

”Qualeducazione”, anno X, n. 1 (n. 30 della serie), pag. 33-35, ottobre-dicembre 1990. ISSN: 1121-7871

Ricerca e innovazione educativa e didattica 31
di Franco Blezza

Le linee del progetto di ricerca che ci siamo dati dal n. 29, e che abbiamo meglio chiarito nel n. 30, dovrebbero essere leggibili con crescente nitidezza man mano che esse trovano concretizzazione: dal numero presente, cominciamo ad acquisire una serie di collaborazioni nuove che riteniamo dovrebbero concorrere, ciascuna per la sua parte e nelle proprie specificita', a darvi corpo.

Cio' ci suggerisce di aprire questa presentazione proprio con la disamina dei contributi nei dettagli.

Tale scelta non risponde all'impostazione che seguiamo, la quale anzi vorrebbe prima la chiara espressione delle idee guida (e prima ancora la posizione di problemi nella processualita' del divenire storico e dell'evoluzione culturale dell'uomo), e poi la loro traduzione in concreto. Essa si motiva in questo contesto proprio dalla natura, dalla qualita', di questi apporti: essi, oltre a mettere in evidenza delle possibilita' concrete di vie di sviluppo per la "ricerca ed innovazione educativa e didattica", si collocano nell'ottica di guidare l'uomo di scuola e d'educazione a che egli stesso diventi attore della ricerca medesima, della medesima innovazione. Per come (oggi almeno, ma non solo oggi) s'intende generalmente l'educazione, essa e' infatti inscindibile dalla continua rimessa in discussione del proprio articolarsi, da un divenire sistematico, da una processualita' anche della riflessione su di essa; e quindi, essere comunque educatore significa comunque ricercare.

Cinque sono i componenti di questa rubrica nel numero 31.

Iniziamo, ovviamente, con i tre contributi di argomento piu' generale.

Apri Annamaria Albanese con uno studio sulle difficolta' del bambino riferite alla societa' attuale. La collaborazione della psicologa e pedagoga ci torna particolarmente proficua in quanto essa e' da molti anni stretta collaboratrice di Pierre Vayer, con il quale ha condotto e conduce diverse ricerche sperimentali di notevole interesse, ed ha pubblicato vari volumi per i tipi delle edizioni Armando e Anicia. L'approccio alla problematica educativa da parte del noto studioso francese e' decisamente innovativo e, per vari aspetti, alternativo rispetto ad altri approcci piu' consolidati nella comunita' pedagogica del nostro paese: anche per questo, e non solo per la validita' dei risultati ottenuti, riteniamo che in questa rubrica una o piu' testimonianze autorevoli sui

paradigmi che possono essere stati alla base di tali ricerche ci stiano particolarmente bene. Registriamo volentieri una postilla dello stesso Vayer.

A questo contributo fa seguito quello di un'altra insegnante di interessi e di esperienze di ricerca nel settore psicologico: Manuela Cecotti. Ad essa abbiamo chiesto alcune riflessioni che possano essere utili per gettare luce sul rapporto tra la materia educativa e le scienze dell'educazione. La risposta, con rigore scientifico, è relativa alle esperienze effettivamente condotte: vale a dire al rapporto tra l'esercizio della professione docente, e quello della ricerca nel settore psicologico, sinteticamente. Crediamo che l'esemplarità di questo asse d'analisi per la tematica più generale non abbia bisogno di molte parole per essere evidenziata in modo adeguato.

Qui si inserisce un nostro apporto. Vi si tratta di riflessioni che stiamo conducendo da molti anni (anche se i primi scritti sono usciti solo dal 1984) sul rapporto tra la materia educativa e la scientificità empirica, con attenzione per la didattica: una riflessione che un recente articolo di Mauro Laeng ci offre l'occasione di appoggiare contestualmente. Come abbiamo sempre sostenuto, ed argomentato progressivamente, riteniamo possibile la qualificazione della didattica generale come scienza empirica (in analogia con le scienze della natura), mentre invece non riteniamo che questo sia possibile per la pedagogia generale senza residui.

Nel merito, precisiamo il nostro intendimento di lasciare (momentaneamente) da parte operazioni di ridefinizione "ad hoc" del termine "scienza" con appoggi storici a posteriori, sulla cui validità culturale e scientifica ora non ci interessa entrare in discorso. Osserviamo piuttosto che per chi si occupi di educazione, il realismo è un dovere: ed è quindi (ma non solo per questo) necessario riferirsi alla scienza per come essa realmente è, si svolge e diviene nella storia dell'uomo e del suo pensiero.

Cio' indica fortemente la via di un riferimento della materia educativa che sia quanto più possibile diretto ed immediato. Cosa che, del resto, non è poi gran che rivoluzionaria, se si riflette su quanti tra i pedagogisti più prestigiosi dell'ultimo secolo siano stati di formazione appunto scientifica (ed in particolare scientifico - naturalistica), e su quanto tale formazione abbia informato in via essenzialistica sia la teorizzazione pedagogica che il modo di ricercare che, anche e poi, l'applicatività.

E ciò, per converso, dovrebbe consentire di cogliere almeno i limiti stringenti nei quali si può muovere una qualsiasi operazione la quale riferisca alla pedagogia non la scienza quale essa è, bensì l'immagine che se ne può ricavare (anche da chi non abbia adeguata esperienza non solo di cultura scientifica, ma di ricerca scientifico - naturalistica vera e propria) dagli scritti di qualche filosofo della scienza, di qualche pedagogista che guardasse alla scienza, o foss'anche di qualche storico del pensiero. Al riguardo, gli esempi proprio di

Croce e di Gentile dovrebbero essere illuminanti: entrambi impreparati sulla scienza, e soprattutto sul come essa stesse rivoluzionando i suoi paradigmi proprio nei tempi nei quali essi erano maggiormente loquaci sul tema. Entrambi prendevano ad antagonista non qualche autore scientifico, bensì qualche epistemologo (gli empiriocriticisti il primo, i positivisti il secondo), o l'immagine che se ne facevano. E dovrebbero far riflettere a lungo soprattutto le pagine di Gentile (e di altri destro - hegeliani) di attacco distruttivo all'idea di Herbart di fondare la pedagogia (anche) sulla scienza psicologica, ignare degli oltre settant'anni intercorsi tra la morte del grande pedagogista tedesco e la pubblicazione del Sommario, che erano stati proprio quelli nei quali era nata e si era sviluppata quella psicologia scientifica che, prima, era solo un affascinante progetto.

Al riguardo, lo scrivente ci tiene a precisare che quanto egli riporta si fonda anche sulla propria esperienza di ricercatore scientifico, per la precisione nei settori della biofisica e della fisica medica, maturata in anni d'associazione all'I.N.F.N.. Ci si riferisce soprattutto al penultimo paragrafo, la' dove si indica nella critica ai fini un elemento significativo di non piena riducibilità della pedagogia a scienza (si ribadisce: alla scienza come essa è'). In effetti, quando ad esempio ricercava sperimentalmente sull'eccitazione dell'apparato vestibolare umano in situazioni d'interesse aeronautico, astronautico e comunque definito, l'unico scopo che effettivamente vedeva alle attività proprie e del proprio gruppo era quello conoscitivo. Appariva chiaramente estranea dalla ricerca scientifica una critica dei fini: non era in discussione se fosse umanamente congruo, né progressivo, il mandare l'uomo nello spazio, oppure l'eseguire acrobazie spettacolari ed affascinanti pattinando sul ghiaccio. Quando elaborava un nuovo modello su tale organo di senso umano, si proponeva essenzialmente di ravvisarne la maggiore potenza di esplicazione e previsione sulla fenomenologia bio - medica rispetto ai modelli precedenti: fosse umanamente produttivo, promozionale, evolutivo studiare con quel metodo l'uomo, non era estraneo alla sua problematica, ma lo era al progetto di ricerca scientifica, per ragioni intrinseche alla scienza ed al suo reale svolgersi.

Quanto, poi, agli altri due contributi che possono apparire come più specifici (sia per l'oggetto che per il grado di scuola considerato), l'attento lettore comprenderà come noi li assumiamo e li intendiamo non per la loro specificità, ma per l'interesse più generale che vi ravvisiamo. Lo si vede meglio anche alla luce dei tre, più generali nell'impostazione di partenza, che li hanno preceduti.

Queste due note si incentrano su due aree didattiche dei programmi elementari del 1985, o meglio le hanno per situazioni problematiche di partenza: due aree entrambe, per motivi differenti e con modalità divergenti, tendenzialmente emarginate; oggetti di continui e gravi fraintendimenti; e, comunque, evidentemente sottovalutate rispetto a ciò che potrebbero e

dovrebbero dare all'educazione dell'uomo. Del resto, il fatto che tali fenomeni negativi sussistano anche in tutti gli altri gradi di scuola puo' consentire a chiunque di cogliere in modo agevole la generalita' dell'interesse di quanto proposto.

Visto da un'altra prospettiva: verrebbe da pensare che ci occupiamo specificamente della scuola elementare o per la prevalenza dei lettori ivi impegnati (come dire, per la maggiore sensibilita' pedagogica che vi si riscontra, assieme al grado di scuola precedente), o per le innovazioni che recentemente vi sono state apportate, e che sono ancora in corso. Invece, nella nostra impostazione la scuola elementare (anche per merito degli uni, e per causa delle altre) riveste il carattere di laboratorio e di vivaio per idee e proposte dal quale tutta la scuola, e la societa' intera, hanno da trarre elementi preziosi per il loro progresso: e non solo nel campo educativo.

La quarta nota si deve a Giusy Manca, e riguarda l'uso dell'immagine a fini educativi. Si capisce come l'attenzione all'espressione artistica "in senso stretto", cioe' alle creazioni iconiche passate alla storia delle creazioni umane in quanto tali, con la quale essa si chiude non vada intesa come limitativa od, ancora una volta, idealistica. Il resto dello scritto costituisce un'apertura chiara al significato ampio che dovrebbe avere l'espressione per immagini.

Del resto, questa amplificazione di significato dovrebbe riguardare anche ogni altro veicolo espressivo. E non perche' lo dicono i programmi, ma perche' la societa' da un lato lo esige in modo pressante, e dall'altro gli allievi rifiutano giustamente visioni riduttive. E meno male che ci sono i nostri allievi a richiamare tutti noi a questi doveri di base!

In altri tempi, essi accettavano (ad esempio) una prima lingua che fosse insegnata sul narrativo (al piu', su una parte del poetico), una matematica sui contenuti propri (ad esempio geometrici, o costruiti ad hoc), un'espressione per immagini riferita alle immagini dei pittori, e quella sonora ai musicisti: insomma, tutti dei corti - circuiti. La societa' e la politica di quei tempi trovavano tutto cio' funzionale ai loro scopi.

Ma oggi? Oggi la societa' ci richiede di non scindere piu' il contenente dai contenuti, privilegiando il primo a scapito aprioristico (e voluto) dei secondi, ma al contrario di sviluppare il primo nella veicolazione e nell'elaborazione dei secondi, e a condizione che essi siano significativi. Il che apre ai linguaggi verbali, matematici, iconici, sonori, corporei, operativi e quant'altri orizzonti enormemente piu' ampi.

Certo che la cosa e' difficile: molto piu' difficile che non quanto richiesto (o consentito) per il passato. Ma e' difficile anche non rendersi conto che la crisi nella quale si dibattono da tempo i professionisti dell'educazione (e gli educatori in genere) deriva proprio dall'inadeguatezza di modelli e comportamenti cristallizzati nel passato rispetto alla realta' socio - culturale odierna e in

divenire. Ne consegue che da tale crisi, sempre piu' grave, non c'e' via d'uscita se non in avanti.

L'unica alternativa, ad un percorso che puo' anche essere arduo e difficoltoso ma per lo meno e' chiaro e ben delineato nel suo trend, e' rinunciare, Rinunciare a percorrerlo, ed insieme a vivere da soggetto protagonista in questa societa': rassegnandosi, cosi', ad una decadenza inarrestabile, crescente, galoppante.

Si legga con questo spirito il contributo di Angela Sorge. Certo, sarebbe auspicabile che tutti i maestri avessero una preparazione piu' equilibrata dal lato scientifico, oltreche' di grado universitario: la cosa incontra ancora forti resistenze entro l'universita', ma forse le forze esterne stanno finalmente prendendo il sopravvento. E tuttavia, il percorso che sta compiendo quella studiosa (certo non immediatamente agevole, in quanto fortemente innovativo rispetto a quelle stesse consuetudini cristallizzate di cui dianzi) puo' offrire delle occasioni di crescita anche a chi muova da posizioni differenti e, per altri aspetti, persino meno agevoli ancora.

Ci si rendera' conto che l'ingegnere e l'educatore d'oggi, pur con tutte le deprivazioni culturali e gli squilibri tra forme di conoscenza che hanno dovuto (e debbono ancora) subire, sono certamente in grado di fare molto di piu' e di meglio. Basta che abbiano le idee necessarie allo scopo.