

DOSSIER - RICORDANDO RAFFAELE LAPORTA A CENTO ANNI DALLA NASCITA

La specificità epistemologica della ricerca pedagogica

Raffaele Laporta

Abstract

The paper deals in detail with the “season” of pedagogical epistemology in Italy (1945-1990): it deepens the positions of the laic-progressive pedagogy.

Keywords

epistemology, pedagogical research, laicity, philosophy of education

Il primo problema per chi si proponga un punto di vista epistemologico nei confronti della ricerca pedagogica consiste nel riuscire a definire la portata e il senso dell'esame: che cosa si vuole esaminare? con quale scopo?

La seconda domanda troverà risposta almeno parziale attraverso le risposte che troveremo per la prima. La completeremo poi più direttamente. Ma al tempo stesso si può proprio incominciare da essa, dallo scopo che si propone la riflessione epistemologica per introdurre l'altra questione.

Infatti, perché si è sentita ad un certo momento della nostra storia pedagogica l'esigenza di sottoporre alla riflessione epistemologica la pedagogia?

Evidentemente in quella attività di studio, di ricerca, di elaborazione concettuale che chiamiamo con questo nome si sono andati producendo dubbi, incertezze di condotta, conflitti, tali da richiedere chiarificazioni, approfondimenti, analisi accurate. È nei momenti di crisi – come si sa – che ogni forma di conoscenza sente il bisogno di riflettere su se stessa. E questa considerazione può forse portarsi di un passo più vicini la specificità della riflessione sulla pedagogia. Senza dubbio essa è in crisi, e da tempo; e la crisi nasce in massima parte dalla sua insoddisfatta e ambigua tendenza ad assumere in tutto o in parte i caratteri tradizionalmente attribuiti alla scienza, senza rinunciare a quelli della filosofia.

Così, lo scopo dell'indagine epistemologica potrebbe essere quello di venire a capo di un problema che si esprimerebbe così: c'è una possibilità di migliorare l'impatto della pedagogia; ed allora che si deve affrontare la prima delle due domande: che cosa si vuole esaminare? La pedagogia tradizionale era integrata nella speculazione filosofica, come si sa bene. Che cosa è accaduto alla filosofia perché essa non si senta più di assumersi integralmente la responsabilità della teorizzazione dell'educazione? Perché appunto qualcosa

del genere è quel che obbliga a ricorrere a strumenti epistemologici: la filosofia fino a che è capace di proprie sintesi universali risolve in essa anche i propri problemi di conoscenza, di metodo. Se essa deve impegnarsi nell'analisi delle forme di conoscenza che si dicono pedagogiche, questo vuol dire che le sue sintesi non sono più sufficienti a controllarne gli sviluppi- sempre più dipendenti da dinamiche autonome – né a competere con una loro efficacia nella realtà educativa (che in fin dei conti è una *pratica* connessa a esigenze storiche imprescindibili) del tutto estranea ai modi del filosofare.

Ed è appunto questo che sta accadendo: quando ci si domanda che cosa si vuole esaminare mediante strumenti epistemologici si vuole annunciare che esistono ormai molte e giustificate incertezze circa i caratteri propri della ricerca in pedagogia. La filosofia non è uscita dal campo, ma in essa sono entrate via via sempre più stabilmente e massicciamente altre forme di conoscenza, di quelle che si chiamano scientifiche intendendo con il termine riferirsi al loro carattere empirico. In pedagogia si è incominciato – e non certo da oggi – a far della scienza empirica. Ma come? e quanto? e di quale specie? E con ciò la filosofia è rimasta emarginata, è stata rinnegata ed esclusa. Lo scopo dell'indagine epistemologica è quella di venir a capo di questioni del genere e quel che si deve esaminare per farlo è ormai una realtà di ricerche notevoli per varietà e diversità, che oscillano fra differenti forme di filosofia e molti tipi di scienza empirica. Le due domande iniziali e tutte quelle successive a cui si è giunti manifestano una specificità epistemologica della pedagogia. In termini di parlar comune la pedagogia non è oggi né carne né pesce né filosofia in assoluto, né scienza totale. Con gli anni è divenuta il campo di esercitazione e il luogo di gratificazione di tutte le scienze che si dicono dell'uomo, o del comportamento sociale, che vi hanno portato dentro alcune altre più o meno prossime a loro, come la biologia, l'etologia, la cibernetica, e via dicendo.

Il volersi rendere conto di quel che sta accadendo nella pedagogia appare giustificato. L'indagine epistemologica sembra l'unico strumento utile allo scopo. La specificità che essa assume e di cui giunge faticosamente a rendersi conto sta in due aspetti del campo di indagine: uno è dato dalle trasformazioni che la ricerca pedagogica sta subendo, e di cui si fatto cenno; l'altro sta nel fatto che le trasformazioni non sono soltanto – per dire così – qualitative: dalla filosofia alla scienza empirica, ma sono anche quantitative: un sempre maggior numero di scienze empiriche coinvolte con poche e parziali interconnessioni.

Va detto fin d'ora che non si tratta di una specificità assoluta. A mio modo di vedere accade – o può accadere – qualcosa di analogo in altri campi: la morale, la politica, l'economia in forme differenti e con ritmi diversi stanno attraversando crisi analoghe. Quanto all'economia essa è forse meno evidente, poiché da tempo è concepita come scienza e trattata come tale, per quanto da Marx in poi nessuno possa più farsi illusioni sulle implicazioni ideologiche e quindi non scientifiche delle sue teorizzazioni. Ma quanto agli altri due tipi di ricerca i dubbi non sono possibili: con l'economia essi fanno parte di un gruppo di "scienze della decisione" di cui l'economia è il primo membro, ma

con crisi e trasformazioni epistemologiche molto più complesse di quelle cui è soggetta l'economia. La pedagogia va aggiunta a essi: non è del tutto improbabile che gli esiti delle indagini epistemologiche in ciascuno di questi campi possano riflettersi negli altri. Ma di ciò si dovrà parlare in seguito.

Qui si tratterà naturalmente del solo tipo di ricerca pedagogica. In essa il problema epistemologico si pone fra noi in Italia in termini che giustificano il presente discorso più che altrove, dal momento in cui scienze del comportamento irrompono in un campo dominato per circa quarant'anni da una filosofia che le aveva radicalmente emarginate. L'esigenza di dominare intellettualmente tutto il campo, pur lasciandone ad altri tipi di ricercatori una specie di proprietà, e di definire i termini in cui è necessario pensare il rapporto fra quelli e il pedagogista è la motivazione che sta alla base dei primi tentativi di teorizzazione. Fra essi rimane un punto di riferimento il modo in cui F. De Bartolomeis impostava trent'anni or sono il problema generale (F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1953).

Egli apriva una procedura, poi divenuta costante in chi affronta il medesimo problema, e per dir così abituale, che consiste nella esplorazione degli interventi in campo educativo, nella loro enumerazione, distinzione, classificazione. Le prime presenze individuate erano quelle della psicologia, della sociologia e di quella trasformazione della ricerca educativa che si è chiamata all'origine pedagogia sperimentale. Ma altre presenze sopravvengono: biologia, una filosofia che rivendica un proprio compito, la religione; e poi – al di là dell'uso razionale del pensiero – la poesia, l'arte e infine il “buon senso” dell'uomo comune (ivi, p. 4-5). Più tardi sarà invocata e impiegata largamente anche l'indagine storica.

Dunque, l'educazione è un campo aperto ad ogni interesse conoscitivo ed espressivo: la ragione ne è che l'uomo – e quindi il suo educarsi ed essere educato – è strutturalmente il fenomeno più complesso della realtà: “Si riconosce la complessità strutturale dell'uomo e, conseguentemente, l'educazione, ma questa non sembra una ragione sufficiente per scoraggiare la pretesa di dar fondo a tale complessità mediante un'indagine di tipo unico” (ibidem). Di qui contrasti e conflitti fra i vari tentativi di unificazione di differente origine.

Qui De Bartolomeis fissa il discorso in un quadro che rimarrà sostanzialmente immutato fino ad oggi, non forse per una sua diretta influenza sugli studiosi che han via via ripreso il tema, quanto per l'oggettiva realtà delle cose: l'indagine sull'educazione non può essere ridotta ad una delle razionalità possibili, quella delle scienze “naturali”. Se a quella di pedagogia come scienza si deve attribuire al termine “scienza”, essa ha un significato molto comprensivo. Occorre orientarsi ad una scientificità non coincidente con la positività dell'esperienza né con la speculatività della deduzione filosofica, anche se ha bisogno dell'una e dell'altra (ivi, p.7).

Questa scienza così complessa su cui De Bartolomeis tornerà poi per tutto il libro cercando di determinarne i caratteri, ha pretese di autonomia e rivendica un proprio “ambito problematico” e propri “strumenti di ricerca”. L'ambito problematico non sembra debba ravvisarsi nell'oggetto – che rimane per

il De Bartolomeis l'uomo in quanto soggetto di educazione – quanto nella molteplicità, nelle “eterogeneità” della ricerca. Una volta affermata e scontata come costitutiva questa eterogeneità, ne segue che *autonomia* non coincide con *unità*. In altri termini, credere che una scienza debba essere necessariamente una e compatta per essere autonoma è un errore che non va commesso. I tentativi di unificazione sono necessari, ma necessariamente limitati. L'unità non sta dunque nell'“esteriore assetto di parti”, in una organicità che la differenziazione dei metodi e quindi dei livelli di indagine esclude a priori, ma nel “rigore”, nella “profondità della interpretazione”, nella “coerenza con cui viene svolto un problema o un gruppo di problemi (Ivi, pp. 8-15). Qui risiede anche l'autonomia della pedagogia come scienza.

Questo è il tema che De Bartolomeis svolge analiticamente, avvolgendosi anche talvolta in ripetizioni pur di venire a capo di un concetto che gli sembra difficile da accettare. La prova più difficile l'affronta con la filosofia, per sua natura molto più invadente e totalizzante di ogni altro tipo di indagine. Eppure anche il “generale della filosofia dell'educazione non è che un particolare punto di vista” (Ivi, pag.39) costituito anch'esso nell' “ambito problematico” della pedagogia. Si tratta di una totalità “relativa” “come altri direbbero” che ingloba tutti gli altri punti di vista, ma a sua volta è inglobata nel campo di cui ogni punto di vista, è esso stesso, fan parte: la pedagogia in quanto scienza. La filosofia dell'educazione risolve un proprio problema o un gruppo di problemi, né più né meno come altre scienze - “naturali” ad esempio come la psicologia o la sociologia – risolvono i propri.

Questi punti di vista tendono naturalmente ad inglobarsi l'un l'altro. De Bartolomeis nota che “tutte le scienze dell'educazione che costituiscono la pedagogia appunto perché sono e debbono essere in rapporto tendono ad un tratto ad uscire dal loro campo specifico...” Queste estensioni servono a sondare funzionalmente le varie parti della pedagogia (Ivi, pag.45).

Dunque quando si parla di “scienza” pedagogica, in realtà si tiene presente un naturale reciproco includersi di un insieme di modi di descrivere, comprendere, spiegare l'educazione: non si tratta di una forma particolare di indagine o riflessione che organizzi ogni altra forma, ma di concordare fra le diverse forme che diano ciascuna la garanzia di disporre di “adeguato criterio rispetto a ciò che s'intende conoscere” (Ivi, pp.18-19) e ciascuna padrona d'impiegare i propri metodi – qualitativi e soggettivi o quantitativi e oggettivi che siano -. De Bartolomeis giunge in proposito ad invocare l'esperienza quotidiana personale di ciascuno: “conosco l'uomo vivendo da uomo” (ivi pp-18-19).

Gli esempi che vengono presentati confermano la possibilità, anzi la necessità, di “intercomunicazione” fra i “diversi aspetti” dei problemi educativi. Sono i problemi che una volta individuati in un campo scientifico rivelano la loro appartenenza anche ad altri campi e richiedono il concorso di quelli. Quel che conta è che ciascun campo trattato con le metodologie adeguate, con rigore e fino in fondo delle proprie possibilità offra il massimo contributo alla soluzione. E inoltre i singoli problemi “tendono a entrare in rapporto per spie-

garsi gli uni con gli altri, disdegnando di unificarsi in qualcosa di omogeneo” (ivi, pag.52, passim; 409).

La scienza pedagogica come la vede de Bartolomeis è in definitiva un prender atto con il massimo rigore di una intercomunicazione autonoma fra gli aspetti che la struttura della persona umana e il suo svolgersi educativo determinano nei campi del sapere ed dell’agire. Essa ha una dinamica quasi oggettiva, autonoma da ravvisarsi nei comportamenti di quanti si dedicano allo studio dell’educazione: comportamenti ciascuno dei quali - come i problemi che ne sono l’oggetto e la sostanza - si apre verso l’altro, in una “collaborazione” il cui esito più significativo e concreto è il lavoro di gruppo, il *team work* (Ivi, pag.161). Se una metodologia autonoma dunque può avere questa “pedagogia come scienza”, essa è quella, appunto, del lavoro collaborativo intorno all’educazione. Si ha l’impressione a questo punto che il discorso da epistemologico si faccia psicologico, che la metodologia di questa scienza diventi quella che serve a controllare le dinamiche di gruppo.

Il tentativo di De Bartolomeis costituisce, pur nella sua ingenuità epistemologica, una originale presa di coscienza della complessità e della specificità dei problemi originatisi nel campo della ricerca pedagogica. La soluzione da lui indicata è quella necessaria nel momento storico: si tratta di mettere ordine nel campo, di evitare dispersioni e conflitti fra interventi tutti utili, ma ancora largamente incoordinati e reciprocamente ignoti o magari ostili. Il suo problema è piuttosto politico-culturale che epistemologico, e la soluzione che ne discende è coerente a questo carattere, anche se non è priva di illuminazioni teoriche. La riduzione della filosofia a particolare scienza anche se scienza di “generalità” è forse il suo contributo migliore alla revisione di un campo nel quale la dimensione filosofica era stata e doveva ancora essere assorbente.

La posizione di Visalberghi nei confronti della pedagogia si delinea nel quadro di una filosofia posta a base di tutto il suo lavoro teorico e pratico fin dalla sua esposizione in *Esperienza e Valutazione* di ispirazione fondamentalmente deweyana che si mantiene nei due studi dedicati al problema, *Problemi della ricerca pedagogica* e (1965) e *Pedagogia e scienze dell’educazione*. Anche Visalberghi come De Bartolomeis non può fare a meno di rilevare le articolazioni crescenti nel campo pedagogico. L’inventario del 1965 è in parte casuale (contempla implicitamente l’etologia - pp.7-9; elenca sociologia, psicologia, antropologia (p. 12) e poi biologia, igiene, statistica, economia, demografia, teoria dell’informazione cibernetica, logica matematica e -con alcuni dubbi- docimologia, aggiungo filosofia e storia.

La molteplicità di apporti scientifici, storici, filosofici alla “ricerca pedagogica” pone a Visalberghi il problema di una autonomia di quest’ultima e - sembra - di una sua conseguente unità. Il confronto con De Bartolomeis a questo punto è inevitabile: si tratta dello stesso problema che De Bartolomeis aveva risolto negativamente. “Non pedagogia ma scienze pedagogiche” - cita Visalberghi rilevando comunque una oscillazione in De Bartolomeis fra queste scienze che interconnesse coprirebbero il campo, e una “scienza pedagogica” al singolare in quanto “atteggiamento” (non sistema), ma anche

in quanto costituita da ricerche intercomunicanti su un oggetto complesso che le richiede tutte.

Per Visalberghi “l’oggetto di per sé non assicura l’unità di una scienza” e l’atteggiamento scientifico a sua volta riguarda - semmai - tutte le scienze e non di quelle che si occupano di educazione. Scartati questi due criteri di unità e di autonomia Visalberghi sceglie la soluzione deweyana: una ricerca pedagogica avente una “unità funzionale o pragmatica” (p. 15) (come scienza delle costruzioni o - con alcune riserve - la medicina). Di qui la possibilità di una distinzione fra le discipline che concorrono a risultati educativi (psicologia dell’educazione e affini) e quelle che possono essere impiegate - come l’igiene - all’educazione solo incidentalmente e nei soli risultati. Ma anche Visalberghi non sa ancora decidere - nel 1965 - fra “scienza” o “scienze” dell’educazione per i medesimi motivi che avevano determinato le “oscillazioni” di De Bartolomeis.

L’uno e l’altro studioso infatti è obbligato a riconoscere l’articolazione del campo, la molteplicità dei tipi di ricerca legittimati a occuparsi dell’ “oggetto” educazione. Ambedue perciò registrano la pluralità delle “scienze”. Ma ambedue sentono l’esigenza di una qualsiasi organicità e autonomia della ricerca, e la convogliano nel concetto di una “scienza” unica. La cui unicità risulta a volta a volta affidata all’oggetto, all’atteggiamento, alla funzionalità.

Il criterio di questa unicità è assai più simile nei due pedagogisti di quanto non appaia in superficie. Si può assumere - per sincerarsene - la più evidente e consolidata posizione di Visalberghi. A una unità “funzionale o pragmatica” in cui le ricerche - oltretutto mutuate alle discipline concorrenti nel campo - possono essere *ad hoc*. L’elemento unificante è la funzionalità dell’oggetto “educazione”(quale che sia il significato del termine).

Ora in De Bartolomeis quest’oggetto è appunto uno degli elementi unificanti; l’altro è l’atteggiamento scientifico. Può essere vera l’osservazione di Visalberghi che quest’ultimo è utile per valere da solo come elemento unificante; ma si potrebbe osservare - è appunto per questo che De Bartolomeis invoca anche l’oggetto. Il suo problema infatti sta nel legittimare oltre alla ricerca filosofica, quella empirica e persino l’esperienza personale nei confronti dell’educazione purché risolta in termini “scientifici” ossia nel proporre una classe di metodi, di ricerche, di competenze con una convergenza educativa” (pag. 62).

Ora che cosa è questa “convergenza educativa” se non la “funzionalità” proposta da Dewey e Visalberghi, dichiarata in termini diversi e al di fuori di una visione filosofica generale? De Bartolomeis tende a riconoscere unità a una molteplicità di ricerche che “tutte lavorano a favore dell’educazione”, ossia *in funzione* di essa.

L’analogia più evidente fra le due posizioni può riscontrarsi soprattutto sul piano che Visalberghi chiamava pragmatica: Visalberghi include nell’educazione le “regole desunte più o meno alla buona dalla stessa pratica educativa”, De Bartolomeis include nella sua “scienza dell’uomo” (p.18) la conoscenza dei “problemi di vita” quotidiana, una “forma di conoscenza passa nella vita stessa” (19).

È anche vero che De Bartolomeis pone fra la scienza pedagogica e la pratica dell'insegnamento uno "scarto" che valorizza la funzione specifica dell'insegnamento, differenziandolo comunque dal ricercatore (pp.64 e ss) rifiuta "le angustie di un punto di vista empirico, didattico in senso deteriore (Introd. p. XVI) ma a sua volta Visalberghi – sempre sulla scorta del Dewey – diffida la tendenza di molti educatori e dirigenti scolastici a farsi un feticcio dei risultati scientifici, traendone delle ricette di immediata applicazione". Così ambedue gli studiosi assegnano alla rispettiva scienza dell'educazione una autonomia anche dalla pratica.

Le differenze – comunque – rimangono: in buona parte esse sono determinate dal ruolo diverso che nei due quadri epistemologici riveste la filosofia. Per De Bartolomeis essa – pur potendo offrire una visione d'insieme dei problemi educativi - rimane un progetto particolare fra le altre, con una funzione parallela convergente con quelle interne al campo delle scienze dell'educazione". Se gli si domandassero chiarimenti sulla qualità, sul carattere del suo libro, su cui non si pronuncia, con ogni probabilità e coerentemente al suo assunto fondamentale, la considererebbe un elemento anch'essa della "scienza dell'educazione". Questo arricchimento filosofico del campo è appunto il carattere differenziante la "scienza" di De Bartolomeis da quella di Visalberghi la cui riduttività sta appunto soprattutto nel lasciare fuori dal campo proprio la filosofia. La filosofia che è anche filosofia dell'educazione è la concezione complessiva della realtà di origine deweyana anch'essa: una filosofia che si pone anche come epistemologia e che non fatica perciò a trovare la sistemazione che si è vista alla ricerca pedagogica. Ma qui si apre un problema più complesso. Il problema che diviene essenziale a un certo punto del discorso di Visalberghi è quello dei valori. E' indubbio che l'educazione debba tenerne conto e che ne debba tener conto ogni tipo di riflessione sull'educazione. Visalberghi nel 1965 colloca il problema in un ambito fra la pedagogia sperimentale e la filosofia. La pedagogia sperimentale per il Visalberghi del 1965 – come per il De Bartolomeis della seconda edizione del suo libro (1961) – occupa un posto centrale nel quadro della scienza dell'educazione e il primo le assegna un'importanza notevole anche nella determinazione dei fini educativi, e quindi dei "valori," allorquando in tal modo considerevolmente le ambizioni originarie della disciplina (p. 26). I valori, come si sa, sono tradizionalmente un terreno elettivo di elaborazione filosofica, ma Visalberghi non accetta la tesi per cui "lo scienziato dovrebbe mediare i valori del filosofo, del politico, o del religioso (29). La filosofia (di cui soltanto si occupa) è per lui quella che deve "analizzare e chiarire aspetti molto generali dell'esperienza" e quindi anche "quelle per cui l'esperienza può riuscire più o meno gratificante, può avere un *valore* maggiore o minore o nullo o negativo per chi la vive... "(p.30). I filosofi – pur conducendo le loro analisi – "non costituiscono ... una corporazione di mestiere detentrici di una sorta di monopolio della merce <valore> da dispensare ai non filosofi. Ai non filosofi essi offrono "certi itinerari mentali, certe strutture ragionate, insomma certe procedure che "abilitano chi li ascolta a ragionare con la propria testa" (ivi).

La filosofia come la vede Visalberghi perciò è differente dalle “cattive filosofie... scarsamente critiche e astrattamente speculative” che “pretendono di determinare i valori” (32). E qui è chiara la proposta di una scelta filosofica preliminare che escluda ogni tipo di filosofia sintetica, metafisica, totalizzante, in favore di una metodologia filosofica analitica e critica elaborata da un certo tipo di filosofi e messa a disposizione delle persone comuni.

L'esempio offerto dal Visalberghi – anche qui fedele alla nozione deweyana, da lui approfondita e svolta nella sua opera fondamentale (*Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1982, 3°) riguarda il modo in cui la filosofia di cui egli parla tratta il problema “assiologico” cioè il rapporto tra fini e mezzi. Per Dewey il fine non è che un “mezzo procedurale, un complesso organizzato di prescrizioni che rende possibile l'attività presente e il cui *valore* è dato dalla qualità di questa” (p.33). Fra le connotazioni di valore indicate sono “l'armonico *impegno* delle nostre facoltà”, la sua “continuità”, il carattere di *novità* e di *progresso*”. In più il fine una volta conseguito si trasforma in “mezzo materiale per attività ulteriori”.

Il fine tradotto così in “mezzo procedurale” e in “mezzo materiale” viene privato di una originaria connotazione di valore che gli sarebbe intrinseca e determinerebbe la sua scelta o ripulsa. Il valore gli viene conferito dalla qualità dell'esperienza (attiva) che essa rende possibile.

Nell'opera del 1968 Visalberghi riassume motivi oggetto di precedenti approfondite analisi. Il Cap.IV di *Esperienza e valutazione*, che riproduce sostanzialmente uno scritto precedente (uscito nel 1953 sul *The Journal of Philosophy*, n.3), in esso viene avanzata una interpretazione della concezione deweyana del rapporto mezzi-fini in cui compaiono le medesime qualità dell'esperienza e in particolar modo l'ampiezza e (soprattutto) la continuità dell'impegno attivo, con il corollario della innovatività (o progressività) e della socialità (come condizione essenziale di innovatività a sua volta richiedente un contesto democratico) (*Esp.e val.* pp.142-143).

La separazione del valore dal fine e la sua associazione alla realtà dell'esperienza e dell'attività, induce a domandarsi quali siano i criteri con i quali le qualità dell'esperienza stessa siano considerate come valori. In linea teorica, ossia in astratto, si potrebbe assegnare validità a qualità differenti, o anche opposte: la discontinuità – ad esempio – dell'impegno, il non impegno, la non attività, la “nolontà” sono stati variamente teorizzati. All'ampiezza dell'esperienza è stata contrapposta la possibile beatitudine dei “poveri di spirito”. Né si possono oggi considerare valori universali la novità e il progresso, o la socialità: sarebbe anche troppo facile trovare nella storia e nell'attualità della filosofia motivi contrari (basti ricordare in F. Nietzsche o in S. Kierkegaard come esaltatori in direzioni diverse dell'individuo al di fuori e al di sopra della società, la critica antiprogressista di un Sorel e quella epistemologica critica di un Feyerabend).

In realtà le fonti dei valori attribuiti all'esperienza e all'attività finalizzate devono essere riferite nell'ambito di una “metafisica” deweyana del tempo; “i tratti generici della realtà sono principalmente incertezza e novità, essi sono

tratti *temporali* che comportano una considerazione di presente e futuro, di continuità che *dovrebbe essere* realizzata fra essi come continuità *progressiva*, non come *routine* (*Esperienza e valutazione* pag. 147). E fin qui il discorso non ci porterebbe molto lontani dalle visioni di una filosofia metafisica che determina propri valori, assegnandoli all'esperienza e condizionando a partire da essa la scelta dei fini. Ma Visalberghi indica anche un'altra fonte di verifica – o addirittura di individuazione - dei valori:

“La concretezza e ricchezza con cui Dewey concepisce la natura umana sono assai strettamente legate alla sua profonda conoscenza sperimentale del mondo in cui gli uomini si formano” (ibidem). Ed anzi considera questa prospettiva, quella di “una più stretta cooperazione tra filosofia, psicologia, sociologia, antropologia ed anche e specialmente teoria dell'educazione (ivi), la via che può portare fuori anche dalla metafisica deweyana: “Solo un atteggiamento scientifico nell'affrontare concetti come continuità, progresso e così via, può evitare il pericolo di speculazioni mitiche circa la loro 'essenza'” (ivi p.148). Il primo passo e fondamentale in questa direzione deve essere lo studio dell'intelligenza umana la cui “autonomia conseguita soltanto con la mediazione di attività e *come un'attività*, appartiene al regno dei fenomeni naturali ed è suscettibile di essere studiata geneticamente e funzionalmente” (ivi p.150).

La filosofia intesa ora come “il naturalismo critico deweyano” nella sua più recente formulazione transazionale” (p.8) può “stimolare lo sviluppo di scienze particolari” e in specie della psicologia, in vista di una concezione dell'uomo utile in termini educativi (ivi pp.150-151).

Se quanto si è detto è vero, allora si può annotare con estremo interesse quest'ultima conclusione connettendola agli altri elementi del quadro che andiamo ricostruendo.

Si era visto che il problema dei fini dell'educazione e dei connessi valori nasce per il Visalberghi all'incrocio di una pedagogia sperimentale con una filosofia. Anche nell'opera del 1965 Visalberghi insiste sul concetto deweyano di una filosofia utile alla scienza sia sul piano “metodologico” “contro una scienza dell'educazione strumentalizzata in funzione di fini correnti” sia su quello di una “stimolazione” esercitata mediante nuove idee e punti di vista generali. L'idea del rapporto mezzi-fini appartiene a un tal ambito e va considerata in campo scientifico come un'ipotesi di lavoro (*Problemi della ricerca educativa*, pp. 33-35). E la definizione dei valori – sganciati dai primi come si è detto – risulta affidata allo studio della natura e dell'intelligenza umana.

L'interesse del discorso sta soprattutto qui: torneremo ampiamente più oltre in termini epistemologici su concetti connessi a questo. Fin d'ora si può però sottolineare che l'interesse sta soprattutto nella possibilità che il processo di insegnamento sia considerato in termini di mezzi e fini, fino alla conclusione che affida alla ricerca sulla natura e sull'intelligenza la definizione delle qualità dell'esperienza.

Negli scritti esaminati i nessi concettuali non sono esattamente questi. Il nesso fini-mezzi e il clapediano “principio dell'attività come automatica che gli è connesso se sono visti in funzione di altre situazioni: il lavoro di gruppo

e le attività socializzate di esso “ad esempio (p. 37), e – come si è visto – una scienza dell’educazione “impegnata nella ricostruzione dei fini”. Ma è facile comprendere come sia questo concetto di scienza che la situazione educativa specifica indicata siano strettamente connessi al problema qui sopra accennato.

Alla luce di quanto si è detto, può avere importanza anche il criterio impiegato dal Visalberghi per dimostrare che la scienza nel suo stesso procedere contribuisca a confermare di far emergere “valori”, “componenti con l’abito scientifico che regge ogni ricerca” (coesione di gruppo nell’esempio) e che perciò non è neutrale. Può averla, se definito con maggior precisione. Il Visalberghi si limita a notare che “la scienza ...ha la capacità di entrare in risonanza, per così dire, con certi tipi di ideali e non con altri (*Problemi*, ecc. pp.27-28).

Un limite a un nostro modo di vedere sta nel fatto che per Visalberghi pur rilevando un rapporti fra certi valori (“democratici”) e “l’abito scientifico che regge ogni ricerca seria”, pur consapevole che “il rapporto fra metodologia della ricerca e suoi presupposti di valore è particolarmente stretto (ivi p.29), non trae da queste constatazioni le conseguenze possibili. Sarebbe possibile infatti analizzare il metodo della scienza empirica per approfondire le condizioni di eguaglianza che esso determina tra gli scienziati rispetto alle procedure che rendono ogni risultato scientifico riproducibile, verificabile ed ogni ipotesi verificabile o falsificabile a sua volta sulla base delle procedure medesime. E’ evidente che una condizione di eguaglianza assicura anche la *libertà* fra gli eguali e – ad es. – garantisce una genuina collaborazione (come intuiva più genericamente De Bartolomeis), confermando magari anche la “coesione di gruppo” fra i ricercatori con tutte le riserve autorizzate in linea di fatto dallo scarto tra il metodo teorico, ideale e i metodi soggettivi, personalistici con cui esso è posto in atto dai singoli scienziati:

Si può aggiungere che una scienza così concepita accentua quel carattere di non-neutralità che Visalberghi le assegna per sottoporla al controllo della filosofia e dei suoi valori.

Ma l’accentuazione va fatta dipendere da una almeno sostanziale “oggettività” o “intersoggettività”, da una “riproducibilità” che invece Visalberghi contesta concependole, come nella tradizione, le garanzie della *neutralità* della scienza e quindi della sua sudditanza nei confronti della filosofia.

Visalberghi non utilizzando fino in fondo le sue stesse indicazioni sulla “neutralità” e sulla “metodologia” scientifica si vede obbligato piuttosto a contestare i caratteri generalmente riconosciuti alla scienza proprio in virtù del suo metodo giungendo ad attribuire anzi alla filosofia una intersoggettività e riproducibilità più ampie che alla scienza.

Con ciò tuttavia non può cambiare la natura della filosofia. Questa da tutta la sua descrizione risulta quella che offre idee e stimoli alla scienza, anche sul terreno assiologico impegnando la scienza a verificarli mediante le proprie indagini.

Non si può non rilevare, a questo punto, che tutto il processo di elaborazione dell’attività umana si svolge soltanto tra due poli: la filosofia e la scienza.

Tutta la società, gli uomini comuni non vi figurano. Naturalmente tutti gli uomini nel loro vivere sociale assimilano idee filosofiche, dati e teorie espressi

dalla scienza e ne sono condizionati nel concepire, o anche semplicemente nel praticare i valori del vivere sociale. Ma il compito avanzato, la individuazione, la formulazione, la prima pratica di valori che anche l'educazione trasmetterà rimangono al livello scientifico-filosofico che si è visto.

Nel 1978 tutto questo quadro si presenta in evoluzione. La "scienza dell'educazione" lascia il posto alle "scienze dell'educazione" distribuite in un disegno che le vede divise in settori (psicol., sociol., metodologico-did., dei contenuti). Alcune altre scienze o sono ridotte a quelle incluse nel disegno, o sono considerate strumentali ad esse.

Fra queste ultime la pedagogia sperimentale diventa un "modo di utilizzare diverse scienze dell'educazione al fine di svilupparne altre" (*Ped. e Scien. dell'ed.*, 1978, pp. 92-93).

La filosofia dell'educazione rimane al di fuori del quadro identificato o associata con la pedagogia generale (ivi p.22) ma in ogni caso assorbita nella filosofia *tout court* (secondo il concetto già ben noto) soprattutto in quanto tratta "valori": "se valore è qualcosa di motivante per l'azione umana allora la filosofia stessa può essere considerata *essenzialmente* fil. dell'educazione (ivi p. 53). Qui la filosofia è vista nell'ampia prospettiva che la fa nascere da "difficoltà estese e generalmente sentite nella pratica sociale" secondo le parole di Dewey di *Democrazia e educazione*: difficoltà che comportano "una qualche modificazione della società" A questo punto appare l'intimo legame fra fil. e educazione: "se siamo disposti a considerare l'ed. come il processo di formazione di certe disposizioni fondamentali, intellettuali ed emotive, verso la natura e gli esseri umani. La fil. può definirsi anche la *teoria generale dell'educazione*". E, aggiunge Dewey, "la sua revisione della passata esperienza e la sua visione dei valori devono trovare attuazione pratica" (ivi 53-54).

La questione dei fini dell'educazione e dei valori torna quindi immediatamente a galla, ma non più in un rapporto fra pedagogia sperimentale e filosofia. Le discipline che nel frattempo si sono delineate e trasformate nel campo pedagogico sembrano chiamate tutte in causa quando Visalberghi riprende a confutare la tesi che "la filosofia fornisca gli scopi e le varie scienze empiriche i mezzi del processo educativo" (Ivi p.55).

La risposta di Visalberghi è - ancora una volta - che i valori sono elaborati da tutta la società, e in essa da tutti gli individui e "filosofi e politici di professione possono solo fare da agenti di collegamento, facilitare il dialogo, fornire strumenti atti a chiarirlo ed estenderlo" (Ivi p.16). ma da questa posizione sociologica egli passa poi ad una disamina filosofica associa ancora una volta i valori al rapporto mezzi-fini. Nel rapporto i primi sono ancora presentati quali mezzi procedurali e materiali, e valutati in base a qualità dell'esperienza di chi li utilizza: ancora una volta l'attività. L'impiego armonico e innovativo di essa sono concepiti come valori da realizzare nell'esperienza. Quanto a quel carattere di continuità su cui aveva insistito tanto il discorso del 1965, esso sembra composto - sulla scorta di altre suggestioni - in una interpretazione dialettica del rapporto che aumenterebbe un'attività progettuale e perciò certo dotata di criticità e organicità.

Questa concezione dialettica – o come poi si dirà – transazionale del rapporto tra fini e mezzi, che viene riportata ancora una volta al “principio di attività” enunciato da Claparède, per un verso è ripresentato quale ipotesi di lavoro per la scienza (e vedremo poi in quali termini nuovi) ma serve anche al Visalberghi per trarre due altre conseguenze.

Una di esse è la conferma della possibilità universale, sociale assegnata ad ogni persona di elaborare fini e valori: “In base alla concezione prospettata del rapporto tra fini e mezzi, fra valori e fatti, diventa improponibile la pretesa che la filosofia... Si costituisca come guida all’azione pratica e in particolare di quella educativa, indicandone finalità e valori (Ivi p. 58). La conclusione è sociologicamente e storicamente scontata: si sa bene che ogni società elabora la propria cultura vivendo verificando, selezionando costruendo trasmettendo sistemi di valori anche indipendentemente dai suoi filosofi, se li ha. E inoltre il rapporto fini – mezzi indicato – al di là di ogni dialettica – può essere anche verificato – come si è detto – dalla psicologia e forse dalla biologia e dalle scienze intermedie. Ma, si può osservare che coloro che affidano alla filosofia (o alla religione, o magari alla politica) compiti di elaborazione di valori non ignorano certo, necessariamente, tutto ciò. Essi semplicemente immaginano o constatano che la filosofia – per la specializzazione tecnica di cui ha pratica per la sua sensibilità ai fenomeni umani, per la sua cultura complessiva, sia in grado di arrivare prima del pensiero comune, del buon senso a segnalare finalità, mete sociali atte a produrre la qualità dell’esperienza avente i caratteri che si considerano validi, o magari a trovarne di nuovi.

Ma argomentare in tal modo è ancora piuttosto restrittivo, poiché l’argomentazione si muove ancora nell’ambito dell’ipotesi mezzi-fini in discorso e della filosofia, fino a che essa si riconosce compiti di “chiarificazione del linguaggio” di “precisazione dei significati”, di “critica di assunzioni aprioristiche”, di “utilizzazione di dati scientifici” e, infine (come si sa già) di “stimolo ad acquisizioni ulteriori”.

E crediamo che la medesima considerazione sarebbe ancora possibile anche riconducendo – come propone Visalberghi tutte le operazioni ricordate nel quadro di una “filosofia *in fieri* da ricondurre a un tempo “alla concezione transattiva argomentata da Dewey, all’epistemologia genetica di Piaget, e al materialismo dialettico

Alla “metafisica deweyana è qui sostituita un’altra concezione, in definitiva materialistico-dialettica – della realtà, della società, della persona. Quale che sia la “misura” della integrazione e fusione annunciata, quali che siano gli esiti di una operazione del genere si dovrà discutere a suo tempo. Qui non si può obiettare nulla a una tale concezione (del resto così sinteticamente proposta) se non opponendole la possibilità e la realtà dialettica nel quale le due posizioni precedenti in qualche misura si integrano e si fondono (Ivi p.58, La citazione è da A.Granese, op. cit p.46) con altre filosofie ugualmente più o meno speculative (“visioni generali del mondo” come dice lo stesso Visalberghi ivi p.5) i cui valori espliciti o impliciti potranno comporsi o confliggere

con quelli (“programmazione democratica”, “crescita cumulativa e continua dell’esperienza individuale e collettiva”, “coralità”, “collettività”, “tecnologia”, “lavoro produttivo”) (Ivi p.58) enunciati qui in aggiunta e a specificazione di quell’attività produttiva” di quella “consapevolezza del significato di ciò che stiamo facendo per un futuro migliore”, dell’impegno armonico, dell’arricchimento attivo” promosso dal “sociale” (Ivi p. 58) già indicati. E questo anche indipendentemente dalle elaborazioni di senso comune degli addetti all’educazione e alla società civile - ma non senza influenza – teorizzata e affettiva su di essi, e magari in circolo con essi.

La seconda conseguenza dell’ipotesi di lavoro in questione è quella di “una certa autonomia” della pedagogia sia rispetto alla filosofia, sia alle singole scienze.

Quanto all’autonomia essa è ovviamente autorizzata dalla più generale capacità di elaborare finalità e valori riconosciuti alla intera “società civile” e in specie agli addetti all’educazione, ora ricordati. Ma quanto alla “pedagogia” qual è quella di cui si tratta qui? questa è definita come “un corpo normativo preposto all’azione educativa concreta” (Ivi p. 61). Come tale, afferma Visalberghi, essa “non può attendere..deve realizzare rapide sintesi, anche se approssimative...deve fare delle scelte”. Qualsiasi scelta deve essere poi confermata dalla ricerca scientifica. Ma “c’è ragione di pensare che le ipotesi di lavoro prescelte volontariamente contribuiscano un poco alla direzione di sviluppo della stessa conoscenza scientifica” (ivi, p. 62). Mettiamo da parte questi ultimi riferimenti alle scienze che dovremo esaminare con alcune altre ??? non ancora considerate, relative al tipo di filosofia già vista sopra. Che cosa è questa “pedagogia”? Non sembra possibile identificarsi con la pedagogia generale associata alla filosofia già ricordata sopra. Sembra più facile ritrovare in essa alcuni tratti di quella pedagogia o ricerca pedagogica di cui Visalberghi discute nel 1965 (*Problemi*, ecc, pag.14-15). Certo i caratteri complessivi non sono gli stessi, perché ormai è accettato il concetto di una varietà di scienze dell’educazione fra l’altro difficilmente dominabile per intero soprattutto dagli insegnanti (*Pedagogia*, ecc. cap. II).

Forse occorre distinguere: si può ancora parlare di ricerca pedagogica – sembra affermare Visalberghi – quando si fanno studi, si conducono indagini in una o in più scienze dell’educazione (in forme variamenti interdisciplinari. L’aggettivo pedagogico qui sembra essere l’equivalente di “attinente all’educazione” e simili senza specifiche connotazioni tecniche. Se invece si parla di pedagogia, ci si riferisce a un “corpo” di conoscenze e anche di teorie raccolte a fini operativi, a sintesi la cui organicità è sempre parziale e la cui attendibilità è costantemente messa a rischio nella pratica. La necessità, la inevitabilità di un tale corpo normativo è conseguenza, si deve pensare, allo stato ancora sommario delle conoscenze scientifiche, confrontate con l’esperienza quotidiana dell’educare e qui innestare nuovamente il richiamo al “buon senso” e al “senso comune” che Visalberghi fa esplicitamente considerandolo in “un processo vitale di continua osmosi con le conoscenze scientifiche. Se il rapporto fra scienza e senso comune può essere ed è discusso largamente in sede

epistemologica (la posizione di V. in materia è quella del Dewey della *Logica* ma si vede ora ad es. in Thomas, *Naturalismo e scienza sociale*, Bologna, Il Mulino, 1982, l'analisi delle differenti tesi riconoscibili nel campo che qui interessa) essa è da considerarsi invece senz'altro in positivo nell'attività pratica nella quale la conoscenza scientifica – come avvertiva Visalberghi fin dal 1965 (citando Dewey de *Le fonti di una scienza dell'educazione*) – risulta di essere banalizzata e distorta se assunta isolatamente. Si può ritrovare qui il “necessario scarto fra scienza e pratica “di cui parlava già De Bartolomeis nel 1953 come “forza dell'originalità dell'azione educativa (*La Pedagogia*, ecc. pp.64-65). Osservava De Bartolomeis: “sul piano pratico unità e organicità nascono dall'esigenza di far convergere nell'azione educativa i risultati delle scienze pedagogiche senza risalire alle loro origini e adoperare i loro stessi metodi” (ivi p.68) – E' questa- ci sembra –in una versione meno ricca di suggerimenti epistemologici ma sollecitata dalle medesime esigenze la “pedagogia” che “non può attendere”.

Il problema dei valori chiave di tutto il discorso fin qui fatto, si identifica sostanzialmente qui con quello sulla filosofia. E' ben vero che Visalberghi assegna a quest'ultima anche un compito assai più vasto – come si è accennato – di elaborazione di “visioni generali del mondo” e la stessa filosofia *in fieri* che propone è una di queste. Ma è poi anche vero che essa stessa, anche quando Visalberghi ci torna su, si esemplifica in quel principio dell'attività già ripetutamente insistito. Esso e il problema che vi è incluso del rapporto dialettico-transazionale fini-valori come espressione- appunto – di “attività progettuale” sono al centro del campo filosofico che ci viene presentato: al centro non solo in termini topologici ma – sembra di poter dire – anche in termini sistematici. E' da questa “ipotesi globale” infatti che perveniamo a scoprire tutti i compiti assegnanti alla filosofia dalla “funzione democratica” di chiarificazione, precisazione, critica, stimolo che si è vista alle costruzioni delle visioni generali del mondo e infine alle prestazioni di carattere epistemologico. Nel 1978 il problema epistemologico è affrontato più esplicitamente che in precedenza. E' necessario farlo e non soltanto perché l'altro termine del discorso in atto – insieme con la filosofia – è la scienza, ma anche perché proprio la condizione della scienza nel tempo trascorso si è andata facendo difficile.

“Assistiamo oggi – dice Visalberghi – a una diffusa crisi di fiducia verso la scienza o addirittura verso ogni approccio razionale ai problemi. Sono messe in crisi non solo le applicazioni tecniche della conoscenza scientifica, ma la stessa oggettività di tale conoscenza: fenomeno ancor più acuto nel campo educativo dove si giunge sovente al rifiuto sostanziale dell'approccio scientifico e delle sue procedure” (Ivi, pp.9-10).

L'insistenza di Visalberghi sugli esiti scientifici della filosofia nel campo educativo è stata già rilevata ed è anzi il motivo costante sotteso al concetto dell'“ipotesi di lavoro” centrale che si è già vista e si è constatata come anche la “pedagogia” intesa quale “corpo normativo” in presenza di esigenze pratiche, debba attendersi una verifica scientifica. La scienza appare dunque come il referente costante dei termini filosofici del discorso di Visalberghi. Ma si è

rinvio a questo luogo una citazione relativa a quella *filosofia in fieri* ancora così provvisoria e parziale già esaminata per un significativo spostamento di prospettiva rispetto alla tesi generale sul rapporto filosofia-scienza. In essa torna il motivo dell'*oggettività* che nel 1965 sembrava contestato per la sua asserita implicita "neutralità" attraverso un accostamento dei caratteri della scienza a quelli della filosofia stessa.

Ora si dice: "l'oggettività (o il valore oggettivo) di una teoria pedagogica consiste nella sua corrispondenza di movimenti reali che tendono a porre in essere strutture e modalità della vita di relazione tali da consentire il massimo sviluppo delle possibilità biologicamente implicite in tutti gli esseri umani".

La citazione è assunta da un altro contesto nell'ambito del quale andrà a suo tempo valutata separatamente (A. Granese, op e 2 cit)". Ma qui vale la funzione che le assegna nel disegno filosofico-scientifico proposta. Essa contiene un riferimento ad una scienza già da tempo chiamata a integrare le ricerche fisio-psicologiche.

Il riferimento è presentato con caratteri di un riscontro, una verifica che questa (ed in teoria ogni altra scienza) dovrebbe compiere delle teorie pedagogiche e del loro *valore oggettivo*.

Nel rapido excursus nella filosofia della scienza contemporanea, Visalberghi riporta il discorso alla epistemologia deweyana stessa nella concezione naturalistico-umanistica assimilando in essa e ad essa concetti marxiani e conformi di origine assai varia, psicologica, biologica, sistemica. Ci si potrebbe domandare per quali nessi questa concezione a cui Visalberghi è sempre rimasto fedele possa ridursi a quella *filosofia in fieri* dagli esiti materialistico-dialettici su cui si è fermata precedentemente l'attenzione. Certo i componenti dell'uno e dell'altro quadro sono i medesimi – soprattutto l'idea marxiana e quella deweyana – con riscontri organici nel campo scientifico; analoga – almeno potenzialmente – è la dinamicità della concezione dialettica e di quella transazionale (qui ridefinita anche come sistemica). Tuttavia le accentuazioni sono differenti e il trovarle ambedue incluse in un unico disegno fa sentire il bisogno di una chiarificazione del linguaggio, di una precisazione di significati a proposito di termini e di espressioni ciascuna delle quali (materialismo, dialettica, transazione, sistemi complessi per far degli esempi, ma molti altri verrebbero spontanei) ha matrici storicamente autonome, sviluppi complessi, influenze e implicazioni sociali, culturali, politiche differenti, tra loro opposte e sulla cui possibilità di accordo, composizione, operatività comune il dibattito è aperto.

Ma se si volesse trovare una risposta provvisoria alla richiesta enunciata qui, essa consisterebbe probabilmente nel descrivere più articolatamente un campo nel quale i problemi sono aperti, le ipotesi sostituiscono quasi sempre le soluzioni e, soprattutto, una parte di queste ultime è oggi rimessa a una ricerca scientifica sensibile – ma non succube – rispetto alle suggestioni filosofiche. La scienza sembra occupare in vari modi il campo della filosofia, non tanto per sostituirla radicalmente, come nelle ambizioni sbagliate positivistiche e neopositivistiche, quanto per integrarne le ragioni. Questo nel contesto

del discorso svolto da Visalberghi potrebbe essere il significato della conferma biologica di teorie pedagogiche che si è citata.

Ma quali potrebbero essere gli sviluppi di questa prospettiva che Visalberghi nutre di una tematica complessa e operativa qui solo presentata per accenni ma sviluppata su differenti direttrici con paziente, organica azione, politica, sociale, pedagogica da più di due decenni?