

Il paradigma psico-sociale e la pedagogia

di Giovanni Antonio Travaglino

Abstract

Questo saggio, diviso in tre sezioni, esplora il rapporto fra psicologia sociale e pedagogia. Nella prima sezione, è preso in esame lo sviluppo della psicologia sociale nei Paesi anglo-sassoni. Partendo dalla posizione di Wundt, è evidenziato come la psicologia sociale abbia gradualmente introdotto i metodi dalla psicologia individuale, smarrendo la propria peculiarità. Nella seconda parte, viene indicata un'analogia tra ciò e il dibattito metodologico all'interno dell'indagine educativa. Per aderire ad un ideale di metodo scientifico, le scienze dell'educazione assumerebbero solo obiettivi strumentali, ignorando il loro compito centrale, cioè lo sviluppo dell'umanità nella persona. Infine, la nozione di "cura" è utilizzata per valutare criticamente i contributi del paradigma psicosociale alle scienze dell'educazione.

Parole chiave:

cura, psicologia sociale, pedagogia, Wundt, epistemologia

The three parts of this essay explore the relation between social psychology and educational sciences. Firstly, the development of social psychology in Anglo-Saxon countries is considered. Starting from Wundt's position, it is emphasized that social psychology has gradually derived its methodology from individual psychology, losing the peculiarity of its own subject matter. Secondly, an analogy is drawn between this trend and the methodological debate within educational inquiry. It is argued that, to conform to an "ideal" of scientific methodology, education sciences may end in focussing only on instrumental objectives, ignoring its true aim, namely the development of humanity in one's own person. Finally, in light of this, the notion of "care" in education is used for critically evaluating the socio psychology's contribution to educational sciences

Key words:

care, social psychology, education, Wundt, epistemology

Social Psychology is a science by virtue of its use of scientific method; [...] The model of science adopted is exemplified by Newton's Philosophiae Naturalis Principia Mathematica, of 1687, and by classical theoretical physics in general.
M. Hogg & D. Abrams

The prestige of the mathematical and physical sciences is great, and properly so. But the difference between facts which are what they are independent of human desire and endeavour and facts which are to some extent what they are because of human interest and purpose, and which alter with alteration in the latter, cannot be got rid of by any methodology. In the degree we ignore this difference, social science becomes pseudo-science.
J. Dewey

1. Introduzione

La pedagogia è non di rado chiamata a giustificare se stessa, in quanto potenzialmente carente di quegli standard ritenuti – a volte ritualmente – validi per poter appuntare la potente medaglia di scientificità ad un discorso. Un possibile rimedio a questo stato di cose è generalmente individuato nell'introspezione all'interno del proprio corpus metodologico di altri modelli di scientificità, primo su tutti quello della psicologia (cfr. Reuben, 2003). Ciononostante, il fine dell'educazione, la cura dell'umano nell'essere umano attraverso relazioni interpersonali (Conte, 2006), reclama una particolarità epistemica che, se ignorata, potrebbe tradursi nella sovversione stessa di tale fine.

In questo breve saggio intendo affrontare il problema della conciliazione dei due discorsi scientifici, prendendo le mosse dal come si è andato componendo quello della psicologia sociale negli Stati Uniti e, più in generale, nella letteratura anglofona. All'interno delle scienze psicologiche, il caso della psicologia sociale, disciplina definita “un fenomeno tipicamente americano” (Allport, 1954; Farr, 1996), è emblematico. Esso mostra come l'aver adottato un paradigma metodologico che non ha tenuto in debito conto la peculiarità dell'oggetto di studio, mirando a inscrivere nel registro di un aspecifico modello di scienza, abbia finito col condurre allo smarrimento dell'oggetto medesimo. Con riferimento a ciò, verranno inoltre prese in esame alcune delle posizioni che animano il dibattito, nella letteratura internazionale, volto a definire quale sia l'oggetto di studio delle scienze dell'educazione, e come esso vada indagato. Infine, l'applicazione alla pedagogia del modello di scientificità egemone in ambito psicologico sociale verrà criticamente letta alla luce della nozione di pedagogia come scienza della cura educativa (cfr. Granese, 2003; Conte, 2006).

2. Il discorso psicosociale e l'opzione naturale

Il *proprium* originario dell'analisi scientifica psicosociale concerne la duplice relazione, dialettica e costituente, che lega sociale ed individuale. Esso, vale a dire, si sostanzia nell'analisi delle relazioni che intercorrono fra individui, e tra individuo e sistemi sociali di diverso ordine e grado (ad es. gruppo, istituzione) e nell'analisi delle reciproche influenze di tale relazione. Questo peculiare oggetto d'indagine si colloca a cavallo tra la trattazione psicologica e quella sociologica e, sebbene ciò abbia sollevato in passato la questione sull'adozione di un altrettanto peculiare statuto metodologico, allo stato attuale, almeno nelle sue correnti principali, e soprattutto in quelle elaborate in seno alla psicologia¹, la psicologia sociale sembra aver configurato il proprio discorso in maniera essenzialmente simile a quella individuale, assimilando da quest'ultima l'imperativo quantitativo (si fa scienza solo con il misurabile; cfr. Michell, 2003) ed i metodi da laboratorio tipici delle scienze della natura (es. il metodo sperimentale). La citazione in esergo (Hogg e Abrams, 1988) è, a tal proposito, un esempio eloquente. Il rigore del metodo naturale, fondato sulla sperimentazione da laboratorio e descritto da rigorose analisi statistiche, sarebbe il naturale metodo elettivo con cui affrontare lo studio del comportamento e della mente umana nelle sue declinazioni sociali.

Tale atteggiamento conoscitivo giunge come blanda risoluzione del dibattito riguardante lo statuto epistemologico delle scienze psicologiche in generale, ed il ruolo della psicologia sociale, in particolare, all'interno di esse. Per comprenderlo, è necessario fare alcuni brevissimi accenni alla storia delle discipline psicologiche, e al loro sviluppo nell'Occidente anglofono. La nascita formale della psicologia, vale a dire il momento in cui tale campo di indagine venne definitivamente disciplinato in scienza, è collocato da alcuni storici nel 1879, data della fondazione del primo laboratorio di psicologia sperimentale ad opera di Wundt (cfr. Farr, 1996). Fu lo stesso Wundt, inoltre, che sentì l'esigenza di separare la psicologia individuale, che lui intendeva come studio dei processi mentali presenti nell'umana coscienza (cfr. anche Wong, 2009), dalla *Völkerpsychologie*² ("psicologia dei popoli"), branca della disciplina dedicata allo studio delle manifestazioni sociali della mente. Il problema che spinse Wundt a separare i due campi consisteva nel fatto che esistono alcune manifestazioni della mente (funzioni superiori come, ad esempio, il linguaggio) che lui rite-

1 La psicologia sociale è cresciuta in maniera notevolmente differente nell'alveo delle discipline sociologiche (cfr. Farr, 1996).

2 È presa qui come opera di riferimento la versione unitaria "*Elemente der Völkerpsychologie*" (1912; trad. it. 1929). Questa versione integra e presenta comparativamente i volumi scritti da Wundt, nella due decadi 1900-1920.

neva non poter essere ridotte, per loro stessa natura, in quanto fenomeni generati dalla vita associata e dall'interazione, al programma necessariamente limitato di una psicologia individuale. Per lo studio di quest'ultima, Wundt proponeva un metodo sperimentale duplice, che consisteva parte in un approccio biologico (esterno) e parte in uno introspettivo (interno). Secondo alcuni autori (Farr, 1996; Danziger, 1980a), l'enunciazione stessa di questi metodi sarebbe condizione sufficiente per ritenere che Wundt considerasse la mente individuale essere un "oggetto naturale" e, in quanto tale, il suo studio essere parte delle "*Naturwissenschaften*"; di converso, altri (cfr. Wong, 2009) sostengono, confortati da fondati documenti, che comunque Wundt ascrivesse lo studio dell'oggetto mente alle "*Geisteswissenschaften*". Nondimeno, tutti gli storici concordano nel riportare che la mente, nelle sue funzioni sociali e superiori, era considerata da Wundt essere oggetto puramente storico-sociale ed inaccessibile al metodo sperimentale. Nelle intenzioni del padre della psicologia, dunque, il metodo sperimentale – sebbene con i limiti, già allora da lui considerati, di quello introspettivo e biologico – poteva essere proficuamente applicato al primo campo di indagine, ma non al secondo. Vale a dire, non allo studio dei fenomeni superiori generati nell'interazione e influenzati dalla cultura e della storia.

Per inciso, del metodo dell'introspezione è essenziale mettere in luce una caratteristica. Esso implicava identità concreta tra il soggetto-che-studia e l'oggetto-studiato. Inoltre, quando le due figure non coincidevano, era la seconda a rivestire un ruolo fondamentale poiché, mentre lo sperimentatore presentava meramente degli stimoli, era il partecipante all'esperimento ad analizzarli. La relazione tra sperimentatore e partecipante, e la loro relativa importanza nel generare conoscenza, erano, pertanto, opposte a quelle a cui gli psicologi sono oggi avvezzi. Ciò, come rilevato da Farr (1996; cfr. anche Danziger, 1980b), sollevava un problema conoscitivo sostanziale: data la soggettività implicata, tramite l'introspezione era impossibile risolvere contraddizioni e diatribe tra diverse scuole e laboratori. Tuttavia, è pur vero che il metodo rendeva cristallina la peculiare riflessività della scienza psicologica, cioè come tale scienza trattasse di un soggetto umano intento a studiare se stesso.

La concezione scientifica di Wundt, i metodi da lui elaborati (special-

- 3 Non è questo lo spazio per discuterne, ma la traduzione del termine *Völkerpsychologie* è problematica. La questione risiede nella ricchezza semantica, e specificità culturale, del tedesco "*völker*", tradotto spesso con l'inglese "folk" e l'italiano "popolo". Nessuno dei due termini, nondimeno, fa giustizia della complessità del corrispettivo tedesco. Wong (2009) suggerisce di tradurre dell'intero vocabolo con "*cultural-historical psychology*" (p. 230), che potrebbe essere reso in italiano con "psicologia storico-culturale".

mente l'introspezione), l'aver assegnato un programma limitato alla psicologia individuale e la scelta di collocare la psicologia (sociale o tout court) tra "le scienze dello spirito" furono però elementi rapidamente rigettati dai suoi allievi (Danzinger, 1979; Farr, 1991; Farr, 1996; Wong, 2009). Molti di loro erano difatti americani, e tornati nel Nuovo Continente, a causa di differenze strutturali e culturali dell'ambiente accademico statunitense (vedi Manicas, 1987), e presumibilmente per un'estensione dell'introspezione oltre gli stessi limiti teorizzati dal maestro (Danzinger, 1979), ripudiarono per intero le sue concezioni. Nei numerosi laboratori fondati negli Stati Uniti, queste ultime si scontrarono con gli imperanti precetti locali di matrice positivista. Ciò, aggiunto alla necessità di reperire fondi, quindi di corrispondere dati e misure al fine di assumere in pieno lo status di scientificità, e di trovare un rapido dispositivo applicativo, si risolse nell'ascesa e nel consolidamento di una nuova scuola, estranea ai precetti europei: il comportamentismo (Danzinger, 1979). Con queste parole Watson (1913) apre quello che ne è considerato il manifesto: "La psicologia come un comportamentista la vede è puramente una branca oggettiva e sperimentale delle scienze naturali. Il suo fine teorico è la predizione e il controllo del comportamento. L'introspezione non è parte essenziale del suo metodo [...]".

Il comportamentismo, così come configurato da Watson, ebbe un essenziale impatto sulla psicologia. L'introspezione fu bandita, e con essa scomparve anche l'oggetto "mente"⁴. I confini della nuova scienza furono ridisegnati su ciò che era osservabile e, quindi, sul comportamento dell'organismo. Il nuovo oggetto di studio era in linea con i principi positivisti della nuova scienza e tale concezione, ed è questo un punto fondamentale ai fini di questa trattazione, non lasciò indenne la psicologia sociale. Facilitata dalla supremazia dei valori individuali della cultura americana (Manicas, 1987), essa investì anche lo studio della mente nelle sue declinazioni sociali. Farr (1996) individua nello psicologo sociale F. H. Allport (si veda il suo seminale testo del 1924) una figura chiave per l'applicazione dei precetti comportamentisti e sperimentali alla psicologia sociale. L'applicazione di questi principi era in netto contrasto proprio con le osservazioni di Wundt concernenti la necessità di una peculiarità metodologica per lo studio dei fenomeni mentali superiori (sociali). Tuttavia essa perfettamente coerente con il nuovo ambiente in cui la disciplina fioriva. Ciò segnò, quindi, il completo ripudio delle premesse teoriche e metodologiche espresse nel testo *Völkerpsychologie*, e corrispose al graduale

4 Come nota acutamente Farr (1996), se durante il comportamentismo la psicologia divenne scienza puramente naturale, la mente assunse i connotati di oggetto sovrannaturale ed, in quanto tale, non studiabile.

oblio del suo autore. Alla psicologia sociale fu trovato un nuovo fondatore, piuttosto arbitrariamente individuato da G.W.Allport (1954) nella figura di Auguste Comte.

È, inoltre, di interesse notare a margine che il periodo di maggiore influenza del paradigma comportamentista coincise con il periodo delle grandi guerre in Europa, che vide la migrazione di molti dei più grandi scienziati sociali del Vecchio Continente verso il Nuovo. Questi studiosi europei, afferenti alla cornice teorica della *Gestalt*, contribuirono indubbiamente al superamento del comportamentismo⁵, ma in parallelo affrettarono anche la rifondazione in Europa della scienza psicologica sociale come scienza sperimentale e sostanzialmente dell'individuo.

Due punti è importante sottolineare delle vicende tratteggiate sopra. Il primo concerne il problema della separazione concettuale tra individuale e sociale o, in altri termini, il come riunificare coerentemente i due poli. La questione, è stato detto, fu posta da Wundt, il quale, sottolineando la natura interattiva (sociale) delle funzioni superiori della mente, si limitò a separare i due ambiti ed ad assegnarli a due diverse (sebbene connesse) discipline. Fu, tuttavia, negli Stati Uniti che si giunse ad un primo ricongiungimento dei due poli, tramite l'individualizzazione del sociale⁶. Lo spostamento sul piano naturale della psicologia generale, che divenne studio del comportamento, fu un primo passo in questa direzione. Allport (1924) compì quello successivo, dimostrando la concettuale impossibilità di assegnare il comportamento ad altro ente che non fosse l'individuo, oscurando, di fatto, la peculiarità della psicologia sociale e favorendone l'individualizzarsi (la sua "americanizzazione", scriverebbe Manicas).

Il secondo punto, connesso al precedente, infine, riguarda gli effetti della separazione soggetto-oggetto, legata al comportamentismo. Tale sostanziale separazione avrà ad insinuarsi profondamente nel DNA scientifico della psicologia, tanto da sopravvivere a questo specifico paradigma. Come già accennato, la distinzione oggi così naturale tra soggetto-*che-studia* – lo scienziato – e oggetto-*studiato* – il partecipante – non esisteva agli albori della disciplina. Nondimeno, quando il comportamento divenne l'oggetto di studio della psicologia, i due piani furono separati. Ciò ebbe ad incidere profondamente sul problema della *riflessività* (cfr. Richards, 2002) della psicologia sociale. Nel paradigma comportamentista, infatti, il soggetto era posto su un differente livello, rispetto all'oggetto.

5 Per un'interessante analisi della graduale adozione della cognizione come oggetto di studio (cognitivismo), cfr. Henley, Johnson, Jones e Herzog (1989).

6 In realtà, sempre negli Stati Uniti, Mead propose una differente soluzione al problema di Wundt. La sua psicologia sociale, tuttavia, è allo stato attuale patrimonio delle scienze sociologiche e quindi non trattata in questo contesto (cfr. Farr, 1996).

Esso acquisiva un differente status epistemologico, vale a dire quello di osservatore (Wertz, 1994) neutro ed assente, sul modello del chimico neutro ed assente rispetto alle molecole. Il soggetto, in altri termini, non si “rifletteva” più nel suo oggetto di studio. Di particolare interesse per il discorso pedagogico sono gli effetti di questa frattura sul cosiddetto “secondo versante” della riflessività (Richards, 2002). Con questa dicitura si vuole indicare la possibile risposta dell’“oggetto” stesso alle pratiche scientifiche psicologiche. La psicologia, difatti, oltre ad essere prodotta dal suo oggetto, produce essa stessa una mente. Vale a dire, tramite la conoscenza che tale scienza genera e diffonde, si crea una psiche “modello” che diviene patrimonio dell’umano e metro di presunta normalità (Richardson, 2002). Il valore qualitativo di questo modello (cioè la maniera con cui la psiche è modellata), può pertanto avere delle conseguenze sulle pratiche educative che decidano di incorporare contributi e metodi di questa psicologia.

3. L’oggetto di studio delle scienze dell’educazione: il caso anglo-americano

Considerato quanto brevemente detto, la psicologia sociale, nella sua corrente principale e nelle sue forme più influenti, si è configurata come scienza sperimentale del comportamento e della cognizione sociale dove, però, l’ultimo aggettivo rimane vago, giacché, in ragione di tale statuto metodologico, la psicologia sociale è divenuta essenzialmente scienza dell’individuale. Il “sociale” (con le questioni a esso legate) è rimasto, nel contesto anglo-americano, un concetto indefinito nell’attuale letteratura (cfr. Stam, 2006). L’aver applicato un metodo con lo scopo di rispettare un vago ideale di scientificità, più che la specificità dell’oggetto di studio, ha di fatto oscurato la peculiarità della disciplina e dissolto la discussione sui termini fondamentali.

Qualcosa di simile a quello che è il percorso storico della psicologia sociale, accade anche nelle scienze dell’educazione. Ciò non stupisce. La relazione tra psicologia (generale e sociale) e scienze dell’educazione è stata, nei Paesi anglofoni ancor più che nei restanti europei, sempre molto stretta, sino a raggiungere la quasi identità in alcune decadi del ‘900 (cfr. Reuben, 2003). Il campo dell’educazione è stato, infatti, considerato spesso terreno di sperimentazione e campo privilegiato di applicazione per quella scienza del comportamento che ostinatamente tentava di rendere utile (secondo gli standard statunitensi del concetto) la conoscenza prodotta (cfr. Manicas, 1987). Tuttavia, il silenzio epistemologico che, a parere di chi scrive, caratterizza molto del lavoro psicosociale odierno, non è ancora toccato in sorte alle scienze dell’educazione.

Nell'ultima decade, difatti, è possibile trovare traccia nella letteratura della disciplina di un fervente dibattito che pone in questione l'essenza stessa delle scienze dell'educazione (l'oggetto di studio di tale scienza) e i loro metodi (cosa è da considerarsi scienza e cosa no, cosa genera pratiche efficaci e cosa no). Tale dibattito si è fatto pregnante anche in seguito a interventi legislativi (ad es. il "No Child Left Behind Act" [NCLBA] del 2001 negli Stati Uniti) dove, insieme alla regolamentazione del sistema scolastico, si decreta la concessione dello status di scientificità – e dei connessi fondi di ricerca – solamente a quelle pratiche fondate su analisi di campioni *random* e manipolazioni sperimentali, votate ad isolare i fattori causali, misurare l'efficacia delle procedure e, infine, implementare interventi (tale il linguaggio; cfr. Gorard, 2001). Nel NCLBA, dunque, la nozione di "scientifico" viene, tramite contributo legislativo, congiunta a ciò che è misurabile e basato su evidenze (statistiche). Questo orientamento prevede l'utilizzo di metodi quantitativi quale accesso privilegiato alla conoscenza, e ritiene auspicabile misurare e manipolare il fatto sociale "educazione" in maniera simile a quella in cui un fisico conduce i suoi esperimenti. Il fine è quello di generare delle pratiche educative quanto più possibile efficienti.

Ciononostante, un problema individuato dai critici di tale posizione dominante (si veda ad es. Fendler, 2006; Hammersley, 2006) consiste nel fatto che, se nelle *Naturwissenschaften* (in cui, comunque, non è del tutto assente la componente interpretativa; cfr. Niaz, 2008) l'attuazione di tale pratica è concreta nel suo rigore applicativo, nelle *Geisteswissenschaften* l'imperativo quantitativo e sperimentale esprime solamente un semplice ideale trascendente. A titolo d'esempio, e per meglio chiarire quest'ultimo concetto, Hammersley (2006) rimanda a Gorard (2001), il quale, discutendo il metodo sperimentale applicato alle scienze dell'educazione, e pur illustrandone la superiorità, è costretto a riconoscere, al contempo, che il rigore ipotizzato non è mai realmente raggiunto, e che la ricerca reale, nel tangibile, è lontana da quella ideale (precisa e oggettiva). La manipolazione e la misurazione divengono, pertanto, nel peculiare campo di indagine delle scienze dell'educazione, ideali esterni, modelli di paragone, a cui un ricercatore può solo tendere, e con i quali i concreti esperimenti si confrontano, ma solo per uscirne irrimediabilmente deteriorati nel loro desiderio oggettivistico.

La presunta oggettività sperimentale rimarrebbe dunque valida solamente nella misura in cui tale imperativo dogmatico si sottraesse alla discussione critica, mascherandosi da ricerca del e sul reale educativo, e reclamando come giustificazione di siffatta procedura la medesima oggettività del reale in questione. L'oggettività diverrebbe, al contempo, inizio e scopo della pratica scientifica. Tuttavia, ciò reggerebbe solo all'interno dei recinti disegnati alla disciplina dal dogma stesso (cfr. Rowbottom e

Aiston, 2006), un dogma difendibile, in altri termini, solo tramite criteri interni, e tramite le concezioni ontologiche ed epistemologiche attraverso cui questi criteri sono generati. Già solo mettere in questione il fine dell'educazione proposto da tale paradigma, e ampliarne lo spettro oltre a quello meramente strumentale (vale a dire, orientato ad un risultato), disinnescava almeno in parte il dispositivo.

Il dibattito si sposta quindi sulla questione di quale sia l'oggetto d'indagine delle scienze dell'educazione. Atti legislativi come il NCLBA prevedono, e legittimano, un tipo di ricerca finalizzata al raggiungimento di risultati concreti tramite tecniche efficienti. Educare, si evince, è un'attività strumentale, un mezzo per un fine (acquisire una *skill*) e la ricerca ha lo scopo di razionalizzare questa attività. Questo ragionamento, tuttavia, secondo Hinchliffe (2001), è figlio della riduzione epistemologica del concetto di educazione alla nozione di pedagogia. È qui sottesa una distinzione semantica che è da intendersi come specifica del contesto culturale anglosassone, avendo assunto nel lessico italiano una connotazione (innanzitutto teorica) completamente differente. Secondo tale distinzione, l'educazione concerne l'apprendimento finalizzato a se stesso, i cui fini, pur prevedendo il conseguimento di pratiche concrete, si sostanziano nella creativa ed aperta relazione tra educatore ed educando, mentre la pedagogia, in quanto pratica strumentale, trova la sua ragion d'essere nell'acquisizione di specifici e ben delineati obiettivi, indicati come meritevoli di essere appresi da una particolare società. I fini dell'educazione, consistenti nello sviluppo della persona, del pensiero critico e dell'immaginazione, non sarebbero misurabili con metodi convenzionali. Al contrario, sempre adoperando la distinzione di Hinchliffe, l'obiettivo indicato in un programma pedagogico, il fine dell'implementazione, proprio per la sua stessa natura di bene puntuale e auspicato, può essere misurato.

Ora, tornando alla più consueta dizione italiana che indica l'educazione come agire finalizzato e la pedagogia come luogo del governo teorico, conoscitivo ed amministrativo di tale agire, è necessario sottolineare che, sebbene l'agire finalizzato e orientato ad un preciso risultato è un momento fondamentale di tale discorso scientifico, esso non può essere separato da quelle riflessioni teoriche che prendano in carico questioni che eccedono i confini netti dell'agire strumentale, e che riguardano lo sviluppo di quel bagaglio di umanità che precede e segue l'apprendimento di una qualsiasi "*skill*" (cfr. Orlando Cian, 1997). Evitare queste ampie questioni, restringere così fortemente l'oggetto di studio delle scienze dell'educazione in nome dell'efficienza, significherebbe abdicare al fondamentale dell'agire educativo.

Dunque, qualora la pedagogia decida di tendere, in ragione di una necessità strumentale, a un "assetto epistemologico" inscritto nel registro della tradizione anglosassone di *pedagogy*, le conseguenze sono chiare. Si

veda, ad esempio, come in alcuni casi italiani la pedagogia sperimentale e la ricerca didattica assumano come particolare campo di azione l'acquisizione da parte dell'allievo di specifiche abilità, rischiando di arrivare ad operare una separazione concettuale fra gli elementi antropologici e quelli funzionali e, quindi, di far scomparire dal proprio orizzonte scientifico l'educativo come tale, a vantaggio della mera istruzione (cfr. Gatti, 2002; Nigris, 2004).

Se, tuttavia, lo scopo strettamente strumentale è insito all'interno di un ideale oggettivistico, non è però necessario che, per giungere ad un suo ampliamento, si debba rimpiazzare tale ideale con uno egualmente indiscutibile, ma di segno, per così dire, opposto. Alcuni autori (Alexander, 2004; Johnson e Onwuegbuzie, 2004), ad esempio, mettono in guardia dal sostituire una "divinità" con un'altra, ovvero si dal fondare la ricerca educativa su un diverso tipo di imperativo, l'interpretazionismo (cfr. Lather, 2004) che, così come l'oggettivismo si sottrae alla discussione critica facendosi ragion di nascita di sé stesso, si caratterizzi per eguali doti di categoricità ed auto-evidenza⁷. L'assunzione di fondo di questi autori è che, sebbene ambedue i paradigmi qualitativo e quantitativo possano offrire adeguate risposte a talune questioni, ed affrontare validamente alcuni luoghi di indagine, nessuno dei due, autonomamente, può risolvere tutti i problemi che il ricercatore in ambito educativo incontra nella pratica scientifica concreta. L'opposizione dell'uno all'altro, d'altronde, come sostiene Pring (2000), è solo frutto di un dualismo falso e pernicioso basato su assunti filosofici dubbi. Al contrario, proprio l'ampiezza dell'oggetto di studio pedagogico (dall'acquisizione di un'abilità al raggiungimento della sua specificità umana) suggerisce che i due termini possono entrambi trovare posto nella ricerca (Alexander, 2004). Quest'ultima istanza affonda le sue radici nel pensiero pragmatista di Peirce, James e Dewey, sviluppato nei paesi nordamericani (per la ricezione in Italia del pragmatismo, cfr. Cambi, 2008; Chiosso, 1997) e si sostiene sulla considerazione che, al fine di giudicare la validità di un'indagine scientifica, ed il suo grado di temporanea verità, è necessario rivolgersi agli effetti che essa procura e, nella misura in cui ciò è concepibile, appurare se tali effetti risolvono il problema per cui l'ipotesi di ricerca era stata formulata (cfr. Dewey, 1938).

Un problema noto di tale concezione è che essa conduce a un infinito relativismo, essendo imperscrutabili i criteri per i quali un risultato è giudicato in grado di risolvere un problema meglio e, quindi, in maniera più vera, di un altro. Onde porre argine a tale relativismo, Alexander (2004)

7 Per ragioni di spazio, non dedicherò al paradigma qualitativo l'accurata trattazione che meriterebbe. Invito il lettore a rivolgersi a Johnson e Onwuegbuzie (2004) e Conte (2006a) per gli opportuni approfondimenti.

propone una versione del pragmatismo che, al superamento della distinzione teoria-pratica, ben insita nel progetto iniziale per cui il pragmatismo si è sviluppato, aggiunga il richiamo a valori trascendentali tramite cui giudicare i potenziali risultati della ricerca in ambito educativo. Il riferimento di Alexander (2004) poggia sulla distinzione aristotelica tra cause efficienti e teleologiche. Le cause teleologiche, che fanno riferimento al fine per il quale una cosa esiste, per essere adeguatamente comprese, richiedono di prendere in considerazione un ordine di cose più ampio, in cui tale fine s'inserisce. Dato che, discute l'autore, l'attività umana (di cui la ricerca educativa è parte) è intrinsecamente intenzionale, per essere compresa, essa deve essere osservata attraverso la lente delle norme, degli ideali e degli scopi che la connotano. La ricerca educativa deve, dunque, fare riferimento a tali ideali come base su cui giudicare le pratiche educative. La particolarità di questi ideali, e a differenza degli ideali che sostengono l'oggettivismo o l'interpretazionismo, consiste nel fatto che essi sono, per definizione, pensabili (espliciti) e discutibili, giacché non si auto-negano o si auto-giustificano dogmaticamente. Il "così agiamo perché così è", diviene nel pragmatismo trascendentale (*transcendental pragmatism*) di Alexander (2004) "così è perché così agiamo". Sicché la ricerca fondata su questo modello può servirsi di metodi qualitativi o quantitativi, purché coerenti con la questione in esame e nella misura in cui essi sono utili (e quindi producono verità, nel pensiero pragmatico); e la loro utilità è valutata sulla base di ideali esterni ma espliciti.

4. La pedagogia e il paradigma psicologico

Delle posizioni brevemente illustrate nei precedenti paragrafi, e soprattutto dal confronto tra, da un lato, le voci di autori come Hinchliffe e Alexander, i quali propongono un cogente ripensamento dei metodi e delle finalità della ricerca educativa e, dall'altro, la muta ascesa naturalistica della psicologia, è possibile apprezzare le differenze strutturali tra i discorsi delle due discipline in questione, perlomeno nella maniera in cui esse sono venute a configurarsi in un'influente parte del globo. I due campi del sapere implicano due differenti modi di fare scienza ed, in ultima analisi, sottendono due differenti soggetti epistemici. Nel caso dell'educazione, nel suo senso più profondo, è all'opera un soggetto-in-relazione, chiamato a compiere scelte (moralì ed etiche) che dovranno essere poi tradotte in pratiche finalizzate alla cura dell'umano nell'umano (cfr. anche Conte, 2006a). Nel caso della psicologia, invece, è teorizzato un soggetto-fuori-dalla-relazione, il cui auspicio è un resoconto di dignità scientifica, cioè esatto relativamente ad alcuni criteri, sul comportamento e sulla cognizione (sociale?) in contesti dal più o meno alto grado di generalizza-

bilità. Nel primo caso, il soggetto della pratica educativa è la persona (vi sono, cioè, due soggetti in un particolare tipo di relazione). Nel secondo, l'oggetto è l'individuo, e l'unità di misura il suo comportamento.

Qualora, come già suggeriva Dewey (1929), la psicologia sia da considerarsi una (tra le tante) delle fonti della pedagogia, o possa comunque essere ritenuta una disciplina capace di offrire contributi validi al discorso pedagogico, tale distanza non è scevra da problemi e dovrebbe invitare alla cautela. Una psicologia (sociale o non) che individua il suo oggetto di studio in un oggetto naturale, o meglio, che ricrea ad arte il suo oggetto nel dominio naturale, produce pratiche, strumenti, procedure che abbracciano un particolare sistema di valori scientifici. Questo sistema di certo non è, per definizione, neutrale ma rappresenta una scelta meta-teorica precisa. È necessario quindi tenere in conto cosa possa accadere quando talune di queste pratiche sono "applicate" all'interno di un diverso operare scientifico che abbraccia un altro sistema di valori conoscitivi. È possibile esemplificare con questi quesiti: possono le pratiche delle scienze educative, se fondate sulla cura della persona (Conte, 2006a), utilizzare strumenti concettuali ritagliati sull'individuo? Ancora, può un discorso fondato sull'oggetto sociale ed umano, e quindi sulla soggettività e sull'unicità, utilizzare pratiche costruite pensando ad un oggetto naturale, per definizione guidato da leggi ed esterno al soggetto che studia?

È Conte (2006a; ma prima anche Granese, 1993, 2003; cfr. Mortari, 2006), ritornando nel contesto italiano del dibattito pedagogico recente, ad aver sottolineato il ruolo di pietra angolare, nella scienza pedagogica, del concetto di cura educativa, con la vasta semantica ad esso associata, e ad aver ribadito la portata teorico-pratica che gli è propria. Ora, tra le caratteristiche fondamentali di tale concetto, e tra le condizioni necessarie perché la presenza della cura educativa possa essere rilevata, vi è l'esistenza di una relazione intenzionale che leghi un educatore ed un educando (al minimo dei termini), nell'imprescindibilmente reciproca finalità di liberare l'autentica cifra di umanità ed autonomia di entrambi i soggetti coinvolti. Pertanto, se la pedagogia è scienza della cura educativa, e se la cura annovera tra le sue aggettivazioni semantiche questa caratteristica, la pedagogia stessa, allora, come sostenuto anche da Granese (2003), conclama un programma morale generale che dovrebbe assurgere anche a fattore fondamentale di ogni altra scienza umana, fintanto che queste sono siano considerate scienze dell'umano per l'umano. In altre parole, e come sottolineato sempre da Conte (2006b) in altro contesto, le scienze umane e sociali, genericamente intese, dispongono di un'"eventualità pedagogica", potenzialmente declinabile in talune situazioni ed a certe condizioni (cfr. Minichiello, 2006; Granese, 2002).

Queste posizioni, inoltre, convergono con quanto, meno recentemente, affermato da Howard (1985). Pur non nominando esplicitamente il sot-

tinteso dispositivo pedagogico, e in ragione di una considerazione sull'inevitabile riflessività della scientificità psicologica, Howard rileva che i modelli adottati in psicologia possono avere un inaspettato risultato nella formazione dell'essere umano, e quindi gli psicologi possono essere visti come veri e propri "agenti nella formazione degli esseri umani" (p. 262)⁸. Da ciò, continua l'autore, la necessità di prendere in carico l'inevitabile questione della moralità e dei valori (soprattutto quelli non-epistemici) nello studio della psiche.

Date queste premesse, è possibile concludere che, nel mentre si ignorano tali valori (Howard, 1984) e si abdica alla potenziale pedagogicità insita nelle scienze dell'uomo (Conte, 2006b), al fine di sottoscrivere un programma di scientificità cosiddetta esatta, la psicologia può giungere a proporre, durante la sua impresa scientifica, modelli dis-formativi e avulsi dal problema della crescita umana. L'applicazione indiscriminata di questo stesso paradigma al discorso pedagogico, dunque, presenta un'essenziale problematicità che concerne la sovversione stessa della finalità educativa. Importando, per così dire, indiscriminatamente, nozioni di quell'impianto fondato sulla frattura soggetto-soggetto e sul rifiuto positivo di prendere in carico epistemologicamente la riflessività della scienza psicologica, e prescrivendone i metodi come modello di scientificità, si contribuisce a frantumare il reciproco legame relazionale educatore-educando e, sotto l'implacabile egida dello sviluppo di "effective interventions"⁹, a declassare la persona ad individuo, l'aver cura a prendersi cura (se non ad incuria cfr. Conte, 2006a; sul concetto di aver cura in senso educativo si veda anche Mortari, 2006), la scientificità a pseudo-scientificità. In ultima analisi, a smarrire ciò che è il *proprium* della ricerca sulle pratiche educative (cioè pratiche di cura) e il fine ultimo di tali pratiche. Un esempio in tale direzione è rintracciabile proprio nel caso della psicologia sociale. Il ripudio (e l'oblio) delle concezioni wundtiane, l'individualizzazione del sociale, l'estensione acritica del paradigma comportamentista prima, e cognitivista poi (con i modelli di uomo a esso sottesi), sono gli elementi che, adottati con lo scopo di conformarsi a un ideale di scientificità ritenuto più esatto,

- 8 Howard individua nel linguaggio il veicolo principe del ruolo formativo delle teorie e dei modelli psicologici. È di interesse evidenziare come il linguaggio fosse annoverato da Wundt tra quelle funzioni mentali superiori (cioè sociali) che rendevano necessario l'utilizzo di differenti metodi per essere studiate scientificamente.
- 9 Il vocabolo "intervention", parola chiave di molta della ricerca psicosociale in ambito educativo, già dalla sua radice etimologica, sottende un'immagine di presenza improvvisa. Con esso s'intende (più o meno esplicitamente nella letteratura) che si possa giungere in un luogo (poniamo una classe) di relazioni educative, applicare una tecnica, modificare una reazione comportamentale, misurare un *outcome*, e lasciare (psicologicamente o materialmente) quello spazio e quelle relazioni.

hanno procurato lo smarrimento dell'oggetto della disciplina e abbandonato la sua specificità.

Concludo specificando che non si sta qui sostenendo che le scienze dell'educazione debbano ignorare contributi di altri discorsi (psicologico, sociologico ecc.), sicché si venga ad originare una provincia scientifica autonoma e scollegata. Né si sta qui contemplando una *reductio ad unum*, tale per cui l'intera scienza sociale è pedagogia. Al contrario. L'istanza che dovrebbe scaturire dalla rilettura della storia della disciplina psicosociale dovrebbe indurre la donna e l'uomo di scienza che si occupano di problemi educativi a vagliare, se possibile, ancor più criticamente i contributi proposti da altre scienze sociali, nel mentre queste sviluppano il loro autonomo discorso. Se, ad esempio, la nozione di individuo può entrare rigorosamente tra gli elementi di interesse di un pedagogista, essa deve essere esplicitamente indicata, e trattata, per ciò che è. Non tacitamente mascherata da unica unità di analisi delle scienze umane. Di più: il dibattito sui fondamentali del discorso pedagogico, cioè l'individuazione del metodo e la delimitazione dell'oggetto, se deve necessariamente tener in conto ciò che avviene nelle altre scienze umane, e in particolare nella psicologia, non può limitarsi, come è forse già ovvio, all'importazione acritica. Bensì è chiamato, in funzione del suo fine ultimo che, ribadisco, consiste nella formazione della persona umana, a indirizzare e orientare i saperi ancillari (o anche fondamentali) – pur considerate e rispettate le dovute differenze – verso una ri-semantizzazione delle loro pratiche, e verso un nuovo tipo di scientificità. Una scientificità che sappia fare i conti con il carico di valori e di umanità connaturati al peculiare problema in gioco in tali scienze.

Nota bibliografica

- Alexander H. A. (2004). A view from somewhere: explaining the paradigm of educational research. *Journal of philosophy of education*, 40, pp. 206-221.
- Allport F. H. (1924). *Social psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Allport G. W. (1954). The historical background of modern social psychology. In G. Lindzey, E. Aronson (eds.), *Handbook of social psychology* (Vol. 1, pp. 1-80). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Cambi F. (2008). *Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Chiosso G. (1997). *Novecento Pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Conte M. (2006a). *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Conte M. (2006b). La pedagogia tra presenza ed assenza. In G. Minichiello (a cura di). *Dalle pedagogie alla pedagogia. Seminari itineranti* (pp. 97-103). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Danziger K. (1979). The positivist repudiation of Wundt. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 15, pp. 205-230.

- Danzinger K. (1980a). The history of introspection reconsidered. *Journal of the history of the behavioural sciences*, 16, pp. 241-262.
- Danzinger K. (1980b). On the threshold of the new psychology: Situating Wundt and James. In W.G. Bringmann, R.D. Tweney (Eds.), *Wundt studies* (pp. 363-379). Toronto, Ontario, Canada: Hogrefe.
- Dewey J. (1929). *The sources of a Science of Education*, New York: Livering Publishing Corporation.
- Dewey J. (1938). *Logic: A theory of inquiry*. New York: Henry Holt.
- Farr R.M. (1991). The long past and the short history of social psychology. *European journal of social psychology*, 21, pp. 371-380.
- Farr R.M. (1996). *Roots of modern social psychology (1872-1954)*. Oxford, UK: Blackwell.
- Farr R.M., Moscovici S. (Eds.). (1984). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fendler L. (2006). Why generalizability is not generalizable? *Journal of Philosophy of Education*, 40, pp. 437-449.
- Gatti R. (2002). *Che cosa è la pedagogia sperimentale*. Roma: Carocci.
- Gorard S. (2001). *Quantitative methods in educational research: the role of numbers made easy*. London: Continuum.
- Granese A. (1993). *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Granese A. (2003). *Istituzioni di pedagogia generale. Principia educationis*. Padova: Cedam.
- Hammersley M. (2006). Philosophy's contribution to social science research on education. *Journal of philosophy of education*, 40, pp. 274-286.
- Henley T.B., Johnson M.G., Jones E., Herzog H. A. (1989). Definitions of psychology. *Psychological Record*, 39, pp. 143-151.
- Hinchliffe G. (2001). Education or pedagogy? *Journal of philosophy of education*, 35, pp. 32-45.
- Hogg M.A., Abrams D. (1988). *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes*. London: Routledge.
- Howard G.S. (1985). The role of values in the science of psychology. *American Psychologist*, 40, pp. 255-265.
- Johnson R.B., Onwuegbuzie A. J. (2004). Mixed method research: a research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33, pp. 14-26.
- Lather P. (2004). Scientific research in education: a critical perspective. *British Educational Research Journal*, 30, pp. 759-771.
- Manicas P.T. (1987). *A History and Philosophy of the Social Sciences*. Oxford: Basil Blackwell.
- Michell J. (2003). The quantitative imperative: positivism, naive realism and the place of qualitative methods in psychology. *Theory and Psychology*, 13, pp. 5-31.
- Minichiello G. (2006). L'epistemologia pedagogica tra forme di vita e paradigmi teorici. In G. Minichiello (a cura di). *Dalle pedagogie alla pedagogia. Seminari itineranti* (pp. 19-45). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Niaz M. (2008). A rationale for mixed methods (integrative) research programmes in education. *Journal of philosophy of education*, 42, pp. 288-305.

- Nigris E. (2004). *Didattica generale 1 Ambienti di apprendimento*. Milano: Guerini Scientifica.
- Orlando Cian D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Pring R. (2000). The 'false dualism' of educational research. *Journal of Philosophy of Education*, 34, pp. 247-260.
- Reuben J. A. (2003). Education. In T.M. Porter, D. Ross (Eds.), *The Modern Social Sciences* (vol. 7, pp. 621-633). Cambridge: University Press.
- Richards G. (2002). The psychology of psychology: A historically grounded sketch. *Theory and Psychology*, 12, pp. 7-36.
- Rowbottom P. D., Aiston S. J. (2006). The myth of "scientific method" in contemporary educational research. *Journal of philosophy of education*, 40, pp. 137-156.
- Stam H. J. (2006). Introduction: Reclaiming the Social in Social Psychology. *Theory and Psychology*, 16, pp. 587-595.
- Watson J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, pp.158-177.
- Wertz F. J. (1994). Of rats and psychologists: a study of the history and meaning of science. *Theory and Psychology*, 4, pp. 165-197.
- Wong W. (2009). Retracing the footsteps of Wilhelm Wundt: Explorations in the Disciplinary Frontiers of Psychology and in Völkerpsychologie. *History of psychology*, 12, pp. 229-265.
- Wundt W. (1912). *Elemente der Völkerpsychologie: Grundlinien einer psychologischen Entwicklungsgeschichte der Menschheit*. Leipzig: Kröner.