

Per una pedagogia della divergenza

Nel suo volume sulla *Psicologia dell'arte* André Malraux mostra come certe forme ingenuie o apparentemente goffe che si riscontrano in diversi periodi storici non siano dovute ad incapacità dell'artista, ma siano piuttosto espressione di una volontà culturale, di una maniera di vedere il mondo propria di una certa epoca: uno scultore romanico per esempio sarebbe stato capace da un punto di vista tecnico di creare le forme dinamiche caratteristiche del gotico.

Questa osservazione sull'arte è valida secondo noi anche per quanto riguarda il pensiero umano. Se nella Grecia del periodo preellenistico gli uomini dimostravano un senso critico molto sviluppato, che invece non si manifesta negli uomini del Medioevo, ciò non significa che questi ultimi abbiano facoltà mentali più deboli o che siano meno intelligenti, ma solo che la civiltà della quale fanno parte li spinge a potenziare altre capacità dello spirito.

È indubbio d'altro canto che nel corso dei secoli l'uomo ha sviluppato la facoltà di adattare secondo le necessità i propri comportamenti; ed è altrettanto evidente che l'uomo non è determinato in maniera assoluta dalla civiltà nella quale vive, ché anzi, almeno da un punto di vista teorico, può lui stesso modificarla a suo piacimento.

Pur tenendo conto di queste limitazioni, si può tuttavia affermare che in ogni epoca esiste una specie di atteggiamento o comportamento tipo, che non è un comportamento naturale e spontaneo, ma una conseguenza di determinati fattori ambientali.

Questo punto di vista trova una conferma nella conclusione cui è giunto Jean Fourastié in seguito ai suoi studi sull'economia contemporanea, quando dice che l'era nella quale stiamo entrando ha bisogno di uomini 'intelligenti'.

Il senso dato alla parola intelligenza da questo eminente economista francese risulta chiaro da tutto il contesto della sua opera; tuttavia mi pare che possa essere utile tentare qui un approfondimento di questo suo pensiero, vedendo quali conseguenze se ne possono trarre in campo pedagogico.

Innanzitutto l'affermazione che la nostra epoca richiede uomini dotati di intelligenza ci pare troppo vaga e imprecisa, in quanto potrebbe far pensare che in passato gli uomini erano per lo più sprovvisti di questa facoltà. Con più esattezza bisognerebbe dire che l'attuale momento di crisi che segna l'inizio dell'era dell'energia nucleare richiede un 'diverso' sfruttamento delle capacità umane, o meglio, una 'diversa ripartizione dei comportamenti mentali'.

Per una ventina di secoli la cultura dell'Europa occidentale e insieme le diverse sottoculture che le davano va-

rietà e multiformità hanno incoraggiato, o addirittura preteso — consciamente o inconsciamente — il conformismo, la sottomissione sia intellettuale che fisica, l'ortodossia del pensiero, cioè il rispetto di idee guida che pongono limiti ben precisi alla libertà di pensiero e di azione.

Le condizioni generali di vita si uniformavano senza fatica a questo sistema di costrizione che traduceva la sua essenza in termini astratti e razionalizzanti. Di generazione in generazione i mutamenti che si verificavano nel mondo, sia vicino che lontano, erano minimi; e comunque le trasformazioni si svolgevano con un ritmo così lento che gli uomini potevano assimilarle senza fatica e senza scosse.

Oggi invece le novità materiali e intellettuali si susseguono a un ritmo così vertiginoso che possono provocare nell'uomo un senso di sbandamento: i più forti riescono ad adattarsi; altri si rendono conto di non poter far nulla per mantenersi al passo coi tempi, e se ne disperano; altri infine sono presi da un tal sopore mentale che non si accorgono neanche della propria inadeguatezza.

Perciò chi vuole mantenersi padrone del proprio destino, chi non vuole essere stritolato fisicamente e moralmente da una civiltà che è brillante al massimo ma anche estremamente pericolosa perché ad ogni momento minaccia di distruggere l'equilibrio e l'indipendenza dell'uomo, deve sviluppare una capacità di adattamento, una resistenza alle tensioni, una potenza di dominio quali finora nella storia non sono mai state necessarie.

Di giorno in giorno si fa dunque più pressante l'esigenza di avere un'intelligenza creativa — difatti è ben questo il tipo di intelligenza che occorre — e di conseguenza lo scopo dell'istruzione deve essere ad ogni costo quello di sviluppare una tale facoltà.

Se il passato educava al conformismo, il presente deve coltivare l'originalità. Con ciò non vogliamo certo dire che questa capacità dinamica mancasse all'uomo in altri tempi, ché anzi è una delle qualità potenziali basilari della sua intelligenza, solo che finora non si sentiva la necessità di sfruttarla a fondo e così veniva spesso trascurata ed ignorata.

Prima di proseguire sarà utile forse fare qualche precisazione teorica.

Gli studi che più hanno contribuito a chiarire i concetti sui quali ci basiamo sono quelli di J. P. Guilford; in particolare ci interessa la sua distinzione tra 'pensiero divergente' e 'pensiero convergente', che rientra nel suo sistema di rappresentazione tridimensionale dell'intelletto.

Se vi è un problema da risolvere, il pensiero convergente si attiene scrupolosamente ai dati inizialmente forniti; approfondisce e fa deduzioni prudenti e rigorose,

giungendo senza assumersi nessun rischio, a soluzioni che pur essendo spesso prive di originalità, pure presentano una buona garanzia di solidità. Questo è il tipo di intelligenza caratteristico dell'uomo disciplinato, metodico, del borghese circospetto, dello scolaro modello, del perfetto contabile, del direttore d'azienda « solido come il granito ». In passato si è spesso sentito ripetere che i tedeschi sono raramente geniali ma che hanno per contro la capacità di approfondire le idee altrui fino al punto di captarne l'intima essenza; se una tale generalizzazione è giusta, se ne potrebbe dedurre che i tedeschi sono fondamentalmente dei convergenti.

L'essenza del pensiero divergente consiste invece nella capacità di produrre forme nuove, di collegare elementi che abitualmente si considerano indipendenti o contrastanti. Se vogliamo, possiamo anche dargli il nome di creatività, immaginazione, fantasia.

Occorre però precisare quale posto spetta a queste facoltà nel sistema mentale dell'uomo. La creatività è stata spesso considerata utile esclusivamente nell'esplicazione di attività artistiche, e difatti la scuola tradizionale la coltivava solo in questo senso, e comunque troppo poco. Quanto all'immaginazione o alla fantasia, erano considerate virtù solo dai poeti.

Convergenti e divergenti

Se chiediamo a più persone di indicare le diverse utilizzazioni possibili dei mattoni, la risposta dei convergenti si limiterà a indicare l'uso normale, corrente di questo materiale: la costruzione di una casa, di un garage, di una chiesa, di un sentiero. Le reazioni dei divergenti sono più sorprendenti: si discosteranno subito dall'idea base delle costruzioni e citeranno delle applicazioni meno convenzionali, come quella di pestare i mattoni per ottenere della polvere rossa, di legare un mattone al collo di un gatto per affogarlo, di usare i mattoni come proiettili.

Nella scuola tradizionale una risposta convergente sarebbe stata quasi sempre giudicata più 'seria' dell'altra e un bambino divergente avrebbe potuto facilmente essere oggetto di scherno e di rimproveri.

In un loro recente lavoro Getzels e Jackson hanno studiato il comportamento a scuola di scolari convergenti e divergenti. Hanno studiato i 450 allievi di una scuola secondaria americana. Prima di tutto hanno fatto un test sull'intelligenza secondo i metodi classici, poi hanno presentato cinque prove di creatività, derivate da Guilford e Cattell. I ricercatori hanno così stabilito due gruppi sperimentali:

1. Quello degli individui 'estremamente creativi' (26), che in media si classificavano in un gruppo dei 20% migliori per quanto riguarda i test di creatività, in confronto ai risultati di studenti della stessa età e dello stesso sesso,

ma che non si classificavano nel gruppo dei 20% migliori dal punto di vista del quoziente di intelligenza.

2. Quello degli individui 'estremamente intelligenti' (28) per i quali si riscontrano le condizioni opposte.

Le ulteriori ricerche compiute su questi due gruppi portano a delle conclusioni importanti:

1. Malgrado le notevoli differenze del quoziente di intelligenza, i risultati scolastici dei due gruppi sono superiori a quelli degli altri allievi. Da parte nostra ne deduciamo che è uno sbaglio usare nomi diversi per l'intelligenza e la creatività. Si tratta in fondo di fenomeni di adattamento simili, diverso è solo il punto di partenza. In altre parole, i componenti di tutti e due i gruppi erano 'intelligenti'.

2. La preferenza dei maestri va agli individui 'estremamente intelligenti', cosa che non sorprende considerando quanto profondamente è radicata la tradizione herbartiana.

3. Le produzioni libere dei due gruppi sono nettamente differenti. Pensavamo di essere al corrente di questo fatto, ma in realtà non ci rendevamo ben conto della vastità e della qualità di questa differenza.

Ecco i testi liberi redatti in quattro minuti da due studenti dei gruppi sperimentali in base ad una fotografia nella quale si scorge un impiegato che lavora in un ufficio.

Convergente:

« Questo è Roberto l'ambizioso, che lavora già dalle sei e mezzo del mattino. Tutte le mattine è la stessa storia. Cerca di mostrare al padrone quanto è coraggioso. Il padrone, pensa Roberto, mi darà certamente un aumento per il mio lavoro supplementare. Disgraziatamente Roberto si comporta così da tre anni ma non ha mai ricevuto un soldo in più. Il fatto è che il padrone non arriva mai prima delle nove e non si accorge di niente ».

Divergente:

« L'uomo è appena penetrato nell'ufficio di una nuova fabbrica per il trattamento dei cereali. È una spia assoldata da una ditta concorrente per scoprire la formula che rende i fiocchi 'così teneri, così buoni, così dolci'. Dopo aver rovistato in tutto l'ufficio la spia scopre quella che crede essere la formula e la copia. Ma non è la formula giusta e quando si tenta di applicarla la fabbrica concorrente salta in aria. Giustizia poetica! »

Attualmente stiamo sperimentando una prova simile, battezzata a e b (nella foto si vedono una hostess e un pilota che salgono sulla passerella di un aereo) e i risultati si preannunciano altrettanto caratteristici.

Abbiamo molto insistito su questa distinzione perché ci pare che essa metta bene in luce uno dei fattori fondamentali del problema che la pedagogia d'oggi è chiamata a risolvere.

Difatti pensiamo di poter affermare che la distanza che separa lo spirito convergente dallo spirito divergente corrisponde alle differenze di esigenze tra la cultura preatomica e la cultura contemporanea, tra l'insegnamento herbartiano e il nuovo ideale di educazione.

È inutile rifare ora di nuovo il processo alla scuola tradizionale. È sufficiente qui ricordare che la pedagogia, come fu codificata — in maniera magistrale per quei tempi — nel XIX secolo, è incentrata sull'iniziazione, e quindi sull'imitazione, sulla trasmissione.

In un modo che presentava un'evoluzione lenta, un progresso tecnico minimo e quindi strutture sociali molto stabili, la scuola aveva il compito di far penetrare i giovani in un insieme di conoscenze, abitudini, credenze, leggi e costumi che rappresentavano dei punti di riferimento pressoché immutabili, dei punti cardinali della cultura. Per lo scolaro di ieri il catechismo va imparato a memoria, i manuali scolastici racchiudono in sé tutta la cultura, i programmi hanno la precisione degli orari ferroviari. Il tipo più frequente di lezione, se non l'unico, è quello del maestro che recita ex-cathedra un testo dal quale non si discosta mai per nulla, per paura di sentirsi colpevole di leggerezza, di disordine, di digressioni che possono turbare. Lo scolaro migliore risulta essere quello che più fedelmente e servilmente riprende e ripete le idee del maestro. Agli esami esiste un'unica risposta giusta.

Ancor oggi l'attività dei maestri è essenzialmente orientata verso la convergenza, anche dove si presentano condizioni più favorevoli, come nelle scuole americane che sono meno dirigiste delle nostre.

Dopo aver analizzato 26.385 atti compiuti dagli insegnanti nella loro classe, M. Hughes ha constatato che ben 12.402 degli interventi (il 47%) avevano lo scopo di dire al bambino che cosa doveva fare e come doveva farlo. La conclusione di Hughes è che « il sistema attuale di controllo lascia troppa poca libertà al bambino di esaminare liberamente delle idee o di fare degli esperimenti per conto proprio ».

Senza che ce se ne renda ben conto lo stesso sistema della psicopedagogia sperimentale che si sta sviluppando dall'inizio del secolo è dominato da questo atteggiamento generale, come è dimostrato per esempio dalla concezione dell'intelligenza dopo Binet. Uno studio anche superficiale dei test di intelligenza mostra che essi prendono in esame quasi esclusivamente il pensiero convergente: delle cinque prove proposte da Thurstone per misurare le attitudini mentali primarie, quattro sono ancora assolutamente convergenti. Quanto ai test delle conoscenze, anch'essi sono una diretta emanazione della pedagogia dominante¹.

La formazione professionale è poi ancora più conformista, ma su questo non c'è bisogno di insistere.

I primi sintomi della trasformazione più profonda che

¹ M. J. Langeveld ha stigmatizzato il circolo vizioso che si è così creato. Egli scrive che nelle scuole dove si trasmette una co-

l'umanità abbia mai subito cominciarono a manifestarsi chiaramente dopo la prima guerra mondiale. Le scoperte si susseguirono a ritmo sempre più rapido, i sistemi di produzione si svilupparono con rapidità sorprendente, i mezzi di comunicazione e di diffusione della cultura cambiarono le dimensioni del mondo fisico e intellettuale. Il consumo delle idee aumentò parallelamente al consumo dei beni ed è probabile, ad onta di quanto possono pensare i pessimisti, che il livello intellettuale si sia conseguentemente innalzato, anche se non nella stessa misura del tenore di vita.

I tipi di creatività

Questa situazione ha subito un'evoluzione estremamente rapida e nel 1962 un gruppo di 500 psicologi addetti all'orientamento professionale, accorsi a Cachan da tutte le parti del mondo, è giunto alla conclusione che i mestieri non esistono più, volendo significare con queste parole che non è possibile orientare un giovane verso un settore professionale troppo limitato senza esporlo al rischio di una inattività forzata.

La civiltà nella quale stiamo entrando rifiuta senza pietà tutti quelli che non sono capaci di un continuo rinnovamento, di adattamento e di creatività. Per questa ragione ci pare così grave il mancato adeguamento dell'istruzione alla nuova situazione.

Come abbiamo visto precedentemente, la creatività va considerata un tipo di intelligenza e non una qualità eterogenea, che accidentalmente si aggiunge al quadro delle capacità mentali.

Le ricerche intense che si stanno compiendo attualmente nel mondo (non dimentichiamo che la creatività è anche un utile mezzo di difesa nazionale) hanno già messo in rilievo un certo numero di importanti elementi che non sono certo nuovi, ma che ora per la prima volta vengono colti nel loro vero senso.

Innanzitutto ricordiamo che esistono tre tipi di creatività, secondo la schematizzazione dell'Ipar (Institute of Personality Assessment and Research):

1. Quella che esprime lo stato interiore del creatore, che si riscontra per esempio nell'arte espressionista e nella musica.

2. Quella che porta alla scoperta di un prodotto che risponde a dei bisogni o a degli scopi indipendenti dal

noscenza prestabilita, « si pensa che un bambino maturo mediante un accumulo di conoscenze; ma l'accumulo non porta a maturazione, può solo costituire una sorta di provvista di conoscenze. E se gli scolari che brillano nelle scuole che seguono un tal sistema pedagogico vengono considerati come campioni di intelligenza e servono come pietra di paragone per approntare i test, allora si finisce per chiudersi in un 'immobilismo perpetuo' » (*Die Schule als Weg des Kindes*, Braunschweig, Westermann, 1960, p. 69).

creatore stesso; questo è il tipo di creatività che si pretende da un ingegnere che lavora in un laboratorio di ricerche.

3. Una combinazione dei due tipi precedenti: il prodotto esprime la personalità del creatore e insieme porta la risposta a un problema posto dall'esterno: tale è il caso dell'architetto, dell'agente pubblicitario ecc. Ricordiamo che da non molto è stata coniata la nuova espressione « estetica industriale ».

Tra le caratteristiche della personalità del creatore, si nota che in generale egli non si attacca ai particolari, ma si ferma al significato dei fenomeni e delle idee, ne discerne le relazioni e le equivalenze e le possibilità di connessione. Quello che sembra d'altronde attirarlo è la complessità delle cose. Il divergente è portato ad associare materiali in apparenza eterogenei, colori contrastanti che secondo i canoni tradizionali cozzano tra loro.

Questo stesso atteggiamento si riscontra anche sul piano dei valori, dove pure il creatore può muoversi tranquillamente in mezzo ad elementi opposti e contrastanti che invece provocano un senso di disagio nel convergente. Con questo non si vuol dire che il divergente non soffra di situazioni di conflitto, solo che le accetta meglio e finisce spesso per dominarle.

Inoltre « può sembrare che la persona meno creativa riesca ad imporre immediatamente un ordine, mentre la persona più creativa sopporta il disordine più a lungo: ma in realtà finisce poi per imporre un ordine di qualità superiore »².

L'a e b ha anche avuto il merito di mostrare chiaramente che il creatore è sì un nonconformista per quanto riguarda le idee, ma ciò nonostante non è assolutamente un essere dal comportamento aspro e urtante, come comunemente si pensa. Il creatore è semplicemente una persona indipendente.

Siamo così tornati al punto di vedere l'incidenza dell'assiologia sulla pedagogia.

Già vari anni fa Arnould Clause considerava punto centrale del suo pensiero filosofico su una nuova educazione il concetto di disponibilità. Questa idea che già era presente in Dewey quando parlava di una preminenza del processo del pensiero sul prodotto, si impone ora con evidenza sempre maggiore a tutti coloro che cercano di definire quali sono in campo educativo le conseguenze dello sconvolgimento generale del quale siamo insieme autori e spettatori attoniti. I nostri amici francesi hanno coniato ultimamente l'espressione 'educazione prospettica' per designare insieme il cambiamento del punto di vista e della finalità.

Ammettendo che incoraggiare la creatività equivale ad accettare l'indipendenza dell'individuo, si capisce meglio perché in un passato ancora vicino solo la creatività este-

tica sia stata veramente incoraggiata: il fatto è che essa riguardava solo la forma, non aveva attinenza con la realtà, cioè con l'ordine culturale esistente.

Portata all'estremo, la libertà del creare viene a confondersi con la libertà stessa. Questo spiega come nei paesi totalitari il pensiero divergente sia autorizzato solo in certi settori: al di fuori di essi è considerato eresia, scisma, deviazionismo, degenerazione intellettuale. È sintomatico anche di trovare che in un Fourastié l'idea di creatività economica è associata all'idea di democrazia: « La democrazia è una forma sociale che rende possibile la più completa espressione del bisogno creativo e del potere creativo di ogni individuo »; « i datori di lavoro non hanno più il monopolio dello spirito creatore »³.

Perché il nostro discorso risulti ben chiaro, vorremmo precisare che la pedagogia della divergenza non implica il rifiuto completo del passato e di ogni forma di iniziazione, ché senza di questa la generazione dei giovani risulterebbe completamente staccata da quelle che la precedono.

Quello che occorre ora — ed è una necessità vitale — è che l'iniziazione ceda rapidamente il campo all'iniziativa, che l'adattamento non uccida l'adattabilità.

Certo è però che un'educazione che tenda ad incoraggiare la creatività è destinata anche a preparare giorni difficili per i genitori e per i maestri gelosi della loro tranquillità intellettuale. Difatti una persona creativa rifiuta una disciplina autoritaria, un'attività gregaria, una progressione uniforme. Perciò l'individualizzazione dell'insegnamento diviene quasi una conditio sine qua non. D'altronde, come ha messo in rilievo MacKinnon, il modo migliore per favorire la creatività è quello di avere dei maestri creativi, il che presuppone dei criteri di reclutamento e una formazione diversi da quelli di oggi.

Vi è ancora un'altra ragione a favore di una maggiore libertà di comportamento. Mentre il convergente può spesso affrontare un problema in un momento qualsiasi e approfondirlo a poco a poco, seguendo un binario fisso, il divergente adotta un procedimento meno ortodosso. La sua partenza è piuttosto lenta; si imbeve dei dati del problema, non trattandoli da 'funzionario anonimo', ma identificandosi con essi, evolvendosi con essi fino a sentire intensamente i suoi punti fondamentali, poi improvvisamente propone una soluzione, la cui rapida formulazione fa credere ad una intuizione improvvisa e gratuita.

Certamente sono esistiti anche in passato uomini creativi, indipendentemente dal tipo di educazione ricevuta, ma erano delle eccezioni. La novità consiste nel fatto che oggi vogliamo, 'dobbiamo' coltivare sistematicamente la creatività e fare in modo che ciascuno diventi più produttivo possibile.

³ Cfr. J. FOURASTIÉ, *La civilisation de 1975*, Paris, PUF, p. 33; A. CLAUSE, *Introduction à l'histoire de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 1951; *Une doctrine socialiste de l'éducation*, Liège, Ed. Biblio, 1955; *Teoria dello studio di ambiente*, Firenze, La Nuova Italia, 1964.

² Cfr. *Creativity*, nella rivista « Carnegie Quarterly », luglio 1961, IX, 3, pp. 3-4.

D'altronde, è necessario ripeterlo, per produttività non si intende solo la fabbricazione di cose nuove o più numerose, ma anche la 'capacità di adottare ed elaborare nuovi comportamenti'. Questo tipo di creatività si identifica con concetti come disponibilità, plasticità, adattabilità ed anche spirito critico.

Numerose sono le conseguenze che questo cambiamento provoca nel campo della scuola e della formazione professionale. Difatti esse ci portano al punto di dover riesaminare a fondo tutta la pedagogia, dalla assiologia alla metodologia speciale.

Uno dei numerosi esempi dei cambiamenti necessari ci è dato dal diverso senso che dovremo attribuire alla nozione di quoziente di intelligenza. È probabile difatti che in futuro occorrerà distinguere il quoziente di intelligenza convergente (che possiamo chiamare Qic) dal quoziente di intelligenza divergente (Qid). È probabile altresì che bisognerà stabilire anche dei quozienti di adattabilità o di transfer di apprendimento.

Tali precisazioni in queste valutazioni risulterebbero della massima importanza, soprattutto per la preparazione professionale. Le tendenze attuali sembrano indicare che nel prossimo futuro questa formazione non consisterà tanto nell'acquisizione di tecniche particolari quanto nell'apprendimento di metodi polivalenti. Già oggi possiamo dire che i principi che regolano la fabbricazione automatica di prodotti diversi come i biscotti e le materie plastiche sono fondamentalmente gli stessi. Ma questo non è tutto. Così scriveva Peter Drucker nel giugno 1962: «Può darsi che tra una generazione non si abbiano più scuole separate di ingegneria e di medicina. Forse scopriremo che la tecnologia, cioè l'applicazione di conoscenze sistematiche al lavoro, è un concetto comune ed universale che deve essere compreso tanto da chi applica la conoscenza alla materia inanimata quanto da chi l'applica al corpo umano. Può darsi quindi che avremo solo scuole di tecnologia». Questo non significa certo che l'ingegnere o il medico non continueranno a utilizzare, e quindi a dover acquisire, delle conoscenze specializzate. Da parte nostra supponiamo che gli studi superiori comprenderanno un ramo comune, valido per tutte le discipline. Ricordiamo per inciso che questa idea si trova già, sia pure in forma velata, in Einstein nel 1938.

In attesa che si verifichi questa riforma pedagogica, nel frattempo molti dei ragazzi che vanno ora a scuola si troveranno nella necessità di cambiare più volte il mestiere nel corso della loro vita o di adattarsi a metodi di lavoro talmente diversi da quelli che hanno appreso che questo loro adeguamento equivarrà in pratica ad un cambiamento di occupazione. Si prepara così un gran numero di crisi psicologiche e c'è da temere che esse presenteranno spesso aspetti drammatici.

Pierre Naville, direttore del Cnrs francese (Comité Nationale de Recherches Scientifiques), prevede per il futuro la creazione di una speciale sezione del Ministero del lavoro, addeba ai trasferimenti di lavoro e pensa che essa

acquisterà un'importanza sempre maggiore. Da parte sua Donald Super, uno dei migliori specialisti del mondo nel campo dell'orientamento professionale, pensa che indirizzare un ragazzo verso la sua professione non consisterà più nell'identificare una sua capacità particolare strettamente delimitata — cosa che del resto è sempre stata illusoria e molto spesso nefasta — ma nello scoprire l'orientamento generale dei suoi interessi (scientifici, altruistici, letterari, sistematici, materiali) e, aggiungiamo noi, nello stabilire i suoi diversi quozienti intellettuali.

Prima di concludere le nostre considerazioni, anche troppo schematiche purtroppo, vorremmo richiamare l'attenzione su un problema forse inatteso, cioè la questione della neutralità dell'insegnamento.

In un suo libro⁴, A. Clausse dimostra che per rispettare la neutralità secondo il significato che le è stato dato fino ad oggi, l'insegnamento è costretto ad accogliere solo le idee che non suscitano controversie, cioè le idee sulle quali tutti possono trovarsi d'accordo. È chiaro però che in tal maniera l'insegnamento 'neuro' risulta altrettanto convergente dell'insegnamento dogmatico.

Ora però, come giustamente scrive Clausse, «una verità discutibile e discussa può risultare più importante, più indispensabile, più feconda di una verità che ha cessato di provocare conflitti: è la sua stessa incertezza che è fonte di ricchezza culturale».

Non si può non rimaner colpiti dalla affinità tra questa opinione di un filosofo ed una conclusione cui è giunto recentemente lo psicologo M. J. Langeveld. Abbozzando una antropologia della scuola scrive: «Vi è un tipo di insegnamento che elimina ogni problematica, perché fa apparire tutto 'chiaro' e 'indiscutibile'; di conseguenza quello che dicono gli scolari è o 'stupidaggine' o 'verità'. Questo atteggiamento impedisce ogni forma di produttività interiore autonoma, di partecipazione attiva, di ricerca personale. L'interesse del ragazzo si limita a seguire pedissequamente quanto gli viene proposto, mentre la missione del maestro consiste nell'insegnare la verità nota agli scolari. L'iniziativa consiste solo nel prevedere il seguito dello svolgimento di un piano prestabilito. Il lavoro diviene semplicemente esecutivo, la comprensione si limita a comprendere quello che il maestro vuol dire, e l'interesse si limita all'interessamento per quello che il maestro offre. Analogamente l'attenzione è anch'essa non attiva ma sottomessa. È così che la cultura viene trasmessa d'autorità...»⁵.

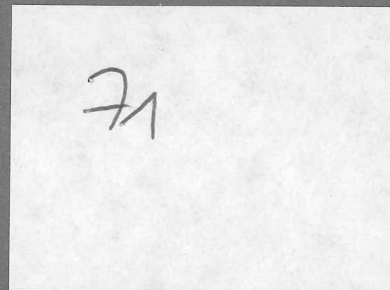
In conclusione, se una scuola vuole sviluppare la creatività, deve essere aperta ad idee contrastanti, ai conflitti, in modo da educare lo spirito critico. Alla politica del silenzio prudente, che abituava alla condiscendenza, la scuola deve talvolta sostituire il coraggio dello scontro.

Traduzione di Silvia Levi

⁴ A. CLAUSSE, *L'educazione laica oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1966.

⁵ M. J. LANGEVELD, *op. cit.*, p. 69.

SCUOLA E CITTÀ



3 marzo 1967

Antonio Santoni Rugiu

La libertà vigilata

G. De Landsheere

Per una pedagogia della divergenza

Alberto L'Abate

La mobilità sociale scolastica in Italia

Francesco Golzio

La Tv strumento educativo

Appunti per la progettazione
di un complesso scolastico

Angelo Broccoli

La rivolta di Berkeley

Stato giuridico del personale direttivo,
docente, ed assistente

Riordinamento dell'Università

La Nuova Italia