

# Lo stato delle scienze dell'educazione in Italia

**Piero Bertolini**

*Nell'articolo si affronta dapprima la questione della definizione delle scienze dell'educazione che in Italia si presenta con due accezioni: come indicativa delle varie scienze umane (psicologia, sociologia, psicoanalisi, ecc.) nel momento in cui si occupano esplicitamente del fenomeno educativo la prima e indicativa delle diverse specificazioni della pedagogia generale (storia della pedagogia; didattica; pedagogia speciale; pedagogia sperimentale; pedagogia degli adulti; ecc.) la seconda.*

*Su questa base si discute l'evoluzione delle scienze dell'educazione a partire dalla seconda guerra mondiale, ponendo l'accento sui fattori che ne hanno condizionato le due anime: da un lato le esigenze di carattere sociale con riferimento a problematiche extra-scolastiche, dall'altro lato il diffondersi di un reale interesse per la formazione professionale degli insegnanti.*

*Di particolare interesse è l'evoluzione della didattica che è alla ricerca di una autonomia delle varie specificazioni attraverso la costituzione di un proprio statuto epistemologico e di metodologie di ricerca proprie.*

*Infine, per quanto riguarda le istituzioni e gli strumenti di appoggio alle scienze dell'educazione o pedagogiche, l'articolo tocca il ruolo delle riviste specializzate e di alcune Associazioni che riuniscono i rappresentanti delle varie discipline pedagogiche e ad alcuni centri di ricerca pubblici o privati.*

## Premessa

Per assolvere in modo il più adeguato possibile il compito che mi è stato affidato, è indispensabile che io affronti in via preliminare la questione terminologica riguardante la dizione «scienze dell'educazione» che per quanto riguarda l'Italia appare alquanto ambigua e soprattutto non uniformemente risolta. E' solo in questo modo, infatti, che è possibile evitare scorrette interpretazioni di quanto ho intenzione di dire qui di seguito. In breve, si tratta di rendersi conto che permangono, anche all'interno delle Università, delle facoltà e degli stessi dipartimenti universitari italiani, almeno due accezioni di quella dizione.

La prima fa riferimento a tutte quelle scienze che si occupano, sia pure dal proprio punto di vista, dell'educazione come di una fondamentale e complessa esperienza umana. Mi riferisco in specifico, oltre alla pedagogia, alla psicologia alla sociologia e all'antropologia culturale, soprattutto, ma non soltanto, quando esse assumono espressamente la specificazione «dell'educazione». L'alternativa ad una tale definizione è rappresentata dalla dizione *scienze umane* nelle quali si annovera, oltre alle scienze citate, ovviamente anche la pedagogia (con tutte le sue eventuali specificazioni).

La seconda invece fa riferimento a tutte quelle discipline (qualcuno le definisce appunto «scienze») che, se un tempo rappresentavano al massimo dei capitoli interni alla pedagogia, ora rivendicano – chi più e chi meno – una loro autonomia, se non proprio un loro proprio statuto epistemologico. Mi riferisco in questo caso alla *storia della pedagogia* (o *dell'educazione*), alla *pedagogia sociale*, alla *pedagogia sperimentale*, alla *pedagogia speciale*, alla *docimologia*, alla *educazione degli adulti*, ecc., ma soprattutto alla *didattica generale*, oltre naturalmente alla *pedagogia generale* che con questa attribuzione intende specificare la sua funzione che non è più quella di comprendere tutte le sue ramificazioni, ma di affrontare e chiarire soprattutto le questioni epistemologiche. L'alternativa ad una tale definizione è rappresentata dalla dizione *discipline* (o *scienze*) *pedagogiche*.

C'è da dire che l'uso di queste due accezioni (della dizione *scienze dell'educazione*) è strettamente correlato con la complessa e variegata organizzazione degli studi e soprattutto delle entità istituzionali universitarie. E' così che, in linea generale - anche se le eccezioni non mancano, ma sono poco significative - la prima dizione è presente nelle facoltà di Scienze della Formazione. Facoltà che hanno il compito istituzionale di formare quelli che potremmo chiamare i *professionisti dell'educazione*, attraverso i suoi due corsi di laurea: in *scienze dell'educazione* per quanto riguarda gli educatori professionali, gli esperti dei processi formativi nonché gli insegnanti di scienze umane nelle scuole medie superiori; in *scienze delle formazione primaria* per quanto riguarda gli insegnanti di scuola materna (o dell'infanzia) e di scuola elementare. La relativa dizione alternativa («scienze umane») viene invece usata per lo più nelle facoltà di psicologia, di sociologia e persino in quelle di lettere e filosofia, che si presentano come istituzioni universitarie largamente monodisciplinari. In questo caso, tuttavia sono presenti molte loro specificazioni, quali ad esempio: psicologia dello sviluppo, psicologia sociale, psicologia dell'apprendimento, psicologia dinamica, psicologia dei gruppi, ecc.; o sociologia della politica, sociologia urbana, sociologia della famiglia, sociologia dello sport, e così via).

Al contrario, la seconda accezione della medesima dizione («scienze dell'educazione») è usata soprattutto in queste ultime facoltà, allo scopo di rendere anche solo concettualmente autonome le proprie discipline di riferimento da qualsiasi specificazione (come quella dell'educazione) che ne limiterebbero e ne immiserirebbero l'ambito. Ma la relativa alternativa («scienze o discipline pedagogiche») è usata di solito, più che all'interno delle facoltà, all'interno del gruppo disciplinare definito appunto pedagogico.

Nel cercare di affrontare la questione indicata nel titolo di questo saggio, sarò dunque per così dire costretto a riferirmi a quelle due aree semantiche.

## Lo sviluppo delle scienze dell'educazione/scienze umane

Non è certo possibile in questa sede operare un sia pure limitato excursus storico relativo alle scienze dell'educazione intese nell'accezione di scienze umane (psicologia, psicoanalisi, sociologia, antropologia culturale) in Italia, e tuttavia merita accennare al fatto che il notevole sviluppo di esse nel dopoguerra è da mettere in relazione ad una sorta di rivendicazione da esse messe in atto rispetto allo stato di grave recessione – tanto da essere ridotte al minimo – subito durante il fascismo. In tale periodo storico/ politico, infatti, dominava una cultura chiaramente idealistica, contraria in particolare ad un loro riconoscimento in quanto scienze degne di questo nome, e dunque responsabile di una loro evidente crisi istituzionale quanto meno nell'ambito del sapere accademico. Diversa fu la situazione della pedagogia che in quegli anni ebbe una certa diffusione ma come disciplina francamente filosofica e quindi facilmente considerata, nel dopoguerra, come un sapere astratto, poco significativo per quanto attiene all'approfondimento e alla soluzione dei più seri problemi sociali allora dominanti. Così, mentre la psicologia, la psicoanalisi, la sociologia e successivamente anche l'antropologia culturale (pur se in maniera assai meno eclatante) ricevevano, in particolare negli anni sessanta, dalle forze politiche e sociali una forte spinta alla loro diffusione, la pedagogia sopravvisse quasi a stento. Essa, infatti, era ancora caratterizzata dalla sua dimensione filosofica e quindi largamente condizionata da motivi ideologici e da conseguenti sempre più obsolete contrapposizioni dottrinali. Significativa la riguardo la contrapposizione tra le pedagogie cattoliche, quelle di ispirazione laica e quelle di ispirazione marxista.

Si aggiunga peraltro che il successo delle scienze umane non pedagogiche è stato legato più che al mondo della scuola, a quello delle problematiche extrascolastiche, correlate ad una sempre più diffusa concezione allargata di esperienza educativa (disagio non solo giovanile variamente espresso, formazione professionale; tempo libero; ecc.). (Opere consultabili, tra le altre: Alberoni, 1966; Bertolini, 1983; Mucciarelli, 1979; Papi, 1979). In quegli anni e per vari decenni, infatti, tali scienze non vennero di fatto coinvolte sul terreno della formazione degli insegnanti lasciata in mano (si fa per dire...) alle discipline insegnate nelle scuole soprattutto medie, come l'italiano, il latino, la storia, la matematica, le scienze, ecc. e quindi alle facoltà corrispondenti (in particolare, Lettere e filosofia e Scienze matematiche e fisiche), o al vecchio e sempre più superato istituto magistrale che era una scuola media superiore accorciato di un anno rispetto ai licei e agli istituti professionali! L'unica eccezione può essere considerata la facoltà di *magistero* in cui aveva una presenza abbastanza notevole la pedagogia, ma

che di fatto era una sorta di brutta copia delle facoltà di lettere e filosofia, istituita nei primi anni del novecento più per motivi sociali (apertura della scuola superiore alle classi sociali medio-basse e alle persone di sesso femminile che non avevano la possibilità di frequentare le altre scuole medie superiori). Da questo punto di vista, tuttavia, non si può non riconoscere che a partire dalla seconda metà degli anni sessanta furono proprio le facoltà di magistero (o alcune di esse, come quelle della Cattolica di Milano, di Bologna, Firenze, Roma, Bari) a prevedere nel proprio curriculum per la formazione degli insegnanti medi alcune discipline psicologiche e pedagogiche, pur se considerate ufficialmente come discipline «facoltative», ed alcune discipline pedagogiche non generaliste come la didattica e la pedagogia speciale (Giovannini, 1988; Ministero dell'Interno, 1986).

Del progressivo sviluppo e rafforzamento della psicologia e della sociologia è da considerare emblematica l'istituzione di alcune facoltà universitarie autonome, anche se per alcuni anni limitate a poche sedi (per la psicologia, Padova e Roma; per la sociologia, Trento e ancora Roma), ma oggi presenti in molte altre Università. Ciò che merita in ogni caso sottolineare fu la progressiva conquista da parte di quelle scienze e dei suoi più prestigiosi rappresentanti di un notevole potere sociale e poi politico, accompagnato da una valutazione assai positiva da parte anche della gente comune. Questo potere si esprime soprattutto nei servizi sociali sempre più diffusi sul territorio, nell'ambito della formazione professionale dei quadri dirigenziali o intermedi e nel settore della professione privata volta al trattamento di numerosi disturbi della personalità e del comportamento, settori nei quali fu inserito un numero sempre maggiore di laureati psicologi e sociologi. E' così accaduto che sempre più da parte degli psicologi e dei sociologi (di quelli che rifiutano, per le loro scienze di riferimento, la dizione «dell'educazione») si è cercato di invadere quello che sarebbe stato più propriamente il campo specifico dei pedagogisti (degli educatori professionali o come diversamente si volessero definire). Ciò che è da correlare con la necessità di trovare sbocchi professionali ai loro laureati, diversi da quelli tradizionali, sempre meno disponibili. Si è venuto così a determinare una sorta di concorrenza tra quei tre ambiti, o tre competenze, che probabilmente non ha giovato a nessuno.

In quegli stessi anni, tuttavia, si assistette ad una sia pure lenta trasformazione della pedagogia che cercò sempre più di svincolarsi dall'ingombrante protezione della filosofia, puntando di conseguenza a costituirsi in scienza autonoma. Ma anche qui ebbero un notevole peso – certamente frenante – le contrapposizioni tra scelte metodologiche differenti, questa volta non tanto sul piano squisitamente ideologico, quanto su quello epistemologico: tra chi intendeva la scientificizzazione della pedagogia nel senso empiristico e tecnicistico (con l'occhio rivolto in particolare alle scienze umane sopra ricordate, dalle quali spesso finì per dipendere almeno sul piano delle metodologie di ricerca); e chi riteneva invece possibile, ed anzi auspicabile, il costituirsi di una scienza di tipo trascendentale non oggettivistica, ispirata alla fenomenologia husserliana o all'ermeneutica, una

scienza ovvero *rigorosa seppure non esatta*. Tali contrapposizioni non furono, e non sono però, tanto pesanti quanto le precedenti di tipo puramente ideologico, sicché non impedirono, nelle diverse sedi accademiche, il progressivo affermarsi di un numero sempre più elevato delle discipline pedagogiche specifiche già citate (Bertolini, 1988; Fornaca & Di Pol, 1980; Frabboni & Pinto Minerva, 1994; Laporta, 1980; Massa, 1990; Nanni, 1986; Visalberghi, 1978).

Nel contempo, in particolare a partire dalla seconda metà degli anni settanta, in Italia si diffuse e si affermò sempre di più l'interesse per il mondo della scuola e di conseguenza per la formazione degli insegnanti cui si demandava inevitabilmente la buona o cattiva riuscita delle riforme che sia pure timidamente andavano predisponendosi e realizzandosi. Il dibattito da questo punto di vista fu molto acceso soprattutto perché si vennero delineando due linee abbastanza differenti se non proprio alternative. Da un lato, i cosiddetti *disciplinari* (i docenti di scienze naturali, di matematica, di italiano, di storia, ecc.) ritenevano determinante per una adeguata formazione degli insegnanti una maggiore competenza nelle varie discipline insegnate a scuola, accompagnata soltanto da una competenza didattica specifica per la quale essi si proponevano come i veri depositari (Bagni, 1999; D'Amore, 1999; Mattozzi, 1995). Da un altro lato, i rappresentanti delle scienze dell'educazione - questa volta sì, oltre ai pedagogisti in tutte le loro branche, gli psicologi i sociologi e gli antropologi - ritenevano al contrario che fossero determinanti in quell'ambito le competenze e gli approfondimenti in ciascuna di tali scienze e nelle loro specificazioni. Il che non comportava peraltro la negazione dell'importanza delle competenze disciplinari (tra le altre opere consultabili: Frabboni & Giovannini & Luzzatto, 2000; Margiotta, 1996).

Da questo punto di vista va detto che proprio a motivo di tale diatriba un numero non piccolo di psicologi, sociologi, antropologi culturali si sono schierati con i pedagogisti non disdegnando di conseguenza la specificazione *dell'educazione* per la definizione delle loro scienze. La maggior parte di costoro sono rimasti all'interno delle facoltà di Scienze della Formazione (presso cui sono di solito allocati i Dipartimenti di Scienze dell'Educazione) o, quanto meno, dei *dipartimenti di Scienze dell'educazione* anche nel caso in cui avessero deciso di trovare una collocazione nelle facoltà di psicologia o di sociologia. Questi Dipartimenti, diffusi ormai nella stragrande maggioranza delle Università, vanno considerati quindi come le istituzioni accademiche più accreditate per ciò che attiene ad un raggruppamento, ad un coordinamento e ad una collaborazione, sia nell'ambito della didattica sia in quello della ricerca scientifica, di tutte le scienze dell'educazione (Balduzzi & Beseghi, 1988; Gattullo, 1986). Una collaborazione quindi che si esplica soprattutto per ciò che riguarda la formazione degli insegnanti, ma che si estende anche alla formazione degli altri professionisti dell'educazione. Non c'è quindi da stupirsi se sono abbastanza frequenti ricerche interdisciplinari su quelle problematiche, anche se di volta in volta in ciascuna di esse assumono un rilievo preminente una delle scienze implicate (Morgagni, 1998).

L'avvio, lo scorso anno, della formazione universitaria di tutti gli insegnanti, da quelli della scuola dell'infanzia a quelli della scuola media superiore, ha ovviamente rafforzato una tale collaborazione. Quest'ultima sta trovando, sia pure lentamente, la sua più significativa espressione nell'attenzione data agli ambiti delle tecnologie della formazione (che non rinunciano peraltro a sottolineare la loro valenza umanistica), e delle componenti organizzative. Una attenzione quest'ultima che è volta ad ottimizzare i processi di apprendimento e di scambio diretto delle conoscenze e delle pratiche educative (Nanni, 1986; Rosati & Crispoldi & Falcinelli, 1997).

Va detto peraltro che anche presso altri dipartimenti, monodisciplinari come quelli di psicologia e di sociologia, l'interesse per la formazione degli insegnanti e soprattutto per i processi di apprendimento si va diffondendo, secondo una specializzazione che fortunatamente non assume i toni della contrapposizione fra scienze diverse e che quindi si collega molto spesso a quanto avviene all'interno dei Dipartimenti di Scienze dell'Educazione.

Infine, è interessante notare che la contrapposizione tra disciplinaristi e scienziati dell'educazione trova una sorta di importante decantazione nei Centri interdipartimentali per la formazione degli insegnanti che, anche prima della istituzione dei corsi di laurea specifici, sono sorti in molte Università italiane e nei quali sono presenti rappresentanti di tutte le discipline coinvolte. Anzi, occorre riconoscere che è proprio ad essi, e ad una loro struttura di coordinamento (il CONCURED che ha sede in Genova e che è diretto dal matematico prof. Junio Luzzatto), che si deve un'azione assai forte di stimolo nei confronti delle forze politiche e di governo. Un'azione condotta proprio allo scopo di ottenere quella universitarizzazione della formazione degli insegnanti, considerata in linea generale come garanzia dell'efficacia della medesima. In Italia, dunque, si è verificato un movimento inverso, rispetto a quanto avvenuto in altri Paesi, tra le scienze dell'educazione e la domanda sociale. Invece di essere quest'ultima a rivolgersi alle prime per ottenere, in questo caso almeno, un impegno per la formazione degli insegnanti, sono state proprio le scienze dell'educazione ad esercitare una grande pressione di tipo sociale affinché i politici si decidessero a riformare il sistema formativo che era ormai assurdamente obsoleto.

In una sorta di controtendenza a tale tendenza è invece da sottolineare la forte domanda sociale rivolta alle scienze dell'educazione nei confronti di una ricerca scientifica intorno alle due istituzioni per la prima e la seconda infanzia (asilo-nido e scuola materna o dell'infanzia). Queste ultime, infatti, a partire dalla seconda metà degli anni sessanta, si sono andate imponendo grazie alla grande determinazione soprattutto degli enti locali, Comuni in testa. Ciò che determinò negli anni successivi una notevole attenzione da parte della ricerca scientifica specializzata (tra le numerosissime opere che si possono consultare in proposito: Bertolini, 1984, 1993, 1997; Frabboni, 1998; Petter, 1997).

A proposito della già citata struttura di coordinamento o Conferenza Nazionale dei Centri interdipartimentali per la ricerca educativa e didattica

(CONCURED), importa sottolineare l'importanza che sempre più ha avuto e continua ad avere il suo periodico – attivo ormai da oltre quattro anni – al quale collaborano stabilmente tanto i disciplinari quanto gli scienziati dell'educazione, ed il cui titolo è di per sé significativo: *Università e Scuola. Problemi trasversali e ricerca didattica*. Del suo impegno e della sua azione di stimolo alla ricerca interdisciplinare sono chiara testimonianza, oltre ai normali numeri della rivista, alcuni numeri speciali dedicati ad esempio al tema dell'*apprendimento* (n.1 del 1997), alle attività di *laboratorio e di tirocinio* (n. 1 del 1998), al tema dell'*orientamento* (n. 2 del 1998) e della *valutazione della didattica universitaria* (n. 1/R del 1999), ecc., per la realizzazione dei quali la rivista ha fatto ricorso anche alla collaborazione degli operatori della scuola raccordando le loro esperienze e le loro sperimentazioni con il sapere accademico.

D'altro canto, questo raccordo e questa collaborazione trovano un luogo particolarmente idoneo nelle attività di laboratorio e di tirocinio previste all'interno sia del corso di laurea in Scienze dell'Educazione sia di quello per la Formazione Primaria. Si tratta infatti di attività nelle quali sono direttamente impegnati operatori ed insegnanti appositamente «comandati» (distaccati) a tempo parziale all'interno delle strutture universitarie (Dalle Fratte, 1998; Frabboni, Guerra, Lodini, 1995; Visalberghi, 1997). Ma si tratta di un raccordo e di una collaborazione che dovrà essere ulteriormente rafforzata e meglio condotta in quanto non sempre, e soprattutto non tutti, i docenti universitari sono disposti o sono in grado di utilizzare all'interno delle loro attività didattiche l'esperienza di quegli operatori.

## Lo sviluppo delle Scienze dell'Educazione/ Discipline (Scienze) pedagogiche

In un certo senso appare più agevole la trattazione del tema relativo allo sviluppo delle scienze dell'Educazione intese nella seconda accezione più sopra chiarita, ovvero intese come *Discipline (o Scienze) pedagogiche*.

Anche in questo caso, il ritardo del loro progressivo affermarsi – abbastanza evidente se si volessero e si potessero analizzare le ricerche, gli studi e la stessa istituzionalizzazione accademica della pedagogia in Italia – è da imputare a quel periodo storico/ politico/ culturale proprio dell'Italia fascista cui ho già fatto cenno nel paragrafo precedente. Se si fa eccezione per la *storia della pedagogia* (intesa come *storia delle idee intorno all'educazione*) e per la didattica (la quale ultima tuttavia era quasi sempre identificata con la pedagogia nella sua accezione più generale, e che quindi non assumeva mai la forma tipica delle didattiche specifiche), nessun'altra determinazione pedagogica trovò in quegli anni le condizioni necessarie, prima ancora che per una loro diffusione, per la loro stessa esistenza. Ma dopo i primi anni del dopoguerra, e certamente sotto l'influenza degli stimoli che provenivano da altri Paesi europei ed extra-europei e delle caratteris-

tiche altamente problematiche che la società andava via via assumendo, iniziò a prendere corpo una linea di tendenza contrapposta alla precedente.

In un primo tempo furono soprattutto la *didattica* (questa volta intesa non soltanto nei suoi aspetti più generali, ma anche in quelli più specifici e concreti) e, sia pure in modo più limitato, la *pedagogia speciale* (che nasceva dall'interesse che si andava dilatando, peraltro in maniera non sempre corretta, per il trattamento dei soggetti portatori di handicap non soltanto fisici) a trovare spazi e occasioni per una loro sempre più significativa affermazione. E qui la *domanda sociale* ebbe certamente il suo peso. Per quel che riguarda la didattica, infatti, si trattava di affrontare con decisione il problema sempre aperto, ed in proporzioni assai rilevanti soprattutto con riferimento alle regioni meridionali del nostro Paese, della persistenza di un analfabetismo iniziale o di ritorno che segnalava un evidente fallimento delle pratiche educativo/ istruttive perseguite dalla scuola di base (scuola elementare e scuola media inferiore). E si trattava di innalzare il livello quantitativo e qualitativo dell'istruzione di tutti, sempre più necessario al forte sviluppo industriale che caratterizzava l'Italia del dopoguerra (Frabboni 1999; Gennari, 1996; Laneve, 1997). Per quel che riguarda la pedagogia speciale si trattava della necessità di fornire gli operatori dell'educazione non solo scolastici, degli orientamenti e delle metodologie più corrette ed efficaci per potere rispondere in modo socialmente ed eticamente più convincente al problema del trattamento dei portatori di handicap. Per essi, infatti, anche in seguito alla contestazione del '68, non si voleva più ricorrere a soluzioni emarginanti quali erano le istituzioni speciali (e, ma assai meno frequentemente, le classi speciali o differenziali) (Canevaro, 1999; De Anna 1998; Larocca, 1994).

Mi pare sicuramente molto interessante il percorso fatto in questi anni dalla *didattica* che si è sempre più impegnata in vere e proprie ricerche scientifiche. Esse, partendo dalle suggestioni della pedagogia attiva, si sono dirette verso tematiche sia di carattere generale sia di carattere più specifico. Con riferimento alle prime, va senza dubbio segnalato in primo luogo il grande interesse sviluppatosi intorno alla prospettiva della *programmazione educativa e scolastica* considerata a diversi livelli (sia di plesso scolastico, sia di classe scolastica, sia di ciascuna singola disciplina insegnata), come una condizione essenziale per una valida realizzazione di qualsiasi istituzione scolastica. In secondo luogo, e sempre con riferimento alle prime, va segnalato l'interesse sviluppatosi intorno alla costruzione dei *curricula* – o, meglio, dei *modelli curriculari*, che, pur facendo riferimento ovvio alle singole discipline ammesse all'insegnamento (e quindi coinvolgendo i cosiddetti disciplinariisti cui si è fatto cenno in precedenza, nonché gli stessi insegnanti), non possono non tenere conto delle *dimensioni di sviluppo* degli allievi, i loro potenziali linguistici, logici, creativi, socioaffettivi. Senza contare che, sempre a questo livello di impegno, l'attenzione per i curricula conduce anche a porsi i problemi relativi alla quantità delle informazioni disciplinari da mettere in campo nei vari ordini e gradi di scuola, compiendo quindi inevitabili scelte/ rinunce che siano rispettose della personalità degli allievi, ovvero che ri-

sultino a misura dello studente (Ballanti, 1989; Laporta, 1978; Pontecorvo, 1991).

Con riferimento alle ricerche didattiche più specifiche, mi pare opportuno fare riferimento soprattutto a tre questioni che, non a caso, hanno fatto convergere un numero davvero notevole di ricerche e di studi, alcuni di alto livello qualitativo. Mi riferisco in proposito ai temi dei *luoghi dell'insegnamento/apprendimento* (classe scolastica, laboratorio, atelier, ambiente esterno alla scuola), alle *strategie dell'apprendimento* (individualizzazione e socializzazione dell'apprendimento con tutte le tecniche di riferimento: da quelle dell'autoapprendimento al team-teaching, ecc.), e ai vari *linguaggi o codici comunicativi* (il gesto, il suono, l'immagine, parola orale e scritta, l'alfabeto elettronico, ecc.) che rendono non solo possibile ma efficace la stessa attività di insegnamento/ apprendimento.

Ma ciò che soprattutto merita sottolineare è la tendenza – peraltro non condivisa da tutti – sempre più forte, a considerare la didattica non più come un pezzo, come una costola, come un semplice ramo della pedagogia in quanto tale, ma come una disciplina (qualcuno azzarda l'uso del termine «scienza») del tutto autonoma. Ad essa si cerca di dare un proprio statuto epistemologico che, pur senza sconfessare i peraltro ovvi rapporti con la pedagogia, pretende di avere suoi fondamenti e sue proprie metodologie.

Analogamente importante mi pare segnalare – in una sorta di continuità e di approfondimento dell'interesse per la didattica – il progressivo affermarsi in Italia della *pedagogia sperimentale* intesa alla maniera di Planchard come controllo scientifico dei fatti pedagogici. Essa, che inizialmente seguiva quasi esclusivamente un approccio francamente quantitativo, si è via via aperta anche agli approcci qualitativi senza peraltro rinunciare al precedente. E' così che all'interno di essa si sono sviluppati interessanti studi e ricerche sull'osservazione etologica ed etnometodologica, sull'uso di tests, questionari ed interviste, sulle metodiche conversazionali in contesti specifici di insegnamento, e così via (Becchi, 1997; Calonghi, 1976). Analogamente, è importante segnalare il progressivo affermarsi della *docimologia e della tecnologia dell'istruzione* (che è una disciplina da poco asurta alla dignità accademica). La prima, interessata soprattutto a dare un fondamento scientifico alla valutazione, ritenuto criterio irrinunciabile per realizzare un necessario controllo dell'«efficacia dell'insegnamento, da ottenere anche tramite una ricerca comparativa internazionale degli standard di produttività scolastica (Gattullo & Giovannini, 1989; Vertecchi, 1991). La seconda, interessata soprattutto alla messa a punto di tutti quegli strumenti che ora, assai più che nel passato, possono fornire alla scuola opportunità mai prima a disposizione, con particolare attenzione all'«istruzione a distanza e agli strumenti audiovisivi e informatici (Calvani, 1995; Calvani-Rotta, 1999; Maragliano, 1998).

Ma il quadro attuale delle discipline pedagogiche specifiche si è andato ampliando specialmente in questo ultimo decennio anche in seguito alla presenza sempre più significativa di nuovi problemi e nuove realtà sociali. Mi riferisco in particolare alla *pedagogia sociale* che, pure possedendo confini assai labili rispetto

alla pedagogia generale, si sta sempre più caratterizzando come ambito pedagogico autonomo. I suoi oggetti specifici sono rappresentati in primo luogo dai vari setting in cui l'esperienza educativa si realizza (dalla famiglia alla scuola intesa come istituzione sociale, dalle organizzazioni del tempo libero alle sezioni giovanili dei partiti politici e ai movimenti religiosi, ecc.). In secondo luogo, da alcuni fenomeni sociali che pure interessando gli individui hanno caratteristiche strutturali e contingenti comuni (dal disadattamento e dalla delinquenza minorile agli altri esempi di disagio non solo giovanile quali il fenomeno delle tossicodipendenze; dall'impatto dei massmedia sui processi formativi e di costruzione culturale di intere categorie di individui, al significato educativo dello sport di base ed agonistico in grande espansione). In terzo luogo, l'insieme dei fenomeni e delle realtà che possono essere complessivamente indicate con l'espressione *politica educativa* e comprendente i vari servizi sociali, nonché l'organizzazione delle città al fine di renderle più a misura del cittadino, bambini e giovani in testa. (Gennari, 1989; Santelli Beccegato, 1979; Tramma, 1999).

Ma mi riferisco anche alla *pedagogia interculturale* che, seppure epistemologicamente ridondante rispetto alla semplice pedagogia, o alla pedagogia interculturale, nel senso che qualsiasi esperienza educativa (e quindi qualsiasi riflessione su di essa) non può non essere interculturale, è venuta acquistando una notevole rilevanza, proprio in questi ultimi anni a fronte del fenomeno per l'Italia sostanzialmente nuovo dell'immigrazione di persone provenienti da Paesi anche molto lontani. Essa d'altro canto è destinata ad aumentare la propria importanza (come dimostra la sua introduzione come disciplina autonoma in diverse Università italiane) per la necessità di trovare gli strumenti più idonei a favorire la convivenza non conflittuale tra individui diversi per motivi linguistici, religiosi, etnici, ecc.; e per mettere in crisi e soprattutto per prevenire pregiudizi, chiusure ideologiche, resistenze ad accettare come legittimi i bisogni degli altri: tutti atteggiamenti che purtroppo non risultano affatto scomparsi o in via di scomparire! (Demetrio & Favaro, 1992; Giusti, 1996; Sirna Terranova, 1997).

Inoltre non posso passare sotto silenzio una forte spinta alla sua diffusione non solo accademica della *educazione (o pedagogia) degli adulti* conseguente alla sempre più diffusa consapevolezza che il processo educativo deve essere per tutti i soggetti una condizione permanente. Ad essa si devono molte ricerche intorno alla condizione esistenziale degli adulti e degli anziani, alla loro identità sociale: alle sfide, ai rischi, alle poste in gioco, alle risorse e alle difficoltà proprie di quei soggetti. Non si tratta tanto di trasmettere loro i contenuti di una cultura tradizionale quanto di potenziare le loro capacità di svolgere attività creative individuali. E si tratta di fornire loro un'assistenza professionale ed una formazione continua (formazione dei lavoratori in mobilità, educazione al pensionamento, all'uso corretto del tempo libero come antidoto agli eventuali stress professionali, alla formazione e allo sviluppo delle capacità imprenditoriali, e così via) (Demetrio, 1997; Tramma, 1997).

Infine, merita sottolineare il fatto che, in concomitanza con l'espandersi delle discipline pedagogiche specifiche, cui ho appena fatto cenno, si è affermata l'esigenza (ormai istituzionalmente confermata almeno nell'ambito accademico) di qualificare la pedagogia con l'attributo generale, da qualcuno giudicata equivoca o addirittura superflua ma che per la maggior parte degli studiosi viene invece considerata indispensabile in quanto espressione dell'esigenza e dello sforzo per la realizzazione di una sorta di *coscienza critica* nei confronti dell'esperienza educativa. In questo senso, mi pare più che legittimo che ci si possa riferire con il termine di pedagogia generale sia alla ricerca di una *teoria generale dell'educazione* sia ad una *riflessione epistemologico-pedagogica* sia, ancora, alle varie e specifiche *filosofie dell'educazione*. Come non è difficile da comprendere, la nozione qui chiamata in causa trasversalmente è quella di teoria che, come tutti sanno bene, ha ben poco da spartire con l'idea di astrattezza (astratto, cioè, nel senso di vago, generico, indeterminato), ma ha invece molto a che fare con l'idea di *sistemazione* e di *organizzazione* delle esperienze, dei dati, di tutto ciò insomma che si è storicamente (e perciò concretamente) verificato. Si tratta quindi di una teoria che consente (o che cerca di consentire) di cogliere o di dare a tutto ciò un *senso* e che, come tale, invece di porsi in alternativa alla prassi (e quindi distaccandosi) è con essa in strettissima interazione. Ecco perché è proprio la pedagogia generale ad essere, soprattutto all'interno delle Università italiane, la disciplina pedagogica più diffusa (Bertin, 1968; Bertolini, 1988; Iori, 2000; Visalberghi, 1978).

### **Le istituzioni e gli strumenti di appoggio alle scienze pedagogiche e le richieste avanzate loro dall'Amministrazione centrale**

Prima di terminare, merita forse spendere qualche parola su due questioni che mi paiono abbastanza importanti per fornire un'idea più completa dello stato e dello sviluppo, in Italia, delle scienze dell'educazione intese alla seconda maniera e cioè come discipline pedagogiche. Si tratta di affrontare, sia pure in estrema sintesi, la questione delle istituzioni e degli strumenti che favoriscono lo sviluppo di tali scienze, nonché la questione relativa alle richieste più o meno esplicite che vengono avanzate dalle Amministrazioni centrali (governative) appunto alle varie discipline pedagogiche.

Dal primo punto di vista, si tratta di segnalare la presenza operante di due tipi di istituzioni/strumenti particolarmente rilevanti ai fini di cogliere le linee direttrici dello sviluppo di quelle discipline: le riviste e le collane editoriali, e le associazioni che raccolgono in modi diversi, spesso trasversali, i rappresentanti di esse. E' infatti in primo luogo attorno ad alcune riviste (e ad alcune collane editoriali collocate presso talune case editrici connesse in generale con le riviste, qualificate o in termini ideologici o di indirizzo scientifico) che gruppi di docenti

si ritrovano per condurre ricerche e per sviluppare discorsi anche di ordine politico/ istituzionale. Ne citerò qui di seguito quelle che mi paiono le più interessanti proprio ai fini che ci siamo prefissi. Così, a livello di pedagogia generale, vanno citate: *Orientamenti pedagogici* che è la rivista espressione del Pontificio Ateneo Salesiano di Roma e che, specie per quanto riguarda la documentazione bibliografica (non solo dell'indirizzo ideologico di riferimento) è da considerare senza dubbio la più importante ed utile a disposizione degli studiosi italiani. Va detto d'altro canto, che essa si struttura significativamente in tre sezioni principali: 'interventi e studi' (nella quale vengono affrontate le questioni di ordine più generale), 'esperienze e documenti' (nella quale vengono presentate ricerche e testimonianze non solo di pedagogia generale ma anche nelle altre discipline pedagogiche, d'altro canto tutte insegnate in quell'Ateneo), e «orientamenti bibliografici» (nella quale trovano largo spazio appunto sia le segnalazioni dei volumi usciti, sia numerose e spesso ampie recensioni). *Scuola e Città* che è invece espressione dell'indirizzo laico, anch'essa strutturata in sezioni: «teoria e storia dell'educazione» (in cui vengono affrontati questioni di pedagogia generale), «saggi e ricerche» (in cui vengono presentate e discusse ricerche e sperimentazioni anche in questo caso relative ad altre discipline pedagogiche), «politica scolastica» (in cui di presentano documenti e si discutono problemi relativi alle riforme soprattutto scolastiche in gestazione e in via di applicazione), «segnalazioni bibliografiche» (in cui, accanto ad alcune schede, si presentano peraltro non numerose recensioni). *I problemi della pedagogia*, fondata da Luigi Volpicelli 46 anni fa ed attualmente portata avanti dal figlio Ignazio e da un gruppo di studiosi dell'Università di Roma, che si struttura in 5 sezioni: pedagogia generale, problemi del nostro tempo, discussioni e documenti, problemi della scuola e recensioni.

Sempre da un punto di vista del loro orientamento soprattutto generale si possono ancora segnalare le seguenti riviste: *Encyclopaideia* (espressione del gruppo di pedagogia fenomenologica); *Pedagogia e Vita* (espressione del gruppo di pedagogisti cattolici facenti riferimento alla casa editrice La Scuola di Brescia); e *Il Quadrante Scolastico* (della federazione provinciale Scuole Materne di Trento, che, malgrado l'istituzione di riferimento, tratta per lo più tematiche pedagogiche di orientamento generale).

Invece, a livello delle altre specifiche discipline pedagogiche, si possono citare: per quanto riguarda la storia della pedagogia, le due riviste: *Ricerche pedagogiche* (legata al gruppo di docenti delle Università di Parma e di Ferrara) e *Annali di storia della pedagogia* (espressione del gruppo di storici dell'educazione operanti presso l'Università Cattolica di Milano e Brescia). Per quanto riguarda la didattica e le tecnologie dell'istruzione, si possono citare, oltre alle numerose riviste specializzate per i vari ordini di scuola e per alcune discipline specifiche come l'educazione musicale che ritengo qui non necessario citare, ed oltre alla rivista di cui ho già detto *Università e Scuola* (organo del CONCURED), le riviste meno specialistiche: *La Didattica* (espressione di un gruppo assai ampio di studiosi

operanti nelle Università di Bologna, Bari, Firenze, ecc.); *Scuola Viva* (espressione di un gruppo peraltro aperto di studiosi facenti capo alla Società Editrice Internazionale di ispirazione salesiana); *IAD – Istruzione a distanza e Cadmo* (espressioni, entrambe, di un gruppo di docenti del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università «La Sapienza» di Roma). In particolare, poi, per quanto riguarda l'educazione degli adulti, va citata la rivista *Adulità* (espressione del gruppo di educazione degli adulti dell'Università di Milano/Bicocca).

Importanti e significative sono anche le Associazioni che riuniscono sia trasversalmente sia con riferimento alle singole discipline quasi tutti i rappresentanti delle varie discipline pedagogiche. Così vanno citate innanzitutto le due Associazioni non specialistiche. In primo luogo, l'ASPEI (Associazione Pedagogica Italiana) che riunisce dal 1972 tutti coloro che ho in precedenza definito con il termine di professionisti dell'educazione (dagli insegnanti di scuola materna ed elementare a quelli della scuola media inferiore e superiore, dai docenti universitari agli operatori sociali/ educatori professionali) che ha una diffusione abbastanza capillare su tutto il territorio nazionale. Ogni due anni essa organizza un importante convegno dedicato a questioni che riguardano le principali tematiche educative e che coinvolgono specialisti di diversa derivazione (dal disadattamento minorile alla creatività, dalla parità scolastica alla politica delle riforme scolastiche, ecc.). In secondo luogo, va citata la più recente SIPED (Società Italiana di PEDagogia) che dal 1989 riunisce quasi tutti i docenti universitari delle discipline pedagogiche e che, oltre ai congressi nazionali che vengono organizzati ogni due anni su tematiche generali che toccano la cultura pedagogica in generale («Cultura, ricerca e formazione pedagogica», «La pedagogia nella società complessa», ecc.), promuove in diverse parti dell'Italia (da Napoli a Brescia, da Bologna e da Firenze a Sassari, ecc.) incontri e convegni su tematiche più specifiche come le questioni organizzative e di contenuto dei due corsi di laurea della Facoltà di Scienze della Formazione, il problema del tirocinio, la funzione attuale della filosofia dell'educazione, e così via. Entrambe tali Associazioni pubblicano un *Bollettino* ad uso dei propri associati.

Accanto a tali Associazioni per così dire trasversali, operano altre istituzioni settoriali, e precisamente: il CIRSE (che riunisce tutti i docenti di storia della pedagogia), la SIRD (che riunisce tutti i docenti di discipline didattiche) il SICESE (che riunisce i docenti di pedagogia comparata) ciascuna delle quali organizza convegni nazionali e internazionali nonché vari incontri di studio. Va detto inoltre che accanto a tali Associazioni, operano pure in diverse parti d'Italia alcuni Istituti di ricerca privati o pubblici. Tra essi vanno senza dubbio citati i 20 IRRSAE (Istituti di ricerca regionali decentrati, facenti capo al Ministero della Pubblica Istruzione) alcuni dei quali (ad esempio, quelli dell'Emilia-Romagna, del Piemonte, del Trentino, della provincia autonoma di Bolzano, ecc.) pubblicano delle vere e proprie riviste che trattano tematiche riguardanti soprattutto le politiche scolastiche e le più rilevanti questioni metodologiche e didattiche. Analogamente, va segnalato lo IARD (Istituto di ricerca con sede a Milano) che, pur se

realizzato da rappresentanti di varie discipline anche non strettamente pedagogiche (psicologia e sociologia), si occupa sia a livello di ricerca sia a livello di pubblicazioni di problemi squisitamente educativi (si veda il trimestrale *IL Laboratorio Iard* che spesso viene completato da interessanti ed importanti supplementi monografici).

Infine, due parole con riferimento alle richieste ufficiali che vengono avanzate alle scienze dell'Educazione, con particolare riferimento alle scienze pedagogiche, sia da parte del Ministero della Pubblica Istruzione, sia dal Dipartimento per la solidarietà sociale (retto da un ministro senza portafoglio) della Presidenza del Consiglio dei ministri. Per quanto riguarda il primo, è da segnalare soprattutto l'istituzione del Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione, affidato al Centro Europeo dell'Educazione di Frascati diretto dal prof. B. Vertecchi, dell'Università di Roma III, uno dei maggiori esperti di docimologia e di formazione a distanza. Tale servizio ha il compito non solo di rilevare la conformità del prodotto della formazione a determinati criteri, ma anche di dar vita a tutta una serie di stimoli in grado di incidere sul funzionamento della scuola (oggi particolarmente importante dopo l'approvazione dell'autonomia scolastica), inducendo decisioni in grado di modificarne il prodotto più evidente e cioè l'istruzione. Esso quindi non si presenta come una istituzione per così dire neutra (di tipo sociologico, nel senso di limitarsi a registrare dati provenienti dall'esterno), ma si pone all'interno del sistema scolastico come un fattore capace di orientarne l'attività in modo continuativo.

Per quanto riguarda il secondo, merita soprattutto citare l'istituzione del Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza, affidato all'Istituto *Degli Innocenti* di Firenze tramite un'apposita convenzione con la Presidenza del Consiglio, Dipartimento Affari Sociali. Esso, che funge di fatto da Osservatorio permanente sull'infanzia e l'adolescenza, pubblica almeno quattro o cinque volte l'anno dei Rapporti sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza e degli ampi dossier di documentazione anche monografici su vari argomenti (ad esempio, sulle violenze sessuali sulle bambine e sui bambini, sui figli di famiglie separate e ricostruite, ecc.).

In entrambi i casi si tratta di istituzioni abbastanza recenti (tre/ quattro anni di vita) che tuttavia stanno ottenendo un notevole successo, pur con qualche contrasto sui metodi da essi utilizzati, ed è pertanto da prevedere che avranno un ruolo futuro assai importante sia per l'organizzazione ed il funzionamento della scuola e delle istituzioni per l'infanzia e l'adolescenza, sia, di conseguenza, per lo sviluppo «mirato» delle Scienze dell'Educazione. Anche la presenza di tali istituzioni, dunque, dimostra la notevole vivacità di tali scienze, oggi in Italia, pure se in presenza di situazioni e di iniziative non sempre fra loro coordinate, come sarebbe invece auspicabile ad evitare inutili sovrapposizioni, oltre al rischio di frazionare eccessivamente gli stanziamenti economici e quindi le disponibilità finanziarie che – va detto per correttezza – se considerate nel loro complesso, non sono poche.

## Riferimenti bibliografici

- Alberoni, F. (a cura di) (1966). *Questioni di sociologia*. 2 voll., La Scuola: Brescia.
- Bagni, T. (1999). *Matematica*, Guerini Studio: Milano.
- Balduzzi, G. – Beseghi E. (1988), *I dipartimenti pedagogici*. Esperienze e prospettive a confronto, Clueb: Bologna.
- Ballanti, G. (1989). *La programmazione didattica*. Lisciani: Teramo.
- Becchi, E. (1997). *Sperimentare nella scuola*. La Nuova Italia: Firenze.
- Bertin, G.M. (1968). *Educazione alla ragione*. Armando: Roma.
- Bertolini, P. (1983). *Pedagogia e Scienze umane*. Clueb: Bologna.
- Bertolini, P. (1984). *L'infanzia e la sua scuola*. La Nuova Italia: Firenze.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico*. La Nuova Italia: Firenze.
- Bertolini, P. (1993). *Infanzia tra scuola e società*. La Nuova Italia: Firenze.
- Bertolini, P. (1996). *La responsabilità educativa. Saggi di pedagogia sociale*. Il Segnalibro: Torino.
- Bertolini, P. (a cura di) (1997). *Nido e dintorni*. La Nuova Italia: Firenze.
- Calonghi, L. (1976). *Sperimentazione nella scuola*. Armando: Roma.
- Calvani, A. (1995). *Manuale di tecnologia dell'educazione*. ETS: Pisa.
- Calvani, A. & Rotta M. (1999). *Comunicazione e apprendimento in Internet*. Erikson: Trento.
- Calvani, A. (2000). *Elementi di didattica*. Carrocci: Roma.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale*. B. Mondadori: Milano.
- Dalle Fratte, G. (a cura di) (1998), *La scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio*. Angeli: Milano.
- D'Amore, B. (1999). *Elementi di didattica della matematica*. Pitagora: Bologna.
- D'Amore & Frabboni F. (1996). *Didattica generale e didattiche disciplinari*, Polaris. Faenza.
- De Anna, L. (1998). *Pedagogia speciale*. Guerini Studio: Milano.
- Demetrio, D. & Favaro, G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale*. La Nuova Italia: Firenze.
- Demetrio, D. (1995). *L'educazione nella vita adulta*. N.I.S.: Roma.
- Demetrio, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Laterza: Roma/Bari.
- Di Bello, G., Mannucci A., Santoni Rugiu A. (a cura di). *Documenti e ricerche per la storia di magistero*. Firenze.
- Fornaca, R. & Di Pol R.S. (1989). *La pedagogia scientifica del Novecento*. Principato: Milano.
- Frabboni, F. & Pinto Minerva F. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Laterza: Roma/Bari.
- Frabboni, F. (1998). *Verso una scuola dell'infanzia maggiorenne*. La Nuova Italia: Firenze.
- Frabboni, F. (1999). *Didattica generale, una nuova scienza dell'educazione*. B. Mondadori: Milano.
- Frabboni, F., Giovannini M.L., G. Luzzato (2000). *Università e insegnanti*. Clueb: Bologna.
- Frabboni, F., Guerra L., Lodini, E. (1995). *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socio-educativo*. NIS: Roma.
- Gattullo, M. & Giovannini, M.L. (1984). *Misurare e valutare l'apprendimento*. B. Mondadori: Milano.
- Gattullo, M. (1986). *Quale Università?* La Nuova Italia: Firenze.
- Gennari, M. (1989). *La città educante*. SAGEP: Genova.
- Gennari, M. (1996). *Didattica generale*. Bompiani: Milano.
- Giovannini, M.L. (1988) *Uno spaccato della presenza femminile a Bologna: la facoltà di Magistero*. Clueb: Bologna.
- Giusti, M. (1996). *Una scuola, tante culture*. Fatatrac: Firenze.
- Guerra, L. & Mattozzi I. (1996). *Insegnanti di storia*. Clueb: Bologna.
- Iori, V. (2000). *Filosofia dell'educazione*. Guerini Studio: Milano.
- Laneve, C. (1997). *Il campo della didattica*. La Scuola: Brescia.
- Laporta, R. (1978). *Curricolo e scuola*. Istituto Enciclopedia Italiana: Roma.
- Laporta, R. (1980). *Educazione e scienza empirica*. RAI-DSE: Roma.

- Larocca, F. (1994). *Handicap indotto e società*. Il Sentiero: Verona.
- Mangano, A. (1989). *Problemi e prospettive della pedagogia sociale*. Bulzoni: Roma.
- Maragliano, R. (1998). *Nuovo manuale di didattica multimediale*. Laterza: Bari.
- Margiotta, U. (1996). *Pensare la formazione*. Università Ca' Foscari: Venezia.
- Mattozzi, I. e altri (1995). *La mediazione didattica in storia: una riflessione teorica, una proposta pratica. Guida per gli insegnanti*. Polaris: Faenza.
- Mattozzi, I. & Guanci, V. (1995). *Insegnare ad apprendere storia*. IRRSAE E-R. Bologna.
- Ministero dell'Interno. Direzione Generale dei Servizi Civili (1986). *Professioni sociali e Università* (2 voll.): Roma.
- Morgagni, E. (a cura di) (1998). *Adolescenti e dispersione scolastica*. Carocci: Roma.
- Mucciarelli, G. (1979). *L'evoluzione della psicologia contemporanea*. Clueb: Bologna.
- Nanni, C. (1986). *Educazione e scienze dell'educazione*. LAS: Roma.
- Papi, F. (a cura di) (1979). *Introduzione alle scienze dell'educazione*. Zanichelli: Bologna.
- Petter, G. (1997). *Psicologia e scuola dell'infanzia*. Giunti: Firenze.
- Pontecorvo, C. (1991). *La ricerca del curricolo*. Istituto Enciclopedia Italiana: Roma.
- Rosati, L., Crispoldi, S., Falcinelli, F. (1997). *Didattica delle scienze dell'educazione*. Anicia: Roma.
- Santelli Beccegato, L. (1975). *Pedagogia sociale e ricerca interdisciplinare*. La Scuola: Brescia.
- Sirna Terranova, C. (1997). *Pedagogia interculturale*. Guerini Studio: Milano.
- Tramma, S. (1997). *Educazione degli adulti*. Guerini Studio: Milano.
- Tramma, S. (1999). *Pedagogia sociale*. Guerini Studio: Milano.
- Vertecchi, B. (1991). *Origini e sviluppi della docimologia*. Giunti e Lisciani: Teramo.
- Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Mondadori: Milano.
- Visalberghi, A. (a cura di) (1997). *I problemi del tirocinio*. Litoflash: Roma.
- Zunino, G. (a cura di) (1991). *Nuovi Orientamenti per la scuola dell'infanzia*. Valore Scuola: Roma.

## Der Status der Erziehungswissenschaften in Italien

### Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert zuerst die Definition von Erziehungswissenschaften, die in Italien zwei Ausprägungen aufweist: Einerseits im Sinne der Humanwissenschaften (Psychologie, Soziologie, Psychoanalyse, usw.) sofern sie sich ausdrücklich mit dem Erziehungsphänomen beschäftigen; andererseits im Sinne der spezifischen Branchen der Allgemeinen Pädagogik (Geschichte der Pädagogik, Didaktik, Sonderpädagogik, experimentelle Pädagogik, Erwachsenenpädagogik, usw.). Auf dieser Basis wird die Entwicklung der Erziehungswissenschaften nach dem zweiten Weltkrieg untersucht, und insbesondere jene Faktoren, die deren zwei Ausrichtungen geprägt haben: Zum Einen die ausserhalb der Schule anzusiedelnden sozialen Bedürfnisse, zum Anderen die Entstehung eines realen Interesses an der professionellen Ausbildung der Lehrkräfte.

Von besonderem Interesse ist das Autonomiestreben der Didaktik und der Fachdidaktiken, die einen eigenen epistemologischen Status und eigene Forschungsmethoden beanspruchen.

Was die Institutionen anbelangt, welche die Erziehungswissenschaften stützen, wird schliesslich die Rolle der Fachzeitschriften, verschiedener Standesorganisationen und öffentlicher und privater Forschungszentren thematisiert.

## Le statut des sciences de l'éducation en Italie

### Résumé

Cet article définit de prime abord les sciences de l'éducation, qui, en Italie, présentent deux facettes:

premièrement, elles relèvent des sciences humaines (psychologie, sociologie, psychanalyse, etc.), dans la mesure où celles-ci traitent explicitement du phénomène éducatif en tant que tel ; et deuxièmement, elles englobent les diverses branches de la pédagogie générale (histoire de la pédagogie ; didactique ; pédagogie spécialisée ; pédagogie des adultes, etc.). L'auteur aborde ensuite l'évolution des sciences de l'éducation depuis la Seconde Guerre mondiale, en soulignant les facteurs qui ont influencé deux tendances : d'une part, la prise en compte d'exigences à caractère social se référant à des problématiques extrascolaires ; d'autre part, l'émergence d'un intérêt réel pour la formation professionnelle des enseignants.

Il est en outre fort intéressant de suivre l'évolution de la didactique et de ses composantes spécialisées en quête d'autonomie, quête qui s'exprime par la constitution de son propre statut épistémologique et de ses propres méthodes de recherche. Quant aux institutions et instruments au service des sciences de l'éducation, l'auteur évoque le rôle des revues spécialisées et de certaines associations réunissant les représentants des diverses disciplines pédagogiques et de certains centres de recherches publics ou privés.

## The Status of Educational Science in Italy

### Summary

This contribution first discusses the definition of educational science, which in Italy expresses two manifestations: on one hand, in the sense of human science (psychology, sociology, psychoanalysis, etc.) provided that they explicitly apply to educational phenomenon; on the other hand, in the sense of the specific branches of general pedagogy (historical pedagogy, didactics, specialized pedagogy, experimental pedagogy, adult pedagogy, etc.). On this basis, the development of educational science after the Second World War is examined, particularly those factors that formed their orientation: first, the social needs established outside of school, and second, the emergence of a real interest in the training of the teachers. Especially interesting is the striving for autonomy of the field of didactics, which demands its own epistemological status and its own research methods.

