

“Qualeducazione”, anno XI, n. 3 (n. 36 della serie), pag. 30-37,
luglio-settembre 1992. ISSN: 1121-7871

Ricerca ed innovazione educativa e didattica 36

a cura di Franco Blezza

Riapre il nostro studio, la nostra bottega, il nostro laboratorio, ... Siamo all'ottavo contributo in questa forma, e fin la possibilità di chiamarla in modi cos  diversi, e che evocano dimensioni corrispondentemente differenti della pedagogia della didattica e della ricerca nei settori, ci appare ben ulteriormente profittevole rispetto ad un puro e semplice nominalismo.

Nel nostro contesto, "nomina non sunt consequentia rerum", a parte l'origine storica (dalle Institutiones giustiniane) del noto e abusato detto. E' per  chiaro che anche di nomi si deve parlare, e non solo perch , questo risponde all'esigenza di rigore, di coerenza, di univocit  che nel contesto di ricerca che andiamo delineando rimane imprescindibile. Ne parliamo anche perch , dobbiamo lamentare come tanti concetti cui si attribuiscono determinate caratteristiche positive vengano poi stravolti proprio abusando dei relativi nomi, impiegandoli l  dove non si   garantito che tali caratteristiche vi siano; o dove esse non vi sono proprio, ma si vuol far credere nondimeno il contrario. Spesso il gioco riesce: e questo concorre a far capire come mai non si registrino i progressi necessari n, nella ricerca n, nell'innovazione.

Esempi? I nostri attenti lettori sanno a che cosa ci riferiamo. La scienza, con le sue propriet  di evoluzione, di trasferibilit , di ripetibilit , di logica, che vengono teorizzate anche dalla filosofia della scienza; queste spesso non ci sono in un discorso, ma vengono millantate mediante l'attribuzione dell'etichetta di "scientifico". Le tradizioni, l'innovazione e lo stress tra queste, elementi irrinunciabili di qualunque discorso culturale, ma che vengono evocati a sproposito per far prestare attenzione a discorsi che ben poco hanno a che fare con le une e con l'altra, per conferire ad essi un'attenzione che non ha riscontri nella loro consistenza (quanti discorsi vecchi non sono "tradizionali", quanti discorsi di rottura non sono "innovativi!"). La societ  e la democrazia, dimensioni che richiamano pluralismo e senso del contributo di ciascuno alla storia di tutti, e che vengono evocate per richiamare l'attenzione sulla pretesa di imporre alla realt  umana complessiva una qualche visione particolare, quale che sia. La razionalit  e la creativit , e i tanti equivoci che si alimentano su una pretesa contrapposizione tra queste due altissime facolt  umane che invece

debbono andare congiuntamente sempre, specie dopo tutto lo strame che si è fatto del grande messaggio pedagogico dell'Attivismo quando esso è stato ripreso, filtrato, deformato ed integrato a piacere non molti decenni or sono, dopo cioè che esso aveva già esaurito la sua spinta evolutiva ed era, semmai, il momento di passare ad una fase successiva...

Potremmo continuare a lungo: quando si procede per temi e problemi, come è noto, gli spunti esemplari hanno poca importanza per loro stessi, quanto per la possibilità che offrono di arrivare a discorsi generali partendo dalla loro particolarità. Questi quattro ordini di esempi consentono di attingere la generalità voluta al discorso pedagogico e didattico; ed inoltre, sono anche rilevanti per loro stessi.

Entrambi gli ordini di considerazioni sono stati sempre tenuti presenti, e non per niente si tratta di altrettanti leitmotiv di questo nostro discorso.

Su ciascuno d'essi, offriremo un contributo in questa sede.

Ma prima, vediamo: il nostro è "studio", "bottega", "laboratorio" o che altro? Come dire, al di là di facili ma inutili effetti barocchi: la ricerca che noi sviluppiamo è un'attività speculativa (una scienza nel senso delle scienze filosofiche), un'arte, una scienza nel senso delle scienze naturali?

Da parte nostra, ribadiamo l'opzione per il pluralismo anche nella ricerca, anzi soprattutto ed innanzitutto in essa. Dunque, avranno sempre spazio presso di noi contributi che si rifanno a concezioni della pedagogia e della didattica differenti: "da studio", "da bottega", "da laboratorio", ma anche "da aula", "da agorà", "da seminario", "da cattedra", "da mass medium", "da tribuna", "da ufficio", ... si tratta di un'opzione generale, solo la piena apertura ad una pluralità di input, quanto più — possibile differenziati, può metterci nelle condizioni migliori per affrontare problemi umani sempre maggiormente complessi, come quelli dell'educazione si vanno facendo.

Ciò riconfermato, il discorso pedagogico richiede a nostro avviso un'istanza pluralistica ulteriore.

Premesso quanto si è già più — volte richiamato, che abbiamo sempre e comunque a che fare con diverse modalità d'esercizio della stessa creatività umana, e che in ultima analisi è la metodologia adottata a consentirci di operare delle distinzioni tra queste sue concretizzazioni, rimane da chiedersi quale sia il metodo della pedagogia (ed, eventualmente, della didattica).

Circa questa seconda, ci piace ricordare come il compianto Mario Men-carelli accolse parecchi anni fa (ancora nel 1985), nella sua rivista, un nostro contributo sulla possibilità di considerare la didattica come una scienza (nel senso delle scienze della natura e delle discipline ad esse assimilabili metodologicamente). E' una possibilità, è chiaro: non riteniamo che tutta la didattica esistente sia scienza, n, che debba esserlo per forza.

Semmai, vorremmo notare come a distanza di anni ci risulti corroborata quella che allora era poco pi— che una buona ipotesi di lavoro con alcune prove a favore, sorretta da un'esperienza specifica di ricerca scientifico-naturalistica applicata all'uomo: che la pedagogia non potesse ridursi a scienza senza residui. Come dire: che essa può servirsi anche del metodo o delle metodiche delle scienze naturali, ma che ad esse non possa limitarsi.

Possono considerarsi problemi della pedagogia quelli dell'evoluzione culturale umana. Essi si concretizzano in modo variato come l'uomo, e come l'uomo stesso sono suscettibili di diversi approcci: quello pedagogico si lega strettamente alla funzionalità della soluzione alla promozione dell'uomo e delle sue caratteristiche peculiari (culturali, appunto) tra le specie viventi.

Sui metodi che essa impiega, storicamente ne emergono diversi: da quello critico a quello logico, da quello sperimentale a quello attivo, da quello topico a quello dialettico, ad altri ancora. Va piuttosto osservato quindi che in pedagogia generale la stessa temperie di metodi differenti diventa una metodologia specifica. Ma lo diventa, se ed in quanto essa viene ricondotta ad una razionalità teoreticamente fondata ed insieme orientata all'azione e cos□ controllata, che è specifica della pedagogia secondo la visione che stiamo sviluppando.

Proprio questa pluralità metodologica, scelta in partenza ed integrata, a s, connaturata e finalizzata applicativamente, concorre appunto a definire e a demarcare la pedagogia rispetto ad altri campi di studio limitrofi.

Ma soprattutto, stante il (ben noto) carattere essenziale dell'evoluzione culturale, di assenza di fini e di definitività, la considerazione dell'adeguatezza dei mezzi ai fini, unita alla critica degli stessi fini, è uno degli altri elementi che possono contribuire a delinearne la specificità e l'autonomia, e ad evitarne visioni comunque riduttive ad altre discipline.

Ed eccoci, su questa base, nelle condizioni migliori per apprezzare il significato dei quattro contributi che compongono la presente rubrica di "Ricerca ed innovazione".

Come detto, essi si rifanno a quattro grandi ordini di considerazioni di fondo che ritornano costantemente alla nostra attenzione, Ritorneranno ancora? Abbiamo ragioni per crederlo: ma non conosciamo metodi per prevedere dove andrà la ricerca futura, pur se siamo in grado di razionalizzare quella presente e, storicamente, quella passata,

E' per noi motivo di soddisfazione tutta particolare l'aprire con un saggio di Enzo Petrini su Nuovi traguardi per la professionalità docente, un tema sul quale egli ha dedicato molto della sua vita di ricerca. Si tratta della sua prolusione nell'apertura della Scuola di perfezionamento per insegnanti medi, stadio di preparazione al costituendo biennio per l'abilitazione all'insegnamento secondario, che l'Università di Trieste ha istituito a Pordenone.

Questa prolusione è stata tenuta il 9 aprile 1992, e noi vi assistemmo interessati, in particolar modo per l'importante apporto sul problema della formazione degli insegnanti e della loro professionalità con riferimenti alle tradizioni del nostro paese. Constatiamo con rammarico, nel testo consegnatoci, l'omissione di riferimenti fatti in quella sede a grandi esponenti di queste tradizioni, come Aristide Gabelli o Pietro Pasquali; ciò non toglie che, pur con tale riserva, l'apporto sia di quelli che hanno molto da dire, e ancor più— da far riflettere, specie per chi non sappia districarsi relativamente a problemi come questo nella composita selva della storia della nostra scuola.

Il nostro contributo si intitola, con un richiamo iterativo voluto, Ancora a proposito di pedagogia e scienza, e della cosiddetta "epistemologia pedagogica". Non che si pretenda di fissare alcunché, di definitivo, è chiaro: riteniamo sempre che nulla di definitivo vi sia mai nelle creazioni umane (tra le quali la pedagogia, la scienza e la filosofia), e che non se ne senta alcun bisogno. Piuttosto, vorremmo vedere se si riesce ad uscire da certe arbitrarietà le quali, evidentemente funzionali a scopi diversi dalla promozione umana, pretenderebbero di rendersi trasferibili. In fin dei conti, la costruzione di una comunità scientifica passa anche attraverso di qui, e non sembra avere vie alternative.

Giovanni Pampanini prosegue il discorso da lui avviato nel precedente n. 34 con una nota dal titolo I risvolti educativi delle problematiche del mondo contemporaneo. Il discorso è aperto, e questo ne costituisce un pregio intrinseco, oltrech, una promessa di prosecuzione; ve ne sono degli altri, facili a cogliersi, e

da riferirsi anche (forse in via essenziale) alla sua posizione di educatore professionale. Cercheremo di non impiegare la locuzione "extra-scuola" a questo proposito, locuzione diffusa quanto orribile e malcelante una concezione distorta dell'educazione: che la scuola sia solo una delle tante sedi dell'educazione e della possibile riflessione su di essa, parrebbe ovvio. A quando una "pedagogia dell'extra-famiglia" o "dell'extra-sport" o "dell'extra servizi sociali" o "dell'extra-comunità" o "dell'extra formazione professionale"?

Chiude la sezione un contributo su Idee e progetti dalla scuola dell'infanzia in cammino: una buona apertura anche per questo discorso delle maestre Lina Dri e Rosanna Tirelli. Già l'aprirlo, relativamente al grado di scuola 3-6 anni, è un buon passo in avanti; lo è ancor di pi— se tale apertura offre elementi alla riflessione e si presta al vaglio dell'esperienza futura, come nella fattispecie.

Avremmo qualche cosa da suggerire come sviluppi futuri relativamente al rapporto tra spontaneità creatrice e regole razionali. Ma è ben noto che questo è il grado di scuola che si è evoluto di pi— e pi— rapidamente; si tratta di prestare la dovuta attenzione, il necessario supporto di idee, e di avere la giusta fiducia in quanti vi esercitano la loro opera professionale meritoria.