

I PROBLEMI
DELL'EDUCAZIONE

Fausto Finazzi

Elementi di pedagogia del Novecento

ARMANDO EDITORE



ELEMENTI DI PEDAGOGIA DEL NOVECENTO



ARMANDO
EDITORE

FINAZZI, Fausto

Elementi di pedagogia del Novecento ;

Roma : Armando, © 2016

160 p. ; 21 cm. (I problemi dell'educazione)

ISBN: 978-88-6992-014-1

1. Attivismo pedagogico
2. Metodo didattico montessoriano
3. Nuove teorie sull'intelligenza

CDD 370

© 2016 Armando Armando s.r.l.

Piazza della Radio, 14 - 00146 Roma

Direzione - Ufficio Stampa 06/5894525

Direzione editoriale e Redazione 06/5817245

Amministrazione - Ufficio Abbonamenti 06/5806420

Fax 06/5818564

Internet: <http://www.armando.it>

E-Mail: redazione@armando.it ; segreteria@armando.it

23-01-177

I diritti di traduzione, di riproduzione e di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), in lingua italiana, sono riservati per tutti i Paesi.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, comma 4, della legge 22 aprile 1941 n. 633 ovvero dall'accordo stipulato tra SIAE, SNS e CNA, CONFARTIGIANATO, CASA, CLAAI, CONFCOMMERCIO, CONFESERCENTI il 18 dicembre 2000.

Le riproduzioni a uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume/fascicolo, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Via delle Erbe, n. 2, 20121 Milano, telefax 02 809506, e-mail aidro@iol.it

Sommario

<i>Prefazione</i>	7
<i>Introduzione</i>	
Linee generali riguardanti correnti di pensiero, autori e teorie nel campo educativo	9
<i>Capitolo I</i>	
L'attivismo pedagogico nell'insegnamento	17
1.1. L'educazione attiva in Europa	17
1.2. L'educazione attiva nel continente americano: il pensiero e l'opera di John Dewey	23
1.3. Il metodo sperimentale deweyano nell'insegnamento	26
1.4. Osservazioni sull'educazione professionale	43
<i>Capitolo II</i>	
Il metodo didattico montessoriano	47
2.1. Maria Montessori: cenni biografici	47
2.2. Il metodo montessoriano: introduzione	50
2.3. L'educazione sensoriale, manuale e motoria	61
2.4. Considerazioni sulla validità del metodo e sguardo alla letteratura critica	73
<i>Capitolo III</i>	
Jean Piaget e lo studio della psicologia infantile	77
3.1. Jean Piaget e lo studio della psicologia infantile: introduzione	77
3.2. La ricostruzione delle fasi dello sviluppo	86

3.3. I raggruppamenti logici e infralogici	108
3.4. Gli stadi operatori in particolare	111
3.5.1. Metodi piagetiani per studiare credenze, rappresentazioni del mondo, tendenze del pensiero infantile	126
3.5.2. Segue: Riconoscimento dei cinque tipi di reazione	132
3.6. Riflessi sul piano didattico della teoria di Piaget	136

Capitolo IV

L'istruzione di fronte alle nuove teorie sull'intelligenza	139
4.1. Concezioni vecchie e nuove sull'intelligenza	139
4.2. Orientamenti didattici alla luce della nuova concezione di intelligenza	145

Bibliografia	153
---------------------	-----

I PROBLEMI DELL'EDUCAZIONE

a cura di Bianca Spadolini


**ARMANDO
EDITORE**

Comitato Scientifico:

ALEANDRI GABRIELLA, *Università degli Studi di Macerata*; BÖHM WINFRIED, *Universität Würzburg*; BREZINKA WOLFGANG, *Österreichische Akademie der Wissenschaften (Austria)*, *Universität Konstanz (Germania)*; CAMBI FRANCO, *Università degli Studi di Firenze*; CORSI MICHELE, *Università degli Studi di Macerata*; DEPOVER CHRISTIAN, *Facoltà di Scienze dell'educazione dell'Università di Mons (Belgio)*; DOMENICI GAETANO, *Università degli Studi Roma Tre*; FIORUCCI MASSIMILIANO, *Università degli Studi Roma Tre*; FRABBONI FRANCO, *Università di Bologna*; GAMALERI GIANPIERO, *Università degli Studi Roma Tre*; HICKMAN LARRY, *Southern Illinois University Carbondale (USA)*; LA MARCA ALESSANDRA, *Università degli Studi di Palermo*; LEZCANO BARBERO FERNANDO, *Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Burgos (Spagna)*; LOMBARDI SATRIANI LUIGI, *Università degli Studi di Roma La Sapienza*; MUNOZ CASADO RAQUEL, *Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Burgos (Spagna)*; PAPARELLA NICOLA, *Università del Salento*; PERUCCA ANGELA, *Università del Salento*; PINTO MINERVA FRANCA, *Università degli Studi di Foggia*; SADABA CHARO, *Facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università di Navarra (Spagna)*; SIEMIENECKI BRONISLAW, *Nicolaus Copernicus University (Torùn, Polonia)*; SPADAFORA GIUSEPPE, *Università degli Studi di Cosenza*; SPADOLINI BIANCA, *Università degli Studi Roma Tre*; SUSI FRANCESCO, *Università degli Studi Roma Tre*; TIKHOMIROVA EVGENYA, *Università di Scienze Umanistiche e Sociali di Samara (Russia)*; ZANNIELLO GIUSEPPE, *Università degli Studi di Palermo*.



ELEMENTI DI PEDAGOGIA DEL NOVECENTO



ARMANDO
EDITORE

FINAZZI, Fausto

Elementi di pedagogia del Novecento ;

Roma : Armando, © 2016

160 p. ; 21 cm. (I problemi dell'educazione)

ISBN: 978-88-6992-014-1

1. Attivismo pedagogico
2. Metodo didattico montessoriano
3. Nuove teorie sull'intelligenza

CDD 370

© 2016 Armando Armando s.r.l.

Piazza della Radio, 14 - 00146 Roma

Direzione - Ufficio Stampa 06/5894525

Direzione editoriale e Redazione 06/5817245

Amministrazione - Ufficio Abbonamenti 06/5806420

Fax 06/5818564

Internet: <http://www.armando.it>

E-Mail: redazione@armando.it ; segreteria@armando.it

23-01-177

I diritti di traduzione, di riproduzione e di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), in lingua italiana, sono riservati per tutti i Paesi.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, comma 4, della legge 22 aprile 1941 n. 633 ovvero dall'accordo stipulato tra SIAE, SNS e CNA, CONFARTIGIANATO, CASA, CLAAI, CONFCOMMERCIO, CONFESERCENTI il 18 dicembre 2000.

Le riproduzioni a uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume/fascicolo, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Via delle Erbe, n. 2, 20121 Milano, telefax 02 809506, e-mail aidro@iol.it

Sommario

<i>Prefazione</i>	7
<i>Introduzione</i>	
Linee generali riguardanti correnti di pensiero, autori e teorie nel campo educativo	9
<i>Capitolo I</i>	
L'attivismo pedagogico nell'insegnamento	17
1.1. L'educazione attiva in Europa	17
1.2. L'educazione attiva nel continente americano: il pensiero e l'opera di John Dewey	23
1.3. Il metodo sperimentale deweyano nell'insegnamento	26
1.4. Osservazioni sull'educazione professionale	43
<i>Capitolo II</i>	
Il metodo didattico montessoriano	47
2.1. Maria Montessori: cenni biografici	47
2.2. Il metodo montessoriano: introduzione	50
2.3. L'educazione sensoriale, manuale e motoria	61
2.4. Considerazioni sulla validità del metodo e sguardo alla letteratura critica	73
<i>Capitolo III</i>	
Jean Piaget e lo studio della psicologia infantile	77
3.1. Jean Piaget e lo studio della psicologia infantile: introduzione	77
3.2. La ricostruzione delle fasi dello sviluppo	86

3.3. I raggruppamenti logici e infralogici	108
3.4. Gli stadi operatori in particolare	111
3.5.1. Metodi piagetiani per studiare credenze, rappresentazioni del mondo, tendenze del pensiero infantile	126
3.5.2. Segue: Riconoscimento dei cinque tipi di reazione	132
3.6. Riflessi sul piano didattico della teoria di Piaget	136

Capitolo IV

L'istruzione di fronte alle nuove teorie sull'intelligenza	139
4.1. Concezioni vecchie e nuove sull'intelligenza	139
4.2. Orientamenti didattici alla luce della nuova concezione di intelligenza	145

Bibliografia	153
---------------------	-----

Prefazione

Il testo del libro riflette, almeno in parte, un corso di dispense tenuto per l'Università degli Studi Niccolò Cusano di Roma in risposta alle più frequenti richieste avanzate dagli studenti.

Gli autori citati sono molto impegnativi e hanno lasciato una forte traccia nel pensiero pedagogico italiano. Maria Montessori, che vorrei citare per prima, ebbe con il fascismo una vita molto difficile e controversa; il soggiorno in India la mise a contatto con popolazioni e culture diverse e questo arricchì il suo pensiero e la sua fiducia nella continuazione della sua opera di educatrice. Furono tangibili i risultati ottenuti con la figlia della regina d'Olanda che riuscì a portare quasi alla completa guarigione e quelli per gli alunni delle scuole materne di S. Lorenzo in Roma: erano bambini senza genitori o poverissimi. Un secondo autore può essere ricordato nell'ambito del presente libro: John Dewey. Le sperimentazioni del pedagogista americano furono già al suo tempo apprezzate ed estese ad allievi di molte scuole elementari degli Stati Uniti con risultati palesi ed apprezzabili. Le sue teorie ebbero un seguito in Italia ove apparvero articoli di Lamberto Borghi su tale autore nella rivista «Scuola e Città». Per quanto riguarda il terzo autore trattato, Jean Piaget, non va dimenticato che egli contribuì al *Trattato di psicologia sperimentale* e che Ginevra divenne il centro di indagine per le sue ricerche che conseguirono fama mondiale.

Oggi questi autori si possono considerare, senza alcun dubbio, i maggiori pedagogisti del Novecento, anche perché fornirono basi

sufficienti per un valido rapporto psicologia-pedagogia. Nessuno oggi può riflettere su temi centrali del bambino e dell'adolescente senza riferirsi a questi autori e senza attingere al loro pensiero. Citiamo ad esempio Howard Gardner, fino a qualche decennio fa del tutto sconosciuto in Italia.

Nel presente volume si possono considerare in vari capitoli tematiche indispensabili nella esposizione critica senza per questo soppesare gli indubitabili risultati raggiunti. Quanto di questi autori è penetrato nella scuola italiana e nelle varie classi scolastiche? Quanto dei dubbi e degli interrogativi da essi posti? Quanto dei loro progetti e dello studio dell'ambiente educativo da essi condotto? Citiamo ad esempio il rione di S. Lorenzo in Roma per M. Montessori, che si è dovuta confrontare con le teorie di Ovide Decroly e con i danni perpetrati da due guerre mondiali su nuclei familiari, bambini, scuole e ospedali che si adoperarono per la guarigione e il recupero di vittime della guerra, quando non avevano perduto la vita.

È ferma convinzione dell'autore del presente lavoro che le metodologie concepite dagli autori considerati possano oggi trovare applicazione non solo all'interno della scuola ma anche con categorie in certo senso nuove e frammentarie, come immigrati, figli di emarginati delle periferie, soggetti in attesa di recupero, persone in qualche modo svantaggiate.

Fausto Finazzi

Università degli Studi Niccolò Cusano

Aprile 2015

Introduzione

Linee generali riguardanti correnti di pensiero, autori e teorie nel campo educativo

In questa esposizione introduttiva della tematica e della metodologia con la quale saranno affrontati aspetti e problemi pedagogici e didattici che verranno trattati in questa parte del corso saranno illustrati concetti, linee di tendenza, contesti e realtà da tenere presenti per inquadrare il discorso successivo.

Nelle lezioni del corso sulle principali teorie e autori che hanno caratterizzato la riflessione educativa del Novecento è bene iniziare a fare qualche precisazione relativa ad alcune correnti filosofiche e pedagogiche alle quali si possono ricondurre molti degli autori che verranno presi in considerazione in quanto particolarmente significativi nell'ambito della teoria e della tecnica didattica. Una di queste correnti è rappresentata dall'*attivismo pedagogico* alla quale fanno capo autori come la Montessori, Dewey, Ferrière.

L'attivismo è un movimento, affermatosi negli Stati Uniti e in Europa nei primi decenni del Novecento, caratterizzato dall'aspirazione ad una rivalutazione del discente, in genere bambino, il quale deve essere favorito nella sua attività spontanea e da questo punto di vista la posizione assunta dai promotori del movimento si contrappone alla concezione della scuola tradizionale in cui il fanciullo è passivo, costretto a ricevere l'insegnamento del maestro, ad obbedirlo, ad ascoltare senza alcuna iniziativa o effettiva

partecipazione la lezione e quindi senza possibilità di sviluppare la propria personalità.

Il movimento in questione, il quale si sovrappone a quello delle “scuole nuove” diffusosi a partire dalla fine dell'Ottocento e ispirato a principi di svecchiamento e di riforma, trova conferme e approfondimenti soprattutto con l'opera di Ferrière, il quale pubblica nel 1920 il volume *La scuola attiva*, fonda nel 1899 a Ginevra il Bureau International des Écoles Nouvelles (Ufficio internazionale delle scuole nuove, BIEN) e nel 1921 fonderà la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle (Lega internazionale dell'educazione nuova, LIEN) illustrando nei primi congressi di questa i cosiddetti *trenta punti* da lui compilati, concernenti i requisiti della nuova scuola.

Altro filone di pensiero che presenta caratteri propri è quello dell'*empirismo anglosassone*, tradizionalmente inteso come la semplice progressiva raccolta e organizzazione dei dati sensibili, al quale possono essere ascritti John Locke e Dewey, anche se i principi seguiti da quest'ultimo sono più specificamente qualificabili come *pragmatismo* cioè indirizzo filosofico che considera il pensiero come progetto finalizzato all'azione. Forma particolare del pragmatismo e suo sviluppo è lo *strumentalismo*, termine adottato dal Dewey stesso per indicare la sua filosofia.

Lo *strutturalismo*, orientamento che sicuramente vede compresi nel suo ambito Piaget e Jerome Seymour Bruner, concepisce l'apprendimento come legato a fasi o livelli (ad esempio quello manipolativo, connesso all'azione, quello iconico-rappresentativo, avente relazione con la figura, quello simbolico, da mettere in relazione con parole e numeri) ciascuno volto a percepire unità che danno luogo a strutture. Perfino le discipline scolastiche si configurano come discorsi aventi una propria natura strutturale.

Naturalmente, il fatto che uno studioso appartenga a una corrente non impedisce che le sue teorie possano partecipare anche di elementi propri di altre. A questo proposito si può citare l'esempio del Dewey,

la cui dottrina si riporta sia allo strumentalismo che all'attivismo pedagogico.

Vi sono poi, nell'ambito del pensiero educativo, altri specifici indirizzi di ricerca che possono essere sintetizzati con le seguenti espressioni: comportamentismo, cognitivismo, costruttivismo.

Il primo indica una impostazione teorica risalente alla prima metà del Novecento che ritiene valido, per la ricerca scientifica, soltanto il risultato di una osservazione del comportamento esteriore degli organismi e rifiuta la possibilità di studiare i processi della mente.

Tipico rappresentante di questo orientamento è Burrhus Frederic Skinner il quale formula la teoria del condizionamento operante in materia di apprendimento, la quale è una variante della teoria del condizionamento rispondente del russo Ivan Pëtrovič Pavlov. Entrambe sono basate sul meccanismo stimolo-risposta e sono dedotte dai risultati di esperimenti condotti su animali.

Se a uno stimolo incondizionato, ad esempio la somministrazione di una razione di cibo, si associa uno stimolo condizionato, ad esempio il suono di un campanello, seguirà, con il ripetersi della medesima situazione, una risposta condizionata, ad esempio la salivazione dell'animale.

Skinner introduce nell'esperimento lo studio dell'iniziativa "operante" dell'individuo, del suo comportamento operante, e a questo scopo costruisce la c.d. "scatola di Skinner". Se l'animale, rinchiuso in una gabbia, preme per caso una leva che attiva un meccanismo automatico di somministrazione del cibo, otterrà un risultato gradito. Il fatto che la conseguenza dell'azione compiuta (pressione sulla leva) sia un risultato gradito (il premio costituito dal cibo) farà sì che l'animale tenda a ripetere la stessa condotta. Secondo Skinner è possibile trasferire l'esperimento sul piano dei contesti didattici e quindi utilizzare il rinforzo positivo come incentivo per l'apprendimento.

In realtà, la trasposizione di questo sistema al metodo didattico non si esaurisce in semplici premi e castighi. Infatti lo Skinner

elabora la strategia dell'*istruzione programmata* per migliorare l'apprendimento. Essa consiste nel dividere in piccole unità quanto deve essere imparato e completare il percorso didattico con una sequenza di domande sulla parte di programma studiata e conseguente verifica dell'esattezza delle risposte. L'esattezza di queste consente di accedere alla parte di programma successiva. Si tratta, in altri termini, di presentare i contenuti da apprendere in modo semplificato e secondo una precisa sequenza, da un lato, dall'altro di accompagnare il processo cognitivo con opportuni rinforzi.

➤ Alla medesima tecnica si richiamano le c.d. *macchine per insegnare* prodotte dal medesimo studioso, anche se occorre aggiungere che per realizzare tale metodo è sufficiente la predisposizione di "libri programmati", cioè di libri scritti applicando i criteri sopra esposti.

○ Il *cognitivismo* è approccio o impostazione in aperto contrasto con il comportamentismo perché ritiene possibile e utile l'indagine sui meccanismi interiori su cui si basa il funzionamento della mente. Il cognitivismo studia la mente umana e giunge a conclusioni riguardanti le sue caratteristiche e i suoi processi. Mappe concettuali, anticipatori della conoscenza (*advance organizers*), metacognizione sono tra i più noti esiti e proposte didattiche emergenti dalla scienza cognitiva. In questa scuola di pensiero possono essere fatti rientrare Jerome S. Bruner e Howard Gardner.

○ Il *costruttivismo* è l'orientamento che considera l'apprendimento come il risultato di un atteggiamento attivo del soggetto, che si svolge in contesti concreti, in rapporto con l'ambiente e mediante una interazione sociale. Ne sono caratteri distintivi la costruzione della conoscenza affidata all'iniziativa individuale, l'ambiente educativo organizzato e strutturato, la collaborazione sociale. Anche se si tratta di un approccio tipico della scienza didattica sviluppatasi negli ultimissimi decenni, la prospettiva in cui si muove è simile a quella accolta da Piaget quando concepisce l'intelligenza del bambino come strettamente legata all'azione sull'ambiente e alle strutture mentali che egli si costruisce in questo rapporto. Si potrebbe quindi,