

Tre «idee» (*) per l'educazione di oggi

Possibilità e funzione delle idee

Paul Hazard, concludendo la sua prefazione a *La crisi della coscienza europea*, mise polemicamente in rilievo come «studiando la genesi delle idee, o per lo meno la loro metamorfosi; seguendole lungo il loro cammino nei loro timidi inizi, nel loro modo di affermarsi e di farsi più audaci, nel loro sviluppo, nelle loro successive vittorie e nel loro trionfo finale, si giunge a questa convinzione profonda: che le forze che dirigono e governano la vita, non sono quelle materiali, ma le forze intellettuali e morali»¹).

La convinzione di Hazard parrebbe rovesciare completamente l'affermazione marxiana secondo la quale non è la coscienza degli uomini che determina il loro essere sociale, bensì quest'ultimo che determina la loro coscienza.

Contrapporre, comunque, i due punti di vista si configura, particolarmente oggi, come un'operazione semplicistica, per non dire superficiale e sprovvista, per almeno due ordini di motivi. Il primo è costituito dalle rigorose esegesi marxiste del problema marxiano concernente i complessi rapporti intercorrenti fra la struttura economica e la sovrastruttura ideologica. Il secondo è, invece, rappresentato dall'affermarsi di quella sezione speciale della ricerca storica, denominata dal suo

maggiore teorico, A.O. Lowey, *storia delle idee* — una impostazione specificamente problematica della storia, nel senso indicato da *La grande catena dell'essere*, dello stesso Lowey, e da *Coscienza e società* di H. Stuart Hughes²).

E' proprio da questo settore della storia delle idee che ci pare sia scaturito il volume *Cultura classe ed evoluzione*³) del prof. Theodore Brameld dell'università di Boston. Nonostante, o forse proprio per, la messa a fuoco che l'autore definisce di filosofia dell'educazione: il libro intende, infatti, evidenziare, come è detto nel sottotitolo, l'uso di quelle idee «esplosive» nella pratica educativa.

Quali sono i concetti (idee) fondamentali attraverso cui è possibile leggere l'attuale concezione dell'uomo? Se il processo educativo si identifica con il processo di inculturazione, può l'educatore — a qualsiasi livello egli operi — non conoscere quelle idee (esprasse, evidentemente, dalla loro storia) che, dicendoci come oggi l'uomo viene concepito, ci forniscono un quadro organico dell'insieme della cultura?

Questa, in sintesi, la problematica del volume di Brameld che, nonostante i rilievi cui può dare adito, risulta stimolante per tutti coloro che si trovano ad operare nella realtà dell'educazione — un contesto, non va dimenticato, in cui qualsiasi dislocazione indotta fra la teoria e la pratica non solo è inutile ma dannosa.

Momento e genesi di una interrogazione sull'uomo

Nel gennaio 1859 Karl Marx pubblicava a Londra *Per la critica dell'economia politica*: uno scritto fondamentale particolarmente per le indicazioni di metodo fornite, e per il «filo conduttore» del pensiero marxiano sintetizzato nella famosa prefazione che apriva il volume. E' qui, infatti, che Marx imposta — a conclusione di tutte le precedenti analisi, iniziate già con i *Manoscritti* del 1844 — il problema fondamentale della produzione sociale e degli antagonismi che essa comporta, i quali esprimono le divisioni e la lotta delle classi.

Nello stesso anno 1859 Charles Darwin dava alle stampe il suo studio su *L'origine delle specie*. Come è ormai noto, con quest'opera l'autore fondava la dottrina dell'evoluzione biologica, la quale evidenziava come piccole variazioni organiche, che si verificano negli esseri viventi secondo regolari intervalli di tempo, determinano effetti vantaggiosi per gli esseri stessi, nel

senso che gli individui nei quali si verificano hanno maggiore possibilità di sopravvivenza. Ciò, come si esprime lo stesso Darwin, risulteranno naturalmente selezionati.

Ancora a Londra, dodici anni dopo, nel 1871, Edward B. Tylor pubblicava un volume, *Cultura primitiva*, destinato anch'esso a lasciare una traccia consistente, quantomeno come l'atto di nascita della moderna antropologia culturale. Nel primo capitolo dell'opera Tylor forniva, infatti, una definizione della cultura che esprimeva e sintetizzava il nuovo e più vasto significato che la parola aveva raggiunto attraverso i percorsi tormentati degli oltre due millenni della storia occidentale. «La cultura o civiltà — scriveva Tylor — intesa nel suo ampio senso etnografico, è quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società»⁴).

Le tre opere sopra citate esprimono, non solo cronologicamente, un contesto culturale comune, un'atmosfera vivificante, come scrive Brameld, in cui doveva facilmente risultare inevitabile che gli uomini «finissero per rivolgere la loro ansia di indagine anche su se stessi e cominciasse a farsi domande nuove e ardite. Una di esse riguardava la natura del ruolo dell'uomo in quanto creatore e portatore di cultura, una seconda la collocazione e la funzione degli uomini in quanto appartenenti ad un ordine umano stratificato in classi, una terza riguardava i rapporti tra l'uomo e il resto della natura...» (pag. 196).

Le risposte trovate per quelle domande ruotano così tutte attorno alle tre idee di cultura classe ed evoluzione, che finiscono per rappresentare le «categorie» capaci di organizzare un discorso fondato sulla realtà dell'uomo, sulla razionalità della storia e sulle possibilità di progettare e realizzare un futuro umano migliore.

Esplosività delle idee di cultura, classe ed evoluzione

L'idea di cultura, proprio in quanto demistifica ogni concezione che, valorizzando un certo tipo di sapere, tende a perpetuare il privilegio e il dominio di pochi su molti, propone un significato diverso non solo per il sapere, ma per qualsiasi attività umana. La cultura è un intero sistema di vita: al suo interno l'agire umano acquista un senso, costruisce gli strumenti per la creazione dei significati e per la trasmissione delle tecniche.

Un tale concetto, quindi, non solo distrugge qualsiasi gerarchizzazione istituita nell'ambito di un sistema culturale dato, ma vale altresì a screditare ogni gerarchizzazione fra culture diverse.

Si tratta di un'idea «esplosiva», come dice Brameld, perché eliminando i presunti valori universali delle tradizioni, fornisce a ogni uomo una consapevolezza critica nei confronti di quei valori e gli strumenti, quindi, per migliorarli o distruggerli.

L'uso pedagogico dell'idea di cultura è, a questo punto, evidente: essa non solo



A pagina 18 Pro Juventute: nel suo sessantesimo anno di benefica attività.

Indica «il modo per riedificare l'istruzione generale, in quanto (...) fornisce, o potrebbe fornire, un significato unificante al complesso delle esperienze umane» (pag. 81), ma rende un contributo notevole alla pratica educativa permettendo di riconoscere che «i modelli culturali sono estremamente tenaci, ossia dotati della forza non solo di controllare abitudini e atteggiamenti della persona, ma anche di resistere ad ogni modifica cosciente» (pag. 87). E non si tratta, certo, di un contributo da poco o marginale, come attesta, ad esempio, l'esigenza, che viene sempre più avvertita, di riorganizzare i curricula secondo le prospettive dell'antropologia culturale⁴).

L'esplosività dell'idea di classe è chiaramente indicata da una molteplicità di analisi, sociologiche politiche economiche e filosofiche, che hanno evidenziato gli sconvolgimenti socioculturali seguiti alla rivoluzione industriale. Per non parlare delle rivoluzioni che si sono affermate in Russia e in Cina. Su questi aspetti Brameld si sofferma abbastanza, finendo quasi per ingenerare il sospetto che, a volte, egli segua una sorta di criterio statistico. Un tale modo di procedere va, comunque, considerato nel contesto socioculturale dove il libro è stato concepito (America 1965). Contesto su cui l'autore si propone di incidere diversamente: «Dichiaro prima di tutto la nostra tesi principale che sta a monte di tante altre. Una delle sfere di conoscenza più necessaria eppure ancora negletta nei programmi tipo, soprattutto a livello di scuola superiore, ma in misura notevole anche a livello universitario, è quella del significato della teoria e della prassi marxista» (pag. 153). E' probabile che sia stata tale preoccupazione a distarre Brameld dal presentare esaurientemente la problematica connessa all'idea di classe secondo un'articolazione organica capace di mostrare come e perchè le attuali dispute si concentrino attorno alle due opposte tesi della collaborazione e dell'antagonismo delle classi sociali. Insomma, se pure va dato atto all'autore di esplicitare chiaramente la sua propensione («... questo libro non è neutro» — pag. 241) per la tesi della collaborazione, e quindi del rifiuto del marxismo, va altresì rimarcato che il punto di vista marxiano non è né esposto chiaramente né approfondito⁵).

Per individuare, comunque, il contributo e l'esplosività dell'idea di classe, basta richiamare il significato molto specifico dato da Marx: la classe indica «un gruppo sociale avente in comune la stessa relazione con i mezzi di produzione e una coscienza attiva e sviluppata di essa; un gruppo cioè organizzato per mutare il rapporto»⁶).

Tale concetto consente, tra l'altro — per restare nell'ambito della filosofia dell'educazione — di «fare uno spaccato di una parte importante della cultura ed esaminarla il più possibile criticamente» (pag. 105). Il che implica, accanto al riconoscimento ormai generale che «la cultura mo-

derna sia organizzata in base a livelli verticali di rapporti sociali» (pag. 152), la esigenza di mettere in discussione il sistema culturale, i contenuti, i modi e la struttura della trasmissione — quindi la scuola e l'insegnamento (pag. 152 e pag. 156). Ma secondo quale prospettiva?

Nell'ambito di questo specifico problema si colloca, per Brameld, la funzione della terza idea esplosiva, l'evoluzione, funzione che va ben oltre la dimensione del biologico. «La evoluzione in senso lato — come scrive J. Huxley, più volte citato da Brameld — è un processo naturale di mutamento irreversibile, che provoca novità, varietà e sviluppo di organizzazione: tutta la realtà può essere considerata sotto il solo aspetto dell'evoluzione» (pag. 178). Evoluzione, dunque, come sinonimo di miglioramento e progresso. Ma non va dimenticato che l'idea di Darwin si porta appresso alcune implicazioni precise, quali la **selezione naturale** e la **legge del più forte**, che hanno dato molto da discutere a filosofi e moralisti, in gran parte preoccupati di vedere più o meno confermati, alla luce della nuova dottrina, postulati vecchi di secoli. In effetti la dottrina darwiniana dell'evoluzione ha subito, nel corso degli anni, approfondimenti e precisazioni capaci di eliminare quegli elementi che inducono a semplificazioni e/o falsificazioni. Brameld cita gli studi di George G. Simpson e di T. Dobzhansky (pag. 183-pag. 185) dai quali emerge come, ad esempio, l'espressione darwiniana della selezione naturale sia stata precisata nel concetto di **riproduzione differenziale**: un processo, cioè, in cui accanto agli elementi biologici e genetici, svolgono un ruolo altrettanto decisivo quelli socioculturali. Insomma, come precisa ancora J. Huxley: «Per quanto la selezione naturale rappresenti un principio ordinatore, essa opera ciecamente: spinge in avanti la vita dal di dietro e provoca i miglioramenti automaticamente, senza fine consapevole né coscienza di una meta. Anche la selezione psicosociale agisce come principio ordinatore ma essa trascina l'uomo dal davanti, in quanto implica sempre una certa coscienza di una mira, qualche elemento di autentico fine. Lungo tutto l'arco dell'evoluzione biologica il meccanismo selettivo resta essenzialmente immutato, ma nell'evoluzione psicosociale il meccanismo selettivo muta se stesso insieme con i suoi prodotti» (pag. 186).

Il meccanismo selettivo di tipo psicosociale, argomenta Brameld, cos'altro è se non il processo di inculturazione? Ed è evidente, allora, il naturale ricongiungimento dell'idea di evoluzione con quella di cultura e classe, di cui costituisce, come si è detto, una prospettiva di miglioramento. Resta, però, da precisare cosa significhi, o possa significare, l'identificazione dell'evoluzione col progresso. In quanto c'è, di certo, il pericolo di ripiombare nelle venerande ontologie, e costituire così del progresso un dogma nuovo, sperando quindi il contributo critico e scientifico della nuova idea di evoluzione. Progresso e miglioramento non sono dati naturali,

oggettivamente esistenti e garantiti dalla natura e dalla storia. Sono, invece, possibilità che scaturiscono, o possono scaturire, da quel sistema di trasformazioni cui, in ultima analisi, si riduce la vita. Così che è giusto sostenere che il significato pedagogico di tali implicazioni consiste soprattutto nell'esigenza di considerare l'educando come soggetto e oggetto della natura e della storia (pag. 232).

• • •

Il libro di Brameld vuole proporre — come si è detto — tre idee come tre occasioni distinte per riorganizzare un punto di vista unitario su quello che oggi dovrebbe essere un processo educativo: tre idee per l'educazione di oggi e quindi per il futuro. Un futuro che va sempre più configurandosi in parte come il paradossale «mondo nuovo», efficiente e pianificato, già descritto da J. Huxley; in parte come il regno del terrore e la riduzione a un presente mistificato, mutilato della sua dimensione o possibilità storica, come preconizzato in 1984 (prossimo venturo) di G. Orwell.

Brameld avverte chiaramente i pericoli di questa nostra realtà all'alba del duemila. Il suo è un tentativo di mettere bene a fuoco le idee che, in poco più di un secolo, hanno mutato il volto dell'occidente, e di fornirle come strumenti critici all'educatore. Stupisce, pertanto, che accanto a Tylor Marx e Darwin non si sia parlato di Freud. Tanto più se si pensa che il fondatore della psicoanalisi si è interrogato, e tormentato, anch'egli sul significato e la funzione della cultura; e che la sua dottrina ha fornito all'antropologia culturale prospettive che stanno alla base di quell'opera di ristrutturazione in corso nelle scienze umane. Ma su questo ritorneremo.

Antonio Spadafora

* J. T. Brameld, *The Use of Explosive Ideas in Education* - Univ. of Pitt., Pittsburgh 1965, trad. it., Firenze marzo 1972.

¹) P. Hazard, *La crisi della coscienza europea*, trad. it., rist., Milano 1968, pag. 15.

²) A. O. Lowie, *La grande catena dell'essere*, trad. it., Milano 1966.
H. Stuart Hughes, *Coscienza e società*, trad. it., Torino 3.a ed. 1972.

³) Il primo capitolo dell'opera di Tylor è stato tradotto in italiano da P. Rossi per l'antologia, curata dallo stesso, *Il concetto di cultura*, Torino 1970 - pag. 7.

⁴) Cfr., ad esempio, l'articolo di L. Landi, *Perché l'antropologia culturale, in Cooperazione educativa*, 1/1972. Il Landi evidenzia l'esigenza dell'antropologia già a livello di scuola elementare, e mostra il contributo che essa può fornire per lo strutturarsi nell'educando di un'autentica intelligenza storica. Ancora sull'argomento cfr. il contributo di C. Grazzini Hoffmann, *Lo studio dell'uomo in prima elementare, in Cooperazione educativa*, 3/1972.

⁵) Per una trattazione più completa, nel senso indicato, cfr.: R. Dahrendorf, *Classi e conflitto di classi nella società industriale*, trad. it. Bari, 3.a ed. 1971. N. Birnbaum, *La crisi della società industriale*, trad. it., Padova 1971 part. Il primo capitolo.

⁶) N. Birnbaum, op. cit., pag. 44. Sottolineature nostre.