

La collaborazione interdisciplinare nella ricerca sull'educazione e l'istruzione

Osservazioni in margine al problema della « pedagogia come scienza » *

di Pietro Braido

Premesse.

1) L'educatore e l'insegnante svolgono un'azione — una « missione » — essenzialmente sociale: *comunicazione vitale* di verità e valori in funzione della plenaria crescita umana (e cristiana) dei giovani. La pedagogia, la didattica e le scienze affini (ausiliarie e strumentali) si occupano dei complessi dinamismi interessati in tale comunicazione. In questo senso esse possono considerarsi un aspetto essenziale della *cultura* e delle *abilità professionali* di tutti gli educatori e degli inevitabili collaboratori.

2) Non è facile, tuttavia, determinare l'ambito preciso del *sapere specifico*, che in misura varia dovrebbe costituire parte non trascurabile della *formazione*, dell'*informazione* e dell'*aggiornamento* in ogni educatore e insegnante responsabile. Si sa che è problema da lungo tempo dibattuto (almeno da due secoli) sul piano delle elaborazioni teoriche: complicato sia dall'eterogeneità di significati degli stessi termini *educare* e *insegnare* (educatore e insegnante) sia dai diversi modi di intendere il *sapere* delle realtà da essi indicate (natura, contenuto e struttura delle « scienze pedagogiche »).

3) Il concetto di *collaborazione interdisciplinare* offre immediatamente una suggestione globale circa la soluzione adottata. Questa non solo è proposta in base a una definita teoria epistemologica, ma vuol essere integrata da riferimenti *applicativi* e culturalmente *vitali* e, in definitiva, intende fondare anche la possibilità di un dialogo costruttivo sul piano pratico tra ricercatori diversamente qualificati dal punto di vista ideologico.

* Per approfondimenti e relative informazioni bibliografiche cfr. P. BRAIDO, *La teoria dell'educazione e i suoi problemi*, Zürich, PAS-Verlag, 1968, pp. 202 (Libreria Ateneo Salesiano, 00139 Roma).

1. Semplificazioni e unilateralità.

La teoria e la pratica dell'educare e dell'insegnare non raramente furono e sono sacrificate a pericolose forme di *riduzionismo*: 1) riguardo all'*oggetto*, alla *realtà*: riduzione dell'educare all'insegnare o viceversa, isolamento e trattamento di uno o di alcuni pochi tra i molti aspetti della concreta crescita umana (e cristiana); 2) riguardo al *metodo*, al livello di *interesse*, al tipo di *riflessione*: filosofico, teologico, scientifico-positivo, tecnico, storico.

In alcune tipiche soluzioni «classiche» si ravvisano facilmente anche i tratti di diffusi atteggiamenti pratici: nella famiglia, nella scuola, nelle associazioni e, in genere, nelle svariate istituzioni giovanili:

a) il «*filosofismo*»: non si parla solo della nota riduzione della pedagogia alla filosofia, operata da G. Gentile; ma di tutti quegli atteggiamenti teorici e pratici che si curano esclusivamente dell'*essenziale*, dell'*eterno*, dei valori *immutabili*, trascurando o sottovalutando ciò che è storico, contingente, naturale;

b) a livello più elevato si può cadere nel *teologismo* (e nel *fideismo*), ipostatizzando e canonizzando indebitamente fini, metodi, «tradizioni» oppure trasferendo con dogmatica disinvoltura sul piano *operativo* indiscutibili e sacrosanti concetti *eterni* e *universalmente* validi; può avvenire per una facile trasposizione pedagogica del *sola fides*, *sola Gratia* o per una drastica interpretazione del *quod aeternum non est nihil est*;

c) un orientamento *monocolore* nei comportamenti educativi e didattici è, forse, più evidente oggi sul piano delle scienze positive, soprattutto della *biologia*, della *psicologia* e della *sociologia*: 1) con la riduzione della realtà educativa, della «maturazione», a fatto biologico o psicologico o sociologico-statistico (confusione tra sanità mentale, sanità o maturità culturale e sanità o maturità etica e cristiana); 2) oppure sostituendo la conoscenza filosofica e teologica con quella più «attendibile» e «concreta» di carattere positivo-scientifico (anche in campo cattolico e ecclesiastico non è del tutto impossibile cedere a suggestioni antime tafisiche, logicistiche, «strutturaliste», «storicistiche», sociologistiche, psicologistiche; a Freud o Watson o Rogers, ecc.); permangono sotto altra forma vecchi «giudizi» e pregiudizi illuministici e positivistici;

d) qua e là possono infiltrarsi anche in pedagogia talune infatuazioni *tecno-logiche*, con rapide *deduzioni pedagogiche* a partire da rilevazioni statistiche, da applicazioni di tests, da indagini sperimentali, non collocate in un più vasto contesto culturale.

2. Ricchezza della crescita umana e molteplicità di approcci teorici.

Da un punto di vista realistico, spiritualistico, cristiano, la *maturazione* all'età adulta dei giovani e la *riflessione*, che ne accompagna la ricerca dei fini e dei mezzi, devono considerarsi *pluridimensionali*.

a) «L'educazione è realtà estremamente complessa e articolata; non è qual-

cosa di monocolore: o *solo spirito*, in cui la natura si afferma timidamente come non-essere, non-io o idea alienata; o *solo materia, solo natura*, a cui lo spirito si contrappone — pur essendovi incluso — come momento dialettico astratto in forza di un salto qualitativo, che è il risultato di un puro accrescimento quantitativo. L'educazione è coinvolta nelle svariate complicazioni nelle quali è immersa la realtà umana, costituita da esseri finiti esistenti di fronte all'Infinito, ognuno dei quali è compresenza di *materia e spirito, natura* (non in senso puramente naturalistico) e *Grazia* ».¹

Già da questo punto di vista risulterà che la conoscenza adeguata della *crescita*, della *maturazione*, dell'accesso allo *stato adulto* dei giovani dovrà richiedere considerazioni *articolate e distinte* in rapporto alle differenti dimensioni che sono compresenti nell'unità della persona:

- collocazione *ambientale*
- sviluppo *fisico*
- maturazione *psicologica* (strutturazione della personalità)
- accrescimento *culturale* (insegnamento-apprendimento)
- crescita *morale* (educazione propriamente detta)
- espansione della *vita soprannaturale*.

Partendo da questo fondamento *oggettivo* si delineano già saperi dal contenuto diverso (scienze « pedagogiche », didattiche, catechetiche e pastorali, ausiliarie e strumentali), ma coesenziali per la conoscenza del tutto o dei singoli aspetti che nel tutto interagiscono e concregono. Ciò vale in modo particolare per il discorso relativo alla realtà educativa *propriamente* detta, che qui particolarmente interessa, accanto alla realtà *didattica e catechetica*.

b) Ma lo stesso sapere della realtà educativa intesa rigorosamente (« sapere pedagogico ») va concepito in modo articolato; cioè anche all'interno di esso si può e si deve parlare di vera *interdisciplinarietà*.

È una tesi legata alla concezione classica del conoscere umano, costituzionalmente astrattivo e, quindi, in grado di cogliere la realtà, qualsiasi realtà, perciò anche la *realtà educativa* (e le altre con essa intrecciate), soltanto secondo modi diversi di accostamento.²

Pertanto: « il sapere " pedagogico " diventa

— *parte della filosofia, filosofia esso stesso*, quando l'educazione è ricercata nella sua essenza, nel suo significato profondo;

— *è parte della teologia, teologia esso stesso*, quando la realtà educativa è vista nelle sue connessioni con la realtà soprannaturale della *Grazia*, effetto e disponibilità alla gratuita nuova creazione divina;

— si fa *scienza positiva o metodologica, sapere positivo-tecnico* dell'educazione in quanto si inserisce nel vasto mondo della ricerca ' scientifica ' in senso moderno, esperienziale e sperimentale;

¹ Cfr. P. BRAIDO, *La teoria dell'educazione e i suoi problemi*, p. 127.

² Cfr. *vol. cit.*, pp. 128-133.

— diventa *storia*, quando ricerca l'effettiva successione dei fatti educativi e pedagogici e tenta di individuarne le connessioni concrete sul piano spaziale e temporale ».³

c) *In conclusione*, dunque, la corretta soluzione teorica (e, mediatamente, pratica), di qualsiasi problema relativo alla crescita o maturazione integrale dei giovani postula *un duplice tipo di collaborazione disciplinare*:

— tra le differenti scienze, conoscenze, informazioni, che concernono i vari aspetti dello sviluppo: fisico, psichico, culturale, morale, religioso-cristiano;

— tra i diversi modi di accostamento riflesso (« gradi del sapere ») a ciascuno dei vari aspetti: teologico, filosofico, scientifico-positivo o metodologico, storico.⁴

3. « Distinguere per unire »: tensione all'unità e alla collaborazione.

Non è possibile nascondersi la difficoltà — teorica e pratica — di affrontare i problemi della maturazione giovanile in una prospettiva tanto ampia e complicata. Essa involge una gamma di considerazioni e di preoccupazioni, che partono dalle basi ambientali e fisiche e finiscono per toccare al vertice il mondo della Grazia; si passa dagli istinti elementari di conservazione e di sopravvivenza (alimentazione, vestito, igiene...) a forme più elevate, ma reali, di fame e sete di giustizia (sul piano culturale, etico, religioso). L'uomo è un essere *a più dimensioni*!

Eppure non può venire obliata l'esigenza di una crescita ispirata, per quanto è possibile, a un *umanesimo cristiano integrale, plenario*: sia perché la noncuranza per qualche condizionamento apparentemente secondario potrebbe pregiudicare la normalità di tutto lo sviluppo, anche ai livelli superiori, sia perché niente può essere legittimamente sottratto a una maturazione umana unitaria e totale.

a) È dato, tuttavia, all'educatore già sul piano teorico trovare punti di convergenza e di unificazione, che aiutano a ricondurre l'attenzione dagli elementi dispersi ad *alcune idee-chiave*, che conferiscono significato e valore a tutto il resto:

— *al vertice*, verranno in aiuto essenziali riferimenti ai *fondamenti filosofici e teologici* di autentica espansione umana del singolo: anziché annullare il

³ Cfr. *vol. cit.*, p. 136.

⁴ Cfr. *vol. cit.*, pp. 136, 161-162, 167, 195-196. Sembra così sufficientemente chiarita una posizione epistemologica « comprensiva » già più volte delineata. In questo senso dovrebbe interpretarsi il rapido cenno fatto da M. LAENG nel recente articolo *La pedagogia come scienza. Alcune recenti discussioni* (« I problemi della pedagogia », 1968, pp. 276-296): « Altri lavori recenti in cui ricorrono, seppure con minor frequenza, aspetti epistemologici, sono quelli di A. MURA, *Lezioni di pedagogia*, pp. 232, Le Stelle ed., Milano, 1966, in cui è proposta con vivacità polemica la riduzione della pedagogia a scienza storica; e di P. BRAIDO, *Filosofia dell'educazione*, pp. 340, PAS-Verlag, Zürich, 1967, che prospetta invece, nel quadro sistematico dei 'gradi del sapere' alla Maritain, le varie ontologie 'regionali' cui la pedagogia filosofica va ricondotta » (p. 277, n. 1).

contributo dei molteplici fattori biologici, psicologici, sociologici, tecnici, organizzativi, essi ne garantiscono l'esatta funzionalità e dosatura;⁵

— *alla base*, sarà decisiva la costante tensione alla *sintesi metodologica*, che tenta di condensare negli interventi educativi valori e fatti, fini e mezzi, ideali e metodi; e, ancor più vitalmente, diverrà determinante la *saggezza pratica*, l'*esperienza* viva e continuamente verificata, lo *stile*, l'*intuizione*, resa più acuta dall'amore e dalla dedizione personale; a questo proposito sembra del tutto accettabile quanto scrive il Dewey su *Le fonti di una scienza dell'educazione*:⁶ « il succo della nostra discussione è che la realtà ultima della scienza dell'educazione non si trova nei libri, né nei laboratori sperimentali, né nelle aule scolastiche dove viene insegnata, ma nelle menti degli individui impegnati nella direzione delle attività educative; che senza la presenza attiva negli atteggiamenti e nelle abitudini di osservazione, di giudizio e progettazione di coloro che sono impegnati nell'attività educativa si potranno ottenere dei risultati scientifici, ma in tal caso non ci troveremo dinanzi alla scienza *educativa*, bensì alla psicologia, alla sociologia, alla statistica e via dicendo . . . Lumi, chiarezza e progresso possono ottenersi soltanto ricordando che tali risultati rappresentano delle *fonti* da utilizzare, tramite le menti degli educatori, per fornire alle funzioni educative una maggiore forza intellettuale ».⁷

b) Sul piano pratico qualsiasi educatore consapevole (nella famiglia, nella scuola, nelle istituzioni giovanili di ogni tipo) ricorderà che l'opera di maturazione degli alunni oggi meno che mai potrà compiersi validamente in forma *solitaria* (rousseauiana), *individualistica*, « artigianale »; normalmente essa non potrà fare a meno di *ampia collaborazione* — nella consulenza e nell'esecuzione — di più esperti o, addirittura, *specialisti*: genitori, insegnanti, medici, psicologi, assistenti sociali, tecnici di varia qualificazione.

In questa direzione — quando siano esse stesse frutto di collaborazione tra competenti nei vari settori — possono risultare utili ai fini di una buona informazione culturale giudiziose *compilazioni pratiche* di pedagogia, di didattica, di catechetica, intese a « offrire all'insegnante-educatore, ordinatamente, funzionalmente, tutte insieme quelle nozioni, indicazioni, orientamenti e norme che possono guidarlo nello svolgimento della sua missione globale completa, che di fatto, per necessarie connessioni esistenziali, sarà opera di insegnante e di educatore, oltre che, spesso, di igienista, di consigliere, di psicologo, di artista, ecc. Ma anche in questo caso al compilatore toccherà il compito di disporre con chiarezza i materiali diversi, distinguendone lo scopo, la validità e i fondamenti. Non è lecito prescindere da una gerarchia di cose più importanti o meno importanti, più o meno vitali e umane, più o meno connesse con il fine ultimo e i problemi essenziali ».⁸

⁵ Per l'indissolubile intreccio di unificazione filosofica e teologica, cfr. nel *vol. cit.*, pp. 169-171.

⁶ 1929; trad. ital., Firenze, La Nuova Italia, 1967, p. 23.

⁷ Cfr. analoghe considerazioni di A. S. Makarenko, riferite nel *vol. cit.*, pp. 139-140.

⁸ Cfr. nel *vol. cit.*, p. 167, n. 15.

c) È giustificata teoricamente e resa effettivamente possibile anche l'urgente *collaborazione interdisciplinare tra uomini* di differente provenienza ideologica o in qualsiasi modo divergenti ai diversi livelli dell'esplorazione scientifica della crescita ed espansione umana.⁹

Conclusione.

Ma, soprattutto, è *fondata e sollecitata* l'indispensabile convergente *operativa solidarietà* di tutti coloro che, partendo dalla teoria o dalla prassi, da un tipo di indagine o dall'altra, da differenti modi di azione, si assumono compiti di promozione umana.

Nella necessaria distinzione delle competenze, dei metodi, degli interventi, essi contribuiscono tutti alla creazione della stessa realtà individuale e sociale, della medesima « pedagogia », intesa nel senso più vasto e articolato.

In questo senso è perfettamente applicabile (e con maggior esattezza semantica e concettuale) *a tutti gli operatori nel settore dell'educazione* (e delle crescite connesse e degli inevitabili condizionamenti) quanto M. Laeng afferma della « pedagogia »: « I tentativi di sottrarre la pedagogia ai dilemmi e ai drammi del nostro tempo, per farne un'olimpica scienza dello spirito tra gli intercolumni di templi sereni, oppure per sterilizzarla in camice bianco come una tecnologia asettica e indifferente, si scontrano dunque con l'urgenza di problemi immensi, che non sono puramente speculativi e non sono puramente tecnici . . . Interdisciplinarità e nesso teoria-pratica oggi significano anche questo: partecipazione in prima linea a un compito ricostruttivo che investe tutti gli aspetti della vita, dal risanamento delle *favelas* all'igiene mentale. Ciò affronta un'aggressione e un rischio, che possono essere sostenuti solo da una ferma adesione ad una concezione globale della vita, ad una filosofia, o piuttosto ad una filosofia che si è stancata di contemplare il mondo, e cerca ora di trasformarlo ».¹⁰

⁹ Cfr. nel *vol. cit.*, pp. 14-17.

¹⁰ M. LAENG, *art. cit.*, p. 296.