

scuola e *città*

Visalberghi, A., "Filosofia dell'educazione", in *Scuola e Città*, XXVIII, 12, Firenze, La Nuova Italia, 1977, pp.521-535.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE

Filosofia dell'educazione

La filosofia dell'educazione * non è *una parte* della filosofia, quanto piuttosto l'intera filosofia considerata sotto una certa angolatura. Del resto il caso non è dissimile da quello di altre "filosofie col complemento di specificazione", come la filosofia della scienza, la filosofia della storia, la filosofia del diritto, e così via. Certo ciascuna di esse pone l'accento su un certo gruppo di problemi, ma si tratta di problemi che investono in modo così essenziale la natura e la cultura umana nel loro complesso, che è impossibile affrontarli seriamente senza affrontarne insieme molti altri. Salvo, s'intende, a limitarsi a considerazioni generiche e un po' ritualistiche, che talvolta introducono pomposamente discorsi a carattere più specifico, scientifico o tecnico, senza peraltro aggiungervi niente di valido e di concreto.

Per quanto riguarda più specificamente la filosofia dell'educazione, non è la legittimità dell'uso di tale espressione che si vuol mettere in dubbio, ma soltanto la pretesa di attribuirle un valore denotativo troppo preciso e rigoroso, quasi si trattasse di un settore concluso e ben delimitato della filosofia in generale. Questo può avvenire in due modi: o usando il termine filosofia al modo anglosassone, come sinonimo di "riflessione generale su", ed allora la filosofia dell'educazione è definita dal fatto stesso di occuparsi di quell'insieme di cose che consideriamo attinenti all'educazione, oppure considerando la filosofia dell'educazione come una forma di filosofia applicata, applicata appunto al campo educativo. Ambedue queste posizioni hanno fautori illustri.

Sergio Hessen rappresenta bene la seconda posizione: nel volume che nell'edizione italiana a cura di Giuseppe Lombardo Radice reca il titolo significativo di *Fondamenti della pedagogia come filosofia applicata*¹, afferma che la pedagogia è "così strettamente legata alla filosofia da poter essere considerata *filosofia applicata*". Il risultato è che la filosofia dell'educazione finisce con l'essere soltanto un "riflesso" della filosofia generale: "Pestalozzi fu soltanto un originale riflesso nella pedagogia di quella rivoluzione prodotta dal criticismo di Kant nella filosofia contemporanea,

Froebel fu il riflesso nella pedagogia dei principi di Schelling". La filosofia è la scienza dei valori (Hessen, russo di nascita e infine polacco di adozione, aveva studiato in Germania con Heinrich Rickert, uno dei massimi rappresentanti della "filosofia dei valori"), e ad essa la pedagogia può soltanto attingere lumi in posizione subordinata.

"La filosofia, afferma Hessen, è la scienza di questi valori, del loro significato, della loro struttura, delle loro leggi. Ma codesti valori, però, sono pure gli scopi dell'educazione. Ad ogni branca della filosofia, pertanto, risponde, come applicazione, un determinato settore della pedagogia: alla logica, la teoria dell'educazione scientifica, che molti, con termine non troppo felice, chiamano didattica; all'etica, la teoria dell'educazione morale; all'estetica, la teoria dell'educazione artistica, e così via. Le norme stabilite dalla pedagogia, naturalmente, non possono fondarsi solo su queste discipline filosofiche, ma presuppongono anche un materiale psicologico e fisiologico"².

La filosofia dell'educazione viene così ad essere costituita da un insieme di sezioni "applicative" finali di ciascun capitolo speciale della filosofia generale, senza esserne neppure un capitolo speciale essa stessa, salvo che per un possibile diverso raggruppamento meccanico.

* *Scuola e Città* ha recentemente dedicato uno speciale numero doppio (citato alla successiva nota 7) alla filosofia dell'educazione. Il saggio che qui pubblichiamo nasce da un lavoro preparatorio iniziato in vista di tale iniziativa, ma non completato a tempo dal suo autore. Esso costituisce ora il terzo capitolo del volume *Pedagogia e scienze dell'educazione* (con contributi anche di R. Maragliano e B. Vertecchi) in corso di pubblicazione presso l'editrice A. Mondadori di Milano, che ringraziamo per il permesso accordatoci di anticiparne qui la pubblicazione.

¹ Il titolo originale dell'opera, pubblicata a Berlino nel 1923, era semplicemente *Osnovy Pedagogiki* (Pedagogia fondamentale), ma l'autore certamente approvò il titolo della traduzione di Vera Dolgin (Sandron, Palermo-Milano 1937), proposto con ogni probabilità da Giuseppe Lombardo Radice, che premise all'edizione italiana, una sua breve, ma calorosissima "avvertenza".

² SERGIO HESSEN, *op. cit.*, pp. 22 sgg.

La conseguenza più grave di questa concezione non è tanto la completa subordinazione della pedagogia alla filosofia, quanto l'apriorismo che vi è implicato: è evidente che su tali presupposti la pratica educativa non potrà mai in alcun modo contribuire a meglio fondare e riqualificare i "valori". Eppure proprio la pratica educativa, dai Sofisti a Kant (attraverso Rousseau), fino a Dewey e Wittgenstein, ha costituito in modi diversi ma sempre essenziali uno degli stimoli fondamentali alla riflessione filosofica. Ma su questo ritorneremo più avanti.

Un uso più empirico della parola filosofia, anche in campo educativo, è invece prevalente nella cultura anglosassone. William Heard Kilpatrick, nel volume *Filosofia dell'educazione* che è una delle sue opere più impegnative, poco si preoccupa di connettere e distinguere il suo discorso rispetto a quello della filosofia in generale, intesa in senso specialistico. "Qualsiasi persona, egli afferma, disposta a porre in discussione il suo personale punto di vista, aperta a un riesame critico delle proprie vedute come di quelle degli altri, animata da un sincero desiderio di ricerca di valori più profondi, più pregevoli, meglio sostenibili, è in grado di formarsi una filosofia"³. E in quanto sia un educatore, o rifletta più in particolare sui problemi dell'educazione, la sua sarà una filosofia dell'educazione. Secondo questo modulo denotativo così franco e diretto è possibile parlare addirittura di "filosofia dell'educazione" di questo o quell'ordine di scuola. *On the philosophy of higher education* (Sulla filosofia dell'educazione universitaria) è il titolo di un volume di John S. Brubacher di riflessioni molto generali sui problemi dell'istruzione superiore⁴.

Ma è chiaro che delimitazioni di tal genere non definiscono concettualmente il campo della filosofia dell'educazione, o di particolari settori educativi, anche se hanno il vantaggio di evitarne quella subordinazione rigida alla filosofia generale che abbiamo trovato in Hessen. Di fatto, ogni filosofia genuina, con o senza complementi di specificazione, tende ad essere una filosofia completa, organica, che investe i problemi dell'uomo in generale.

Filosofia e filosofia dell'educazione

In autori così diversi come Hessen e Kilpatrick abbiamo trovato un riferimento ai "valori" come proprio della filosofia. Ma se "valore" non è qualcosa di puramente contemplativo ed iperuranio, se valore è qualcosa di motivante per l'azione umana, allora la filosofia stessa può essere considerata *essenzialmente filosofia dell'educazione*. Questa tesi è stata esplicitamente sostenuta da John Dewey. È particolarmente significativa al riguardo la pagina seguente, tratta dal capitolo sulla filosofia dell'educazione di *Democrazia e educazione*.

I problemi filosofici sorgono in conseguenza di difficoltà estese e generalmente sentite nella pratica sociale; ma

non lo si vede bene perché i filosofi diventano una classe specializzata che usa un linguaggio tecnico, diverso dal vocabolario nel quale sono espresse le difficoltà dirette. Quando però un sistema si impone, se ne può sempre scoprire il legame con un conflitto di interessi invocante una qualche modificazione della società. A questo punto appare l'intimo legame fra filosofia ed educazione. Infatti, l'educazione offre un terreno favorevole dal quale penetrare nel significato umano e non tecnico delle discussioni filosofiche. Chi studia filosofia "per se stessa", corre sempre il rischio di prenderla per un esercizio intellettuale leggero o arduo, come qualcosa cioè che è stato espresso dai filosofi e riguarda essi soltanto. Ma quando si giunge a scorgere la corrispondenza fra determinate conclusioni filosofiche e certe disposizioni mentali, e fra esse e certe differenze di pratica educativa che comportano, le situazioni della vita di cui esse sono la formulazione non possono mai essere lontane dalla vista. Se una teoria non reca nulla di nuovo nello sforzo educativo, deve essere artificiale. Il punto di vista educativo ci mette in grado di intendere i problemi filosofici nel loro punto di origine e di fecondità, nella loro vera sede, là dove l'accettazione o il ripudio di essi provoca una differenza nella pratica.

Se siamo disposti a considerare l'educazione come il processo di formazione di certe disposizioni fondamentali, intellettuali ed emotive, verso la natura e gli esseri umani, la filosofia può definirsi anche la *teoria generale dell'educazione*. A meno che una filosofia debba rimanere simbolica o verbale, o un vezzo di pochi, ovvero semplice dogma arbitrario, la sua revisione della passata esperienza e la sua visione dei valori devono trovare attuazione pratica. La discussione pubblica, la propaganda, l'azione legislativa ed amministrativa, sono efficaci per produrre il cambiamento di disposizione che la filosofia indica come desiderabile, ma solo nella misura in cui sono educative, cioè nella misura in cui modificano gli atteggiamenti mentali e morali. E questi metodi, nella migliore delle ipotesi, sono compromessi dal fatto che si propongono di agire su persone le cui abitudini sono in gran parte fissate, mentre l'educazione dei giovani ha un campo d'operazione più aperto e più libero. D'altro canto, l'istruzione scolastica tende a diventare un'empirica routine, se i suoi scopi e metodi non sono animati da quella visione ampia e comprensiva del suo posto nella vita contemporanea, che spetta appunto alla filosofia di fornire⁵.

Naturalmente, la naturale valenza educativa della filosofia riguarda anzitutto la vita democratica, nei suoi aspetti politici, sociali, amministrativi. Ma riguarda anche l'educazione in senso istituzionale e scolastico.

Se si analizzano attentamente i primi righi del lungo passo citato, ci si rende conto che la concezione deweyana della filosofia riconosce in essa una genesi e una funzione essenzialmente sociali. In questo Dewey è molto vicino al Marx che, in un passo famoso delle sue *Glosse a Feuerbach*,

³ WILLIAM H. KILPATRICK, *Filosofia dell'educazione*, (1951), trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1963, p. 11.

⁴ Pubblicato da Jossey-Bass, Londra, 1977.

⁵ J. DEWEY, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1965⁹, pp. 420-21.

aveva affermato: "I filosofi hanno soltanto interpretato in varie maniere il mondo, si tratta però di mutarlo". Marx rifiutava il materialismo sensistico, che fa dell'uomo un essere essenzialmente passivo, del reale un aggregato meccanico. Per lui la realtà prima e ultima è l'attività umana sensibile, cioè calata nelle cose, non puramente mentale, secondo il concetto degli idealisti.

Ma "mutare il mondo" è anche per Marx un problema essenzialmente educativo, giacché non si muta il mondo se non si mutano le aspirazioni, gli scopi e le capacità degli uomini. È sintomatico che la terza "glossa" centra in modo mirabilmente attuale questo punto.

La dottrina materialistica che gli uomini sono prodotti dell'ambiente e dell'educazione, e che pertanto uomini mutati sono prodotti di un altro ambiente e di una mutata educazione, dimentica che sono proprio gli uomini che modificano l'ambiente e che l'educatore stesso deve essere educato. Essa perciò giunge necessariamente a scindere la società in due parti, una delle quali sta al di sopra della società (per esempio in Roberto Owen).

La coincidenza del variare dell'ambiente e dell'attività umana può solo essere concepita e compresa razionalmente come pratica rivoluzionaria⁶.

I due passi che abbiamo riportato potrebbero anche essere utilizzati per ribadire vecchie antitesi fra spirito rivoluzionario di Marx e spirito riformista di Dewey. Ma ora a noi questa polemica (che andrebbe debitamente "storicizzata") qui non interessa: interessa soltanto rilevare che nella misura in cui gran parte della filosofia contemporanea condivide in qualche modo quel superamento della dicotomia fra teoria e prassi che ha avuto in Marx e Dewey i massimi assertori, essa deve altresì riconoscere un nesso essenziale e bidirezionale fra filosofia e educazione, senza l'intermediazione equivoca di una filosofia dell'educazione. L'espressione "filosofia dell'educazione" potrà bensì essere usata correntemente, e far da titolo a libri e capitoli di libri (come in Dewey stesso e nel deweyano Kilpatrick), ma senza pretese né di costituire una disciplina speciale, né una sezione "applicativa" della filosofia generale. Abbiamo detto all'inizio che si tratta piuttosto dell'"intera filosofia considerata sotto una certa angolatura". In cosa consiste esattamente tale angolatura? Tenteremo di chiarirlo nel seguito di questo capitolo, mettendo in luce via via i temi filosofici che sembrano rivestire un più pre-cipuo interesse per la pedagogia.

Fini e valori

Non c'è dubbio, come già si è notato poco sopra, che l'apporto della filosofia alla pedagogia che generalmente si considera più importante è quello che riguarda i valori, le finalità generali della vita e quindi dell'educazione: Che la filosofia fornisca gli scopi e le varie scienze empiriche i mezzi del processo educativo, è ancor oggi un presupposto

più o meno esplicito in numerose correnti pedagogiche, anche di là dagli ultimi epigoni della filosofia dei valori cui si è già accennato. Si tratta di posizioni di assai diversa origine: spiritualistica o idealistica, come anche legate alla "filosofia analitica" soprattutto di marca oxoniense, o a sviluppi del fenomenologismo husseriano, persino in presa chiave marxista. In tutte queste posizioni, che non è qui il caso di esaminare in dettaglio⁷, permane l'assunto di una dicotomia fra teoria e prassi, o perlomeno fra teorizzazione in senso pienamente umano ("umanistico", secondo un "umanesimo" variamente qualificato, ma pur sempre parziale e mistificante) e lavoro tecnico-esecutivo. Permane cioè in qualche misura un assunto classistico: i depositari di una cultura superiore, quella delle classi egemoni, decidono quali sono gli scopi e i valori buoni per tutti.

D'altra parte l'esigenza di disporre di saldi criteri per l'elaborazione progressiva dei valori non può essere sensatamente disattesa. I valori non si trovano per la strada, non ce li propone il caso né ce li impone una qualche "legge naturale" (come poteva credere un certo positivismo): nella misura in cui ciò accade, non di valori "umani" si tratta, ma di stimoli più o meno illusori cui l'uomo soggiace. "Lasciarsi vivere e non porsi problemi" può essere una scelta (o "non-scelta") personale, ma difficilmente potremmo considerarla un "ideale" o un "valore". *Après moi le déluge!* - manca del primo requisito di un valore: quello di essere almeno largamente condivisibile. E gli uomini, essendo animali sociali la cui convivenza non è sufficientemente regolata da istinti, non possono fare a meno di principi d'azione condivisibili. Tuttavia ciò non significa che questi principi debbano essere forniti loro dall'alto tramite una rivelazione, una imposizione autoritaria, e neppure una elaborazione compiuta da un gruppo di specialisti, cioè dai filosofi. Alla elaborazione dei principi etico-politici e sociali devono poter collaborare tutti: filosofi e politici di professione possono fare solo da agenti di collegamento, facilitare il dialogo, fornire strumenti atti a chiarirlo ed estenderlo.

Ma queste affermazioni potranno forse apparire poco "filosofiche" perché poco neutrali, o quanto meno poco argomentate: rappresentano, si dirà, una scelta culturale o addirittura politica, o "ideologica" piuttosto che una *teoria* debitamente dimostrata. L'impressione può ben essere, fin qui, giustificata. Ma noi pensiamo che in effetti la filosofia sia capace di fornire solidi argomenti a favore di una si-

⁶ Citato da *Il marxismo e l'educazione*, a cura di M. A. Manacorda, Roma, Armando, vol. I, p. 49. Questo è il testo pubblicato postumo da Engels. Manacorda riporta in nota anche il testo originario del manoscritto marxiano, dove l'espressione "variare (...) dell'attività umana" è esplicitata dalla parentesi "(mutamento di sé)", che accentua il carattere "disposizionale" e quindi educativo del mutamento necessario.

⁷ Un ricco panorama, sia pur limitato all'Italia, è contenuto nel numero doppio della rivista *Scuola e Città* (genn.-febb. '76) dedicato a "La filosofia dell'educazione, oggi" e curato da Giovanni Maria Bertin, che ne ha tracciato anche un'ampia e articolata sintesi conclusiva.

mile scelta, che è una scelta fondamentale anche e soprattutto per la pedagogia. E tenteremo di riassumerli⁸.

La separazione fra fatti e valori, mezzi e fini, e perciò la tendenza a "delegare" in qualche modo l'elaborazione dei secondi a qualche autorità specialmente competente, è insostenibile a fronte di un'analisi corretta del rapporto che passa appunto fra tali coppie di termini. I fini non esistono a prescindere dai mezzi, e ciò non solo nel senso banale che ove non vengano chiaramente collegati con i mezzi necessari a raggiungerli rischiano di rimanere astratti o illusori, oppure di dar luogo a conseguenze impreviste e dannose, se non addirittura così gravemente in conflitto con essi medesimi da annullarne il valore e la desiderabilità. In effetti il valore di un fine è dato in via primaria proprio dai mezzi necessari al suo conseguimento, cioè al tipo di attività e di impegno che mette in opera, alla qualità dell'esperienza che in tal modo promuove, e in via secondaria dalla sua funzione ulteriore una volta raggiunto, cioè dal modo in cui fungerà da strumento o condizione di sviluppo dell'ulteriore esperienza nostra ed altrui. In termini deweyani, un fine è un *mezzo procedurale* finché è un "fine-in-vista", cioè uno scopo, un programma, un fattore di organizzazione delle nostre attività intese a perseguirolo, ma diventa un *mezzo materiale* per ulteriori attività dal momento in cui è realizzato. Nell'attività ludica i fini intenzionali, pur necessari a svolgerla, hanno soltanto la prima funzione: *il fine del gioco*, una volta conseguito, segna *la fine del gioco stesso* (l'utilità del gioco come esercizio non è presente nelle intenzioni di chi gioca, soprattutto se si tratta di un bambino). Ma non è affatto vero che, per converso, nell'attività lavorativa "seria" sia importante soltanto la seconda funzione "utilitaria" dei fini, e la prima non conti nulla o quasi nulla. Ciò significherebbe che la qualità della nostra esistenza, finché lavoriamo, non conta nulla, che la vita è sacrificio, e che occorre tenere in conto solo l'utilità futura, per noi e per gli altri, dei fini che perseguiamo. Vero è invece che il valore di un'attività produttiva sta anche e soprattutto nel suo *presente* carattere gratificante, cui collabora, in modo determinante, ma non prevaricante, la consapevolezza del *significato* di ciò che stiamo facendo per un futuro migliore.

Stranamente, nella nostra economia e cultura discorsi di questo genere si attagliano bene alle attività professionali superiori, a quelle imprenditoriali, artistiche, ed anche culturali e scientifiche, ma non valgono, soprattutto a seguito della crisi del settore artigiano, per i lavori svolti dalla gran maggioranza della gente, per i quali troviamo del tutto naturale che riescano monotoni e sgraditi. E allora teorizziamo i fasti del "tempo libero", se non proprio del "dopolavoro".

Una corretta concezione del rapporto fra mezzi e fini, e fra lavoro e gioco, ha per ovvio presupposto una teoria della motivazione che privilegia la gratificazione che proviene agli animali superiori e all'uomo dal fatto stesso di essere attivi, di impegnare armonicamente⁹ non ripeti-

tivamente le proprie strutture operative (che sono insieme fisiche e mentali). Questa concezione implica anche che l'uomo sia visto essenzialmente come un *animale progettante*, poiché nell'attività progettuale egli compie serie di valutazioni in cui la dialettica fra i due aspetti dei fini (procedurale e materiale) gioca in modo sempre più ricco e complesso. Essa implica infine una considerazione del *sociale* come naturale espansione del gusto dell'arricchimento attivo, piuttosto che di predeterminazioni istintive o di calcoli utilitaristici. A suffragio di queste vedute sta un numero crescente di prove empiriche, provenienti da ricerche di psicologia non solo umana, ma anche animale⁹. Tuttavia, come vedremo meglio fra poco, questa concezione della natura dei fini e dei valori non può venir considerata propriamente una teoria, o anche solo un'ipotesi di natura propriamente scientifica: siamo ancora nel campo della filosofia, cioè di considerazioni estremamente generali, suscettibili bensì di suggerire ipotesi all'indagine scientifica, ma coinvolgenti l'uomo e il suo ambiente, svolgenti il punto di vista per cui l'esperienza umana è nella natura, ma insieme quello per cui la natura è nell'esperienza, in quanto visione che l'uomo ha elaborato della natura stessa.

In base alla concezione prospettata del rapporto fra fini e mezzi, fra valori e fatti, diventa improponibile la pretesa che la filosofia, come attività professionale di un certo numero di specialisti (fossero pur costoro del tutto indenni da ogni influenza da parte delle classi egemoni), si costituisca a mentore e guida dell'azione pratica, e in particolare di quella educativa, indicandone finalità e valori. Se i fini devono essere concepiti anche e fondamentalmente in termini di mezzi, cioè di attività necessarie al loro conseguimento e di qualità più o meno gratificante delle attività stesse, è chiaro che tutti coloro che a tali attività partecipano in prima persona devono avere piena voce in capitolo. Nel caso delle attività educative, studenti, operatori scolastici, famiglie, società civile non hanno certo meno importanza dei professionisti della filosofia, nell'elaborare e rielaborare le finalità e i valori che devono sottendere l'impresa educativa. Così come nel caso delle attività economiche, produttori diretti e consumatori devono essere i protagonisti principali della determinazione degli scopi da perseguiasi. Politici ed economisti hanno una funzione di collegamento e di chiarificazione, ma nessun monopolio della verità.

Questo non significa affatto sminuire la funzione della filosofia, il cui compito diviene anzi più impegnativo e difficile. Essa viene ad assumere una funzione democratica, dove la chiarificazione del linguaggio comune e la precisazione dei significati assume un ruolo importantissimo,

⁸ Per un loro sviluppo ampio e analitico, si vedano in particolare A. VISALBERGHI, *Esperienza e valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1966 e A. GRANESE, *La ricerca teorica in pedagogia*, ibidem, 1975.

⁹ Cfr. cap. II del citato volume *Pedagogia e scienze dell'educazione*.

ma non meno importante è la critica delle assunzioni aprioristiche e l'utilizzazione dei dati scientifici acquisiti, e lo stimolo ad acquisizioni ulteriori sui punti controversi. Tutto questo alla luce del sole, in termini per il possibile alla portata di tutti, con la massima apertura verso la più vasta cooperazione al dibattito, che è ovviamente di interesse generale.

Che conseguenze ha, nella pratica educativa, una *filosofia* del genere? Anzitutto essa esige una programmazione democratica a tutti i livelli, con piena partecipazione di tutti gli interessati. Se l'attività progettuale che ne scaturisce è genuina, essa dovrebbe riuscire a contemporaneare le esigenze del presente con le esigenze del futuro, l'interesse e la gratificazione con la previdenza e lo sforzo. Criterio guida, la crescita cumulativa e continua dell'esperienza, individuale e collettiva. Ciò comporta forme di educazione che non "adattino" semplicemente all'esistente, ma si sviluppino in vista di una società diversa: non esiste un "progetto" che sia *solo* educativo, se è *genuinamente* educativo. Non soltanto i metodi, ma anche i contenuti sono profondamente influenzati da una filosofia del genere: le dimensioni del corale e del collettivo assumono nuovo rilievo nella storia, nella letteratura, nell'arte, gli approcci euristici e dialettici prevalgono nella filosofia, nella matematica, nelle scienze. Tecnologia e lavoro produttivo diventano costitutivi di ogni formazione umana completa. Ma di questo andrà detto in dettaglio a suo luogo.

Va però ancora rilevato come un'altra dimensione fondamentale dei processi educativi venga profondamente toccata da una siffatta filosofia che è una filosofia della valutazione come mediazione dialettica o "transazionale" fra le due funzioni dei fini o dei valori. Ciò deve valere anche per la valutazione scolastica, da attuarsi in funzione della crescita individuale e collettiva piuttosto che della selezione; essa dev'essere un fatto partecipativo, non una sequela di *ukase* autocratici. Ma anche di questo andrà detto a suo luogo.

Ciò che qui importa è notare che una filosofia del genere ha implicazioni assai ampie e relativamente precise sul piano educativo, ma non nel senso di proporre valori come modelli belli e fatti, ma nel senso di stimolare la più larga partecipazione e collaborazione nella costituzione storica dei valori. Ma di quale filosofia si parla qui esattamente? Di una filosofia *in fieri*, ma per molti aspetti già ben delineata: "...Per poterne cogliere con un minimo di adeguatezza gli aspetti generali ci si deve rifare (...) alla concezione transattiva argomentata da Dewey, all'epistemologia genetica di Piaget e al materialismo dialettico, nel quale le due posizioni precedenti in qualche misura si integrano e si fondono". Per essa "l'oggettività (o valore oggettivo) di una teoria pedagogica consiste ad esempio nella sua corrispondenza ai movimenti reali che tendono a porre in essere strutture e modalità della vita di relazione tali da consentire il massimo sviluppo delle possibilità biologicamente implicite in tutti gli esseri umani"¹⁰.

La filosofia come elaboratrice di ipotesi generalissime

Ma la filosofia non è soltanto elaboratrice di valori, ma anche di visioni molto generali del mondo, di ipotesi globali con potenziale valenza scientifica. "La filosofia, afferma Piaget, è una presa di posizione ragionata sulla totalità del reale"¹¹. Se l'espressione "presa di posizione" ne sottolinea l'aspetto pratico, l'aggettivo "ragionata" ne mette in rilievo l'aspetto cognitivo che vi è indissolubilmente connesso. E Dewey scriveva:

"Le idee germogliate all'estremità del campo filosofico (generale, e spesso vago e speculativo, se volete) hanno rappresentato fattori indispensabili nella genesi della scienza (...). I risultati specifici periodicamente diventano troppo statici e rigidi (...). Le idee e i punti di vista generali inducono allora fermenti fecondi. I risultati specifici ne risultano scossi, allentati e collocati in nuovi contesti"¹².

L'ipotesi atomistica aveva rappresentato per molti secoli una "visione molto generale del mondo" con chiari risvolti di natura etico-pratica, se non addirittura con ispirazione primaria di tale natura. Serviva anche e soprattutto, nella tradizione della scuola epicurea, a liberare gli uomini dal timore degli dèi, dall'abiezione della superstizione e della magia, dalle vane e umilianti implorazioni alle potenze sovrannaturali. Ma quando la tradizionale visione ingenuamente qualitativa dell'universo entrò in crisi, l'atomismo riuscì a fornire un'ipotesi nuova alle scienze fisiche e chimiche, tale da permettere loro quel rigoglioso sviluppo che ne ha fatto in tre secoli il settore più avanzato delle conoscenze umane. Che poi per andare oltre, una visione qualitativa non più ingenua debba forse riprendere il sopravvento è considerazione plausibile, che per altro non scalfisce il nostro argomento¹³. La stessa idea dell'evoluzione naturale è stata ipotesi filosofica prima che scientifica, e le difficoltà che ha incontrato sono state soprattutto di natura etico-religiosa, come per l'atomismo, sia pur con la differenza che questo le incontrò soprattutto prima di riqualificarsi in ipotesi scientifica, mentre l'ipotesi evoluzionistica fu osteggiata quando già era tale (forse perché l'atomismo scientifico serviva nelle

¹⁰ A. GRANESE, *op. cit.*, p. 46. Sulla convergenza Dewey-Marx esiste tutta una letteratura, ripresa e analizzata criticamente da Lamberto Borghi nel suo contributo al sopracitato numero speciale di *Scuola e città* su "La filosofia dell'educazione". L'analisi è allargata agli appunti di Piaget da Giacomo Cives nel suo contributo allo stesso fascicolo.

¹¹ J. PIAGET, *Saggezza e illusioni della filosofia*, trad. it., Torino, Einaudi, 1969, p. 52.

¹² J. DEWEY, *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1951, p. 37.

¹³ Per un'aggiornata messa a punto di questa delicata materia è utile la lettura di Edgar R. Lorch (a cura di), *La qualità*, Atti di un seminario internazionale promosso a Venezia dall'UNESCO, Bologna, Il Mulino, 1976.

sue applicazioni tecnologiche alla nuova economia industriale, l'evoluzionismo no).

Dunque, le ipotesi molto generali che la filosofia talvolta fornisce alla scienza, e che hanno successo (molte ne fornisce che non vengono prese in seria considerazione o che vengono smentite) non sono neutrali o indifferenti sul piano etico-pratico. L'ipotesi molto generale che abbiamo delineato nel capitoletto precedente a proposito del problema dei fini e dei valori era evidentemente "impegnata" sul piano morale e ideologico. Ma ciò non impedisce che essa possa rappresentare un buon esempio di indicazione che la filosofia oggi fornisce alle scienze dell'uomo. Essa presuppone in primo luogo quella che Claparède ha chiamato "legge generale dell'attività"¹⁴, cioè il principio che negli animali superiori e specialmente nell'uomo l'attività è per se stessa gratificante e motivante; inoltre ulteriormente qualifica tale forma fondamentale di motivazione tramite certe condizioni indispensabili (carattere estesamente impegnativo, continuativo e "progressivo" dell'attività stessa) e procede a indicare la struttura più specifica dell'attività valutativa e progettuale dell'uomo come rapporto *transazionale* fra i fini e mezzi, dove "i fini non sono altro che mezzi portati alla piena interazione e integrazione" mentre "i mezzi sono le parti frazionarie dei fini"¹⁵. Si tratta di un'ipotesi articolata, o serie di ipotesi collegate, la cui analisi e verifica non potrebbe effettuarsi che interdisciplinamente, mediante un complesso di indagini psicologiche, sociologiche, antropologico-culturali, che non potrebbero non contribuire a una certa unificazione "transdisciplinare" di queste scienze¹⁶.

È degno di nota che questa prospettiva, fin qui accennata con riferimento a una problematica più specificamente deweyana, si delinea chiaramente anche nella psicologia sovietica dove l'ipotesi di partenza è invece mutuata dal pensiero marxiano: in un'opera recente, intitolata *Attività, coscienza, personalità*, Aleksei N. Leont'ev riesce, pur con qualche acrobazia dialettica, a riqualificare radicalmente la teoria leniniana della conoscenza come "rispecchiamento", rifacendosi alle posizioni di Marx e di Engels per cui è l'attività umana che modifica la natura, e non una mitica natura, oggettiva in quanto tale, che è fondamento della nostra conoscenza.

Queste posizioni, egli scrive, hanno un'importanza fondamentale non soltanto per la teoria della conoscenza, ma anche per la psicologia del pensiero. Esse non soltanto distruggono le concezioni naturalistiche ingenue e idealistiche del pensiero, che predominavano nella vecchia psicologia, ma gettano un fondamento anche per una adeguata concettualizzazione di quei numerosi fatti scientifici e di quelle concezioni, che erano il risultato dello studio psicologico dei processi di pensiero negli ultimi decenni¹⁷.

A parte le polemiche di rito contro le "teorie psicologiche del pensiero che si rifacevano alle concezioni filo-

sofiche borghesi", il programma di Leont'ev appare molto avanzato e innovativo.

Una siffatta "ipotesi di lavoro" ci sembra illustri molto bene un tipo importante di rapporto fra la filosofia (o se si vuole, data la sua rilevanza per l'educazione, fra la "filosofia dell'educazione") e la ricerca scientifica propriamente detta. Ma illustra anche una certa autonomia della "pedagogia" rispetto sia alla filosofia, sia alle singole scienze. La pedagogia, intesa come corpo normativo preposto alla azione educativa concreta, *non può attendere*. Essa deve realizzare rapide sintesi, anche se approssimative, di quanto dispone momento per momento in fatto di conoscenze più o meno salde e suffragate, ma rilevanti ai suoi fini. Essa deve fare delle scelte: per esempio, scegliere fra una concezione istintivistica e/o utilitaristica della natura umana (con relative conseguenze didattiche) e una concezione che vi privilegia il momento ludico, esplorativo, euristico, progettuale (con conseguenze alquanto diverse sul piano dell'organizzazione dei processi di apprendimento). Optare per la seconda alternativa è decisione *giustificata*, ma non *garantita*, è una scommessa sul futuro. Abbiamo molti indizi a suo favore, non una vera e propria certezza scientifica. D'altra parte, la stessa certezza scientifica non è mai assoluta, si tratta di gradi diversi di probabilità, e c'è ragione di pensare che le ipotesi di lavoro prescelte "volontariamente" contribuiscono non poco alla direzione di sviluppo della stessa conoscenza scientifica.

Filosofia ed epistemologia

Il rapporto fra ipotesi di lavoro iniziali e risultati dell'indagine scientifica costituisce il punto nodale dell'epistemologia contemporanea, la quale ha ormai rinunciato alla visione empiristica (e neo-empiristica, o neo-positivistica) ingenua per cui i dati dell'esperienza sensibile, le constatazioni di fatto, fornirebbero da sole una base salda e sufficiente per giungere a generalizzazioni ed ipotesi suscettibili poi di *verifica* fattuale ulteriore, così da dar luogo a teorie di sicura attendibilità. La scelta delle ipotesi iniziali è decisiva ai fini di orientarci circa ciò che è pertinente e ciò che non lo è nella sterminata massa dei fatti e dei dati a disposizione, potenzialmente illimitata. Questo è

¹⁴ E. CLAPARÈDE, *Psicologa del bambino e pedagogia sperimentale*, vol. I, *Pedagogia sperimentale; I metodi*, Firenze, Editrice Universitaria, 1956, p. 109.

¹⁵ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit.; cfr. A. VISALBERGHI, *Problemi della ricerca pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1965, pp. 31 sgg.

¹⁶ Ciò in parte sta già avvenendo: cfr. oltre ai miei volumi *Eserienza e valutazione*, cit. (particolarmente pp. 167-192) e *Problemi della ricerca pedagogica*, cit., pp. 35 e sgg. anche A. H. MASLOW, *Motivazione e personalità*, (1970), trad. it., Roma, A. Armando, 1973.

¹⁷ ALEKSEI N. LEONT'EV, *Attività, coscienza, personalità* (1975), trad. it., Firenze, Giunti-Barbera, 1977, p. 23.

particolarmente vero nelle scienze umane, è soprattutto in quelle che più direttamente afferiscono all'azione sociale, politica ed educativa (per questo si è usato poco sopra il termine "volontaristico", che vorremmo tuttavia indenne da ogni sfumatura irrazionalistica). Ciò non significa ovviamente che la scienza consista unicamente nel trovare il modo di suffragare ciò che si ha in mente fin dall'inizio. Significa soltanto che l'approccio iniziale può essere decisivo nel mettere in luce o produrre "fatti" che altrimenti verrebbero trascurati. Chi crede nell'educabilità a buon livello di tutti gli esseri umani più facilmente si impegnerà in operazioni sperimentali impegnative e difficili, quali quelle volte a fornire quanto più precocemente possibile a bambini socio-culturalmente deprivati un ambiente umano ricco e stimolante. E potrà trovare che in età precoce il cosiddetto quoziente di intelligenza è assai più modificabile di quanto ammettesse la teoria ufficiale (o quasi ufficiale: 80% dovuto all'eredità, 20% alle influenze ambientali)¹⁸.

Tuttavia una ricerca non ha carattere scientifico se non è articolata in modo da essere per quanto possibile aperta alla smentita, senza minimamente indulgere al fascino che può esercitare sul ricercatore l'ipotesi di lavoro iniziale. Nel caso contrario si può giungere ad aberrazioni antiscientifiche, e di fatto oscurantistiche, quale che sia l'ambizione "progressista" implicita nelle ipotesi vagheggiate. Il caso più clamoroso è stato quello del cosiddetto "lysenkismo", cioè delle teorie neo-lamarchiane sostenute nell'Unione Sovietica da Trofim D. Lysenko e dai suoi seguaci in polemica con i genetisti mendeliani. L'ipotesi di Lysenko sembrava rispondere egregiamente alle esigenze di una scienza "antiaccademica" genuinamente sovietica, in grado di rendere l'uomo capace di controllare per il meglio l'evoluzione biologica, e agli inizi rispondeva a un clima di genuina "rivoluzione culturale", vivo soprattutto fra i giovani. Ben presto però i lysenkisti, avvalendosi della protezione politica e profittando del terrorismo ideologico e poliziesco staliniano si trasformarono in un apparato di potere, chiuso al confronto dialettico, che "poté censurare gli argomenti o le prove che non gli facevano comodo"¹⁹. Il risultato fu un fallimento totale non solo sul piano scientifico, ma anche sul piano pratico (nessun reale appporto all'agricoltura e alla zootecnia sovietiche) soprattutto sul piano politico e morale.

I problemi del metodo scientifico, o epistemologici, nei loro aspetti generali sono problemi squisitamente filosofici, e in più si dispongono naturalmente, come è evidente negli esempi addotti, secondo quella "angolatura" che abbiamo riconosciuto caratterizzare la filosofia dell'educazione. Pochi obiettivi educativi sono così essenziali e difficili a perseguirsi quanto quello di promuovere un genuino atteggiamento scientifico, soprattutto se questo ha da essere inteso come contemporaneo un impegno attivo nella trasformazione del mondo e insieme un vigile senso critico, di apertura e tolleranza, di "fallibilismo", per usare un'espressione di Charles Peirce cara a Dewey.

Quest'ultima esigenza del metodo scientifico ha trovato una formulazione particolarmente netta e radicale nel "falsificazionismo" di Karl Popper: un'ipotesi scientifica non può venir mai completamente verificata, essa viene suffragata nella misura in cui regge a seri e ripetuti tentativi di dimostrarla falsa. Alla sua falsificazione è sufficiente, in linea teorica, la falsificazione di una qualsiasi previsione correttamente formulata in base ad essa. Insomma, un sistema può essere considerato "come empirico, o scientifico" solo se può essere "controllato dall'esperienza", ma a tal fine "come criterio di demarcazione, non si deve prendere la verificabilità, ma la falsificabilità di un sistema"²⁰. Perché un sistema di ipotesi sia aperto alla falsificabilità, esso deve avere, per il possibile, la struttura di un sistema ipotetico-deduttivo: questa struttura permette infatti di andare a cercare conferme e smentite in campi relativamente lontani da quelli in cui, per generalizzazione ed astrazione, si sono sviluppate le ipotesi iniziali. Di qui la tendenza alla formalizzazione delle teorie scientifiche, di qui l'importanza del ricorso, ove plausibile, ai modelli matematici che permettono di restringere drasticamente i margini di tolleranza delle previsioni rispetto alla loro falsificazione.

Tuttavia l'impostazione popperiana circa questo carattere autocorrettivo della scienza può apparire ottimistica e asettica. Ma proprio in quanto essa rifiuta ogni interpretazione ingenuamente "induttiva" nella genesi delle ipotesi scientifiche, le quali non nascono automaticamente e neutralmente dalle osservazioni e dai fatti, ma a questi guidano, essa lascia il più ampio spazio a una considerazione critico-storica circa il determinarsi di quelle visioni generali, di quei "paradigmi", che nell'evoluzione del pensiero scientifico prendono volta a volta il sopravvento, e suggeriscono le idee interpretative di fondo, come ha ben messo in luce lo storico della scienza Thomas S. Kuhn²¹. Come a livello percettivo noi vediamo le cose non specularmente

¹⁸ Si allude in particolare agli esperimenti condotti a Milwaukee da Rick Heber (su di essi e su altre ricerche americane affini informa adeguatamente, a livello divulgativo, il volume di PIERO ANGELA *Da zero a tre anni*, Milano, Garzanti, 1975). Essi si collocano però sulla linea aperta da BENJAMIN S. BLOOM con il suo volume *Stability and Change in Human Characteristics* (New York, Wiley, 1964; trad. it. *Stabilità e mutamento delle caratteristiche personali*, Roma, Armando 1973). Più recentemente Bloom stesso, proprio utilizzando i risultati delle larghe sperimentazioni di innovazioni didattiche del tipo "Mastery learning" da lui promosse, giunge in un volume intitolato *Human Characteristics and School Learning* (New York, McGraw-Hill, 1976 trad. it. *Caratteristiche personali e apprendimento Scolastico*, Roma, Armando, in corso di stampa) a risultati ottimali per il 95% degli allievi.

¹⁹ R. LEWONTIN e R. LEVINS, « Il problema del lysenkismo », in *Ideologia delle scienze naturali*, a cura di Hilary Rose e Steven Rose, Milano, Feltrinelli, 1977, p. 203.

²⁰ KARL R. POPPER, *Logica della scoperta scientifica* (prima ed. inglese 1934), trad. it., Torino, Einaudi, 1970, p. 22.

²¹ THOMAS S. KUHN, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, trad. it., Torino, Einaudi, 1969.

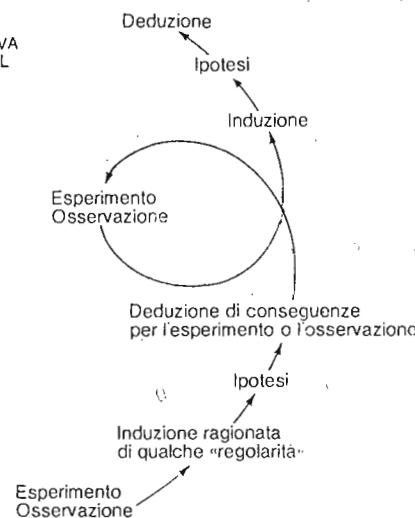
e neutralmente, ma in base ad assunzioni normalmente inconsapevoli che dipendono in buona parte dalle nostre esperienze passate, così alla base delle ipotesi interpretative che impieghiamo nella ricerca scientifica vi sono forme mentali o "paradigmi" radicati nella realtà sociale e culturale in cui viviamo: in base ad essi giudichiamo rilevanti certe osservazioni e certi fatti, e ne trascuriamo altri²². In realtà, se dovessimo applicare rigorosamente il criterio di falsificazione popperiano, senza tener conto di questi mutevoli atteggiamenti circa la rilevanza dei fatti, cadremmo nel più completo scetticismo: "Se qualsiasi insuccesso nello stabilire quell'accordo (fra teorie e fatti) dovesse essere una ragione sufficiente per abbandonare una teoria, tutte le teorie dovrebbero venire abbandonate ad ogni momento". Ma ciò non significa che possiamo affidarci all'arbitrio, al pregiudizio, a scelte irrazionali e non scientifiche, o meno ai desideri di chi detiene il potere: lo scienziato non ha il dovere di essere un santo, ma ha quello di sforzarsi al massimo di essere onesto, e soprattutto disposto a ricredersi. "Una delle regole più vincolanti della vita scientifica, anche se non scritta, è il divieto di fare appello a capi di stato o alla grande maggioranza del pubblico in questioni scientifiche"²³.

Le considerazioni svolte fin qui, mentre sottolineano il legame intrinseco anche se estremamente problematico fra dimensione etico-politica e dimensione metodologica della attività scientifica, hanno toccato solo di sfuggita un aspetto del metodo scientifico che è al centro dell'interesse della pedagogia corrente: quello dell'"induzione". Molti programmi ministeriali invitano esplicitamente a seguire, soprattutto negli insegnamenti scientifici, il "metodo induttivo". Da quanto si è detto fin qui parrebbe invece che un metodo del genere non abbia neppure legittima cittadinanza nell'epistemologia scientifica più aggiornata. E infatti le cose stanno sostanzialmente così. Un procedimento induttivo nel senso tradizionale e ingenuo del termine non esiste, perché non esiste indagine senza problema e senza ipotesi di soluzione, ovviamente formulate in termini concettuali preesistenti. L'osservazione e l'esperimento abilitano a suffragare, rigettare, modificare, rielaborare le prime ipotesi, da soli non sono neppure concepibili, se non in quanto inconsciamente diretti da propensioni e pregiudizi non esplicitati.

Nel modello deweyano dell'indagine si alternano momenti esistenziali e ideazionali, ma il primo momento naturalmente esistenziale, non è osservativo-induttivo, bensì semplice percezione globale della problematica di una situazione, già contenente qualche vaga idea o suggestione circa la sua natura e risolubilità, che nel secondo momento viene concettualizzata, "intellettualizzata" in una rosa di ipotesi che utilizzano conoscenze preesistenti, e che guideranno l'osservazione e gli eventuali esperimenti che intervengono dunque soltanto nel terzo momento. Seguono il ragionamento, o rielaborazione delle primitive ipotesi in base ai risultati ottenuti, e infine la verifica/o applica-

Fig. 1

LA SPIRALE
INDUTTIVO-IPOTETICO-DEDUTTIVA
SECONDO RAYMOND B. CATTELL



zione. Nessuna di queste cinque fasi (che nella realtà dell'indagine concreta ovviamente possono moltiplicarsi ulteriormente) si qualifica come "induttiva" in modo proprio ed esclusivo. L'osservazione sistematica di serie di casi individuali non è indispensabile neppure nella terza fase, comunque non avviene mai "al buio", bensì in base ad ipotesi precedentemente elaborate²⁴.

Ciò non deve peraltro dar luogo a schematizzazioni aride e semplicistiche, per cui dato che non c'è indagine senza ipotesi (al singolare), tutto si ridurrebbe ad effettuare le osservazioni e gli esperimenti richiesti dalla stessa, per poi convalidarla o respingerla in base a un qualche test statistico. Un cosiffatto "metodo ipotetico-didattico" è la negazione dello spirito dell'indagine secondo la concezione di Dewey, perché trascura i momenti di fermentazione creativa tramite i quali una pluralità di ipotesi scaturiscono dalla riflessione appassionata su di una situazione problematica reale. A ragione ad esso reagisce, come a metodo sclerotizzato che i manuali suggeriscono per le tesi di dottorato, lo psicologo e metodologo della ricerca psicologica Raymond B. Cattell, che vi contrappone una rivalutazione dell'induzione, proponendo da parte sua un

²² È degno di nota che Kuhn faccia riferimento esplicito alla psicologia transazionale di ispirazione deweyana e avanzi l'idea che "la percezione stessa richiede qualcosa di simile a un paradigma" (*op. cit.*, p. 141).

²³ THOMAS S. KUHN, *op. cit.*, pp. 178 e 202.

²⁴ Questo modello della struttura dell'indagine, che trova il più ampio sviluppo in *Logica, teoria dell'indagine* (1938), (trad. it. Torino, Einaudi, 1949) era già chiaramente delineato in *Come noi pensiamo* (1910) (trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1961) ed occupava un ruolo centrale in *Democrazia e educazione* (1916), (trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1965⁹).

metodo "induttivo-ipotetico-deduttivo" (IHD, *inductive-hypothetic-deductive*), che si svolge a spirale partendo non da un' "ipotesi pienamente sviluppata e rifinita" ma dal momento "esplorativo e più scientificamente creativo" rappresentato dal primo approccio con il problema e con le sue incertezze e nebulose ambiguità²⁵. Soltanto che questo primo approccio è difficile qualificarlo propriamente come "induzione" che parta da "esperimenti" e "osservazioni", senza che questi ultimi siano guidati da più primitive ipotesi escogitate, sia pure in modo quasi inconsapevole (su questo aspetto "inconscio" di parte del processo scientifico Cattell stesso insiste) sotto la pressione di una situazione problematica ancora precedente, caratterizzata da dubbio e incertezza. La spirale di Cattell (fig. 1) rappresenta bene il *continuum* dell'indagine di cui parla Dewey, ma non risolve il problema del suo primo inizio. Dewey aveva tentato di risolverlo, in un passaggio della *Logica, teoria dell'indagine* affermando che le prime idee generali, senza le quali non sarebbero possibili le prime ipotesi, hanno origine biologica: commestibile-non commestibile, piacevole-sgradevole, e così via. Ma probabilmente le cose non sono così semplici: la stessa attività ludica esplorativa (che già abbiamo visto naturale nell'uomo e anche in molti animali superiori) "produce" categorie operative di tipo spaziale, casuale, di relazione, e così via. Poiché l'attività ludica esplorativa è già in qualche modo osservativa e sperimentale, la base della spirale di Cattell potrebbe intendersi come in essa radicata. E in parte parrebbe che questo sia anche il suo intendimento, solo che ovviamente gli esempi che fornisce sono relativi al gioco intellettuale e esplorativo informale di un ricercatore, non di un bambino. Ma la spirale, egli stesso ci avverte, è illimitata ai *due estremi*!

Vedremo fra poco come anche questa discussione "epistemologica" ha ben precisa rilevanza per la pedagogia e la specifica pratica didattica. Ma ora dobbiamo sviluppare il discorso verso alcuni altri temi tipicamente filosofici, che a loro volta contribuiranno alla conclusione "pedagogica" del capitolo.

L'uomo nella natura: la sua libertà e il suo futuro

Uno dei massimi temi della filosofia di tutti i tempi è quello della collocazione dell'uomo nella natura. Non è un tema solo speculativo: l'uomo è un animale sociale, il rapporto è dunque anche quello della società umana con la natura.

L'essenza umana della natura, scriveva Marx, esiste soltanto per l'uomo *sociale*: infatti soltanto qui la natura esiste per l'uomo (...) come fondamento della sua propria esistenza *umana*. Soltanto qui l'esistenza *naturale* dell'uomo è diventata per l'uomo esistenza *umana*: la natura è diventata uomo. Dunque la società è l'unità

essenziale (...) dell'uomo con la natura, la vera resurrezione della natura, il naturalismo compiuto dell'uomo e l'umanismo compiuto della natura²⁶.

L'affermazione finale sembra anticipare il principio transazionale di Dewey, per cui è altrettanto vero che *la natura è nell'esperienza* quanto che *l'esperienza è nella natura*. Ma non si tratta, ripetiamo, di un rapporto soltanto speculativo: proprio il rapporto *materiale* fra uomo (sociale) e natura (compresa la natura dell'uomo) è oggi come non mai in crisi. Riportiamo una pagina eloquente premessa da uno dei massimi biologi contemporanei, Conrad H. Waddington, all'ultimo libro da lui completato prima della morte avvenuta nel 1975.

Dubito sia mai esistito un periodo, nella storia, in cui una maggiore percentuale di persone si sia trovata francamente imbarazzata dal modo in cui il mondo reagisce ai suoi migliori sforzi di cambiarla, se possibile in meglio. Si abbatte un quartiere fatiscente e al suo posto si innalzano costruzioni nuove sufficientemente dignitose, solo per scoprire, pochi anni dopo, che gli abitanti di quell'area sono in condizioni economiche altrettanto cattive e vivono in uno squallore non minore di prima. Si prestano considerevoli somme di denaro a un paese tropicale e gli si indica il modo di organizzare la salute pubblica, lo si provvede anche di uno staff medico per qualche anno, e il risultato è che il livello di nutrizione si abbassa in maniera allarmante e i bambini muoiono di inedia, anziché delle malattie infettive che prima li uccidevano. Se le cose vanno inaspettatamente male una volta o due, si potrebbe dire un po' paradossalmente che c'era da aspettarselo; ma da qualche tempo a questa parte sembra che le cose siano andate male così spesso e in contesti tanto differenti che molti hanno cominciato ad avvertire qualcosa di sbagliato nel loro modo di concepire il funzionamento del mondo. Credo che, con tutta probabilità, il sospetto sia giusto. Le concezioni che in passato abbiamo accettato come senso comune in realtà non funzionano in ogni circostanza, ed è verosimile che si sia raggiunto un periodo storico in cui esse non corrispondono al tipo di processi che si svolgono nel mondo su larga scala.

Siamo stati educati a pensare, o abbiamo accettato come senso comune, che quel che accade intorno a noi possa essere normalmente inteso come una certa combinazione di semplici sequenze causali, in cui, per esempio, *a causa b, b causa c, c causa d*, e così via. Il che va abbastanza bene quando *a causa b* ma ha effetti molto piccoli su tutto il resto e, analogamente, l'effetto di gran lunga più importante di *b* è di causare *c*; molte delle nostre azioni individuali, in effetti, hanno questo carattere. Ciò perché sono in qualche modo relativamente deboli, paragonate alla massa complessiva di cose e processi di cui

²⁵ Cfr. RAYMOND B. CATTELL, "Psychological Theory and Scientific Method", in *Handbook of Multivariate Experimental Psychology*, a cura dello stesso Cattell, particolarmente pp. 10-17.

²⁶ K. Marx, *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, Torino, Einaudi, 1968, p. 113.

fanno parte. Il mutamento che è avvenuto, o sta avvenendo in questo momento, risiede nel fatto che gli effetti determinati dalle società umane su ciò che le circonda sono ora così potenti che non è più sufficiente limitarsi agli effetti primari e trascurare tutte le influenze secondarie. Quando le moderne cure sanitarie vengono applicate in una società primitiva, esse sono così potenti che non è più questione di curare un certo numero di casi di malattia; esse abbassano drasticamente il tasso dei decessi, soprattutto fra i bambini, cosicché la popolazione cresce rapidamente e, ovviamente, chiede più cibo. Tale ripercussione sull'agricoltura e le importazioni, affatto secondaria e davvero trascurabile quando la medicina era scarsamente efficiente e applicata solo su piccola scala, diventa d'importanza reale ed eventualmente decisiva allorché l'attività medica è efficiente ed esercitata su larga scala. Non possiamo più considerare il campo della medicina come a sé stante, dobbiamo vederlo collegato in un tutto unico con l'ammontare della popolazione, la domanda di generi alimentari, le sorgenti finanziarie disponibili per coprire i costi dei generi alimentari, e tutto un insieme, di altri fattori.

Le interazioni dell'umanità col mondo che la circonda avvengono perlopiù su scala oramai così larga da andare molto al di là della superficie delle cose. A livello più profondo, troviamo che molti aspetti della vita e delle sue interazioni con quanto la circonda sono collegati in strutture complesse. Non ci si può aspettare che un'azione di grande efficacia abbia una sola conseguenza, ristretta all'oggetto a cui era primariamente diretta. Essa viene quasi necessariamente a influire su molti altri oggetti. Il nostro tradizionale senso comune non ha mai dovuto, per l'innanzi, affrontare situazioni di questo tipo, né ha la capacità di farlo. Oggigiorno dobbiamo essere in grado di riflettere non solo su processi semplici, ma anche su sistemi complessi. Soprattutto negli ultimi anni, diventati i problemi più pressanti, numerose e varie sono state le proposte volte a soddisfare questa esigenza²⁷.

Qui è dunque delineata con rara evidenza la crisi del rapporto dell'uomo col mondo come *crisi reale*, che è però anche crisi dei suoi modi tradizionali di conoscere e di operare. È degno di nota che Waddington senta subito dopo l'esigenza di sviluppare, nel primo capitolo del suo libro, "Il punto di vista filosofico", e di prospettare, rifacendosi al materialismo dialettico ed alla filosofia di Whitehead, una nuova concezione del conoscere che è straordinariamente affine alla concezione transazionale cui si è già così spesso accennato.

Secondo tale concezione, egli scrive, il fondamento della conoscenza non è l'atomo, come lo descrive la chimica, né qualsivoglia particella elementare la fisica più recente sia disposta ad ammettere. Al contrario, la scienza si basa su osservazioni, che, condotte in modo controllato ed organizzato, vengono a costituire gli esperimenti. Ora, un'osservazione e un'esperienza, debbono essere compiute da qualcuno. Sono 'situazioni di esperienza', che coinvolgono tanto la persona che esperisce quanto ciò che viene esperito. Fenomeni come la mente, o la percezione cosciente vengono perciò inclusi nella fondazione

stessa della conoscenza. Il sapere convenzionale proprio della cultura dominante (...) lascia la mente al di fuori di quella che chiama realtà oggettiva, salvo poi cercare di farla rientrare di contrabbando attraverso qualche dottrina delle relazioni organizzatrici, dell'emergenza, e simili²⁸.

Ciò per un verso permette a Waddington di sviluppare il suo "approccio globale ai sistemi complessi" che corrisponde molto bene a ciò che altrove chi scrive ha chiamato "modulo descrittivo del criterio transazionale", ma per un altro lo abilita a respingere il "riduzionismo filosofico" che ignorando il ruolo attivo del soggetto sperimentante nel costruire i suoi oggetti di conoscenza fa poi del soggetto stesso un semplice oggetto fra gli altri, non importa quanto più complesso e sfuggente, col risultato di creare il falso problema del "determinismo" naturale che negherebbe la libertà umana: tale riduzionismo consiste, secondo la nostra formulazione, nell'ignorare il "modulo critico del criterio transazionale"²⁹.

Sembra dunque che il *naturalismo umanistico* o *umanismo naturalistico* di cui parlava Dewey come uniche etichette che era disposto ad accettare per la sua impostazione filosofica, non solo abbia trovato l'anticipazione più significativa nel pensiero marxiano, ma si ripresenti come esigenza cogente a livello sia delle teorie epistemologiche più aggiornate, sia degli stessi problemi "pratici" di rapporto dell'uomo col mondo. Questi problemi involgono lo stesso futuro, lo stesso destino dell'uomo sulla terra.

Implicazioni socio-politiche e pedagogiche

Ciò che abbiamo tracciato fin qui non è ovviamente un panorama generale della filosofia dell'educazione contemporanea, ma una serie di temi attuali fra loro collegati che a noi sembrano di speciale rilevanza. Potrà non meravigliare se da essi emerge una notevole convergenza, o addirittura un approccio coerente circa una molteplicità di problemi filosofici, metodologici, morali e socio-politici: giudicherà però il lettore se la nostra scelta sia stata artificiosa e preconcetta oppure, come era nostra intenzione, attenta a cogliere i motivi vitali del dibattito culturale contemporaneo considerato non nella contingenza della cronaca, ma nella essenzialità dei suoi motivi portanti più strettamente collegati all'evoluzione della società. Non possiamo ulteriormente analizzare e giustificare in questa sede

²⁷ CONRAD H. WADDINGTON, *Strumenti per pensare, un approccio globale*, Milano, EST-Mondadori, 1977, pp. 8-9.

²⁸ Op. cit., p. 19.

²⁹ Circa il rapporto fra criterio transazionale e problema della libertà del soggetto conoscente, cfr. A. VISALBERGH, *Esperienza e valutazione*, cit., particolarmente pp. 212-217.

³⁰ Il recente volume di Bloom citato prima fornisce un esempio di sistematica analisi di tal genere.

tale approccio, possiamo tuttavia esporne un certo numero di implicazioni importanti sul piano dell'azione socio-politica e pedagogica (in tutti i casi, coerentemente a quanto affermato agli inizi di questo capitolo, questi due aspetti si intrecciano indissolubilmente).

1) *Approccio transazionale o "sistemico".* In ogni settore dell'indagine conoscitiva e dell'azione pratica va imponendosi la consapevolezza dell'estrema complessità delle situazioni e dei fattori in gioco, sulla linea delle considerazioni di Waddington che abbiamo riportato e dell'esigenza per cui Cattell patrocina i metodi "multivariati" d'indagine piuttosto che quelli "bivariati", che rispondono a più semplici schemi di causa ed effetto: insomma rispetto ad una visione "internazionale" del mondo privilegiano una visione "transazionale". Ovviamente quest'approccio è massimamente valido in pedagogia, sia a livello di microsistemi didattici, sia a livello di sistemi di media dimensione o di istituzioni scolastiche, sia a livello di macrosistemi educativi e alle loro interrelazioni con gli altri aspetti della vita economica, politica e sociale.

Al primo livello si collocano le moderne *strategie di insegnamento-apprendimento*, che considerano una molteplicità di fattori di ingresso, di variabili di processo e di risultati ipotizzati da accertarsi³⁰.

Al secondo livello si collocano gli studi e le pratiche educative che si incentrano soprattutto sull'istituzione scolastica, quali la *pedagogia istituzionale* francese³¹.

Al terzo livello si collocano gli studi e i progetti di *pianificazione scolastica* sul piano regionale, nazionale e internazionale, e quelle ricerche sul campo che riguardano campioni amplissimi e la rilevazione di un grande numero di variabili di ogni specie, come l'indagine internazionale IEA di cui si parla nella conclusione di questo volume e nell'Appendice II.

Questi nuovi approcci pedagogici si sono spesso ispirati esplicitamente alla biologia, ai suoi sviluppi "ecologici" (si è anche contrapposta un' "ecologia pedagogica" alla "tecnologia educativa"³²), alla teorizzazione dei cosiddetti "sistemi aperti" del biologo L. von Bertalanffy (il cui apporto sul piano filosofico generale aveva del resto valorizzato per primo Arthur B. Bentley, lo stretto collaboratore di Dewey negli anni '40)³³:

A prescindere da qualche fumisteria, e dallo spreco di diagrammi di flusso e strutturali non sempre indispensabili e chiarificanti, è innegabile che ci troviamo di fronte a una tendenza innovativa di notevole importanza, ma il cui significato rimane incerto finché gli obiettivi della programmazione ai diversi livelli non vengono chiaramente collegati con obiettivi più generali della società. A questo punto la sistemica educativa viene ad interferire con la futurologia, da parte sua non certo meno esposta ad ambiguità ed equivochi.

2) *Educare al cambiamento: ma in quale direzione?* Che l'educazione debba attuarsi nel presente, ma riferirsi

al futuro, a un futuro necessariamente a lungo o quanto meno a medio termine, e che sarà molto diverso dal presente, a causa del carattere dinamico e dei ritmi crescenti di trasformazione propri delle società moderne, è ormai opinione quasi universalmente condivisa. Ma quale futuro? L'analisi dei sistemi è stata utilizzata a questo fine. Il cosiddetto Club di Roma (di cui anche Waddington faceva parte) promosse e divulgò una ricerca che ha fatto epoca³⁴. Ne fu incaricato il MIT (Massachusetts Institute of Technology di Cambridge, presso Boston), i cui specialisti, costruito un modello matematico in cui avevano posto tutte le principali variabili connesse con lo sviluppo economico e avendo fatto calcolare a un elaboratore elettronico il loro futuro andamento a partire dai dati e dagli andamenti noti per altra via, ottenne previsioni catastrofiche circa la possibilità di continuare non solo con ritmi di crescita economica sostenuti, ma con qualunque ritmo, al punto che il Club di Roma divenne noto come teorizzatore della cosiddetta "crescita zero". Molte furono le critiche sollevate contro una certa schematicità di impostazione e l'incertezza di alcuni dei dati di partenza accettati, ma non c'è dubbio che *I limiti dello sviluppo* prospettati dal Club di Roma hanno costituito se non il primo, il più clamoroso *memento* rivolto all'umanità per riscuoterla da una nuova forma di "inerzia degli abiti": la pigra credenza che il "progresso" in senso produttivistico e consumistico si identifichi col progresso civile e sia quasi un destino assicurato per l'umanità. Ma un ripensamento critico di questi problemi non può non considerare altri tipi di variabili, oltre a quelle immesse dal MIT nel suo modello: variabili di tipo politico, sociale, e soprattutto educativo. Chi scrive ebbe occasione di osservare, in un convegno promosso dall'Unione Democratica Dirigenti d'Aziende

³¹ Cfr. M. LÖBROT, *La pédagogie institutionnelle*, Parigi, Gauthier-Villars, 1975, e G. LAPASSADE, *L'analisi istituzionale*, trad. it., Milano, ISEDI, 1974. Sulle articolazioni, le ambiguità e i limiti di tale approccio vedi la prefazione di Lucia Lumbelli a G. LAPASSADE, *L'autogestione pedagogica*, Milano, Angeli, 1973.

³² Cfr. Anna Bonboi (a cura di), *Una pedagogia per domani*, trad. it., Roma, Edizioni Paoline 1976. L'utilizzazione del modello ecologico per sottolineare la complessità e delicatezza delle interazioni educative è stata fatta esplicitamente da T.K. Davies, «Style and effectiveness in education and training: a model for organizing teaching and learning», in *Instructional Science*, 1972, I, pp. 45-82. Cosa ben diversa, naturalmente, è l'utilizzazione dell'ecologia come contenuto educativo nel modo prospettato, ad esempio, da E. BARDULLA e M. VALERI in *Ecologia e educazione* (Firenze, La Nuova Italia 1975).

³³ Cfr. L. VON BERTALANFFY, *Teoria generale dei sistemi*, trad. it. Milano, ILI, 1971 e A. BENTLEY e J. DEWEY, *Knowing and the Known*, (1949). Opere italiane sull'approccio sistematico in pedagogia sono citate nelle "Letture suggerite" in calce al capitolo. Un interessante esempio di studio dell'innovazione pedagogica partitamente considerata ai tre livelli è fornito di PEER DALIN, *Strategies d'innovation dans l'enseignement*, 4 voll., Parigi OCSE-CERI, 1973. Un'ampia bibliografia sull'utilizzazione dell'analisi dei sistemi nella pianificazione pedagogica è fornita dall'OCSE nel volume *Systems Analysis for Educational Planning*, Parigi, 1969.

³⁴ CLUB DI ROMA, *I limiti dello sviluppo*, ed. it., Milano, Mondadori, 1971.

da sul tema "Processo alla tecnologia?", che poteva anche esser vero che l'umanità sia destinata a ritrovarsi in breve tempo in una situazione radicalmente mutata, e che dalla psicologia propria dei passeggeri di un grande transatlantico dovesse passare alla psicologia dei naufraghi su scialuppe di salvataggio. Ma sulle scialuppe di salvataggio, a parte la disciplina stretta del loro governo nautico, vige la più assoluta egualanza, non ci sono più passeggeri della classe di lusso, o di prima, o seconda, o terza classe (o magari emigranti relegati nelle stive). Così un mondo impoverito e sull'orlo del disastro energetico ed ecologico non può fissare le disparità sociali esistenti in nome della "crescita zero", ciò che di fatto le aggraverebbe enormemente³⁵.

Insomma, anche se il mondo diverso di domani rischia di essere un mondo più povero, dovrà essere comunque un mondo più giusto, o almeno *noi dobbiamo volere che sia tale*. E l'educazione deve formare i giovani a un tale mondo più giusto, a diversi rapporti sociali e internazionali, al superamento della divisione fra lavoro creativo e ripetitivo, intellettuale e manuale. Trascurando i numerosissimi saggi di futurologia ottimistica se non trionfalistica, che hanno imperversato negli anni '60, merita ricordare la serie di volumi scaturiti dal Piano Europa 2000, Progetto Educazione, promosso dalla Fondazione Europea della Cultura, e pubblicati in molte lingue diverse³⁶.

Vi sono delineati diversi futuri possibili, ma l'analisi accurata e disincantata degli impluvi di massima probabilità (per usare un'immagine che Waddington impiega per i suoi "creodi", o linee evolutive privilegiate, di là dalla pura casualità) induce diversi autori a concentrare l'attenzione sui "modelli" egualitari. In particolare il gruppo di lavoro diretto da chi scrive, e che doveva trattare del futuro dell'educazione tecnica e professionale ai vari livelli, si trovò a dover limitare le alternative probabili a due sole, e di segno opposto: una società classista, pseudomeritocratica e neo-imperialista ed una "nuova società senza classi" capace di utilizzare il progresso scientifico e tecnologico e l'"abbondanza di competenze" assicurata da una riqualificata educazione di massa al fine di realizzare in molte forme coordinate la rotazione verticale dei compiti, di modo che la divisione del lavoro cessi di determinare i diversi destini individuali nelle stratificazioni di classe e si realizzi invece nella vita individuale di ciascun cittadino, al modo dell'uomo onnilaterale vagheggiato da Marx. Utopia? Crediamo che avesse ragione René Dumont quando intitolò un suo volume analogamente orientato (ma con maggiore accentuazione delle motivazioni di tipo economico-ecologico) *L'utopie ou la mort*³⁷. Naturalmente, il problema è politico e sociale prima che educativo. Ma dal punto di vista educativo è anche più drammaticamente urgente, per il fatto stesso che l'educazione ha un senso se può, come si è detto, porsi anche obiettivi a medio e lungo termine. C'è poi da osservare che non è più vero che i processi educativi rappresentino soltanto una sovra-

struttura rispetto alle strutture economico-politiche, di modo che non avrebbe senso per gli operatori in essi impegnati e per quanti vi sono attivamente interessati puntare di là dai livelli progettuali elaborati nelle sedi economico-politiche tradizionalmente intese. Il sistema educativo rappresenta oggi la più grande "industria" di un paese moderno, anche se considerato soltanto dal punto di vista della "capitalizzazione" in conoscenze e abilità. Ciò continua ad essere vero anche dopo le giuste critiche che sono state elevate a certa "economia dell'educazione" degli anni '60, sia per l'incertezza delle sue basi di valutazione, sia per l'indebito restringimento degli scopi educativi che essa attuava. Se gli operatori educativi, che sorpassano numericamente gli addetti ad ogni altra singola attività produttiva, si impegnano a superare la loro ormai palese "crisi di identità", come sembrano voler fare in misura crescente, ed orientano la crisi studentesca da un lato, i movimenti sindacali e partitici dall'altro, verso obiettivi coerenti e di largo respiro, il loro apporto alla genesi di una società nuova potrà riuscire decisivo. Tutto ciò può rappresentare piuttosto una scommessa sul futuro che una scontata certezza, ma tale è di sua natura l'azione politica e lo stesso impegno morale "individuale"³⁸.

3) *Studio e lavoro nel quadro dell'educazione ricorrente.* Un'educazione che sia almeno congruente con le prospettive delineate deve per altro affrontare due problemi specialmente spinosi, perché trattati di solito in modo equivoco e ambivalente. Il primo riguarda la presenza del lavoro educativo nella scuola, a cui tutti rendono omaggio e che in pratica si rivela quasi sempre esperienza epidemica e marginale. Merita rimediatamente a tale proposito la critica che circa il concetto di lavoro Marx muove a Smith e potenzialmente a gran parte dell'economia moderna: Marx attacca duramente la concezione smithiana del costo costante del tempo-lavoro in quanto essa rappresenta sempre per il lavoratore una "stessa quota" di rinuncia "del suo riposo, della sua libertà e della sua felicità". Che l'uomo abbia bisogno di lavorare, che "questo dover superare ostacoli sia in sé una manifestazione di libertà, — e che inoltre gli scopi esterni vengano sfondati dalla parvenza della pura necessità naturale esterna, e siano posti come scopi che l'individuo stesso pone — ossia come realizzazione di sé, oggettivazione del soggetto e perciò

³⁵ Cfr. Aa.Vv., *Processo alla tecnologia?*, Milano, F. Angeli, pp. 139 sgg.

³⁶ La serie completa è apparsa in inglese presso l'editore Martinus Nijhoff all'Aia. In italiano sono comparsi finora cinque volumi, indicati nell'appendice bibliografica in calce a questo capitolo.

³⁷ RENÉ DUMONT, *L'utopie ou la mort*, Parigi, Ed. du Seuil, 1973.

³⁸ Per una trattazione argomentata e analitica di questa posizione, cfr., oltre al volume collaborativo cui si è accennato (A. Visalberghi [a cura di], *Educazione e divisione del lavoro*, Firenze, La Nuova Italia, 1974), i due contributi dell'autore di questo capitolo «Lo sviluppo educativo nelle società avanzate» e «Università: alternative di sviluppo», pubblicati su *Scuola e città*, gennaio '74 e gennaio '75.

come libertà reale, la cui azione è appunto il lavoro: questo A. Smith non lo sospetta nemmeno". Smith cioè estende a tutto il lavoro il carattere coercitivo ed eteronomo del lavoro schiavistico, servile, salariato; cioè del lavoro coattivo o ridotto a merce di scambio (iniquo) con l'affermarsi dell'organizzazione capitalistica dell'economia. Ma può esistere, anche se in generale non si sono ancora create le condizioni perché esso possa realizzarsi su larga scala, un lavoro "attraente, autorealizzazione dell'individuo, il che non significa affatto che sia un puro spasso, un puro divertimento, secondo la concezione ingenua e abbastanza frivola di Fourier. Un lavoro realmente libero, per esempio comporre, è al tempo stesso la cosa più maledettamente seria di questo mondo, lo sforzo più intensivo che ci sia. Il lavoro di produzione materiale può acquistare questo carattere solamente: 1) se è posto il suo carattere sociale, 2) se è di carattere scientifico, e al tempo stesso è lavoro universale, se è sforzo dell'uomo non come forza naturale appositamente addestrata, bensì come soggetto che nel processo di produzione non si presenta in forma meramente naturale, primitiva, ma come attività regolatrice di tutte le forze naturali"³⁹.

Dunque il lavoro può avere carattere gratificante, "ludiforme", o non averlo. La semplice socializzazione dei mezzi di produzione non è sufficiente, come l'esperienza dimostra e studiosi acuti di ispirazione marxista ormai largamente riconoscono⁴⁰. È quindi davvero utopico, nel senso detrattivo del termine, pensare che i lavori ripetitivi e non gratificanti, manuali e non manuali, siano del tutto eliminabili in una ipotizzabile società futura non lontanissima. E se di essi non vogliamo farne una maledizione particolare per persone o popoli "emarginati", dobbiamo preparare tutti ad effettuarli, anche se tali attività non presenteranno che in ridotta misura le due caratteristiche che Marx ritiene necessarie perché perdano il carattere eteronomo.

Sul piano pedagogico ciò significa che dobbiamo cessare di baloccarci con l'idea del lavoro manuale sempre creativo e intelligente. Accanto a questo ci dev'essere, in un'esperienza scolastica realmente formativa, anche la pratica di un lavoro "di servizio" (a vantaggio della scuola stessa, del distretto, della regione) realisticamente accettato come un dovere da compiere, uno scotto da pagare, prefigurante altre esperienze di servizio civile e di accesso "dal basso" alle attività produttive e di servizio che non potranno non connotare domani una società realmente avanzata. In questa direzione sembrano finalmente orientarsi in Italia alcuni progetti di riforma dell'istruzione secondaria superiore e universitaria.

Ma un'impostazione del genere si collega strettamente con quella che tende a privilegiare l'alternanza di studio e lavoro rispetto all'usuale schema "sequenziale" come unica via d'accesso agli alti livelli di istruzione. L'*educazione permanente* è oggi di moda, ma perché essa non si risolva in una mistificazione occorre che si concreti in

forme istituzionalizzate di *educazione ricorrente* che fra l'altro rendano realmente efficaci i congedi pagati per ragioni di studio, e la loro auspicabile estensione⁴¹. Questa tematica, di estrema attualità nel nostro come in altri paesi, non è particolare e contingente, ma si connette necessariamente con una più ampia tematica sociale e di organizzazione del lavoro: non è senza significato che il contratto dei metalmeccanici italiani che otteneva per primo, nel 1969, il diritto dei lavoratori alle "150 ore" pagate per ragioni di studio, realizzasse anche un primo passo in direzione dell'unificazione dei ruoli operai e impiegati.

4) *Strategie didattiche integrate*. Rispetto ai tre temi di ampio respiro fin qui toccati in questa sezione conclusiva, del cui carattere "filosofico" è difficile dubitare, un argomento di apparenza "didattica" come il presente può suscitare perplessità, o magari il sospetto che si voglia ritenere un'operazione alla Giovanni Gentile che nel suo *Sommario di pedagogia* intese svuotare del tutto la didattica "riducendola" appunto a filosofia. Ma a parte il fatto che l'operazione gentiliana non era del tutto ingiustificata nei confronti della didattica precettistica che allora predominava, a noi sembra che proprio da quanto si è detto in questo capitolo vengano indicazioni non trascurabili per una didattica non precettistica, ma impegnata in una programmazione autonoma e creativa del curricolo e in una realizzazione flessibile e ricca.

Se è vero che l'indagine *presuppone* il possesso di idee e concetti sufficientemente saldi e chiari per formulare le prime ipotesi di lavoro, e se è vero che a un tale possesso

³⁹ KARL MARX, *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1968, pp. 277-79. Questi passi marxiani sono citati da Claudio Napoleoni nella conclusione del suo saggio *Valore* (Encyclopédia filosofica ISEDI, Milano, 1976) a supporto della sua tesi che le teorie economiche del valore, per quanto acute e sofisticate, non reggono perché mancano di riconoscere che "nella condizione di lavoro libero (o liberato) fini e mezzi, non sono realtà separate e contrapposte, ma sono momenti interni all'attività". Che poi l'autore non vada oltre perché "nelle condizioni attuali questo è ancora un discorso di Utopia" è solo un segno che l'"immaginazione economica" non è un dono degli economisti, neppure dei più acuti e avanzati.

⁴⁰ "L'eliminazione dei diritti di proprietà capitalistica, pur rappresentando la condizione sufficiente e necessaria per risolvere i problemi della società moderna, non riesce tuttavia a dare in alcun modo una soluzione socialista". ALFRED SOHN-RETHEL, *Lavoro intellettuale e lavoro manuale. Per la teoria della sintesi sociale*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1977, p. 145.

⁴¹ Cfr. A. VISALBERGHI, «Università: alternative di sviluppo», cit., e fra i contributi al progetto Europa 2000, *Educazione*, il volume di BERNARD SCHWARTZ, *L'educazione di domani*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1977, uno dei pochi dedicati al tema dell'educazione ricorrente che tracci un quadro coerente dell'intero sistema educativo capace di realizzarla come proprio asse portante. Sugli equivoci che permangono nei troppo facili entusiasmi per l'educazione permanente e ricorrente è molto utile la «guida» alla ormai vastissima letteratura in materia curata da F. Susi e S. Meghnagi, *L'educazione permanente*, Roma, Guaraldi, 1977.

l'allievo non può giungere sempre tramite precedenti indagini, perché un'intera vita non sarebbe sufficiente a ripercorrere il cammino conoscitivo del genere umano, sembra essenziale giungere nella pratica didattica effettiva a contemporaneare insegnamenti *sequenziali* e *strutturati*, con i quali si rende l'allievo partecipe di risultati incontrovertibili raggiunti dal processo scientifico, e attività di tipo *euristico* e *socializzato*, nelle quali l'allievo utilizza l'appreso e procede ulteriormente. L'illusione, nella scuola italiana, diffusasi con ritardo di molti decenni rispetto alle analoghe esperienze americane, che si possa far tutto col metodo della ricerca o col metodo dei progetti (sia pur sotto diversa etichetta) ha già provocato acute frustrazioni, anche perché ci si è accorti che ne riuscivano favoriti proprio gli allievi che disponevano di un maggior sostegno familiare, o che comunque erano più brillanti e colti, mentre agli altri non restava che una vaga infarinatura degli argomenti toccati. I primi formulavano i problemi, guidavano le rilevazioni, stendevano le relazioni, i secondi eseguivano istruzioni o attaccavano fotografie e grafici ai tabelloni.

Di qui l'importanza di procedere su due linee parallele, una di *istruzione sistematica*, sia pure problematizzata e motivata al massimo, l'altra di *indagini e ricerche*, soprattutto di gruppo, su temi di reale e profondo interesse. Questo potrebbe sembrare l'uovo di Colombo se non nascondesse invece una delle difficoltà maggiori che un'intelligente pratica educativa possa incontrare: quella di collegare funzionalmente le due linee, e di contemporaneare in conseguenza le quantità di tempo da dedicare a ciascuna. Se indagini e ricerche hanno da essere genuine, non è possibile programmarle a priori in modo dettagliato. La previsione non può essere che generica, ma allora come giungere a fornire in anticipo le conoscenze di base necessarie? Come stabilire il grado di approfondimento indispensabile? Come sviluppare le varie discipline in ordine a possibili indagini interdisciplinari serie? In quale misura prevedere invece spiegazioni *ad hoc* e materiali strutturati predisposti per un'aggiornamento successivo alla prima formulazione dei temi d'indagine proposti dagli allievi? Come predisporre biblioteche di scuola e di classe, ed altri sussidi didattici veramente utili allo scopo?

Questi ed altri problemi (in primo luogo, ovviamente, quelli che si connettono ai tre punti precedenti) si impongono quando si voglia passare da una generica accettazione del principio della duplice azione parallela a una seria e indispensabile programmazione dell'attività didattica, sia pure solo al livello del microsistema classe. Su di essi si ritornerà in altro capitolo di questo volume, ma qui merita rilevare che non si avranno soluzioni che non sappiano di ricetta ove non si sia in grado di riproporsi autonomamente i problemi epistemologici (o di struttura delle materie singole), motivazionali, di ambiente culturale esterno, e di scaglionamento temporale degli obiettivi cognitivi e affettivi, propri di ciascuna situazione educativa.

È ancora un problema di interrelazione dialettica fra mezzi e fini, e una buona filosofia (con o senza la specificazione "dell'educazione") ci ammonisce fra l'altro, che i fini non devono perdere mai, soprattutto per chi apprende e deve acquisire atteggiamenti positivi verso l'apprendere, il carattere di mezzi procedurali atti a rendere più ricca e significativa anche socialmente l'attività presente. È un problema certo difficile, ma non è un problema astratto: non si risolve che nell'opera di programmazione e organizzazione del concreto lavoro scolastico, e nella misura in cui queste scaturiscano da una larga partecipazione.

NOTA BIBLIOGRAFICA

In materia di filosofia dell'educazione esiste una letteratura vastissima, il cui valore e utilità non sono peraltro pari all'estensione. Un quadro stimolante e di largo respiro dei problemi fondamentali è attingibile ancor oggi con soddisfazione in opere ormai classiche come quelle di WILLIAM H. KILPATRICK, *Filosofia dell'educazione* (trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1963) e di CARLETON W. WASHBURN, *Filosofia vivente dell'educazione* (Trad. it. *ibidem*, 1957), la cui ispirazione di fondo si riporta a JOHN DEWEY, del quale d'altronde permangono fondamentali, per la filosofia dell'educazione, soprattutto *Democrazia e educazione* e *Le fonti di una scienza dell'educazione* (*ibidem*, rispettivamente 1949 e 1951).

Fra le opere più rappresentative di punti di vista diversi da quelli del naturalismo umanistico degli autori citati indichiamo: SERGIO HESSEN, *Fondamenti della pedagogia come filosofia applicata* (trad. it., Palermo-Milano, Sandron, 1937), che si riconnette alla filosofia dei valori; FRIEDRICH SCHNEIDER, *Introduzione alla scienza dell'educazione* (tra. it., Brescia, La Scuola, 1957) e EDOUARD SPRANGER, *Difesa della pedagogia europea* (Roma, Armando, 1956), di orientamento spiritualistico. Per quanto riguarda il filone marxista, un'accurata antologia dei passi più rilevanti in fatto di problemi educativi del suo fondatore è KARL MARX, *L'uomo fa l'uomo*, a cura di A. Santoni Rugiu, Firenze, La Nuova Italia. Accanto a scritti marxiani riporta scritti di Engels, Lenin e di altri marxisti anche contemporanei, sovietici e di altri paesi comunisti, molti dei quali rilevanti per la filosofia dell'educazione, l'antologia in tre volumi curata da M. A. MANACORDA, *Il marxismo e l'educazione* (Roma, Armando, 1964-66). Per il pensiero educativo di Gramsci è utile G. UBALDINI, (a cura di), *La formazione dell'uomo*, antologia di scritti, Roma, Editori Riuniti, 1967; l'umanesimo marxista più recente e maturo è ben rappresentato da BOGDAN SUCHODOLSKY, *Fondamenti di pedagogia marxista*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1967.

D'impostazione insieme marxista e deweyana è THEODOR BRAMELD, *Cultura, classe, evoluzione: le idee esplosive del processo educativo*, trad. it., *ibidem*, 1972. Un'impostazione dialettico-fenomenologica è invece quella di ANTONIO BANFI, *La problematica dell'educazione e il pensiero pedagogico*, raccolta di saggi pedagogici curata e introdotta da G. M. Bertin, Firenze, La Nuova Italia, 1961. Una rapida sintesi storico-problematica in prospettiva soprattutto fenomenologica è fornita dal saggio di RAPHAEL LÉVÈQUE e FRANCINE BEST, «Per una filosofia dell'educazione», in Debesse-Mialaret, *Trattato delle scienze pedagogiche*, I vol., trad. it., Roma, Armando, 1971.

La posizione idealistico-attualista è ancora rappresentata col massimo di efficacia dal capolavoro di GIOVANNI GENTILE, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, 2 voll., pubblicato inizialmente a Bari, Laterza, 1912-13, riedito poi a Firenze da Sansoni. Un suo

interessante rovesciamento in senso "presenzialistico", cioè democraticamente aperto al dialogo fra equali, è quello operato da Guido CALOGERO, *La scuola dell'uomo*, Firenze, Sansoni, 1941. Sviluppi in un senso di religiosità laica della filosofia del dialogo ha operato ALDO CAPITINI, *Educazione aperta*, 2 voll., Firenze, La Nuova Italia, 1967.

Sul punto di vista prevalentemente metodologico e di analisi linguistica sono utili G. F. KNELLER, *Logica e linguaggio della pedagogia*, trad. it., Brescia, La Scuola, 1975, e I. SCHEFFLER, *Il linguaggio della pedagogia*, ibidem, 1972. Specificamente rappresentativi delle posizioni pedagogiche della filosofia analitica inglese sono l'antologia a cura di RICHARD S. PETERS, *Analisi logica dell'educazione*, e il volume di A. GRANESE, *Filosofia analitica e problemi educativi*, editi ambedue a Firenze, La Nuova Italia, 1967 e 1968 rispettivamente.

Sui problemi di metodologia della ricerca scientifica, oltre agli ormai classici contributi di POPPER e KUHN citati nel testo del capitolo, è consigliabile l'agile saggio di D. ANTISERI, *Regole della democrazia e logica della ricerca* (Roma, Armando, 1977), che fra l'altro smitizza molto efficacemente il feticcio dell'"induzione".

Per quanto riguarda le posizioni sviluppatesi in Italia dopo il secondo conflitto mondiale, una sintesi ancora utile, impostata su tre relazioni (Bertin, Flores d'Arcais, Visalberghi), seguite da ampia discussione è contenuta negli *Atti del V Congresso nazionale di pedagogia* (Bologna, 7-9 maggio 1960, pubblicati da Malipiero nel 1961), congresso che al tema « La filosofia dell'educazione, oggi » aveva dedicato uno speciale "colloquio". Sotto lo stesso titolo GIOVANNI M. BERTIN, ha più recentemente curato un numero doppio di *Scuola e Città* (genn.-febb. 1976), con contributi di numerosi cultori italiani della materia, oltre a un saggio del polacco Suchodolsky.

Contributi italiani organici di rilievo e relativamente recenti sono, oltre a quelli dello stesso G. M. BERTIN, in particolare *Educazione alla ragione; lezioni di pedagogia generale*, Roma, Armando, 1973, quelli di LAMBERTO BORGHI, soprattutto *L'educazione e i suoi problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1953, di FRANCESCO DE BARTOLOMEIS, *La pedagogia come scienza*, ibidem, 1966, di GIACOMO CIVES, *La mediazione pedagogica*, ibidem, 1973, di CARMELA DI LALLO, *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio, 1966, di ANGELO BROCCOLI, *Ideologia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974, ed anche l'agile e densissima « guida » di ALBERTO GRANESE, *La ricerca teorica in pedagogia*, pubblicata nella serie "Strumenti" della Nuova Italia (Firenze, 1975) e l'acuto saggio di RAFFAELE LAPORTA, « La via filosofica alla pedagogia », in *Bollettino della Società Filosofica Italiana*, n. 39, 1975.

Sul problema generale e pedagogico del rapporto fra fatti e valori si vedano di A. VISALBERGHI, *Esperienza e valutazione e Problemi della ricerca pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1966² e 1965.

Sull'approccio "sistematico" alla pedagogia si vedano FRANCO BERTOLDI, *Teoria sistematica dell'istruzione*, Brescia, La Scuola, 1977, e SERGIO DE GIACINTO, *Educazione come sistema; studio per una formalizzazione della teoria pedagogica*, ibidem, 1977, con ampia bibliografia. Lo sfondo generale di tale approccio, nei suoi aspetti sia biologici, sia filosofici, può essere colto in modo approfondito in ARTHUR F. BENTLEY e JOHN DEWEY, *Conoscenza e transazione*, trad. it. di *Knowing and the Known*, 1949, Firenze, La Nuova Italia, 1974, LUDWIG VON BERTALANFFY, *Teoria generale dei sistemi*, trad. it., Milano, ILI, 1971, e CONRAD H. WADDINGTON, *Strumenti per pensare; un approccio globale*, Milano, Mondadori-EST, 1977.

Per quanto concerne lo studio prospettico dei problemi educativi, per un aggiornato quadro generale si veda G. M. BERTIN, « L'idea del futuro e le sue implicazioni pedagogiche nel pensiero dei futurologi » (*Scuola e Città*, dic. '76), e per un'analisi articolata anche in ordine agli specifici problemi italiani, il volume dello stesso autore *Educazione al "cambiamento"*, Firenze, La Nuova Italia, 1976. Come esempio di contributi specifici in materia, elaborati in

un quadro di collaborazione internazionale e interdisciplinare si veda la serie *Europe 2000 - Project Educating Man for the XXI Century* edita all'Aja da Martin Nijhoff, della quale sono comparsi finora in edizione italiana:

ALDO VISALBERGHI, con la collaborazione di LUIGI BORELLI, MARIA CAPRIOLI, MARIA CORDA COSTA, GIUSEPPE FIORAVANTI, DANIELA STEFANUCCI e BENEDETTO VERTECCHI, *Educazione e divisione del lavoro; Prospettive della formazione tecnica e professionale nelle società tecnologicamente avanzate*. Con una nota di GINO MARTINOLI, Firenze, La Nuova It., 1973; MAURICE REUCHLIN, *Il problema dell'orientamento*, ibidem, 1974; RAYMOND POYGNANT, *L'insegnamento nei paesi industrializzati*, ibidem, 1975; BERTRAND SCHWARTZ, *L'educazione di domani*, ibidem, 1977.

Per il resto, particolarmente per quanto riguarda approfondimenti di punti specifici trattati nel testo del capitolo, si rimanda alle altre opere citate in nota.

La Nuova Italia



Strumenti

Riccardo Massa

L'EDUCAZIONE EXTRASCOLASTICA

Movimento giovanile, scuola integrata, politica culturale e servizi sociali: una sintesi disincantata destinata a ogni operatore che non voglia arenarsi nei luoghi comuni di una nuova retorica pedagogica.

Guide/Pedagogia, 75

L. 2500

Antonio Sbisà

EDUCAZIONE E FAMIGLIA

Un itinerario critico che vede convergere amore e autorealizzazione sulla base della dialettica fra liberazione psicologica e emancipazione politica.

Guide/Pedagogia, 80

L. 2500

Maria Silvia Barbieri

GLI INIZI DEL LINGUAGGIO:

ASPETTI COGNITIVI E COMUNICATIVI

L'acquisizione del linguaggio come frutto di una lunga interazione tra individuo e ambiente.

Guide/Psicologia, 78

L. 2500

Franco Frabboni

LA SCUOLA ELEMENTARE

Apertura dialettica con il « sociale »; partecipazione/gestione collettiva e comunitaria; problematica del sapere; ricerca come metodo di apprendimento: questi i modi di fare scuola, abitualmente negati nelle cattedrali dell'istruzione primaria.

Guide/Pedagogia, 70

L. 2500