia – Il contributo di Kant”, in questo stesso numero di Topologik.

Michele Borrelli - *Il problema del fondamento o del Grund – Contro una pedagogia ridotta a scienza*

(pedagogiche), dire che la pedagogia non è scienza o che non è scientifica, equivale a dire che la pedagogia vive in/di sistemi di credenze, ideologie o fedi; equivale ad una conferma ufficiale di voler essere ancora ancorati a sistemi metafisici, soggettivi, nell'evidente rifiuto dei saperi dimostrabili e, quindi, oggettivi. In altri termini: voler sempre ancora, consapevolmente, privilegiare le proprie fantasie e ideologie a dispetto della conoscenza e della verità che i metodi scientifici ci mettono a portata di mano. Detto ancora diversamente e relativamente al campo pedagogico: non voler *condurre*, ma *sedurre*; non voler avvicinare l'*educandus* alla verità, ma volerlo consapevolmente sottrarlo ad essa. Voler continuare *sulla via socratica*...e non su quella avalutativa della *dimostrazione*.

Le riflessioni seguenti vogliono dimostrare che proprio il monopolio scientifico è causa (sia nelle 'scienze' sociali ed umane o dello spirito, in generale, che nel nostro caso specifico: in pedagogia) di oscuramento e non di illuminazione, di ideologia e non di conoscenza e verità. Formuliamo la tesi che è lo scientismo a *sedurre* e non a *condurre*; che è lo scientismo a distruggere l'essenza della verità ed il suo senso negli ambiti spirituali dell'umano e del sociale.

Come impostare il problema del Grund?

Se ci atteniamo ai criteri analitici – proposti e imposti, per esempio, dalle correnti scientifiche empirico-sperimentali –, una riflessione in termini di *fondazione* deve basarsi esclusivamente sulla *constatazione di fatti*, o, meglio, sul riconoscimento/accertamento di fatti *fondati* su prove empiriche evidenti e universali². Se trasferiamo questo assunto all'ambito delle 'scienze umane e sociali' o spirituali, in generale, abbiamo: come alla sociologia corrisponde l'analisi e la sistemazione dei *fatti sociali* (Durkheim)³, alla pedagogia corrisponde l'analisi e la sistemazione dei *fatti educativi*. Se seguiamo ancora questa logica nuda e cruda di ricerca dei fatti, c'è un solo modo per risolvere il problema del fondamento o del *Grund*, un solo percorso metodico per la costituzione del pensiero,

²Si veda la mia *Pedagogia come ontologia dialettica della società*, Pellegrini, Cosenza 5^a ed. riv. e ampl. 2010 (1^a ed. 1998, 2^a ed. riv. e ampl. 1999), cap. 10 *L'autofondazione della pedagogia come scienza. Problemi di metodo*, spec. § 10.1 *Teoria scientifica analitica*, pp. 317-323.

³Valga su ciò l'importantissima opera di E. Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. Quadrige, 20^a ed. 1981.

Michele Borrelli - *Il problema del fondamento o del Grund – Contro una pedagogia ridotta a scienza*

sia esso pedagogico, sociologico o come altro dir si voglia: la *ricerca empirica*. Analogamente ad ogni altra scienza, la pedagogia, dovrebbe descrivere ‘fatti’ (nel nostro caso specifico: ‘fatti pedagogici’).

Salta subito all’occhio qualche domanda. Ma la riflessione pedagogica può limitarsi alla descrizione (benché forse anche sociologizzata e ricca di tutti gli strumenti che le scienze empiriche possono mettere a disposizione) del *fatto educativo*? E che riflessione potrebbe essere quella che limita i suoi spazi di ricerca ad ambiti descrittivi, osservativi o semplicemente constatativi, se abbiamo di mira la ricerca del *Grund* o del fondamento, nel nostro caso del *Grund* pedagogico? Ovviamente, si può argomentare anche kantianamente e dire: l’educazione è un *fenomeno empirico* (e non un *noúmenon*⁴), per cui si potrebbe incorrere nell’errore di pensare di poter dare via libera a tutto quell’insieme di pedagogie descrittive, empiriche e magari – e perché no a questo punto - a teorie ‘sperimentali’! dell’educazione. Seguendo la logica del Dio empirico (che è poi il paradigma che la scienza moderna impone), il problema del *Grund* si risolve limitandosi a *descrivere* e non a *prescrivere*, a *spiegare* e non a *valutare*. Se in questa logica si parla ancora di ‘valutazione’, ciò è da intendere solo nel senso di riproduzioni di ‘fatti’ e, quindi, nel senso della formulazione di *enunciati fattuali*. Ma cosa dicono i *fatti*, i *dati empirici*, se parliamo in termini di *Grund* in pedagogia? Una cosa sembra più che certa già ora: senza un’*idea pedagogica* a monte, questi dati empirici non dicono pedagogicamente proprio nulla.

Se si prescinde dall’impostazione teoretica del *logos empiristico*, i cui criteri vincolano alla *descrizione* puramente fattuale, si nota che, già per poter discorrere in termini di pedagogia, dobbiamo ricorrere ad un tipo di riflessione che passa certamente anche attraverso l’empiria, ma che si spinge, di principio, oltre ogni esplicazione puramente empirico-fattuale. Se pensiamo al *Grund* in pedagogia, siamo sì, certo, anche, all’interno di criteri di *spiegazione* sul modello forse anche del *logos empiristico* di ragione, ma siamo, soprattutto, all’interno di criteri di *valutazione* sul modello del *logos discorsivo* del *comprendere*, com’è il caso, per esempio, dell’impostazione teoretica della *Prima*

⁴Si veda al riguardo di I. Kant, *Über Pädagogik*, trad. it. di F. Rubitschek, *La pedagogia*, introd. di A. Corsano, La Nuova Italia, Firenze 6^a rist. 1959; e, sul contesto, il mio saggio *La dissoluzione filosofica della filosofia: Descartes – Spinoza – Kant – Hegel – Marx*, nel vol. 5 della Collana da me fondata e curata *Quaderni Interdisciplinari. Metodologia delle scienze sociali*, Pellegrini, Cosenza 2001, § 1.2 *La svolta trascendentale: Kant*, pp. 24-30.

Michele Borrelli - *Il problema del fondamento o del Grund – Contro una pedagogia ridotta a scienza*

(Horkheimer/Adorno/Marcuse) e, soprattutto, della *Seconda* (Habermas/Apel) *Scuola di Francoforte*⁵, o all'interno di criteri di impostazioni trascendental-fenomenologiche, sul modello, per esempio, husserliano di recupero dell'oggetto e della reciprocità di soggetto e oggetto⁶, o, ancora, all'interno di criteri di un'impostazione ontologico-dialettica, in cui l'analisi del *fatto* (anche educativo) è possibile solo nella connessione di esso con la *totalità* sociale, ovverosia solo come riflesso dell'imporsi di quest'ultima sul soggetto (Adorno/Borrelli)⁷. In definitiva: non siamo mai solamente all'interno di criteri empiristici, ma sempre e *per definitionem* all'interno di criteri del *comprendere*, del *valutare*, in altri termini: all'interno di processi ermeneutici.

Il problema del *Grund* nella disputa sulla neutralità o no della scienza

Come si presenta il problema del *Grund* nella disputa tra *scienza avalutativa* (scienze della natura o nomologiche), ovverosia dello *spiegare* e *scienza valutativa* (dello spirito) o del *comprendere*?

La diversità dei paradigmi, così come tracciata da Dilthey, ha portato, in ambito logico-scientifico, alla distinzione tra proposizioni avalutative, esplicative, denotative e descrittive (*scienze dello spiegare*) e proposizioni valutative, normative, prescrittive o valoriali (*scienze del comprendere*).

⁵Si veda, sul contesto, in termini pedagogici ed educativi, il mio saggio *La ragione come processo di emancipazione del Gattungssubjekt nella Teoria Critica (Horkheimer/Adorno/Habermas)*, in M. Borrelli, J. Ruhloff (a cura di), *La pedagogia tedesca contemporanea*, vol. 2, Cosenza, Pellegrini 1996, pp. 11-47. Inoltre un mio saggio in versione tedesca: *Utopisierung von Kritik. Pädagogik im Spannungsverhältnis von utopischem Begriff und kontingenter Faktizität*, in D. Benner, M. Borrelli, F. Heiting, C. Winch (a cura di), *Kritik in der Pädagogik – Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*, Zeitschrift für Pädagogik, n. 46. Beiheft, Beltz, Weinheim, Basel, Berlin 2003, pp. 142-154; in versione inglese: *The Utopianisation of Critique: The Tension between Education Conceived of as a Utopian Concept and as one Grounded in Empirical Reality*, in C. Winch (a cura di), *Journal of Philosophy of Education*, Special Issue on Critique, vol. 38, Issue 3, August 2004, pp. 441-454; e in versione italiana: *L'utopizzazione della critica. La pedagogia nel rapporto di tensione tra l'utopicità del concetto e la fattualità della contingenza*, in M. Borrelli (a cura di), *Pedagogia critica*, Pellegrini, Cosenza 2004, pp. 211-233.

⁶Per questa analisi si veda, in particolare, E. Husserl, *Cartesianische Meditationen*, M. Nijhoff 1950; trad. it. e a cura di F. Costa, *Meditazioni Cartesiane*, Bompiani, Milano 2^a ed. riv. 1970; sul contesto rinvio al mio saggio *L'ontologia fenomenologico-ermeneutica*, in «Qualeducazione», n. 7-12, Pellegrini, 1997, pp. 13-30.

⁷Cfr. M. Borrelli, *Pedagogia come ontologia dialettica della società*, Pellegrini, Cosenza, op. cit., pp. 317 sgg..

Michele Borrelli - *Il problema del fondamento o del Grund – Contro una pedagogia ridotta a scienza*

Le proposizioni avalutative, esplicative, denotative, descrittive si limitano, appunto, agli *enunciati di fatto*. Secondo la logica neopositivistica, per esempio del *Wiener Kreis*, i dati dell'esperienza empirica devono entrare nel linguaggio scientifico in forma, addirittura, 'protocollare', quindi rigorosa (Carnap)⁸, cioè in forma di proposizioni direttamente collegate all'esperienza, senza l'impiego di alcun legame (metafisico) che non abbia un corrispondente empirico. Ciò vale, se non altro, per l'interpretazione fiscalista della conoscenza e della scienza, difesa, appunto, sul piano logico-scientifico dal *neopositivismo logico* e, nel nostro caso, da quello scientismo pedagogico che, ponendosi fuori dal pensare in termini di pedagogia, ha fatto suo, accantonando la propria logica interna, questo fiscalismo che in altri campi ha ovviamente anche un suo senso e una sua importanza.

Ma pensiamo per un momento in termini di *fondamento pedagogico*. Qual è il *fatto* pedagogico da descrivere, osservare, constatare *avalutativamente*? Qual è l'*oggetto* 'fiscalizzabile', constatabile, osservabile *avalutativamente* in termini di pensiero pedagogico? Pensiamo per un momento e per essere concreti all'*educazione*. L'educazione come 'fatto educativo' è empiricamente osservabile? E quali dovrebbero essere questi criteri e metodi empirici che rendono a noi *avalutativamente* constatabile, osservabile e, soprattutto, *spiegabile* il *fatto* educazione?

Queste semplici domande dovrebbero far sorgere qualche fondato sospetto sulla praticabilità o, meglio, sulla trasferibilità di criteri puramente empiristici su un piano *oggettuale* o *fattuale* (qual è quello pedagogico). Piano che non è *fattuale* nel senso di criteri empiristici dello *spiegare* e che si sottrae, di principio, alle sperimentazioni e misurazioni e, quindi, alle 'dimostrazioni' fiscalizzabili, alle 'convalide' o 'verifiche' empiriche, perché piano del *comprendere* e non piano dello *spiegare* (nel senso naturalistico di *causa-effetto*).

L'*oggetto* e il *fatto* pedagogici differiscono *strutturalmente* dall'*oggetto* e dai fatti delle scienze naturali-fisiche. Ciò *spiega* che la riflessione pedagogica non è per principio mai puramente o esclusivamente *descrittiva*, *esplicativa*, *denotativa*, e, di certo, non è mai *avalutativa* e *neutrale* e, quindi, mai situabile su un piano di pura constatazione e dimostrazione. Piuttosto, se parliamo di *Grund* o di *fondamento* (in ambito pedagogico),

⁸Cfr. R. Carnap, *Die physikalische Sprache als Universalsprache der Wissenschaft*, III, in «Erkenntnis», II, 1931-32, p. 43.

Michele Borrelli - *Il problema del fondamento o del Grund – Contro una pedagogia ridotta a scienza*

passiamo ineludibilmente dalla constatazione descrittiva constatativa alla riflessione *normativa, prescrittiva* o, meglio, *intenzionale*, per usare un termine di quel linguaggio pedagogico che aveva ancora un *sensu* rispetto all'odierna *etichetta* scienza. Se parliamo in termini di *fondazione* o di *Grund* e, quindi, in termini di possibilità di costituzione del *pensiero pedagogico*, non parliamo di scienza e scienza empirica, di metodi e saperi verificabili, ma di *riflessione*, del ritorno al *pensiero*; parliamo di *logos discorsivo*. Ovviamente, anche per pensare in termini di questo *logos*, abbiamo bisogno di un *linguaggio* e di *'metodi'*. Si tratta, però, nel nostro caso di *'metodi'* della *riflessività*; di una *riflessività* che, proprio in quanto tale, è *logos discorsivo* e non *logos empiristico*. Il *Grund* pedagogico (come ogni altra ricerca di *Grund*) si basa sulla riflessione e non su dati di verifica empirica. In termini ancora più radicali: il *Grund* è riflessione; nel nostro caso è *pensare pedagogico*.

Di quale idea di *linguaggio*, di *metodo* e di *oggetto* ha bisogno, dunque, la pedagogia per la sua *autofondazione*?

Dare risposta a queste domande significa intanto rendersi consapevoli del *'fatto'* che pensare in termini di pedagogia comporta tutta una serie di problemi relativamente proprio alla triade *linguaggio, metodo e oggetto*. Ovviamente questa riflessione deve fare i conti con la *logica scientifica* e se vogliamo: con la *metodologia* della teoria scientifica tanto delle teorie dello *spiegare* che delle teorie del *comprendere*. Affrontiamo, dunque, i presupposti di queste logiche e non rifugiamoci in etichette che apparentemente sembrano dire tutto, ma che, in definitiva, non dicono niente, anzi: snaturano il senso stesso del nostro *logos*.

Riprendiamo il discorso sulla ricerca del Grund

Indubbiamente come tutte le discipline, anche la pedagogia non si sottrae alla conoscenza dei *fatti*. Ma in che cosa consiste il *fatto pedagogico*? Poniamoci nuovamente la domanda: ma l'*oggetto* pedagogico è situabile sul piano della logica delle scienze naturali? Già con Kant e Husserl⁹ si potrebbe dire che non esistono né una fattualità pura

⁹In tal senso, ritengo congruente rinviare ai miei saggi: *La tripartizione kantiana della ragione come possibilità di fondazione trascendental-dialettica della pedagogia*, in "Qualeducazione", fasc. 67, n. 1-4, 2004, pp. 5-13; *L'ontologia fenomenologico-ermeneutica*, in «Qualeducazione», n. 7-12, *cit.*, pp. 13-30.

Michele Borrelli - *Il problema del fondamento o del Grund – Contro una pedagogia ridotta a scienza*

né una oggettualità pura e che la stessa domanda del *fatto della conoscenza* è un problema di teoria della conoscenza, da un lato, e di teoria scientifica, dall'altro. Se vogliamo cercare di dar risposta al problema del *Grund*, siamo costretti a ritornare su questioni anche di *metodo*, nel caso specifico sui problemi di un'*episteme pedagogica* che – se vogliamo a tutti i costi usare questi termini –, proprio perché tale, non è e non sarà mai episteme empirica.

Diversamente dalla conoscenza nomotetica, universale, assolutizzabile delle scienze naturali in generale, la conoscenza pedagogica (e delle scienze umane e sociali in generale) è essenzialmente *storica*, e – se vogliamo sempre ancora parlare di 'scienza', perché senza questo termine abbiamo notti insonni e ci sentiamo frustrati e tormentati per non essere 'scienziati' e portatori di verità assolute – dobbiamo comunque consolarci in quanto non abbiamo alternative: in pedagogia – se parliamo di *sapere* o '*saperi scientifici*' universalizzabili – cadiamo nel ridicolo. Se vogliamo trasferire il *logos empiristico* sul piano pedagogico, e nel caso specifico sul piano dell'educazione o dell'*educandus*, in riferimento a quest'ultimo si può trattare *solo* di 'descrizioni' di *singoli casi*, dell'*educandus*, *hic et nunc*, che è sempre diverso, e non ha *mai* un carattere universalizzabile, se non nel senso, appunto, di una sua dignità che gli riconosciamo *a priori* come essere umano; il che smentisce *per definitionem* il sogno e ogni ricatto scientifico di poter riportare il 'sapere pedagogico' su un piano empiristico di scienza e, quindi, di verifica empirica. Il pensiero pedagogico non ha un *fondamento* scientifico, se con scienza intendiamo lo *spiegare* delle scienze nomotetiche. Non solo non ha questo fondamento, ma pedagogicamente dovremmo *vietargli* questo tipo di fondamento. Questo tipo di fondamento dimostrerebbe, infatti, non l'esistenza e la giustificazione del *Grund*, ma la sua non-esistenza, la sua assenza totale.

Che cosa dobbiamo intendere con ciò?

Anzitutto il semplice 'fatto' che la coscienza, la socialità, il soggetto (l'*educandus*), l'educazione non sono *fenomeni* puramente empirici, di cui noi possiamo scoprire le leggi intrinseche e definirle, una volta per tutte, in senso, appunto, nomotetico. L'io e la società, se pensati (e non può essere diversamente) come *soggetti* e non come *oggetti fisicali*, sono storici in un doppio senso: per un verso, abbiamo a che fare con l'*io* e la *società* nella loro singolarità e temporalità storiche; con un io in quanto persona e, quindi,

Michele Borrelli - *Il problema del fondamento o del Grund – Contro una pedagogia ridotta a scienza*

portatore di una sua irrinunciabile dignità; dall'altro, abbiamo a che fare con una *società* che precede già sempre ogni singolo Io e che non è sociologicamente solo 'oggetto', ma essa stessa 'soggetto' unitamente a quel singolo Io e agli altri Io che la compongono. La società è un insieme di soggetti e non un accumulo di oggetti da sottoporre a criteri empiristici di indagine. A questa duplicità di senso, a cui il pensiero pedagogico è obbligato *per principio*, come ci si rapporta *metodologicamente*?

Il metodo scientifico-naturale è per sua costituzione nomotetico: indaga su leggi intrinseche alla fenomenicità; fenomenicità che è per davvero trasferibile su un piano oggettuale fisicalizzabile e che permette di parlare veramente di oggetto (fisicale). Assolutizzando, se vogliamo, un tal tipo di oggetto, il neoempirismo logico può sostenere, a questo punto forse anche a ragione, il principio di una scienza "unitaria" o "unificata", secondo cui non solo tutte le singole scienze devono formulare i propri enunciati in un unico linguaggio (si pensa qui ad un linguaggio fisicale), ma gli stessi contenuti (se contenuti sono) dovrebbero per conseguenza sottostare ad una forma sistematica di controllabilità empirica e di intersoggettività. Secondo i teorici del *Wiener Kreis*¹⁰ bisogna creare una stretta unione tra logica e empirismo per costruire una *universalità* delle proposizioni scientifiche che siano separate rigorosamente da proposizioni non scientifiche (ovverosia da proposizioni metafisiche). La profonda aspirazione del fisicalismo è quella di estendere l'empirismo a tutto il mondo del pensiero in modo da eliminare ogni traccia di metafisica in seno al linguaggio stesso. La conoscenza è universale se in condizioni uguali si giunge ad uguali risultati e, quindi, alla convalida delle stesse leggi. All'insegna di questa logica, siamo all'interno dell'ambito scientifico di conoscenza e verità solo se queste sono ripetibili, confrontabili, empiricamente verificabili e, in ultima analisi, universalizzabili.

Il logos pedagogico non è un logos empirico

Ma come abbiamo sottolineato, diversamente dal *logos* di conoscenza *empirico* e, quindi, *universalizzabile*, il presupposto del *logos pedagogico* (e *discorsivo* in generale) è che la *realtà* umana è *storica* e che, di conseguenza, anche la *conoscenza* è *storica*, cioè

¹⁰Si veda H. Hahn, O. Neurath, R. Carnap, *Wissenschaftliche Weltauffassung. Der Wiener Kreis*, A. Wolf, Wien 1929, II.

Michele Borrelli - *Il problema del fondamento o del Grund – Contro una pedagogia ridotta a scienza*

irripetibile, non universalizzabile e assolutizzabile nel senso delle scienze empiriche. La realtà storica e anche la conoscenza storica dipendono da contesti che saranno sempre nuovamente storicamente determinati e ridefiniti. In verità, siamo all'interno di quanto portava alla luce in modo chiaro e distinto Wilhelm Dilthey¹¹. All'interno, cioè, di quella differenza metodologica tra lo *spiegare* e il *comprendere* che, purtroppo, si è storicamente dimostrata inconciliabile, non si sa se per le loro logiche interne o per i presupposti di base o per l'incapacità o il rifiuto a priori dei logici di non saper o voler pensare in termini di dialettica; rifiuto o incapacità che hanno portato all'egemonia del *logos razionalistico* anche negli ambiti che, per esempio, Immanuel Kant aveva definito giustamente *leggi di libertà* (e che con Dilthey potremmo ridefinire 'scienze del *comprendere*'), proprio perché non hanno nulla da condividere con le *leggi di natura*.

Se pensiamo in termini di recupero del pensiero pedagogico e delle sue domande fondamentali, ciò deve farci riflettere. Certo non è vietato porsi un certo tipo di domande: Che cos'è la scienza? Quali sono i suoi criteri? Come legittimare i criteri? Che cos'è l'oggettività della scienza? E, ponendosi questo tipo di domande, non è vietato a nessuno giungere alla 'conclusione' che la verità è un prodotto di scienza. Ma nemmeno è vietato porsi un altro tipo di domande: Che cos'è la verità? La verità è un prodotto (solo) di scienza? La verità per essere vera deve essere universalizzabile? La verità è un prodotto del *metodo* o di *metodi*? Ci sono verità extrametodiche? E ponendoci queste domande, cosa che qui facciamo, nessuno può vietarci di giungere alla conclusione che *la* verità non è (certamente non solo) un prodotto *metodico* e di *scienza*, piuttosto un prodotto di riflessione e del pensare (nel nostro caso: del pensare in termini di pedagogia).

Le domande formulate, e soprattutto le ultime, interessano da vicino le condizioni di possibilità della teoria pedagogica; anzi, esse sono alle base del pensiero pedagogico, poiché il problema del *Grund* (in pedagogia) si colloca, soprattutto, all'interno di criteri di verità e non di scienza, quindi all'interno soprattutto e per lo più di domande che con

¹¹Sul contributo specifico fornito da Dilthey alla fondazione delle scienze dello spirito si confronti W. Dilthey, *Der Aufbau der geschichtlichen welt in den Geisteswissenschaften in Gesammelten Schriften*, VII, Teubner, Leipzig und Berlin; trad. it. *La costruzione del mondo storico nelle scienze dello spirito*, in *Critica della ragione storica*, a cura di P. Rossi, Einaudi, Torino 1982. Dal punto di vista dell'applicazione alla teoria pedagogica di questa concezione non assimilabile ad un modello empirico-sperimentale, ma che si avvale di espressioni e manifestazioni storico-sociali e dei distinti contributi culturali dell'arte, della letteratura, delle concezioni filosofico-morali, religiose, ecc., si confronti W. Dilthey, *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft* (1888), in F. Nicolini, F. (a cura di), *Pädagogik als Wissenschaft*, Darmstadt 1969, pp. 36 - 67.

Michele Borrelli - *Il problema del fondamento o del Grund – Contro una pedagogia ridotta a scienza*

Gadamer possono essere definite e dobbiamo definire ‘extrametodiche’. La domanda di verità non è monopolio di nessuna scienza e, soprattutto, non è monopolio delle scienze empiriche. Verità e metodo, come mette bene in evidenza Gadamer, non sono affatto identici. L’*e* di Gadamer è congiunzione e non verbo. In verità, è il monopolio scientifico a suggerire il non-senso che dire metodo equivale a dire verità. Che cosa dovrebbe significare allora ricerca del *Grund*, se il pensiero pedagogico si colloca, soprattutto, su un piano di ricerca della verità, intendendo con essa l’ambito delle verità extrametodiche e non l’ambito di verità metodiche? Come si può notare, la domanda mostra che non siamo alla fine, ma all’inizio della ricerca del *fondamento*.

E, infatti, come si nota senza grandi sforzi ermeneutici, gli interrogativi non sono solo tanti, ma anche di natura completamente diversa da quanto vorrebbe far credere il *diktat* del pregiudizio scientifico secondo il quale: verità = scienza. La ricerca del *Grund* (pedagogico) deve porsi allora una domanda molto chiara e ben distinta: può questa ricerca del *fondamento* consumarsi su un piano *puramente logico*, empirico-sperimentale, di verifica, o deve necessariamente articolarsi e, quindi, sempre e comunque esprimersi su un piano regolativo, trascendental-semiotico ed ermeneutico?

Per rispondere con chiarezza alla domanda, partiamo intanto dal presupposto che siamo di fronte a più percorsi di giustificazione teoretica del *Grund* (anche pedagogico) che possiamo definire ‘epistemologicamente’ classici, se si mette da parte l’interessante e convincente percorso di *abduzione* teoretizzato dal pragmatista americano Peirce¹²:

Primo percorso: La giustificazione teoretica (o ‘scientifica’?) deve basarsi su un processo *induttivo* di conoscenza e di ricerca. In questo caso, se pensiamo alla pedagogia come ricerca del *Grund*, essa sarebbe costretta ad orientarsi – come chiarito sopra – alla logica metodologica empiristica o neo-positivistica, ai criteri empirici di controllo (intersoggettivo) e di verifica. Relativamente a questa ricerca, la base della conoscenza verrebbe ridotta alla fenomenicità (nel nostro caso: pedagogica) empiricamente osservabile; l’ipotesi di giustificazione (e fondazione) si attualizzerebbe sul piano dei possibili ed eventuali risultati della ricerca empirico-scientifica.

¹²Cfr. M. Borrelli, “Filosofia: tra ermeneutica e pragmatica trascendentale. La sfida di Karl-Otto Apel”, in Karl-Otto-Apel, *Ermeneutica e filosofia trascendentale in Wittgenstein, Heidegger, Gadamer, Apel*, a cura, traduzione e presentazione di M. Borrelli, Pellegrini, Cosenza, 2006, pp. 13-42.

Michele Borrelli - *Il problema del fondamento o del Grund – Contro una pedagogia ridotta a scienza*

Secondo percorso: la giustificazione teoretica e la ricerca della conoscenza si basano su un processo *deduttivo*. In questo caso, per la ricerca del *Grund* (nel nostro caso del *Grund* pedagogico) si ricorre a princìpi e si deduce, a partire da essi, i criteri di una sua fondazione e giustificazione. Alla luce del procedimento deduttivo l'ipotesi di giustificazione (e fondazione) si attualizza sul piano di una ricerca che non può fare a meno della discorsività filosofica.

Se seguiamo il percorso induttivo, dobbiamo situare la ricerca del *fondamento* nell'empiria. In altri termini: il *logos pedagogico* non solo presuppone basi empiriche, ma si colloca solo all'interno di esse e alle possibilità di un accertamento, ovviamente empirico, di esse.

Se seguiamo il percorso deduttivo, il *logos pedagogico* è riflessione a partire da princìpi, per cui una sua giustificazione segue il percorso sopra menzionato di *verità extrametodiche*, avvalendosi di una discorsività che si pone inevitabilmente su un piano di giustificazione comunque metacomunicativo, metavaloriale, metaetico o come altro dir si voglia.

Com'è facile notare, la controversia epistemologica tra scienze naturali e scienze spirituali (Dilthey) o, come sarebbe più esatto dire, tra *logos empiristico* e *logos discorsivo* interessa gli ambiti strutturalmente fondanti di ogni episteme, anche quella empiristica, checché ne dicano gli empiristi. La controversia interessa: 1) la riflessione sulla *logica* di *logoi* differenti; 2) la riflessione su ambiti di ricerca strutturalmente diversi (*leggi della natura - leggi della libertà* (Kant)); 3) la riflessione sui possibili *metodi* per indagini che hanno 'oggetti' completamente diversi tra di loro. Il pensiero pedagogico indaga, se indaga, non solo sul 'fatto', ma anche e per lo più sul *senso* del *fatto* (*pedagogico*) e sulla 'costitutività e legittimazione del 'fatto pedagogico', se scimmiettando il vocabolario dei diversi positivismi e dei corrispettivi scientismi di 'fatto' possiamo e vogliamo parlare. Allora, sostanzialmente, la controversia interessa sia il problema (scientisticamente giudicato 'non scientifico') dei *giudizi di valore*, sia il rapporto tra verità metodiche e verità extrametodiche alle quali si è fatto riferimento sopra; non da ultimo e nel nostro caso interessa: il *Grund* o *fondamento* come ambito specifico non solo di ricerca che muove dal pensiero pedagogico e non dall'empiria, ma anche e soprattutto come riflessione che cerca di chiarire che cos'è il pedagogico. Questi

Michele Borrelli - *Il problema del fondamento o del Grund – Contro una pedagogia ridotta a scienza*

due aspetti sono ovviamente talmente intrecciati da non permettere una separazione, se non per ragioni formali di trattazione; richiedono, però, una riflessione *dialettico-complementare* o meta-metodica anche rispetto agli ambiti di indagine del *logos empiristico*; riflessione dialettico-complementare in cui tutto è concesso tranne che porsi su un piano *avalutativo* di ricerca empirica.

Il problema dei giudizi di valore come problema del Grund

Questo problema è sorto con la modernità; con la svolta filosofica verso l'empirismo; con il passaggio, cioè, dalla filosofia come metafisica alla filosofia come scienza (empirica). Ma è con la distinzione diltheyana tra *comprendere* e *spiegare* prima evidenziata e soprattutto con la separazione tra *fatto* e *valore* di Max Weber che il problema dei giudizi di valore assurge in tutta la sua irruenza all'interno della logica della scienza e diventa punto centrale di disputa epistemologica tra le scienze naturali e le scienze spirituali. Il *diktat* di Max Weber è che per fare scienza non bisogna confondere i *fatti* con i *valori*. È necessario e, quindi, obbligatorio distinguere tra *giudizio di fatto* (*Tatsachenurteil*) e *giudizio di valore* (*Werturteil*)¹³. Da un dato di fatto non si *deduce* – per Weber – nessun giudizio di valore. Per esempio, dal dato di fatto che si muore di fame non si deduce che è giusto dar da mangiare agli affamati; oppure: dal dato di fatto che la guerra è morte e distruzione non si evince che bisogna vietare la guerra o la produzione di armi. Il giudizio di fatto è *avalutativo* (è scientifico): informa sul fatto, riproduce la datità così come essa è realmente. Il giudizio di valore è sempre *valutativo*; esso è legato ai nostri punti di vista. Sempre seguendo Max Weber: mentre il giudizio di fatto è *oggettivo*, neutrale, vero; il giudizio di valore è *soggettivo*, non-neutrale, di posizione, ideologico, ovverosia: *atto decisionale* del singolo soggetto.

Nella logica delle scienze esatte e di Max Weber bisogna allora distinguere:

- tra ciò che è (l'essere, il dato di fatto: *Sein*) = la verità;
- e ciò che deve essere: *Sollen*; ciò che può essere = l'ideologia.

¹³Sulla separazione tra fatti e valori si veda in particolare l'opera di M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, a cura di J. Winckelmann, Tübingen 1922, 2^a ed. 1951; traduzione e introduzione di P. Rossi, *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Einaudi, Torino 2^a ed. 1981.

Michele Borrelli - *Il problema del fondamento o del Grund – Contro una pedagogia ridotta a scienza*

In altri termini, dobbiamo distinguere tra scienza e metafisica o mitologia, tra verità e ideologia.

Questa separazione, che a prima vista può sembrare logica o evidente, si è mostrata e si mostra, invece, molto problematica ed ha aperto le porte ad una discussione ampia sia per quel che riguarda la logica della scienza che per quel che riguarda la logica della conoscenza. Infatti, con il problema dei giudizi di valore, si allude oggi – essenzialmente – ai cosiddetti ‘presupposti della scienza’, al fatto se la scienza è valutativa o avalutativa, neutrale (positivismo logico) o interessata (Habermas). Dialettici e positivisti sono qui teoreticamente inconciliabili¹⁴, anche se almeno Popper, dalla sua ottica critico-razionalistica e diversamente dal ‘Circolo viennese’ e ‘berlinese’, è consapevole dell’importanza dell’aspetto valoriale della scienza. Popper sottolinea anzi che la nostra mente è un complesso intricato di ipotesi o di aspettative (l’ermeneutica da Martin Heidegger¹⁵ ad Hans-Georg Gadamer¹⁶ parla di “precomprensione” e *cerchio ermeneutico*), per cui nell’accostarci ai ‘fatti’ noi siamo sempre *impregnati di teoria*.

A tal riguardo, si può sottolineare che la formulazione di ipotesi di ricerca, l’individuazione di procedimenti metodici, l’interpretazione dei dati scientifici formano di per sé una base valoriale che, come è facile immaginare, precede già sempre ogni ricerca scientifica, se non ogni ipotesi di ricerca. Ciò vale, ovviamente, anche per le scienze naturali, ma in modo particolare, costitutivamente, per ogni pensare in termini spirituali (e, nel nostro caso, in termini di pensiero pedagogico). Se escludiamo i giudizi di valore, perché “extrascientifici”, “prescientifici” o “metascientifici”, seguendo per esempio Hans Albert¹⁷ (il rappresentante più autorevole, assieme a Radnitzky¹⁸, del fallibilismo

¹⁴ Si vedano gli atti della famosa disputa in AA. VV., *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, Hermann Luchterhand Verlag GmbH, Neuwied und Berlin 1969; trad. it. *Dialettica e positivismo in sociologia*, a cura di Heinz Maus e Friedrich Fürstenberg, «Einaudi Paperbacks» 30, Einaudi, Torino 1972; una disputa analoga si ripresenta in due volumi della mia Collana *Quaderni Interdisciplinari – Metodologia delle scienze sociali*: vol. 2, Pellegrini, Cosenza 2000; vol. 5, Pellegrini, Cosenza 2001, in cui Apel e Wellmer (teorici filofrancfortesi) contro Albert e Radnitzky (i massimi teorici del Razionalismo Critico), da opposte direzioni di pensiero, riflettono sulla possibilità di una fondazione ultima in filosofia e scienza.

¹⁵ Si veda il mio saggio *La paradossalità dell’ontologia post-ontologica delle ermeneutiche fenomenologiche e deboli*, nella Collana *Quaderni Interdisciplinari. Metodologia delle scienze sociali*, vol. 1, Pellegrini, Cosenza 1998, pp. 67-148, spec. § 1 *L’ermeneutica della fatticità (Heidegger)*, pp. 69-98.

¹⁶ In proposito, *ivi*, § 2 *L’ermeneutica della storicità (Gadamer)*, pp. 98-136.

¹⁷ Di H. Albert vedi *Die Ansprüche der Transzendentalpragmatik im Lichte des konsequenten Fallibilismus*, trad. it. di M. Borrelli, *Le pretese della pragmatica trascendentale alla luce del conseguente fallibilismo*, in M. Borrelli (a cura di), *Quaderni Interdisciplinari – Metodologia delle scienze sociali*, vol. 2, *cit.*, pp. 11-56.

Michele Borrelli - *Il problema del fondamento o del Grund – Contro una pedagogia ridotta a scienza*

postpopperiano), come formuliamo i *criteri* di scientificità? Come decidiamo se una conoscenza è *oggettiva, vera, o errata, falsa, ecc.?*

Se riteniamo l'aspetto dei giudizi di valore una necessità inaggirabile del pensiero pedagogico, come la mettiamo con l'esigenza valutativa di una pedagogia intesa come scienza empirica? Questa 'scienza pedagogica', come ogni altra scienza empirica in generale, per essere se stessa dovrebbe poter rivendicare una sua fondazione, una sua giustificazione e un'autonomia disciplinare nel senso empiristico. Dovrebbe dimostrare, come ogni altra scienza empirica di potersi avvalere di un proprio *metodo* di ricerca, di avere un proprio *oggetto* specifico di indagine e di poter provare che il metodo di ricerca corrisponda all'oggetto specifico come voluto dai criteri della scienza empirica. In altri termini: con *oggetto, metodo*, dovremmo intendere i criteri delle scienze empiriche.

Ma qual è il *metodo* attinente all'*oggetto* delle pedagogia? E quale l'*oggetto* che può corrispondere in pedagogia a tale richiesta di criteri empirici? La riflessione pedagogica può essere sottomessa a procedure empiriche? Detto diversamente: l'esperienza pedagogica è (solo) esperienza empirica? E quanto del pedagogico fuoriesce per principio dall'empirico? Queste domande aprono ad un intreccio meta-metodologico e a questioni ermeneutiche e semiotiche che vanno oltre ogni ingenuo empirismo e oltre la riduzione completamente infondata di voler identificare la verità con conoscenze di provenienza empirica. Queste domande non permettono nemmeno la netta distinzione tra *giudizi di fatto* e *giudizi di valore*.

Verità metodiche e verità extrametodiche nel contesto della ricerca del Grund

In verità sappiamo che la maggior parte delle nostre esperienze non solo non sono empiriche, ma non sono nemmeno trasferibili sul piano della ricerca empirica. Basti pensare a tutte le esperienze legate ad ogni singolo soggetto e ai suoi bisogni esistenziali:

¹⁸Rinvio ai due contributi di G. Radnitzky da me tradotti: *Der kritische Rationalismus in der Erkenntnistheorie und politischen Philosophie*, in K. Salamun (a cura di), *Karl R. Popper und die Philosophie des kritischen Rationalismus*, GA: Rodopi, Amsterdam/Atlanta 1988, pp. 179-202; trad. it. *Il Razionalismo Critico nella teoria della conoscenza e nella filosofia politica*, in *Quaderni Interdisciplinari – Metodologia delle scienze sociali*, vol. 2, cit., pp. 193-224; e *Kritischer Rationalismus und politische Philosophie*, contributo originale, trad. it. *Razionalismo critico e filosofia politica*, in *Quaderni Interdisciplinari – Metodologia delle scienze sociali*, vol. 5, cit., pp. 203-231.

Michele Borrelli - *Il problema del fondamento o del Grund – Contro una pedagogia ridotta a scienza*

angoscia, paura, desideri, speranze, sentimenti (anche religiosi); bisogni culturali, estetici; bisogni di comunicazione, ecc..

Queste ‘esperienze’ (che come ci conferma la logica dei criteri empiristici di scienza: sono *sogettive*) non sono giustamente trasferibili su un piano oggettivo di verifica empirica e tanto meno su un piano *neutrale* di riflessione e, quindi, di conoscenza e di verità avalutative. Ma sono, per questa loro non-trasferibilità, meno importanti di esperienze trasferibili e verificabili sul piano empirico? Sono, per questa loro non-trasferibilità sul piano della verifica empirica e di un sapere universalizzabile, *non vere*?

Filosofi di provenienza così diversa come Heidegger, Adorno, Gadamer, Rorty, Ricoeur, per citare solo alcuni nomi del dibattito filosofico contemporaneo¹⁹, concordano, non a caso, sulla necessità di pensare in termini di verità estetica e/o ermeneutica. Di pensare, cioè, in termini di verità legate al *comprendere*; verità che fuoriescono effettivamente dai *metodi empirico-scientifici* o empiristici. Si tratta, appunto, di verità *extrametodiche*. Sono verità alle quali non si può accedere con strumenti empiristici. Per queste verità ci sono ambiti diversi di ricerca, per esempio l’ambito della ricerca ermeneutica (da Heidegger a Gadamer) o l’ambito trascendental-semiotico, da Peirce ad Apel (passando per Kant); ambiti che hanno messo in evidenza un piano di verità inaggirabile legato già alla stessa prestruttura del linguaggio o, meglio, alla semantica del gioco linguistico che viene utilizzato.

Rispetto all’ambito estetico (da Kant ad Adorno) e, soprattutto, in rinvio all’inaggirabile a priori della prestruttura heideggeriana di ogni comprensione, nonché all’istanza trascendental-semiotica (Apel) di ogni linguaggio, penso si possa concordemente dire:

1°, che non c’è ricerca pedagogica in generale – anche sperimentale – basata, cioè, su ‘dati di fatto’, che non sia preceduta da una pre-chiarificazione riguardo alla natura del *dato di fatto pedagogico*, per esempio: per indagare sull’*educandus* devo comunque, voglia o no, *premettere* un concetto di *educandus*, un concetto di educazione, ecc..

Questa pre-chiarificazione, che precede ogni ricerca (anche quella strettamente empirica (siano o no d’accordo gli empiristi), non avviene su basi sperimentali, ma su basi estetico-ermeneutiche, ossia interpretative e, in ultima istanza, in chiave trascendental-semiotica. L’interpretazione dei dati empirici presuppone criteri e misure. Criteri e misure non si

¹⁹Sulla filosofia o, meglio, sulle filosofie contemporanee, vedi l’amplissimo discorso nel testo curato da M. Borrelli e R. Fornet-Betancourt, *Filosofie Contemporanee*, Pellegrini, Cosenza, 2010.

Michele Borrelli - *Il problema del fondamento o del Grund – Contro una pedagogia ridotta a scienza*

evincono dai semplici dati di fatto, ma sono solo convenzioni legate a parametri semiotici di comprensione, ovverosia a tentativi di consenso all'interno della comunità discorsiva (Peirce)²⁰.

Per cogliere il *significato* di ciò che si è accertato, verificato empiricamente, ma anche per la collocazione dei singoli dati di fatto in un nesso unitario comprensibile, abbiamo bisogno ancora una volta della riflessione ermeneutica riguardo alla prestruttura di ogni comprensione, nonché del consenso trascendental-semiotico relativo all'uso linguistico specifico, in quanto, kantianamente, siamo noi a dare significato all'oggetto (interpretandolo). L'oggetto per sé è muto e non ha significato. In termini popperiani: *non c'è il linguaggio delle cose*.

Da quanto detto dovrebbe conseguire in effetti un 'dato di fatto' per quanti amano i fatti o non dormano senza fatti: il pensiero pedagogico non è nessuna scienza (empirica); è riflessione che cerca di autocostituirsi guardando certamente anche a 'fatti empirici' e in termini più generali: guardando alla realtà (storica e ai suoi 'eventi' che non dipendono certamente dalla 'provvidenza' e sicuramente nemmeno dalla 'provvidenza divina'). Il pensiero pedagogico è riflessione sulla 'realtà educativa', realtà che non si evince, però, dal 'fatto empirico educazione' ma che trascende quest'ultimo; riflessione, quindi, che si pone già sempre *oltre* l'esplicazione di una fenomenicità esperita empiricamente. Questa riflessione premette, cioè, già sempre una sua *prestruttura* non solo di *spiegazione*, ma anche di *comprensione*. Questa riflessione ha a monte un'idea di ciò che è o dovrebbe essere la realtà (educativa). Senza quest'*idea di comprensione*, che è a monte di ogni osservazione, vengono a mancare le condizioni di possibilità della stessa ricerca e diventa illusorio parlare di *fondamento* o di *Grund*, sia che si tratti di *fondamento* delle scienze dello *spiegare*, sia che si tratti di *fondamento* delle scienze del *comprendere*.

Un secondo punto bisogna non perdere di vista: la realtà, ogni realtà (nel nostro caso la realtà pedagogica) non è coglibile, come si può dedurre dalle riflessioni dell'*etica del discorso* di Karl-Otto Apel²¹, all'interno della coscienza del *singolo* soggetto, in senso,

²⁰Cfr. sul contesto, M. Borrelli, "La ricostruzione trascendentalermeneutica della filosofia moderna come possibilità di fondazione ultima di filosofia e scienza", in Karl-Otto Apel, *Cambiamento di paradigma. La ricostruzione trascendentalermeneutica della filosofia moderna*, a cura, traduzione e presentazione di M. Borrelli, Pellegrini, Cosenza, 2005, pp. 19-52.

²¹Rinvio al corposo e fortunato libro che raccoglie le lezioni di K.-O. Apel tenute nell'Università di Aachen insieme ad altri scritti del noto filosofo tedesco: K.-O. Apel, *Lezioni di Aachen e altri scritti*, a cura, trad. e

Michele Borrelli - *Il problema del fondamento o del Grund – Contro una pedagogia ridotta a scienza*

per esempio, descartiano di un *soggetto solitario*, piuttosto presuppone sempre anche, nel senso peirceano-apeliano, i ‘risultati’ di *processi inferenziali*²²; processi inferenziali che si avverano nella *comunità discorsiva*, come espressione, cioè, trascendentalsemiotica di un dialogo che è configurazione di senso e di consenso. Col che, ancora una volta, si nota non solo la necessità della complementarità dei metodi, ma anche la necessità di avvalersi, in senso nuovamente complementare, soprattutto degli ambiti extrametodici, ermeneutici e semiotici della conoscenza.

Da quanto per sommi capi si è finora delineato, giungiamo ad una prima conseguenza, ovverosia ad un *primo corollario* per la ricerca del *Grund* o fondazione del pensiero pedagogico e cioè: (a) non esiste in pedagogia una empiria senza teoria (ermeneutica, estetica, semiotica), né una teoria (ermeneutica, estetica, semiotica) senza empiria.

Un *secondo corollario* per la ricerca del *Grund* o della fondazione del pensiero pedagogico può essere espresso nella formula: (b) le norme pedagogiche o educative non si evincono da constatazioni empiriche, ma non hanno alcun senso se slegate dal rapporto con i fenomeni empirici, o/e in termini kantiani e per analogia: “L’esperienza (pedagogica) senza pensiero è cieca, il pensiero (pedagogico) al di fuori dell’esperienza è vuoto”.

Questi due corollari fanno presumere un *terzo corollario* per la ricerca del *Grund* o fondazione del pensiero pedagogico e cioè: (c) la *dialettica*, ovverosia la *complementarità* dei giochi linguistici (sia i giochi linguistici relativi agli ambiti estetici, semiotici e, in generale, della *comprensione*, sia i giochi linguistici strettamente empirico-nomologici dello *spiegare*, i paradigmi, cioè delle scienze naturali) come ambiti inseparabili del rapporto *spiegazione-comprensione*.

Inoltre, questa dialettica di complementarità, come in ogni comprensione e in ogni comprendersi su qualcosa (e, quindi, anche in ogni comprendersi su ambiti pedagogici), premette quella possibilità d’accordo a priori trascendentalsemiotico legato alla prestruttura linguistica o segnica di una determinata comunità comunicativa. Ciò rende giustizia non solo al fatto che ogni comprensione-spiegazione avviene nel linguaggio e attraverso esso, ma anche che ogni significato è mediato linguisticamente ed, in ultima

presentazione di M. Borrelli, Collana *Metodologia delle scienze sociali*, vol. 7, fondata e curata da M. Borrelli, Pellegrini, Cosenza 2004.

²²Cfr. Karl-Otto Apel, *Cambiamento di paradigma*, op. cit., vedi i capitoli 6, 7 e 8.

Michele Borrelli - *Il problema del fondamento o del Grund – Contro una pedagogia ridotta a scienza*

istanza, è riconducibile a convenzioni articolate nella comunità comunicativa. Nello stesso tempo, senza questa prestruttura di pre-comprensione e ad essa legati successivi processi inferenziali specifici dovuti alla riflessione nell'ambito di determinate comunità discorsive e all'uso segnico di rispettivi simboli linguistici, non avremmo nemmeno la possibilità di interpretare (in chiave pedagogica o altra) i cosiddetti e tanto invocati e adorati *dati o fatti* (nel nostro caso pedagogici), esperiti empiricamente.

Da quanto qui solo in via preliminare era possibile delineare, si evince che il problema del *Grund* o della fondazione della pedagogia non richiede solo una riflessione sulle condizioni di possibilità delle esperienze/conoscenze empiriche (o metodiche), ma anche e soprattutto una riflessione sulle condizioni di possibilità delle esperienze/conoscenze extrametodiche. La ricerca del *Grund* in pedagogia non è allora questione di ricerca empirica e di *più* scienza, premette, invece, la dialettica o complementarità di entrambi gli ambiti di conoscenza con priorità del secondo ambito (quello extrametodico) sul primo. A monte di questa dialettica, bisogna porre l'inaggirabile prestruttura di un *comprendere e spiegare sempre già precostituiti* (nel nostro caso precostituiti da un'idea di pedagogia e di senso pedagogico che formano degli *a priori*), non per questo non discutibili o interrogabili. Ma ogni discussione e interrogazione avviene (come mette in evidenza Gadamer) nel linguaggio; heideggerianamente all'interno di una pre-struttura che a sua volta precede ogni nostro tentativo di articolazione. Il circolo vizioso può essere "oltrepassato" nel senso di una semantica riflessiva, apelianamente, come riflessione "controfattuale"²³ in cui le convenzioni (semiotiche) di comprensione real-strategica sono riferite al contempo a condizioni (semiotiche) ideali di ricerca del senso (nel nostro caso: del senso pedagogico). Questo approccio trascendental-discorsivo nell'ottica di una pedagogia come ontologia dialettica della società, appare, almeno a chi scrive, un punto di riferimento non solo formale, ma anche sostanziale per ogni riflessione sul *Grund* o *fondazione* di un pensare in termini di pedagogia, sia che questa venga riferita alla teoria sia che venga riferita alla prassi. La ricerca del *Grund* in pedagogia non ha bisogno di *più* scienza, ma di *più* riflessione pedagogica. Anzi, *più* ci allontaniamo dalla scienza e dai suoi empirismi e dal loro monopolio sulla verità per avviare una riflessione sempre *più* ampia sul pedagogico, *più* ci avviciniamo al pedagogico e al suo senso e alla sua verità e,

²³Cfr. Karl-Otto Apel, *Cambiamento di paradigma*, op. cit., pp.227-234.

Michele Borrelli - *Il problema del fondamento o del Grund – Contro una pedagogia ridotta a scienza*

heideggerianamente, e per analogia: al *senso della sua verità*. La verità del pedagogico non si esprime nell'acquisizione di sempre più saperi e nell'accumulo smisurato di sempre più conoscenze ed informazioni, rincorrendo il mito della scienza e di una società della 'conoscenza' o ridotta a conoscenza. La verità del pedagogico è, soprattutto, la sua *dimensione estetica*, da affiancare, proprio perché tale, alla verità sì di *leggi*, ma, kantianamente, alla verità di leggi di *libertà*. Ovviamente nessuno ha niente contro la conoscenza delle *leggi della natura*; Kant, però, non si era chiesto solo *Che cosa posso sapere*, Kant ha anche posto la domanda *Come mi devo comportare* (l'imperativo morale) e nemmeno aveva escluso la domanda *In che cosa posso sperare*²⁴. Aveva certamente pensato a tre tipi di ragione, quella teorica, quella pratica e quella estetica, ma non aveva certo immaginato che si potesse giungere all'identità tra verità e scienza empirica. Aveva pensato, invece, che la ragione non potesse essere *neutrale*, ma sempre guidata da un intrinseco auto-interesse (*Selbstinteresse*). Fa parte di questo auto-interesse certamente la ricerca del senso e la capacità, in base a questo senso, di interpretazione del mondo e di noi stessi. Non da ultimo l'auto-interesse è pensato sempre anche come moralità che si identifica con la razionalità e viceversa come razionalità che si identifica con la moralità. Questa identificazione di moralità e razionalità è effettivamente per Kant *universale*. Non si tratta, ovviamente, dell'universalità delle *leggi di natura*, ma dell'universalità delle *leggi della libertà*. Un motivo in più per ribadire nuovamente che la verità non può essere ridotta ad ambiti di verifiche empiriche, ma che, piuttosto, appartengono ad essa tutti quegli insiemi che fuoriescono da verità metodiche o empiriche: gli interrogativi della vita e del senso della vita; il senso che vogliamo dare alla nostra convivenza e la ricerca di regole con le quali organizzare l'umanità come convivenza appunto *umana*. Questa umanità non è il prodotto di 'fatti' (scientifici), cosa tra l'altro che aveva spinto Kant a scrivere, dopo la prima Critica, la *Critica della ragion pratica* e, non da ultimo, la *Critica del Giudizio*. Ma non per questo vengono meno le verità pensate in termini di prima Critica, in termini, cioè, di scoperte di *leggi della natura*. Solo gli stolti possono, però, giungere all'idea che le verità legate alla seconda e alla terza Critica (le *leggi della libertà*) siano meno importanti di quelle legate alla prima Critica.

²⁴Cfr. M. Borrelli, *Lettere a Kant – La trasformazione apeliiana dell'etica kantiana*, Pellegrini, Cosenza, 3a ed. riveduta e ampliata 2010.

Michele Borrelli - *Il problema del fondamento o del Grund – Contro una pedagogia ridotta a scienza*

Recuperare il pensiero pedagogico e la domanda del *Grund* significa oggi più che mai abbandonare il mito della scienza e ritornare al concetto di verità, al concetto di senso e di senso della verità (del pedagogico). Senza il recupero di questo senso e del senso della verità che stanno alla base del *fondamento* o del *Grund* in generale e del pedagogico in particolare, non c'è sapere che possa reclamare senso e senso che possa reclamare verità e che trovi, pertanto, giustificazione (in generale) e giustificazione pedagogica (in particolare).