

Indice

- 7 **Il pensiero di un innovatore**
 La rivoluzione pedagogica di John Dewey
 di Francesca Borruso
- 27 *Prefazione all'edizione del 1949*
 di Ernesto Codignola
- Scuola e società di John Dewey**
- 39 I. La scuola e il progresso
- 57 II. La scuola e la vita del fanciullo
- 77 III. Sperperi nell'educazione
- 97 IV. Psicologia dell'istruzione elementare
- 113 V. I principi educativi del Froebel
- 125 VI. La psicologia delle occupazioni
- 131 VII. Lo sviluppo dell'attenzione
- 141 VIII. Lo scopo della storia nell'istruzione elementare
- Appendice*
- 149 Tre anni di scuola elementare dell'Università

VII

LO SVILUPPO DELL'ATTENZIONE

Il giardino d'infanzia o scuola pre-elementare¹ intraprende lo studio dei problemi pedagogici che sorgono dal tentativo di congiungere intimamente l'attività del giardino d'infanzia a quella della scuola primaria e di rielaborare i materiali e la tecnica tradizionali sì da renderli adeguati alle condizioni sociali contemporanee e alle conoscenze attuali nel campo della fisiologia e della psicologia. Verrà in seguito pubblicata un'illustrazione particolareggiata di tale attività.

L'osservazione e il pensiero dei bimbi piccoli sono rivolti in modo speciale verso le persone, le loro azioni, il loro comportamento, le loro occupazioni e il risultato di questo loro agire. Si tratta di un interesse di natura personale più che obbiettivo e intellettuale. L'aspetto intellettuale di questo interesse non prende la forma di un compito, di un fine consapevolmente definito o di un problema, ma una forma storica, intendendo per questo qualcosa di psichico, non un rapporto esteriore o un racconto, ma il tenere unite insieme persone, cose e incidenti vari mediante un'idea comune che mobilita il sentimento. Il loro spirito va in cerca di complessi unitari resi vari da episodi, ravvivati da azioni e definiti da tratti salienti, in cui ci sia attività, movimento, senso di utilità ed efficienza non-

¹ Qui *Kindergarten* è inteso nel senso ristretto che ha assunto negli Stati Uniti il corso pre-elementare per bimbi di 4 e 5 anni. [Nota dei traduttori].

ché un'osservazione di cose indipendente dall'idea che le sostiene. I bimbi non trovano soddisfazione nell'analisi di particolari isolati di forma e struttura, né ne sentono l'attrazione.

Le occupazioni sociali esistenti offrono il materiale atto a soddisfare e alimentare questo atteggiamento. Negli anni antecedenti si sono interessati alle occupazioni domestiche, ai rapporti dei vari ambienti domestici fra loro e col mondo circostante. Ora essi possono scegliere occupazioni tipiche della società in genere, ciò che rappresenta un altro passo al di fuori dell'interesse egoistico ed egocentrico del bimbo, ma che ha sempre riferimento a qualche cosa di personale che lo tocca.

Dal punto di vista della dottrina educativa si possono notare i seguenti aspetti:

1. Lo studio degli oggetti, dei processi e dei rapporti naturali è collocato in un ambiente umano. Nel corso dell'anno si intraprendono osservazioni assai dettagliate dei semi e del loro sviluppo, di piante, legnami, pietre e animali con riguardo ad alcune fasi della loro struttura e comportamento, delle condizioni geografiche del paesaggio, del clima e della disposizione del terreno e delle acque. Il problema pedagogico consiste nell'indirizzare le facoltà di osservazione del fanciullo, nel coltivare il suo interesse attento ai tratti caratteristici del mondo in cui vive, nel fornirgli materia di considerazioni per ulteriori studi più speciali e nell'offrirgli insieme un complesso vario di fatti e di idee che funga quasi da veicolo della sua spontaneità emotiva e delle sue idee. È per questo che essi sono associati con la vita umana. Non si fa assolutamente separazione fra il lato "sociale" dell'attività e il suo rapporto con le occupazioni della gente e le loro relazioni reciproche da una parte e la "scienza" o la considerazione dei fatti e delle forze della natura dall'altra, perché la distinzione consapevole fra l'uomo e la natura è il risultato di riflessione e astrazione posteriori e imponendola al ragazzo in questo periodo non solo gli si impedirebbe di impegnarsi con

tutta la sua energia spirituale, ma lo si confonderebbe e distrarrebbe. L'ambiente è sempre quello nel quale la vita è collocata e dal quale è circostanziata; isolarlo e farne un oggetto di osservazione e di considerazione a sé coi bambini significa trattare senza riguardo la natura umana. Ciò facendo si distrugge l'aperto e libero atteggiamento originario della mente verso la natura e si riduce questa a una massa di particolari senza significato.

Le teorie pedagogiche moderne con la loro insistenza sul "concreto" e "individuale" perdono spesso di vista il fatto che l'esistenza e la rappresentazione di un singolo oggetto della natura, come una pietra, un arancio, o un gatto, non è garanzia di *concretezza*. Questa è un fatto psicologico e sta a significare tutto ciò che esercita attrazione sullo spirito come un tutto, come un centro autonomo di interesse e di attenzione. Tuttavia la reazione contro questo punto di vista esteriore e senza vita conduce spesso a pensare che la realtà possa assumere un significato umano solo per mezzo di una diretta personificazione. Di qui quella continua simbolizzazione di piante, nuvole o pioggia che è solo creatrice di una pseudo-scienza e che invece di generare amore per la natura in se stessa svia l'interesse su certi elementi concomitanti di natura sensibile e emotiva e lo lascia alla fine come dissipato e consunto. E anche la tendenza ad avvicinare la natura attraverso la letteratura, col condurre ad esempio l'attenzione del bimbo sul pino attraverso la favola del pino insoddisfatto, se da un lato riconosce il bisogno dell'associazione umana, dall'altro manca di tenere conto che esiste una via più diretta dalla mente all'oggetto, mediata dal nesso con la vita stessa, e che la poesia e la novella, cioè la rappresentazione letteraria, hanno un posto come ricalzi e idealizzazioni, non come pietre basilari. In altre parole ciò di cui si ha bisogno non è di stabilire un nesso fra lo spirito del fanciullo e la natura, ma di rendere liberamente e realmente attivo il nesso già esistente.

2. Quest'ultima considerazione conduce subito l'attenzione sulle questioni pratiche che vanno per solito discusse

sotto il nome di “correlazione” e che si propongono la determinazione di un rapporto reciproco tale fra i vari oggetti studiati e le facoltà in via di acquisto che eviti la dispersione e mantenga l’unità dello sviluppo spirituale. Dal nostro punto di vista il problema è di differenziazione piuttosto che di correlazione come lo si configura ordinariamente. È l’unità della vita come si presenta al fanciullo che tiene unite insieme nel suo sviluppo le diverse occupazioni, la varietà delle piante, degli animali e delle condizioni geografiche. Disegno, modellatura, giochi, lavori di costruzione, calcolo numerico sono mezzi per dare soddisfazione e completezza mentale ed emotiva a certi aspetti di essa. Durante quest’anno non ci si occupa molto del leggere e dello scrivere, ma se si ritenesse opportuno farlo, è naturale che si applicherebbe ad essi il medesimo principio. È la comunità e la continuità dell’oggetto che fonda l’organizzazione e la correlazione; e questa non si attua mediante espedienti escogitati dall’insegnante per collegare fra loro cose che sono per sé dissociate.

3. Due riconosciute esigenze dell’istruzione elementare sono spesso attualmente non unificate e rese perfino contrastanti. Che il fanciullo abbia bisogno di quel che gli è familiare e che ha già sperimentato come di una base per muovere verso ciò che gli è sconosciuto e lontano è ormai un luogo comune. Ed è almeno iniziato il riconoscimento dei diritti dell’immaginazione del fanciullo come elemento formativo. Il problema è di attivare queste due forze unitamente e non separatamente. Troppo spesso si esercita il fanciullo su oggetti e idee familiari in armonia col primo principio, mentre lo si introduce con uguale immediatezza nel regno del fantastico, dello strano e dell’impossibile per soddisfare le esigenze del secondo. Non occorre dire che se ne ottiene un duplice insuccesso. Il gioco mentale dell’immaginare non ha uno speciale rapporto coll’irreale, col mito e coi racconti delle fate. L’immaginazione non ha nulla a che fare con un oggetto impossibile, ma è un modo costruttivo di trattare qualsiasi oggetto sotto l’influenza di un’idea dominante. Non si tratta di insistere tediosamente

su ciò che è familiare e di tenere i sensi del fanciullo diretti, col pretesto di impartire lezioni obbiettive, ad oggetti che essi già conoscono, ma di dare vita e luce a ciò che è ordinario, consueto e banale, impiegandolo per costruire e apprezzare situazioni prima non avvertite ed estranee. E anche questa è cultura dell'immaginazione. Sembra che alcuni scrittori abbiano l'impressione che l'immaginazione del fanciullo si espliciti solo nel mito e nel racconto favoloso di tempi e luoghi remoti e nel costruire belle fantasie sul sole, la luna e le stelle, e hanno perfino caldeggiato l'idea di rivestire miticamente ogni specie di "scienza" per soddisfare l'immaginazione che è predominante nel fanciullo. Fortunatamente queste forme non rappresentano le vere attività in cui si esplica l'immaginazione dei bimbi, ma ne sono l'eccezione, cioè l'intensificazione o l'allentamento. I fanciulli che ci sono familiari fanno giocare la loro immaginazione sui contatti e gli avvenimenti presenti e comuni della vita, sul padre, la madre, gli amici, su battelli a vapore e locomotive, pecore e buoi e su avventure di campi e foreste, di spiagge e montagne. In breve quel che occorre è creare occasioni che portino il fanciullo a sviluppare e scambiare con altri la sua scorta di esperienze e il raggio di informazioni e a fare nuove osservazioni correggendole ed estendendole per mantenere mobili le sue immagini e per trovare riposo e soddisfazione mentale nell'intendere in maniera precisa e vivida ciò che è nuovo e che cresce.

Con lo sviluppo dell'attenzione riflessiva subentrano il bisogno e la possibilità di un cambiamento nel modo di istruire il fanciullo. Nei paragrafi precedenti ci siamo occupati dell'atteggiamento diretto e spontaneo che caratterizza il fanciullo fino al settimo anno, della sua richiesta di nuove esperienze e del suo desiderio di completare le sue esperienze parziali col costruire immagini e con l'esprimerle nel gioco. Quest'atteggiamento è tipico di ciò che gli scrittori chiamano attenzione spontanea, o, come altri dicono, attenzione non volontaria.

Il fanciullo è semplicemente assorbito in quel che fa; l'occupazione in cui è impegnato lo possiede completa-

mente. Egli si abbandona senza riserva. Egli impiega perciò molta energia, ma non compie uno sforzo *consapevole*. Finché il fanciullo è intento fino a lasciarsi assorbire, la sua concentrazione non è *consapevole*.

Con lo sviluppo di un senso di fini più lontani e del bisogno di dirigere le azioni si da renderle mezzi a quei fini (argomento discusso nel paragrafo n. 2) si passa a quel che si chiama attenzione indiretta, o, come alcuni scrittori preferiscono dire, attenzione volontaria. Avendo in mente un risultato, il fanciullo attende a ciò che gli sta davanti, o a ciò che fa immediatamente, in quanto lo aiuta a raggiungere quel risultato. Preso in sé quell'oggetto o quell'atto gli può essere indifferente o perfino ripugnante. Ma poiché lo sente come incluso in qualcosa che desidera o apprezza, trasferisce su di esso il potere di attrazione e di interesse, che quest'ultimo ha per lui.

Così si compie la transizione, ma semplicemente questa, all'attenzione "volontaria". La piena realizzazione di questa si ha solo quando il ragazzo accoglie dei risultati come problemi o quesiti di cui deve cercare la soluzione per se stesso. Nel periodo in cui ora entra (nel ragazzo dagli otto anni agli undici o dodici circa), il ragazzo indirizza la sua attività in vista di qualche fine che desidera raggiungere. Questo fine è qualcosa che deve essere fatto, o qualche tangibile risultato che deve essere conseguito. Il suo problema assume l'aspetto di una difficoltà pratica, non di una questione teorica. Ma via via che il suo potere aumenta, il ragazzo riesce a concepire il fine come qualcosa che va trovato e scoperto, e riesce a controllare i suoi atti e le sue immagini in modo da servirsene per l'indagine e la soluzione. Abbiamo allora l'attenzione riflessiva vera e propria.

Nello studio della storia si effettua un cambiamento quando dalla forma narrativa e biografica e dalle questioni che ne sorgono si passa alla formulazione dei problemi. Nella storia affiorano sempre dei punti intorno a cui c'è possibilità di divergenza di opinione e argomenti su cui si può far valere l'esperienza e la riflessione. Ma si opera un notevole progresso intellettuale quando si usa la discus-

sione per svolgere questo argomento di dubbio e di divergenza in un preciso problema, per portare il ragazzo ad avvertire quale è propriamente la difficoltà e far poi appello alle sue risorse per ricercare il materiale pertinente a quell'argomento e alla sua capacità di giudizio nell'adoprare quel materiale o nel trovare la soluzione. Nello stesso modo nella scienza si opera un cambiamento quando si passa dall'atteggiamento pratico del costruire o dell'usare una macchina fotografica alla considerazione dei problemi intellettualmente impliciti in questa attività, cioè ai principi della luce, della misurazione angolare, ecc., che offrono la teoria o l'interpretazione della pratica.

In generale questo sviluppo è un processo naturale. Ma il suo adeguato riconoscimento e impiego costituisce forse il più serio problema dell'istruzione nel campo intellettuale. Una persona che ha conseguito il potere dell'attenzione *riflessiva*, il potere di affrontare colla mente problemi e quesiti, è per ciò stesso educato, dal punto di vista dell'intelligenza. Possiede disciplina mentale, potere *della* mente e *per* la mente. Senza questo la mente resta alla mercé del costume e delle influenze esterne. Una scarsa indicazione delle difficoltà che ciò comporta si può avere considerando un errore che si può dire domini l'istruzione corrente. Si pensa spessissimo che si possa prestare direttamente attenzione a qualsiasi argomento, se si abbia la volontà o la disposizione appropriata, e si considera il non farlo come segno di riluttanza o indocilità. Si sottopongono al ragazzo lezioni di aritmetica, geografia, grammatica e così via e gli si dice di prestare attenzione per poterle imparare. Ma non si considera che l'attenzione *riflessiva* è impossibile salvo che vi siano dei problemi e dei dubbi presenti alla mente come *base* di questa attenzione. Se nell'argomento c'è un interesse *intrinseco* sufficiente, ci sarà attenzione diretta o spontanea, cosa eccellente finché dura, ma che di per sé non dà potere di pensiero o controllo mentale interno. Se non c'è nell'argomento un potere di attrazione inerente, l'insegnante (a seconda del suo temperamento e della sua educazione e dei precedenti e

dei fini della scuola) o cercherà di circondare l'argomento di un'attrazione d'accatto, sforzandosi di catturare l'attenzione «rendendo la lezione interessante», o ricorrerà a rivulsivi (come voti bassi, minacce di bocciare, trattenere dopo la scuola, e disapprovazione personale espressa in vari modi come il brontolare e il richiamare il ragazzo di continuo perché «presti attenzione»), o ricorrerà probabilmente a tutti e due i sistemi.

Tuttavia va notato: 1) che l'attenzione ottenuta in questo modo è sempre soltanto parziale o divisa; 2) che essa rimane sempre alle dipendenze di qualcosa di esterno e che quindi, quando l'attrazione vien meno o la pressione si rilascia, la conquista in fatto di controllo interno o intellettuale è piccola o nulla, e 3) che tale attenzione è solo rivolta all'«apprendimento», *cioè al mandare a memoria risposte bell'e fatte a possibili quesiti che saranno posti da qualcun altro*. Invece l'attenzione riflessiva implica sempre giudizio, ragionamento e deliberazione e indica che il ragazzo ha un *problema suo* ed è impegnato attivamente nella ricerca e nella scelta di materiale pertinente a rispondervi considerandone la portata e i rapporti e il tipo di soluzione che suggerisce. Come è suo il problema, così è suo l'impulso e lo stimolo all'attenzione, e pure suo è l'addestramento che ne deriva e che si configura pertanto come disciplina o conquista di potere di controllo, cioè *abito* di considerare i problemi.

Non è affatto esagerato dire che nell'educazione tradizionale si è accentuata tanto la presentazione di materiale già pronto (libri, lezioni obbiettive, discorsi del maestro, ecc.) al ragazzo e a questi è stata attribuita in modo così quasi esclusivo il solo compito di ripetere gli argomenti appresi che l'occasione e il motivo per sviluppare l'attenzione riflessiva sono stati solo accidentali. Quasi nessuna considerazione è stata rivolta alla necessità fondamentale di portare il ragazzo a intendere il problema come proprio in modo che fosse indotto da sé a prestare attenzione per trovare la sua risposta. Le condizioni per creare questa auto-posizione di problemi sono state trascurate così com-

pletamente che l'idea stessa di attenzione volontaria è stata radicalmente perversa. La si è considerata come misurata da uno sforzo riluttante, come un'attività suscitata da oggetti esterni e repulsivi in condizioni di sovratensione, invece di considerarla come uno sforzo autonomamente iniziato. Al termine "volontaria" è stato dato il significato di riluttante e sgradevole invece di quello di libero e auto-diretto mercé l'interesse, l'intuito e il potere personale.



VIII

LO SCOPO DELLA STORIA NELL'ISTRUZIONE ELEMENTARE

Se si considera la storia come una semplice memoria del passato, non si vede la ragione di chiedere per essa un posto importante nel programma dell'istruzione elementare. Il passato è passato e i morti si devono lasciare in pace a seppellire i loro morti. Troppe sono le domande urgenti riguardanti il presente e quelle che si pongono sulla soglia dell'avvenire per permettere che il ragazzo si immerga profondamente in ciò che è passato per sempre. Ma questa considerazione non è valida quando si considera la storia come un resoconto delle forze e delle forme della sua vita sociale. Questa resta sempre con noi e ad essa non si applica la distinzione di passato e presente. Che essa si sia svolta in questo o in altro punto è questione di scarsa importanza. Si tratta sempre di vita. Essa mostra i motivi che spingono gli uomini a raggrupparsi e a dividersi e descrive quel che è desiderabile e quel che è dannoso. Comunque essa si configuri per lo storico di professione, per l'educatore la storia deve essere una sociologia indiretta, uno studio cioè della società che metta a nudo il processo del suo divenire e i modi della sua organizzazione. La società presente è troppo complessa e troppo vicina al ragazzo per prestarsi allo studio. Esso non sa orientarsi nel suo labirinto di particolari né con uno sguardo dall'alto abbracciare in prospettiva il suo ordine.

Se lo scopo dell'insegnamento della storia è di mettere in grado il ragazzo di apprezzare i valori della vita sociale,