

La scuola italiana del secondo millennio al terzo

3

Per un impegno degli studiosi di formazione e di cultura scientifica nel campo pedagogico ed in quello di didattica generale

di Franco Blezza



Conseguenza canonica di tutto ciò è un invito, forse una perorazione, a quanti muovano da posizioni scientifiche ad interessi educativi e scolastici: non si limitino al disciplinare in senso stretto, anche perché i risultati che ne otterranno saranno magri assai; e si impegnino direttamente proprio in quanto tali, con la loro cultura e la loro formazione, nei campi generali della pedagogia, della didattica, della professionalità docente, della teoria della scuola.

Chiunque operi nell'istruzione pre - universitaria, o nell'università con interessi didattici, nei settori scientifici, è difficile che non avverta, in modo chiaro e netto, le difficoltà che permangono non seguendo un simile percorso professionale. È per questo tramite, e non per altri, che può diventare umanamente congrua l'istanza di dare agli insegnamenti scientifico - naturalistici e logico - matematici un ruolo nella scuola e nella professionalità docente che non sia così palesemente inadeguato e ristretto come tutti gli insegnanti di materie

scientifiche sanno essere, e non solo essi.

Del resto, va anche detto che solo in Italia si ritiene che la pedagogia (un tempo sottoprodotto della filosofia) richieda alla sua base una preparazione solo in parte specifica, e per il resto prevalentemente filosofica e letteraria. Cosiddetta "umanistica", cioè, con un termine sulla cui inconsistenza fuorviante avremo modo di ritornare.

E non pochi ritengono che ad essa si acceda preferenzialmente attraverso la scuola elementare: ma non v'è motivo essenziale alla pedagogia perché sia così; salvo, al più, qualche velleitario e non corretto richiamo all'etimo, cioè ad un passato molto remoto.

Su scala mondiale, da circa un secolo la pedagogia è un fatto di ricercatori di formazione quasi esclusivamente scientifica, e nel quale giocano un ruolo sempre più ampio (pur senza mai essere totalizzanti) quelle vere e proprie scienze che sono rappresentate dalle scienze dell'educazione.

Per un accesso diretto anche della pedagogia italiana alla realtà della scienza e della ricerca scientifica

Al fondo, e fra i tanti, c'è il problema di un rapporto organico ed essenzialistico tra la scienza e la materia educativa. Orbene, quale rapporto s'intende instaurare, e soprattutto con quale scienza, con la scienza intesa come?

Le due domande, e le relative risposte, sono ovviamente interconnesse strettamente. Ma vediamo di conservare un certo ordine espositivo.

Che una caratteristica di tale rapporto debba essere, a nostro avviso, l'organicità, oltre ad averlo enunciato abbiamo cercato di praticarlo sempre, e comunque di dimostrarne la validità.

Andrebbe aggiunto (ma su questo non mancheremo di insistere nel futuro) che questo va a nostro avviso praticato senza alcun riduzionismo. Se alla parola "scienza" si dà il significato che vi abbiamo sempre dato (coerente, cioè, con la locuzione "scienze della natura"), allora riteniamo che la pedagogia non possa assolutamente considerarsi una scienza (una sola scienza, e una scienza senza residui). C'è stato un tentativo in tal senso nel secolo scorso, e non ne parla più quasi nessuno, neppure le enciclopedie specialistiche e i trattati storici più recenti: quello di fondare una (sola) scienza dell'educazione detta pedologia ad opera di Oskar Chrisman, nel pochissimo noto *Paidologie. Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes* del 1894. Esso, in effetti, è fallito, pur avendo recato allo sviluppo del pensiero pedagogico un apporto strategicamente essenziale.

Ma poi, anche senza un'erudizione spinta oltre il necessario, basterebbe che uno riflettesse con un minimo d'attenzione all'enorme proliferazione delle scienze dell'educazione, alcune delle quali sono scienze della natura (materie biologiche, mediche, psico-neurologiche, ambientali - ecologiche, igieniche, ...) e molte altre sono ad esse assimilabili con rigore per proprietà, metodo, valenze, prerogative, potenzialità, limiti. Si capirebbe facilmente come non solo sia impossibile ridurre la pedagogia a scienza, ma al contrario come essa si configuri semmai (anche) quale un discorso sulle scienze, una meta - scienza (e quindi non una scienza), un campo di studi che sovrasti questo ricchissimo e multiforme dominio scientifico, ne raccolga e ne coordini i contributi, volgendoli a fini suoi propri che non sono quelli di nessuna scienza. È noto a chi sappia almeno di scienza che qualsiasi scienza non ha e non persegue altro fine che quello cognitivo, il proprio progresso come conoscenza.

Questo rapporto tra pedagogia e scienza non è opportuno sia solo mediato. Sarebbe questo, peraltro, un modo realistico di instaurarlo: ed è, del resto, ciò che è stato ed è fatto da diversi studiosi italiani prestigiosi nel settore. Sui rapporti indiretti tra la scienza e la materia pedagogica si annoverano anche nel nostro paese ricerche numerose e notevoli, sia nelle tradizioni ottocentesche e del primo novecento, che nel secondo dopoguerra.

Naturalmente, esistono anche altre accezioni del termine "scienza". Ci torniamo fra un attimo.

Quello che invece è carente nel nostro paese, e merita riflessione specifica, è il contributo diretto di studiosi di formazione ed esperienza di ricerca scientifico - naturalistica nel campo pedagogico. L'eccezione di Maria Montessori, se impedisce di fare regola, non può deviare l'attenzione dal trend netto, che è in controtendenza rispetto all'andamento su scala mondiale della ricerca pedagogica dell'ultimo secolo. Si pensi a Édouard Claparède, Ovide Decroly, William James, John Dewey, Adolphe Ferrière, Robert Dottrens, Pierre Bovet, ... È una tematica che qui poniamo sul piano più generale della ricerca nel settore, e dell'essenza della pedagogia.

Nel nostro paese, ancora oggi, l'apporto dello scienziato nella materia educativa viene indirizzato (accettato) soprattutto su tre direttrici, tutte indirette: o le scienze dell'educazione in via ausiliaria (quando non proprio strumentale) rispetto alla riflessione pedagogica generale la quale tornerebbe a farsi tentare dalle deviazioni filosofiche; o le didattiche speciali delle varie discipline scientifiche, con evidente ricaduta nel ristretto disciplinare; o le tecnologie per l'educazione e l'istruzione, con nuova confusione tra scienza e tecnica e nuova ancillarità rispetto alla filosofia.

In tali contributi, peraltro, spesso la pedagogia c'è, ed è di prim'ordine, evolutiva e ricca di idee nuove ed originali. Ma, innanzitutto, bisogna cercarla, e non tutti hanno la voglia e la competenza per farlo (bisogna conoscere anche la scienza, non basta una formazione letteraria e filosofica, ovviamente ...). In secondo luogo, quanti non amano il progresso e vorrebbero la pedagogia al servizio della conservazione e dell'oppressione anziché della promozione umana, possono sempre far finta di non vederla. Tanto, c'è una parola magica ("scientismo") che permette di chiudere ogni discussione con quattro risate, specie se si ignora o si vuole fingere di ignorare che lo scientismo è un fenomeno puramente filosofico, che ha ben poco a che fare con la pedagogia, e assolutamente nulla con la scienza.

Comunque, fatta astrazione per atteggiamenti incolti ed involutivi come questi, andrebbe rivolta l'attenzione altresì al fatto che un tale contributo non sarebbe meno necessario nelle problematiche educative generali.

Il che implica, è chiaro, che questo rapporto mediato non basta: rimane riconfermata l'opportunità che tale rapporto sia diretto.

Che il pedagogista d'altra formazione si rivolga alla scienza è certo sempre e comunque positivo; e si vede in molti casi. Ma che lo faccia per una via non diretta presenta rischi, ed è ristretto entro limiti piuttosto angusti, non decolla: ed anche questo si vede. Ad esempio è arduo, per questa via, andar oltre aspetti particolari e cogliere la generalità dell'essenza scientifica (come la scienza è realmente) in campo pedagogico.

Il ricorso a mediazioni filosofiche, ad esempio, ha il limite di guardare alla scienza non come per essa è, ma per come la tratteggia uno studioso dall'esterno: si oscilla, specie nell'epistemologia contemporanea, tra una deontologia che poco serve a comprendere la realtà della scienza, ed un relativismo storico che comunque coglie della scienza solo gli aspetti che rientrano in schemi concettuali prefissati dallo storiografo.

Il fatto, poi, che non pochi epistemologi siano di formazione scientifica (Mach, Duhem, Bachelard, Kuhn, ...), e che vi siano dei notevoli apporti filosofici da parte di eminenti uomini di scienza (Einstein, Bohr, Schrödinger, Monod, ...), se consente di migliorare la qualità del riferimento alla scienza da parte del pedagogista, non ne modifica il carattere indiretto. Andrebbe poi indagato sul ruolo che viene attribuito nel contesto del pensiero filosofico alle teorie e agli studi di questi scienziati filosofi rispetto a quello di altri filosofi altrettanto rispettabili, ma che avrebbero il "pregio" di essere... solo filosofi, spesso digiuni di scienza anche se a volte non si astengono dal parlarne.

S'abbattano dunque simili barriere: sia accettato l'accesso diretto dello scienziato alle problematiche pedagogiche più generali (come, del resto, pur avviene appunto in filosofia). Ed il pedagogista acceda alla scienza: ma direttamente ad essa, non solo né primariamente a discorsi su di essa.

E qui siamo ad un altro punto critico ma, a nostro avviso, superabile.

Abbiamo speso più volte parole ed argomenti in favore di un'istanza di fondo in educazione: il realismo. Intendiamoci, non siamo in filosofia e quindi a prendere posizione tra realismo e razionalismo; le categorie mentali che impieghiamo sono essenzialmente differenti. "Realismo" in questo contesto significa che l'educatore deve sempre guardare alla materia cui si rivolge per come essa è, indipendentemente da come essa, secondo lui o secondo chiunque altro, "dovrebbe" essere.

Il che non esclude il "dover essere", anzi ne fornisce un esempio ottimo. Diciamo che in educazione il realismo è deontologico. In educazione si deve essere realisti, indipendentemente dalla considerazione che di fatto si possa anche non esserlo, e spesso non lo si sia.

Ne consegue che il problema d'opportunità di andare oltre qualunque tipo di mediazione, e di cogliere direttamente ed in via essenziale il contributo che la scienza può dare nel suo modo d'essere reale ed attuale, si pone con forza e canonicamente. Un tale contributo è opportuno che valga sia per la teoria fondamentale della materia educativa, sia per la ricerca generale in essa, e dovrebbe vedere le applicatività particolari (come le tre direttrici sopra richiamate), correttamente, come conseguenza delle istanze di fondo.

Che cos'è la scienza, dunque, per chi si occupa d'educazione? Legga pure, se crede, Avenarius, Bridgman o Feyerabend: ma per lui la scienza resta l'attività di Carlo Rubbia, di Rita Levi Montalcini, di Ferdinando Aiuti, di Nicola Cabibbo. Il resto, rimanga accessorio.

D'altronde, gli esempi della destra hegeliana italiana dovrebbero bastare allo scopo. Croce e Gentile non avevano alcuna competenza scientifica; il primo aveva letto qualche cosa di Mach (e Mach non è proprio accessibilissimo a chi non conosca la fisica), il secondo dei positivisti (più o meno fraintendendone il messaggio) e di Herbart a sessanta - settant'anni dalla di lui morte. Nel frattempo, la scienza stava rivoluzionandosi alle radici, come noto; ed altrettanto stava avvenendo per le scienze dell'educazione. I due neo - idealisti operarono ignorandone tutto, sia lo stato ottocentesco che il processo a cavallo dei due secoli: con quali risultati, si è ben visto; e non solo nello specifico.

Guardi, dunque, l'educatore alla scienza, essenzialisticamente e positivamente, per quel che realmente è. Frequenti laboratori, centri di studi e di ricerca, si documenti sugli scritti degli scienziati stessi, Legga e studi "di scienza": sarà poi in grado di discutere anche "sulla" scienza.

Cadranno così, per esempio, certe operazioni di nessun significato né teorico né pratico, come quella di ridefinire la scienza ad hoc per farvi rientrare comunque le proprie idee: non pochi pedagogisti agiscono esattamente così, volendo millantare una scientificità che nella realtà non esiste. V'è, ad esempio, chi parla di "scienza in senso moderno" contrapponendovi altre accezioni precedenti, e non sa neppure che la scienza cosiddetta "galileiana" vi era anche nell'antichità e nel medio evo, ve ne erano anche forti consapevolezze metodologiche e cognitive, e lo stesso Galileo è più un simbolo che non un fondatore, e non andrebbe esente da dubbi e perplessità proprio di ordine metodologico.

Cadrebbero anche pretese di scientificità millantata d'altro genere, là dove uno che sappia ed abbia esperienza di scienza capisce perfettamente che la scienza è necessaria in educazione, ma non sufficiente. Si potrebbe ben vedere come vi sia della ricerca pedagogica che può riconoscersi nelle regole delle scienze empiriche, codificate e coltivate nelle scienze della natura, ma anche una problematica educativa più generale, come detto, che ha in sé la critica dei fini ed altro ancora.

Lo stesso impiego in via essenzialistica per la pedagogia di strumenti concettuali elaborati dalla scienza contemporanea, può essere fatto in modo proprio, con i dovuti adattamenti e con il discernimento necessario, da chi conosca questa scienza oltreché la pedagogia. Si pensi ad esempio ad idee specifiche, e spesso banalizzate, come l'indeterminazione, la complementarità, il probabilismo, il relativismo, la complessità, la qualitatività, le teorie del caos, la teoria delle catastrofi, la non decidibilità, la base casuale delle mutazioni e la conseguente selezione, la modellizzazione, e così via. Solo un apporto diretto della scienza può dare all'educatore ed al pedagogista una metodologia della ricerca scientifica che sia realisticamente proponibile.

In ipotesi diversa, pure e semplici visioni filosofiche o storiografiche della scienza possono servire a poco, quando non a sviare l'attenzione. Lo si è ben visto nei primi decenni di questo secolo in Italia e, purtroppo, capita di vederlo anche oggi.

(3 e cont.)