

## Istruzione

[ingl. *Instruction*; fr. *Instruction*; ted. *Schulausbildung*; spagn. *Instrucción*]. Da Istruire, vc. dotta, lat. *instruere* “costruire” (*struere*, “collocare del materiale in pile”, di struttura indeur.) sopra (*in-*). Si possono seguire passaggi semantici che hanno portato il lat. da locuzioni del tipo (...) *instruere convivium* “preparare un banchetto” di modo che il verbo semplice assunse il significato di “fornire, equipaggiare” e poi “munire qualcuno di qualche cosa” (cioè, infine, dell’istruzione). Istruzione, s.f. “azione dell’istruire” (dal lat. *instructione(m)*: av. 1375, G. Boccaccio).

Si possono intendere alcune accezioni ordinarie fondamentali tra cui: 1. attività volta a comunicare nozioni e a fornire capacità lavorative e professionali attraverso l’insegnamento: *provvedere all’istruzione di un fanciullo, attuare l’istruzione degli apprendisti*; 2. insegnamento rivolto sistematicamente ai giovani nell’ambito della scuola: *corsi secondari d’istruzione*; 3. risultato dell’insegnamento e dello studio, insieme di cognizioni acquisite: *istruzione completa, raffinata, modesta, lacunosa*.

Si può intendere l’I: a) come *attività di insegnamento scolastico*: processo di trasmissione di conoscenze e abilità nell’ambito della scuola; b) come *dimensione specifica dell’educazione*: quella parte dell’educazione che compete alla scuola e che è diretta all’acquisizione di conoscenze e abilità.

Nel significato a) Istruzione come attività di insegnamento scolastico, il termine denota un’azione intenzionale e sistematica finalizzata all’acquisizione di conoscenze e abilità (l’istruire). Anche il risultato di questa azione è suscettibile di essere denotato dal termine

istruzione. Questa accezione di significato è coerente con il duplice significato ordinario dell’uso del termine: istruzione come processo e come prodotto dell’insegnamento scolastico.

La coppia categoriale processo-prodotto, tuttavia, dà luogo a differenti interpretazioni dell’istruzione. Alla base della questione vi è il tipo di sapere dal quale attingere le conoscenze di base per nutrire il sapere dell’insegnamento.

In Italia, l’idealismo gentiliano identifica il sapere dell’insegnamento con un sapere generale di matrice filosofica. In altre parole, per istruire bene all’insegnante basta (e avanza) conoscere la Filosofia. La pedagogia diviene scienza filosofica mentre la psicologia è espunta dai programmi dell’Istituto magistrale. Il primato è assegnato alla conoscenza di tipo storico-filosofico sia per quanto riguarda i contenuti di insegnamento sia per quanto riguarda la formazione degli insegnanti. In entrambi i casi, secondo la concezione gentiliana, non c’è separazione tra il *farsi dello spirito* e il *fare lo spirito*: l’uno e l’altro emanano dalla piena e consapevole familiarità col sapere.

In altri Paesi europei (Francia, Svizzera, Inghilterra) il sapere posto alla base dell’insegnamento è, al contrario, la psicologia, mentre la pedagogia è concepita come un sapere applicato per lo svolgimento del concreto lavoro scolastico. Si assiste così all’affermarsi dell’*applicazionismo didattico* (Damiano, 2007): l’istruzione è determinata in senso causale dal sapere sull’apprendimento e il modello istruttivo corrispondente è il modello *Process-Product*. Conoscere come si apprende significa conoscere i contenuti e le pratiche dell’istruzione. Al programma applicazionista contribuisce l’affermarsi, tra gli anni ’60 e ’70, del cognitivismo, che porta a un ripensamento delle condizio-

ni di sviluppo dell'apprendimento scolastico sulla base dei costrutti di mente e di elaborazione dell'informazione. Tali contributi tentano di spiegare la conoscenza umana attraverso lo studio del funzionamento dei processi mentali (attenzione, percezione, memoria, elaborazione delle informazioni, risoluzione di problemi ecc.). Ne deriva una concezione deterministica dell'insegnamento, al quale corrisponde direttamente l'apprendimento, e che ha il limite di trascurare le interazioni delle variabili in gioco e il ruolo del soggetto che apprende.

Parallelamente, negli stessi anni, alcuni esponenti dello *strutturalismo didattico* (Schwab, 1971; Whitfield 1979) affidano ai saperi formali, eminentemente quelli scientifici, il ruolo di determinanti fondamentali per definire contenuti, prassi e scopi dell'istruzione. Tra le diverse istanze dell'istruzione (la comunità sociale, l'allievo e la conoscenza) l'attenzione è posta sulla conoscenza. L'approccio tecnico-razionalista si modula così su quello strutturalista, concentrato sulle strutture concettuali e su quelle sintattiche (la grammatica della ricerca) delle discipline. Le materie di insegnamento e i campi di esperienza ad esse connessi costituiscono il capitale della scuola e, se adeguatamente rivisti in ottica strutturalista, rappresentano sia le risorse sia gli obiettivi dell'istruzione. Questa prospettiva, tuttavia, benché abbia avuto il merito di enucleare alcuni problemi curricolari fondamentali, non ha mai assunto i caratteri di un paradigma dominante. Il principio assunto a suo fondamento, la corrispondenza tra apprendimento disciplinare e apprendimento delle strutture disciplinari, ha infatti il limite di marginalizzare le condizioni didattiche dell'apprendimento.

Il riduzionismo di queste prospettive rispetto alla complessità delle variabili dell'insegnamento e la marginalizzazione delle finalità ultime dell'azione di insegnamento sono le principali ragioni che portano a un distanziamento sia dal parametro tecnico sia da quello epistemico fino ad assumere, a partire dalla fine degli anni '80, l'attività di insegnamento come oggetto di studio a sé stante (Shulmann, 1987; Damiano, 2007).

Nel significato b): La definizione dell'istruzione in rapporto all'educazione può essere ravvisata già nei loro significati originari. Nella *Repubblica*, accanto al termine *paideia* – solitamente tradotto con “formazione umana” o con “cultura” e usato per indicare ciò che dà all'uomo una forma propriamente umana – Platone usa il termine *trofè* – solitamente tradotto con “allevamento” o “governo” e usato per indicare le pratiche di nutrizione, accudimento, coltivazione, cura. Istruire qualcuno significa, quindi, farlo crescere e averne cura.

Nella più recente tradizione pedagogica, il riferimento ad una definizione correlativa del significato di istruzione riguarda l'idea di *istruzione educativa* di Johann Friedrich Herbart (1997) che affida all'istruzione la capacità di formare una multilateralità di interessi per le cose del mondo e per l'umanità, ossia per i vari aspetti della cultura e per la vita sociale. L'istruzione, secondo Herbart, riguarda sia la conoscenza (delle cose, delle forme e dei segni) sia la partecipazione (all'umanità, alla società e al rapporto di queste con Dio) e, così concepita, integra e completa il risultato dell'esperienza che il soggetto fa della natura e della convivenza sociale. “L'interesse proviene da oggetti e occupazioni interessanti. Dalla loro ric-

chezza nasce l'interesse multilaterale. Produrre questa ricchezza e presentarla come si conviene è il compito dell'istruzione" (*ibidem*, p. 54).

La pedagogia contemporanea, tra gli anni '80 e la fine del Novecento, accentua la distinzione tra i due concetti attraverso il riferimento a due differenti istanze poste alla scuola: da una parte la trasmissione di conoscenze e l'acquisizione di abilità in determinati campi del sapere; dall'altra parte la formazione di atteggiamenti socialmente apprezzabili e il pieno sviluppo del carattere e della personalità degli allievi. Le prime delimitano il campo dell'istruzione; le seconde quello dell'educazione. La contrapposizione concettuale è l'espressione di un antagonismo ideologico tra pedagogia laica e pedagogia cattolica, a sua volta riflesso sul versante culturale della più ampia contrapposizione politica tra laici e cattolici che attraversa tutta la seconda metà del Novecento. I primi sostengono il primato dell'istruzione e avanzano critiche sull'astrattezza della retorica valoriale dei secondi. Questi ultimi affermano il primato dell'educazione e rimproverano ai primi la disattenzione alle dimensioni non cognitive del fare scuola.

Le posizioni di alcuni autori sono emblematiche.

Nel *Dizionario di psico-socio-pedagogia* (Bertolini, 1980), l'istruzione, in quanto diretta alla particolare formazione intellettuale e mentale dell'individuo, è indispensabile per realizzare una completa educazione, tuttavia essa non è sufficiente, pena la formazione di "personalità incomplete" (*ibidem*, p. 116). A completamento della dimensione intellettuale affidata all'istruzione sono poste capacità educative più ampie che non ricadono in quest'ultima e che

riguardano le aree dell'affettività e della socializzazione.

L'istruzione è concepita come dimensione dell'educazione anche nel pensiero di Raffaele Laporta (1987) dove assolve ad una funzione di controllabilità empirica rispetto a quella. Egli la definisce come "quell'insieme di aspetti dell'educazione controllabili mediante l'insegnamento" (*ibidem*, p. 20): mentre l'educazione si occupa dei valori e delle finalità ultime del processo di formazione della persona, l'istruzione si limita ai suoi aspetti intellettuali. Questa accezione del significato di istruzione, ottenuto per "riduzione" rispetto al significato più ampio di educazione, consente a Laporta di rendere controllabili gli esiti dell'educazione attraverso il controllo di quelli dell'istruzione.

Una concezione più radicale (Vertecchi 2002) interpreta l'istruzione come *la dimensione specifica dell'educazione* che compete distintamente alla scuola, mentre altre dimensioni, come ad esempio la socializzazione, competono ad altre istituzioni sociali. Quest'ultima rappresenta una parte costitutiva della formazione scolastica – giacché la scuola è di per sé un'istituzione collettiva – ma ha luogo per la maggior parte fuori della scuola, né la formazione scolastica può determinarla compiutamente. In ambito scolastico essa non è, dunque, generica, ma specializzata: ha una natura culturale ed è collaterale ai contenuti dell'istruzione come codici della comunicazione sociale (*ibidem*, pp. 57-67).

Nel dibattito emergono, tuttavia, anche posizioni più conciliative. Tra queste, Massa (1997) considera la questione un "falso dilemma", una contrapposizione di natura ideologica, appiattita ora sull'accanimento assiologico e valoriale ora su quello metodologico

e tecnico, che impedisce il rinvio alle profonde strutture di senso del discorso pedagogico. Richiamando l'attenzione sulla specifica materialità strutturale del processo formativo, denso di emotività e cognizione a un tempo, egli affida al costruito foucaultiano di "dispositivo di elaborazione" la ricomposizione operativa delle diverse dimensioni dell'esperienza educativa (Massa, 1995). Istruire significa, in questa prospettiva, "costruire e far costruire qualcosa entro una struttura determinata" (*ibidem*, p. 27) e il "dispositivo" è la metafora usata per esprimere il sistema strutturale delle dimensioni materiali e immateriali (i contenuti, le procedure, l'organizzazione, ma anche le relazioni, i vissuti, le latenze) di cui si compone la scuola.

La conciliazione tra i concetti di educazione e istruzione si avvantaggia anche del contributo di alcuni autori che spostano il focus sul concetto di formazione (Cambi, 2002). Quest'ultimo, sganciato dal riferimento alla formazione professionale, è ritenuto più neutro ideologicamente e più incline a mediare tra l'aspirazione utopica dell'educazione e quella tecnica dell'istruzione.

Una delle concezioni più attuali interpreta l'educazione e l'istruzione in base ai livelli logici della formazione (Baldacci, 2012, pp. 266-268). Secondo questa articolazione concettuale l'istruzione denota la formazione scolastica corrispondente all'acquisizione di conoscenze e di abilità culturali, mentre l'educazione denota la formazione di abiti mentali ed emotivi che si compie collateralmente all'istruzione. In questa prospettiva, educazione e istruzione sono distinte per livello logico, anziché per specificità di dominio. Ciò permette di superare la dicotomia basata sulle rispettive aree di influenza (affettive e

morali per la prima, intellettuali per la seconda) e di intendere i due concetti, sul piano teorico, come due diversi momenti della formazione e, sul piano della concreta prassi scolastica, come aspetti interagenti e paralleli.

- Educazione
- Formazione
- Insegnamento

## Berta Martini

### Bibliografia

- Baldacci M. (2012), *Trattato di Pedagogia generale*, Carocci, Roma.
- Bertolini P. (1980), *Dizionario di psico-socio-pedagogia*, Bruno Mondadori, Milano.
- Cambi F. (2002), *L'arcipelago dei saperi*, Le Monnier, Firenze.
- Damiano (2007), *Il sapere dell'insegnare*, FrancoAngeli, Milano.
- Herbart J.F. (1997), *Pedagogia generale derivata dal fine dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1806).
- Laporta R. (1987), *Ragioni difficili, ragioni necessarie*, in Laporta R. (a cura di), *Le ragioni dell'istruzione*, Istituto dell'Enciclopedia Treccani, Roma.
- Massa R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.
- Massa R. (1995), *Istituzioni di pedagogia e Scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Schwab J.J. (1971), *La struttura delle discipline*, in Schwab J.J., Lange L.H., Wilson G.C. Scriven M., *La struttura della conoscenza e il curriculum*, La Nuova Italia Firenze (ed. or. 1964).
- Shulmann L. (1987), "Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review*, 1, 1-21.
- Vertecchi B. (2002), *Le parole della scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- Whitfield R.C. (a cura di) (1979), *Il curriculum in crisi*, in Whitfield R.C., *Programmazione del curriculum e discipline di insegnamento*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1971).