

# SCUOLA 18 TICINESE

periodico mensile della sezione pedagogica

anno II (serie III)

giugno-luglio 1973

## SOMMARIO

Il centenario della nascita di Claparède — L'omaggio di un discepolo: Edouard Claparède — L'homme d'une pédagogie nouvelle: Edouard Claparède — Les raisons fonctionnelles de la prise de conscience — La problematica russoiana e le «interpretazioni» di Edouard Claparède — L'origine dell'ipotesi secondo Claparède — Edouard Claparède: notizie biobibliografiche — La radioscuola e la telescuola nel 1973/74 — Comunicati, informazioni e cronaca.

## Il centenario della nascita di Claparède

«Per giudicare giustamente (...) del genio, bisogna adottare tanti punti di vista...».

D. Hume

Ha scritto il più illustre discepolo di Edouard Claparède che «egli era uno degli ultimi rappresentanti di una generazione che ci sembra tanto più lontana in quanto la causa alla quale si era dedicata ha completamente trionfato: era uno di coloro che hanno creato la psicologia indipendente, in quanto scienza sperimentale e biologica».

Ma fu solo questo l'uomo che «preferiva rinunciare a comprendere piuttosto che adottare degli schemi che mutilano la realtà»?

E, soprattutto, la sua «battaglia» nel campo dell'educazione ha completamente trionfato, come quella combattuta nel campo della psicologia?

Il primo interrogativo pone l'obbligo di evidenziare chiaramente la più corretta adesione intellettuale e morale di Claparède al metodo che ha costruito il mondo moderno — il metodo sperimentale.

Il secondo costringe — e non si può dire che il momento non ne abbisogni — a fare un bilancio delle innovazioni, riforme e sperimentazioni nel campo della scuola e dell'educazione.

A questo proposito va detto — se ci si



accontenta (o ci si fida?) dei bilanci esistenti — che non è ancora scomparso quello scarto tra scuola e vita, sancito e propagato dall'insegnamento, che è poi lo scarto tra il metodo dell'intelligenza e il metodo della ripetizione meccanica e dell'abitudine che cerca — ormai invano — nella tradizione e nell'autorità un qualche sostegno plausibile.

Nel 1891 Claparède usciva dal Collegio di Ginevra (la «venerabile istituzione di Calvino», come ebbe ad esprimersi) e sentiva già il bisogno di mettere sulla carta «qualche considerazione» relativamente al bisogno di una scuola diversa — quella scuola che vorrà poi informata al principio funzionale e perciò su misura. Scientificamente su misura.

«La necessità — ha lasciato scritto nella Autobiografia — di scoprire soluzioni pratiche, mi ha mostrato... quanto si faccia sentire il bisogno di una scienza del fanciullo e di una pedagogia sperimentale sulle quali ci si possa fondare. E non arrivo a capire come la maggior parte dei pratici dell'educazione, invece di richiedere questa scienza che sarebbe per loro utile, combattono coloro che tentano di elaborarla!».

\*

Ciò che oggi va ribadito, o riscoperto, della lezione claparèdiana è, forse, l'integrazione armonica tra la sua considerazione dei fini (i valori) e il metodo scientifico che la informa.

Claparède non ha proposto una pedagogia neutra o ottusamente chiusa verso la ricerca di un significato migliore da dare alla vita, cioè a dire verso i valori concreti dell'esistenza.

L'atteggiamento scientifico era per lui un modo diverso — il più valido — per non mandare in vacanza la «probité». Doveva, anzi, poter assicurare consistenza all'impegno umano e civile.

Mai come oggi, quindi, il richiamarsi esplicito di Claparède a Rousseau andrebbe meglio analizzato per individuare quei nessi profondi ed impliciti che, per entrambi i ginevrini, caratterizzano ed esprimono l'educazione del cittadino, che è il progetto politico di fondo, e senza la quale la democrazia perde di certo ogni speranza residua.

Ricordare, pertanto, Edouard Claparède nel centenario della nascita vuole significare non tanto l'omaggio dovuto all'uomo e alla sua opera, quanto l'invito, a tutti coloro che operano nel campo dell'educazione, a rivedere la sua profonda lezione. Che è una di quelle lezioni — come direbbe Merleau-Ponty — che la storia del pensiero mantiene in attività, «perché esse continuano a parlare al di là degli enunciati e delle proposizioni, intermediari obbligati se si vuole andare oltre».

## L'omaggio di un discepolo: Edouard Claparède

par Robert Dottrens

La psychologie de l'enfant et la pédagogie expérimentale ont perdu en Edouard Claparède un maître de réputation mondiale dont l'œuvre originale a provoqué d'importantes réformes dans l'enseignement et l'éducation.

Son ouvrage classique «Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale (1905)» expose les idées fondamentales qu'il développera au cours des années sur la nécessité de l'étude scientifique de l'enfant et de l'examen objectif des divers facteurs du problème éducatif:

«Que la pédagogie doit reposer sur la connaissance de l'enfant comme l'horticulture repose sur la connaissance des plantes, c'est là une vérité qui semble élémentaire. Elle est pourtant entièrement méconnue de la plupart des pédagogues et de presque toutes les autorités scolaires.»

Il ajoutera plus tard: «La psychologie a exactement la même importance pour le pédagogue que la botanique pour l'horticulteur ou la physiologie pour le médecin. Pour cultiver des intelligences et des caractères, il est aussi indispensable de connaître les lois et les phénomènes de la vie mentale qu'il l'est de connaître celles de la biologie végétale pour cultiver les plantes ou celles de la biologie animale pour traiter les maladies de l'organisme.»

Comme chercheur, comme homme, comme citoyen, Claparède a oeuvré dans deux directions parallèles et complémentaires:

Psychologie de l'enfant et éducation fonctionnelle,

Expérimentation en pédagogie et formation des éducateurs.

### 1. Psychologie de l'enfant et éducation fonctionnelle

L'un des premiers, Claparède a démontré, avec faits à l'appui, cette vérité que nul, aujourd'hui, ne songerait à contredire que l'enfant est un enfant, c'est à dire un être en voie de développement dont l'activité mentale et affective présente des caractéristiques particulières évoluant avec la croissance et non un homme en réduction. On a cru trop longtemps qu'entre l'enfant et l'adulte il n'y avait qu'une différence de quantité d'où la didactique traditionnelle: faire acquérir aux enfants des connaissances et des techniques par le moyen d'un enseignement magistral ne se préoccupant pas ou fort peu des différences individuelles. L'enfant, a-t-il écrit est un candidat.

De là ses appels pour faire admettre des méthodes d'enseignement fondées sur l'activité de l'élève; une éducation de l'effort et non une éducation par l'effort. Il a montré que fondée sur l'intérêt et les besoins cette éducation nouvelle suscite naturellement l'énergie au travail l'effort soutenu le désir d'apprendre et de connaître alors que les méthodes traditionnelles sont trop souvent facteur de découragement et de paresse. «Une pédagogie fonctionnelle, c'est une pédagogie qui se propose de développer les processus mentaux en tenant compte de leur signification biologique, de leur rôle vital, de l'unité pour l'action présente et future, qui regar-

Nelle illustrazioni:

Edouard e Madame Claparède, Pedro Rossello, Pierre Bovet e altri, insieme con allievi. Claparède riceveva i suoi studenti regolarmente ogni domenica mattina.



de, en un mot, le processus et les activités psychiques comme des instruments destinés à pourvoir au maintien de la vie, comme des fonctions et non comme des processus ayant leur raison d'être en eux-mêmes...

Notre didactique devrait adopter le point de vue psychologique et génétique au lieu du point de vue logique qui est celui auquel elle se place presque exclusivement. Le point de vue logique, en effet, c'est le point de vue des connaissances déjà acquises et rangées après coup en ordre satisfaisant aux exigences de la pensée adulte la plus rigoureuse; le point de vue psychologique c'est celui de l'acquisition même de ces connaissances, c'est le point de vue de l'esprit qui tend vers un but, qui cherche, qui choisit qui imagine et contrôle en un mot, qui progresse allant d'un état d'inadaptation et d'impuissance à un état d'adaptation et de maîtrise de la situation.»

D'où sa mise au point de ce qu'il a appelé l'éducation fonctionnelle, terme devenu classique pour caractériser une éducation répondant aux données de la psychologie de l'enfant.

Claparède a exposé ses vues dans plusieurs de ses publications. En voici l'essentiel:

1. La conception fonctionnelle de l'éducation et de l'enseignement consiste à prendre l'enfant pour centre des programmes et des méthodes scolaires et à considérer l'éducation elle-même comme une adaptation progressive aux processus mentaux à certaines actions déterminées par certains désirs.

2. Le ressort de l'éducation doit être, non pas la crainte du châtement, ni même le désir d'une récompense mais l'intérêt profond pour la chose qu'il s'agit d'assimiler ou d'exécuter. L'enfant ne doit pas travailler, se bien conduire, pour obéir à autrui mais parce que cette manière de faire est sentie par lui comme désirable. En un mot, la discipline intérieure doit remplacer la discipline extérieure.

3. L'école doit préserver la période d'enfance. Souvent elle la raccourcit en brûlant des étapes qui devraient être respectées.

4. L'école doit être active, c'est-à-dire mobiliser l'activité de l'enfant. Elle doit être un laboratoire plus qu'un auditoire. Dans ce but, elle pourra tirer un utile parti du jeu qui stimule au maximum l'activité de l'enfant.

5. L'école doit faire aimer le travail. Trop souvent, elle apprend à le détester en créant autour des devoirs qu'elle impose des associations affectives fâcheuses. Il est donc indispensable que l'école soit pour l'enfant un milieu joyeux dans lequel il travaille avec enthousiasme.

6. Comme la vie qui attend l'enfant au sortir de l'école est une vie au sein d'un milieu social, présenter le travail et les branches d'études sous un aspect vital c'est aussi les présenter sous leur aspect social, comme des instruments d'action sociale (ce qu'ils sont en réalité).

L'école a trop négligé cet aspect social et, sortant le travail de son contexte naturel, elle en a fait quelque chose de vide et d'artificiel.

7. Dans cette nouvelle conception de l'éducation, la fonction du maître est com-



plètement transformée. Celui-ci ne doit plus être un omniscient chargé de pétrir les intelligences et de remplir les esprits de connaissances. Il doit être un stimulateur d'intérêts, un éveillé de besoins intellectuels et moraux. Il doit être pour ses élèves bien plus un collaborateur qu'un enseignant ex-cathedra. Au lieu de se borner à leur transmettre les connaissances qu'il possède lui-même, il les aidera à les acquérir eux-mêmes par un travail et des recherches personnelles. L'enthousiasme, non l'érudition sera chez lui la vertu capitale.

## 2. La pédagogie expérimentale et la formation des éducateurs

Ce n'est pas sans de bonnes raisons que Claparède a intitulé son œuvre maîtresse «Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale». Pour lui l'une n'allait pas sans l'autre:

«La pédagogie pratique doit s'habituer à cette idée que ce ne sont pas des discussions autour d'un tapis vert qui permettront d'introduire dans nos écoles des améliorations vraiment satisfaisantes, mais l'étude approfondie des faits psychologiques en rapport avec les améliorations désirées et, surtout, des expériences, des essais...»

«L'art d'éduquer résulte avant tout de dons innés et de l'expérience acquise mais il sera considérablement influencé aussi par la connaissance qu'aura l'éducation, non seulement de la psychologie de l'enfant mais surtout de l'enfant lui-même, connaissance qu'il n'aura pu mieux acquérir qu'au cours d'expériences personnelles.»

Il fut l'un des premiers à demander la formation des instituteurs à l'Université:

«Pourquoi n'obligerait-on pas les futurs régents à suivre pendant une année l'enseignement psychologique et philosophique de l'Université? Ces deux semestres au cours desquels ils se familiariseraient avec la méthode et l'esprit scientifiques ne

leur seraient pas de trop pour digérer la quantité énorme de leçons qu'ils ont dû hâtivement absorber pendant leur collège. D'autre part, si tous les régents avaient passé par l'Université, celle-ci ne serait plus pour eux une étrangère et il en résulterait plus de cohésion entre les membres du corps enseignant de notre canton. On ne voit pas d'ailleurs pourquoi ceux qui ont la mission délicate et difficile d'instruire l'enfance, c'est-à-dire qui tiennent dans leurs mains l'avenir du pays ne sont pas appelés à bénéficier des hautes études en faveur desquelles ce pays a fait tant de sacrifices.»

Ce qui fut considéré comme utopie à l'époque est devenu réalité dans nombre de pays.

C'est pour réaliser cette formation scientifique des enseignants qu'il créa en 1912 un Institut des sciences de l'éducation auquel il donna le nom de J. J. Rousseau, en hommage au philosophe genevois dont on célébrait cette année-là le second centenaire de la naissance. En effet, l'Institut devait répondre admirablement à cet appel qui a fait de l'EMILE l'ouvrage qui a déclenché le mouvement rénovateur de l'enseignement:

«On ne connaît point l'enfance: sur les fausses idées qu'on en a, plus on va plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre... Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant sans penser à ce qu'il est avant d'être homme. Commencez donc par mieux étudier vos élèves car très assurément vous ne les connaissez point.»

Il assigna à l'Institut le rôle d'une école supérieure de pédagogie et d'un centre de recherches dans lequel les enseignants de toutes catégories viendraient s'initier aux méthodes de l'observation psychologique et de la pédagogie expérimentale. Aujourd'hui, École de psychologie et des

sciences de l'éducation de l'Université de Genève il est devenu en 60 ans l'un des hauts lieux de la recherche en matière d'éducation et nombre de ses élèves devenus inspecteurs, directeurs, professeurs d'université, hauts fonctionnaires de l'Instruction publique ont témoigné par leur activité de la valeur de la formation qui leur avait été donnée.

Au début, l'Institut fut aussi un centre d'information qui devint en 1929 le Bureau international d'Éducation, aujourd'hui rattaché à l'Unesco.

On ne peut douter de l'influence de Claparède sur l'évolution des idées en matière d'enseignement et d'éducation bien qu'il ait été, sa vie durant, souvent incompris et même combattu car il ne cachait pas sa manière de penser :

«Je ne nie pas, disait-il en 1926 que l'école ait fait du progrès; je ne nie pas que de nombreux maîtres aient fait leur profit des connaissances psychologiques ou pédagogiques répandues dans ces dernières années... mais l'esprit n'a pas changé et c'est cet esprit qu'il s'agirait de changer si l'on voulait réaliser une pédagogie conforme aux exigences de la psychologie de

l'enfant et conforme aussi aux exigences de nos démocraties.»

Dix ans avant préoccupé de l'avenir de notre pays, il écrivait ces lignes qui sont encore un appel à la réflexion de tous ceux que l'avenir de la jeunesse inquiète: «Comment voulons-nous former les qualités indispensables à l'avènement d'une saine démocratie en élevant la jeune génération dans des cadres d'inspiration nettement autoritaire? Nous ne pouvons accomplir le miracle de préparer des enfants à être de libres citoyens, obéissant à des mobiles intérieurs, en leur apprenant vingt années durant à n'être que des sujets soumis à une autorité extérieure. La démocratie exige, avant tout, chez le citoyen, le développement harmonique de deux qualités que l'on a cru opposées: l'individualité et le sens social. Ces deux qualités sont toutes deux indispensables à la vie et au progrès d'une société. Notre régime scolaire traditionnel est-il organisé de façon à les développer?...»

L'école est trop éloignée de la vie, elle est un milieu qui ne reproduit pas suffisamment les conditions sociales dans lesquelles est appelé à vivre le citoyen».

Dans une école tel qu'il la concevait la collaboration et la coopération seraient au premier plan: «On apprendra à l'enfant à être maître de lui-même afin que, selon la magnifique formule de Vinet, il soit mieux le serviteur de tous. Il se convaincra ainsi que la vraie grandeur réside moins dans l'affirmation brutale de soi que dans le sacrifice librement consenti.»

Je me souviendrai toujours de ma première rencontre avec Claparède. C'était en 1915; je venais de commencer des études de sciences sociales à l'Université, je suivais les cours de Claparède mais il m'était impossible de participer à sa conférence laquelle avait lieu pendant les heures scolaires où je dirigeais ma classe. Cette conférence était obligatoire. J'allais donc trouver le professeur pour lui exposer mon cas et lui demander conseil. Je vis encore Claparède me regarder puis me tendre la main. «Monsieur, me dit-il, vous êtes le premier instituteur qui prend contact avec moi». Plus tard, je devins son collaborateur à la direction de l'Institut.

Claparède qui m'honora de son amitié a été l'un de ceux qui influencèrent ma carrière. Lui rendre hommage est un devoir qui exprime ma reconnaissance.

## L'homme d'une pédagogie nouvelle: Edouard Claparède

par Leonardo Massarenti

Je viens de reprendre, depuis l'année dernière, la chaire de pédagogie expérimentale à l'École de psychologie et des sciences de l'éducation, l'ancien Institut Jean-Jacques Rousseau, fondé par Edouard Claparède. Et c'est avec des sentiments mêlés — émotion, humilité, admiration — que j'écris ces quelques lignes sur mon illustre prédécesseur à l'occasion du centenaire de sa naissance (24 mars 1873). En effet, je n'ai jamais connu Claparède mais j'ai pu m'en faire une image assez exacte à travers la lecture de ses œuvres et la représentation de sa personne par d'excellentes photographies et une copie de son buste que je possède dans mon bureau. Homme au visage fin, triangulaire, aux yeux vifs, portant moustache et barbe en pointe, dont les traits reflètent bien les composantes du caractère: intelligence, détermination, humanité, libéralisme.

Edouard Carl Vogt, suivaient les cours et les idées de l'illustre psycho-pédagogue et «prêtaient» leurs élèves pour les recherches en pédagogie expérimentale auxquelles se livraient le fondateur de l'Institut et ses assistants.

Je me souviens même avoir, à l'école enfantine, dessiné, à la demande d'un de ses

étudiants, «une dame se promène et il pleut», test bien connu des psychologues. J'étais loin de me douter que, bien des années plus tard, je reprendrais, avec une formation de psychologue et de pédagogue praticien, la pédagogie expérimentale du promoteur de «l'école sur mesure».

Claparède, dans son domaine, est un «homme complet»: Médecin, (sa thèse de doctorat s'intitule «Du sens musculaire à propos de quelques cas d'hémiataxie post-hémiplégique») il travaille avec Déjerine à la Salpêtrière à Paris. Il pénètre alors dans la psychologie en passant par la neurologie. Puis, comme il vient de faire la connaissance de Binet, le psychologue s'intéresse alors à la mentalité enfantine et ses problèmes. Il passe par une deuxième

Claparède al tavolo di lavoro.



Si je n'ai pas connu Claparède, j'en ai cependant entendu parler comme enfant. Nous habitons avenue du Mail, à deux cents mètres de son Institut, qui occupait les locaux de l'actuel musée d'ethnographie de Genève, au bout de la rue Bergamone, entre la rue du Marché et le boulevard Carl Vogt. Ma mère et ma marraine, qui enseignaient à la petite école du boule-

phase de transition qui chemine de la psychologie humaine à la psychologie animale pour revenir à la psychologie appliquée à l'éducation. A partir de ce moment-là, il ajoute à ses deux premiers titres celui de pédagogue expérimental.

Il ne dissociera du reste jamais la psychologie de la pédagogie mais, fait à noter, il montrera toujours une certaine réticence face à la sociologie. En effet, c'est l'individu en tant que tel qui l'intéresse et il est, par exemple, farouchement opposé aux conceptions durkheimiennes. On ne peut que rejoindre cette attitude quand on lit sous la plume de ce sociologue («Les règles de la méthode sociologique». E. Durkheim. PUF, éd. de 1912, l'année de la création de l'Institut Rousseau, p. 11): «il saute aux yeux que toute éducation consiste en un effort continu pour imposer à l'enfant des manières de voir, de sentir et d'agir auxquelles il ne serait pas spontanément arrivé». Il y a forcément antinomie entre Durkheim qui «conçoit» l'éducation sans expérimenter et Claparède qui expérimente pour appliquer et améliorer. Bien que de nos jours, la pédagogie expérimentale plonge ses racines dans les trois disciplines, pédagogie, psychologie et sociologie, sous peine d'être hors de la réalité, on peut admettre que les conceptions sociologiques d'alors aient fait réagir un pragmatique comme Claparède et qu'il se soit dressé contre des propos tels que ceux que l'on vient de lire.

Les premiers échanges d'idées avec Binet vont se poursuivre à Bruxelles avec Decroly. Le Département de l'Instruction publique à Genève vient de lui demander de s'occuper du problème des handicapés mentaux. Or, le problème est triple: médical, psychologique et pédagogique. Et la cité de Rousseau peut non seulement s'enorgueillir de compter dans ses murs un homme tel que Claparède mais avoir conscience de la chance de posséder quelqu'un qui puisse se consacrer à un problème pédagogique de cette complexité avec les connaissances requises: celles du médecin et du psychologue. D'où l'enrichissement spectaculaire et immédiat de la pédagogie expérimentale à Genève qui, à son contact, prend une nouvelle dimension.

Ajoutons à la personnalité de Claparède deux traits de caractère que je considère comme primordiaux: l'humanité et l'humour. Humanité qui le fait se pencher sur les difficultés de l'enfant handicapé, arriéré ou anormal, comme on l'appelle à l'époque; humanité qui lui fait prendre parti sur le plan politique pour lutter contre ceux «qui font trop souvent passer leurs intérêts propres au-dessus de celui de la communauté»; humanité qui, par indépendance d'esprit, l'oblige à ne pas «se laisser suggestionner par l'opinion de son milieu» et «à ne flatter l'opinion de personne»; humanité toujours qui lui fait suivre la voie du libéralisme «jugeant les arbres à leurs fruits» et se sentant «en vive sympathie avec beaucoup d'aspirations du socialisme», souhaitant «une réforme profonde de notre inique régime social qui recouvre tant d'injustices que je ressens d'autant plus douloureusement que j'en suis moi-même un bénéficiaire» (ceci entre 1893 et 1912). Pour l'époque, Claparède devait passer pour un dangereux contestataire et



Claparède in uno schizzo apparso su un quotidiano dell'epoca.

l'on comprend mieux les réticences des hommes politiques du moment à l'endroit de son travail pédagogique et de ses recherches expérimentales. Mais l'homme est sans compromis. Il n'accepte pas plus «le dogmatisme et l'autoritarisme» du socialisme et dont les chefs, disait-il, «en entretenant la lutte des classes, en faisant du Coué à rebours, en répétant constamment aux ouvriers: «Tous les jours et à tous les points de vue, on vous exploite de mieux en mieux» diminuent leur capacité d'être heureux, en exaspérant leur mécontentement». On se rend mieux compte, par ces quelques prises de position de l'affranchissement d'Edouard Claparède de toute contrainte, de tout dogme, pour ne professer que le libéralisme comme crédo et comme principe fondamental de tolérance. (Cf.: Un de ses articles dans le Journal de Genève, 5 octobre 1936: «Défense du libéralisme»).

Humanité d'une part, disais-je, mais humour de l'autre. Il est intéressant, à ce propos, de citer le texte qui accompagne sa formule de «l'école sur mesure». Il donne une causerie à la Société médicale de Genève (1901) et il s'écrie, dans sa péroraison: «On n'a pas pour l'esprit de nos enfants, les égards qu'on a même pour leurs pieds! On leur fait des souliers sur mesure; à quand l'école sur mesure?» Le slogan était lancé; il fit fortune. Ce mot, c'est tout Claparède: bonté, intelligence, finesse d'esprit et de jugement, pensée lapidaire, causticité parfois mais pour le bon motif. C'est aussi tout son drame. Comme il l'indique lui-même, son cours de pédagogie expérimentale qu'il organise en 1906 ne dure qu'une année, grâce au nouveau

chef de l'Instruction publique, «politicien autoritaire et borné» qui refuse d'envoyer ses futurs fonctionnaires à l'université «de crainte qu'ils y prissent des idées trop libérales et indépendantes». Mais la pédagogie expérimentale ne va pas mourir pour autant: Ferrière, Mesdemoiselles, Alice Descoedres, Audemars et Lafendel, travaillent à vérifier et aspirent à introduire de nouvelles méthodes et des réformes. Au moment où le Département lui coupe toute aide, des fonds privés lui permettent de s'affranchir de la tutelle officielle et de fonder «une école des Sciences de l'éducation» (1912) qui deviendra ensuite l'Institut Jean-Jacques Rousseau (toujours le libéralisme) et finalement l'Institut des Sciences de l'éducation, terme sous lequel il est toujours connu à l'étranger.

Et dès cette époque se développent les grands thèmes:

- étudier ses élèves (L'Émile-Rousseau) mais en envisageant les processus mentaux comme des fonctions;
- susciter chez l'étudiant et le maître le désir d'observer et d'expérimenter;
- constituer une pédagogie expérimentale sur laquelle puisse s'appuyer l'enseignant; pour cela, donner à la pédagogie des bases scientifiques et pratiques;
- disposer d'une école d'application (la Maison des Petits) parallèle à l'Institut «afin que les concepts et les principes capables d'édifier la nouvelle science (la pédagogie expérimentale) soient construits et centrés sur l'enfant».

G. Mialaret (dans «Nouvelle pédagogie scientifique». PUF, 1954) a défini la pédagogie expérimentale de la manière suivante: «Attitude scientifique de l'esprit devant les faits pédagogiques, qui permet de passer de l'empirisme à l'expérimentation». Je pense que Claparède aurait plutôt dit: «Attitude de l'esprit qui permet, grâce à l'expérimentation scientifique, de transformer l'enseignement traditionnel en école sur mesure».

Mais je pense qu'il aurait pleinement adhéré à la conclusion (Cf.: «Vocabulaire de psychopédagogie et de Psychiatrie de l'enfant.» R. Lafon. PUF. 1963. p. 455): «Cette attitude et analyse expérimentale dépasse le plan de la simple observation par le maître de classe», elle ne peut être réalisée que par un chercheur «formé à cet effet, ayant lui-même une bonne expérience pédagogique. Le travail consiste en «découverte de processus nouveaux», dans l'étude de «nouveaux aspects de la réalité pédagogique».

Après les premières investigations qui permettent de poser les problèmes, la recherche se fait tant par l'examen des cas individuels (méthode clinique) que par l'étude statistique des phénomènes constatés.

Les indications ainsi obtenues permettent:

1. une «transmission plus aisée et plus rapide des faits pédagogiques»;
2. l'amélioration des procédés pédagogiques;
3. l'élaboration des programmes scolaires adaptés aux besoins et aux possibilités de l'enfant».

Ces mots, je pense, résument bien la pédagogie expérimentale telle que Claparède essaie de la faire comprendre au public (les parents), la faire promouvoir (les enseignants), la faire appliquer (les élèves).

Son triple public, il va tout au long de sa carrière, essayer de le convaincre. Il n'y parviendra qu'en partie et parfois médiocrement.

Trop en avance sur son temps, trop libéral, trop libéré des structures de la société, Claparède va susciter des jalousies, engendrer des craintes, fabriquer les freins qui anihileront en partie ses efforts. Mais une telle empreinte sur le plan scientifique ne peut disparaître d'un trait de plume. L'Institut et les idées survivent. La maison, sa maison, où il voulait «la psychologie au service de l'éducation», ne se porte pas trop mal et ne demande qu'à être développée. Sur le plan des applications, les théories expérimentales du maître restent toujours valables. Sur le plan scientifique, l'armature statistique et le traitement de l'in-

formation, en avance pour l'époque, sont maintenant dépassés. Mais n'oublions pas les dates: 1912-1940 (date de sa mort). Les moyens que nous avons aujourd'hui n'existaient pas. On ne parlait pas d'ordinateurs; la plupart des formules statistiques n'étaient pas employées ou venaient à peine de naître (le  $X^2$ , l'analyse factorielle, l'analyse complexe de la variance, les statistiques non paramétriques, etc.). Mais la modestie des moyens d'alors n'empêchait pas l'efficacité. Le génie inventif de Claparède supplait à l'insuffisance du traitement statistique. Il n'est que de voir les tests sur l'évaluation des aptitudes, sur le niveau mental, sur les diverses formes de mémoire, la lecture, l'invention, les tests d'habileté manuelle, la vision, l'audition, le jugement moral, les connaissances sco-

lares pour se convaincre de la valeur de l'œuvre et de l'homme. Si toutes ses méthodes avaient été intelligemment exploitées, on aurait, dans les faits, réalisé son «école sur mesure».

1973. A 100 ans de sa naissance, quel est le bilan. Assez frustrant. Le canevas est constitué mais la broderie n'est pas achevée. Elle est même loin d'être achevée. C'est, par certains côtés, un travail de Pénelope: on l'a souvent défaite. Mais c'est aussi la glorieuse incertitude de la recherche. Elle a ses hauts et ses bas. Puisse cette commémoration mettre en mémoire les aspirations d'Edouard Claparède; puisse 1973 voir les responsables actuels (autorités et enseignants) unir leurs efforts pour la création d'une réelle «école sur mesure».



**INNOVAZIONE**  
SA

Lugano Bellinzona Locarno Ascona Chiasso Mendrisio Biasca Faldo Alrolo

*non tantum scholae  
sed etiam vitae*



Edifici scolastici  
semi-prefabbricati  
- rapidità  
d'esecuzione  
- soluzioni adeguate  
a ogni esigenza

Ingegnere  
**Franco Franzi**  
6900 Lugano

Via Monte Boglia 28  
☎ 091-516651/2

Scuola  
apprendisti di commercio  
Viganello

# Les raisons fonctionnelles de la prise de conscience



UNIVERSITÉ DE GENÈVE

SCHOLA GENEVENSIS MDLIX

Genève, le 11 décembre 1972

Cher Monsieur Caratti,

Merci de votre aimable lettre et pardon de n'avoir pas réagi jusqu'ici.

Je vous envoie ci-inclus un bref extrait d'un ouvrage en préparation où il est question de Claparède. Si vous êtes d'accord, vous pouvez publier cela dans votre numéro, mais je n'ai malheureusement aucun temps pour faire un article spécial.

Veuillez croire, cher Monsieur Caratti, à mes sentiments les meilleurs.

*J. Piaget*  
J. PIAGET

Claparède a fourni une intéressante solution de ce problème, à propos de la conscience des ressemblances et des différences entre objets, en montrant que les jeunes enfants, à l'âge où ils généralisent à outrance, prennent davantage conscience des caractères différentiels que des similitudes: ce seraient donc les facteurs de désadaptation qui occasionneraient la prise de conscience, tandis que celle-ci demeurerait inutile tant que le fonctionnement (ici les généralisations fondées sur les ressemblances) s'adapte normalement. Cette remarque de Claparède comporte une grande part de vérité, mais il peut être utile, dans le cas où il s'agit effectivement de désadaptations, de la traduire en termes de régulations: ce qui déclenche la prise de conscience est alors, nous l'avons vu en de nombreux exemples, le fait que les régulations automatiques (par corrections partielles en négatif ou en positif de moyens déjà à l'oeuvre) ne suffisent plus et qu'il importe si donc de chercher des moyens nouveaux par un réglage plus actif et par conséquent source de choix délibérés, ce qui suppose la conscience, et en ces cas pour la raison bien indiquée par Claparède.

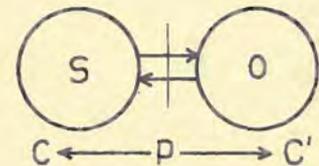
Mais ce rôle des régulations montre, d'autre part, que la prise de conscience ne se constitue pas toujours à l'occasion des désadaptations. Nous avons constaté, par

exemple, la formation de prises de conscience tardives, mais non moins effectives, dans les cas de certaines actions sensorielles — motrices comme, la marche à quatre pattes, etc., sans qu'intervienne aucune désadaptation en ces actions. Bien plus, toutes les fois que le sujet se propose d'atteindre un nouveau but, celui-ci est conscient, qu'il y ait réussite immédiate ou après tâtonnements variés; on ne saurait cependant soutenir que le choix (ou même l'acceptation sur suggestion) d'un but nouveau est nécessairement l'indice d'une désadaptation.

Il convient donc de situer les raisons fonctionnelles de la prise de conscience dans un contexte plus large que celui des désadaptations, mais qui comprenne ces dernières à titre de cas particulier non négligeable. A nous placer d'abord au point de vue de l'action matérielle (pour passer ensuite à la pensée en tant qu'intériorisation des actes), la loi générale qui semble résulter des faits étudiés est que la prise de conscience procède de la périphérie au centre, si l'on définit ces termes en fonction du parcours d'un comportement donné. Celui-ci débute, en effet, par la poursuite d'une fin, d'où les deux observables initiaux que nous pouvons appeler périphériques en tant que liés au déclenchement et au point d'application de l'action: la conscience du but à atteindre, autre-

ment dit de l'intention en tant que direction globale de l'acte, et la prise de connaissance de son résultat en tant qu'échec ou réussite. Plus précisément nous ne définirons la périphérie ni par l'objet ni par le sujet mais par la réaction la plus immédiate et extérieure du sujet face à l'objet: l'utiliser selon un but (ce qui pour l'observateur revient à assimiler cet objet à un schème antérieur) et prendre acte du résultat obtenu. Ces deux termes sont conscients en toute action intentionnelle, tandis que le fait que le schème assignant un but à l'action déclenche aussitôt la mise en oeuvre de moyens plus ou moins appropriés peut demeurer inconscient (comme le montrent les multiples situations où l'enfant atteint son but sans savoir comment il a procédé). Nous dirons alors que la prise de conscience, partie de la périphérie (buts et résultats) s'oriente vers les régions centrales de l'action lorsqu'elle cherche à atteindre le mécanisme interne de celle-ci: reconnaissance des moyens employés, raisons de leur choix ou de leur modification en cours de route, etc.

Mais pourquoi ce vocabulaire de «périphérie» et «centre», alors que si le résultat de l'action est assurément périphérique par rapport au sujet, le fait d'assigner un but à cette action comporte davantage de facteurs internes quoiqu'en partie conditionné par la nature de l'objet? Il y a à cela deux raisons. La première est que les facteurs internes échappent précisément d'abord à la conscience du sujet. La seconde, tout à fait générale, est que, à s'en tenir aux réactions de ce dernier la connaissance procède à partir non pas du sujet ni de l'objet, mais de l'interaction entre les deux, donc du point P de la figure ci-dessous, qui est effectivement périphérique



par rapport tant au sujet (S) qu'à l'objet (O). De là la prise de conscience s'oriente vers les mécanismes centraux C de l'action du sujet, tandis que la prise de connaissance de l'objet s'oriente vers ses propriétés intrinsèques (et en ce sens également centrales C'), et non plus superficielles en tant qu'encore relatives aux actions du sujet. Or, les démarches cognitives orientées vers C' et vers C sont toujours corrélatives, cette solidarité constituant la loi essentielle de la compréhension des objets comme de la conceptualisation des actions.

Mais auparavant, cherchons à poursuivre l'analyse des raisons fonctionnelles de la prise de conscience de l'action propre. Celle-ci part donc de la poursuite d'un but, d'où la constatation (consciente) d'une réussite ou d'un échec. En cas d'échec il s'agit d'établir pourquoi il s'est produit et cela conduit à la prise de conscience de régions plus centrales de l'action: à partir de l'observable sur l'objet (résultat manqué), le sujet va donc chercher sur quels points il y a eu défaut de l'accommodation

du schème à l'objet; et, à partir de l'observable sur l'action (sa finalité ou direction globale), il va porter son attention sur les moyens employés et sur leurs corrections ou remplacements éventuels. C'est ainsi par un va et vient entre l'objet et l'action, que la prise de conscience se rapproche par étape du mécanisme interne de l'acte et s'étend donc de la périphérie P au centre C. C'est en de tels cas que se vérifie l'analyse de Claparède sur les relations entre la prise de conscience et la désadaptation, mais nous devons maintenant ajouter que le pourquoi de ces relations est précisément que les désadaptations se produisent à la périphérie P de l'action, ce qui imprime à la conscience de celle-ci une direction centripète en C, en même temps qu'orientée vers la compréhension de l'objet en C'. En outre, nous devons constater qu'en certains cas qu'une prise de conscience progressive se constitue même sans aucune désadaptation, autrement dit même quand le but initial de l'action est atteint sans aucun échec.

En ce dernier cas, si le progrès de la conscience ne tient plus aux difficultés de l'action, il ne peut que résulter du processus assimilateur lui-même. S'assigner un

but face à l'objet, c'est déjà assimiler celui-ci à un schème pratique et, dans la mesure où le but et le résultat de l'acte donnent prise à la conscience tout en demeurant généralisables en actions, le schème devient concept et l'assimilation devient représentative, c'est-à-dire susceptible d'évocations en extension. Dès lors sitôt que des situations distinctes sont comparées entre elles, les problèmes surgissent inévitablement: pourquoi tel objet est-il plus facilement utilisable que tel autre, pourquoi telle variation dans les moyens est-elle plus efficace ou au contraire l'est moins? Etc. En ces cas, le processus assimilateur, promu au rang d'instrument de compréhension, portera simultanément sur les objets et sur les actions, selon une navette continue entre les deux classes d'observables et il n'est alors aucune raison pour que le mécanisme des prises de conscience de l'objet ne se prolonge pas en prises de conscience de l'action puisque celle-ci dépend de celui-là autant que la réciproque. Ce n'est pas à dire que les désadaptations (pourquoi tel moyen mis à l'essai ne réussit-il pas?) ne jouent plus de rôle, mais ce n'est plus qu'à titre momentané ou local, et les problèmes po-

sitifs (le pourquoi des réussites) deviennent l'essentiel avec le réglage actif au sein des tâtonnements: le caractère inévitable du besoin d'explication causale ne saurait, en effet, être réservé au seul domaine des objets puisque ceux-ci ne sont connus qu'à travers les actions.

En un mot la loi de la direction de la périphérie (P) au centre (C et C') ne saurait être limitée à la prise de conscience de l'action matérielle puisque si, à ce niveau initial il y a déjà passage de la conscience du but (ainsi que du résultat) à celle des moyens, cette intériorisation de l'action conduit par cela même, au plan de l'action réfléchie, à une conscience des problèmes à résoudre et de là à celle des moyens cognitifs (et non plus matériels) employés pour les résoudre. C'est ce que nous avons remarqué à plusieurs reprises lorsque l'on demande à l'enfant comment il en est venu à découvrir tel ou tel procédé: tandis que les jeunes sujets se bornent à raconter leurs actions successives (et même au début à les reproduire par gestes et sans paroles) ils en viennent ensuite à des expressions telles que «j'ai vu que... je me suis dit alors» ou «j'ai alors trouvé l'idée...», etc.



Casa materna comunale Gnosca

# Tecnodomus sa

6904 Lugano - Cornaredo  
Telefono 091-517421

Vantaggio prefabbricato  
+ Sicurezza tradizionale  
= Semiprefabbricato  
**Tecnodomus-Guildway**

Abbiamo anche realizzato:  
il nuovo centro scolastico  
di Cureglia e la scuola materna  
a 2 sezioni di Pollegio

27 anni di esperienza  
Oltre 35000 costruzioni  
realizzate. Risparmio  
dal 30 al 40% sui costi.  
Oltre 230 costruzioni  
vendute in Svizzera

# La problematica russoiana e le «interpretazioni» di Edouard Claparède

«L'idea di un'educazione che svolge nell'uomo tutte le sue disposizioni naturali è vera assolutamente».

E. Kant

## Motivi e problemi di un'interpretazione

Claparède è stato un lettore attento e un interprete appassionato ed entusiasta dell'opera di Rousseau. Le testimonianze a proposito sono molteplici, ed è tutt'altro che difficile rintracciarle negli scritti e nell'opera dell'educatore e psicologo ginevrino. Basti pensare alla scuola di scienze dell'educazione, fondata da Claparède nell'ottobre del 1912, e, naturalmente, denominata «Istituto J.J. Rousseau». Perché non solo Jean-Jacques aveva scritto che il primo e fondamentale compito dell'educatore è quello di conoscere (e quindi studiare) i propri allievi: correva anche, in quell'anno, il bicentenario della nascita dell'autore dell'Emilio! E nello spirito dell'opera l'insegna dell'Istituto fu — e quale altra poteva essere? — «discat a puero magister»<sup>1</sup>).

Alla celebrazione del bicentenario del 1912 la partecipazione di Claparède è segnata anche da un considerevole contributo di dottrina, il quale consiste soprattutto nell'individuazione di una specifica concezione funzionale dell'infanzia, che l'interprete presenta come il perno di tutta la pedagogia dell'Emilio.

«Avoir aperçu le côté positif, la valeur propre de l'état d'enfance, voilà chez Rousseau le coup de génie... C'est donc que l'enfance comme telle a une valeur, une signification biologique, dirions-nous dans notre langage moderne. Mais à quoi donc sert-elle, cette enfance? Cette dernière question, Rousseau ne l'a pas formulée, mais elle se trouve implicitement contenue dans les réponses qu'il y fait...». Così Claparède introduce — nella «causerie faite à la séance solennelle du Dies Academicus» dell'Università di Ginevra, il 5 giugno 1912<sup>2</sup>) — la propria interpretazione di un significato nuovo e più profondo dell'infanzia che, ormai, grazie agli sviluppi delle scienze biologiche e psicologiche, s'impone nella lettura della pedagogia russoiana. Nella causerie Claparède riprendeva, del resto, la tesi sostenuta nell'articolo, poi divenuto celebre, *J. J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance*, apparso sul numero speciale della *Revue de Métaphysique et de Morale*, consacrato anch'esso a Rousseau in occasione del detto bicentenario<sup>3</sup>).

Richiami e riferimenti a Rousseau, come si è già accennato, sono disseminati negli scritti di Claparède: basta sfogliare *La scuola su misura*, *L'Educazione funzio-*

*nale*, nonché la celebre *Psicologia del fanciullo e pedagogia sperimentale*. Dunque il suo russoianesimo non si è manifestato solo in occasione delle celebrazioni del 1912. Se abbiamo insistito con il richiamo al bicentenario è stato per due ordini di motivi. Primo: è attorno a questo periodo che Claparède elabora una interpretazione organica della pedagogia di Rousseau, felicemente connessa con la propria concezione funzionale dell'educazione. Per avere un'altra interpretazione che presenti l'organicità dello scritto apparso sulla *Revue de Métaphysique et de Morale*, bisogna riferirsi al 1935, anno in cui appare l'articolo *Rousseau et l'origine du langage*<sup>4</sup>). Secondo: le celebrazioni del 1912 presentano un tipo di interpretazione della filosofia di Rousseau all'insegna di un indubbio primato della morale — che è poi la conferma della celebre tesi kantiana.

L'importanza, il significato e i limiti di una tale interpretazione sono stati puntualmente rilevati dalla tesi emersa a Digione nel maggio del 1962, in occasione di un'altra celebrazione russoiana: il 250° anniversario della nascita e bicentenario del *Contratto sociale*. Gli studi presentati a Digione<sup>5</sup>) capovolgono addirittura quelli del 1912: in Rousseau è la politica che fonda la morale, ed è solo alla luce della sua filosofia politica che è possibile cogliere l'unità di un pensiero ricco di contraddizioni e paradossi —

particolarmente, come è facile intuire, quando ci si riferisce alle prospettive pedagogiche dell'Emilio.

L'interpretazione claparediana di Rousseau, intesa a individuare in Jean-Jacques i precorritti del funzionalismo pedagogico, si colloca al di fuori della contrapposizione «primato della politica/primato della morale»? Oppure è un'interpretazione che tacitamente si inquadra nella tesi del primato della morale?

Una risposta può essere cercata, oltre che negli scritti citati, nell'opera pubblicata postuma *Morale et Politique, ou les vances de la probité*<sup>6</sup>).

## L'infanzia tra Natura e Società

In quello che Claparède chiamava il significato dell'infanzia si annidano problemi psico-pedagogici complessi, che, in un certo senso, conservano ancora oggi tutta l'attualità del 1762, anno in cui vedeva la luce l'Emilio.

La constatazione potrebbe essere considerata come tutt'altro che incoraggiante: sarebbe comunque peggio non tenerne conto. La pedagogia contemporanea, infatti, più smaliziata e meglio fornita di un vocabolario tecnico (che esprime in parte i tentati rapporti di interdisciplinarietà con la

Siamo negli Anni Trenta: Edouard Claparède e Pedro Rossello pellegrini sulle orme di Jean-Jacques verso la Savoia... Pedro Rossello, di origine catalana, discepolo e amico di Claparède a Ginevra, diventerà famoso comparatista e sarà chiamato a dirigere con Jean Piaget l'Ufficio Internazionale dell'Educazione di Ginevra (BIE) e a prestare la sua opera come consigliere pedagogico delle Nazioni Unite. Le sue numerose pubblicazioni sono riunite in gran parte nella collana di saggi comparati pubblicati dal BIE.



biologia, la psicologia, la sociologia, l'antropologia e giù fino alla cibernetica e alla fisica), affronta oggi quegli stessi problemi attraverso l'analisi dell'apprendimento, per individuare il nesso — o i nessi — tra quest'ultimo e lo sviluppo. Del resto la ricerca in tale direzione è tanto più necessaria quanto più vengono usate nuove tecnologie che rivoluzionano l'insegnamento e l'apprendimento — a volta in maniera tale da far regredire il discorso pedagogico nella prospettiva, già herbartiana, di una educazione formale.

Ora, senza voler sminuire la necessità e/o l'importanza di un'educazione formale, va ribadito che essa, in un discorso pedagogico rigoroso e fondato, rappresenta più un problema che una soluzione o addirittura un toccasana. Come è stato di recente sottolineato «non l'apprendere in sé, ma l'apprendere come esplicitazione di questa funzione è ciò che conta dal punto di vista di una corretta «lettura» dell'analisi psicopedagogica»). Perché? Claparède, con lo scritto citato del 1912, ci ha fornito una risposta esauriente.

Analizziamo, egli dice, l'Emilio: fin dalle prime pagine troviamo evidenziata una concezione dello sviluppo che ha avuto una conferma totale da parte della moderna biologia e, quindi, anche da parte della psicologia. Rousseau, infatti, dichiara inconcepibile un uomo che non sia passato attraverso precisi stadi di sviluppo: il miracolo di un essere umano già formato fin dalla nascita ci metterebbe davanti a un mostro, un'automata, ovvero a un perfetto imbecille.

Dove e quando quest'essere avrebbe potuto imparare a usare le sue potenzialità naturali? «Egli avvertirebbe il disagio dei bisogni senza conoscerli e senza immaginare alcun mezzo per soddisfarli». La conclusione ragionevole è dunque che «nessuno può negare, per poco che abbia riflettuto sull'ordine e sul progresso delle nostre conoscenze, che tale a un di presso sarebbe lo stato primitivo di ignoranza e stupidità naturalmente proprio dell'uomo, prima che avesse appreso alcunché dall'esperienza o dai suoi simili».

L'antropologia russoiana prende l'avvio da una definizione dell'uomo in termini di mancanza, di bisogno: attraverso i tentativi intrapresi per soddisfare le proprie esigenze egli è, infatti, costretto a interagire con l'ambiente e con gli altri esseri umani — si trova implicato in una dinamica di dare e avere che è la direzione propria della crescita.

Il bambino è davvero il padre dell'uomo, e in senso biologico prima che ogni altro. L'uomo già completo alla nascita «non solo non scorgerebbe alcun oggetto fuori di lui, ma non sarebbe neppure in grado di riferirlo all'organo del senso con cui lo percepisce»).

Trovarsi, quindi, con gli organi già formati alla nascita è tutt'altro che un vantaggio per l'uomo, significherebbe per lui la negazione della possibilità di crescere, di realizzare quelle esperienze necessarie per imparare a conoscere il proprio corpo, il proprio ambiente e gli altri. Rousseau, postilla Claparède, «distingue qui già molto bene quei due aspetti dell'organismo che noi chiamiamo la struttura e la funzione». E non so-

lo li distingue, ne scorge il naturale punto di connessione, che «la funzione è una delle condizioni della formazione della struttura»).

Nell'ipotesi russoiana, dell'uomo nato già bello e formato, ciò che è implicito e se ne sta sullo sfondo, è il noto problema dello stato di natura — problema che anche nell'Emilio ha un suo contesto importante. Non a caso, infatti, la natura vi è indicata, fin dalle prime pagine, come uno dei maestri che deve sovrintendere all'educazione dell'uomo.

Ma come va intesa la natura di cui Rousseau parla? L'interpretazione di tipo biologico fornita da Claparède è valida?

In effetti se lo stato di natura ha costituito un problema dibattuto, ciò lo si deve agli equivoci ingenerati da certe letture del Discorso sulla disuguaglianza. Si è equivocato sia per quanto concerne una presunta predilezione dell'autore per uno stato selvaggio che si perde nella notte dei tempi della vita umana, sia, quindi, per quanto riguarda una sua, altrettanto presunta, convinzione dell'esistenza effettiva di un tale stato.

Già il Durkheim aveva chiarito che la concezione dello stato di natura è semplicemente «un procedimento di metodo»<sup>10</sup>). Al sociologo francese si sono poi affiancati il Lovejoy e, più recentemente, il Derathé e lo Starobinski<sup>11</sup>), che hanno ribadito e dimostrato come detto stato altro non sia che un concetto regolativo, un'ipotesi che doveva servire da supporto alle argomentazioni critiche con le quali Rousseau evidenziava tutta la fallacia delle concezioni giusnaturalistiche. Queste ultime, infatti, presentavano l'uomo come originariamente in possesso di valori, e perciò di diritti, che egli doveva cercare di salvaguardare al momento dell'entrata in società.

Tutt'altra è la concezione di Rousseau: a suo avviso l'uomo, allo stato di natura, gode della semplice condizione animale — è innocente sì, ma non certo in uno stato morale. Quest'uomo non conosce ancora il bene e il male, è al di fuori dell'universo dei valori, in quanto la moralità si costituisce a un sol parto con la società, con i rapporti che l'uomo stabilisce con i suoi simili. E solo questi rapporti sono la conditio sine qua non dello sviluppo delle facoltà propriamente umane, quali la ragione e la coscienza. La natura, quella di cui Rousseau parla, è nient'altro che la possibilità originaria dell'uomo a divenire uomo!

L'interpretazione di Claparède, come abbiamo detto, è dichiaratamente sul piano biologico: «Lo sviluppo implica dunque per Rousseau come per i biologi contemporanei uno stimolo, un esercizio degli organi da sviluppare. È la natura che vuole così; ora, il periodo da essa riservato a quest'esercizio, è l'infanzia. È necessario dunque «rispettare l'infanzia», lasciare libero corso ai suoi movimenti impetuosi, perché a torto essi vengono considerati come qualcosa che deve essere represso...»<sup>12</sup>).

Una tale interpretazione non è certo scorretta, è anzi russoianamente fondata — a condizione però che essa non implichi, più o meno velatamente, una contrapposizione irrimediabile tra la natura e la cultura che finirebbe per negare i tratti più originali e più moderni dell'opera di Rousseau.

## Il linguaggio tra Natura e Cultura

«Tutte le lingue sono creazioni artificiali. Per molto tempo si è cercato di scoprire se ve ne fosse una naturale e comune a tutti gli uomini; senza dubbio una ve n'è, quella che i bambini parlano prima di saper parlare»<sup>13</sup>).

L'affermazione si trova ancora nell'Emilio. Ma il suo autore già nel 1754 si era occupato del problema spinoso dell'origine del linguaggio in quella che doveva essere una lunga nota al Discorso sulla disuguaglianza. L'interesse, evidentemente, lo condusse lontano perché nel 1761 quella nota era diventata uno scritto autonomo, dal titolo *Essai sur l'origine des langues*, portato a compimento formale nel 1763 (14) e pubblicato postumo nel 1781.

Claparède, sempre attento a scoprire nell'opera del suo famoso concittadino precorritimenti geniali, ritrova, nel 1935, tutta l'attualità dell'Essai.

L'occasione esteriore gli viene fornita, questa volta, da uno studio del celebre linguista Otto Jespersen<sup>15</sup>). Il danese aveva, tra l'altro, ripreso il problema dell'origine del linguaggio, sfidando questioni spinose sia sul piano storico-antropologico, sia su quello più propriamente linguistico. Le ipotesi avanzate in questo settore da Jespersen colpirono Claparède per le singolari coincidenze con le idee di Jean-Jacques. Entrambi gli autori, si dette la pena di documentare, concordavano sui seguenti punti:

1. il linguaggio primitivo sarebbe stato povero di pensiero, ma ricco di suoni e di espressioni affettive;
2. non il bisogno ma l'amore avrebbe prodotto il linguaggio il quale all'origine non sarebbe stato prosa ma poesia;
3. la lingua primitiva avrebbe posseduto le caratteristiche del canto;
4. la lingua primitiva avrebbe presentato molte irregolarità grammaticali;
5. la lingua primitiva avrebbe offerto un ricco vocabolario;
6. le prime parole sarebbero state delle parole-frasi.

Eppure Jespersen, nonostante le concordanze, aveva dichiarato che l'analisi russoiana del linguaggio era quantomeno grossolana. Perché? «C'est que Jespersen — è la corretta argomentazione di Claparède — ne mentionne de Rousseau que la supposition d'après laquelle les hommes auraient institué le langage à la suite d'une sorte de consentement mutuel, de contract social. Il semble que le savant danois n'ait connu que le Discours sur l'inégalité; s'il avait lu l'Essai sur l'origine des langues...»<sup>16</sup>). In tal caso si sarebbe accorto della delineazione di una genesi del linguaggio ricca e complessa che dialetticamente si riconnette al sociale e, contemporaneamente, lo fonda. Giustamente Claparède riprende dalle argomentazioni russoiane un paradosso significativo: «la parole paraît avoir été fort nécessaire pour établir l'usage de la parole». Paradosso apparente che rimanda, ancora una volta, alla concezione dello stato di natura, poiché «la parola, essendo la prima istituzione sociale, non deve la sua forma che a cause naturali»<sup>17</sup>).

Nell'Essai è ripresa, dunque, l'ipotesi dei

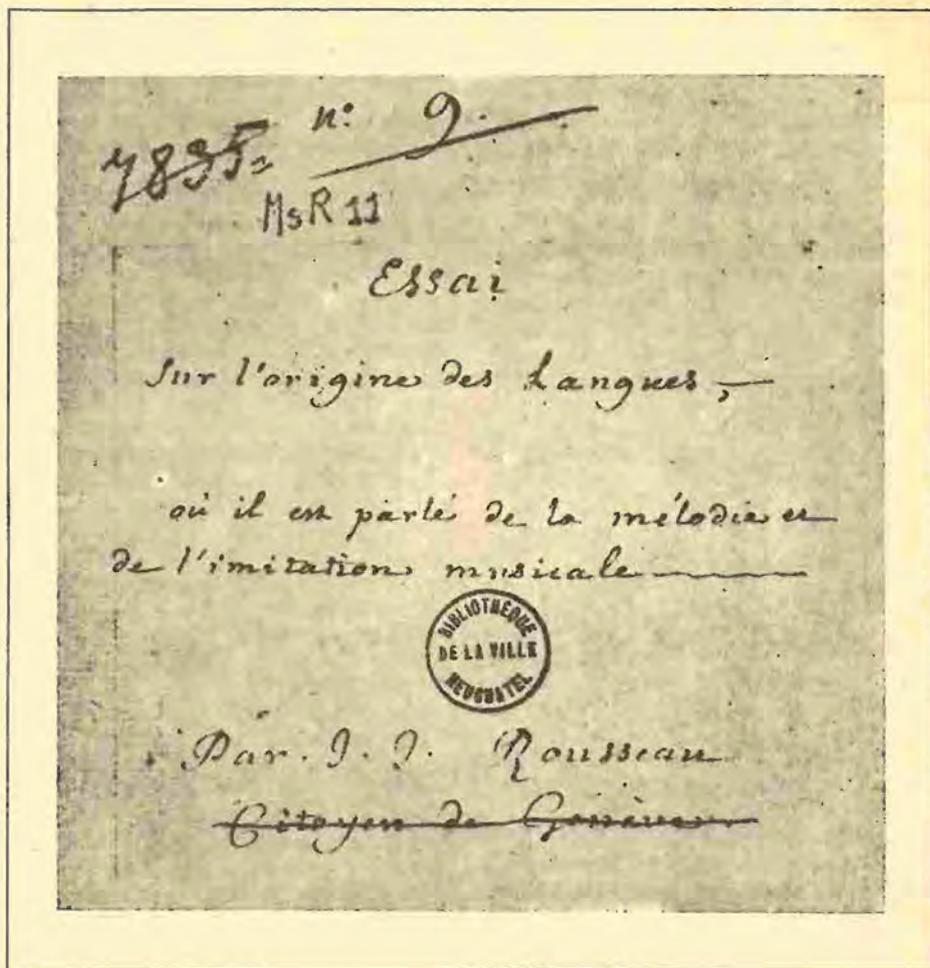
primordi naturali: da essi l'uomo viene costretto ad allontanarsi per circostanze meramente fortuite (inondazioni, incendi e cataclismi vari), che lo spingono verso i suoi simili facendogli scoprire che era possibile superare la solitudine, la paura e la ferocia. L'incontro con gli altri, che si realizza in tempi incalcolabili, rappresenta il fiat della civiltà, della storia e della cultura, cui le potenzialità umane hanno totalmente contribuito.

Dette potenzialità sono, come è noto, individuate da Rousseau nell'amor di sé e nella pietà: a queste nell'Essai se ne aggiunge una terza, l'immaginazione. Nel capitolo nono ce ne viene appunto presentato il ruolo e la funzione: «La pietà, benché naturale al cuore umano, resterebbe eternamente inattiva se l'immaginazione non la mettesse in moto. Come noi ci lasciamo muovere a pietà? Trasportandoci fuori di noi stessi e identificandoci con l'essere che soffre...

Si pensi quante conoscenze acquisite suppone questo rapporto... Chi non immagina nulla non sente che sé stesso; egli è solo in mezzo al genere umano»<sup>18</sup>). Dall'amor di sé l'immaginazione mette in moto la pietà che esprime, e comporta, una consapevolezza di sé attraverso la conoscenza dell'altro. E, a questo punto, il linguaggio è venuto alla luce, ché «appena un uomo fu riconosciuto da un altro per un essere senziente, pensante e simile a lui, il desiderio di comunicargli i suoi sentimenti e i suoi pensieri gliene fecero cercare i mezzi. Questi mezzi non si possono ricavare che dai sensi, i soli strumenti mediante i quali un uomo può agire su un altro uomo. Ecco dunque l'istituzione dei segni sensibili per esprimere il pensiero. Gli inventori del linguaggio non fecero questo ragionamento, ma l'istinto li condusse allo stesso risultato»<sup>19</sup>).

L'origine del linguaggio riassume, così, il passaggio dalla natura alla società e alla cultura. Claparède ha colto bene questo punto nodale della tematica, ed entusiasticamente ne ha mostrato le possibili concordanze con la psicologia e la linguistica. «Or, qu'est-il nécessaire — da uno specifico punto di vista psicologico — pour faire passer une opération du Plan de l'action sur le plan de la pensée? Quelles sont les conditions de cette prise de conscience? Ainsi que M. Piaget l'a montré pour la pensée logique, cette prise de conscience nécessite l'intervention du groupe social...». E, riprendendo lo studio dell'allievo Piaget, conclude: «Prendre conscience d'une opération, c'est en effet la faire passer du plan de l'action au plan du langage».

Anche per quanto concerne la linguistica le argomentazioni di Jean-Jacques costituiscono dei veri e propri precorritivi, ché «s'il n'a rien résolu... au moins a-t-il aperçu et fortement souligné certains faits que la science... a redécouvert quelque cent ans plus tard. D'abord, que la langue est une «institution sociale». Ensuite, qu'elle est fondée sur une convention. Ferdinand de Saussure déclare que le principe de «l'arbitraire du signe», qui en dépend, «domine toute la linguistique de la langue; ses conséquences sont innombrables». Ces conséquences, Jean-Jacques ne les a assurément pas vues (il a fallu le génie de Saussure pour le dégager); mais il avait aperçu le principe»<sup>20</sup>).



### Il modello del saggio e del cittadino

Il passaggio dalla natura alla civiltà comporta, come abbiamo visto, che la natura sia intesa come possibilità originaria, che è sì biologicamente inscritta, ma che «trascende naturalmente» il biologico e fonda così la dimensione socioculturale e morale. Detto altrimenti, questa nuova dimensione consiste nell'impegno (il progetto necessario) a recuperare le originarie possibilità che l'uomo... era! Come ha scritto giustamente il Groethuisen, l'uomo naturale è momento della nostra coscienza; un momento che non si esaurisce in un moralistico e/o sentimentale richiamo alle origini, ma che si configura piuttosto come l'unica possibilità della ragione per comprendere e spiegare i modi e i mezzi attraverso cui il sociale si è realizzato.

Il progresso dei «cosiddetti popoli civili» è notoriamente decifrato da Rousseau in termini di sperpero delle possibilità originarie, deprivazione e male. Una conclusione che mette abbastanza in rilievo come la vera genesi del male più che un problema metafisico e/o teologico è invece un fatto sociale: sarà mai possibile, allora, costruire una comunità, una società vera: senza che le deprivazioni e le ingiustizie dell'oggi interferiscano nell'impresa?

Il Cassirer ha visto bene fissando la vera e propria ora di nascita della problematica russiana nell'estate del 1749, quando il ginevrino è colto dalla folgorazione sulla via per Vincennes: «in quel momento una nuova passione etica si sveglia in lui». È la pas-

sione che lo spinge ad interrogarsi criticamente sul significato e il destino della società civile, sull'urgenza di riedificarla dalle fondamenta. Il filo conduttore del suo pensiero stringe qui un nodo appassionato e sapiente attorno al problema morale e a quello politico: non c'è dubbio che l'operazione implichi il primato della politica, ma si tratta di un primato che esprime il compito di creare le condizioni necessarie e sufficienti per una più autentica e libera dimensione morale.

Ha senso, allora, distinguere puntigliosamente i due aspetti? Il nuovo contratto, l'atto di nascita (o più precisamente di rinascita) della società non costituisce anche l'ideale punto di riferimento per tutti coloro che da uomini «civili» intendono trasformarsi in uomini veri, sociali?

È in questi termini — l'abbiamo visto — che si configura l'appello del ritorno alla natura come recupero delle originarie possibilità, come il diventar consapevoli di sé e degli altri.

Il discorso politico (e forse in questo risiede la ragione del suo primato) evidenzia uno strumento privilegiato per la realizzazione dell'impresa: privilegiato e pericoloso, perché esso non mette solo in gioco l'unità di una concezione filosofica. Lo strumento, come ancora il Cassirer ha messo in rilievo, è lo Stato. Ad esso viene attribuito, «con una precisione e un'acutezza inusitata dai tempi di Platone», un compito essenziale, «che precede ogni dominio e ne sta alla base»: il compito dell'educazione<sup>21</sup>).

Nel Discorso sopra l'economia politica

Rousseau è esplicito: «È certo che i popoli, a lungo andare, sono quelli che il governo li fa essere... Formate dunque degli uomini se volete governare a degli uomini»<sup>22</sup>). E nell'Emilio, dove l'impresa di quella formazione è trattata abbastanza diffusamente, non a caso le ultimissime pagine (23) ci presentano un educando già educato che argomenta con il precettore sulla direzione da dare alla propria vita, in sintonia con gli insegnamenti ricevuti e con le esperienze vissute. La terra intera sarà la sua patria potenziale; ricco o povero egli saprà di essere libero, perché fin dalla nascita ha imparato a comprendere, accettare e rispettare le leggi della necessità. La morte non potrà che trovarlo pronto, in qualsiasi momento, perché egli avrà vissuto da uomo. Emilio ha appreso dunque la lezione! Tanta saggezza non convince però del tutto il suo straordinario precettore, che ben sa quanto l'ideale professato rischi di risultare alienante — proprio come i valori apparenti della «società civile». E quindi incalza: «Se ti parlassi dei doveri del cittadino, tu domanderesti forse dov'è la patria e crederesti di avermi messo in imbarazzo. E tuttavia ti inganneresti, caro Emilio; chi non ha una patria ha per lo meno un paese». Il che significa che egli non può sfuggire al destino di vivere in mezzo agli uomini, e in mezzo a loro essere onesto e libero.

Il modello del saggio va integrato con il modello del cittadino: estraniarsi dalla vita pubblica, perché comporterebbe di sporcarsi le mani, non è una ragione valida. Le ultime esortazioni di Rousseau sono veramente significative: «Se il principe o lo Stato ti chiamano al servizio della patria, abbandona tutto per recarti ad adempiere, nel posto che ti verrà assegnato, l'onorevole funzione del cittadino. Se tale funzione ti riesce gravosa, c'è un mezzo onesto e sicuro per esserne esonerato: adempierla con tanta onestà che non ti sia lasciata a lungo. Del resto, hai poco da temere il fastidio di una simile carica: finché vi saranno uomini di questo secolo, nessuno verrà a cercare te per servire lo Stato!»

\*\*\*

La domanda che, a questo punto, vien fatto di porsi riguarda l'interpretazione claparèdiana della filosofia politica e morale di Rousseau. Un'interpretazione «diretta» Claparède non l'ha mai data, né mai ha direttamente

analizzato il discorso politico di Jean-Jacques. Ma questo non significa che egli non abbia condiviso la connessione essenziale tra educazione e politica o tra politica e morale. Indubbiamente l'ideale claparèdiano di un'educazione democratica risente più che altro dell'analoga tematica deweyana, che era poi implicita in tutta la «filosofia» delle scuole nuove e dell'attivismo. Ma sarebbe specioso tentare di risalire attraverso le scuole nuove e Dewey per rintracciare l'ispirazione di Rousseau! Tanto più specioso se si pensa che una singolare, se pure «indiretta», interpretazione della politica russoiana è largamente rintracciabile nell'opera, già citata, *Morale et politique, ou les vacances de la probité*. Essa è la testimonianza di come Claparède, in un momento drammatico della storia europea (1939), senta il bisogno di fare i conti con la realtà, di capirne le contraddizioni. Ed è significativo che *Morale e Politica* siano i termini della sua disamina.

In un momento in cui la politica sembra ridursi esclusivamente all'uso e al trionfo della forza, è sufficiente rifugiarsi nello spirito, che è il soggetto della morale? Ciò che conta per Claparède è scoprire se in quell'argomentazione non si nasconda qualcosa che niente ha a che fare con la moralità autentica.

La cronaca quotidiana (dall'incontro con il collega universitario alle dichiarazioni pubbliche dei leaders politici internazionali) mostra a chiare lettere un fatto preciso: la forza domina incontrastata perché lo spirito ha sostenitori falsi e ambigui, persone che facilmente mandano in vacanza la propria coerenza e fedeltà ai principi — in una parola la *probité*. Realismo è allora la parola magica per giustificare l'opportunismo — e l'equivoco è facile, ma soprattutto è comodo. Tener conto della realtà — incalza però il biologo — è certamente segno di salute per un organismo, ma non va dimenticato che «sur le plan moral et social, la réalité est construite par l'homme lui-même»<sup>24</sup>).

La vacanza della *probité* rende facile il gioco dei due pesi e delle due misure che Claparède non si stanca mai di denunciare, non importa quale sia la situazione, quali gli interessi in conflitto. Esempio, a tale proposito è la critica severa che egli, preoccupato di vedere la neutralità politica diventare neutralità morale, muove alle stesse autorità del paese<sup>25</sup>.

Claparède avrebbe potuto rifugiarsi nel so-

pramondo del saggio o nella sua edizione deteriorata e corrotta, la neutralità della scienza, invece è proprio in nome della scienza che ha esortato gli intellettuali all'impegno, all'onorevole funzione di cittadino<sup>26</sup>).

Il saggio e il cittadino in lui hanno tentato di fondersi: è un'argomentazione che basta a confermare la tesi di una «interpretazione indiretta» della filosofia politica di Rousseau? Forse è qualcosa di più e di meglio.

Antonio Spadafora

#### Note

- 1) Cfr. E. Claparède, *Autobiografia* — trad. it. nel volume della *Psicologia del fanciullo e pedagogie sperimentale*, Lo sviluppo mentale — Firenze 1955, pag. 33, 34. Cfr. inoltre E. Claparède, *L'Institut J. J. Rousseau, son origine et son programme*, Pro Juventute, febbraio 1924.
- 2) E. Claparède, *J. J. Rousseau et la signification de l'enfance* — ext. *Annales Suisses d'hygiène scolaire*, 1912, pag. 527.
- 3) L'articolo è stato poi raccolto nell'opera *L'Educazione funzionale* — trad. it., Firenze, 3a rist., 1971, pag. 61 e seg.
- 4) In *Annales de la Soc. J. J. Rousseau*, XXIV-1935, pag. 95-119.
- 5) Cfr. *Études sur le Contrat Social de J. J. Rousseau* — (*Actes des Journées d'étude*, Dijon, 3-8 mai 1962) — Paris, 1964.
- 6) *Nauchélet* 1940.
- 7) N. Filigrasso, *Apprendimento Natura e Società*, Roma 1972, pag. 17.
- 8) J. J. Rousseau, *Emilio*, trad. it., Roma 1969, pag. 99-100.
- 9) E. Claparède, *L'educazione funzionale*, op. cit., pag. 63-64.
- 10) E. Durkheim, *Sul contratto sociale*, trad. it. in *J. J. Rousseau, Società e linguaggio* (a cura di M. Antomelli) Firenze 1972, pag. 6.
- 11) Sull'argomento cfr. L. Colletti, *Rousseau critico della società civile*, in *Ideologia e società*, Bari, 3a ed., 1972.
- 12) E. Claparède, *L'educazione funzionale*, op. cit., pag. 64.
- 13) J. J. Rousseau, *Emilio*, op. cit., pag. 115.
- 14) Cfr. A. Verri, *Origine delle lingue e civiltà in Rousseau* (in appendice si trova l'Essai sur l'origine des langues e trad. it.), Ravenna, la rist. 1972.
- 15) Cfr. E. Claparède, *Rousseau et l'origine...*, op. cit.
- 16) Op. cit., pag. 104.
- 17) J. J. Rousseau, *Essai...*, in A. Verri, op. cit., pag. 151.
- 18) Op. cit., pag. 197.
- 19) Op. cit., pag. 151.
- 20) E. Claparède, *Rousseau et l'origine...*, op. cit., pag. 108 e 110.
- 21) E. Cassirer, *Il problema J. J. Rousseau*, trad. it., Firenze, 4a ed., 1968, pag. 20 e pag. 42.
- 22) In *J. J. Rousseau, Scritti politici* (a cura di M. Garin), Bari, 1971, vol. I, pag. 228.
- 23) J. J. Rousseau, *Emilio*, op. cit., pag. 707-710.
- 24) E. Claparède, *Morale...*, op. cit., pag. 44.
- 25) In particolare si riferisce al presidente Motta — cfr. op. cit., pag. XV.
- 26) Op. cit. pag. 127 e pag. 183.

## Materiale per l'insegnamento e per il lavoro nella scuola

**Calcolo e matematica** — Aiuti per il calcolo, blocchi logici ("Blocs logiques"), blocchi plurimi ("Blocs multibases"), quaderni di lavoro di Nicole Picard ecc.

**Ritmica e canto** — Materiale per la ritmica, mollettone con il rigo musicale, torre campanaria ("Carillon, alto").

**Attrezzi e materiale** — Carta, cartone, cassetta per materiale vario, libri per il lavoro manuale: stampa su stoffa, "Batik", verniciatura a smalto, giochi di perline ("Tissage de perles") ecc.

**Il mollettone e i suoi accessori** per il calcolo, le lingue, la geografia, la storia ecc.

**FRANZ SCHUBIGER**

8400 WINTERTHUR

Mattenbachstrasse 2 Tel. 052-29 72 21



## Delcò Silvio SA

Fabbrica di mobili

6500 Ballinzona - Telefono 092-255891

Rappresentante per il Ticino delle ditte:

**Mobil-Werke U. Frei**  
9442 Berneck

**Banchi e sedie per aule scolastiche**

**Palor-Ecola AG**

8753 Mollis

**Lavagne «Emsfer»**

# 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 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 definirne, 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»<sup>4</sup>.

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 claparédiana 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** *mobilio scolastico*

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

8630 Rüti ZH  
Tel. 055-312844

Plafoni  
Pavimenti  
Prefabbricati  
scolastici

**DOTTI** SA  
Legnami  
Materiali da  
costruzione

6911 Manno  
(091) 59 10 33

**«ZURIGO»** Agenzia generale  
Compagnia d'assicurazioni

**Ernesto Foglia**  
Bellinzona  
Viale Portone 4

Trattiamo e consigliamo in tutti i rami d'assicurazione

**PETRA AV**

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

**Petraglio & Cie SA**  
Bienne Tel. 032-30609

# Edouard Claparède: notizie bio-bibliografiche

a cura di A. S.

## 1. Nota biografica

Le notizie salienti sulla vita di E. Claparède sono tutte raccolte nell'Autobiografia, redatta nel 1929 per l'opera *A history of Psychology in Autobiography* (ed. by C. Murchinson, Clark University Press, Worcester Mass., 1930-vol. I., pag. 63-97) (1).

Due elementi caratterizzano la riflessione del ginevrino sulla propria vita: la consapevolezza di quanto sia difficile, anche per uno psicologo, conoscere se stesso e la serena modestia con la quale intraprende il bilancio della sua attività di uomo di scienza («...forse io dovrei arrossire di avere

prodotto così poco in condizioni così favorevoli!»).

In effetti egli fu un lavoratore instancabile, come si può, in parte, desumere dal catalogo delle pubblicazioni dell'Università di Ginevra che raccoglie sotto il suo nome oltre 370 titoli di volumi e articoli scritti su disparati argomenti.

\*

Edouard Claparède nacque a Ginevra il 24 marzo 1873 da famiglia protestante originaria dalla Francia (Linguadoca), costretta a trovare rifugio in Svizzera a causa delle persecuzioni che seguirono la revoca (1685) dell'Editto di Nantes (1598) che ga-

rantiva agli Ugonotti la libertà di coscienza e di culto, l'uguaglianza politica e il diritto di avere piazzeforti.

«Cosa curiosa — scrive egli stesso ripensando alle proprie origini — per un cittadino di questa Ginevra al confine tra la civiltà latina e quella germanica, io non ho, per quanto sappia, fra i miei antenati — tutti rifugiati francesi o italiani od originari della Svizzera romanda — un solo anglosassone, e neppure un solo svizzero tedesco»).

I genitori sono ricordati da Claparède come modesti semplici e buoni. Sia il padre, un pastore che al momento della nascita di Edouard aveva lasciato la parrocchia per occuparsi di storia del protestantesimo, sia la madre lo educarono senza la minima traccia del proverbiale rigore calvinista.

Le prime curiosità per le scienze naturali gli furono suscitate dal ricordo dello zio omonimo, Edouard Claparède, un valoroso naturalista, morto nel 1871, a soli 39 anni, celebre a quei tempi per aver diffuso sul continente le teorie di Darwin, e non senza furore polemico («Preferisco — aveva scritto — essere una scimmia perfezionata piuttosto che un Adamo degenerato»). Di questo zio, che era stato discepolo di J. Müller a Berlino, al giovane Claparède sarà ribadita la grandezza da W. James memore dei profondi insegnamenti ricevuti a Ginevra nel 1859.

La curiosità per le scienze naturali non tardò a diventare interesse, e talmente vivo che non fu spento neppure dal nozionismo libresco che si impartiva al Collegio di Ginevra dove, nel frattempo, Claparède aveva intrapreso gli studi. Fu il disappunto, anzi, per il modo in cui le scienze naturali venivano insegnate in «quel maledetto collegio» che, nel 1887, spinse il giovane Claparède a prendere contatto con il cugino Théodore Flournoy, più anziano di lui di 19 anni. Se si tiene conto del fatto che Flournoy stava allora introducendo a Ginevra la psicologia sperimentale di Fechner e di Wundt, si comprende perché lo stesso Claparède attribui un notevole valore all'incontro.

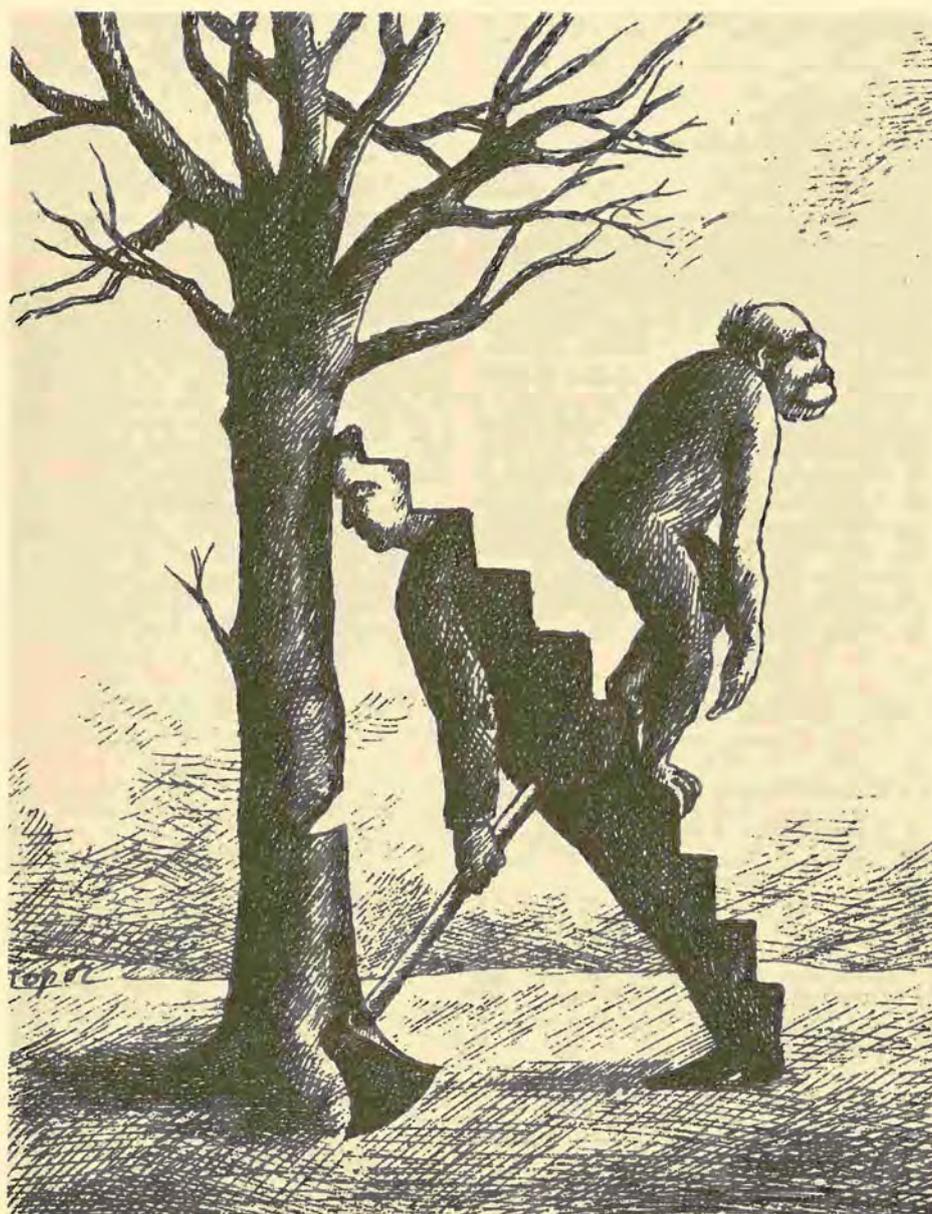
Nel 1891, conclusi gli studi al Collegio, il futuro psicologo si iscrisse alla facoltà di scienze dell'Università di Ginevra, orientato verso la medicina da lui considerata, del resto, come «la migliore introduzione allo studio dell'uomo».

All'Università stabilì finalmente i primi veri approcci con la «scienza» («...entravo, un poco timidamente, nella sua intimità, come si entrerebbe in quella di una bella donna, un poco distante, e desiderata a lungo»).

In quello stesso periodo il cugino Flournoy dette inizio ad un corso regolare di psicologia sperimentale che poteva contare su un laboratorio, seppure modesto, annesso alla facoltà di scienze.

Claparède frequentò il corso e il laboratorio appassionandosi seriamente alla materia, senza però trascurare i suoi studi di medicina, per i quali si trasferì un semestre all'Università di Lipsia, dove seguì i corsi di His e Ludwig e quello di «psicologia pratica» di Külpe.

Questi di Lipsia furono, in un certo senso, gli ultimi «contatti scolastici» con la psicologia, alla quale ritornò poi con la tesi di laurea (*Del senso muscolare a proposi-*



to di alcuni casi di emiatassia post-empilegica), discussa a Ginevra nel 1897.

L'anno precedente (1896) Claparède si era intanto sposato con Elena Spir («una giovane straniera, russa di origine, figlia del filosofo African Spir») che aveva conosciuto nel 1889 quando egli aveva appena 15 anni e mezzo («Il giorno stesso in cui la vidi per la prima volta, decisi che nessun'altra sarebbe stata mia moglie»).

Nel 1898 il giovane medico ginevrino è accolto come assistente da Dejerine alla Salpêtrière. Il soggiorno a Parigi, che durò un anno, gli permise tra l'altro di conoscere Binet e di continuare le ricerche sugli emiplegici e gli atassici, ricerche che, attraverso la neurologia, furono anche un approccio nuovo agli studi psicologici.

Rientrato a Ginevra, riprese quindi a lavorare nel «laboratorio» del cugino Flournoy. Attorno a questo periodo (1900) gli interessi scientifici di Claparède erano orientati verso tre direzioni: neurologia clinica, ricerche di laboratorio, psicologia animale. Una circostanza fortuita lo spinse verso la psicologia applicata all'educazione.

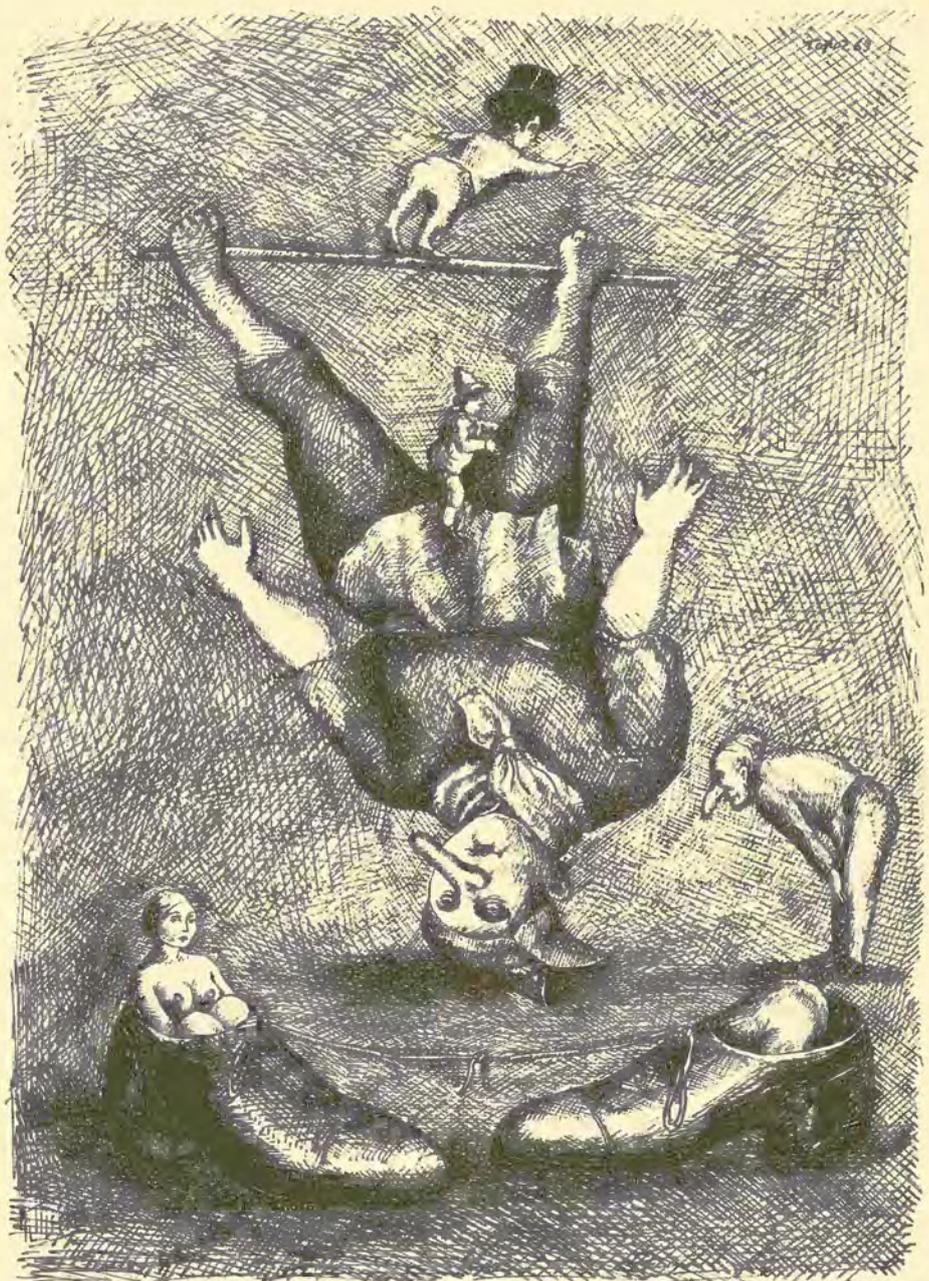
«Da qualche anno — è annotato nell'Autobiografia — erano state create a Ginevra classi speciali per gli arretrati e gli anormali. Ma le maestre a cui essi erano affidati non avevano ricevuto quasi nessuna preparazione speciale ed erano un poco disorientate. Esse vennero a chiedermi consigli. Io non ne sapevo molto più di loro. Andai dunque a visitare le loro classi e cominciai a mettermi al corrente del problema degli anormali. Una visita a Bruxelles, dove Demoor e Decroly si occupavano dello stesso problema, mi fu molto utile. E potei dare allora a queste signore quelle lezioni che mi chiedevano»).

La nuova esperienza permise a Claparède di cogliere tutta l'importanza del problema educativo, come è testimoniato dalla richiesta avanzata nel corso di una «conversazione» alla «Società medica di Ginevra», tenuta nel 1901, di una scuola su misura: «Non abbiamo per lo spirito dei nostri fanciulli gli stessi riguardi che pure mostriamo per i loro piedi! Facciamo far loro delle scarpe su misura; a quando la scuola su misura?»).

Per realizzarla, comunque, Claparède si rese subito conto che bisognava elaborare una pedagogia sperimentale capace di individuare i modi e i mezzi adeguati per un'educazione davvero funzionale, rispettosa dei bisogni dell'educando e orientata verso il potenziamento dello sviluppo intellettuale — autentico motore della crescita e strumento fondamentale per una felice integrazione dell'uomo nel suo mondo.

Non è certo infondato dire che dal 1901 le ricerche, gli studi e le iniziative di Claparède ebbero nella conoscenza psicologica del fanciullo, e nella preoccupazione pedagogica, più che un centro ideale («L'educazione è, esattamente come l'arte medica, una tecnica che non può essere fondata altro che su conoscenze che possono essere fornite solo dalla osservazione e dall'esperienza»).

Nello stesso anno 1901 fondò gli Archives de psychologie insieme al cugino Flournoy, nel laboratorio del quale Claparède tenne lezioni e condusse ricerche come in-



caricato fino al 1904, anno in cui Flournoy gliene lasciò la direzione.

Gli interessi pedagogici del Nostro lo spinsero a metter in cantiere ricerche sulla psicologia applicata all'educazione: nel 1906 diede l'avvio ad un Seminario di psicologia pedagogica per futuri educatori e maestri. Ma il Seminario non ebbe quei riconoscimenti ufficiali che Claparède si aspettava. Per fortuna, perché egli non si dichiarò vinto e si immerse nella problematica educativa (allora estremamente vivacizzata da A. Ferrière che «combatteva per le scuole nuove») maturando il progetto di un Istituto tutto dedicato alle scienze dell'educazione.

Il progetto divenne realtà nel 1912, quando Claparède e Pierre Bovet aprirono l'Istituto J. J. Rousseau.

A questa sua creatura dedicò molto del suo tempo e delle sue fatiche che, nel frattempo, più che diminuire si accrebbero: nel 1915, infatti, successe a Flournoy come professore ordinario di psicologia.

Dal 1909 al 1934 videro la luce le maggiori opere di Claparède, dalla **Psicologia del fanciullo e pedagogia sperimentale alla Genesi dell'ipotesi**.

Costante e attenta fu, inoltre, la sua partecipazione ai **Congressi internazionali di psicologia** di cui fu segretario dal 1926.

Come ricorda P. Bovet) la partecipazione di Claparède ai Congressi simboleggiò la sua fede non solo nella libertà della scienza ma anche e soprattutto nella libertà attraverso la scienza, uno strumento che avrebbe potuto fornire grandi servizi a quella comprensione internazionale di cui il mondo di allora (come quello di oggi e di sempre) aveva particolarmente bisogno.

«Vorrei far notare — disse al congresso di New Haven del 1929 — quale splendida funzione potrebbero avere gli psicologi che sono capaci di analizzare e di comprendere il determinismo di tutti i malintesi che avvelenano le mutue relazioni dei popoli...

Io penso che gli psicologi possono fare molto per chiarire l'opinione pubblica, per

guarirla della sua pericolosa cecità psichica, per mostrarle lo stato di disagio cui soffre la nostra generazione e per indicarle il mezzo di combatterla. Questo mezzo è la creazione di sentimenti di solidarietà mondiale di un tipo assolutamente nuovo»).

È evidente che a Ginevra, sede della Società delle Nazioni, Claparède godette di un osservatorio privilegiato dei temi e dei problemi politici dell'epoca, nei confronti dei quali restò tutt'altro che scientificamente equidistante. Liberale e tollerante non si chiuse mai in atteggiamenti di viscerale rifiuto verso quelle stesse dottrine politiche che non sentiva di condividere, come ad esempio il comunismo. Nei confronti di quest'ultimo, anzi, si chiese, negli anni bui del '39 e '40, quale fosse il suo vero significato: se cioè causa o effetto dei mali sociali. «Il cristiano — fu la sua presa di posizione — deve lealmente domandarsi... se più che una causa del male, il comunismo non sia piuttosto l'effetto di un male, la conseguenza delle ingiustizie di ogni genere che disonorano la società moderna della quale i borghesi che si dicono cristiani hanno tutte le leve di comando»).

La morte colse Edouard Claparède a Ginevra il 29 settembre 1940: l'uomo che sentiva di vergognarsi per tutto quello che avrebbe potuto fare e non aveva fatto, lasciò in eredità una interpretazione moderna e scientificamente fondata della pedagogia rousseauiana, e preparato il campo delle scienze psicologiche per quella rivoluzione che l'uomo di genio, preconizzato nell'Autobiografia, vi avrebbe apportato.

## 2. Postille bibliografiche

### 2.1 Scritti di E. Claparède<sup>1)</sup>

— Quelques mots sur le collège de Genève — Stanelmohr, 1892.  
— (avec Th. Flournoy) Enquête sur l'audition colorée — Arch., 1892, t. 28, pag. 505.  
— Du sens musculaire à propos de quelques cas d'hémiplégie post-hémiplégique (tesi di laurea), Genève, 1897.  
— Sur la définition de la perception — c.r. du V. congrès de psych., Paris, 1900.  
— La psychologie dans ses rapports avec la médecine — Rev. méd. suisse romande, 1901, pag. 597.  
— Essai d'une nouvelle classification des associations d'idées — Arch. de psych., t. I, pag. 335.  
— L'association des idées — Paris 1903.  
— Théorie biologique du sommeil Arch., mars, 1904.  
— Esquisse d'une théorie biologique du sommeil — Arch. de psych., 1904, t. 4 (vol., Genève, 1905).  
— Note sur l'intérêt comme principe fondamentale de l'activité mentale — c.r. du V. cong. int. di psych., Rome 1905.  
— Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale — une broch. in 12, 77 pag., Genève 1905. (Le successive edizioni, rivedute ed ampliate, della famosa opera di Claparède sono quelle del 1909, 1911, 1916, 1920. L'edizione «definitiva» è quella postuma curata da P. Bovet, Genève 1946-47. La prima traduzione italiana è stata condotta sull'edizione del 1911, curata da Berliotti, Pavia 1912).

— Quelques mots sur la définition de l'hysterie — Arch. de Psych., 1907, t. 7, pag. 169.

— Sur le dessin des enfants — L'éducateur, 1907, pag. 666.

— Darwin psychologue, Genève 1909.

— La question de la mémoire affective Arch. de psych., 1911, t. X, pag. 361.

— La conception fonctionnelle de l'éducation — Bull. de la Soc. Libre pour l'étude psych. de l'enfant, 1911, N. 75, pag. 45.

— Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond — Genève 1912.

— J. J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance — Rev. de Mét. et de mor., 1912, pag. 391-416.

— J. J. Rousseau et la signification de l'enfance — conf. donnée au Dies Academicus, Genève 1912.

— La pédagogie de J. Dewey — intr. à L'école et l'enfant, Neuchâtel, 1913.

— Sur la fonction du rêve. — Rev. phil., 1916, t. XLI, pag. 298.

— L'école et la psychologie expérimentale (Ann. de l'instr. publique en Suisse), Lausanne 1916.

— La psychologie de l'intelligence — Scientia, 1917, pag. 353-368.

— L'éducation et la démocratie — Bull. de la soc. ped. genevoise, 1917, pag. 11-19.

— Les deux formes fondamentales de l'acte d'intelligence — Arch. des scien. phys. et nat., 1918.

— La conscience de la ressemblance et de la différence chez l'enfant — Arch. de psych., 1918, t. XVII/65, pag. 67-78.

— L'école sur mesure — Lausanne et Genève, 1920.

— Freud et la psychanalyse — Rev. de Genève, déc. 1920 (rist. come intr. alla traduzione franc. delle Cinque lezioni sulla psicoanalisi di Freud, Genève 1921).

— L'orientation professionnelle, ses problèmes et ses méthodes — BIT 1922.

— L'orientation lointaine — in Traité de Psychologie de Dumas, Paris 1923, pag. 584-605.

— La psychologie de l'école active — Intern. des Educateurs, 1923, N. 97, pag. 369-379.

— La question de l'intelligence générale Brit. jour. of psych., 1924, XIV, pag. 236-242.

— Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers, Paris 1924.

— La définition de la volonté — atti del quinto congresso di filosofia, Napoli 1925.

— Réflexion d'un psychologue: la pensée et le savoir (Ann. de l'Inst. pub. en Suisse) Lausanne 1925.

— L'expérimentation psychologique comme moyen d'apprendre aux élèves à se connaître eux-mêmes — Intern. des Educateurs, 1927, pag. 129-34.

— L'éducation fonctionnelle — Neuchâtel-Paris, 1931.

— La découverte de l'hypothèse — Jour. de psych., 1932.

— La genèse de l'hypothèse — Arch. de psych., 1933, t. XXIV, pag. 1-155.

— Sur la nature et la fonction du jeu — Arch. de psych., t. XXIV, 350-396.

— Rousseau et l'origine du langage — Ann. de la soc. J. J. R., 1935 — XXIV, pag. 95-119.

— De l'intelligence animale à l'intelligence humaine, «Le mystère animal» — Présence, 1939, pag. 141-190.

— Morale et politique ou les vacances de la probité (postumo) — Neuchâtel, 1940.

### 2.2 Traduzioni italiane delle opere di Claparède

— Psicologia del fanciullo e pedagogia sperimentale, Pavia 1912 — Firenze 1956.

— La scuola su misura, Firenze 1952.

— L'educazione funzionale, Firenze 1952.

— La genesi dell'ipotesi, Firenze 1972.

### 2.3 Scritti critici su Claparède

— J. Piaget, La psicologia di E. Claparède intr. all'opera, cit., Psicologia del fanciullo e pedagogia sperimentale, vol. II (I metodi).

— R. Dottrens, Edouard Claparède, in Les grands Pédagogues, Paris 1961.

— L. Meylan, Il funzionalismo di Claparède intr. all'opera, cit., La scuola su misura.

— R. Titone, E. Claparède, psicologo e pedagogista del funzionalismo, Brescia 1958.

— A. Visalberghi, E. Claparède o della sperimentazione in pedagogia, in Scuola Aperta, Firenze 1960.

— N. Filograsso, Claparède e la pedagogia scientifica, Firenze 1966.

— C. Metelli di Lallo, La psicologia scientifica nella pedagogia di E. Claparède, in Analisi del discorso pedagogico, Padova 1966.

### Note

1) L'Autobiografia di E. C. fu pubblicata in francese, subito dopo la morte dell'autore, in Archives de psychologie, 1941, XXVIII, n. 111. P. Bovet, che curò l'edizione definitiva (postuma) di Psicologia del fanciullo e pedagogia sperimentale, apparsa nel 1946-47, incluse l'Autobiografia a introduzione del primo volume. Per la traduzione italiana dell'Autobiografia cfr la traduzione di Psicologia del fanciullo..., op. cit., Firenze 1956, v. I., pag. 1-45.

2) Ibid., pag. 1.

3) Ibid., pag. 16.

4) Ibid., pag. 16, Nota N. 3.

5) L'estrema sensibilità per tutto quanto concerneva la ricerca psicologica avvicinò Claparède alla psicoanalisi di S. Freud. Nell'aprile del 1908 è, ad esempio, nella lista dei partecipanti al primo Congresso internazionale di Psicoanalisi (che Jung volle denominare Convegno di psicologia freudiana) tenutosi a Salisburgo. E. Jones, nella Vita e opera di Freud (vol. II, della trad. it., Milano 1962, pag. 61), lo annovera inoltre tra i pochi componenti del «gruppo freudiano» svizzero che si era in un certo senso raccolto tra il 1907 e il 1908.

Va ricordato, inoltre, che nel 1920 Claparède, sfidando il silenzio e le calunnie dei perbenisti e degli accademici svizzeri, fece tradurre le Cinque lezioni sulla psicoanalisi, tenute da Freud nel 1909, e vi aggiunse una significativa prefazione (Ginevra 1921).

Per quanto riguarda, comunque, i rapporti del Nostro con la psicoanalisi, crediamo possa far testo quanto ha scritto il Piaget: «Bastava che un metodo o una dottrina fossero, ai suoi occhi, ingiustamente combattuti perché egli ne assumesse le difese molto più di quanto non avrebbe fatto senza questo. Per esempio, in un periodo durante il quale la psicoanalisi era insieme mal conosciuta e fortemente contrastata, egli la difendeva senza tregua con gli scritti e l'insegnamento, sebbene personalmente non sentisse che una relativa attrazione per essa» (La psicologia di E. C., op. cit., pag. 26).

6) P. Bovet, Gli ultimi anni di E. C., in Psicologia..., op. cit., pag. 47-54.

7) Ibid., pag. 48.

8) E. Claparède, Morale et politique, ou les vacances de la probité, Neuchâtel, 1940, pag. 40.

9) Per una bibliografia completa degli scritti di C. (fino al 1937) cfr i tomi V, VI, VII, VIII dell'opera Documents pour servir à l'histoire de l'Université de Genève, Genève 1909-1938.

Nella postilla (2.1) abbiamo operato una scelta degli scritti di C. comprendendovi anche lavori apparsi dopo il 1937.

# La radioscuola e la telescuola nel 1973-74

Le commissioni regionali della radio e telescuola informano i docenti interessati sui programmi del nuovo anno scolastico, preparati in collaborazione con la RSI e con la TSI e approvati dal Dipartimento della pubblica educazione.

## Radioscuola

(per le scuole elementari, maggiori e per le prime tre classi ginnasiali)

### Programmi

La cartella dei programmi sarà spedita ai docenti interessati.

Sono previsti due tipi di trasmissione:

#### A) Lezioni del venerdì, ore 14.05

Inizio: 12 ottobre 1973.

Saranno diffuse 6 lezioni per il primo ciclo, 6 per il secondo e 14 per il terzo.

Le lezioni del primo ciclo concernono fiabe e giochi. Quelle del secondo prevedono un racconto sceneggiato, una fiaba e, quale novità, alcuni incontri al microfono tra scolari ticinesi. Per il terzo ciclo si avranno due rubriche. La prima è dedicata a Manzoni e comprende 6 puntate successive; saranno convenientemente commentati alcuni brani significativi tolti dai «Promessi Sposi». La seconda sarà in un certo senso la continuazione del mosaico «Trentaminuti», diffuso lo scorso anno, e tratterà alcuni interessanti argomenti: grammatica divertente, sport, musica; sarà completata da un romanzo sceneggiato.

Le scuole riceveranno per tempo tutta la necessaria documentazione.

#### B) Rubriche del mattino, facoltative e integrative

##### 1. Corsi di francese per le scuole maggiori

Inizio: 15 novembre 1973

È opportuno precisare che i corsi erano stati introdotti nel 1966, soprattutto quale complemento al testo MAUGER I usato dalle scuole maggiori.

La commissione, tenuto conto anche dei risultati dell'inchiesta svolta lo scorso maggio tra i docenti interessati, ha deciso, d'accordo con la direzione della RSI, di sopprimerli gradatamente e di sostituirli in seguito con altre rubriche, non più necessariamente legate a un testo scolastico.

Nel 1973/74 saranno così diffusi:

— il giovedì, dalle 8.30 alle 8.45, la ripetizione del corso per la classe seconda maggiore,

— il venerdì, dalle 8.45 alle 9.00, la ripetizione del corso destinato alla classe terza maggiore.

(Nel 1974/75 andrà in onda e per l'ultima volta, il corso numero 3).

**Documentazione:** a richiesta delle sedi, verranno spediti gratuitamente i fascicoli destinati agli allievi.

L'ordinazione deve essere fatta dalle dire-



zioni, cui sarà mandata l'apposita cedola, al segretario della Radioscuola, Silvano Pezzoli, via delle Vigne 26, 6648 Minusio.

## 2. Incontri musicali destinati alle prime classi elementari

Inizio: 13 novembre 1973.

Saranno trasmessi quest'anno tre corsi musicali e cioè:

— il martedì, dalle 8.45 alle 9.00 (escluso l'ultimo martedì di ogni mese) il corso numero 1 (ripetuto) per la prima e la seconda classe,

— il mercoledì dalle 8.45 alle 9.00 (escluso l'ultimo mercoledì di ogni mese) il corso numero 2 (ripetuto) per la terza classe,

— il giovedì, dalle 8.45 alle 9.00 (escluso l'ultimo giovedì di ogni mese) il corso numero 3, inedito, per le classi successive. I testi e la musica delle canzoni saranno pubblicati sui bollettini della Radioscuola e consegnati per tempo ai docenti interessati.

## Telescuola

(per le scuole maggiori, ginnasiali e medie superiori)

### Programmi

La cartella dei programmi sarà spedita ai docenti interessati. Si prevedono 4 serie di trasmissioni:

#### A) Lezioni del venerdì per le scuole maggiori e per le prime tre classi ginnasiali (ore 14.00, con ripetizioni alle 15.00 e alle 16.00).

Inizio: 5 ottobre 1973.

Saranno diffusi successivamente: un ciclo di 5 lezioni sulle tecniche artistiche (che potrà interessare anche i docenti e gli allievi del CSIA), un altro di civica (3 lezioni) che tratterà di problemi inerenti alla giustizia civile e penale, un terzo dedicato agli itinerari artistici (2 lezioni) e un quarto, pure di 2 lezioni, sulle conquiste spaziali.

Le lezioni saranno diffuse in anteprima per i docenti il lunedì precedente la trasmissione, con inizio di regola alle 17.30.

#### B) Programma del mercoledì, facoltativo e integrativo, destinato alle IV e V ginnasiali e alle scuole medie superiori (ore 8.10 e ore 10.00).

Inizio: 24 ottobre 1973.

Il programma è diviso in due parti: in autunno andranno in onda tre concerti, per la serie «Educazione musicale»; da febbraio innanzi è prevista la trasmissione del ciclo in 12 puntate «Trent'anni di storia: dalla prima alla seconda guerra mondiale.»

**Avvertenza:** non ci saranno trasmissioni in anteprima per i docenti.

Le sedi interessate riceveranno i bollettini informativi sul ciclo di storia.

#### C) Programma del martedì e del giovedì per le V elementari, le prime maggiori e ginnasiali (ore 8.40 e ore 10.20).

Inizio: 9 ottobre 1973.

Il programma prevede la diffusione del ciclo completo a colori «Geografia del Canton Ticino» comprendente le puntate diffuse nel 1972/73 e quelle in preparazione sulle altre regioni (Mendrisiotto e Val di Blenio) e sulle vallate di lingua italiana del Grigioni. La serie di lezioni è completata con tre puntate riassuntive.

Anteprima per i docenti:

— per le lezioni del martedì: il martedì della settimana precedente, alle 17.00,

— per le lezioni del giovedì: il giovedì della settimana precedente, alle 17.00.

È prevista la pubblicazione di bollettini destinati all'attività degli allievi.

#### D) Programma di geometria moderna

Sarà ripetuta la serie trasmessa nel 1972/73 (produzione S.W.F.) però destinata limitatamente ai docenti e ai genitori.

Diffusione: il martedì alle 18.55 nei mesi di ottobre, novembre e dicembre p.v.

Inizio: 2 ottobre 1973.

Non sarà stampato materiale documentativo.

La RSI e la TSI si riservano d'apportare modifiche ai programmi indicati.