DOPPIOZERO

Whitehead, l'educazione come creatività

Girolamo De Michele
2 Dicembre 2022

Alfred North Whitehead è stato un pensatore originale, di non semplice classificazione in un'epoca, quale la nostra, interessata più all'esattezza della definizione che al contenuto da definire. Logico, maestro e collega di Bertrand Russell, col quale scrisse la sua opera più nota, i *Principia Mathematica*; filosofo della scienza e della natura, fautore di un approccio non dualistico allo studio della psiche e della realtà; prosecutore dell'opera di Leibniz, lungo una strada nella quale incontra Henri Bergson.

Dovendo sforzarmi di inserirlo in una corrente, lo collocherei all'interno del "neutral monism", definizione coniata dal suo sodale Russell e che comprende al proprio interno William James; o forse, nella riformulazione di questa corrente in "Realistic Empiricism", nella quale l'asse Russell-James si connette con la riflessione di Ernest Mach, prolungandosi ai giorni nostri nei testi di Carlo Rovelli e nelle riflessioni su mente e coscienza di David Chalmers (si veda il volume di Eric C. Banks *The Realistic Empiricism of Mach, James and Russell. Neutral Monism Reconceived*, Cambridge University Press, 2014).

È di un qualche interesse notare che Gilles Deleuze, in una intervista rilasciata nel momento in cui cessava l'insegnamento e progettava una "vecchiaia felice", nell'enumerare i pochi progetti che si riprometteva di portare a termine, assieme a un libro su Leibniz e uno su "Che cos'è la filosofia?" (poi effettivamente scritti) nominava un libro che avrebbe dovuto intitolarsi "Grandezza di Marx", e uno di filosofia della natura avente come focus il pensiero di Whitehead.

Meno noti nel *mainstream* sono gli scritti e le conferenze di filosofia dell'educazione, alcuni dei quali (redatti in un arco temporale che va dal 1910 al 1923) furono raccolti dallo stesso autore in una silloge, *The Aims of Education and Other Essays*, di cui Francesco Cappa ha curato la riedizione della prima traduzione, per Nuova Italia, del 1992 per i tipi di Raffaello Cortina Editore (*I fini dell'educazione*, 2022, pp. 158, € 14), premettendovi un'informata introduzione che si estende oltre l'arco temporale di questi testi, e dialoga con la bibliografia critica italiana che ha mantenuto vivo l'interesse per questi aspetti del pensiero di Whitehead.

Leggere oggi, a circa un secolo di distanza, le pagine del filosofo britannico può causare un senso di spiazzamento brechtiano: un po' come vedere Giulio Cesare in abiti borghesi e i legionari romani in divisa da SS. La scrittura, lo stile di argomentazione, e ovviamente i sistemi educativi cui Whitehead fa riferimento, sono in tutta evidenza novecenteschi, se non tardo-ottocenteschi: il che, se riferito a stile e modalità argomentativa, non è detto che sia un difetto, anzi. Nondimeno, un po' come il risuonare di Mach e Bogdanov nella teoria fisica di Rovelli, questa voce del passato suona attuale in modo talora sorprendente: un effetto dovuto alla bontà dei concetti del filosofo, che hanno ancora qualcosa da dirci; ma anche, alla colpevole dimenticanza nella quale non solo e non tanto questo autore, ma i temi di cui tratta sono stati da un certo momento in poi relegati, in favore di un approccio ai problemi dell'educazione sempre più settoriale e tecnico.

È un fatto, in apparenza banale, che per Whitehead l'educazione passi attraverso l'esperienza; meno banale, e soprattutto denso di implicazioni, è però il concetto di "esperienza" del filosofo: l'esperienza è un processo interno a un orizzonte potenziale, ossia non-finito, "non (ancora) realizzato", come scrive Cappa; Pier Aldo Rovatti, introducendo *I modi del pensiero*, traduceva questo concetto in "un'affermazione tanto semplice

quanto filosoficamente impegnativa: *la nostra esperienza non è come diciamo che sia*". In questo processo non ci sono fatti, o dati di fatto, ma *actual entities*, enti che sono l'atto del loro cambiamento: in tal senso, per Whitehead è un'entità attuale ogni organismo, ossia ogni esistenza.

Che quindi non è definibile concludendola fra un principio e una fine, non è suscettibile di misura quantitativa, non è classificabile all'interno di una tabella: perché, come gli oggetti sullo scaffale nel negozio della Regina-pecora in *Attraverso lo specchio* di Lewis Carroll, se una simile casella esistesse, non cesserebbe di scorrere. Vale la pena, prima di entrare nei temi peculiari della teoria educativa di Whitehead, ricordare ancora Gilles Deleuze, quando rinveniva al cuore della filosofia di Whitehead e Bergson un problema che viene alla luce con Leibniz: "a quali condizioni il mondo oggettivo permette una produzione soggettiva di novità, cioè una creazione?".

Beninteso, si può non condividere la "filosofia della variazione" che Deleuze rinviene in Whitehead, si possono avere differenti comprensioni filosofiche dell'umano: ma ciò che non può non risaltare è che, anche per un eventuale contraddittore, è notevole che una teoria educativa sia enunciata all'interno di una concezione generale dell'umano e del mondo, piuttosto che, come accade (non sempre ma spesso) oggi, all'interno di un discorso finalistico; dove per finalismo si intende "il successo sul mercato del lavoro", in base al quale misurare l'efficacia degli interventi educativi, la selezione delle "abilità" su cui "effettuare investimenti", pre-orientando il processo educativo addirittura prima della sua attuazione attraverso opportuni "investimenti genitoriali" (sto citando dall'indice del volumetto di Heckman e Kautz *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei «character skills» nell'apprendimento scolastico*, introdotto in Italia da Giorgio Vittadini – come si diceva una volta, *basta la parola*).

L'educazione è un processo: "consiste nell'acquistare l'arte di utilizzare la conoscenza". Un'arte, sottolinea Whitehead, assai difficile da insegnare. Perché, a voler essere coerenti – meglio: coerentemente radicali – l'unico argomento di questo apprendimento dovrebbe essere la vita stessa. Lo si comprende con questa affermazione: "Utilizzare un'idea per me significa metterla in relazione con quel fluire che forma la nostra vita ed è un composto di percezioni sensibili, di sentimenti, di speranze, di desideri, di attività mentali che modificano pensiero con pensiero".

Siamo nel 1916, in un frangente del pensiero occidentale nel quale era facile fraintendere non dico Nietzsche (per le note vicende editoriali della sua opera), ma lo stesso Bergson in un irrazionalismo di maniera che seguiva il corso dei tempi: basti pensare agli infiniti lutti che Papini addusse con le sue spericolate traduzioni del pensiero europeo in Italia. È quindi degno di nota che in Whitehead questo fluire non si sfrangi in mille rivoli incontrollabili che farebbero da contraltare al coevo gentiliano "processo educativo" vivente sì, ma eterodiretto e sovradeterminato dall'autorità del Maestro (e del Duce).

Alfred North Whitehead

The Aims of Education

and other essays

Il processo di apprendimento di Whitehead è un processo organico, vivente, nel quale la mente "non è mai passiva, bensì è una perpetua attività", e che deve sempre esercitarsi sul momento: vale a dire che la vita non può essere posposta in attesa di un suo affinamento o conseguimento di un qualche scopo. Ed è altrettanto vero che, all'interno di questo processo, soggetto e oggetto non sono due enti distinti e contrapposti, ma ciascuno un punto di vista sull'altro, in un'interazione continua. Ciò non toglie che all'interno di questo processo, nel quale la temporalità non è lo scorrere del rosario o la scansione di entità discrete, ma va vissuta in quanto tale, non si possano distinguere delle fasi in relazione fra loro: Whitehead usa il termine "dialettica" per distinguerle senza separarle, con un riferimento ad Hegel che può lasciare interdetto chi volentieri richiamerebbe le età di Vico.

Più espressivo sembra il termine con cui Whitehead comprende l'insieme di questi tre stadi, e cioè "ritmo". Tre stadi che articolano l'essenza della vita, che è periodica, ossia dinamica, attraverso lo stadio della fantasia (*romance*), lo stadio della precisione e lo stadio della generalizzazione. Attraverso questi stadi passiamo dal fermento fantastico all'acquisizione della precisione, per riunire i due primi stadi nell'utilizzazione che ne consegue: utilizzazione nella quale teoria e prassi non sono distinte, ma compresenti. Esattamente un secolo fa (la conferenza "Il ritmo dell'educazione" è del 1922) il filosofo metteva in guardia: "nella concezione ordinaria tendiamo a restringere l'educazione al secondo stadio del ciclo, cioè allo stadio della precisione".

Un errore esistenziale, prima ancora che metodologico, al quale segue l'altrettanto nefasta gerarchizzazione delle discipline, principio che applicato in modo indiscriminato "nelle mani di persone sciocche che hanno la mania dell'organizzazione, ha prodotto nell'educazione l'aridità del Sahara". Ma attenzione: non solo il ritmo dell'esistenza, scandito in tre stadi, va compreso nella sua interezza; ma, ad accrescere la complessità di questa concezione, va tenuto presente che ciascuno stadio ha al proprio interno la successione dei tre stadi.

A conferma che il perpetuo fluire del processo vivente non comporta la rinuncia a una sua articolazione: a condizione di non dimenticare mai che ciò che chiamiamo realtà è una rete di relazioni fra singoli punti che non sono monadi isolati, ma irrelati l'un l'altro nel quale l'oggetto è in effetti un "oggettile" dinamico, così come il soggetto è in verità un "sovra-oggetto" (*superjet*) che dimora nel punto di vista: essendo ogni punto di vista un punto di vista su una variazione. Si comincia a comprendere l'allergia di Whitehead per quelli che oggi chiamiamo "processi di valutazione" – ma di questo fra breve. Prima, chiediamoci: se non è uno scopo prefissato o ultimativo, né una valutazione in sé, qual è il fine dell'educazione?

L'educazione deve seguire un duplice percorso, nel quale i due fili non divergono, ma sono intimamente intrecciati (Whitehead non poteva ancora possedere la potente immagine metaforica del DNA): la potenza, la bellezza, la struttura delle idee; ma, al tempo stesso, quelle conoscenze che hanno peculiari riferimenti nella vita del discente, giacché "non esiste un corso di studi che dia semplicemente una cultura generale e un altro che dia una conoscenza specializzata", e dunque "non potete dividere in due l'abito dell'apprendere, che è uno e senza cuciture". Ma a coronamento di questo duplice processo, "dovrebbe svilupparsi la più austera di tutte le qualità mentali": il senso dello stile.

Lo stile, afferma Whitehead, è la suprema moralità della mente; è un senso estetico che pervade l'intero essere. Con un linguaggio immaginifico, richiamandosi al fato, ossia alla *tyche* dei Greci – a un potere che incombeva sugli stessi dèi, Whitehead afferma che "lo stile è il modo di dar forma al potere, è limitazione del potere". Azzardo un paragone: è quel lavoro sulla *tyche* che il grande grecista Carlo Diano attribuiva alla nascita della scienza come capacità di rendere visibile l'invisibile, di trarre attraverso un procedimento conoscitivo che successivamente sarebbe stato chiamato "paradigma indiziario" indizi da ciò che è inizialmente oscuro e inconoscibile. La liberazione dalla sovradeterminazione degli dèi e dei miti, e la capacità di costruire la propria vita giorno per giorno.

È valutabile questo processo vivente? Qui è necessario, prima di vedere la risposta di Whitehead, ricordare la differenza fra valutazione e misurazione; fra giudizio descrittivo e voto; fra qualità e quantità. Una differenza che alcuni studiosi sottolineano da anni, con scarso ascolto soprattutto nelle stanze ministeriali. Cristiano Corsini, che da anni esercita il pensiero critico sul rapporto fra misurazione e valutazione, ha di recente

sintetizzato in tre punti la valutazione come problema: "Il primo problema è che facciamo fatica a comprendere che l'utilità dell'operazione sta nel valutare l'apprendimento e non la studentessa o lo studente. [...]

Il secondo problema è che facciamo fatica a comprendere l'utilità di valutare l'insegnamento. Le cose che impariamo valutando gli apprendimenti rappresentano un'ottima base informativa per assumere decisioni sulla didattica ragionando sull'efficacia delle nostre scelte. […] Il terzo problema sta alla base dei primi due ed è rappresentato dalla ritrosia a considerare la valutazione un mezzo che sta in mezzo e non un fine che sta alla fine". Whitehead si pone sulla stessa lunghezza d'onda sottolineando la differenza fra la valutazione interna al processo, effettuata dal docente che è parte del processo di apprendimento che si intende valutare, e l'esaminatore esterno: "Nessun sistema educativo è possibile, se ogni domanda fatta a un allievo all'esame non è escogitata o riformulata da chi è stato l'insegnante diretto dello studente in quella materia".

Al contrario, l'esame esterno standardizzato non interagisce col processo culturale in atto, ma lo distrugge (citando Wordsworth, Whitehead parla di "uomini di scienza che assassinano per dissezionare"): perché in verità è il concetto stesso di esame che va sottoposto a critica radicale. L'efficace realizzazione dell'educazione, infatti, dipende da un processo di delicato adattamento di molte variabili, nell'interazione con menti umane e non con materia inerte: "Il suscitare la curiosità, il giudizio, la capacità di padroneggiare complicati intrecci di circostanze, l'applicazione della teoria alla previsione in casi particolari: tutte queste capacità non possono essere insegnate con una regola fissa che si concreti in un programma di argomenti di esame".

Un simile programma spezzetta analiticamente quell'unità organica che è l'apprendimento, ancor più di quanto sia necessario fare per insegnare quella precisione che è peculiare delle singole discipline; ma anche, e forse soprattutto, finisce col porsi come la fine e il fine del processo: ignorando che il fine del processo – che non ha – non è l'ultimo giorno di scuola, ma tutto ciò che è oltre quel giorno: "Il vostro studio è inutile per voi fin tanto che non avrete perduto i vostri libri di testo, bruciato i vostri appunti di letture, e dimenticato le minuzie che avrete imparato a memoria per l'esame".

Nel 1923, all'indomani della vittoria della Rivoluzione Sovietica sulle armate bianche zariste (militarmente sostenute dalla Gran Bretagna), Whitehead prefigurava, con piglio vichiano, che il fato della Russia sarebbe stato il fato dell'Inghilterra: "Gli storici scriveranno come suo epitaffio che la sua rovina fu provocata dalla cecità spirituale delle sue classi dirigenti, dal loro piatto materialismo e dal loro farisaico attaccamento a meschine formule di arte di governo".

Whitehead si sbagliava nel fraintendere in gretto materialismo la Rivoluzione d'Ottobre; sarebbe poi arrivato, quel gretto materialismo intriso di burocratismo, a soffocare gli elementi vitali e propulsivi dell'Ottobre, come ci ha raccontato nella sua epopea Valerij Grossman. Quanto alla cultura occidentale, sembra proprio che stia sviluppando, con spirito di eutanasia, quel soffocamento della vitalità nei processi educativi foriero della morte di una civiltà per esaustione, e per la cecità con la quale non si vogliono intendere le conseguenze sul medio e lungo periodo di prassi didattiche esangui.

Se continuiamo a tenere vivo questo spazio è grazie a te. Anche un solo euro per noi significa molto.
Torna presto a leggerci e SOSTIENI DOPPIOZERO

Alfred N. Whitehead

I fini dell'educazione

a cura di
Francesco Cappa

MINIMA

Raffaello Cortina Editore