

Lessico pedagogico

Pedagogia e Scienze dell'educazione

a cura di FLAVIA STARA

Nell'uso italiano del termine pedagogia esiste una doppia valenza che implica sia una 'riflessione teorica sull'educativo', sia il riferimento a fatti, procedimenti educativi, al di fuori della riflessione teorica. Analoga condizione semantica si ritrova, in inglese, non nel termine *Pedagogy*, ormai praticamente scomparso, ma in *Education*, che significa sia educazione, formazione, istruzione, sia riflessione più o meno sistematica sui fenomeni inerenti a tali attività. L'uso francese del termine *pédagogie* definisce la pedagogia come una "teoria pratica" che orienta e guida l'attività di chi ha il compito di educare traendo tali orientamenti da una riflessione sui fenomeni educativi, senza peraltro costituire una "scienza dell'educazione" e senza potersi neppure confondere con l'educazione stessa. Durante questo secolo il termine *pédagogie* assume in francese anche un significato assai vicino a quello che ha in italiano il termine 'didattica' (ad esempio *pédagogie de la lecture*, didattica della lettura). Analogo invece all'ambito denotativo del termine italiano 'pedagogia' appare quello tedesco *Pädagogik*, sempre più caratterizzato da una maggiore accentuazione dell'aspetto 'riflessione teorica' e da una minore confusione con il termine *Erziehung*. (voce Pedagogia, in Enciclopedia Treccani del 900, 1980).

Il momento centrale della riflessione pedagogica riguarda l'analisi dei processi formativi che complessivamente delineano, nel tempo e nello spazio, il farsi della persona tra natura e cultura, tra evento ed intenzionalità, tra sviluppo, apprendimento, coltivazione e cura di sé (Granese, 1993). Questi complessi e articolati processi della formazione umana costituiscono l'oggetto specifico di indagine della pedagogia, un oggetto regolativo e costitutivo che orienta la disciplina verso un'analisi riflessiva destinata così a misurarsi con la realtà dell'educativo, considerato in riferimento alla persona e alle persone implicate, colte nella contingenza storico-sociale e, dunque anche, nella profondità della relazione comunicativa ed intersoggettiva. Dal punto di vista educativo, la relazione intersoggettiva si configura espressamente come l'unico possibile "nesso dotato di potere causante, il solo ambiente idoneo per il contagio vitale, e lo specifico agente per una osmosi di esistenza" (Ducci, 1979).

Il processo educativo, nel corso del lavoro critico-costruttivo della pedagogia, si è offerto a molti territori di indagine, delineando un'ampia fenomenologia di studi sull'interpretazione del rapporto educativo con la significativa questione della trasmissione culturale che si inverte attraverso peculiari mediatori linguistici e specifici codici.

Quello che accomuna gli studi in materia è la consapevolezza che gli uomini, nelle loro attività pratiche e poetiche, non si scambiano semplicemente informazioni, ma entrano in un rapporto dialogico di prospettiva, conferendo senso a tale interazione anche in termini teleologici (Macchietti, 1998), perché la relazione educare-formare-istruire è finalizzata alla co-implicazione e al con-senso sociali (Habermas, 1986; Apel, 1985)).

L'idea di "comunità dialogante", si connette all'intenzione pedagogica di sottrarre le soggettività in campo al loro carattere astratto e irrelato e, quindi, di configurare la comunità stessa come un centro di produzione di *ethos*, come un patrimonio ideale e culturale, dentro il quale ogni volta prende avvio e si svolge il percorso educativo delle singole coscienze.

Misurarsi con la formazione della persona rimanda ad un lavoro di analisi che guarda al soggetto e ai contesti antropologici, etici e linguistici in cui il soggetto sviluppa, forma e matura le proprie consapevolezze. La riflessione sull'educazione oggi, infatti, si interroga su questioni di rilievo che riguardano il complesso dei processi sociali, politici, scientifici ed economici della contemporaneità che, come è noto, è contraddistinto dai caratteri della complessità e della globalizzazione (Morin, 2001; Bauman, 2001).

In questo lavoro di analisi, al pedagogico non sfugge che gli scenari della contemporaneità esprimono la condizione fortemente contraddittoria di essere, per un verso, radicalmente innovatori, per altro verso, estremamente drammatici e conflittuali.

Di fronte all'imperio della razionalità economico-strumentale, alla radicale esteriorizzazione mediatica del sé, lo scopo pratico del sapere pedagogico, nel senso più ampio e profondo, è riscoprire la sua vitalità e la fiducia nel suo futuro, misurandosi sul terreno dei problemi di una filosofia pubblica, sollecitando il suo carattere concreto che si rivela come aderenza all'esperienza e allo stesso tempo come effettiva protesta dell'empiria contro l'empirismo. In tale aggiustamento dello sguardo educativo che, rifiutandosi di ridursi all'empirico, regredisce dietro ogni esperienza per sorprendere in essa il movimento della vita storica che l'attraversa e la riempie, la pedagogia si auto-comprende come concreta prassi storica.

Lo scenario socio-politico-istituzionale chiama in causa la responsabilità del pensiero pedagogico, come strumento di decostruzione e problematizzazione di quei contenuti che stanno trasformando radicalmente le dinamiche della formazione e della condotta dell'uomo. Infatti, la rivoluzione multimediale, in tutte le sue ramificazioni, sta producendo un mutamento epocale che va ben oltre la novità dei diversi strumenti di comunicazione: essa è portatrice di una *Weltanschauung* che genera un nuovo tipo di uomo e di società. La pervasività delle tecnologie sta producendo nuovi *brainframes* e nuovi ideali regolativi la cui incidenza deve essere ponderata dalla ricerca e dalla prassi educative. L'analisi pedagogica non si riconosce più come una scienza che regola dall'esterno la prassi comportamentale dell'uomo, ma come sapere che ne rivela il senso immanente, l'unità intenzionale in atto nei molteplici modi di essere e di agire.

L'analisi degli snodi problematici dei fenomeni educativi evidenzia come al termi-

ne pedagogia se ne sostituiscano spesso (e non è naturalmente un puro fatto terminologico) altri. Oggi si parla di “scienze dell'educazione”, ma non come semplice plurale di “scienza dell'educazione” (A. Bain, *Education as a science*, 1879) largamente usato nella seconda metà dell'Ottocento, e neppure come sostitutivo del termine pedagogia, poiché con scienze dell'educazione si intende un complesso di scienze che non si identificano immediatamente con la pedagogia e spesso hanno un loro autonomo campo di indagine e un loro autonomo, se pur *in fieri*, statuto epistemologico.

Nella configurazione di questa prospettiva interpretativa, fondamentale è stato il contributo offerto da John Dewey che, nel testo *The Sources of a Science of Education* (1929), formula una lunga e approfondita elaborazione concettuale sulla tematica della scientificità dell'educazione. Il testo deweyano sulle “fonti di una scienza dell'educazione” ha avuto un ruolo centrale nel tentativo teorico della pedagogia italiana, dall'immediato secondo dopoguerra fino ai nostri giorni, di fondare scientificamente la pedagogia e di proporre una accurata riflessione epistemologica e filosofica ancora in svolgimento. Le prospettive interpretative che, direttamente o indirettamente, si sono ispirate a questa trattazione deweyana hanno avuto il merito di proporre alla cultura pedagogica italiana, di ispirazione prevalentemente laica, un complessivo sforzo di emancipazione rispetto all'egemonia della filosofia idealistica, attraverso il concetto di scienze dell'educazione.

Per scienza Dewey intende un insieme di “metodi sistematici di indagine” che, una volta impegnati a determinare una serie di fatti, possono permettere di “comprenderli meglio e controllarli più intelligentemente”. Il filosofo americano ritiene che la questione della scientificità dell'educazione sia connessa alla funzione fondamentale della scienza di “liberare gli individui”, di permettere di “vedere nuovi problemi”, e, soprattutto, di costruire la “diversità piuttosto che porre l'uniformità”. Ma l'educazione è stata da sempre considerata un'arte e l'arte non può essere analizzata in opposizione, ma deve essere concepita in modo distinto dalla scienza. È, quindi, l'impegno dinamico e creativo dell'insegnante qualificato, che riesce a potenziare nell'atto educativo la connessione vitale tra il mondo della ricerca pedagogica e quello dell'attività professionale: l'insegnante rappresenta una figura a metà tra l'elaboratore della teoria pedagogica e lo sperimentatore della prassi scolastica.

La riflessione deweyana avendo riconosciuto che la scienza trova la sua giustificazione nel rapporto teoria-pratica – in quanto è la pratica nella sua complessità che realizza l'ipotesi scientifica e, nello stesso tempo, migliora la qualità della condotta umana – e avendo sostenuto la difficoltà della scienza dell'educazione di far uso delle tecniche di misurazione delle altre scienze, giunge ad affermare che il vero problema di una scienza dell'educazione è la chiara distinzione tra le “fonti di una scienza dell'educazione e il suo contenuto scientifico”. In altri termini, è necessario comprendere che i risultati scientifici dell'attività educativa derivano da “fonti” diverse che si realizzano tramite il “medium della mente dell'educatore per rendere le funzioni educative più intelligenti”.

A partire dagli anni Settanta, del secolo scorso, la pedagogia si è sempre più articolata in “scienze dell’educazione”. Il problema è stato, dunque, quello di dimostrare la necessità dell’esistenza e della specificità della pedagogia, nonché del suo rapporto con le scienze dell’educazione. Particolarmente significativa è stata la proposta di Aldo Visalberghi, divulgata nel testo *Pedagogia e scienze dell’educazione* pubblicato nel 1978. In tale testo si propongono quattro settori intorno ai quali si sono sviluppate le scienze dell’educazione:

- il settore psicologico, che riguarda la conoscenza dell’allievo e dei processi di apprendimento (psicologia dell’educazione, evolutiva, sociale, ecc.).
- il settore sociologico, che riguarda lo studio del rapporto scuola-società (sociologia generale, dell’educazione, della conoscenza, ecc.)
- il settore metodologico-didattico, che riguarda lo studio dei mezzi, metodi e strumenti dell’educazione (tecnologie educative, teorie sulla programmazione e sulla valutazione scolastica, ecc.)
- il settore dei contenuti, che riguarda invece l’analisi delle discipline di insegnamento e della conoscenza in generale (storia della materia specifica, epistemologia generale e genetica).

In questo schema la pedagogia, intesa come pedagogia generale, occupa una posizione regolativa, poiché rappresenta lo spazio di aggregazione critica dell’insieme delle scienze dell’educazione.

La proposta di Visalberghi favorisce gli studi di epistemologia pedagogica di tutti gli anni Ottanta e Novanta. Le cifre che formalizzano tale dibattito sono quelle della Criticità e della Formazione. La prima propone la pedagogia come riflessione teorico-sistematica che disvela i significati impliciti e latenti di ogni atto educativo; la seconda affida alla pedagogia le indicazioni di senso nel processo storico-esistenziale della formazione.

Particolarmente significativo, in questo ambito di ricerca, risulta essere il pensiero di Franco Cambi, che nel *Manuale di filosofia dell’educazione* (Laterza, 2000), propone uno schema in cui i saperi pedagogici sono strutturati in tre settori:

- le scienze dell’educazione, che si occupano in modo empirico dell’apprendimento e della formazione;
- la pedagogia generale che riflette sulle scienze dell’educazione coordinandole sugli aspetti generali e trasversali della formazione: la pedagogia interculturale; la pedagogia di genere,
- la pedagogia della marginalità, ecc.
- la filosofia dell’educazione che si occupa degli aspetti epistemologici e assiologici della formazione.

Negli studi di Cambi viene affermata la fecondità della presenza dell’angolazione filosofica nell’elaborazione e nello sviluppo della pedagogia, presentando e definendo un ulteriore livello disciplinare, quello della filosofia dell’educazione. Mentre la pedagogia generale si confronta, all’insegna della riflessività, e in un processo di analisi

e sintesi, con lo specifico apporto delle varie scienze dell'educazione, che sintetizza e armonizza, la filosofia dell'educazione, è caratterizzata dalla meta-riflessività, in continuità e scambio con la "riflessività". La filosofia dell'educazione è un po' il *sigillo* formale del discorso pedagogico e il modello discorsivo della sua "problematizzazione radicale", anche alla luce della rarefazione postmoderna delle grandi narrazioni della modernità. "Le istanze anche più avanzate riflessive tendono dunque a permeare l'intero campo del sapere educativo, come i contenuti concreti di questo si propongono alla sua indagine, in partenza, nella loro esigenza di rigore e criticità. Infatti l'essenziale è mantenere tanto il pluralismo quanto l'interazione reciproca dei momenti".

Gli elementi problematici emersi dal contrastato tentativo di fondazione scientifica del pedagogico ne hanno fatto emergere la particolare struttura di archi-scienza, una scienza originaria, in quanto campo totale dei rapporti con l'umano, dentro cui si situano, senza perdita della loro autonomia, sia i sistemi intenzionali delle singole scienze sia l'attività intenzionante propria dell'educativo.

L'approfondimento che il sapere pedagogico oggi si propone, considerate queste premesse, è quindi la ricognizione della varietà di scienze in grado di interpretare e promuovere il bisogno di crescita umana nel XXI secolo. In altri termini, la scientificità dell'educazione è approfondita non tanto definendo specifici criteri epistemologici interni – che risultano essere estremamente controversi – ma soprattutto analizzando quali fonti specifiche entrano in gioco quando deve essere compreso il significato dei molteplici fattori che sussistono in ogni esperienza educativo-formativa.

Nella sua continua ricerca di strutturazione e orientamento, l'educativo, che per tradizione tutela una circolarità dinamica tra i suoi principi immanenti e quelli pronunciati soprattutto dalle scienze umane, si apre progressivamente ad una visione che si esprime attraverso *working ideas*, idee all'opera, che permettono di dinamizzare e fluidificare la sostanza della ricerca tecnologico-scientifica.

Al centro dell'interesse educativo viene posto, quindi "il significato dell'esperienza", prodotto di una permanente negoziazione culturale tesa ad organizzare anche la conoscenza elaborata dalle nuove tecnologie e strategie di comunicazione, e, quindi, a realizzare nuove metodologie e sistemi di formazione, progettando attività di *détournement*, re-invenzione e ridefinizione dei linguaggi dei saperi, che, attraverso pratiche di ricerca fondate proprio nei valori pedagogici, possono stimolare la pianificazione e lo sviluppo di processi ermeneutici che diano vita a modelli, generi e interazioni di comunicazione e prassi efficaci e multidirezionali.

Bibliografia

- APPEL, K.O., (1985), *La comunicazione umana*, Milano, Angeli.
BAUMAN, Z., (2001), *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*, Roma Laterza.

- CAMBI, F. (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, UTET.
- Chiosso, G. (2007), *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione nel Novecento*, Milano, Mondadori.
- CONDLIFFE LAGEMANN, E., (2000), *An elusive science: the troubling history of education research*, University of Chicago Press.
- CORSI, M., (2003), *Il coraggio di educare: il valore della testimonianza*, Milano Vita & Pensiero Strumenti.
- DUCCI, E., (1979), *L'uomo umano*, Brescia, La scuola.
- GRANESE, A., (1975), *La ricerca teorica in pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia.
- (1993), *Il labirinto e la porta stretta: saggio di pedagogia critica*, Firenze, La Nuova Italia.
- HABERMAS, J., (1986), *Teoria dell'agire comunicativo*, Bologna, Il Mulino.
- HICKMAN, L., (2000), *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, Roma, Armando.
- MACCHIETTI, S.S., (1998), *Appunti per una pedagogia della persona*, Roma, Bulzoni.
- MORIN, E., (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, R. Cortina.
- NAVAL DURAN, C., (2003), *Filosofia dell'educazione*, Brescia, La Scuola.
- ROSSI, P.G., (2000), *La cornice: scrittura, progetti e scuola in web: dai modelli per una didattica cooperativa agli strumenti tecnologici (ambienti integrati, pagine ASP e ambienti di rete)*, Napoli, Tecnodid.
- SCHEFFLER, I. (1972), *Il linguaggio della pedagogia*, Brescia, La Scuola.