

L'origine dell'ipotesi secondo Claparède

Solo nel 1972 un editore italiano ha presentato al pubblico la traduzione de *La genèse de l'hypothèse* di Edouard Claparède, apparsa negli *Archives de Psychologie*, precisamente nei numeri 93-94, dell'ormai lontano 1933. Probabilmente nella sua decisione l'editore fu motivato dalla speranza che il 1973, anno del centenario della nascita dello psicologo e pedagogista ginevrino, veda una rinascita dell'interesse per il suo pensiero e per la sua opera. In questo caso: viva il centenario 1).

Il fatto che finora non fosse stato preso in considerazione un lavoro a proposito del quale un lettore attento e informato come Renzo Titone potè scrivere — già nel 1958 — trattarsi dello «studio più esteso e omogeneo» del C. dopo la prima grande opera sull'associazionismo 2), induce a tre ordini di considerazioni: il primo più generico, riguarda il grave ritardo in cui, a causa di venticinque anni di monopolio idealistico e nonostante alcuni lodevoli sforzi editoriali, continua a trovarsi la cultura italiana nel settore delle scienze umane, con riferimento non solo alla produzione ma anche alla divulgazione di quanto di significativo in materia si è fatto e si sta facendo in paesi più progrediti. Il secondo ordine riguarda l'infeudamento di buona parte dell'Europa e dell'Italia in particolare alla cultura americana, così che dire psicologia, oggi, sembra equivalere a dire psicologia americana. Il terzo ordine è più specifico e riguarda il fatto che il pensatore ginevrino è ricordato, se mai, più come padre della «scuola su misura» e fautore della creazione di una curiosità scientifica negli insegnanti di ogni ordine e grado che come attento, probo, infaticabile e spesso geniale ricercatore in alcuni dei più delicati campi della psicologia.

Lo studio sulla genesi dell'ipotesi ha, sono parole dello stesso C., «una lunga storia». Gli esperimenti che ne costituiscono il punto di partenza sono del 1916. Gran parte delle pagine che lo costituiscono sono del 1925. Dopo una nuova interruzione il lavoro viene ripreso nel 1927, messo ancora da parte e infine completato e pubblicato, come si è detto, nel 1932. Durante le successive riprese C. è aiutato, a volta a volta, da Y. Le Lay, H. Antipoff e J. Piaget.

Il punto di vista nel quale attualmente sembra più utile collocarsi per una rapida riconsiderazione dell'opera in questione è quello che mira a coglierne la linea di tendenza entro il quadro del funzionalismo (le analogie con Dewey sono numerose e importanti), con particolare riferimento da un lato ai quesiti lasciati consapevolmente senza risposta dall'autore, dall'altro alle più evidenti e stimolanti implicazioni pedagogiche.

Dopo una rapidissima rassegna di definizioni dell'intelligenza elaborate da psicologi di scuole differenti, C. propone la sua,

per la quale «l'intelligenza è la capacità di risolvere dei problemi nuovi mediante il pensiero». Essenziale, in questa definizione, è l'idea di *situazione nuova*, che permette di distinguere l'azione intelligente dal comportamento automatico, abitudinario, routinier. *How We Think*, di Dewey, è del 1911. In questo libro il filosofo americano ha già rilevato che noi, propriamente, non «pensiamo» fin quando non insorgono delle difficoltà; che le tendenze, le abitudini, le capacità comunque collaudate attraverso l'esercizio ci aiutano, sì, a superare gran parte degli ostacoli che incontriamo durante la nostra attività ma che solo quando, il nostro consueto modo di procedere risulta inefficace, ci troviamo in condizione di dover «pensare» per trarci d'impaccio.

L'intelligenza è presente solo nell'atto in-

telligente. Questa precisazione è introdotta da C. non tanto per allontanare qualsiasi sospetto di tentazione ontologizzante e di simpatia per la vecchia teoria delle facoltà, quanto per mettere in luce il fatto che la maggior parte dei nostri comportamenti non rivelano intelligenza attuale ma dipendono da automatismi acquisiti. Che, poi, l'acquisizione di tali automatismi abbia, a suo tempo, richiesto intelligenza, è cosa che autorizza, se mai, a definire, genericamente, intelligente il soggetto che così si comporta ma non il suo comportamento specifico.

In questa sede, però, sembrano maggiormente meritevoli di rilievo altre due considerazioni. In primo luogo: C. parla di problemi risolti «mediante il pensiero», «con l'aiuto del pensiero» e non già di attività svolgentisi «nella sfera del pensiero». Ciò significa che potremo avere operazioni intelligenti nel campo meccanico e operazioni non intelligenti e meccaniche nel campo del pensiero. Secondariamente: viene introdotta una distinzione fra pensiero e intelligenza, tale che il pensiero implica l'intelligenza ma non si identifica con essa.

La distinzione è notevole perché porta ad escludere dal campo dell'intelligenza le attività non guidate dal senso del vero.



quale, per esempio, l'attività artistica, col risultato che l'interesse che l'intera ricerca claparediana può suscitare in ordine al problema, oggi più che mai suggestivo, della creatività, viene drasticamente ridimensionato.

L'atto di intelligenza si articola in tre momenti: la domanda, l'ipotesi, la verifica. C. critica la concezione tradizionale per cui il primo dei tre momenti sarebbe l'osservazione. La sua prospettiva funzionalistica lo porta a obiettare che se l'intelligenza è chiamata in causa, anzi: nasce, quando l'individuo si trova in una situazione che né l'istinto né l'abitudine possono risolvere, l'osservazione in tanto può stare alla sua base in quanto o suscita una domanda o fornisce un tema di risposta a una domanda già posta, implicitamente o esplicitamente. Il disadattamento porta alla domanda che, dunque, è momento essenziale del processo intelligente, presente anche quando non viene chiaramente avvertita. La domanda è presa di coscienza del disadattamento, denuncia di una rottura d'equilibrio, che spinge a impegnarsi nell'opera di riequilibrio. Il riandare alla teoria deweyana dell'esperienza riesce, ancora, spontaneo. Così come a Dewey vien fatto di pensare leggendo che mentre i teorici della scienza sono soliti indicare nell'ipotesi e nella verifica i due termini centrali attorno ai quali si articola ogni ricerca scientifica, generalmente si trascura il fatto che «questi processi caratterizzano il procedere di ogni atto intellettuale e non solo quello dell'uomo di scienza». Il continuum fra i vari gradi dell'attività conoscitiva è, così, formalmente ribadito.

I problemi che l'intelligenza deve affrontare sono ricondotti a due classi: da una parte quelli che si risolvono mediante la «comprensione», dall'altra quelli che richiedono l'«invenzione».

Comprendere equivale a ridurre elementi isolati a un'idea che li contenga tutti, che costituisca una relazione soddisfacente fra loro. Inventare è, al contrario, liberare gli elementi contenuti in un'idea e stabilire dei rapporti con elementi contenuti in altre idee, in maniera nuova e originale. Ogni problema un po' complesso richiede l'intervento sia della comprensione sia dell'invenzione. La comprensione è un adattamento e l'invenzione (che C. non rifiuta di chiamare anche «ricostruzione», secondo la terminologia bergsoniana e, più in generale, secondo la teoria per la quale il miglior modo di capire è fare) interviene quando la comprensione incontra difficoltà. In altri termini: tanto la comprensione quanto l'invenzione-ricostruzione mirano a porre rimedio a una situazione di disadattamento. Ma mentre nella comprensione il riadattamento si fonda sulla fruizione di immagini fornite dalla percezione o dalla parola, nell'invenzione esso si fonda su immagini scoperte mediante l'immaginazione. È l'immaginazione che supplisce all'insufficienza dei dati, permettendo così l'integrazione degli elementi isolati entro un modello unitario.

Riferendosi alla teoria bergsoniana secondo la quale, essendo l'intelligenza più adatta a fabbricare che ad intendere, ogni atto di intelligenza sarebbe un atto di invenzione-ricostruzione, C. giunge a definire «assurda» la tesi, alla quale si dovrebbe pur giun-

gere movendo dal presupposto in questione, per cui ogni comprensione sarebbe, in realtà, un'invenzione. Si tratta di una presa di posizione molto netta, suscettibile di importanti sviluppi nel quadro della pedagogia dei nostri giorni, nella quale prevale proprio la tendenza — di marca tutto sommato idealistica — a identificare il conoscere col fare, anzi: col creare. Ne risulta una pericolosa confusione fra agire e creare, creare e ri-creare, scoprire e ri-scoprire eccetera, in cui prevale, però, la tendenza a risolvere il secondo termine della coppia nel primo, spingendo quel capovolgimento del tradizionale rapporto fra educazione e cultura in cui consiste la cosiddetta «rivoluzione copernicana» fino a identificare, per definizione, il valore coi risultati ottenuti spontaneamente dall'educando, quali essi siano, approdando, così, almeno tendenzialmente, alla pura negatività, all'anarchismo, cioè all'annichilimento del processo educativo in quanto tale.

La distinzione del momento della comprensione quale adeguazione fondata sui «dati» dall'invenzione-creazione fondata sul libero gioco dell'immaginazione (distinzione che non nega ed anzi implica la coesistenza e la cooperazione dei due tipi di attività) fornisce uno spunto estremamente fecondo per avviare un discorso che guidi l'indagine pedagogica fuori delle secche del nichilismo e della restaurazione autoritaria.

A questo punto, però, è necessario chiarire che «invenzione» non è, per C., sinonimo di «ipotesi». «L'ipotesi per sua natura non appartiene né alla comprensione né all'invenzione». Ci sono ipotesi nel processo di invenzione come in quello di comprensione. L'ipotesi è il momento cruciale che rende possibile sia la comprensione sia l'invenzione, cioè la soluzione del problema, indipendentemente dalla classe alla quale appartiene.

Una cinquantina di pagine, circa un quarto dell'intero scritto, è dedicata all'esame e alla critica delle proposte avanzate sull'argomento da altre correnti psicologiche e specialmente dall'associazionismo e dal gestaltismo. Una esposizione particolareggiata di tali proposte e delle contro-argomentazioni del C. non può trovare posto in questa nota.

Basti dire che, secondo il nostro Autore, tanto i gestaltisti quanto gli associazionisti scambiano per «spiegazioni» del «fatto ipotesi» quelle che, in realtà, sono pure constatazioni e descrizioni. Gli uni e gli altri, poi, forniscono argomentazioni parziali, attribuendo valore esclusivo a quello che è solo uno dei fattori del fenomeno (la «costellazione» delle esperienze passate, per gli associazionisti, l'Einsicht per i gestaltisti).

Punto di partenza dell'attività conoscitiva è la percezione. Essa occupa, sì, lo stadio inferiore nel processo di sviluppo del pensiero ma ne costituisce al tempo stesso la forma superiore, in quanto realizza il perfetto adattamento del soggetto all'oggetto, tanto che ci sembra ragionevole argomentare, anche se a questa conclusione il nostro Autore non giunge esplicitamente, che, secondo l'impostazione claparediana, una volta che il pensiero abbia raggiunto, attraverso molteplici e complessi passaggi, il punto d'arrivo di una certezza indubita-

bile, questa debba recuperare quell'evidenza in atto della comprensione immediata che è propria della percezione.

A questo punto, però, il procedimento di C. rivela qualche incertezza. L'autore, infatti, mentre afferma che «il pensiero nasce dal dubbio, dalla perplessità in cui ci lascia l'insufficienza dei dati percettivi», che «vi è una specie di opposizione tra la percezione e il pensiero che ragiona, nel senso che quest'ultimo interviene solo quando la percezione non è attiva» e che il giudizio «è già un surrogato» che interviene quando la percezione è indistinta ed equivoca», introduce, d'altro canto, il concetto di «interpretazione» che all'analisi risulta piuttosto equivoco. L'interpretazione «consente (al soggetto) di farsi un'idea generale» della cosa considerata; consegue a un momento di «osservazione» dei particolari, che può assumere la forma di *tâtonnement*, ma non è ancora propriamente pensiero, così che «non è possibile tracciare una linea di demarcazione netta tra percezione e interpretazione», anche se nella prima gli stimoli provenienti dall'ambiente sono arricchiti soprattutto da rappresentazioni sensoriali e nella seconda da rappresentazioni affettive e astratte.

Il risultato di tutto questo è la «prima lettura» della situazione data ed è precisamente a questo punto che comincia la vera e propria genesi dell'ipotesi. Una volta preso atto del carattere problematico della situazione, il soggetto assume la «consegna» di risolvere il problema e di ristabilire l'equilibrio. La consegna assolve una funzione, oltre che dinamica, direttrice, articolandosi in una molteplicità di sottoproblemi o schemi dinamici o anticipatori, che si innestano gli uni sugli altri e concorrono alla scoperta della soluzione.

Il meccanismo che porta alla formazione e al collegamento degli schemi dinamici è l'«implicazione» per la quale «se un fenomeno è pensato come dato allora anche un altro fenomeno dovrà essere pensato come dato»: (la qualità è implicita nell'oggetto, l'effetto nella causa, la conseguenza nel motivo eccetera). L'operazione in cui si attua l'implicazione è l'«inferenza». Diversamente dall'immaginazione, in cui i nessi fra le idee sono più o meno fortuiti, l'implicazione è caratterizzata da una costrizione interna.

All'analisi dell'implicazione C. dedica alcune delle pagine più profonde e stimolanti dell'intero saggio. La tendenza a implicare è innata, in quanto indispensabile al bisogno di adattamento, conseguente, a sua volta, a quello che, per C., è il presupposto (potremmo forse anche dire metafisico) sul quale si fonda ogni scienza del vivente, vale a dire il principio per cui «la tendenza alla soddisfazione del bisogno è una legge propria di qualsiasi organismo vivente». Il bisogno di adattamento si esprime nella tendenza dell'individuo a riprodurre, in una situazione simile o analoga, quelle risposte che già sono risultate adeguate e questa legge della riproduzione del simile si fonda precisamente sull'implicazione.

Essendo l'induzione e la generalizzazione casi particolari della legge di riproduzione del simile, ne viene che esse pure hanno come base l'implicazione. Si può, dunque, concludere che «la vita implica l'implicazione».

Affermare il carattere primitivo dell'implicazione equivale a rifiutarne il fondamento proposto dagli associazionisti. Per costoro il senso della necessaria connessione fra più sperimentati sarebbe conseguenza del fatto di avere sperimentato moltissime volte la connessione stessa. Ora, C. osserva che, da un lato, il senso della necessità, lungi dal basarsi su di un'associazione semplice formata meccanicamente per sola contiguità, è il presupposto dello strutturarsi delle associazioni fino ad assumere il carattere di un nesso necessario e che, dall'altro lato, è constatabile che il senso della necessità appare già al primo incontro con gli elementi associati. Le impressioni che giungono alla mente senza che questa abbia avuto modo di sperimentarle separatamente tendono a organizzarsi stabilmente in un rapporto che sul piano della dinamica è implicazione, su quello della rappresentazione è percezione sincretica. «È solo dopo che abbiamo fatto esperienza delle singole qualità separatamente, che possiamo distinguerle e considerarle indipendenti le une dalle altre»⁴.

È evidente la grande importanza che questa precisazione può assumere nel campo pedagogico, in quanto rafforza ma al tempo stesso chiarisce e integra la teoria del globalismo quale appare formulata nei testi decroliani. Un altro motivo suscettibile di decisivi sviluppi pedagogici è costituito dall'importanza che C. attribuisce, all'interno del meccanismo dell'implicazione, alle «connotazioni affettive» che suggeriscono taluni piani di ricerca senza che prima vengano tradotti in concetti. Si potrebbe chiedere — egli osserva a questo proposito — se certe forme di logica affettiva, anziché alogiche, non siano logiche per il soggetto, cioè fondate su un tipo di implicazione orientata dall'affettività. Si tratta di un discorso che richiama immediatamente la teoria della «proiezione», la quale però, se è già presente negli *Studien über Hysterie* di Freud (1893-95) sarà controllata sperimentalmente e comincerà ad influire su larga scala nel settore della scienza dell'educazione solo verso gli anni 1950 e dopo.

L'implicazione, comunque, non conduce — tranne casi particolarmente fortunati — a una ipotesi determinata ma a un gruppo di ipotesi possibili. Come avviene l'e-

vocazione da questo gruppo di quella che risulterà, nel caso specifico, l'ipotesi? Ancora una volta, anzi, a questo punto in modo particolare, C. ricorre al *tâtonnement*, che vede articolarsi in **associativo guidato**, quando opera nell'ambito di un'associazione predeterminata, guidato da un'idea; **associativo diffuso**, quando sembra non avere alcun ambito circoscritto e quindi operare del tutto a caso (è la forma che il *tâtonnement* prende quando la ricerca si attua sotto l'impulso della pigrizia o della disperazione); **aperceptivo**, quando riesamina i pezzi dello scacchiere ideativo nella speranza di scoprire delle relazioni sfuggite in un primo momento.

Evidentemente, nel corso del *tâtonnement* il pensiero nota certi particolari e li utilizza in modo da giungere alla elaborazione dell'ipotesi. Ma perché esso noti proprio certi elementi piuttosto che certi altri e li utilizzi in un modo piuttosto che in un altro resta misterioso.

È a questo punto che i gestaltisti introducono il concetto di *Einsicht* ma per C., come abbiamo già visto, si tratta più di un taglio del nodo che del suo scioglimento.

Con estrema onestà egli conclude dichiarando che l'indagine non ha portato alla soluzione del problema. «Il nostro raccolto è alquanto magro. Diciamo subito che non abbiamo scoperto ciò che cercavamo, cioè come l'ipotesi scaturisce, da cosa esattamente è determinata la sua formazione».

Lungo questa strada C. si spinge, anzi, così avanti da giustificare il dubbio ch'egli propenda per una conclusione non solo agnostica ma addirittura irrazionalistica. La coscienza sembra essere dichiarata definitivamente inetta a cogliere ciò che la mente fa e ridotta a prendere atto dei progetti e del già fatto, a prevedere e controllare, come un contabile che si serve della macchina calcolatrice, il quale prepara le cifre, preme il tasto, segna il risultato ma non fa l'operazione. È chiaro come in questo atteggiamento C. appaia sotto l'influsso di quella scuola di Würzburg per altri motivi già criticata. In realtà ci sembra di poter affermare che quello di C. non vuole essere un esito irrazionalistico e che lo stesso agnosticismo è soltanto l'onesta constatazione dell'attuale incapacità di giungere ad una conclusione soddisfacente e fondata. Resta, salda, l'impostazione funzionalistica,

per la quale la forza utilizzata e la direzione scelta dal pensiero provengono dal bisogno. Sono avanzate alcune ipotesi circa l'esistenza di risonanze intranervose o di particolari secrezioni interne collegate con determinati bisogni che per la loro impressionante analogia, anche nell'uso di taluni termini, con corrispondenti passi di positivisti (specialmente di Ardigò), non lasciano dubbi circa la linea di tendenza seguita dal ginevrino.

A conclusione di questa nota, che non può definirsi recensione, per l'eccessiva ampiezza e per essere stata scritta... quarant'anni dopo la pubblicazione del testo e che non può pretendere di costituire una esauriente analisi, per la necessità di rientrare entro i limiti richiesti dall'economia generale della rivista, ci sembra di poter dire che nel complesso la lettura di questo libro, al di là di ogni valutazione storico-filologica, risulta ancora oggi di notevole utilità, per la ricchezza dei temi stimolanti, la genialità di alcune proposte, la serietà del metodo, l'abbondanza di anticipazioni feconde.

Renato Tisato

Note

- 1) EDOUARD CLAPARÈDE, *La genesi dell'ipotesi*, trad. it., Firenze, Giunti-Barbèra, 1972.
- 2) R. TITONE, *Claparède*, Brescia, La Scuola, 1958, p. 23.
- 3) In realtà C. parla della «consegna» come di un compito imposto dallo sperimentatore al soggetto che si presta a partecipare all'esperimento. Ma è evidente che la consegna ha ben più di una mera funzione tecnica entro il quadro di una sperimentazione di laboratorio e costituisce un momento essenziale del processo di genesi dell'ipotesi.
- 4) Su questo argomento C. si trattiene con maggiore ampiezza nell'articolo *La conscience de la ressemblance et de la différence chez l'enfant*, *Archiv. de psychol.*, Genève, 1919. L'impostazione claparèdiana è ripresa ed approfondita da Piaget; si veda, per es., in *Giudizio e ragionamento nel bambino*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia 1958, pp. 149-150.
- 5) Si vedano gli studi di J. S. Bruner — L. Postman (1948), di D. Rapaport — R. Schafer-M. Gill (1949) e, soprattutto, di H. J. Eysenck (1953 e 1962).
- 6) La scuola di Würzburg, facente capo a O. Külpe e della quale è rappresentante quell'O. Selz il cui pensiero circa l'ipotesi è esaminato e criticato da C., afferma che il pensiero, in quanto procede verso il nuovo, è caratterizzato da scarso grado di coscienza e raggiunge il risultato, di norma, senza consapevolezza di quanto è avvenuto nelle fasi intermedie. K. Bühler parla di «esperienza di sorpresa».

embro

8630 Rüti ZH
Tel. 055-312844

mobilio scolastico

Rappresentante:
C. Gervasoni
6900 Massagno-Lugano
Tel. 091-95 1375 priv. 091-33030

Plafoni
Pavimenti
Prefabbricati
scolastici

DOTTI

Legnami
Materiali da
costruzione

SA
6911 Manno
(091) 59 10 33

«ZURIGO»

Compagnia d'assicurazioni

Agenzia generale

Ernesto Foglia
Bellinzona
Viale Portone 4

Trattiamo e consigliamo in tutti i rami d'assicurazione



Apparecchi e materiali **AUDIO VISIVI**
Consulenza tecnica
e forniture a prezzi vantaggiosi

Petraglio & Cie SA
Bienne
Tel. 032-30609