

1

Pedagogia e scienze dell'educazione

1. Un duplice approccio all'educazione

L'educazione è generalmente oggetto di due differenti approcci. Al di là delle epoche e delle prassi educative concrete, un primo approccio ravvisabile è di tipo normativo, tendente a prescrivere condotte a partire da alcuni principi. Un secondo approccio, invece, è di tipo descrittivo, tendente a elaborare teorie a partire da alcune pratiche. Il primo approccio mette in luce il senso di una pratica, enunciandone o chiarendone funzioni, ideali e finalità. Il secondo, invece, studia e analizza il funzionamento del fenomeno educativo in quanto fenomeno culturale. Secondo il filosofo dell'educazione Guy Avanzini, l'approccio normativo e quello descrittivo sono le due grandi categorie a cui possono essere ridotte tutte le pratiche educative.¹

Lungo i secoli, tali approcci hanno goduto di maggiore o minor favore. L'approccio normativo, tuttavia, è stato a lungo predominante. Ogni comportamento educativo rinvia infatti a una concezione dell'uomo che – deliberata o latente – lo anima e lo regola. L'approccio normativo trae origine da tre discipline principali: la filosofia, la teologia e la politica, giacché «ciascuna di esse implica una visione del destino, verso la cui conoscenza tendono a condurre la persona»².

A partire da un tale quadro di riferimento, nel diciannovesimo secolo Emile Durkheim ridefinisce la pedagogia operando una rottura rispetto al suo tempo, riconoscendole il ruolo di teoria, ma senza alcun carattere normativo. Essa, diceva, consiste «in una certa maniera di riflettere sulle cose dell'educazione»³. Quest'ultima, poi, è «l'azione esercitata dalle generazioni adulte su quelle che non sono ancora mature per la vita sociale»⁴. Obiettivo dell'educazione è quello di suscitare e di sviluppare nel bambino un certo numero di stati psichici, intellettuali o morali che la società politica e l'ambiente sociale si aspettano da lui. Verso la fine del XIX secolo, quindi, l'approccio normativo viene messo in discussione, tanto che al termine pedagogia, considerato dottrinale, si prova a sostituire quello di «scienza dell'educazione». Sensibile all'influenza positivista, Durkheim critica quella pedagogia che si configura come speculativa, anziché darsi per oggetto «lo studio metodico della genesi o del

¹ G. AVANZINI (a cura di), *La pédagogie au XX^{ème} siècle*, Privat, Tolosa 1975.

² G. AVANZINI, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Privat, Tolosa 1987, 12.

³ E. DURKHEIM, *Pédagogie*, in F. BUISSON, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette, Parigi, 1911, 1538. Cfr. anche M. LAENG, *Vocabulaire de pédagogie moderne*, Centurion, Parigi 1974, 208-209.

⁴ E. DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, Puf, Parigi 1999, 51.

funzionamento dei sistemi educativi»⁵. Il clima intellettuale dell'epoca vedeva nell'avvento della scienza dell'educazione un epocale «passaggio dall'empirico al razionale, dal soggettivo all'oggettivo, dalla fantasia alla serietà», dimenticando forse «non solo la legittimità, ma anche il carattere ineluttabile della dimensione normativa»⁶.

Ritornando all'exkursus storico, occorre ricordare che la marginalizzazione della pedagogia non fu sufficiente a favorire il successo della scienza dell'educazione. Secondo alcuni autori dell'epoca occorre fare ricorso alla nascente sociologia che, sola, avrebbe fornito la comprensione di ciò che la società si attendeva dall'educazione (pur non escludendo affatto la consultazione della biologia e della psicologia, che potevano fornire strumenti operativi efficaci). Per Durkheim, ad esempio, l'educazione intrattiene con la società un rapporto che non è solo contingente, ma intrinseco e necessario, ritenendo che ogni trasformazione dei metodi educativi avvenga per influenze sociali.

Nello stesso periodo, invece, lo psicologo nizzardo Alfred Binet sostiene la tesi della priorità della psicologia. Egli non disdegna di riconoscere la necessità di norme che dinamizzino e giustifichino l'educazione, in assenza delle quali si cadrebbe in un empirismo cieco, ma non è su queste che si concentra. In quanto discipline oggettive, psicologia o sociologia «non sono affatto capaci di porre dei fini all'attività umana»⁷. Loro compito è insegnare se i mezzi che si impiegano siano o meno adatti a questi fini, se presentino dei vantaggi o degli inconvenienti.

La concorrenza tra sociologia e psicologia nell'aggiudicarsi il “controllo” del sapere sull'educazione, nonché la constatazione della vanità di un positivismo che rifiutava la riflessione critica sui fini, concorrerà ben presto a minare le basi della nascente “scienza dell'educazione”. Così, alla “scienza” al singolare si sono sostituite oggi le “scienze” dell'educazione. Il passaggio dal singolare al plurale «ha un senso e una portata propriamente epistemologiche»⁸. Non è più solo la sociologia a studiare utilmente l'educazione. La psicologia, ad esempio, ha assunto un ruolo sempre più preponderante, e anche altre discipline concorrono ad alimentare quel ricco ventaglio di ricerche che permettono all'educazione di evolvere. La rapida diffusione di questo concetto non ha però sgombrato il campo da fraintendimenti. Il vocabolo “pedagogia” è stato infatti conservato, e lo vediamo spesso accoppiato a istanze che danno vita a espressioni come pedagogia degli adulti, dell'insegnamento superiore, della famiglia, del lavoro... che non avrebbero etimologicamente senso. Forse, come afferma Avanzini, l'espressione “scienze dell'educazione” «è intrinsecamente incompleta, non potendo connotare l'approccio filosofico, teologico e politico, che dipende necessariamente da un altro procedimento»⁹. Detto altrimenti, le scienze dell'educazione riguardano il solo approccio descrittivo? Probabilmente «non disponiamo di un concetto sufficientemente comprensivo, capace di tener conto delle diverse istanze dell'educazione. In un quadro così complesso, Federico Zamengo sostiene che «la pedagogia può avere una precisa funzione: certo di raccordo tra i saperi dell'educazione, ma anche come sapere orientativo e regolativo, in un costante rapporto tra teoria ed esperienza vissuta»¹⁰. Un termine in grado di abbracciare tanto l'approccio normativo che quello descrittivo potrebbe essere quello di *antropogogia*¹¹, proposto da Avanzini già nel 1996. Come il termine pedagogia rimanda all'educazione dei bambini e delle bambine, così antropogogia rimanda all'educazione dell'uomo, maschio e femmina. L'adozione condivisa di questo neologismo rimane tuttavia incerta. Del resto, l'assenza di un termine appropriato non farebbe altro che cristallizzare «una percezione ancora insufficiente, nella nostra società, dell'educazione permanente come corrispondente alla verità della situazione umana»¹².

⁵ G. AVANZINI, *La pédagogie au XX^{ème} siècle*, op. cit., 341.

⁶ G. AVANZINI, *Introduction aux sciences de l'éducation*, op. cit., 15-16.

⁷ A. BINET, *La neutralité scolaire*, «Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant», n. 60, febbraio 1910, 88. Cfr. G. AVANZINI, *Introduction aux sciences de l'éducation*, op. cit., 18.

⁸ G. AVANZINI, *La pédagogie au XX^{ème} siècle*, op. cit., 344.

⁹ G. AVANZINI, *Introduction aux sciences de l'éducation*, op. cit., 22.

¹⁰ F. ZAMENGO, *Educare: tra senso comune e scienza*, in S. Kanizsa e A.M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale*, Pearson, Torino 2017, 1-17.

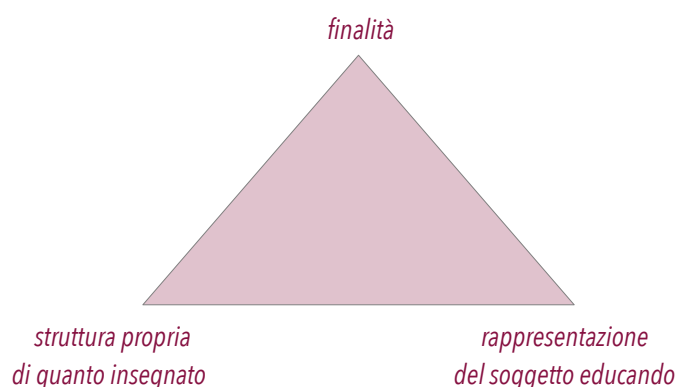
¹¹ G. AVANZINI, *L'éducation des adultes*, Anthropos, Parigi 1996.

¹² G. AVANZINI, *Introduction aux sciences de l'éducation*, op. cit., 23.

2. La triplice struttura dell'atto educativo

Quale collocazione dare alle discipline che compongono le scienze dell'educazione? Normalmente, una scienza è definita da un oggetto e da un metodo. Ma allora, «come comprendere che un solo oggetto, l'educazione, ricada nella sfera di competenza di diverse scienze e, a causa di queste, di diversi metodi?»¹³.

Per Avanzini, ogni atto educativo si articola in tre distinti parametri¹⁴. Il primo è dato dai fini di ordine filosofico, religioso, culturale dai quali dipende. Che la percezione dell'ideale perseguito sia manifesta o celata, un'idea d'uomo e di società sono ineluttabilmente presenti. Il secondo parametro concerne la struttura propria di ciò che si decide di insegnare. Se un'istituzione educativa può scegliere quale spazio assegnare a una disciplina o a un'altra, a seconda delle finalità in essere (primo parametro), è anche vero che occorre poi attenersi alla struttura interna di tali discipline e adottare la corrispondente progressione didattica. Il terzo parametro dell'atto educativo risiede nella «rappresentazione del soggetto che, date le finalità poste, deve assimilare l'oggetto insegnato»¹⁵. Tale rappresentazione è alimentata da fonti diverse: biologia, psicologia, sociologia, antropologia, neuroscienze. Se la biologia può fornire indicazioni utili, ad esempio, riguardo alla motricità e alla resistenza alla fatica, la psicologia è fondamentale nel delineare le diverse fasi dell'età evolutiva. Oggi, ad esempio, conosciamo elementi dell'apprendimento adulto ignorati qualche decina di anni fa. La sociologia, poi, può far luce sulla ripercussione che l'origine o l'inserimento socio-culturale hanno sulla ricettività intellettuale. L'antropologia può consentire di calibrare meglio gli interventi educativi, favorendo l'interconnessione tra saperi e culture, e mantenendo l'attenzione sulla persona che apprende e le sue relazioni. Le neuroscienze, infine, veicolano un'idea più aggiornata relativamente al funzionamento del cervello e alla sua plasticità¹⁶.



La triplice struttura dell'atto educativo mette in relazione l'approccio normativo e quello descrittivo. Il primo parametro dell'atto educativo concerne l'approccio normativo. Filosofia, teologia e politica vi afferiscono, così come la storia delle dottrine educative o l'educazione comparata, perché consentono di confrontare fini e ideali di sistemi educativi differenti. Quanto al secondo parametro, «le materie insegnate non sono scienze dell'educazione in quanto tali»¹⁷, per quanto debba necessariamente intervenire una loro trasposizione didattica. Il terzo parametro, infine, è sostenuto dalla biologia dell'educazione, dalla psicologia dell'educazione, dalla sociologia dell'educazione e dall'antropologia dell'educazione. Ma, come si è visto, altre discipline possono intervenire. L'eterogeneità di queste scienze è comunque indispensabile. Nessuna di esse può bastare da sola, e nessuna può essere estromessa senza danno. È possibile coglierne meglio le interconnessioni parafrasando un detto francese: «Per insegnare la matematica a Matteo, occorre conoscere la matematica (secondo parametro), ma anche Matteo (terzo parametro)». E sapere a quali finalità orientare il suo apprendimento, potremmo aggiungere (primo parametro).

¹³ *Ivi*, 53.

¹⁴ *Ivi*, 56.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Si pensi all'importanza, ad esempio, della teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner. Cfr. H. GARDNER, *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erikson, Trento 2005; H. GARDNER, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2013.

¹⁷ *Ivi*, 57.

3. Antropologia, neuroscienze e filosofia nel quadro delle scienze dell'educazione

In un suo recente saggio, Tim Ingold¹⁸ sostiene il ruolo essenziale dell'antropologia per rilanciare pratiche educative ormai in affanno. Per essere efficace, infatti, l'educazione ha bisogno di costruire legami con gli altri e con il contesto che ci circonda, e l'antropologia si rivela una disciplina particolarmente utile. Se consideriamo l'antropologia come studio dell'essere umano dal punto di vista sociale e culturale, potrebbe addirittura assumere un ruolo di cerniera tra il primo e il terzo parametro, dato che essa nutre una certa rappresentazione della persona (terzo parametro), ma al tempo stesso può orientare le finalità dell'atto educativo. In altre parole, dispiegare l'antropologia in educazione potrebbe favorire una tensione creatrice tra l'approccio normativo e quello descrittivo visti in precedenza, superando talune reciproche rigidità. Se ne trova un'eco in quanto sostiene Gaston Pineau¹⁹. Dopo decenni vissuti a servizio degli adulti in formazione nel solco degli approcci biografici e delle storie di vita, Pineau sottolinea come l'apprendimento degli adulti si articoli “in due tempi e tre movimenti”. Innanzitutto, un adulto che apprende alterna dialetticamente tempi di apprendimento formale e tempi di apprendimento esperienziale. Questo richiede una maggiore valorizzazione degli apprendimenti legati all'esperienza, che non sono ancillari agli apprendimenti di tipo formale, per quanto necessitino di processi di esplicitazione per non restare confinati nel novero dei saperi taciti²⁰. In secondo luogo, l'adulto si forma articolando auto-formazione, co-formazione ed eco-formazione. I momenti di auto-formazione sono molti, nella vita di ciascuno: dalla lettura di un libro a un viaggio in solitaria, dall'esperienza autodidatta alle riflessioni notturne. Gli spazi di co-formazione sono anch'essi numerosi: dalla formazione in aula con altri colleghi, agli apprendimenti generati in famiglia o sul lavoro, alle esperienze sociali o di volontariato... L'eco-formazione, infine, si concretizza grazie alle peculiarità degli apprendimenti generati dal contesto in cui si vive, dal rapporto con gli altri esseri viventi, con l'ambiente, con il cosmo (o il creato), con il trascendente.

Nel testo *La teoria delle intelligenze multiple*, l'americano Howard Gardner allarga lo scenario delle forme di intelligenza possibili. Al di là delle forme basiche a cui la scuola ha da sempre educato, infatti, come l'intelligenza linguistica e quella logico matematica (più o meno corrispondenti all'espressione “leggere, scrivere e far di conto”), altre forme di intelligenza coesistono e forgianno le persone: l'intelligenza musicale, l'intelligenza spaziale, l'intelligenza corporeo-cinestetica, le diverse forme di intelligenza personale (intrapersonali e interpersonali), l'intelligenza naturalistica e l'intelligenza esistenziale. Al di là della forma assunta da questo elenco, più volte rimodulato dallo stesso autore, quello che conta è la “biodiversità” soggiacente. Non esistono solo due-tre forme di intelligenza possibile, e la scuola e l'educazione devono tenerne conto. Un voto basso in una determinata materia scolastica può essere senz'altro sintomo di scarso impegno da parte dello studente, o di scarsa capacità dell'insegnante, o di un ambiente socio-culturale poco stimolante, ma anche segno di una predisposizione a una forma di intelligenza “altra”, da scoprire, stimolare, valorizzare.

Quale ruolo ha, in questo ampio quadro, la filosofia? Avanzini tenta di superare la visione di coloro che, rifiutando l'approccio di tipo normativo, tendono a confinare la filosofia in un ruolo meramente epistemologico. Egli sostiene che la filosofia ha il compito di porre le finalità dell'atto educativo. Se è vero, per fare un esempio, «che la psicologia dice come insegnare l'ortografia, non spetta a essa dire – e non è essa che lo dice – se occorre insegnarla e quale spazio darle». Non solo, ma si può anche affermare che «le scienze dell'educazione non sono affatto co-estensive al loro oggetto». In effetti, non si ha a che fare qui con un “oggetto” analogamente a ciò che “la vita” è per la biologia o “la natura” per la fisica. Il campo che si apre ai ricercatori «più che un “oggetto” è un “obiettivo”»²¹, cioè il tipo d'uomo che si propone di formare. Proprio per questo il campo d'azione delle scienze dell'educazione è un luogo d'interferenza di una pluralità d'approcci, in cui ciascuno di essi porta un contributo originale per l'ottenimento di un fine la cui determinazione ultima, però, sfugge loro. Il compito di coordinare queste interferenze, di far sì che dalla multidisciplinarietà si passi alla interdisciplinarietà, spetta proprio alla riflessione filosofica.



¹⁸ INGOLD T., *Antropologia come educazione*, La Linea, Bologna 2019.

¹⁹ PINEAU G., *Histoires de vie et stratégies de formations universitaires coopératives*, «Éducation permanente», n. 201, 2014, 123-135.

²⁰ Sui saperi taciti, si veda: M. POLANYI, *The tacit dimension*, University of Chicago Press, Chicago 1966; I. NONAKA, *A dynamic theory of organizational knowledge creation*, «Organization science», vol. 5, n. 1, 1994, 14-36; M. LAMARI, *Le transfert intergénérationnel des connaissances tacites: les concepts utilisés et les évidences empiriques démontrées*, «Télescope», vol. 16, n. 1, 2010, 39-65.

²¹ G. AVANZINI, *La pédagogie au XX^{ème} siècle*, 348-349. Qui l'autore, a proposito di “oggetto” e “obiettivo”, gioca sulla somiglianza dei termini francesi “objet” e “objectif”.

Bibliografia

- AVANZINI G. (a cura di), *La pédagogie au XX^{ème} siècle*, Privat, Tolosa 1975.
- AVANZINI G., *Introduction aux sciences de l'éducation*, Privat, Tolosa 1987.
- AVANZINI G., *L'éducation des adultes*, Anthropos, Parigi 1996.
- BINET A., *La neutralité scolaire*, «Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant», n. 60, febbraio 1910, 87-89.
- DURKHEIM E., *Éducation et sociologie*, Presses Universitaires de France, Parigi 1999 (7^a edizione).
- DURKHEIM E., *Pédagogie*, in F. BUISSON, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette, Parigi 1911, 1538.
- GARDNER H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erikson, Trento 2005.
- GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2013.
- INGOLD T., *Antropologia come educazione*, La Linea, Bologna 2019.
- LAENG M., *Vocabulaire de pédagogie moderne*, Centurion, Parigi 1974.
- LAMARI M., *Le transfert intergénérationnel des connaissances tacites: les concepts utilisés et les évidences empiriques démontrées*, «Télescope», vol. 16, n. 1, 2010, 39-65.
- NONAKA I., *A dynamic theory of organizational knowledge creation*, «Organization science», vol. 5, n. 1, 1994, 14-36.
- PINEAU G., *Histoires de vie et stratégies de formations universitaires coopératives*, «Éducation permanente», n. 201, 2014, 123-135.
- POLANYI M., *The tacit dimension*, University of Chicago Press, Chicago 1966.