

SCUOLA 34 TICINENSE

periodico della sezione pedagogica

anno IV (serie III)

marzo-aprile 1975

SOMMARIO

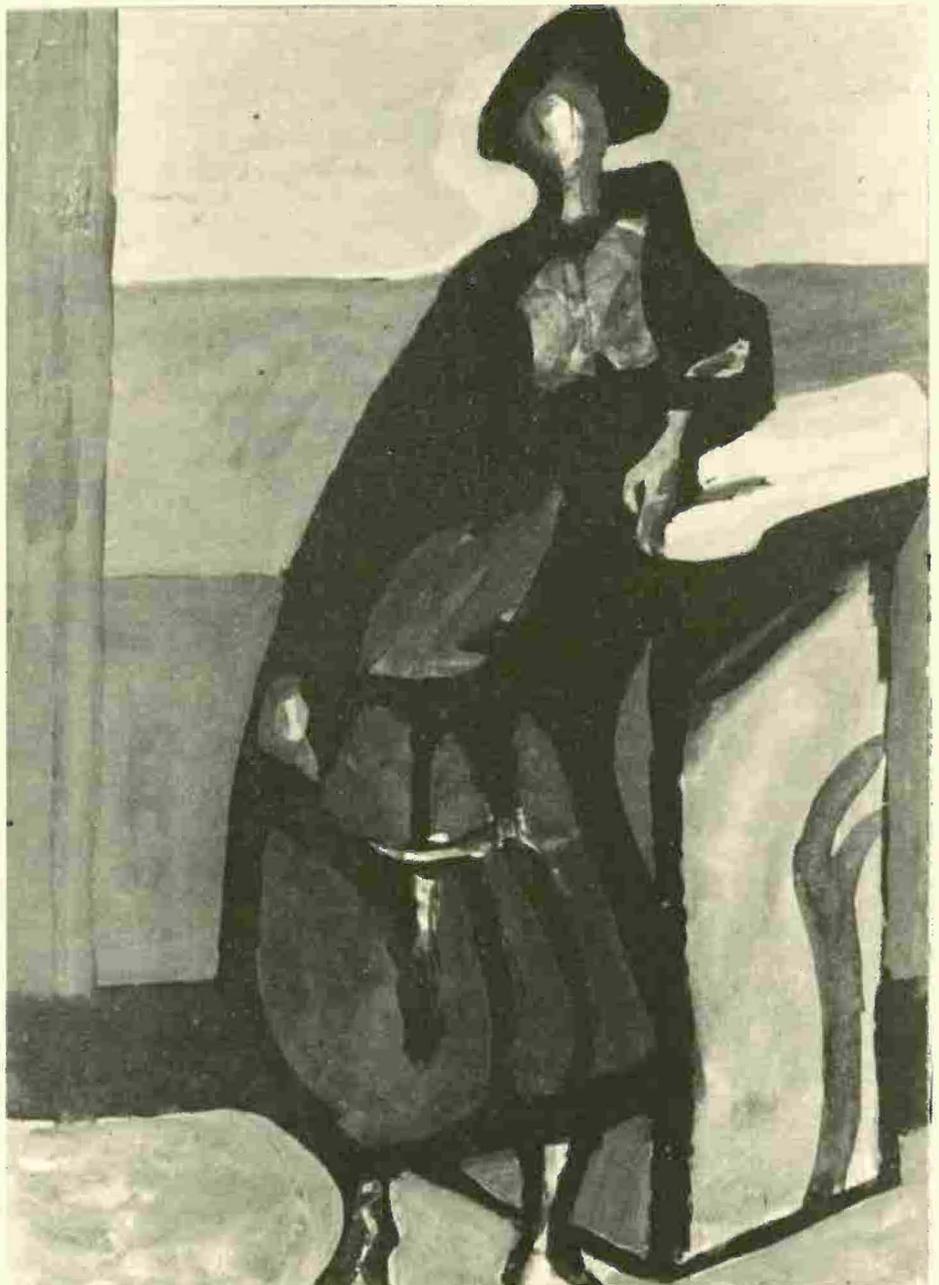
Finalità dell'educazione e ideologie pedagogiche — L'insegnante: miti e realtà (settimana di studio a Montreux, 7-12 aprile 1975) — Incontro con Ivan D. Illich — Ivan D. Illich: notizie bibliografiche.

Finalità dell'educazione e ideologie pedagogiche

Come fa notare J. S. Bruner, è forse il caso di «dare per scontato il fatto che ogni generazione deve definire da capo la natura, la direzione e gli scopi della educazione, per assicurare alla generazione futura il più alto grado di libertà e di razionalità che sarà capace di raggiungere». Che è un modo come un altro per costituire l'educazione come una sorta di terreno privilegiato su cui dovrebbe anche essere possibile fare quotidianamente i conti con la storia: tanto nel senso che essa — l'educazione cioè — è la prima a subire quelle trasformazioni che, per un verso, recepisce e, per l'altro, promuove; quanto nel senso di assicurare al presente una continuità problematica, indotta attraverso un'opera di mediazione che non è né gratuita, né indolore. E la continuità, a ben guardare, è il fatto più rilevante per l'impostazione stessa del processo educativo, in quanto viene a configurarsi come l'orizzonte legittimo entro cui una civiltà si legge e si corregge — cosa ben diversa, perciò, rispetto alle attese di un illuminismo facile, abbottonato nella fiducia incondizionata a un progresso lineare e garantito da una *r a g i o n e* che è al servizio permanente effettivo dell'educazione del genere umano.

La garanzia di continuità di una cultura o civiltà potrebbe, perciò, rappresentare una delle finalità dell'educazione, ma a condizione, evidentemente, che essa funga da criterio generale capace

Emilio Rissone - L'insegnante



di operare effettivamente nella direzione dello sviluppo di ogni singolo individuo: continuità della cultura, cioè, nella continuità della esperienza del soggetto. Ma è proprio alle soglie di questa prima conclusione che cominciano a sorgere i problemi concreti, gli interrogativi e le difficoltà: quale spazio e quale importanza fissare alle conoscenze e alle modalità del loro apprendimento? quale aspetto dello sviluppo merita una più accurata attenzione? ecc. Si tratta di interrogativi che, come è facile intuire, finiscono, tutti, per rimettere in questione quella prima finalità e quel primo criterio generale, sottoponendoli a una più fondamentale domanda: qual è il tipo di uomo che si ha di mira?

Attorno a questo interrogativo hanno preso corpo le principali «ideologie pedagogiche» che — come scrivono L. Kohlberg e R. Mayer in un interessante saggio di cui è possibile leggere ampi stralci sul *Servizio Informazioni AVIO n. 1/2 - 1975* — hanno dominato lo sviluppo della pedagogia occidentale, e che fondamentalmente possono essere schematizzate in tre grandi correnti.

La concezione romantica (o permissiva)

Seguendo lo studio citato, la prima corrente di pensiero che si incontra è quella «romantica» che ha inizio con Rousseau ed è attualmente rappresentata dai seguaci di Freud e Gesell.

La scuola di Summerhill, creata da A. S. Neill, è un esempio di scuola basata su questi principi. I romantici sostengono che ciò che proviene dall'interno del bambino è l'aspetto più importante dello sviluppo; perciò l'ambiente pedagogico dovrebbe essere sufficientemente permissivo e cioè tale da permettere alla componente interiore «buona» (capacità e qualità sociali) di dispiegarsi, e alla componente «cattiva» di essere tenuta sotto controllo. Perciò, insegnare al bambino idee e atteggiamenti altrui, attraverso esercizi e apprendimento mnemonico, avrebbe come risultato un apprendimento senza senso, con la relativa soppressione di tendenze interiori spontanee di valore positivo.

I romantici pongono l'accento sulle metafore biologiche di «salute» e «crescita», facendo coincidere lo sviluppo fisico ottimale con la salute del corpo, e lo sviluppo mentale ottimale con la salute della mente. Conseguentemente, l'educazione primaria dovrebbe permettere al bambino di esercitarsi in quegli aspetti dello sviluppo emozionale che non trovano espressione a casa,

come la formazione di rapporti sociali con coetanei e con adulti che non siano i genitori. Dovrebbe inoltre permettere l'espressione di domande e curiosità intellettuali.

Qualificare come «romantica» questa ideologia non è accusarla di essere ascientifica; piuttosto è riconoscere che la scoperta, fatta nel 19. secolo, dello sviluppo naturale del bambino era parte di una filosofia romantica più vasta, un'etica ed un'epistemologia che coinvolgevano una scoperta di un lo naturale e profondo.

Quanto alla fanciullezza, questa filosofia implicava non solo la consapevolezza che il bambino possedesse un lo interiore, ma esprimeva anche un riconoscimento del valore dell'infanzia, in cui si potevano rintracciare le origini dell'lo. L'adulto, assumendo il punto di vista del bambino, poteva sperimentare elementi di verità, bontà e realtà, altrimenti a lui inaccessibili.

Come è stato detto da G.H. Mead (1936): «Il romantico rimanda all'esistenza dell'lo come ad un fatto primario. È l'lo che dà senso ai valori. Quel che il periodo romantico rivelò non era solo un passato, ma un passato come punto di vista in cui riscoprire l'lo... Ed è questo auto-cosciente recupero del passato che sta all'origine del romanticismo». L'opera di G. Stanley Hall, il fondatore della psicologia infantile americana, contiene la parte centrale delle idee della pedagogia romantica moderna, compresa la «descolarizzazione»:

«Coloro che si curano dei giovani dovrebbero sforzarsi come prima cosa di non intralciare il cammino della natura, di impedire il male, e dovrebbero meritarsi l'ambito titolo di difensori della felicità e dei diritti dei bambini. Dovrebbero sentire profondamente che l'infanzia, così come promana dalle mani di Dio, non è corrotta, ma esprime la sopravvivenza delle cose più perfette che esistano al mondo; dovrebbero convincersi che non c'è nulla di così degno di amore, reverenza e dedizione come il corpo e l'anima di un bambino in sviluppo. Prima di lasciare ai maestri di occuparsi dell'infanzia, dobbiamo superare i feticci dell'alfabeto, della tavola pitagorica, e dobbiamo riflettere sul fatto che, non più di qualche generazione fa, i nostri antenati erano alfabeti. Molti non dovrebbero ricevere istruzione alcuna. Essi avrebbero mente, corpo e moralità migliori, se non frequentassero la scuola. Che vantaggio avrà un bambino ad arricchirsi del mondo della conoscenza e perdere la propria salute?» (1901).

Il concetto di trasmissione della cultura

Le origini della ideologia della trasmissione culturale affondano nella tradizione accademica classica dell'educazione occidentale.

Gli educatori tradizionali credono che loro primo compito sia la trasmissione alla nuova generazione dell'insieme di informazioni e regole o valori accumulati nel passato; credono che compito dell'educatore sia appunto l'insegnamento diretto di tali regole ed informazioni. Il punto fondamentale, tuttavia, non è la santità del passato, ma l'idea che educare significhi trasmettere conoscenze, capacità, regole morali e sociali di una data cultura. Sapere e regole culturali possono cambiare rapidamente oppure rimanere statici. In tutte e due i casi si ritiene scontato che educazione sia sinonimo di trasmissione di dati culturali.

Varianti più moderne o innovative del concetto di trasmissione della cultura sono la tecnologia dell'educazione e la teoria delle modificazioni del comportamento 1. Come nell'educazione tradizionale, tali teorie suppongono che sapere e valori — in un primo tempo patrimonio della cultura — siano, in un secondo tempo, interiorizzati dal bambino attraverso la imitazione dei modelli di comportamento degli adulti o attraverso esplicito insegnamento, e relative ricompense e punizioni. Di conseguenza, i tecnologi dell'educazione valutano il successo individuale in termini di abilità ad incorporare le risposte che sono state insegnate, e a rispondere favorevolmente alle esigenze del sistema.

Sebbene il «tecnologo» ponga l'accento sul bambino quale individuo discendente, che impara con un suo proprio ritmo, pur tuttavia anch'egli, come il «trazionalista», presuppone che quanto viene insegnato e ha valore educativo è un insieme culturalmente dato di conoscenze e regole.

Ci sono, naturalmente, vari punti di contrasto tra la condizione accademico-tradizionale e quella della tecnologia dell'educazione, nell'ambito della ideologia che si caratterizza per l'avvento sulla trasmissione di cultura. La scuola accademica tradizionale è stata umanistica nel senso che ha enfatizzato la trasmissione di conoscenze considerate punto focale per la cultura dell'uomo occidentale. La scuola della tecnologia dell'educazione, al contrario, ha enfatizzato la trasmissione di abilità e comportamenti ritenuti necessari per l'adattamento ad una società di tipo tecnologico. Per quanto riguarda la scuola primaria, i due filoni della scuola «culturalistica» si trovano d'ac-

(Continua in ultima pagina)

Nag e Rissone

Gli artisti Nag e Rissone, dei quali pubblichiamo due immagini dell'insegnante, espongono in questi giorni una vasta rassegna della loro produzione artistica alla Galleria Ringmauer di Morat.

Finalità dell'educazione e ideologie pedagogiche

(continuazione dalla seconda pagina)

cordo nel voler raggiungere i medesimi scopi, cioè le abilità della lettura, scrittura e calcolo.

I tradizionalisti vedono nella alfabetizzazione la via principale alla cultura dell'uomo occidentale; i tecnologi la vedono come un mezzo per un adattamento professionale, in una società che dipende da codici impersonali di informazione. Ambedue gli indirizzi tuttavia, accentuano la definizione dei fini educativi in termini di conoscenze e abilità precostituite, stimate in base a modelli di correttezza culturale. Tutt'e due, sottolineano la interiorizzazione delle regole morali basilari proprie di una certa cultura. La elaborazione attualmente più chiara e profonda di questo indirizzo, in relazione all'educazione prescolastica, si può trovare negli scritti di Bereiter ed Engelmann (1966). In contrasto con la scuola romantica, tutta incentrata intorno alla figura del bambino, la scuola della trasmissione culturale fa della società il perno delle sue teorie. Suo fine educativo è la interiorizzazione delle conoscenze e dei valori relativi ad una data cultura. Tale scuola parte dal bisogno che ha il bambino di imparare la disciplina dell'ordine sociale, mentre la scuola romantica valorizza al massimo la libertà del fanciullo. La dottrina della trasmissione culturale dà estremo valore a ciò che è patrimonio comune ed è consolidato nel sistema; la teoria romantica esalta l'originale, l'inedito, il personale.

La concezione progressivista

La terza corrente ideologica, a cui si addice ancora perfettamente la denominazione di «progressivista» datale da Dewey (1938), si sviluppò come parte delle filosofie pragmatiche genetico-funzionalistiche del tardo Ottocento e dei primi del Novecento. Come ideologia pedagogica il «progressivismo» sostiene che l'educazione dovrebbe favorire il naturale processo di interazione fra il bambino e la società in sviluppo, ossia l'«ambiente». A differenza dei romantici, i teorici di tale dottrina non sostengono che lo sviluppo è un dispiegarsi di modelli innati, né che lo scopo primario dell'educazione consiste nel creare un ambiente non conflittuale, capace di favorire una sana crescita. Al contrario, essi definiscono lo sviluppo come una successione di ordinate, invariabili sequenze di livelli. Scopo dell'educazione è il definitivo raggiungimento di un livello più alto, uno stadio di sviluppo adulto, e non solamente un sano funzionamento del bambino ad uno stadio presente. Nel 1895 Dewey e Mc Lellan suggerivano la seguente definizione dell'educazione in quanto ordinata al raggiungimento di uno stadio superiore:

«Solo la conoscenza dell'ordine di successione e delle connessioni degli stadi fra loro, nello sviluppo delle funzioni psichiche, può assicurare la completa maturazione dei poteri psichici. L'educazione consiste nel fornire le condizioni che aiuteranno le funzioni psichiche, man mano che si formano, a maturare e a trasformarsi in funzioni superiori, raggiungendo un grado di autonomia e di completezza».

Secondo tale dottrina, questo fine da raggiungere richiede un ambiente educativo che attivamente stimoli lo sviluppo attraverso la presentazione di problemi o conflitti risolvibili ma autentici. Per i «progressivisti», la forza che opera la organizzazione e lo sviluppo della esperienza del bambino è la attività mentale dello stesso, in cui il pensiero è stimolato da un problema, cioè da un conflitto cognitivo. L'esperienza educativa costringe il bambino a pensare, un pensare secondo modalità che contribuiscono a organizzare sia l'attività mentale che quella emotiva.

Nonostante la dottrina della trasmissione culturale come quella progressivista diano estrema importanza alla «conoscenza», solo la seconda vede l'acquisizione della «conoscenza» come una *attiva trasformazione di strutture di pensiero*, originata da situazioni vissute, in cui si rende necessaria la soluzione di qualche problema. In pari misura tutt'e due le dottrine danno grande importanza alla «moralità», ma la dottrina progressivista vede la formazione morale come un attivo mu-

tamento delle forme di risposta a situazioni sociali problematiche, piuttosto che un apprendere regole culturalmente accettate.

L'educatore progressivista sottolinea il legame fondamentale esistente tra processo morale e sviluppo conoscitivo: sostiene che lo sviluppo morale non è puramente affettivo e che lo sviluppo conoscitivo è una condizione necessaria, ma non sufficiente, per uno sviluppo morale. Lo sviluppo del pensiero logico e critico, punto focale della educazione alla conoscenza, trova un suo più ampio significato in una vasta gamma di valori morali. La dottrina progressivista, inoltre, puntualizza che lo sviluppo morale nasce da una forma di interazione sociale in situazioni di conflitto sociale. La moralità non è né l'interiorizzazione di valori culturali prestabiliti, né il dischiudersi di emozioni ed impulsi spontanei: è giustizia, uno stato cioè di reciprocità tra l'individuo e gli altri, nella concretezza di un ambiente sociale.

* * *

La rassegna di Kohlberg e Mayer ha indubbiamente il pregio della sintesi ricostruttiva, e presenta in tal modo un'occasione per tutti gli educatori: l'occasione di meglio inquadrare nella cultura pedagogica le scelte concrete di ognuno, perché attraverso queste scelte passano le risposte possibili alla domanda di fondo sul tipo di uomo che si vuole formare e sugli impliciti perché.

1) La posizione «romantico-maturazionista» ha anche filoni «conservatori» e «radicali». Enfantizzando l'«adattamento alla realtà», educatori psicoanalisti come Freud (1937) e Bettelheim (1970) considerano la salute mentale come una forma di controllo dell'ego, mentre i radicali pongono l'accento su spontaneità, creatività, ecc.

REDAZIONE:

Sergio Caratti
redattore responsabile
Giovanni Borioli
Pia Calgari
Franco Lepori
Giuseppe Mondada
Felice Pelloni
Antonio Spadafora

SEGRETERIA:

Wanda Murialdo, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 24 14 04

AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, 6648 Minusio
tel. 093 33 46 41 — c.c.p. 65-3074

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale
fascicoli singoli

fr. 10.—
fr. 1.—