

①

Pedagogia e scienze dell'educazione

1. Un duplice approccio all'educazione

Pur manifestandosi in modi diversi in base alle epoche e alle prassi concrete, **l'educazione è generalmente oggetto di due differenti approcci**. Un primo approccio riscontrabile è di tipo **normativo** (tende a prescrivere delle condotte a partire da alcuni principi), mentre un secondo è di tipo **descrittivo** (tende a elaborare delle teorie a partire dall'osservazione di determinate pratiche). L'approccio normativo mette in luce il senso di una pratica educativa, evidenziandone funzioni, ideali e finalità. L'approccio descrittivo, invece, studia e analizza il funzionamento del fenomeno educativo in quanto fenomeno culturale. Secondo il filosofo dell'educazione Guy Avanzini¹, l'approccio normativo e quello descrittivo sono le due grandi categorie a cui possono essere ridotte tutte le pratiche educative.²

Lungo i secoli, tali approcci hanno goduto di maggiore o minor favore. L'approccio normativo, tuttavia, è stato a lungo predominante. Ogni comportamento educativo è infatti animato e quasi "regolato" da una determinata concezione dell'uomo, benché quest'ultima non sia sempre esplicita. 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»³.

Operando una rottura rispetto al suo tempo, nel XIX secolo Émile Durkheim⁴ ridefinisce la pedagogia, riconoscendole il ruolo di teoria senza però alcun carattere normativo. La **pedagogia**, diceva, consiste «in una certa maniera di riflettere sulle cose dell'educazione»⁵, mentre **l'educazione** è «l'azione esercitata dalle generazioni adulte su quelle che non sono ancora mature per la vita sociale»⁶. 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.

L'approccio normativo viene quindi messo in discussione, tanto che al termine **pedagogia**, considerato ormai "dottrinale", si prova a sostituire quello di "**scienza dell'educazione**". Sensibile all'influenza positivista, Durkheim critica quella pedagogia che si configura come speculativa, anziché

¹ Filosofo dell'educazione francese (1929).

² G. AVANZINI (a cura di), *La pédagogie au XX^{ème} siècle*, Privat, Tolosa 1975.

³ G. AVANZINI, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Privat, Tolosa 1987, 12.

⁴ Sociologo francese (1858-1917).

⁵ 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.

⁶ E. DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, Puf, Parigi 1999, 51.

darsi per oggetto «lo studio metodico della genesi o del funzionamento dei sistemi educativi»⁷. 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 – secondo Avanzini – «non solo la legittimità, ma anche il carattere ineluttabile della dimensione normativa»⁸.

La messa in discussione della pedagogia non fu sufficiente a favorire il successo della scienza dell'educazione. Secondo alcuni autori dell'epoca, infatti, si sarebbe dovuti ricorrere alla **sociologia** per meglio comprendere ciò che la società si attendeva dall'educazione (pur non escludendo il concorso della biologia e della psicologia, che potevano fornire strumenti operativi efficaci). Per Durkheim, il rapporto che l'educazione intrattiene con la società non è contingente, bensì intrinseco e necessario, perché ogni trasformazione dei metodi educativi avverrebbe per influenze sociali.

Nello stesso periodo, lo psicologo nizzardo Alfred Binet⁹ sostiene invece la tesi della priorità della **psicologia**. Egli non disdegna di riconoscere la necessità di norme che dinamizzino e giustificano 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»¹⁰. 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, unita alla constatazione della vanità di un positivismo che rifiutava la riflessione critica sui fini, concorrerà ben presto a minare le basi della “scienza dell'educazione”. Così, alla “scienza” al singolare si sono sostituite negli ultimi decenni le “scienze” dell'educazione. Il passaggio dal singolare al plurale «ha un senso e una portata propriamente epistemologiche»¹¹. Non compete più alla sola sociologia 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 viene spesso accoppiato a istanze che danno vita a espressioni come pedagogia degli adulti, pedagogia dell'insegnamento superiore, pedagogia della famiglia, pedagogia del lavoro... che non avrebbero etimologicamente senso.

Come afferma Avanzini, forse anche l'espressione “scienze dell'educazione” «è intrinsecamente incompleta, non potendo connotare l'approccio filosofico, teologico e politico, che dipende necessariamente da un altro processo»¹². Detto altrimenti, le scienze dell'educazione riguarderebbero il solo approccio descrittivo? Probabilmente non si dispone oggi di un concetto sufficientemente comprensivo, capace di tener conto delle diverse istanze dell'educazione.

In un quadro così articolato, Federico Zamengo¹³ 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»¹⁴.

Un termine in grado di abbracciare tanto l'approccio normativo che quello descrittivo sembrerebbe essere quello di **antropologia**¹⁵, proposto da Avanzini già nel 1996. Come il termine pedagogia rimanda all'educazione dei bambini e delle bambine, così antropologia rimanda all'educazione dell'uomo, maschio e femmina. L'adozione condivisa di questo neologismo rimane tuttavia limitata. E forse, l'assenza di un termine appropriato non farebbe altro che rendere evidente «una percezione ancora insufficiente, nella nostra società, dell'educazione permanente come corrispondente alla verità della situazione umana»¹⁶.

⁷ G. AVANZINI, *La pédagogie au XX^{ème} siècle*, op. cit., 341.

⁸ G. AVANZINI, *Introduction aux sciences de l'éducation*, op. cit., 15-16.

⁹ Psicologo italo-francese (1857-1911). Nasce a Nizza, che diventa francese nel 1860 con gli accordi di Plombières.

¹⁰ 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.

¹¹ G. AVANZINI, *La pédagogie au XX^{ème} siècle*, op. cit., 344.

¹² G. AVANZINI, *Introduction aux sciences de l'éducation*, op. cit., 22.

¹³ Docente di pedagogia generale all'Università di Torino.

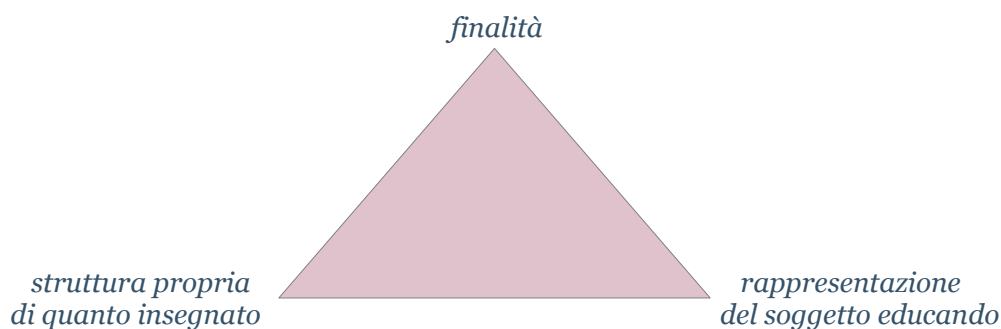
¹⁴ F. ZAMENGO, *Educare: tra senso comune e scienza*, in S. Kanizsa e A.M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale*, Pearson, Torino 2017, 1-17.

¹⁵ G. AVANZINI, *L'éducation des adultes*, Anthropos, Parigi 1996.

¹⁶ G. AVANZINI, *Introduction aux sciences de l'éducation*, op. cit., 23.

2. La triplice struttura dell'atto educativo

Quale articolazione dare alle discipline che sostanziano 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?»¹⁷. Ora, per Avanzini **ogni atto educativo si articola in tre distinti parametri**¹⁸. Il primo parametro è dato dalle **finalità di ordine filosofico, religioso e culturale**. Che la percezione delle finalità perseguite sia esplicita o meno, un'idea d'uomo e di società è ineluttabilmente all'opera. Il secondo parametro concerne la **struttura propria di ciò che viene insegnato**. Se è vero che 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, adottando una corrispondente progressione didattica. Il terzo parametro dell'atto educativo è dato infine dalla **«rappresentazione del soggetto che, date le finalità poste, deve assimilare l'oggetto insegnato»**¹⁹. Tale rappresentazione è alimentata da fonti diverse: biologia, psicologia, sociologia, antropologia, neuroscienze. Se la biologia può fornire indicazioni utili 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 su quanto l'origine o l'inserimento socio-culturale si ripercuotano 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 plasticità²⁰.



La triplice struttura dell'atto educativo sembra allora mettere in relazione i due approcci visti in precedenza: quello normativo e quello descrittivo. Il primo parametro dell'atto educativo riguarda infatti l'approccio normativo. Vi afferiscono la **filosofia**, la **teologia** e la **politica**, ma anche la **storia delle dottrine educative** o l'**educazione comparata**, giacché consentono di confrontare fini e ideali di sistemi educativi differenti. Quanto al secondo parametro, va precisato che «le materie insegnate non sono scienze dell'educazione in quanto tali»²¹, per quanto debba necessariamente intervenire una loro trasposizione **didattica**. Il terzo parametro, infine, è sostanziato 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 concorrere.

L'eterogeneità di queste scienze appare 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 occorre conoscere anche Matteo (terzo parametro)». E – potremmo aggiungere – sapere a quali finalità orientare il suo apprendimento (primo parametro).

¹⁷ *Ivi*, 53.

¹⁸ *Ivi*, 56.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ 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.

²¹ *Ivi*, 57.

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

In un recente saggio, Tim Ingold²² 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, perché nutre una certa rappresentazione della persona, 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 Pineau²³. Dopo decenni vissuti a contatto con gli 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 taciti²⁴. 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. Anche gli spazi di co-formazione sono 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 Gardner²⁵ 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 o tre forme di intelligenza possibile, e la scuola e l'educazione devono tenerne conto. Un voto basso in una determinata materia scolastica può essere sintomo di scarso impegno da parte dello studente, di scarsa capacità dell'insegnante o di un ambiente socio-culturale poco stimolante, ma può segnalare anche la predisposizione a una forma di intelligenza “altra”, da scoprire, stimolare e valorizzare.

Quale ruolo spetta, in questo ampio quadro, alla filosofia? Avanzini tenta di superare la visione di chi, rifiutando l'approccio di tipo normativo, tende a confinare la filosofia in un ruolo meramente epistemologico. Egli sostiene infatti 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 a dirlo – se occorre insegnarla e quale spazio darle». Di fatto, «le scienze dell'educazione non sono co-estensive al loro oggetto»: 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”»²⁶, cioè il tipo d'uomo che ci si propone di formare. Il campo d'azione delle scienze dell'educazione è quindi un luogo d'interferenza e di interconnessione di una pluralità di approcci, in cui ciascuno di essi porta un contributo originale per l'ottenimento di un fine la cui determinazione ultima, però, talvolta sfugge. Coordinare queste interconnessioni e far sì che dalla multidisciplinarietà si passi alla interdisciplinarietà, è il campo specifico della riflessione filosofica.

²² Antropologo inglese (1948). INGOLD T., *Antropologia come educazione*, La Linea, Bologna 2019.

²³ Docente e formatore franco-canadese (1939). PINEAU G., *Histoires de vie et stratégies de formations universitaires coopératives*, «Éducation permanente», n. 201, 2014, 123-135.

²⁴ 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.

²⁵ Psicologo statunitense (1943).

²⁶ G. AVANZINI, *La pédagogie au XX^{ème} siècle*, 348-349. A proposito di “oggetto” e “obiettivo”, l'autore gioca qui 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.