



***IL BAMBINO E IL CURRICULUM***

**John Dewey, 1902**

**Traduzione di Gaia Banzi - Università Milano-Bicocca**

Le profonde differenze tra le teorie non sono mai gratuite o inventate. Derivano da elementi conflittuali su un problema autentico – un problema che può definirsi autentico perché gli elementi, presi per quello che sono, entrano in conflitto. Ogni problema significativo implica condizioni che in un primo momento si contraddicono. Si può trovare la soluzione soltanto mettendo da parte il significato già definito dei termini e cercando di esaminarne gli aspetti da un altro punto di vista, dunque sotto una nuova luce. Questa ricostruzione comporta un faticoso lavoro di pensiero. Piuttosto che arrendersi alle idee già formate e prendere le distanze da fatti ormai consolidati, è più facile attenersi a ciò che è stato già detto, guardandosi intorno per trovare qualche argomento grazie al quale rafforzarlo contro ogni attacco.

Così si formano le sette: scuole di pensiero. Ciascuna seleziona l'insieme di condizioni che fanno riferimento a ciò in cui credono, poi le erigono a verità complete e indipendenti piuttosto che considerarle come un singolo fattore che deve essere inquadrato all'interno di un problema. I fattori fondamentali nel processo educativo sono da una parte un essere immaturo e non ancora sviluppato, dall'altro alcuni obiettivi, significati, e valori sociali incarnati nell'esperienza maturata dell'adulto.

Il processo educativo sta nella necessaria interazione tra queste forze.

Questa concezione dell'una in relazione all'altra rende possibile un'interazione più completa e libera ed è l'essenza della teoria dell'educazione.

Proprio a questo punto è necessario lo sforzo del pensiero. E' più facile vedere le condizioni nella loro separatezza, insistere sull'una a spese dell'altra, rendendole antagoniste, piuttosto che scoprire una realtà a cui ciascuna di esse appartiene. La cosa più semplice è cogliere al volo qualcosa nella natura del bambino, o nella consapevolezza evoluta dell'adulto, e insistere su questo aspetto come la chiave dell'intero problema. Quando questo accade l'interazione tra questi aspetti, che è un problema pratico molto serio, si trasforma in un problema teoretico fittizio e dunque insolubile.

Anziché considerare senza tentennamenti ciò che è educativo nella sua interezza, lo vediamo in termini conflittuali. Il bambino contrapposto al curriculum; la natura individuale

contrapposta alla natura sociale. Questa opposizione è alla base di tutte le altre divergenze nel pensiero pedagogico.

Il bambino vive in un mondo di contatti personali piuttosto ristretto. E' difficile che una cosa entri a far parte della sua esperienza se non tocca, intimamente e in modo evidente, il suo benessere, o quello della sua famiglia e dei suoi amici. Il suo mondo è un mondo di persone con i propri interessi, piuttosto che una realtà di fatti e di leggi. La sua chiave non è la verità, nel senso di conformità a fatti esterni, ma l'affetto e la condivisione dei sentimenti. In opposizione a questo, gli studi che incontra a scuola presentano contenuti che si estendono indefinitamente indietro nel tempo, e si estendono indefinitamente avanti nello spazio. Il bambino è portato fuori dal suo ambiente fisico familiare - nemmeno un miglio quadrato in linea d'aria - proiettato nel mondo allargato, persino ai confini con il sistema solare. Il suo bagaglio limitato di memoria e tradizioni personali viene sovraccaricato da secoli di storia di tutte le popolazioni.

Ancora una volta, la vita del bambino è un unicum intero e totale. Egli spazia velocemente e prontamente da un tema all'altro, da un punto all'altro ma non è consapevole delle transizioni o dei salti. Non è consapevole dell'isolamento dei temi e probabilmente nemmeno delle distinzioni. Le cose che lo interessano e lo coinvolgono sono tenute insieme dall'unità degli interessi personali e sociali che attraversano la sua vita.

Qualsiasi cosa sia la più importante per lui in un momento dato diviene il suo universo intero. Questo universo è fluido e scorrevole; i suoi contenuti si dissolvono e si ri-formano con sorprendente rapidità. Ma, dopo tutto, è questo il mondo proprio del bambino. Ha l'unità e la completezza della sua vita. Egli va a scuola, e le diverse discipline dividono e frazionano il mondo per lui. La geografia seleziona, astrae e analizza una serie di fatti secondo una prospettiva particolare. L'aritmetica è un altro ambito separato, la grammatica un altro dipartimento, e così via indefinitamente.

Ancora, a scuola ciascuna di queste materie viene classificata. I fatti sono estrapolati dal loro contesto originario di esperienza e riorganizzati in riferimento a qualche principio generale. La classificazione non è oggetto di esperienza del bambino; i temi non si depositano in cellette individuali. I legami vitali dell'affettività, le connessioni dell'attività,

tengono insieme la diversità delle sue esperienze personali. La mente dell'adulto ha tale familiarità con la nozione di fatti logicamente ordinati che non riconosce e non riesce a rendersi conto della quantità di distinzioni e riformulazioni che gli accadimenti dell'esperienza diretta devono subire prima di potersi manifestare come un campo di studio, o un ramo dell'apprendimento. E' necessario distinguere e definire un principio per l'intelletto; i fatti devono essere interpretati in relazione a questo principio, non per quello che sono in se stessi. Essi devono essere ricomposti intorno a un nuovo fulcro che è del tutto astratto e ideale. Questo significa lo sviluppo di un interesse intellettuale specifico. Significa possedere l'abilità di leggere i fatti in modo imparziale e oggettivo, cioè senza riferimento al loro posto e significato nell'esperienza personale. Implica capacità di analisi e di sintesi, abitudini intellettuali altamente sviluppate e padronanza delle tecniche e dell'apparato specifico della ricerca scientifica. In una parola, gli studi così classificati sono il prodotto della scienza di quel tempo e non dell'esperienza del bambino.

Si potrebbero estendere indefinitamente queste apparenti deviazioni e differenze tra il bambino e il curriculum. Ma abbiamo già identificato le contrapposizioni fondamentali: la prima tra il mondo ristretto ma personale del bambino e il mondo dello spazio e del tempo impersonale ma infinitamente esteso; la seconda tra l'unità, l'autenticità e l'entusiasmo della vita del bambino e la specializzazione e suddivisione del curriculum; la terza tra un principio astratto di classificazione logica, e i legami concreti ed emotivi della vita del bambino.

Da questi elementi di conflitto si sviluppano differenti sette educative. Una scuola pone la propria attenzione sull'importanza dei contenuti del curriculum rispetto ai contenuti dell'esperienza del bambino. E' come se dicessero: la vita è insignificante, limitata e grezza? Allora gli studi rivelano il grande, immenso universo con tutta la sua complessità di significati. La vita del bambino è egoistica, egocentrica e impulsiva? Allora in questi studi si trova un universo oggettivo di verità, legge e ordine. L'esperienza del bambino è confusa, vaga, incerta, alla mercè di capricci e circostanze momentanee? Allora gli studi introducono un mondo organizzato sulla base di verità eterne e generali; un mondo in cui tutto è misurabile e definito. Da qui la morale: ignorare e minimizzare le caratteristiche peculiari

del bambino, i capricci e le esperienze. Esse devono essere oscurate o eliminate. Come educatori il nostro lavoro è precisamente quello di sostituire fatti superficiali e casuali con realtà stabili e ben organizzate; e queste sono le basi degli studi e delle lezioni.

Suddividere ogni argomento in discipline; ogni disciplina in lezioni; ciascuna lezione in fatti specifici e in formule. Lasciare che il bambino proceda passo per passo a dominare ciascuna di queste parti separate, e alla fine egli avrà coperto tutto il campo. La strada che sembra così lunga, quando osservata nella sua interezza, è facilmente percorribile se considerata come una serie di tappe. In questo modo l'enfasi viene posta sulla suddivisione logica della materia. Nell'istruzione il problema è di fornire testi suddivisi in parti logiche e sequenze, e di presentare in classe queste porzioni di sapere in un modo definito e graduale insieme. Le materie rappresentano il fine, e determinano il metodo. Il bambino è semplicemente l'essere immaturo che va aiutato a diventare maturo; un individuo superficiale che deve essere aiutato ad approfondire le sue conoscenze; la cui esperienza limitata deve essere ampliata. Il suo compito è quello di ricevere, accettare. La sua parte è compiuta quando egli è duttile e docile.

Non è così, sostiene l'altra setta. Il bambino è il punto d'inizio, il centro e la meta finale. L'ideale è il suo sviluppo, la sua crescita. Egli solo fornisce il modello. Tutte le discipline sono sottomesse alla crescita del bambino; sono strumenti che hanno valore in relazione ai bisogni della crescita. La personalità, il carattere sono più importanti delle materie di studio. L'obiettivo è l'autorealizzazione, non la conoscenza o l'informazione. Possedere tutto il mondo della conoscenza ma perdere il proprio sé è un destino terribile nell'educazione come nella religione. Peraltro le materie non potranno mai essere introdotte nel bambino dall'esterno. L'apprendimento è un processo attivo, comporta un'estensione della mente e un'assimilazione organica che viene da dentro. Dobbiamo, letteralmente, prendere posizione con il bambino e prendere le mosse da lui. E' il bambino e non la materia di studio che determina la qualità e la quantità dall'apprendimento.

Il solo metodo valido è il metodo della mente quando si mette in comunicazione con l'esterno e assimila. La materia di studio è solo nutrimento spirituale, un possibile fattore di crescita. Non può digerirsi da sola; non può trasformarsi da sola in ossa, muscoli e sangue.

L'origine di tutto ciò che a scuola appare morto, meccanico e formale dipende proprio dalla subordinazione della vita e dell'esperienza del bambino al curriculum. E' questa la ragione per cui la materia di studio è divenuta sinonimo di qualcosa di fastidioso, e una lezione viene identificata con un compito. Questa fondamentale opposizione tra bambino e curriculum fondata su questi due diversi atteggiamenti dottrinali si ritrova in una serie di altri termini. "Disciplina" è la parola d'ordine di coloro che enfatizzano il corso di studio; "Interesse" quello di coloro che sfoggiano "Il bambino" sulla loro bandiera. Il punto di vista dei primi è logico; quello dei secondi psicologico. Il primo sottolinea la necessità di una formazione culturale dell'insegnante; il secondo la necessità della connessione al bambino, e della conoscenza dei suoi istinti naturali. "Guida e controllo" sono le parole di moda della prima scuola; "Libertà e iniziativa" quelle dell'altra. I primi affermano le leggi, gli altri proclamano la spontaneità. L'antico, la conservazione di quello che è stato raggiunto con la fatica e con il lavoro duro di anni sono cari ai primi; il nuovo, il cambiamento, il progresso è preferito dai secondi. Si scambiano accuse di inerzia e routine, o, al contrario, di caos e anarchia. Da un lato si sventola l'accusa di trascurare la sacra autorità del dovere, dall'altro la soppressione dell'individualità attraverso un dispotismo tirannico.

Queste opposizioni vengono raramente portate alle loro logiche conclusioni. Il senso comune retrocede di fronte al carattere estremo di questi risultati. Sono contrasti tra teorie, mentre il senso comune oscilla avanti e indietro in un labirinto di compromessi incoerenti. Il bisogno di porre teoria e senso comune pratico in più stretta connessione suggerisce un ritorno alla nostra tesi originale: abbiamo qui condizioni che, nel processo educativo, sono necessariamente correlate le une alle altre poiché il processo educativo è precisamente un insieme di interazione e accomodamento.

Qual è quindi il problema? E' giusto sbarazzarsi della nozione pregiudiziale secondo cui c'è un'interruzione (distinta da una mera differenza di grado) tra l'esperienza del bambino e i diversi aspetti della materia che vanno a costituire il corso di studi. Dal punto di vista del bambino, la questione è di vedere come la sua esperienza contenga già in se stessa elementi – fatti e verità – della stessa sorta di quelli dei corsi di studio istituzionali; e, ancora più importante, di controllare come l'esperienza contenga in se stessa gli atteggiamenti, le

motivazioni e l'interesse che hanno contribuito a sviluppare e a organizzare la materia di studio fino al livello che ha raggiunto. Dalla parte degli studi, si tratta di interpretarli come forze che operano nella vita del bambino, e di scoprire i passaggi che intercorrono tra l'esperienza presente del bambino e la loro più ricca maturità: abbandoniamo la nozione di materia di studio come qualcosa di fisso e pronta-valida in se stessa, al di fuori dell'esperienza dal bambino; cessiamo di pensare l'esperienza del bambino come qualcosa di rigido e chiuso; consideriamola come qualcosa di fluido, embrionale, vitale; solo così ci renderemo conto che il bambino e il curriculum sono semplicemente due limiti che definiscono lo stesso processo. Come due punti delineano una retta, così la posizione attuale del bambino e i fatti e le verità degli studi definiscono l'istruzione. Si tratta di una continua ricostruzione, che si muove oltre l'esperienza presente del bambino verso ciò che è rappresentato da un corpo organizzato di verità che chiamiamo studi.

Di fronte a questo, le diverse materie di studio, aritmetica, geografia, letteratura, botanica etc., sono esperienze in se stesse – sono quelle della razza umana. Incarnano il risultato cumulativo degli sforzi, le aspirazioni e i successi dell'umanità generazione dopo generazione. Lo rappresentano, non come mero accumulo, non come un mucchio fatto da una miscellanea di parti separate di esperienza, ma in modo organizzato e sistematizzato – elaborato in modo riflessivo.

I fatti e le verità che entrano nell'esperienza presente del bambino, e quelli contenuti nella materia di studio, sono dunque le condizioni iniziali e finali della stessa realtà. Opporre l'una all'altra è come contrapporre l'infanzia e la maturità di una stessa esistenza in evoluzione; è come porre, l'una contro l'altro, l'inclinazione all'evoluzione e il risultato finale dello stesso processo.

Il problema della relazione tra il bambino e il curriculum si presenta allora in questa forma: parlando da un punto di vista educativo, qual è il vantaggio di vedere la fine nel suo inizio? Quando ci occupiamo delle prime fasi dello sviluppo, che vantaggi abbiamo nell'essere capaci di anticipare le fasi successive? Gli studi, come abbiamo convenuto, rappresentano le possibilità di sviluppo dell'esperienza immediata e grezza del bambino. Non sono però tutto sommato parte della vita presente e immediata. Perché, quindi, o come, prenderli in

considerazione?

Porre questa domanda suggerisce da sé la risposta. Vedere il risultato è sapere verso quale direzione è orientata l'esperienza presente, sempre che si muova in modo corretto e ragionevole. Il punto di arrivo, che non ha significato per noi per il solo fatto di essere distante, assume un'enorme importanza nel momento in cui lo prendiamo come riferimento per scegliere la direzione per il movimento presente. L'esperienza sistematizzata e definita della mente adulta, in altre parole, è importante per noi nell'interpretare la vita del bambino così come essa si mostra, e nel procedere a guidarla o indirizzarla.

Soffermiamoci un momento su questi due concetti: interpretazione e guida. L'esperienza presente del bambino non è in alcun modo auto-esplicativa. Non è definitiva, bensì transitoria. Non è completa in se stessa, è solo un segnale o un indicatore di certe tendenze di crescita. Se confiniamo il nostro sguardo a quello che il bambino manifesta, saremo confusi e fuorviati. Non potremo leggerne il significato. La scarsa valutazione del bambino dal punto di vista morale e intellettuale, così come la sua romantica idealizzazione, affondano le radici in una comune fallacia. Scaturiscono entrambe dal considerare gli stadi evolutivi in movimento come qualcosa di estrapolato e fisso. La prima posizione non riesce a vedere la potenzialità dei sentimenti e delle azioni che, presi in se stessi, vengono visti come assoluti e inaccettabili; la seconda non riesce a vedere che perfino le manifestazioni più piacevoli e belle sono solo segnali, e cominciano a rovinarsi e a corrompersi se vengono trattate come punti di arrivo.

Abbiamo bisogno di qualcosa che ci renda in grado di interpretare, apprezzare, gli elementi di sviluppo del presente del bambino, gli avanzamenti e i fallimenti, alla luce di un processo-crescita più ampio nel quale essi devono essere collocati. Solo in questo modo possiamo discernere. Se isoliamo le inclinazioni, gli obiettivi e le esperienze attuali del bambino dal posto che occupano e dalla parte che devono svolgere in un'esperienza evolutiva, tutti questi aspetti assumono la stessa importanza; tutti possono essere positivi o negativi. Ma nel corso della vita elementi differenti poggiano su piani di valori differenti. Alcune azioni del bambino sono sintomo di una tendenza in declino; sono le funzioni sopravvissute di un organo che ha svolto la sua funzione e sta perdendo il suo uso vitale.



Dare attenzione a queste qualità significa arrestare lo sviluppo a un livello più basso, significa mantenere sistematicamente lo sviluppo a una fase rudimentale di crescita. Altre attività sono segnali di un potere e di un interesse al culmine; corrispondono al proverbiale “battere il ferro quando è caldo”. Nei loro confronti, si tratta forse di ora o mai più. Selezionate, utilizzate e valorizzate esse potrebbero marcare un punto di svolta di segno positivo nell'intera carriera del bambino; se trascurata, un'opportunità svanisce, e non può essere richiamata. Altre azioni e sentimenti sono profetici; rappresentano l'alba di una luce tremolante che brillerà stabilmente solo in un futuro lontano. Riguardo a questi poco possiamo fare nel presente ma possiamo dare loro occasioni giuste e piene, attendendo il futuro per scegliere una direzione definitiva.

Proprio come, nell'insieme, è stata la debolezza della “vecchia educazione” a rendere detestabile il confronto tra l'im maturità del bambino e la maturità dell'adulto, considerando la prima come qualcosa da cui fuggire appena e per quanto fosse possibile, allo stesso modo il pericolo della “nuova educazione” è stato quello di considerare le capacità e gli interessi attuali del bambino definitive e significative in se stesse. In realtà, i suoi apprendimenti e le sue conquiste sono fluidi e in movimento. Mutano di giorno in giorno e di ora in ora.

Sarebbe davvero dannoso se gli studi sul mondo infantile lasciassero, nel pensiero comune, l'impressione che un bambino, a una determinata età, abbia una dotazione specifica di obiettivi e interessi che devono essere coltivati così come si presentano. Gli interessi in realtà altro non sono che disposizioni verso possibili esperienze; non sono conquiste; il loro valore risiede nell'azione di leva che esercitano e non nella realizzazione che rappresentano. Prendere un fenomeno che si manifesta a un'età specifica come auto-esplicativo e autosufficiente risulta inevitabilmente in atteggiamenti che portano a indulgere e a viziare il bambino.

Si indulge nei confronti di qualsiasi potere, sia esso del bambino o dell'adulto, quando questo viene accettato così come esso si manifesta e al livello di consapevolezza presente. Il suo significato genuino è invece nella propulsione verso un livello più alto. Altrimenti è solo qualcosa da gestire. Fare appello all'interesse sul presente significa solo eccitazione; significa sollecitare un potere senza convogliarlo verso un obiettivo definito. L'inizio

continuo, il continuo avvio di attività non finalizzate, è nocivo, per qualsiasi obiettivo pratico, tanto quanto la costante repressione dell'iniziativa in conformità a ipotetici interessi di un pensiero o una volontà per dir così "superiore". Sarebbe come se il bambino continuasse ad assaggiare e non si nutrisse mai; avendo sempre il palato stuzzicato dal lato emozionale, ma non raggiungendo mai la soddisfazione organica che deriva dalla digestione del cibo e dalla trasformazione di questo in energia funzionale.

A fronte di un tale punto di vista, materie quali la scienza, la storia e l'arte servono a rivelarci il bambino vero. Non possiamo sapere il significato dei suoi punti di vista e delle sue prestazioni a meno di non considerarli come semi che stanno germogliando, o boccioli in apertura, di qualche frutto che deve ancora nascere. Il mondo intero della natura è troppo piccolo per rispondere al problema del significato dell'istinto del bambino verso la luce e la forma. L'intera scienza della fisica non basta mai per interpretare adeguatamente cosa implica una semplice domanda del bambino per spiegare un cambiamento casuale che ha attirato la sua attenzione. L'arte di Raffaello o di Corot non sono sufficienti per aiutarci a valutare gli impulsi che si possono sviluppare nel bambino quando disegna e imbratta.

Questo per quanto riguarda la funzione interpretativa della materia di studio. Il suo ulteriore impiego nell'orientamento e nella guida non è altro che un ampliamento dello stesso pensiero. L'interpretazione del fatto è vederlo nel suo movimento vitale, coglierlo in relazione alla crescita. Vederlo come parte normale della crescita significa assicurare le basi per guidarlo. La guida non è un'imposizione esterna. Essa sta liberando il processo-vita verso un suo più adeguato compimento. Ciò che avevamo detto da un lato rispetto al fatto di ignorare l'esperienza presente del bambino a causa della sua lontananza dall'esperienza matura e dall'altro sull'idealizzazione sentimentale dei capricci e delle prestazioni ingenuie del bambino, potrebbe essere ripetuto qui con un'espressione leggermente modificata.

Vi sono quelli che non riconoscono alternative tra il forzare il bambino, e abbandonarlo a se stesso. Non riconoscendo le alternative possibili, alcuni scelgono un modo, alcuni un altro. Entrambi cadono nel medesimo errore. Entrambi non comprendono che lo sviluppo è un processo definito, governato da una propria legge che può essere perseguita solo se vengono garantite condizioni normali e adeguate. Interpretare in modo corretto gli impulsi presenti e

grezzi del bambino che conta, misura e organizza le cose in serie ritmiche comporta, da parte dell'adulto, cultura matematica – conoscenza della formule e dei rapporti che nella storia umana si sono sviluppati da un inizio tanto rudimentale. Vedere l'intera storia dello sviluppo che intercorre tra queste due fasi vuol dire semplicemente individuare quale passo il bambino deve intraprendere qui e ora; quale uso può fare dei propri impulsi ciechi in modo da acquisire chiarezza e forza.

Se, ancora una volta, la “vecchia educazione” ha teso a ignorare la qualità dinamica, la forza evolutiva inerente all'esperienza presente del bambino, e quindi ha dedotto che la direzione e il controllo fossero solo questioni relative alla collocazione arbitraria del bambino in un dato percorso per forzarlo a seguire questa direzione, la “nuova educazione” rischia di interpretare lo sviluppo in un modo troppo formale e vuoto insieme. Si pretende che il bambino sviluppi questo o quell'aspetto o verità traendoli dalla sua stessa mente. Egli è spinto a elaborare e risolvere questioni da solo, senza essere supportato da nessuna condizione richiesta per iniziare e orientare il pensiero. Nulla può essere sviluppato dal nulla; da ciò che è grezzo può svilupparsi solo qualcosa di grezzo – e questo è sicuramente ciò che accade quando confiniamo il bambino nel circuito del suo sé, acquisito come se esso fosse una finalità, e lo invitiamo a ricavare da esso nuove verità sulla natura o sulla propria condotta.

E' certamente altrettanto futile aspettarsi che il bambino sviluppi un universo dalla propria mente come può tentare il filosofo. Sviluppo non vuol dire solo estrarre qualcosa dalla mente. E' sviluppo dell'esperienza e nell'esperienza che si vuole realmente. Questo è impossibile a meno che non si garantisca uno strumento educativo valido che metta in grado di funzionare i poteri e gli interessi selezionati. Questi devono divenire attivi, e il modo grazie al quale si attivano dipende quasi interamente dagli stimoli che li circondano e dal materiale sul quale si esercitano. Il problema della direzione è quindi il problema della selezione appropriata di stimoli per gli istinti e impulsi che si desidera impiegare nell'acquisire una nuova esperienza. E' impossibile definire quali nuove esperienze sono desiderabili, e quindi quali stimoli sono necessari, se non esiste una certa comprensione dei fini dello sviluppo; in una parola, la conoscenza dell'adulto è la base che rivela il possibile

percorso aperto al fanciullo.

Potrebbe essere utile distinguere e correlare l'uno all'altro gli aspetti logici e psicologici dell'esperienza - il primo come materia di studio in se stesso, il secondo in relazione al bambino. Un enunciato psicologico riguardo l'esperienza segue il suo effettivo progredire, è storico; rimarca i passi intrapresi, quelli incerti e tortuosi, così come quelli produttivi e ben riusciti. Il punto di vista logico, di contro, suppone che lo sviluppo abbia raggiunto un livello positivo di realizzazione. Trascura il processo e prende in considerazione il risultato. Riassume e organizza, e così separa i risultati raggiunti dai passi che hanno compiuto nel loro progredire. Potremmo comparare la differenza tra la prospettiva logica e quella psicologica alla differenza tra le annotazioni che un esploratore prende trovandosi in un nuovo paese, tracciando un sentiero e trovando la strada meglio che può, e una mappa completa che è stata messa a punto dopo che il territorio è stato esplorato a fondo. Ambedue sono vicendevolmente dipendenti. Senza i più o meno accidentali e tortuosi sentieri tracciati dall'esploratore potrebbero non essere a disposizione gli elementi necessari per realizzare un quadro completo e correlato.

Ma nessuno avrebbe potuto trarre vantaggio dal viaggio dell'esploratore se questo non fosse stato controllato e confrontato con simili vagabondaggi di altri viaggiatori; se i nuovi dettagli geografici appresi, i fiumi attraversati, le montagne scalate etc., non fossero osservati, come meri accadimenti nel percorso del singolo viaggiatore, bensì (a parte la storia individuale dell'esploratore) in relazione a fatti simili già conosciuti. La mappa mette in fila esperienze individuali, ponendole in relazione reciproca a dispetto delle circostanze temporali e degli incidenti delle prime loro originarie scoperte.

Qual è lo scopo di questo elaborato resoconto di esperienza? A che cosa serve la mappa?

Bene, soffermiamoci prima di tutto su cosa la mappa non è. La mappa non è un sostituto dell'esperienza personale. La mappa non prende il posto del viaggio vero e proprio. I materiali elaborati logicamente siano essi di una disciplina scientifica o di un ramo del sapere, di uno studio, non sono sostitutivi dell'esperienza individuale. La formula matematica riguardante un corpo in caduta non si sostituisce al contatto personale e all'esperienza diretta individuale del cadere. Ma la mappa, un riepilogo, una visione

organizzata e ordinata delle esperienze precedenti, serve a guidare l'esperienza futura; fornisce la direzione; facilita il controllo; capitalizza gli sforzi, prevenendo inutili divagazioni, e orienta verso il sentiero che conduce più velocemente e in sicurezza al risultato desiderato. Attraverso la mappa ogni nuovo viaggiatore può avvantaggiarsi dei risultati delle altre esplorazioni senza perdere energie e tempo in vagabondaggi che egli stesso sarebbe obbligato a ripetere senza l'assistenza di una testimonianza obiettiva e generalizzabile delle loro prestazioni.

Quello che chiamiamo scienza o studio pone il frutto netto dell'esperienza passata nella forma che la rende più valida per il futuro. Rappresenta una capitalizzazione subito trasformata in interesse. Economizza in ogni modo il lavoro della mente. La memoria è meno messa alla prova, perché i fatti sono raggruppati secondo un principio comune, invece di essere connessi unicamente ai diversi accadimenti della scoperta originaria. L'osservazione è supportata; sappiamo che cosa cercare e dove. E' la differenza che intercorre tra cercare un ago nel pagliaio, e cercare un documento in un archivio ben organizzato. Il ragionamento è immediato, perché esistono un percorso o una linea tracciata sui quali le idee marciano con naturalezza, invece di oscillare da una associazione all'altra.

Non c'è quindi nulla di definitivo nella traduzione logica dell'esperienza; il suo valore non risiede in se stessa; la sua rilevanza è da ricercare nel punto di vista, nella prospettiva, nel metodo. Interviene tra le casuali, ipotetiche e tortuose esperienze del passato, e le esperienze più controllate e ordinate del futuro. Riporta l'esperienza passata in quella forma pura che la rende più accessibile e significativa, più feconda rispetto alle esperienze future. Le astrazioni, le generalizzazioni e le classificazioni che introduce hanno tutte un significato in prospettiva.

Il risultato elaborato non è quindi da opporre al processo di crescita. La prospettiva logica non si colloca in opposizione a quella psicologica. L'esito rilevato e organizzato occupa una posizione critica nel processo di crescita. Esso marca un punto di svolta. Mostra come trarre beneficio dal passato nel gestire gli sforzi futuri. In senso lato il punto di vista logico è in se stesso psicologico; ha il suo significato in quanto è un passaggio nell'evoluzione dell'esperienza, e ha la sua giustificazione nel suo essere funzionale alla crescita futura che

esso assicura.

Da qui il bisogno di ripristinare i temi delle discipline o rami dell'apprendimento nell'esperienza. Essi devono essere ricollocati nell'esperienza da cui sono stati sottratti. Devono essere psicologizzati; trasformati, tradotti in esperienza diretta e individuale a cui devono le proprie origini e il loro significato.

Ogni disciplina o materia comprende quindi due aspetti: uno per lo scienziato come scienziato; l'altro per l'insegnante in quanto insegnante. Questi due aspetti non sono in alcun modo opposti o conflittuali. Ma non sono nemmeno immediatamente identici. Per lo scienziato, la materia di studio rappresenta semplicemente una struttura data di verità da utilizzare nell'individuare nuovi problemi, iniziare nuove ricerche e portarle a compimento attraverso risultati verificati. Ai suoi occhi la materia della scienza è autosufficiente. Egli rimanda le diverse sezioni di essa ad altre; connette nuovi accadimenti ad essa. In quanto scienziato non è chiamato ad avventurarsi oltre questi particolari confini; se lo fa, è solo allo scopo di raccogliere altri fatti di carattere generale. Il problema dell'insegnante è di natura differente. In quanto insegnante egli non si preoccupa di apportare dati alla disciplina che insegna, proponendo nuove ipotesi o verificandole. Egli è preoccupato che la materia della scienza rappresenti uno stadio e una fase di sviluppo dell'esperienza. Il suo problema è quello di indurre un'esperienza personale e vitale. In quanto insegnante, quindi, il suo interesse è costituito dai modi possibili di tradurre la materia in una parte di esperienza; è quello che nel presente del bambino è utilizzabile per fare riferimento ad essa; è come questi elementi possono essere impiegati; è come la sua conoscenza della materia può supportare l'interpretazione dei bisogni e del fare del bambino e determinare l'ambiente nel quale il bambino dovrebbe essere posto in modo che la sua crescita possa essere appropriatamente orientata. Egli è interessato non tanto alla materia in sé, ma alla materia in quanto fattore collegato a un'esperienza globale e di crescita. Questo punto di vista comporta quindi una prospettiva psicologica.

Non riuscire a tenere a mente il doppio aspetto della materia di studio che determina l'opposizione tra curriculum e bambino, indicata nelle pagine precedenti, costituisce un vero e proprio fallimento. La materia, così come è descritta dallo scienziato, non ha attinenza

diretta all'esperienza del bambino. Si colloca al di fuori di essa. Qui il pericolo non è solo teorico. Siamo minacciati da tutti i lati. Il libro di testo e l'insegnante competono tra loro nel presentare al bambino la materia come la si propone agli specialisti. Queste modificazioni e revisioni sono una mera eliminazione di alcune difficoltà scientifiche e una riduzione generale a un livello intellettuale inferiore. La materia non è traslata in termini esistenziali, ma è proposta direttamente come sostituto o allegato esterno alla vita reale del bambino.

Ne risultano tre tipici “mali”: in primo luogo la mancanza di qualsiasi connessione organica con ciò che il bambino ha già visto, sperimentato e amato, comporta il fatto che i materiali risultino meramente formali e simbolici. La forma autentica, il vero simbolo, hanno la funzione di metodo per il possesso e la scoperta della verità. Sono strumenti attraverso i quali l'individuo si inoltra in modo più sicuro e ampio in territori inesplorati. Sono mezzi attraverso i quali egli mette in campo tutte le informazioni sulla realtà che ha potuto riscontrare nelle passate esperienze. Ma questo può accadere solo quando il simbolo simbolizza autenticamente – quando rappresenta e riassume le esperienze attuali che l'individuo ha già attraversato. Un simbolo che è stato indotto dall'esterno, che non è stato introdotto con attività preliminari, è, come abbiamo detto, un mero simbolo: esso è morto e sepolto. Che si tratti di aritmetica, geografia o grammatica, se non siano state accostate a ciò che precedentemente ha occupato una posizione di rilievo nella vita del bambino, esse sono ridotte a questa posizione. Non è la realtà, ma solo un indizio di realtà che potrebbe essere esperito in presenza di alcune condizioni. Ma la presentazione sbrigativa della realtà come qualcosa di conosciuto da altri, che necessita solo di essere studiata e imparata dal bambino, esclude le condizioni perché ciò avvenga. Essa condanna il fatto a essere un geroglifico: potrebbe voler dire qualcosa se solo qualcuno avesse la chiave di accesso. L'indizio mancante rimane una inutile curiosità, che affligge e ostruisce la mente, un peso morto che grava su di essa.

Il secondo male in questa presentazione esterna è la mancanza di motivazione. Non solo non vi sono fatti o verità che siano stati testati precedentemente per appropriarsi e assimilare il nuovo, ma non vi sono neanche desiderio, necessità o domanda. Quando la materia è stata psicologizzata, ossia, considerata come il risultato delle attività e degli atteggiamenti

presenti, è semplice individuare nel presente qualche ostacolo intellettuale, concreto o etico che possa essere superato più adeguatamente se si padroneggia la verità in questione. Questo bisogno colma la mancanza di motivazione all'apprendimento. Se il bambino ha un suo scopo, questo lo induce a impossessarsi dei mezzi per perseguirlo. Ma quando la materia è proposta direttamente nella forma di una lezione da imparare in quanto lezione, le connessioni tra bisogno e scopo spiccano per la loro assenza. Quello che intendiamo per istruzione meccanica e spenta è il risultato di questa mancanza di motivazione. Organico e vitale comportano interazione – comportano gioco tra domanda mentale e offerta materiale. Il terzo male è rappresentato dal fatto che anche la questione più scientifica, elaborata nel modo più logico, perde questa qualità quando è presentata in modo esterno e preconfezionato nel momento in cui arriva al bambino. Essa deve subire qualche modifica al fine di eliminare alcuni passaggi troppo difficili da comprendere e di ridurre alcune difficoltà emergenti. Che cosa accade? Quegli aspetti che risultano più significativi agli occhi dello scienziato, più rilevanti nella logica dell'indagine effettiva e della classificazione, vengono meno. La caratteristica veramente stimolante è oscurata e la funzione organizzatrice scompare. O, come diciamo comunemente, le capacità di ragionamento del bambino, le facoltà di astrazione e generalizzazione, non sono adeguatamente sviluppate. Quindi la materia è svuotata del suo valore logico, e, sebbene essa sia quello che è solo da una prospettiva logica, viene presentata come materiale “mnemonico”. Questa è la contraddizione: il bambino non riceve il vantaggio dell'elaborazione logica dell'adulto e nemmeno quello delle sue innate competenze di comprensione e di risoluzione. Quindi la logica del bambino è ostacolata e mortificata, e siamo fortunati se non assimila effettiva non-scienza, piatti e residui luoghi comuni da quello che aveva guadagnato vitalità scientifica una o due generazioni passate – dell'esperienza che altri hanno potuto sperimentare tempo addietro. reminiscenza degenerata di ciò che qualcun altro una volta ha formulato sulla base dell'esperienza che altri hanno potuto sperimentare tempo addietro.

La catena dei mali non finisce qui. E' fin troppo consueto che opposte teorie erranee cerchino di giocare nel campo altrui. Considerazioni psicologiche possono bisbigliare o farsi



largo da lato e comunque non possono essere spazzate via. Messe alla porta, rientrano dalla finestra. In qualche modo e da qualche parte bisogna fare appello alla motivazione, la connessione tra mente e materia deve essere stabilita. Non è possibile mettere in discussione questo rapporto; la sola questione è se esso sia cresciuto indipendentemente dalla materia di studio stessa per un esclusivo processo mentale, o se sia stato importato da qualche causa esterna. Se la materia delle lezioni deve essere tale per avere un posto adeguato nel processo di espansione della consapevolezza del bambino, qualora si sviluppi al di fuori delle sue azioni passate, dei suoi pensieri e delle tribolazioni e solo grazie alla domanda di ulteriori risultati e ricettività, allora nessun dispositivo o stratagemma di metodo può essere impiegato per elicitare “interesse”. Ciò che è psicologizzato riveste un interesse – ossia, è posto nel complesso della vita consapevole affinché condivida il valore di quella vita. Ma la disciplina presentata dall'esterno, concepita e costituita da punti di vista e opinioni lontane dal bambino, ed elaborate secondo motivazioni a lui aliene, di per se stessa non può occupare quel posto. Da qui il ricorso a un sistema di leve accidentali per motivarlo, a un esercizio forzato per guidarlo, e a un allettamento creato apposta per adescarlo.

Potrebbe essere rilevante menzionare tre aspetti di questo ricorrere a modalità esterne per dare un significato psicologico alla materia di studio. La familiarità genera disprezzo, ma produce anche qualcosa di simile all'affetto. Ci abituiamo alle catene che portiamo, e ci mancano quando sono rimosse. E' una vecchia storia che attraverso l'abitudine abbracciamo ciò che in prima istanza ha rivestito un ruolo odioso. Poco attraenti, perché prive di significato, le attività possono diventare gradevoli se si è persistito abbastanza a lungo. E' possibile per la mente sviluppare interesse per una procedura meccanica o una routine se sono fornite costantemente le condizioni che rimandano a quel modo di operare e ne precludono qualsiasi altro. Sento spesso utilizzare tecniche monotone ed esercizi privi di senso difesi e sbandierati perché “I bambini dimostrano un così forte interesse in essi”. Sì, questo è il peggio; la mente, esclusa da un degno impiego e mancando il gusto di una prestazione adeguata, si adegua al livello inferiore che le è concesso conoscere e su cui operare, e necessariamente trova interesse in esperienze limitate e ristrette. Trovare soddisfazione nel proprio esercizio è la legge usuale della mente, e se le vengono negate

occupazioni significative e di ampio raggio, essa cerca di accontentarsi delle operazioni formali che le rimangono – e troppo spesso le porta a compimento con successo – a parte i casi in cui occorre un'attività più intensa in cui non riesce a sistematizzarle, e questo conduce alla condizione indisciplinata e degradata della nostra scuola. L'interesse nella comprensione formale dei simboli e delle loro riproduzioni mnemoniche diventa in molti studenti il sostituto nella realtà a un interesse vitale e originale; e tutto questo perché, con la materia del corso di studi impostata senza una connessione alla mente dell'individuo, deve essere ideato ed elaborato un legame sostitutivo che mantenga una qualche sorta di relazione funzionale con la mente.

Il secondo sostituto alla motivazione viva verso la materia è rappresentato dagli effetti di contrasto; la materia trattata a lezione è resa interessante, se non in se stessa, almeno in contrasto con qualche esperienza alternativa. Imparare una lezione è più interessante di ricevere un rimprovero, sostenere la derisione generale, doversi fermare dopo l'orario di scuola, prendere voti bassi degradanti o essere bocciati. E molto di quello che è compreso sotto il nome di “disciplina”, ed è fiero di opporsi alle dottrine di una pedagogia debole e di difendere la bandiera dell'impegno e del dovere, non è null'altro che questo ricorso all'”interesse” in senso inverso – temere, avere avversione per svariati tipi di punizioni fisiche, sociali e personali. La materia di studio non è attraente; non può esserlo; non si origina e non si connette con un'esperienza in espansione. Così l'interesse è legato ai mille e uno fattori esterni e irrilevanti che possono servire, per solo rifiuto e rimbalzo, a tenere la mente sulla materia da cui divaga costantemente.

La natura umana, comunque, tende a cercare la sua motivazione in ciò che è gradevole piuttosto che in quello che è sgradevole, nel piacere immediato piuttosto che in una pena in alternativa. E quindi è emersa la teoria e la pratica moderna dell'*interesse*, nel senso falso del termine. L'oggetto di studio viene lasciato da parte; fintanto che le sue caratteristiche sono considerate solo come materiale selezionato e formulato dall'esterno. E' ancora troppa geografia, aritmetica e grammatica, piuttosto bisognerebbe liberare le potenzialità dell'esperienza del bambino rispetto al linguaggio, alla terra, e alla realtà numerata e misurabile. Da qui la difficoltà di portare la mente a concentrarsi; da qui la sua repulsione;

la tendenza a vagare con l'attenzione; l'ammassarsi di fatti e immagini e il rimuovere i contenuti della lezione. Il modo legittimo di uscirne è quello di trasformare la materia; di psicologizzarla – ossia, ancora una volta, di prenderla e svilupparla in relazione alla portata e agli scopi della vita del bambino. Ma è più semplice lasciarla come è, e con uno stratagemma di metodo aumentare l'interesse intorno a lei, renderla *interessante*; rivestirla con una superficie di zucchero; omettere la sua sterilità dovuta a materiali mediati e non correlati; e infine, per così dire, fare in modo che il bambino ingurgiti e digerisca il boccone sgradevole mentre sta divertendosi a provare qualcosa del tutto differente. Ahimè, l'analogia! L'assimilazione mentale è una questione di consapevolezza; e se l'attenzione non ha giocato un ruolo sulla materia effettiva, quest'ultima non è stata compresa e non ha lavorato sulle facoltà.

Come si pone allora il Caso del Bambino versus il Curriculum? Quale verdetto? La fallacia estrema della *querelle* originale con la quale abbiamo avviato il discorso è la supposizione di non avere scelta tra lasciare il bambino alla sua spontaneità senza guida o orientarne la direzione dall'esterno. La risposta è l'azione, l'adattamento, l'accomodamento. Non esiste un'attività puramente auto-riferita, perché tutte le attività hanno luogo in un ambiente, in una situazione e fanno riferimento a queste condizioni. Ma, ancora, nulla di tutto questo può essere imposizione di verità calata dall'esterno, perché la verità imposta dall'esterno è impossibile. Tutto dipende dall'attività a cui la mente si impegna in risposta a quello che è proposto da fuori. Il valore della ricchezza creata dalla conoscenza formale che costituisce gli studi è quello di mettere l'educatore nelle condizioni di definire l'ambiente del bambino, e quindi indirettamente di dirigere. Il suo primo valore, l'indicazione fondamentale, è di essere rivolta all'insegnante, non al bambino. Gli raccomanda: queste e quelle sono le capacità, i traguardi, nella verità, nella bellezza e nel comportamento, aperte a questi bambini. Ora è necessario fare in modo che giorno per giorno le condizioni siano tali da permettere che le loro proprie attività muovano in quella direzione, verso un tale apice. Facciamo in modo che la natura del bambino compia il proprio destino, che si manifesta in qualsiasi aspetto della scienza dell'arte e dell'industria che il mondo persegue come proprio. Il Caso però è quello del Bambino. Sono le sue potenzialità attuali che devono affermarsi; le

sue capacità attuali che devono essere esercitate; le sue attitudini del momento che devono essere realizzate. Se l'insegnante conosce, conosce con sapienza e a fondo le manifestazioni culturali che sono rappresentate da ciò che definiamo Curriculum, egli non conosce però né quale sia la potenza attuale, la capacità o il punto di vista [del Bambino] e nemmeno quello che deve essere affermato, esercitato e del quale dobbiamo essere consapevoli.