

PEDAGOGIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PREMESSA

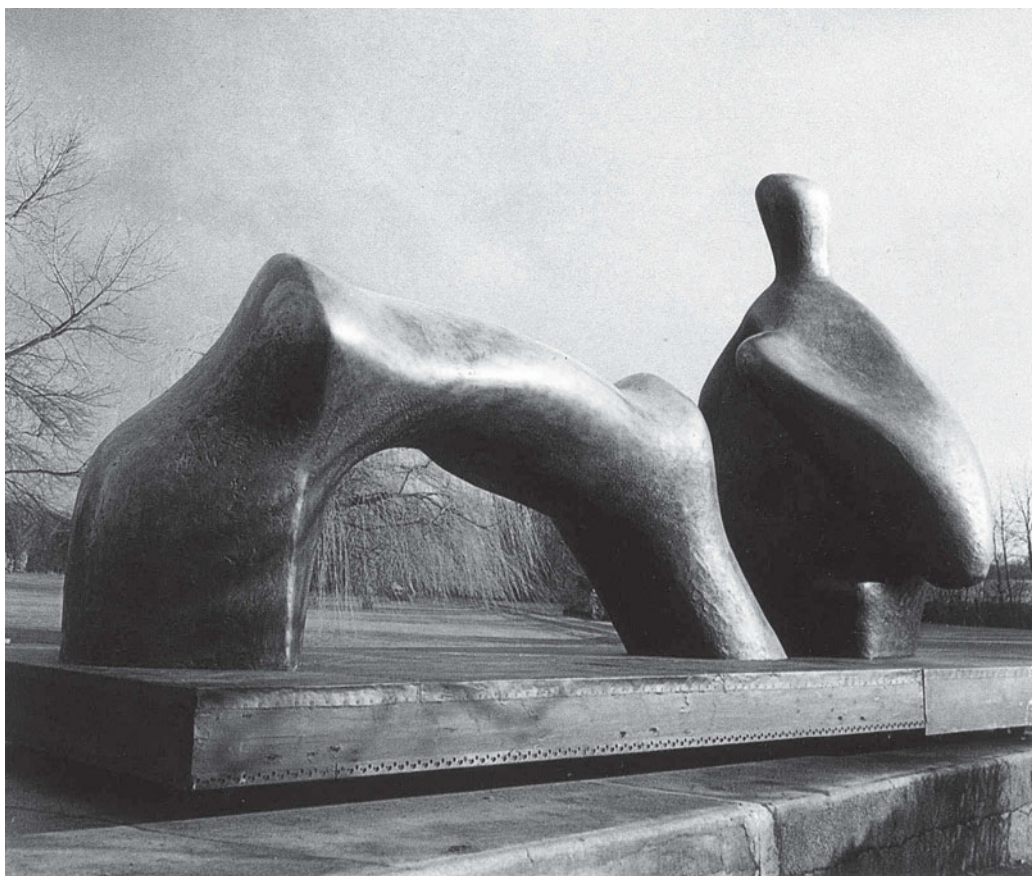
Tra la metà dell'Ottocento e la fine del Novecento anche il discorso educativo subisce profondi cambiamenti, dovuti sia alla crescente possibilità di esercizio dei diritti sociali e politici, sia all'avvento della società industriale.

Questi fenomeni richiedono e favoriscono la scolarizzazione obbligatoria e gratuita di un numero sempre maggiore di persone. La scuola si avvia a diventare l'agenzia cui la società delega, pressoché per intero, l'istruzione e, in gran parte, l'educazione delle giovani generazioni. Sempre più spesso, quindi, il discorso pedagogico pone al centro la riflessione sulla scuola.

A modificare in profondità la considerazione delle questioni educative concorre anche l'affermazione, nel Novecento, delle scienze umane e sociali: da queste derivano e si sviluppano le **scienze dell'educazione** (teorie dell'apprendimento, metodologie formative, ecc.) che, soprattutto nella seconda metà del XX secolo, sembrano relegare ad un ruolo marginale la **pedagogia** a base filosofica. Anche la figura del pedagogista sembra destinata a scomparire, sostituita da quella del *tecnico dell'educazione*.

Attualmente, però, il rapporto fra pedagogia e scienze dell'educazione appare più problematico e complesso. Se da un lato la pedagogia non elabora più teorie organiche, è pur vero che hanno acquistato grande rilevanza temi e questioni (il rapporto fra educazione e sviluppo democratico della società, quello fra educazione e lavoro nella società globale, ecc.) che non appaiono certo risolvibili con i soli strumenti delle scienze dell'educazione.

Henri Moore,
Figura
reclinata con
gamba
ad arco,
1969-1970.



MODELLI DI TEORIA E PRATICA EDUCATIVA

QUALE EDUCAZIONE PER LA SOCIETÀ INDUSTRIALE?

La pedagogia deve misurarsi con le innovazioni profonde che, nel corso dell'Ottocento, l'industrializzazione ha prodotto in tutti i campi e, dunque, anche in quello della formazione.

Due sono le principali concezioni elaborate in tale contesto: quella di Marx e quella del Positivismo.

Karl Marx è attento alle questioni educative e propone di associare istruzione e lavoro.

Già nel *Manifesto del partito comunista*, tra le misure successive alla vittoria del proletariato sulla borghesia capitalista, egli prevede l'“educazione pubblica e gratuita di tutti i fanciulli”, l'“abolizione del lavoro dei fanciulli nelle fabbriche nella sua forma attuale” e l'“unificazione dell'istruzione con la produzione materiale”. In seguito egli ritorna su questa impostazione nelle *Istruzioni ai delegati* per il I Congresso dell'Associazione Internazionale dei Lavoratori del 1866.

Egli ritiene che, dopo aver abolito la forma attuale del lavoro di fabbrica dei fanciulli, ognuno di loro, dall'età di nove anni, debba essere educato a diventare operaio produttivo (pur lavorando solo per due ore al giorno) ed essere messo in condizione di “lavorare non soltanto con il cervello, ma anche con le mani”. Alla “formazione spirituale” si dovrebbe aggiungere, oltre alla ginnastica, anche un'“istruzione politecnica” che “abbracci i principi generali e scientifici di tutti i processi di produzione”.

KARL MARX ISTRUZIONE E LAVORO

A nessun genitore e a nessun datore di lavoro può venir dato dalla società il permesso di usare del lavoro di fanciulli o di adolescenti, se non a patto che quel lavoro produttivo sia legato con l'istruzione.

Per istruzione noi intendiamo tre cose:

Prima: *Formazione spirituale*.

Seconda: *Educazione fisica*, quale viene impartita nelle scuole di ginnastica e attraverso gli esercizi militari.

Terza: *Istruzione politecnica*, che trasmetta i fondamenti scientifici generali di tutti i processi di produzione, e che, contemporaneamente, introduca il fanciullo e l'adolescente nell'uso pratico e nella capacità di maneggiare gli strumenti elementari di tutti i mestieri.

Con la suddivisione dei fanciulli e degli adolescenti dai 9 ai 17 anni in tre classi, dovrebbe essere collegato un programma graduale e progressivo d'istruzione spirituale, ginnica e politecnica.

L'unione di lavoro produttivo remunerato, formazione intellettuale, esercizio fisico e addestramento politecnico innalzerà la classe operaia molto al di sopra delle classi superiori e medie.

Si comprende da sé che l'occupazione di tutte le persone dai 9 ai 17 anni (inclusi) nel lavoro notturno e nei mestieri dannosi alla salute deve essere proibita entro breve tempo.

Istruzioni ai delegati per il I Congresso dell'Internazionale (1866)

Il progetto marxiano intende “produrre uomini di pieno e armonioso sviluppo”, contribuendo alla formazione di un uomo onnilaterale.

Alla scienza e alla società, soprattutto alla società industriale, guarda anche il pensiero pedagogico del Positivismo.

Auguste Comte pensa a un'educazione universale, generale nei contenuti e popolare come destinazione. Egli è convinto che l'istruzione pubblica debba essere impartita dallo Stato “solo ai proletari”, visto che le classi privilegiate “possono acquistare l'istruzione che

desiderano”. L’educazione si configura come una *morale pratica*, o arte del perfezionamento umano, e ha come scopo quello di subordinare gli istinti egoistici a quelli altruistici. Il carattere generale dell’educazione universale si traduce in un progetto educativo che vuole avere *carattere enciclopedico*, nel senso di abbracciare tutte le scienze fondamentali. Come teme la frammentazione e l’isolamento dei saperi anche nella pratica dell’insegnamento, tanto da pensare ad un unico insegnante per tutte le scienze. Ma la sola istruzione teorica non basta: si deve aggiungere un’*educazione affettiva*, in cui abbia un ruolo rilevante l’etica. Inoltre, secondo Comte, lo studio teorico, pur prevalendo, è destinato a tradursi in tecnica, in strumento elaborato dall’uomo per la trasformazione e il dominio della natura. Eppure manca – nel progetto educativo comtiano – una vera e propria formazione professionale, poiché questa è demandata all’esercizio concreto delle attività, a un “apprendistato” professionale che non implica insegnamento.

Grande spazio e importanza sono invece attribuiti da **Herbert Spencer** all’acquisizione delle abilità relative a un mestiere o a una professione, funzionali alla conservazione dell’individuo e a quella della società. Compito dell’educazione è formare cittadini adatti a vivere nel loro tempo. Su questa base, Spencer critica l’educazione dell’epoca, che fornisce molte cognizioni inutili rispetto alle esigenze fondamentali della vita. Il sapere, sottolinea, non si trova solo nei libri, perché altrettanto importante è ciò che si apprende nelle vicende della vita.

Anche se mira a un’educazione completa e armonica, cui concorrano diversi saperi, Spencer attribuisce un ruolo preminente alle scienze. Egli, inoltre, ritiene che l’educazione debba essere guidata dalla conoscenza della psiche infantile nel suo sviluppo: la psicologia, in quanto conoscenza dello sviluppo evolutivo dell’intelligenza del bambino, deve guidare i processi educativi.

Nel periodo di massima diffusione del Positivismo, nei sistemi scolastici dei Paesi europei cresce il peso accordato all’insegnamento delle scienze e si presta maggior attenzione alla psicologia infantile.

Anche in Italia, soprattutto grazie all’opera di **Aristide Gabelli**, si cerca di operare uno svecchiamento di programmi e metodi in uso nella scuola, sostituendo, per esempio, l’insegnamento verbalistico, allora predominante, con un riferimento preferenziale ai fatti particolari, alla loro osservazione. “Cose e non parole”, è il motto di Gabelli: alle idee generali bisogna arrivare muovendo dai fatti particolari.

QUALE MODELLO PEDAGOGICO?

L’autoformazione dello spirito

Verso la fine del secolo XIX, la reazione nei confronti del Positivismo si fa sentire anche in campo educativo; si denuncia come “diseducativa” una scuola che dà troppo spazio alla scienza e riduce la presenza dell’insegnamento religioso; si critica il collegamento che il Positivismo ha stabilito tra educazione e società, perché si ritiene che metta i fanciulli a contatto troppo stretto con la turbolenta vita sociale del tempo.

Anche in pedagogia si riaffermano l’irriducibilità e il primato dello spirito come fondamento e senso ultimo della realtà.

In Italia questa posizione è sostenuta da **Giovanni Gentile**, nel quadro del Neoidealismo.

Gentile rivendica il primato della pedagogia e l’esigenza di fondarla come scienza autonoma, dunque sganciata da presupposti etici ma anche dalla psicologia.

Muovendo dalla concezione idealistica della realtà e del soggetto, viene condotta una critica di fondo all’impostazione positivista. Il Positivismo guarda sempre e solo al soggetto “sensibile, particolare, fenomenico” e ignora che la vera realtà è quella dello spirito, del pensiero in atto. L’autonomia della pedagogia si può fondare solo sullo spirito e, dunque, coincide con la filosofia dello spirito. Essa deve occuparsi della formazione dell’uomo secondo il suo concetto, cioè in quanto l’uomo è spirito nel suo farsi. Dunque, lo specifico di cui si occupa la pedagogia è il processo di auto-formazione spirituale dell’uomo.

In tal senso – sottolinea Gentile – non si deve parlare di un dualismo di educatore ed educando, di maestro e scolaro, perché tutto va ricondotto all’unità dell’atto dello spirito. Perciò il maestro, quando il suo è vero insegnamento, insegna a se stesso, nel senso che parla a se stesso, *identificandosi con i suoi scolari*. E, in quella stessa situazione, lo scolaro avverte la lezione che ascolta come se fosse propria, cioè come se la pronunciasse egli stesso.

Se non ha questo carattere di creatività e di interiorizzazione, la lezione non ha alcuna efficacia educativa.

In un rapporto educativo concepito come momento di creatività e di autoeducazione spirituale, *non ha senso parlare né di metodo né di tecniche di insegnamento*: dunque, per l'incidenza che Gentile eserciterà sulla pedagogia e sulla scuola italiana fin quasi verso la metà del secolo, la dimensione didattica verrà del tutto trascurata e non entrerà a far parte della formazione degli insegnanti. Il detto che *"chi sa, sa anche insegnare"* produrrà effetti negativi per lungo tempo.

A Gentile si deve comunque una **riforma** organica della scuola italiana, che egli vara, come ministro dell'educazione del governo fascista, nel 1923. Tale riforma accoglie risultati ed istanze di un dibattito sviluppatosi in Italia fin dalla fine dell'Ottocento e, proprio perché maturata in una fase antecedente della storia del nostro Paese, presenta un impianto formativo che – per molti versi – risulterà inadeguato, soprattutto quando l'Italia raggiungerà una fase di piena industrializzazione. Infatti l'asse culturale della scuola gentiliana è di tipo umanistico: il sapere scientifico e, ancor di più, quello tecnico e professionale hanno una posizione marginale.

Per Gentile la scuola non deve essere né "laica" (perché educerebbe all'indifferenza) né "confessionale" (perché educerebbe all'intolleranza). Deve essere caratterizzata invece da un progetto educativo ispirato a una religiosità immanente, al senso dello Stato e all'identificazione con esso. Sulla fisionomia della riforma incide il riferimento ai valori dello Stato etico, di cui sono accentuati i caratteri autoritari. Ne deriva, tra l'altro, un ordinamento con una forte impronta centralistica, per il peso determinante del Ministero dell'Educazione che esercita il governo della scuola attraverso una rigida struttura gerarchica, senza alcuna autonomia e forma di partecipazione democratica da parte di insegnanti, famiglie e allievi.

Dopo cinque anni di scuola elementare, si aprono canali diversi: per i ragazzi delle classi popolari la scuola di avviamento professionale, per i figli della classe media la scuola media e, poi, il liceo. Il liceo per eccellenza – luogo di formazione della classe dirigente – è quello classico, il cui asse culturale è rappresentato dalle materie letterarie e dalla filosofia, mentre un ruolo secondario è assegnato al liceo scientifico.

Nella scuola elementare, in cui avviene la formazione delle classi popolari, Gentile pone la religione cattolica come fondamento e coronamento dell'insegnamento, mentre nella secondaria superiore, luogo di formazione della classe dirigente, il perno dell'asse culturale e formativo è rappresentato dalla filosofia.

La pedagogia sovietica

Il discorso pedagogico fuori dell'Italia segue strade ben diverse, sviluppandosi in contesti segnati da esperienze storiche profondamente nuove. Una è quella che trova le sue radici nella Rivoluzione bolscevica e nella creazione di uno Stato comunista in Russia. I nomi dei pedagogisti di questa fase difficile e ricca d'entusiasmi sono quelli della Krupskaja e di Makarenko.

Fin dal 1917 **Nadežda Kostantinovna Krupskaja** (1869-1939) riprende la riflessione di Marx, sostenendo che "il fine della scuola è la formazione non di ristretti specialisti, ma di uomini che siano *capaci di ogni lavoro*". Perciò, rifiuta un'"istruzione professionale" e ritiene che si debba parlare di "**istruzione politecnica**". Nell'istruzione si deve perseguire la conoscenza dei diversi tipi di lavoro in funzione "dell'onnilaterale sviluppo fisico e della formazione di capacità di lavoro universali". Da questa impostazione deriva l'attuazione dell'istruzione generale e politecnica, gratuita e obbligatoria per i ragazzi di entrambi i sessi fino a 17 anni, con l'istituzione della scuola del lavoro, in cui l'insegnamento è strettamente collegato col lavoro socialmente produttivo, per preparare "membri onnilateralmente sviluppati della società comunista".

Negli anni Venti opera anche **Anton Semënovič Makarenko** (1888-1939), impegnato, negli anni successivi alla guerra civile, in una scuola di recupero di giovani disadattati. Anche la sua pedagogia pone al centro il nesso di istruzione e lavoro, lavoro produttivo di cui i ragazzi possano vedere i frutti immediati e che implica la collaborazione tra di loro. La dimensione del **collettivo** è fondamentale per Makarenko. Il collettivo "è un insieme di persone aventi un fine ben determinato, un insieme di persone ben organizzate, provviste di loro organi, gli organi del collettivo", in cui i fini individuali siano coordinati e armonizzati o subordinati a quelli dell'insieme. Per avere valenza educativa il collettivo deve aprirsi a prospettive di felicità e di gioia: felicità e gioia non per l'individuo, ma per il gruppo, il popolo, l'intera umanità. I fini di ogni collettivo rinviano a quelli più generali dell'educazione in una

società socialista, come quella sovietica. “Dove può arrivare il fine del lavoro dell’educazione? È pacifico che deriva dalle nostre necessità sociali, dalle aspirazioni del popolo sovietico, dai fini e dai compiti della nostra rivoluzione e della nostra lotta”. Si spiega, così, il carattere pratico della pedagogia, ritenuta una “scienza a finalità pratiche”, che mira non a formare genericamente l’uomo, ma a educarlo in vista di uno scopo politico.

Dunque, è impossibile dedurre i fini dell’educazione dalla biologia o dalla psicologia; non è da esse che possiamo sapere che cosa l’uomo può e deve essere. Biologia e psicologia, modificandosi profondamente, potranno, però, concorrere al processo educativo.

Anche il metodo pedagogico non può derivare dalle scienze, ma “deve trarre origine dalle nostre finalità sociali e politiche”.

Dewey: scuola e società

Negli Stati Uniti **John Dewey** elabora una delle concezioni educative destinate ad esercitare maggiore influenza sulla cultura pedagogica del Novecento.

Per lui la pedagogia deve essere considerata come una disciplina, di natura teorica e sperimentale, dotata di una propria autonomia. Egli è tra i primi a sostenere che la pedagogia è *una disciplina scientifica*, in quanto può utilizzare i metodi delle scienze sperimentali, anche se riconosce la complessità del fatto educativo, non riducibile a rapporti di causa ed effetto. Inoltre insiste sulla necessità, per la pedagogia, dell’apporto delle *scienze dell’educazione*, come, ad esempio, la psicologia e la sociologia dell’educazione.

Vero asse del rapporto formativo è, per Dewey, il rapporto tra individuo e società, che la scuola deve porre al centro della sua azione.

JOHN DEWEY IL “CREDO PEDAGOGICO”

Io credo che

- ogni educazione deriva dalla partecipazione dell’individuo alla coscienza sociale della specie. Questo processo s’inizia inconsapevolmente quasi dalla nascita e plasma continuamente le facoltà dell’individuo, saturando la sua coscienza, formando i suoi abiti, esercitando le sue idee e destando i suoi sentimenti e le sue emozioni. Mediante questa educazione inconsapevole l’individuo giunge gradualmente a condividere le risorse intellettuali e morali che l’umanità è riuscita a accumulare. Egli diventa un erede del capitale consolidato della civiltà. L’educazione più formale e tecnica che esista al mondo non può sottrarsi senza rischio a questo processo generale. Può soltanto organizzarlo o trasformarlo in qualche direzione particolare.

- la sola vera educazione avviene mediante lo stimolo esercitato sulle facoltà del ragazzo da parte delle esigenze della situazione sociale nella quale esso si trova. Tali esigenze lo stimolano ad agire come membro di un’unità, a uscire dalla sua originaria angustia di azione e di sentire, e a pensare a se stesso dal punto di vista del benessere del gruppo del quale fa parte. [...]

- il processo educativo ha due aspetti, l’uno psicologico e l’altro sociologico, e che nessuno dei due può venire subordinato all’altro o trascurato senza che ne conseguano cattivi risultati. Di questi due aspetti quello psicologico è basilare. Gli istinti e i poteri medesimi del fanciullo forniscono il materiale e danno l’avvio a tutta l’educazione. Se gli sforzi dell’educatore non si riallacciano a qualche attività che il fanciullo compie di sua propria iniziativa indipendentemente dall’educatore stesso, l’educazione si riduce a una pressione dall’esterno. [...] Senza una penetrazione della struttura e delle attività psichiche dell’individuo il processo educativo sarà, perciò, accidentale e arbitrario. [...]

- l’aspetto psicologico e quello sociale stanno fra loro in un rapporto organico e che l’educazione non può venir considerata come un compromesso fra i due aspetti o come una sovrapposizione dell’uno sull’altro. [...]

- per conoscere quel che è veramente una facoltà dobbiamo conoscerne il fine, l’impiego o la funzione, e ciò non è possibile se non si concepisce l’individuo come attivo nei rapporti sociali. Ma d’altra parte il solo possibile “adattamento” che possiamo dare al fanciullo nelle condizioni esistenti è quello che deriva dal porlo in possesso completo di tutte le sue facoltà. Con l’avvento della democrazia e delle moderne condizioni in-

dustriali è impossibile predire con precisione cosa sarà la civiltà di qui a venti anni. È perciò impossibile preparare il fanciullo a un ordine preciso di condizioni. Prepararlo alla vita futura significa dargli la padronanza di se stesso; significa educarlo in modo che egli arrivi a conseguire l'impiego intero e pronto di tutte le sue capacità; che il suo occhio, il suo orecchio e la sua mano possano essere pronti strumenti di comando, che il suo giudizio possa essere capace di afferrare le condizioni nelle quali deve lavorare e le forze che egli deve sviluppare per poter agire economicamente ed efficientemente. È impossibile raggiungere questo adattamento se non si tien conto di continuo dei poteri, dei gusti, e degli interessi propri dell'individuo, cioè se l'educazione non è costantemente convertita in termini psicologici.

Riassumendo, io credo che l'individuo che deve essere educato è un individuo sociale e che la società è un'unione organica di individui. Se eliminiamo il fattore sociale dal fanciullo si resta solo con un'astrazione; se eliminiamo il fattore individuale dalla società, si resta solo con una massa inerte e senza vita. Perciò l'educazione deve iniziarsi con una penetrazione psicologica delle capacità del fanciullo, dei suoi interessi e delle sue abitudini. Essa deve essere controllata ad ogni punto con riferimento a queste stesse considerazioni. Tali facoltà, interessi e abitudini devono essere continuamente interpretate; noi dobbiamo sapere qual è il loro significato. Esse devono esser tradotte nei loro equivalenti sociali e mostrare la loro capacità come organi di servizio sociale.

Il mio credo pedagogico

Dewey si colloca nella linea educativa per la quale si deve formare non l'"uomo", ma il cittadino. Tuttavia, egli ritiene che non sia sufficiente stabilire genericamente questo nesso tra educazione e società, ma occorra precisare a quale modello di società si guarda. *Democrazia ed educazione*, opera del 1916, scritta mentre in Europa infuria la guerra, definisce lo sfondo in cui si iscrive tutta la pedagogia deweyana.

Dewey prende posizione a favore della democrazia, caratterizzata per lui dalla condivisione di numerosi e svariati interessi tra i cittadini e da un'ampia e libera interazione tra i gruppi sociali, che implica "un cambiamento nelle abitudini sociali, o il loro riadattamento continuo con l'affrontare le nuove situazioni prodotte da relazioni variate". La stretta connessione di democrazia ed educazione risponde all'esigenza, propria di una società mobile e ricca di cambiamenti, di "provvedere a che i suoi membri siano educati all'iniziativa personale e all'adattabilità". La prospettiva è quella di una educazione che prepari i cittadini alla vita futura, ai cambiamenti a venire e consenta loro di agire nella società in maniera razionale ed efficace.

In un quadro di rafforzamento dei processi di democratizzazione, la riqualificazione democratica della scuola dovrebbe promuovere quella della società. Alla scuola, in quanto istituzione sociale, viene pertanto attribuita la funzione di strumento per la crescita e la riforma della società. La scuola – per Dewey – non subisce i mutamenti sociali, ma può favorirli e accompagnarli.

A definire in modo nuovo la scuola, secondo Dewey, è innanzitutto la socializzazione, cioè l'organizzazione della vita scolastica come "comunità di vita" in cui giochi un ruolo importante il *lavoro per gruppi*, occasione di interazione umana. Con Dewey, *il lavoro assume una funzione educativa* di primaria importanza per una società industriale, anche se – come è stato notato – nella scuola deweyana è presente il lavoro artigianale più che quello industriale. Il lavoro vi entra non come "disciplina", ma come valore, con la dignità che ha assunto nella società industriale. Esso dovrebbe impedire che le materie di studio siano separate dalla vita sociale. Il lavoro, inoltre, è uno dei campi privilegiati della cooperazione tra gli uomini.

A Dewey si deve poi uno degli slogan più fortunati della pedagogia contemporanea: *learning by doing*, "apprendere facendo", che si può formulare anche con un'espressione altrettanto nota e ripetuta: *se faccio imparo*. Da questo primato del *fare* discende, sul piano didattico, l'esigenza che tutta l'attività scolastica sia ancorata all'*interesse*, che deve orientare l'attività stessa, nel gioco prima ancora che nel lavoro.

L'Attivismo

La pedagogia deweyana è alla base dell'**Attivismo**, corrente destinata a predominare in campo educativo dal primo al secondo dopoguerra e, in talune situazioni, fino agli anni Sessanta.

Più che di una corrente, si tratta di un movimento pedagogico in cui confluiscono impostazioni ed esperienze diverse e che è stato qualificato in vario modo, da "progressista" a "democratico", oppure indicato come "educazione al lavoro" e identificato spesso con l'esperienza delle "scuole nuove", anche se non tutte si possono far rientrare nell'impostazione attivistica. Certo è che i pionieri dell'Attivismo sono molto spesso degli educatori militanti, che applicano le loro concezioni in istituzioni scolastiche talvolta appositamente create.

La provenienza e la formazione dei sostenitori dell'Attivismo è varia: si va dal grande romanziere **Lev Tolstoj** (1828-1910) a **Maria Montessori** (1870-1952), che è medico, mentre **Ovide Decroly** (1871-1932), **Édouard Claparède** (1873-1940) e **Alfred Binet** (1857-1911) sono psicologi.

Come si vede, non vi sono pedagogisti di formazione filosofica. Precursori dell'Attivismo sono considerati Jean-Jacques Rousseau, che ha fatto di Emilio il costruttore del proprio sapere limitando la funzione del maestro, e Johann Heinrich Pestalozzi, per il rilievo che ha dato all'attività lavorativa, oltre che per l'importanza attribuita ad una attività collaborativa – e non emulativa – nel gruppo di chi apprende.

Comune a tutte le esperienze attivistiche è l'intento di fare della scuola un luogo e uno strumento di progresso e di liberazione dell'uomo. Il rinnovamento della scuola è visto come fattore che concorre al rinnovamento della società e alla lotta contro l'ignoranza e l'ingiustizia.

Altrettanto caratterizzante è lo spostamento del centro di gravità della ricerca e della riflessione pedagogica. Per riprendere l'immagine deweyana, nell'educazione si sta verificando una "rivoluzione copernicana", poiché "il fanciullo diventa il Sole attorno al quale girano gli strumenti dell'educazione". Il puerocentrismo implica un riorientamento complessivo del discorso e della pratica pedagogica al fine di garantire il riconoscimento reale della centralità del bambino e la rimozione di ciò che ostacola la sua libera attività.

In questa prospettiva, il metodo e la didattica hanno un ruolo rilevante e strettamente collegato alla concezione pedagogica. Si va dal metodo di lavoro per gruppi di **Adolphe Ferrière** (1879-1960), alle tecniche di **Célestin Freinet** (1896-1966), ai materiali strutturati di **Maria Montessori**.

Nella pluralità degli apporti che sono confluiti nell'Attivismo si sono individuate due componenti: quella del *razionalismo progressista*, di cui Dewey è il maggiore esponente, ma che

si rifà anche al Marxismo e alla filosofia della prassi, e una componente variamente definita come *irrazionalistica*, vitalistica o mistica, che trova i suoi referenti in Bergson, a volte nell'Idealismo e, comunque, in chi rivendica l'irriducibilità, la spontaneità e il carattere intuitivo dello spirito.

L'ancoraggio alle scienze dell'educazione, in particolare alla psicologia, è forte, ma non tutti gli attivisti si riconoscono nella psicologia scientifica.

La **Montessori**, per esempio, ne critica la tendenza alla quantificazione e la considera non adeguata come base dell'educazione. I suoi critici, però, hanno visto in questa posizione un elemento che vizia e invalida la sua pedagogia, a causa di una conoscenza poco rigorosa dello sviluppo del bambino.

D'altro lato va sottolineato come la pedagogia della Montessori nasca dal suo lavoro di medico e psichiatra con bambini disabili. Essa vuole legare insieme la libertà del bambino dalle intrusioni dell'adulto e l'organizzazione delle occasioni di apprendimento, che viene realizzata attraverso la costruzione di un ambiente "**a misura del bambino**" e una serie di **materiali strutturati** per lo sviluppo delle sue capacità percettive e anche intellettuali.

Maria Montessori
nel giardino di
via Giusti.



MARIA MONTESSORI

SVILUPPO DEL BAMBINO E ORGANIZZAZIONE DELL'AMBIENTE

Non si potrebbe concepire libertà di sviluppo, se per sua natura stessa il bambino non fosse capace di uno spontaneo sviluppo organico, ove la ricerca dello sforzo (espansione delle forze latenti), la conquista dei mezzi necessari a uno svolgimento armonico innato, non esistessero. Per avanzare in tale espansione, il bambino, lasciato libero nelle sue attività, deve trovare nell'ambiente qualche cosa di organizzato in rapporto diretto alla sua organizzazione interiore che sta svolgendosi per leggi naturali. [...] Il segreto del libero sviluppo nel bambino sta, dunque, tutto nell'organizzare per lui i mezzi necessari alla sua nutrizione interna: mezzi corrispondenti a un impulso primitivo nel bambino. [...] È nella soddisfazione di questo impulso primitivo, di questa fame interiore, che la personalità infantile comincia a organizzarsi e a rivelare i suoi caratteri, così come il neonato, nutrendosi, va organizzando il suo corpo e i suoi movimenti naturali. [...]

[Dunque], perché i fenomeni psichici di crescita si verificano, bisogna preparare l'"ambiente" in un modo determinato, e offrirne i mezzi esteriori direttamente necessari.

L'autoeducazione nelle scuole elementari

Attivismo/Scuola attiva

L'espressione "Scuola attiva" (in cui si riassume l'Attivismo pedagogico) è stata usata per la prima volta all'inizio del Novecento dai pedagogisti svizzeri P. Bovet e A. Ferrière. Essa si riferisce a quell'insieme di dottrine e di esperienze di rinnovamento dei metodi educativi che si sono sviluppate a partire dalla prima metà del Novecento. Si tratta di un movimento che ha raccolto una varietà di indirizzi e di figure di pedagogisti che, in polemica con l'educazione tradizionale, hanno fondato i processi educativi sui concreti bisogni di bambini e ragazzi ed hanno inteso promuovere un'educazione fondata sul loro spirito di iniziativa e sulla loro viva partecipazione al processo di apprendimento.

Sulla linea di Dewey, numerose sono state, negli Stati Uniti, le esperienze educative di avanguardia, di scuola attiva, basata sul principio del *learning by doing*, dell'"imparare facendo": ad esempio il *metodo dei progetti* di William Heard Kilpatrick, il *Piano di Dalton* di Helen Parkhurst, il *Piano di Winnetka* di Carleton Wolsey Washburne.

In Europa, oltre ad una serie di indirizzi e movimenti che, sin dalla seconda metà dell'Ottocento, hanno promosso esperienze educative nelle quali lo studio si legava ad attività manuali, artistiche e ricreative, spesso a diretto contatto con la natura, l'Attivismo si è affermato stabilendo una stretta connessione con la psicologia dell'età evolutiva, a cominciare dalle esperienze di Montessori, Decroly, Claparède e Piaget.

L'opera di **Decroly** muove da una valutazione negativa della scuola, ancorata a impostazioni e metodi superati, non in grado di sostenere il necessario adeguamento al progresso civile e irrispettosa delle esigenze e delle capacità del fanciullo.

Decroly si appoggia ai dati forniti dalla psicologia scientifica sull'età evolutiva, relativamente alla percezione, all'attenzione e all'intelletto. Su questa base egli costruisce una pedagogia dell'interesse e della globalità nello sviluppo infantile. Attività ed esperienze d'apprendimento devono ruotare attorno ai "**centri d'interesse**", mentre la **globalità**, ossia il "considerare in modo globale", costituisce un approccio adeguato a una fase dello sviluppo infantile intermedia tra quella degli impulsi istintivi e quella dell'attività intelligente, in cui il bambino percepisce le cose, appunto, nella loro globalità.

Alla fase della globalità faranno seguito esperienze maggiormente differenziate, in cui si dedica più spazio all'analisi rispetto alla sintesi. Il "metodo globale" è pertanto funzionale a quell'età dello sviluppo durante la quale, sulla base della partecipazione emotiva a cose e situazioni, si soddisfano l'interesse e la curiosità del bambino rifacendosi alle sue capacità intuitive. In maniera riduttiva, il globalismo è stato spesso identificato con il metodo globale per l'apprendimento della lettura, in cui al bambino sono proposte parole intere, collegate con immagini.

Pedagogia cristiana e Personalismo

Jacques Maritain coniuga in campo educativo Personalismo cristiano e critica della cultura moderna. L'educazione è finalizzata alla formazione della persona umana nella sua integralità; qualunque altro scopo sarebbe un tradimento della vera natura e del vero compito dell'educazione.

Gli errori più gravi dell'educazione moderna (i *sette errori dell'educazione*, scrive in *Educazione al bivio*) stanno essenzialmente nell'aver smarrito o nell'aver distorto i fini dell'educazione. Tali fini sono quelli dell'umanesimo teocentrico, aperto alla dimensione spirituale dell'uomo e alla trascendenza di Dio, e non di quello antropocentrico. Dalla dimenticanza dei fini deriva la supremazia dei mezzi tipica della pedagogia moderna: in tal modo – sottolineando criticamente Maritain – sono diventati buoni i mezzi che ci fanno perdere di vista il fine. “Il bimbo è così ben passato per i vari *test* e osservato, i suoi bisogni sono così ben specificati, la sua psicologia è così chiaramente messa in rilievo, i metodi per rendergli dovunque tutto facile così perfezionati, che lo scopo di tutti questi lodevoli miglioramenti corre il rischio di essere dimenticato e trascurato”.

In qualche modo, la filosofia dell'educazione che sta dietro a questa impostazione senza “fini” è il Pragmatismo, lo Strumentalismo, che concepisce l'azione per l'azione e riduce il pensiero umano a risposta agli stimoli, a strumento di adattamento all'ambiente. Così, non vi è più spazio per la contemplazione e per il perfetto compimento di se stessi.

Anche il puerocentrismo sembra eccessivo a Maritain, perché dà luogo a una sorta di “adorazione psicologica del soggetto”, in cui si dimentica l'oggetto da insegnare. Egli osserva ironicamente che “a forza d'insistere sul fatto che, per insegnare a John la matematica, è più importante conoscere John che la matematica”, si ottiene il risultato che “l'insegnante riuscirà a conoscere perfettamente John, ma John non riuscirà mai a sapere la matematica”.

Attribuendo importanza all'esperienza, alla vita concreta, alla dimensione sociale, l'educazione moderna ha realizzato un progresso. Tuttavia non bisogna ritenere che il fine dell'educazione sia la formazione del cittadino: prima di tutto bisogna formare l'uomo, la persona “e, proprio per questo, preparare un cittadino”. Non vi è opposizione tra educazione per la persona ed educazione per la comunità, “perché non si forma un uomo se non in seno a una vita di comunità dove cominciano già a destarsi l'intelligenza civica e le virtù sociali”.

L'educazione è *conquista della libertà mediante l'esercizio della libertà*, pur senza indulgere ad alcun permissivismo. È formazione alla vita democratica.

Maritain riconosce il valore moderno del lavoro e la dignità del lavoro, in quanto “non c'è posto più vicino all'uomo che un laboratorio”. Egli però rifiuta, sul piano educativo, l'eccesso di specializzazione con cui il lavoro si è affermato nella società moderna. “Il culto opprimente della specializzazione disumanizza la vita dell'uomo”; un'educazione che ricalcasse questo modello compirebbe un grave errore. Invece, in una società industrializzata vi è necessità proprio di “un'educazione che liberi e allarghi la mente” perché chi lavora e produce in questa società sia in grado di adattarsi alle nuove situazioni e sappia dominarle.

Anche **Emmanuel Mounier** collega strettamente la questione educativa al personalismo, attribuendo all'educazione il compito di “suscitare la persona” (non di addestrarla, né di subordinarla alle sole esigenze della società o della Chiesa), ma affermando anche che la formazione non può essere affidata solo alla scuola.

EMMANUEL MOUNIER **L'EDUCAZIONE DELLA PERSONA**

La formazione della persona nell'uomo, e dell'uomo alle esigenze individuali e collettive dell'universo personale, comincia dalla nascita.

[...] Da che prende le mosse l'educazione del fanciullo? Questa domanda dipende da un'altra: qual è il suo compito? Non quello di fare ma di suscitare le persone; per definizione una persona si suscita con un appello, e non si fabbrica con l'addestramento. L'educazione quindi non può aver per fine di adattare il fanciullo al conformismo dell'ambiente familiare, sociale o statale, né limitarsi a prepararlo per il compito o la funzione che egli esplicherà da adulto. La trascendenza della persona esige che la persona appartenga soltanto a se stessa: il fanciullo è un soggetto, non una *Res Societatis*, od una *Res Ecclesiae*; ma non è nemmeno un soggetto puro od un oggetto isolato. Inserito in collettività, egli si forma per mezzo di esse e in esse. Certo, nei suoi riguardi, esse non sono onnipotenti, ma sono pur sempre gli ambienti naturali della sua formazione: la famiglia e la nazione, due vie aperte verso l'umanità, alle quali il cristiano aggiunge la Chiesa.

Il problema dell'educazione non è solamente il problema della scuola; questa è soltanto uno strumento dell'educazione tra molti altri; ed è eccessivo e sbagliato farne lo strumento principale; il suo compito non è di impartire una "istruzione" astratta, che sarebbe da considerarsi estranea ad ogni vera e propria educazione, ma un'educazione scolastica, che è un settore dell'educazione totale.

Il personalismo

I principio educativo in Gramsci

Elaborato nel corso della prigionia durante il periodo fascista, il pensiero educativo di **Antonio Gramsci** espresso nei *Quaderni dal carcere* viene conosciuto e diffuso nella cultura italiana ed europea solo nella seconda parte del secolo. Come per la sua filosofia della prassi, anche in campo educativo Gramsci si rifà al pensiero di Marx, ma con apporti originali, che innovano e modificano in maniera significativa la concezione marxiana dell'educazione. Anch'egli pone al centro della riflessione il nesso fra istruzione e lavoro; ma "mentre in Marx si ha piuttosto l'integrazione dell'istruzione, sia pure in piena autonomia e ricchezza di contenuti, nel processo del lavoro di fabbrica, in Gramsci si ha l'integrazione del lavoro come momento educativo nel processo totalmente autonomo e primario dell'istruzione" (M. A. Manacorda).

Il lavoro è "il concetto e il fatto" da porre come "principio educativo". Ma proprio questo approccio fa sì che in una educazione che abbia al centro il lavoro non si possa prescindere né dalla conoscenza scientifica della natura, né delle leggi della società con cui questa organizza gli uomini per dominare la natura. Dunque, il progetto gramsciano di educazione e di scuola pensa a una "scuola unica iniziale di cultura generale, umanistica, formativa, che contemperi giustamente lo sviluppo della capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo delle capacità del lavoro intellettuale". Come si vede, non si parla più, genericamente, di un lavoro manuale (si specifica, tecnico e industriale) e non vi è più l'inserimento dei fanciulli in fabbrica.

La concezione democratica dell'educazione fa rifiutare a Gramsci la prospettiva di scuole che accentuino e consolidino stratificazioni e disuguaglianze sociali e culturali, facendo sì che ogni gruppo sociale abbia la sua scuola. Per essere democratica la scuola "deve educare in modo che ogni cittadino possa diventare governante" (M. A. Manacorda).

Gramsci, sulla linea del progetto marxiano di formazione di un uomo onnilaterale, pensa a un'educazione in cui sia la tendenza alla teoria, sia quella alla pratica e alla fantasia, presenti in ogni bambino, vengano tenute in considerazione e sollecitate in vista dello sviluppo armonioso e integrale dell'individuo.

Inoltre, pur valutando positivamente l'importanza dell'iniziativa del bambino nell'attività scolastica, Gramsci esprime posizioni critiche nei confronti dell'Attivismo, sia per la presenza di un astratto individualismo, sia per l'eccessiva insistenza sulla spontaneità del bambino. Egli nega che si possa considerare l'educazione come uno "sgomitamento", quasi che nel bambino il cervello sia come un gomito che il maestro aiuta a svolgere. Non vi è per lui alcuna forza latente del bambino da far liberamente e spontaneamente sviluppare, perché la coscienza individuale è anch'essa un prodotto della storia. D'altra parte, Gramsci guarda con sospetto una pedagogia dell'individuo in sé isolato, perché l'educazione si iscrive in un contesto di socialità, in cui vi è e vi deve essere solidarietà tra il libero sviluppo individuale e quello sociale.

Psicoanalisi ed educazione

Sigmund Freud non si occupa di problematiche educative, se si eccettua un testo sull'istruzione sessuale dei fanciulli, ma le ripercussioni della rivoluzione psicoanalitica si faranno sentire anche sul mondo dell'educazione.

In particolare la pedagogia gli deve una nuova immagine dell'infanzia, al centro della quale sta la sessualità (non nella forma genitale, che è quella adulta), una diversa conside-

ragione delle dinamiche familiari e il grande rilievo assegnato alla componente affettiva ed emozionale della psiche.

Dunque, dal punto di vista educativo sono soprattutto i genitori, ma in quanto “agenti” della società, che incidono sullo sviluppo della sessualità, operando o per reprimerla o per sublimarla. Più in generale, mediante divieti e prescrizioni essi concorrono con gli educatori a *formare il Super-io*, cioè la coscienza sociale del bambino.

L'altro contributo di Freud alla concezione dell'educazione sta nel riconoscimento di un ruolo essenziale all'emozionalità, anche se, piuttosto che i pedagogisti, sono alcuni psicoanalisti a riflettere sull'educazione in questa chiave.

È stata in particolare la figlia di Freud, **Anna** (1895-1982), ad affrontare esplicitamente il rapporto fra psicoanalisi ed educazione, prospettando una pedagogia psicoanalitica capace di “trovare una via di mezzo tra gli estremi, cioè di indicare per ogni età del bambino la giusta proporzione tra concessioni di soddisfacenti e restrizioni pulsionali”. Secondo la psicoanalisi, l'educazione eccede in divieti e comandi che poi il bambino interiorizza, così che essi diventano rigidi e immutabili. Si crea così un Super-io che rappresenta, con i suoi divieti, un ostacolo insormontabile e rigido. Impedendo drasticamente ogni soddisfazione pulsionale, ci si comporta come chi vuole “sparare ai passeri con dei cannoni”. D'altra parte, la soluzione non è lasciare il bambino alle sue pulsioni, perché per la crescita del bambino c'è bisogno anche di inibizioni. È difficile trovare l'equilibrio tra queste due istanze. Comunque, la psicoanalisi può rappresentare uno strumento di analisi critica dei comportamenti degli adulti nel rapporto educativo.

In seguito, con **Melanie Klein** (1882-1960), l'educazione dell'infanzia guarderà soprattutto al problema del rapporto con la madre e alla dimensione ludica e affettiva del bambino, che si deve salvaguardare e sviluppare.

LE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Nella seconda parte del XX secolo le scienze dell'educazione, sulla scia dell'affermazione delle scienze sociali e delle scienze umane, conoscono uno sviluppo notevole. Come in altri settori, anche in questo l'affermarsi del sapere scientifico avviene a scapito della filosofia e dei “territori” del sapere che a lungo essa aveva occupato e controllato. In questo caso, è la pedagogia di matrice filosofica a dover lasciare spazio alle scienze dell'educazione, tanto da far apparire inevitabile – a molti – il passaggio dalla prima alle seconde.

È innegabile che le scienze dell'educazione abbiano prodotto una rivoluzione del sapere educativo sia per ragioni di ordine epistemologico, legate al prevalere di un modello scientifico di sapere, sia in risposta alle esigenze di una società soggetta a continue trasformazioni e che, perciò, ha bisogno di formare individui capaci di far fronte alle innovazioni. In tale prospettiva, a molti la pedagogia come sapere unitario non è apparsa più adeguata alle nuove esigenze formative: di qui la necessità di ricorrere alle scienze dell'educazione, cioè ad un sapere più sperimentale, empirico, problematico, costituito dall'applicazione di scienze umane come la psicologia, la sociologia, l'antropologia. Così, l'ambito del sapere educativo viene progressivamente occupato dalle scienze dell'educazione e sottratto alla pedagogia, la quale sembra aver perduto un suo ruolo specifico.

Psicologia dell'educazione e teorie dell'apprendimento

La sociologia e l'antropologia dell'educazione, ma soprattutto la psicologia dell'educazione – che studia i fenomeni psicologici peculiari delle situazioni educative – presentano un notevole sviluppo di indagini e ricerche, molte delle quali ruotano attorno al tema dell'*apprendimento*.

Le interpretazioni concernenti i processi di apprendimento si distinguono per il peso diverso che attribuiscono a tre categorie di variabili:

- a.** i fattori esterni, o *stimoli* (S);
- b.** i fattori interni relativi al soggetto, caratteristici dell'*organismo* (O);
- c.** i fattori relativi alle *risposte* date dall'organismo agli stimoli (R).

Le maggiori differenze si evidenziano fra le teorie che interpretano il processo di apprendimento attraverso la *relazione stimolo-risposta* (S·R) e quelle che ritengono fondamentale la funzione dei *fattori interni soggettivi* (S·O·R), come momento importante di mediazione tra stimolo e risposta.

La teoria che meglio esprime la concezione dell'apprendimento come relazione stimolo-risposta è il **Behaviorismo** (= *comportamentismo*), definito da **Burrhus F. Skinner** (1904-1990) come la filosofia della scienza del comportamento umano. La psicologia viene presentata non come analisi dei fatti mentali e dello spazio della coscienza, ma come scienza del comportamento. L'apprendimento viene definito quindi come una modificazione del comportamento spiegabile attraverso la connessione stimolo-risposta, in cui con opportuni rinforzi viene scelta – tra le risposte possibili – quella più adatta. L'apprendimento non procede per tentativi ed errori, ma tende a ripetere le risposte che sono accompagnate e seguite da un effetto gratificante, mentre non ripete quelle che implicano frustrazione. Skinner insiste sull'importanza del *rinforzo*, cioè dell'effetto conseguente alla risposta, che viene recepito e interiorizzato e rende più facile la ripetizione del comportamento corretto, adeguato.

Sulla base di questa concezione si ritiene possibile pianificare gli stimoli più opportuni al fine di ottenere la risposta desiderata, rinforzandola e rendendola così sempre più frequente. Si può affermare, allora, che se qualunque contenuto da apprendere viene suddiviso in una sequenza di stimoli, capace di produrre la risposta corretta da rinforzare, qualunque soggetto può apprendere qualunque contenuto.

Skinner sviluppa inoltre la tecnologia dell'apprendimento e, in particolare, l'*istruzione programmata* e le *macchine per insegnare*. Queste possono ovviare ad alcuni riconosciuti limiti della pratica scolastica: la carenza nell'organizzazione della sequenza degli stimoli, lo scarso peso (tra timore del voto, critiche dell'insegnante e dei compagni) che viene dato alla risposta giusta e il tempo troppo lungo che passa tra la risposta data e il rinforzo positivo alla risposta giusta. Le macchine per insegnare, invece, contengono sequenze di stimoli opportunamente pianificate secondo criteri di gradualità e di completezza e fanno conoscere subito la risposta giusta, producendo il necessario rinforzo. In questa proposta di apprendimento un'importanza prevalente rispetto ad altri fattori viene attribuita all'"ambiente" (la pianificazione "esterna" degli stimoli è capace di produrre il comportamento desiderato), mentre scarso peso viene attribuito al soggetto, cioè alla variabile (O). Il Behaviorismo di Skinner suscita molte accuse e critiche, ma incontra anche consensi, e l'istruzione programmata conosce un certo successo fino alla fine degli anni Sessanta.

Ben diversa è la **Psicologia genetica** di **Jean Piaget** (1896-1980), che studia l'intelligenza e i processi conoscitivi nel bambino. L'intelligenza non va intesa come un patrimonio dato e imm modificabile, ma come qualcosa che si forma: le strutture dell'intelligenza *si costruiscono*. Evolvendosi, essa attraversa in ogni bambino le stesse tappe, ciascuna delle quali è momento necessario per il raggiungimento della seguente.

Tali stadi sono essenzialmente quattro: 1. l'*intelligenza senso-motoria* (da 0 a 36 mesi d'età); 2. l'*intelligenza intuitiva* (3-7 anni); 3. il *pensiero operatorio concreto* (7-11 anni); 4. il *pensiero ipotetico-deduttivo* (11-14 anni). Quest'ultimo è lo stadio in cui i processi mentali permettono al pensiero di funzionare adottando la logica simbolica e, con essa, segni e regole sempre più complesse.

L'intelligenza, per Piaget, è "l'adattamento a situazioni nuove, ed è pertanto una continua costruzione di strutture". La variabile (O) è fondamentale, poiché costruisce strutture che consentono l'elaborazione dello stimolo. Anche l'ambiente è importante, anzi la sua importanza cresce con il crescere del bambino e della sua capacità di stabilire relazioni con esso, ma in ogni caso il primato spetta all'intelligenza e alle sue strutture.

L'intelligenza si forma mediante attività di interazione tra il soggetto e l'oggetto, caratterizzate da *assimilazione* e *adeguamento*. Nell'assimilazione l'organismo si appropria di ciò che proviene dalla realtà, ma questo processo è subordinato alla struttura interna, poiché "uno stimolo dell'ambiente esterno o una qualunque sollecitazione può agire e modificare un comportamento solo se e in quanto è integrato alle strutture precedenti". Nell'adeguamento, invece, vi è modificazione della struttura in base alle particolari situazioni ambientali. In un atto d'intelligenza vi è "equilibratura" tra assimilazione e adattamento. Descrivendo i diversi stadi attraversati dallo sviluppo cognitivo e dimostrando che le strutture mentali del bambino sono diverse da quelle dell'adulto, e non una loro copia imperfetta, Piaget dà un contributo essenziale all'educazione, cui attribuisce il compito di incrementare i processi di assimilazione e di adeguamento dell'intelligenza.

Piaget considera funzionali allo sviluppo del bambino una pedagogia con connotazioni sperimentali (quindi un sapere di natura pratica, autonomo dalla psicologia) ed una scuola attiva, capace di fornire al bambino un metodo di apprendimento che gli servirà per tutta la vita.

Le teorie di Piaget hanno avuto una larga diffusione, ma sono state interpretate secondo

modalità diverse: in Europa si è preferito adeguare l'intervento educativo alle tappe dello sviluppo dell'intelligenza, assecondando il suo evolversi; in America è prevalso invece un orientamento volto a forzare e ad accorciare i tempi del passaggio da una tappa all'altra, ad anticipare la modificazione delle strutture.

Lo psicologo sovietico **Lev Semënovič Vygotskij** (1896-1934), analizzando il rapporto tra sviluppo e apprendimento, critica le tesi di Piaget per la rigidità della sua concezione degli stadi dell'intelligenza: secondo Vygotskij, questi stadi non devono essere considerati vincolanti, mentre va riconosciuta grande importanza all'immaginazione e alla creatività del bambino. Egli, inoltre, non condivide la tesi che lo sviluppo della mente del bambino sia indipendente dall'apprendimento e, anzi, che l'apprendimento segua sempre lo sviluppo. Per Vygotskij, invece, "una corretta organizzazione dell'apprendimento del bambino porta allo sviluppo mentale, attiva un intero gruppo di processi di sviluppo, e questa attivazione non potrebbe aver luogo senza l'apprendimento. L'apprendimento, perciò, è un momento intrinsecamente necessario ed universale per lo sviluppo nel bambino di quelle caratteristiche umane non naturali, ma formatesi storicamente".

Egli distingue uno *sviluppo effettivo* (quello che in una certa fase si è effettivamente compiuto e che può essere accertato mediante test) e un'*area dello sviluppo potenziale*, cioè le prospettive dello sviluppo cui il bambino potrà pervenire mediante l'apprendimento.

LEV SEMËNOVIČ VYGOTSKIJ

SVILUPPO EFFETTIVO E AREA DELLO SVILUPPO POTENZIALE

Bisogna determinare almeno due livelli di sviluppo di un bambino [...]. Il primo di questi livelli lo chiamiamo livello dello sviluppo effettivo del bambino. Intendiamo quel livello di sviluppo delle funzioni psico-intellettive del bambino che è stato raggiunto come risultato di uno specifico processo di sviluppo, già compiuto. [...]

Il punto di vista tradizionale considera scontato che la sola indicazione possibile del grado di sviluppo psico-intellettivo del bambino è la sua attività indipendente, e non l'imitazione comunque intesa. [...]

Il bambino può imitare un gran numero se non addirittura un numero illimitato di azioni che oltrepassano i limiti della sua capacità attuale. Con l'aiuto dell'imitazione nella attività collettiva sotto la guida degli adulti, il bambino può fare molto più di quanto possa fare con la sua capacità di comprensione in modo indipendente. La differenza tra il livello dei compiti eseguibili con l'aiuto degli adulti e il livello dei compiti che possono essere svolti con una attività indipendente definisce l'area di sviluppo potenziale del bambino. [...]

Ciò che il bambino può fare oggi con l'aiuto degli adulti, lo potrà fare da solo domani. L'area di sviluppo potenziale ci permette, quindi, di determinare i futuri passi del bambino e la dinamica del suo sviluppo, e di prendere in esame non solo ciò che lo sviluppo ha già prodotto, ma anche ciò che produrrà nel processo di maturazione.

Apprendimento e sviluppo intellettuale nell'età scolastica

Sul piano pedagogico, le tesi di Vygotskij implicano una concezione dell'insegnamento come potente fattore di anticipazione dello sviluppo.

Altro tema centrale, con forti ricadute pedagogiche, è quello del **linguaggio**. Esso ha origine dapprima come mezzo di comunicazione fra il bambino e le persone che lo circondano. Solo più tardi, divenuto "linguaggio interno", si trasforma in una funzione mentale che fornisce i mezzi fondamentali al pensiero. Il linguaggio, oltre che strumento di comunicazione tra gli uomini, è quindi un asse centrale del pensiero, che è *pensiero verbale*. Si può dire perciò che per Vygotskij *il pensiero è linguaggio* e che il linguaggio favorisce, facilita la "costruzione" della mente.

T **eorie del curricolo e tassonomie**

Nell'ambito della psicologia dell'educazione, a partire dalla metà degli anni Cinquanta si afferma il **cognitivismo**, un indirizzo che ritiene fondamentale lo studio delle strutture del

pensiero, considerate come il carattere proprio della mente umana. Nella psicologia dell'educazione il cognitivismo dà luogo a nuove teorie dell'apprendimento, favorendo le ricerche sui *processi cognitivi* e sulla *dimensione non-cognitiva dell'apprendimento* (ad esempio sugli aspetti socio-affettivi, in relazione ai quali viene dato ampio spazio alle ricerche sulla motivazione).

In rapporto ad entrambe le dimensioni, cognitiva e affettiva, sono state proposte delle *tassonomie*, cioè delle gerarchie di obiettivi di apprendimento. La più nota è quella dello psicopedagogo americano **Benjamin Bloom** (1913-1999).

Molte delle ricerche di cui si è occupata la psicologia dell'educazione hanno ruotato attorno alla *strategia del curricolo*. Elementi costitutivi del **curricolo** sono: la definizione degli **obiettivi** dell'apprendimento, i **contenuti** da apprendere, i **metodi** e i **mezzi** del processo di apprendimento e la **valutazione** dei risultati.

1. Il primo gruppo di ricerche è relativo alle caratteristiche del *soggetto* che impara, alle sue peculiari modalità di apprendimento. Si considera essenziale non solo quello che lo studente sa, ma anche *come* lo sa, ponendo particolare attenzione alle *differenze di stili cognitivi*. Così, sul piano metodologico e didattico si dovrebbero favorire i processi di individualizzazione dell'insegnamento.
2. Il secondo gruppo riguarda la caratterizzazione dei contenuti dell'apprendimento e la modalità di organizzazione e di presentazione degli stessi. Per quest'ultimo aspetto, ad esempio, l'americano R. M. Gagné individua una "*gerarchia di apprendimenti*", che dalla più semplice connessione stimolo-risposta salga fino al *problem solving*, cioè alla capacità di risolvere problemi.
3. Il terzo settore di ricerca ha a che fare con le attività, le strategie e i processi messi in atto dall'allievo, che coprono un campo ampio, dal lavoro di produzione/smontaggio/trasformazione di immagini, all'uso di strumenti nuovi, fino a strategie più tradizionali di "studio". Tali strategie possono essere generali o specifiche, proprie di singole discipline.
4. Il quarto e ultimo campo è quello relativo alla valutazione, ai criteri per valutare, all'individuazione di ciò che ogni compito di apprendimento richiede in termini di sapere e saper fare.

Clotilde Pontecorvo, studiosa di psicologia dell'educazione, rileva che su due punti le ricerche sono sostanzialmente concordi.

- a. Il soggetto nella conoscenza opera attivamente selezionando e organizzando i dati secondo quadri di riferimento, modalità di connessione e di filtro. Chi apprende non è mai una "scatola vuota" da riempire, ma ha strutture e modi di inquadramento dei dati con cui organizza i contenuti. Dunque, l'insegnamento deve partire dalla conoscenza di queste strutture cognitive del soggetto.
- b. Bisogna riconsiderare i contenuti, quanto alla loro strutturazione interna e alle richieste che pongono all'allievo, in rapporto ai contesti d'esperienza di quest'ultimo. Ciò comporta un rinnovato impegno a riflettere sui singoli saperi disciplinari, al fine di individuarne i concetti fondamentali e la "sintassi". In tal modo è possibile definire, sul piano didattico, le conoscenze e le abilità che l'allievo deve acquisire nella fase di apprendimento.

In generale, si tende a dare un rilievo sempre maggiore a tutto ciò che va nella direzione dell'"**imparare ad imparare**".

Sociologia dell'educazione

Notevole sviluppo ha avuto anche la sociologia dell'educazione, che ne studia la dimensione sociale, quindi riflette sul rapporto tra educazione e società, tra processi sociali e processi formativi. Ogni individuo socializza, cioè entra in rapporto con la società di riferimento, mediante processi educativi.

Dalla metà dell'Ottocento il compito di favorire la socializzazione è stato attribuito alla scuola, spesso considerata luogo non solo di trasmissione di conoscenze e di saperi, ma anche di valori sociali.

Un aspetto che è stato oggetto particolare di studio e di un acceso dibattito fra i sociologi dell'educazione, riguarda la funzione di *selezione sociale* che la scuola avrebbe svolto (nella formazione al lavoro e nella riproduzione di gerarchie e ruoli sociali) e quella, invece, di *promozione della mobilità sociale*, che si è manifestata particolarmente in società dinamiche e democraticamente governate. Al centro delle analisi e del confronto è stata la tesi, sostenuta soprattutto dai movimenti di contestazione degli anni Sessanta e Settanta, che la scuola abbia costituito uno strumento non neutrale di riproduzione della società e dell'ideologia esistenti.

Negli anni più recenti, in concomitanza con una fase politica segnata dalla messa in discussione dello Stato sociale e da crescenti tagli alla spesa pubblica, si sono affermate tendenze volte a porre in evidenza alcuni fattori di “spreco” che sarebbero emersi nei diversi sistemi scolastici. Esse hanno condotto a studi e ricerche sulla *qualità* della scuola, intesi a stabilire un *rapporto tra investimenti effettuati e risultati ottenuti*.

Si è così diffuso un orientamento di tipo “economicistico”, che considera la scuola alla stregua di un’azienda i cui risultati si vorrebbero analizzare in termini di rapporto costi-benefici, ritenendo che i suoi “prodotti” debbano avere in uscita una *qualità* corrispondente a quella richiesta dalla società.

Viene così a rafforzarsi l’idea di una stretta “funzionalità” della scuola alla società, in particolare alle esigenze dei processi produttivi, sottovalutando la difficoltà di istituire un simile rapporto funzionale, stante la crescente complessità e “fluidità” delle società contemporanee. Inoltre, lo spostamento dell’attenzione sui temi di “economia dell’istruzione” ha spesso contribuito ad emarginare o addirittura rimuovere i grandi temi – di ordine culturale e sociale – che sono alla base delle questioni dell’educazione.

Un altro aspetto di novità degli ultimi decenni è infine costituito dall’affermarsi di una prospettiva di *educazione permanente o ricorrente*. Si ritiene cioè che l’esperienza scolastica non debba essere più limitata alla prima parte della vita e che, nel corso dell’intera esistenza di un individuo, si possa realizzare un rapporto di **alternanza** tra esperienze scolastiche ed esperienze di lavoro. Si tratta di una prospettiva che viene considerata molto più funzionale e adeguata ad una realtà – come quella lavorativa – che è sempre più soggetta a innovazioni e trasformazioni.

Bruner e la pedagogia della società post-industriale

Se Dewey ha rappresentato la pedagogia di una giovane nazione vigorosa e di una società industriale e democratica come quella americana, lo psico-pedagogista **Jerome S. Bruner** (1915–), a partire dagli anni Sessanta, interpreta le esigenze di un periodo nuovo e diverso, caratterizzato dalla sfida Usa-Urss anche sul versante culturale, scientifico e dei sistemi scolastici. Lo Sputnik sovietico, la navicella che in quegli anni inaugura l’era spaziale, mette in evidenza un pericoloso ritardo da parte degli Stati Uniti, non solo sul piano scientifico e tecnologico, ma anche su quello del sistema formativo, sollecitando revisioni e riforme così da potere reggere il confronto con i sovietici.

A Bruner si deve anche la traduzione più organica del cognitivismo in pedagogia e, nella seconda fase delle sue ricerche, lo sforzo di fare i conti con i problemi posti dalla cosiddetta “società post-industriale” in campo educativo.

Egli considera innanzitutto la pedagogia di Dewey non più adeguata alla nuova fase di sviluppo dell’economia e delle società dell’Occidente.

Bruner ritiene che nella nuova epoca l’educazione non debba più essere intesa come processo di acculturazione e di socializzazione, come “progressiva partecipazione dell’individuo alla coscienza sociale della sua comunità”, ma richieda invece un’istruzione che potenzi e sviluppi i processi intellettivi dell’individuo, in modo tale da farne un innovatore. Lo sviluppo della società e delle conoscenze esige per l’istruzione non l’adeguamento a ciò che la società ha elaborato e prodotto, ma la **competenza**, cioè “l’impiego delle facoltà umane per sviluppare una eccellenza definibile solamente nei termini individuali e importanti dal punto di vista sociale”. Ciò significa che non si può circoscrivere l’istruzione nei limiti dell’interesse del bambino, perché bisogna tener conto delle esigenze della società, del mondo degli adulti. Se è sbagliato – come dice Dewey – sacrificare il bambino all’adulto, “è altrettanto sbagliato sacrificare l’adulto al fanciullo”.

Non vi è più un patrimonio definito e sostanzialmente stabile di conoscenze da apprendere, ma vi sono **abilità** da acquisire, in una prospettiva di crescita e di ulteriore sviluppo dei saperi.

Nella scuola, che rappresenta “l’ingresso nella vita dell’intelletto”, oggetto dell’istruzione deve essere la conoscenza del mondo come rete di relazioni interdipendenti, **conoscenza di strutture**, più che di nozioni particolareggiate. Per Bruner – come per Dewey – la scuola continua ad essere “il metodo fondamentale del progresso e della riforma sociale”; ma, per svolgere questo compito, deve continuamente adeguare i suoi programmi in base alle nuove teorie e alle conquiste della società.

Bruner è interessato soprattutto alla ricerca sui processi cognitivi e dello sviluppo intellettuale; per questo aspetto si inserisce nel filone pedagogico che pone al centro della propria analisi la questione dell’apprendimento.

Egli definisce la sua posizione come “**strumentalismo evolutivo**”, poiché ritiene che l’uomo sia in grado di utilizzare la propria intelligenza per “creare e utilizzare attrezzi e strumenti o espedienti tecnici, che lo pongono in grado di esprimere e ampliare le proprie facoltà”. Non si tratta solo di “strumenti” materiali e tecnici, ma anche di “arnesi” mentali, come le funzioni intellettive, e soprattutto le funzioni del linguaggio, uno strumento potente per combinare esperienze. Il linguaggio non è solo strumento di comunicazione, ma capacità di rappresentare, in base a regole, la “realtà” e di trasformarla secondo regole.

JEROME S. BRUNER

COME EDUCARE LE NUOVE GENERAZIONI IN UN’ETÀ DI RAPIDI MUTAMENTI?

La rapidità dei cambiamenti nella società in cui viviamo ci obbliga a ridefinire in che modo dobbiamo educare la nuova generazione. [...]

In che modo si può valutare l’educazione alla luce dei progressi recentemente compiuti dalla conoscenza della specie umana?

Vorrei cominciare col proporre un punto di vista che potrebbe essere chiamato strumentalismo evolutivo. L’uso delle facoltà mentali da parte dell’uomo dipende dalla sua abilità di creare e utilizzare “utensili” o “strumenti” o “tecnologie” che lo rendano capace di esplicare e ampliare i suoi poteri. [...]

Mi riferisco principalmente a utensili in certo qual modo immateriali, a strumenti intesi come abilità. Il linguaggio è, forse, l’esempio ideale di una tecnologia così potente, con l’enorme capacità che esso conferisce, non solo di comunicare, ma anche di simbolizzare la realtà, di rappresentare eventi remoti e immediati, e di compiere tali operazioni secondo regole che ci permettono sia di rappresentare la “realtà”, sia di trasformarla in base a norme di carattere convenzionale, ma perfettamente adeguate. [...] Il linguaggio viene a costituire uno strumento del tipo più generale, in quanto ci fornisce il modo di orientare ed estendere l’uso dell’apparato muscolare, dei sensi e delle facoltà di riflessione. [...]

Nella misura in cui ci sono state innovazioni negli strumenti o nel loro uso il sistema educativo è l’unico mezzo di assicurarne la diffusione: in altre parole, esso diviene l’unico fattore di evoluzione. [...] Man mano la nostra tecnologia diviene più complessa, sia nella strumentazione meccanica che nella organizzazione umana, il ruolo della scuola nella società diviene centrale, non solo per la sua opera di socializzazione, ma come trasmittitrice di fondamentali forme di abilità. Dobbiamo quindi passare a considerare il fenomeno della continua evoluzione sociale, che costituisce l’ultimo e conclusivo presupposto per ridefinire l’educazione. [...]

Può ben darsi che non solo stiamo entrando in un periodo di maturità tecnologica in cui l’educazione richieda una costante ridefinizione, ma che il periodo che ci sta dinanzi possa implicare un cambiamento così rapido nelle tecnologie specifiche che le specializzazioni più limitate saranno superate entro un breve periodo dalla loro acquisizione. Forse una delle proprietà tipiche di una tecnologia altamente progredita è la possibilità di una serie di radicali mutamenti tecnologici nell’ambito di una sola generazione, come quelli cui ha assistito la nostra. [...]

Che cosa si può concludere da tutto ciò? Credo che dai problemi considerati si possano trarre importanti conclusioni.

1. La prima riguarda l’oggetto dell’insegnamento. Tenuto conto dell’evoluzione dell’uomo, sembra che nel processo educativo si dovrebbe attribuire un’importanza capitale soprattutto alle capacità fondamentali, cioè all’abilità nelle operazioni manuali, in quelle del vedere e dell’immaginare, e nelle operazioni simboliche, particolarmente nella misura in cui esse riguardano quelle tecnologie che le hanno rese così potenti nelle loro espressioni umane. [...]

2. Da ciò scaturisce immediatamente una seconda conclusione, che riguarda il significato della parola *curriculum*; letteralmente “spazio da percorrere”. Forse la parola è sbagliata: un *curriculum* dovrebbe implicare la padronanza di determinate capacità che a loro volta conducono all’acquisizione di nuove capacità più elevate, al costituirsi di sequenze che potremmo definire “autoremuneratrici”. [...]

3. La terza conclusione riguarda i cambiamenti. Se c'è un modo di rendere equilibrato l'adattamento all'insieme dei cambiamenti, esso deve includere, come abbiamo già notato, lo sviluppo di un metalinguaggio e di una "metacapacità" che assicurino il senso della continuità pur nel cambiamento. [...] La matematica è, senza dubbio, il metalinguaggio più generale che abbiamo creato, capace di fornire le forme e i modelli per comprendere le leggi che regolano i fenomeni naturali. E sono anzi convinto che un giorno la nostra sopravvivenza potrà dipendere dall'acquisizione di un indispensabile livello di conoscenze matematiche, in grado di trasformare l'apparente antitesi del cambiamento in una sorta di processo continuo e cumulativo.

Verso una teoria dell'istruzione

Nella spiegazione dei processi cognitivi e dell'apprendimento, Bruner si colloca tra i sostenitori dell'importanza della variabile soggettiva, del fattore (O), perché ritiene che nella risposta agli stimoli giochino un ruolo importante sia i *fattori motivazionali* sia le *capacità di rappresentazione della realtà*, cioè i modi con cui la mente rielabora e interpreta gli stimoli esterni.

Bruner individua alcuni caratteri fondamentali di una teoria dell'istruzione nella società post-industriale. Essi ruotano tutti intorno alla formazione e alla crescita della mente nella sua struttura logica e nel suo funzionamento.

1. Innanzitutto, bisogna occuparsi di come far nascere nell'allievo la **predisposizione ad apprendere** ed esaminare come e quanto incidano le condizioni di vita, positivamente o negativamente, sull'apprendimento dei ragazzi. Soprattutto, bisogna analizzare i fattori soggettivi di natura cognitiva e razionale, il modo con cui il soggetto che apprende si pone dinanzi al processo della conoscenza. In particolare, è necessario insegnare ai ragazzi un approccio problematico e un atteggiamento indagatore nei confronti della realtà, abituandoli a considerare diverse alternative di risoluzione dei problemi. Per questo Bruner ribadisce l'esigenza, già propria dell'Attivismo e di Dewey, di incoraggiare l'atteggiamento critico.
2. In secondo luogo, occorre preoccuparsi dall'**organizzazione delle conoscenze**. Ogni settore del sapere deve essere proposto agli allievi in base a criteri di economicità e di efficacia, ricorrendo alla rappresentazione simbolica o a quella iconica (fondata cioè su immagini). Il principio che emerge da queste considerazioni è che la scuola non possa tener dietro all'aumento prodigioso delle conoscenze e debba puntare, pertanto, a far conoscere le *strutture* dei saperi, a far acquisire abilità, più che nozioni e conoscenze.
3. L'insegnamento deve essere quindi impartito mediante un **metodo strutturale**, che miri all'apprendimento delle strutture delle discipline e torni sulle strutture apprese per approfondimenti sempre più ampi, in una sorta di movimento a spirale che accompagni lo sviluppo. Tale metodo valorizza la disposizione alla scoperta, da intendere come capacità di riordinamento e di trasformazione di fatti evidenti, per procedere verso una nuova intuizione.
4. Infine una teoria dell'istruzione deve anche preoccuparsi della **valutazione**, già durante il processo di apprendimento-insegnamento. Infatti è importante la conoscenza dei risultati raggiunti, da confrontare con gli obiettivi da raggiungere.

Da un punto di vista didattico, Bruner, nella prospettiva della gradualità delle conoscenze, ritiene necessaria sia la *progettazione educativa* che la *programmazione didattica*, considerando la valutazione come attività di controllo del progresso nel raggiungimento degli obiettivi.

Se in una prima fase Bruner ha concentrato la sua attenzione sull'apprendimento considerato in se stesso e sul linguaggio, a partire dalla fine degli anni Sessanta, anche in presenza della contestazione giovanile, ha ritenuto che l'educazione e la pedagogia non potessero prescindere dal considerare anche la dimensione economica e sociale dei problemi educativi, liberandosi dal mito di una "intelligenza libera della cultura".

LA PEDAGOGIA OGGI: UN'IDENTITÀ PROBLEMATICA E IN EVOLUZIONE

Quale pedagogia?

Non è più tempo – si è detto – di pedagogie onnicomprensive, di teorie sistematiche e organiche. Questa assenza dipende in gran parte dalla mancanza di visioni filosofiche o ideologiche “forti” dell'uomo e della società, ma anche il “successo” delle scienze dell'educazione ha avuto un peso notevole nel produrre questo risultato.

Si può forse affermare che il passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione, teorizzato e auspicato negli anni Sessanta e Settanta, si sia compiuto e che la pedagogia sia ormai “morta”?

Sicuramente questo passaggio in un certo modo è avvenuto e rappresenta un evento decisivo, tanto che non è più possibile un ritorno alla pedagogia come sapere unico sull'educazione. Né è pensabile una pedagogia – comunque intesa – che possa prescindere dagli apporti e dai risultati di quelle scienze.

Ma a questa pretesa di egemonia delle scienze dell'educazione sono state avanzate varie critiche, e non solo da parte dei sostenitori di una pedagogia filosofica. Alcuni studiosi ritengono infatti che le scienze dell'educazione non possano esaurire la gamma delle risposte necessarie ai problemi educativi.

Comunque, è indubbio che le scienze dell'educazione hanno prodotto una crisi d'identità della pedagogia, sollecitandola ad una rigorosa riflessione sul suo ruolo e sui suoi compiti.

Tra le diverse risposte che sono state formulate, ricordiamo quelle che intendono la pedagogia:

- come **analisi critica** dei risultati delle scienze dell'educazione, e dei rapporti tra queste scienze;
- come **filosofia dell'educazione**, cioè come riflessione epistemologica e storica sui problemi educativi, o come approccio generale – di ordine progettuale – ai problemi educativi, dal punto di vista delle finalità etiche, sociali e culturali da raggiungere e delle scelte strategiche per conseguirle;
- come riflessione ed **analisi del linguaggio e dello statuto logico** del discorso pedagogico;
- come riflessione sul radicamento della pedagogia **nel tempo storico e nelle sue tradizioni**, che da un lato vanno criticate ma dall'altro vanno interpretate per rintracciarne il senso e i principi regolatori.

Come si può notare, in questi diversi modi di intendere la pedagogia sono riconoscibili gli orientamenti principali della filosofia del Novecento, da quello neopositivista e analitico a quello strutturalista oppure ermeneutico. Ciò a conferma che la pedagogia, anche se non è più parte integrante di un sapere filosofico, non può prescindere dal riferimento alla filosofia (o alle filosofie).

Intellegenze multiple e pensiero della complessità

A complicare la questione dell'identità della pedagogia sono i nuovi problemi dell'educazione, posti da una società e da una cultura attraversate da rapidi, profondi cambiamenti.

In questa nuova fase, infatti, sono entrati in crisi i concetti più generali e i principi interpretativi attorno ai quali si erano costruite – nel Novecento – le diverse rappresentazioni del mondo. È la definizione di **cultura** che sembra radicalmente cambiata, nella società globalizzata, soggetta a rimescolamenti interculturali e nella quale le informazioni circolano ormai in tempo reale, attraverso i nuovi mezzi mediatici e le connessioni telematiche.

Ma stanno cambiando anche alcuni dei concetti cardine che interessano il campo educativo: è il caso dell'*intelligenza*.

Ad esempio, lo psicologo americano **Howard Gardner** (1943–) intende l'intelligenza non più come un insieme unitario di abilità, ma come una pluralità di tipi. In ciascun individuo (anche in una specifica cultura) è prevalente un certo tipo di abilità, come le capacità logiche, espressive, ecc. Più che di *una* intelligenza bisogna parlare, quindi, di **intelligenze multiple**. Il riconoscimento di tale pluralità nella pratica educativa può condurre a non privilegiare più la sola intelligenza logico-astratta, fornendo, invece, occasioni di crescita funzionali ad ogni tipo di intelligenza.

Infine, nella scienza e nella filosofia, a un modo tradizionale di concepire l'ordine razionale della realtà se ne sta sostituendo un'altro, che ruota attorno all'idea di **complessità**. Anche l'educazione è vista come uno dei campi segnati dalla complessità, come "massa intricata" nella quale si devono fronteggiare e cercare di governare una molteplicità di variabili.

Edgar Morin, il filosofo che più si è impegnato a riflettere nella prospettiva della complessità, sostiene che in questa fase bisogna puntare su "**un pensiero multidimensionale**", visto che anche "la realtà antroposociale è multidimensionale".

Di fronte alle sfide del presente, a suo avviso, è evidente l'"inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave dei nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline". Con il carattere sempre più specializzato degli apprendimenti a tutti i livelli (dalla scuola dell'obbligo all'università) si perde proprio quella capacità di vedere la *globalità dei problemi* che viene invece richiesta, oggi, come assolutamente necessaria dalla società globale. La specializzazione alimenta il riduzionismo, cioè il modo tradizionale di affrontare i problemi risolvendoli nelle loro componenti semplici, smarrendo la visione dell'insieme. Ma, così, aumenta la nostra incapacità di pensare la crisi, di affrontarla in modo adeguato. Infatti i problemi sono "sempre più pluridisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari". In questa situazione – dice Morin riprendendo un'immagine di Montaigne – c'è bisogno di formare "*una testa ben fatta*" che "invece di accumulare il sapere" sappia "disporre allo stesso tempo di:

- un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi;
- principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso".

Per questo è sempre più urgente *saper educare alla complessità*.

Allora, oggi il problema vero dell'educazione non è tanto quello di "riformare" un "modello" di insegnamento sostituendolo con un altro, quanto quello di operare un vero e proprio **mutamento di paradigma**, optando per il paradigma della complessità imposto dalla società globale. A dover cambiare, infatti, è il modo di pensare e di affrontare i problemi, quindi è la nostra stessa intelligenza. Qui sta la "sfida della complessità", che investe in pieno l'educazione e le politiche educative.

A sollecitare questo cambiamento concorre anche l'emergere di temi e questioni che hanno valenza pedagogica e chiedono alla pedagogia di prendere posizione e di elaborare risposte.

Tra le nuove questioni con le quali il pensiero pedagogico è chiamato a misurarsi vi è la rivoluzione tecnologica, elettronico-informatica e multimediale, che comporta problemi di alfabetizzazione profondamente diversi da quelli fino ad ora affrontati.

Il **dominio dei mass-media** nella nostra cultura è un altro dei grandi cambiamenti che ha forte valenza pedagogica. Essi agiscono difatti come educatori informali potentissimi, scalzando o mettendo in serie difficoltà le agenzie educative tradizionali, quali la famiglia e la scuola. Ad esempio, è la televisione che influenza l'immaginario dei bambini; è sempre la televisione che veicola modelli di vita e di comportamento e crea miti che hanno molta presa. Sulla funzione diseducativa della televisione e sul pericolo che essa rappresenta il filosofo Karl Popper ha scritto *Televisione, cattiva maestra*. Molti, però, vedono nei *media* e in particolare nella televisione un potente strumento di *democratizzazione culturale*, di formazione in senso positivo (il linguista Tullio De Mauro ha osservato che per l'unificazione linguistica del nostro Paese ha fatto di più la televisione che la scuola).

Inoltre, all'inizio del XXI secolo si sono affacciate o sono divenute più pressanti alcune questioni che fanno affiorare delle vere e proprie "emergenze educative". Il pedagogista Franco Cambi le individua nel *femminismo*, nell'*ecologia* e nell'*intercultura*; e ad esse si può aggiungere lo scenario generale della *globalizzazione*, che rende ancor più complesse tali questioni anche da un punto di vista educativo.

Sempre più spesso, nel mondo globalizzato, ci si trova ad affrontare i mille volti e aspetti della **diversità**: diversità profonde di culture, dunque di religioni, valori e modi di vivere; ma la diversità è presente anche all'interno di una stessa matrice culturale: differenze sessuali, diversità dovute alla disabilità fisica e psichica. Una **pedagogia delle differenze** è questione che coinvolge in un modo o nell'altro tutti. Come educarsi ed essere educati alla diversità, a vivere e convivere con le mille diversità, mantenendo una propria identità, senza chiudersi, senza rifiutare, senza voler discriminare l'altro, o senza incorrere in atteggiamenti pietistici e paternalistici?

La pedagogia dell'intercultura, la pedagogia dell'handicap, la pedagogia della differenza sessuale, provano ad affrontare tutti questi problemi, mostrando come il pensiero educativo cerchi di attrezzarsi per indicare percorsi e soluzioni.

TESTI PER LA DISCUSSIONE E L'APPROFONDIMENTO

TESTO 1

LE IMPLICAZIONI PEDAGOGICHE DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE

HOWARD GARDNER

Esistono prove convincenti a confermare l'esistenza di varie competenze intellettive umane relativamente autonome, [...] che possono essere plasmate e combinate da individui e culture in una varietà di modi adattivi. [...]

Io mi sono convinto dell'esistenza di ogni forma di intelligenza particolare ogni volta che si sia rivelato possibile trovarla in relativo isolamento in popolazioni specifiche (o assente, in forma isolata, in popolazioni altrimenti normali); che essa sia stata trovata in forma altamente sviluppata in individui specifici o in specifiche culture; e ogni volta che psicometristi, ricercatori sperimentali e/o esperti di particolari discipline riescono a supporre abilità elementari che, in effetti, definiscono una tale intelligenza. [...]

Desidero esaminare le implicazioni pedagogiche di una teoria delle intelligenze multiple. A mio giudizio, dovrebbe essere possibile identificare il profilo intellettuale di un individuo (o le sue propensioni) già in età molto precoce e poi attingere a questa conoscenza per migliorare le opportunità e le scelte pedagogiche di questa persona. Si potrebbero, in questo modo, avviare gli individui dotati di talenti insoliti a programmi speciali, così come si potrebbero persino escogitare protesi e speciali programmi di arricchimento per individui che presentassero un profilo di competenze intellettuali atipico o disfunzionale.

[...] Spero che questa ricerca possa ispirare antropologi interessati a problemi pedagogici a sviluppare un modello di come certe competenze intellettuali possano essere promosse in vari ambienti culturali. [...] Infine – e questa è la sfida più importante, ma anche la più difficile –, spero che il punto di vista che io esprimo qui possa rivelarsi genuinamente utile ai pedagogisti e agli educatori, preposti “allo sviluppo di altri individui”.

Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza, Feltrinelli, Milano 1989

TESTO 2

L'EDUCAZIONE NELLA SOCIETÀ COMPLESSA

EDGAR MORIN

C'è un'inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari dall'altra.

In questa situazione diventano invisibili:

- gli insiemi complessi;
- le interazioni e le retroazioni fra le parti e il tutto;
- le entità multidimensionali;
- i problemi essenziali.

Di fatto l'iperspecializzazione impedisce di vedere il globale (che frammenta in particelle) così come l'essenziale (che dissolve). Ora, i problemi essenziali non sono mai frammentari, e i problemi globali sono sempre più essenziali. Sempre più, tutti i problemi particolari possono essere posti e pensati correttamente solo nel loro contesto, e il contesto stesso di questi problemi deve essere posto sempre più nel contesto planetario.

Nello stesso tempo, la separazione delle discipline rende incapaci di cogliere “ciò che è tessuto insieme”, cioè, secondo il significato originario del termine, il complesso.

La sfida della globalità è dunque nello stesso tempo una sfida di complessità. In effetti, c'è complessità quando sono inseparabili le differenti componenti che costituiscono un tutto (come quella economica, quella politica, quella sociologica, quella psicologica, quella affettiva, quella mitologica) e quando c'è un tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti. Gli sviluppi caratteristici del nostro secolo e della nostra era planetaria ci mettono di fronte, sempre più spesso e sempre più ineluttabilmente, alle sfide della complessità.

Come hanno scritto Aurelio Peccei e Daisaku Ikeda: “L’approccio riduzionista, che consiste nel far riferimento a una sola serie di fattori per definire la totalità dei problemi posti dalla crisi multiforme che attualmente stiamo attraversando, più che una soluzione è il problema stesso”.

Effettivamente l’intelligenza che sa solo separare spezza il complesso del mondo in frammenti disgiunti, fraziona i problemi, unidimensionalizza il multidimensionale. Atrofizza le possibilità di comprensione e di riflessione, eliminando le possibilità di un giudizio correttivo o di una visione a lungo termine. La sua inadeguatezza a trattare i nostri problemi più gravi costituisce uno dei problemi maggiori che abbiamo di fronte.

Così, più i problemi diventano multidimensionali, più si è incapaci di pensare la loro multidimensionalità; più la crisi progredisce, più progredisce l’incapacità a pensare la crisi; più i problemi diventano planetari, più essi diventano impensati. Un’intelligenza incapace di considerare il contesto e il complesso planetario rende ciechi, incoscienti e irresponsabili.

Gli sviluppi disciplinari delle scienze non hanno portato solo i vantaggi della divisione del lavoro, hanno portato anche gli inconvenienti della super-specializzazione, della compartimentazione e del frazionamento del sapere. Non hanno prodotto solo conoscenza e delucidazioni, ma anche ignoranza e cecità.

Invece di opporre correttivi a questi sviluppi, il nostro sistema d’insegnamento obbedisce loro. Ci insegna, a partire dalle scuole elementari, a isolare gli oggetti (dal loro ambiente), a separare le discipline (piuttosto che a riconoscere le loro solidarietà), a disgiungere i problemi, piuttosto che a collegare e a integrare. Ci ingiunge di ridurre il complesso al semplice, cioè di separare ciò che è legato, di scomporre e non di comporre, di eliminare tutto ciò che riporta disordini o contraddizioni nel nostro intelletto.

In queste condizioni, i giovani perdono le loro attitudini naturali a contestualizzare i saperi e a integrarli nei loro insiemi.

La conoscenza pertinente è quella capace di collocare ogni informazione nel proprio contesto e se possibile nell’insieme in cui si iscrive. Si può anche dire che la conoscenza progredisce principalmente non con la sofisticazione, la formalizzazione e l’astrazione, ma con la capacità di contestualizzare e di globalizzare. [...]

Dobbiamo dunque pensare il problema dell’insegnamento da una parte a partire dalla considerazione degli effetti sempre più gravi della compartimentazione dei saperi e dell’incapacità ad articolare gli uni agli altri, dall’altra parte a partire dalla considerazione che l’attitudine a contestualizzare e a integrare è una qualità fondamentale della mente umana e che si tratta di svilupparla piuttosto che di atrofizzarla.

Dietro alla sfida del globale e del complesso si nasconde un’altra sfida, quella dell’espansione incontrollata del sapere. L’accrescimento ininterrotto delle conoscenze edifica una gigantesca torre di Babele, rumoreggiante di linguaggi discordanti. La torre ci domina perché noi non possiamo dominare i nostri saperi.

Eliot diceva: “Dov’è la conoscenza che perdiamo nell’informazione?”. La conoscenza è conoscenza solo in quanto organizzazione, solo in quanto messa in relazione e in contesto delle informazioni. [...] Non riusciamo a integrare le nostre conoscenze per indirizzare le nostre vite. [...] Le sfide che abbiamo raccolto ci conducono al problema essenziale dell’organizzazione del sapere. [...]

È la riforma di pensiero che consentirebbe il pieno impiego dell’intelligenza per rispondere a queste sfide e che permetterebbe il legame delle due culture [umanistica e scientifica] disgiunte. Si tratta di una riforma non programmatica ma paradigmatica, che concerne la nostra attitudine a organizzare la conoscenza.

Tutte le riforme concepite fino a ora hanno girato intorno a questo buco nero nel quale si trova il bisogno profondo delle nostre menti, della nostra società, del nostro tempo e anche del nostro insegnamento. Le riforme non hanno percepito l’esistenza di questo buco nero poiché derivano da quel tipo di intelligenza che si tratta di riformare.

La riforma dell’insegnamento deve condurre alla riforma di pensiero e la riforma di pensiero deve condurre a quella dell’insegnamento.

da E. Morin, *La testa ben fatta*,
Raffaello Cortina, Milano 2000

ATTIVITÀ PER LA DISCUSSIONE E L'APPROFONDIMENTO

1 Prendi posizione

- Quali sono le competenze e quali i limiti delle scienze dell'educazione?
- A quali aspetti bisognerebbe fare riferimento, oggi, per una definizione della pedagogia, dei suoi compiti e della sua attività?
- Quale rapporto tra pedagogia e scienze dell'educazione?
- Quali sono i problemi fondamentali che dovrebbe affrontare oggi la pedagogia?
- Quale educazione per l'attuale società post-industriale?

2 Che cosa insegnare? Come insegnare?

Howard Gardner pone due domande che sono cruciali in ambito scolastico: 1. *Che cosa insegnare?* 2. *Come insegnare?*

Supponi di vivere in una società ricca di conoscenze, informazioni, tradizioni, competenze e cultura, per esempio nell'Atene dei tempi di Socrate, nella Firenze rinascimentale, o nella Vienna di inizio secolo. E immagina che un cataclisma abbia messo fine improvvisamente a tutti i canali di istruzione normali; potrebbe trattarsi di una pestilenza che abbia dato la morte a tutte le persone adulte o di un conquistatore vendicativo che abbia chiuso tutte le istituzioni culturali e sia poi stato ucciso. Ebbene, tu sei a conoscenza dello splendore di Atene (o di Firenze o di Vienna), ma una volta che la tua generazione se ne sia andata tutto finirà. Ecco allora il tuo compito: progettare un sistema educativo capace di far sì che tutti quelli che nasceranno da quel momento in poi possano partecipare pienamente alle tradizioni e alle conoscenze accumulate dalla tua cultura e magari, in futuro, anche costruire su di esse.

Scelte educative. Primo: che cosa insegnare?

Considera le scelte che ti tocca fare. In primo luogo devi stabilire qual è la sfera della società che sembra più importante preservare. Puoi decidere di privilegiare l'espletamento di certi ruoli sociali (com'è che si impara a essere genitore, prete, poeta?), la trasmissione dei valori culturali (che cosa significa essere una persona per bene? che cos'è la felicità? quali comportamenti sono approvati o, almeno, permessi? quali sanzioni prevedere in caso di violazione della legge?) o la trasmissione delle varie forme di conoscenza messe a punto dall'umanità nei millenni (la stampa, l'arte della magia e le scoperte scientifiche). Ciascuna di queste opzioni può essere ulteriormente esplorata.

[...] Infine ci sono varie alternative concernenti la definizione delle dimensioni della conoscenza.

[...] In ogni società, la conoscenza verrà codificata in una varietà di forme. Ci saranno molte prestazioni specialistiche, molte informazioni fattuali, nonché un gran numero di concetti e teorie sul mondo a volte in competizione tra loro. Così un'opzione possibile sarebbe quella di privilegiare le prestazioni che si desiderano in un adulto maturo. [...]

Dopo ulteriore riflessione, si potrebbe decidere che una quantità elevata di prestazioni di notevole livello è meno desiderabile del possesso di ricchi complessi di informazioni. Dopo tutto, c'è tanto da imparare e la vita finisce così presto! [...]

Una terza linea di condotta potrebbe consistere nel minimizzare le prestazioni specialistiche nell'ambito di pratiche culturalmente apprezzate nonché la padronanza di fatti ritenuti importanti e nel valorizzare, invece, il raggiungimento di una comprensione approfondita dei concetti e dei principi che stanno alla base dei vari complessi di informazioni. [...]

Scelte educative. Secondo: come insegnare?

Un altro punto sul quale occorre prendere una decisione concerne il modo in cui la conoscenza, di qualsiasi forma essa sia, va trasmessa al giovane. Al riguardo le varie società hanno privilegiato uno dei due percorsi alternativi. In quella che è stata chiamata educazione "mimetica", l'insegnante dà una dimostrazione della prestazione o del comportamento desiderati e lo studente li riproduce nel

modo più fedele possibile. Particolare importanza si annette alla precisione e alla sicurezza dell'informazione, nonché alla pedissequa duplicazione dei modelli, sicché ogni deviazione da essi viene immediatamente stigmatizzata e respinta. Per dirla nei termini già proposti, queste culture apprezzano le prestazioni ripetitive, ritualizzate e convenzionali.

L'orientamento educativo opposto è stato indicato come approccio "trasformativo": qui l'insegnante, anziché presentare il comportamento desiderato, funge da allenatore o da facilitatore che cerca di evocare negli studenti certe qualità e certe visioni. Presentando certi problemi, creando certe sfide, ponendo lo studente in certe situazioni, l'insegnante spera di incoraggiarlo a elaborare le proprie idee, a saggiare in vari modi la loro validità e a promuovere la propria comprensione delle cose.

Il contrasto tra modello mimetico e modello trasformativo è chiaramente in relazione con un altro contrasto che forse ci è più familiare – quello tra le due posizioni che assegnano il primato rispettivamente alle abilità di base e alla creatività. I sostenitori del primato delle abilità di base enfatizzano la necessità che il giovane impari a padroneggiare certe capacità – tra cui, sommamente importanti, quella del leggere, dello scrivere e del far di conto – e si impadronisca di un corpus di conoscenze fattuali concernenti, per esempio, storia, geografia e scienze. Ogni ulteriore apprendimento deve poggiare su questa solida base; come sono soliti ripetere i teorici di questa posizione, "per poter imparare a camminare, bisogna prima sapersi trascinare carponi".

Coloro che assegnano il primato alla creatività vedono nell'educazione un'opportunità per gli individui di diventare, in misura significativa, autonomi inventori di conoscenze, di trasformare ciò che hanno incontrato nel passato e magari, alla fine, di offrire alla saggezza collettiva il contributo di nuove idee e di nuovi concetti. I sostenitori della creatività tendono a sottovalutare le abilità di base nella convinzione che esse non siano necessarie, che le si apprenderà comunque e che sia opportuno porle al centro dell'attenzione solo una volta che si sia creata un'atmosfera di esplorazione creativa.

A prima vista, l'approccio che privilegia le abilità di base sembra collimare meglio con un orientamento educativo di tipo mimetico, mentre l'approccio che privilegia la creatività è più vicino all'approccio trasformativo, ma sono concepibili anche abbinamenti diversi.

da H. Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 2001

- Prendi spunto da quanto scrive l'autore per elaborare delle risposte alle due domande formulate.
- "Modello mimetico", "modello trasformativo", "abilità di base", "creatività". Definisci e poni in relazione questi fattori, delineando una tua proposta educativa.