



The Traditional Teaching Method Criticized by J. Piaget and Active Educational Methods Based on a 'Logic of Relationships' as Opposed to Verbalism

La critica di J. Piaget all'insegnamento tradizionale e i metodi educativi attivi fondati su una 'logica delle relazioni' contrapposta al verbalismo

Fausto Finazzi

Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma – fausto.finazzi@unicusano.it
<https://orcid.org/0009-0003-3991-781X>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This research analyzes the effects of socialization on children and adolescents in Jean Piaget's theory. As a child grows up, they move from the parental social context to an enlarged context represented by the school and the peer group, and thus from a situation of psychological subjection towards superiors to a situation characterized by relationships with peers. If the latter conditions are actually fulfilled, the subject can establish collaborative relationships that will allow them to overcome self-centeredness, develop their intelligence, and come to understand other people's points of view, including citizens of other nations. It is on this basis that Piaget founds the principles of an educational technique of cooperation, aimed at an effective school education, at autonomous and non-heteronomous moral conduct, and at a fruitful education for peace and international solidarity.

Il presente lavoro di ricerca analizza gli effetti sul bambino e sull'adolescente del processo di socializzazione nella teoria di Jean Piaget. Dal contesto sociale genitoriale il bambino, crescendo, passerà successivamente ad un contesto allargato rappresentato dalla scuola e dal gruppo di coetanei, che lo tragherà da una situazione di soggezione psicologica verso i superiori ad un'altra caratterizzata dalla relazione con i suoi pari. Qualora siano effettivamente realizzate le condizioni di quest'ultima, il soggetto potrà iniziare un rapporto collaborativo che gli permetterà di superare l'egocentrismo, di sviluppare la sua intelligenza e di giungere a comprendere i punti di vista altrui, compresi quelli dei cittadini di altre nazioni. È su questa base che il Piaget fonda i principi di una tecnica educativa della cooperazione, finalizzata ad una istruzione scolastica efficace, ad una condotta morale autonoma e non eteronoma e ad una proficua educazione alla pace e alla solidarietà internazionale.

KEYWORDS

Jean Piaget, Self-government in education, Team teaching, Cooperative relations, Education for international solidarity

Jean Piaget, Autogoverno in educazione, Lavoro a squadre, Rapporto cooperativo, Educazione alla solidarietà internazionale

Citation: Finazzi, F. (2023). The Traditional Teaching Method Criticized by J. Piaget and Active Educational Methods Based on a 'Logic of Relationships' as Opposed to Verbalism. *Formazione & insegnamento*, 21(3), 83-90. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-03-23_10

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-03-23_10

Submitted: May 3, 2023 • **Accepted:** November 27, 2023 • **Published:** December 29, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Il presente lavoro, basato su un tipo di ricerca essenzialmente documentario, indaga quelle che possono essere considerate le tecniche educative privilegiate secondo la concezione di Jean Piaget. L'indagine è stata condotta principalmente attraverso una esegesi degli scritti, sparsi all'interno della sua imponente produzione scientifica, per mezzo dei quali l'autore ha fatto conoscere il suo pensiero sull'autogoverno in educazione e sul lavoro cooperativo a squadre come strumenti atti al superamento dei metodi tradizionali adottati nell'insegnamento scolastico. È stata esaminata la proposta di applicazione alla didattica avanzata da Hans Aebli. La medesima ricerca documentaria, affiancata ad un approccio ermeneutico personale, ha permesso di giungere alle valutazioni conclusive, che sono esposte nel paragrafo finale dell'articolo.

2. La vita in comunità come condizione di logicità e moralità

Nonostante in altre opere il discorso di Piaget su questo punto sia stato più analitico, possiamo rammentare ciò che ha detto in generale a proposito dello sviluppo dell'essere umano nell'opera *Dove va l'educazione* (Piaget, 2000), perché questo ci consentirà di comprendere più facilmente la questione specifica che dovremo affrontare. Esistono due gruppi di fattori che incidono su tale sviluppo: i fattori ereditari e di adattamento biologico e i fattori di trasmissione o d'interazione sociale. Gli istinti sono esclusivo fattore di regolazione della condotta soltanto in certe specie animali di rango inferiore; già nei gatti e nelle scimmie antropoidi si nota un ruolo dei genitori, soprattutto della madre, nell'addestramento, ad esempio alla caccia, dei soggetti più giovani. Nelle società umane i meccanismi ereditari, quindi interni all'individuo, lasciano il posto a condizioni formatrici esterne, in primo luogo l'educazione. Dall'epoca in cui l'uomo ha conosciuto il linguaggio, è grazie ad una azione educativa esterna che il bambino piccolo impara la lingua materna e non per via ereditaria. La predisposizione dell'essere umano ad un tipo di comunicazione simbolica come il linguaggio, pur presente, non sarebbe di per sé sufficiente a permettere il perpetuarsi nel tempo di una lingua nell'ambito di una collettività organizzata. In modo simile, la trasmissione dei valori e delle norme collettive avviene tramite l'intervento del fattore sociale. Una volta appreso il linguaggio, i più importanti sistemi di valori e di norme che l'uomo acquisisce per l'adattamento all'ambiente sono rappresentati dalla logica e dalla morale. Ora, afferma Piaget, la logica e la morale non sono innate nel bambino e richiedono, per formarsi, oltre che un'azione esterna, una sequenza di fasi di maturazione delle sue strutture mentali variabili (Piaget, 2000, pp. 69-76).

In un'altra opera del medesimo autore, *Psicologia e pedagogia*, costituita da saggi pubblicati in epoche diverse, era stato messo in evidenza come soltanto i "metodi educativi nuovi", vale a dire quelli adottati nella "scuola nuova", davano effettivo risalto alla vita sociale dei fanciulli, laddove nella scuola tradizionale gli esercizi definiti collettivi in realtà altro non erano

"se non una giustapposizione di lavori individuali eseguiti nello stesso locale" (Piaget, 1970b, pp. 165-172); la relazione sociale era in queste scuole, di fatto, quella che si realizzava tra insegnante e allievo, dominata dal rispetto del secondo verso il primo, un rispetto che non riduceva l'egocentrismo del fanciullo ma semmai lo favoriva, con effetti negativi come, dal punto di vista intellettuale, la credenza del fanciullo generata dall'autorità e non basata sulla riflessione critica o, sotto il profilo morale, bene e male concepiti semplicemente come ciò che è conforme o non conforme a quanto prescritto dall'insegnante.

Come è noto, nel pensiero di Piaget l'egocentrismo infantile ostacola sia le normali relazioni sociali del comportamento sia l'oggettività dei ragionamenti. Tuttavia, occorre considerare che l'individuo è inserito in un contesto sociale e proprio questa vita in società è destinata, di fatto, a influenzare la sua personalità imponendole regole di logica e norme morali. Il primo impatto del bambino con la socializzazione è occasionato dalla vicinanza ai genitori e agli adulti: è in questo contesto che il giovane individuo muove i primi passi.

Possiamo affermare quindi con Piaget che in siffatto contesto il pensiero del bambino è caratterizzato da un sentimento di *rispetto unilaterale* nei confronti dell'adulto che chiameremo *soggezione sociale* (Piaget, 1999a, p. 107). Da questa situazione discendono, come conseguenze, l'autorità che in prima linea i genitori possono esercitare su di lui, la sua percezione di obbligatorietà delle regole ricevute dai medesimi (eteronomia), e, sotto il profilo intellettuale, il ritenere verità apodittiche le cose da loro dette, a prescindere da verifiche o dimostrazioni.

Esiste però una seconda fase nel corso della vita infantile in cui si esplicano gli effetti della socializzazione e cioè quando l'autorità lascia il posto alla progressiva uguaglianza dei soggetti in questione. È la congiuntura che vede recedere la soggezione e avanzare la *cooperazione sociale*; inoltre, il rispetto, che prima era unilaterale, diviene reciproco (Piaget, 1999a, p. 108). Questo rispetto reciproco, come detto, sta alla base della cooperazione sociale e ne permea la dinamica. L'autonomia del soggetto prende il sopravvento sulla eteronomia, appare il sentimento del giusto e dell'ingiusto. Intellettualmente lo stato cooperativo favorisce un clima di giudizio critico tra cooperanti, la ricerca dell'oggettività e una migliore comprensione reciproca e, conseguenza del mutuo rispetto, l'osservanza di principi come quello di non contraddizione e quello di fedeltà alla comune esperienza.

Questa "cooperazione tra uguali" da un lato rende possibile l'autogoverno (*self-government*) di coloro che vi partecipano, dall'altro è un vero e proprio processo di educazione sociale (e autoeducazione) che allontana il giovane dal suo originario egocentrismo, lo prepara alla sua futura vita di cittadino, concorre alla costruzione della personalità dell'individuo e del suo senso di solidarietà con il gruppo di cui fa parte. Una volta superate le eventuali difficoltà iniziali, sempre possibili, tale metodo educativo darà buona prova di sé se esteso, secondo lo studioso citato, a "qualunque forma di organizzazione sociale o politica", contribuendo pure a contrastare l'antagonismo tra generazioni.

Così dalla sua teoria come, in special modo, dalle

osservazioni sul piano sperimentale utilizzate dal Piaget, discende che a partire dagli undici-dodici anni il ragazzo si dimostra capace di cooperazione e quindi di autogoverno nei raggruppamenti sociali spontanei esterni alla scuola. È quindi intuitivo immaginare la possibilità di impiegare lo stesso metodo a livello scolastico ricavandone i relativi benefici sul piano educativo (Piaget, 1999a, pp. 110-111).

Il comportamento dei bambini durante il gioco è eloquente a questo riguardo: nella prima infanzia, cioè fino ai sette-otto anni di età, il bambino si mostra poco disposto alla cooperazione, oscilla tra l'egocentrismo e il rispetto unilaterale verso i più grandi, ignora le regole fintantoché gli è permesso di farlo. Ad una età superiore la situazione comincia a cambiare, fino a che, intorno agli undici anni, accetta nuove regole, ma solo se sono accettate dalla maggioranza dei pari; dall'obbedienza alle regole legata al rispetto unilaterale si passa all'interiorizzazione della norma sentita almeno in parte come propria, alla eteronomia del periodo precedente si sostituisce progressivamente l'autonomia. Nei medesimi giochi, peraltro, le femmine sono meno innovative dal punto di vista normativo rispetto ai maschi perché più interessate ad altri aspetti della vita in società.

È importante osservare, come ribadito dal Piaget, che esiste tutta una gradazione intermedia di situazioni tra soggezione sociale e cooperazione che rende visibile la varietà di forme con la quale può trovare applicazione il metodo dell'autogoverno. Si può fare, a questo proposito, l'esempio della cooperazione o, al contrario, della soggezione che si vuole creare nel rapporto tra maestro e scolaro con tutte le sue realizzazioni intermedie, oppure quello, all'interno di una classe di scolari coetanei, della scelta di avere un capo la cui autorità fonda la sua ragion d'essere sulle qualità personali riconosciute al medesimo e che riduce la misura della cooperazione amplificando il rispetto unilaterale, oppure, ancora, quello in cui il rapporto di soggezione e di rispetto unilaterale è dovuto alla differenza di età dei componenti del gruppo sociale preso in considerazione. Un caso particolare di quest'ultimo tipo è quello del movimento scoutistico dove l'obbedienza ai più anziani si miscela con la cooperazione degli uguali e le due componenti sembrano conseguire il necessario equilibrio.

Il metodo dell'autogoverno può essere utilizzato, inoltre, in un ampio spettro di forme che vanno dalla semplice organizzazione del lavoro o della responsabilità disciplinare collettiva a scuola alle organizzazioni parascolastiche come le cooperative sociali e potrà dare frutti nel campo dell'educazione alla comprensione internazionale (Piaget, 1999d, p. 226).

Occorre aggiungere un cenno riguardante il sistema sanzionatorio adottato nei due casi opposti della soggezione sociale e della cooperazione. Mentre nel primo caso viene accolta l'idea di giustizia realizzata attraverso un concetto di castigo generico seppur proporzionato all'infrazione commessa, nel secondo prevale l'accoglimento di una reazione che assomiglia piuttosto ad una manifestazione di "sfiducia collettiva" espressa mediante la revoca od esclusione da determinate cariche ovvero responsabilità, fino ai casi estremi della radiazione dal gruppo (Piaget, 1999a, pp. 114-115).

Rimanendo nell'ambito della distinzione tra sog-

gezione sociale e cooperazione, occorre parlare di *realismo infantile* per riferirsi alla situazione in cui l'autorità esercitata dall'educatore (ad es. maestro) sul bambino si combina con il suo egocentrismo naturale. L'effetto che ne deriva è quello di produrre una morale puramente esteriore nel soggetto, il quale è portato a considerare la parola o la norma espressa dall'adulto come un valore in sé, a prescindere dalla sua intrinseca validità o discutibilità. Si tratta del fenomeno del realismo morale, ma anche intellettuale. Il superamento del realismo si attuerà con il passaggio dall'eteronomia (soggezione sociale) all'autonomia (prodotto della socializzazione e della cooperazione). Osserva Filograsso: "Senza dubbio una delle cause di questa evoluzione è costituita dalla mobilità crescente delle strutture mentali. Tale mobilità rende possibile il decentramento e perciò la pluralità dei punti di vista" (1974, p. 463).

Che la socializzazione sia un fattore di sviluppo dell'intelligenza individuale e di maturazione di una coscienza morale del bambino secondo il pensiero di Piaget è stato peraltro ribadito anche dagli interpreti delle opere di questo autore ed in particolare si è precisato che nell'opera *Il giudizio morale nel bambino* egli si è soffermato ad evidenziare, oltre al passaggio dalla concezione eteronoma del rispetto delle regole del gioco a quella autonoma, anche il fatto che il confronto dei punti di vista che avviene nel rapporto cooperativo induce il bambino, al momento delle valutazioni dell'operato altrui, a tenere in maggiore considerazione le intenzioni di chi ha commesso qualcosa, evitando di limitarsi a giudicare il mero risultato delle azioni. In altri termini tale tipo di rapporto ha l'effetto di potenziare nel bambino i suoi sentimenti di giustizia e uguaglianza (Pepe, 1997, pp. 40-44).

3. Lezione frontale tradizionale e metodi di lavoro a squadre

Il movimento della scuola attiva, già all'inizio del secolo scorso, capovolgendo le concezioni precedenti, aveva scelto di impostare l'istruzione modellando questa sulla base dei dati che la psicologia scientifica e la pedagogia sperimentale andavano progressivamente fornendo. La nuova prospettiva, rigettando le vecchie concezioni della mentalità infantile, considerava il fanciullo un essere attivo cui doveva essere offerta l'opportunità di coltivare le proprie energie e la propria potenzialità. Quindi veniva abbandonata l'idea di una struttura mentale del bambino simile a quella dell'adulto, ossia già completa, o dell'uomo in miniatura, per riconoscere l'esigenza di una formazione del pensiero infantile a partire da una visione puerocentrica. In realtà, le vecchie concezioni non negavano l'utilità della relazione sociale, ma confinavano questa al rapporto che viene ad instaurarsi tra maestro ed allievo nel perimetro delle mura scolastiche, ritenendo necessaria la subordinazione del secondo all'autorità del primo. Questi, unico depositario della cultura ufficiale, doveva esercitare il compito di trasferire ad altri le sue conoscenze, mentre i rapporti sociali tra allievi o bambini in generale non potevano, nell'opinione dei più, che essere all'origine di errori o distorsioni.

Si pone, secondo Piaget, la possibilità di una rinnovata analisi della questione, alla luce, in primo luogo, di quei fattori psicologici, trascurati in precedenza, che possono essere invocati a supporto di alcune considerazioni e, in particolare, di quegli approcci metodologici che conducono al modello della collaborazione tra allievi.

Se già la scuola attiva ha ritenuto di conservare il modello della lezione scolastica tradizionale alla sola funzione di poter offrire delle risposte alle domande che gli allievi si pongono nel loro percorso di apprendimento, si tratta ora di trovare gli argomenti psicologici utili a fondare il metodo del lavoro di gruppo (Piaget, 1999b, pp. 126-136).

Si può osservare, anzitutto, che il verbalismo della lezione tradizionale non giova alla comprensione da parte del bambino. Inoltre, sia la pratica dell'insegnamento, sia lo studio psicologico hanno messo in luce la mancanza, nel bambino, del pensiero razionale. La logica, secondo Piaget, consiste in "regole che si propongono alla coscienza intellettuale e alle quali essa può sottostarsi od opporsi". È in questo senso che egli afferma che il primo compito dell'educazione intellettuale è quello di formare il pensiero e non quello di riempire la memoria. Il bambino non possiede in partenza la coerenza formale dei ragionamenti, l'esperienza, l'osservazione obiettiva, la necessità di fornire prove di quanto affermato, la correttezza nell'interpretazione delle cose, ecc.: sono tutti valori che vanno a far parte, si può dire, di una "morale intellettuale" che il bambino si deve conquistare con il tempo. Ma per far questo, per acquisire questi valori, deve venire a contatto con il fattore sociale. La cooperazione, da questo punto di vista, si presenta, a parere del citato autore, come lo strumento privilegiato e indispensabile alla formazione del pensiero razionale. Ne discende anche che il corredo individuale fornito per via ereditaria, pur presente, certamente non giustifica lo sviluppo dell'attività razionale.

Accolto il principio secondo cui "il metodo del lavoro a squadre appare come fondato sui meccanismi essenziali della psicologia infantile" (Piaget, 1999b, p. 127) seguiamo il filo conduttore delle argomentazioni sviluppate dall'autore sul metodo stesso. Riprendendo i concetti sopra espressi, e facendo il punto in particolare su quello della cooperazione, egli si cura di precisare in proposito che è proprio grazie a questa che l'individuo acquista maggiore coscienza di sé: il costante confronto con gli altri, il conflitto interpersonale e la sua successiva composizione, la discussione e la comprensione reciproca contribuiscono a migliorare la conoscenza di sé stessi. Inoltre, l'individuo, uscito dalla fase dell'intelligenza sensomotoria e impadronitosi del linguaggio, indulge alla sua naturale tendenza alla soddisfazione immediata dei propri interessi: per fare questo è disposto anche a ricorrere al gioco d'immaginazione, del quale la fabulazione (o affabulazione) è un classico esempio. Tutto ciò allontana il suo pensiero dall'oggettività, oggettività che, all'opposto, è favorita dalle relazioni sociali allargate. In certo senso parallelo a quelli appena citati è il processo che segue alla intelligenza pratica (o sensomotoria) e porta alla coerenza formale del pensiero; la coerenza e fedeltà alle proprie affermazioni, che implicano il principio di non contraddizione, conducono a quella norma sociale conosciuta con il nome di re-

ciprocità, strettamente legata alla cooperazione e al pensiero razionale.

Una questione di rilievo sulla quale si sofferma l'autore è quella dell'età più adatta per iniziare il lavoro cooperativo. Possono distinguersi in proposito tre periodi nell'evoluzione dell'atteggiamento psicologico del bambino: periodo prima dei sette-otto anni, periodo dagli otto ai dieci anni, periodo che inizia dai dieci-undici anni. Sia sulla base dell'analisi psicologica, sia mediante l'ausilio fornito dai dati provenienti dalla sperimentazione dei collaboratori, egli giunge alle seguenti conclusioni. Nel primo periodo i bambini, pur gradendo la socialità, non danno vita a raggruppamenti che possano definirsi organizzati e restano confinati nel loro egocentrismo. Nel secondo si nota un indubbio mutamento della situazione e, durante il gioco, il prender vita di un sistema di regole e una loro osservanza che sfocia sovente in discussioni, riflessioni e scambi di opinioni, che non rivela ancora una collaborazione stabile, ma soltanto un passo indietro dell'egocentrismo. Il vero salto di qualità invece, con il superamento delle posizioni intellettualmente egocentriche, appare solo a partire dall'età di dieci-undici anni, periodo caratterizzato dal recedere dell'eteronomia e dall'interiorizzazione della regola, ciò che rende possibile una vera collaborazione tra persone. Muta cioè la "coscienza della regola", regola che da eteronoma diventa autonoma. È anche il periodo nel quale il ragionamento diventa formale e il giudizio di relazione diventa reversibile. A parere del Piaget, come pure dei suoi collaboratori, è questo il momento più adatto per avviare un lavoro a squadre.

E poiché "prima dello sviluppo della cooperazione tra bambini, l'egocentrismo dei piccoli non è in alcun modo incompatibile" (Piaget, 1999b, p. 132) con la soggezione nei confronti di maggiori o adulti, si viene ad affrontare la questione dei capi. Fino all'età di undici-dodici anni i bambini accettano la presenza di un capo senza ulteriori specificazioni. Dopo questa età cominciano a dare importanza a valori personali e meriti del medesimo per confermarlo nella sua carica, salvo ovviamente il caso nel quale egli sia stato imposto, ad esempio dall'insegnante.

Questione diversa, ma collegata alle precedenti, è quella dei tipi di carattere individuale. Riconosciuta l'esistenza degli allievi difficili, cioè pigri o passivi, introversi o estroversi, dotati e meno dotati, ecc. il Piaget si dichiara convinto che, anche nei casi in cui le deficienze siano imputabili alla costituzione psicofisiologica del bambino, la inadattabilità all'impegno scolastico sia dipendente da inadattabilità sociale e possa trovare soluzione (o miglioramento) nel contesto del lavoro cooperativo. "Il successo è più facile in un gruppo di coetanei che nei rapporti sociali con i maggiori o i maestri: una serie di piccoli successi nel suo gruppo di lavoro può dunque condurre l'allievo difficile a degli atteggiamenti e degli sforzi salutari, là dove il fallimento costante in presenza dei maestri lo convince di essere solo un buono a nulla" (Piaget, 1999b, p. 133).

Confrontando il lavoro individuale con il lavoro in gruppo l'autore osserva che il lavoro individuale può dimostrarsi maggiormente proficuo soltanto se il compito da svolgere consista in un compito di natura ricettiva ossia se si tratti di memorizzare dati, di risol-

vere il numero più elevato possibile di problemi nell'unità di tempo, nel prepararsi per un esame tradizionale, ecc., ma se l'obiettivo è quello della formazione del pensiero, dello sviluppo intellettuale attraverso una ricerca personale attiva, il contesto più adeguato non può essere che quello del gruppo di lavoro.

Altro problema da valutare nella medesima ottica del raffronto tra lavoro a squadre e lavoro individuale è quello esposto di seguito. Si può considerare, continua il Piaget, il fatto che, in un esame tradizionale, i commissari ritengono preparato il candidato nella misura in cui maggiore è lo sfoggio di conoscenze che lo stesso può dimostrare in loro presenza. Ma è altrettanto noto che a distanza di qualche anno o addirittura soltanto di mesi dall'esame il soggetto vedrà cadere inevitabilmente nell'oblio una parte più o meno consistente di quanto a suo tempo appreso in vista di quello. Si pone, quindi, un problema di permanenza, di conservazione, di "longevità" del sapere acquisito. Poiché il lavoro a squadre è per principio più attivo del lavoro individuale, è ragionevole supporre che la conservazione nel tempo del sapere sia maggiormente legata ad una attività che possieda questo specifico carattere.

La tecnica educativa del lavoro a squadre, conclude Piaget, è dunque apprezzabile per i pregi che offre così dal punto di vista della formazione dell'intelligenza come nel campo dell'educazione morale. L'attività condotta dal soggetto nell'atmosfera contraddistinta dallo stimolo, dalla reciprocità e, nel contempo, dal controllo che si vengono a creare nell'ambito del gruppo risulta efficace per il progresso intellettuale e morale del bambino e dell'adolescente. È un'attività che, in ultima analisi, dà libero corso all'inventiva del soggetto assicurando nel contempo la verifica di quanto produce.

4. Campi di applicazione della tecnica educativa cooperativa: la solidarietà internazionale

Non è possibile, in questa sede, com'è ovvio, esaminare la totalità dei campi nei quali lo stesso Piaget ha ritenuto applicabile la tecnica educativa cooperativa con tutte le specificità e gli adattamenti imposti da ciascun ambito. Un'esposizione integrale renderebbe più percepibile la versatilità che l'autore ha conferito al metodo e si metterebbe in evidenza quel nucleo di principi che rimane sostanzialmente costante. Tuttavia, poiché la natura del presente lavoro non lo permette, si è deciso di fare il punto sul settore nel quale la "logica delle relazioni", assume un valore particolarmente attuale e aderente ai principi fino a qui esposti, cioè quello dell'educazione alla collaborazione internazionale. Anche se gran parte delle argomentazioni del Piaget prese qui in considerazione risalgono agli anni Trenta del secolo scorso, esse non hanno per questo perso la loro validità e impermeabilità al flusso temporale, tanto da meritare una rilettura e delle conseguenti valutazioni critiche.

Prima di affrontare la questione specifica, tuttavia, si ritiene di un certo interesse citare una proposta che uno studioso ha elaborato con riferimento all'applicazione della teoria psicologica di Piaget alla didattica (Aebli, 1966, pp. 114-117). Si tratta della possibilità di partecipazione dello scolaro alle attività cooperative,

una volta raggiunta, naturalmente, l'età adatta. La metodologia è formulata in termini generali, senza riferimento a limitazioni imposte da materie scolastiche specifiche. Lo studioso è Hans Aebli, il quale parla di *discussione in comune* e di *lavoro a gruppi*. Ci si riferisce, con la prima, a discussioni in comune dell'intera classe su un argomento qualsiasi, con il secondo alla suddivisione della classe in gruppi, a ciascuno dei quali è affidato un lavoro, e con la possibilità di discussioni e scambi di opinioni all'interno del gruppo. Lo studioso offre anche dei criteri per la scelta tra le due forme di attività socializzata. Un primo criterio fa riferimento ad aspetti di ordine pratico: ad esempio, se gli alunni devono compiere una certa esperienza sarà più adatto il lavoro a gruppi, se si tratta di interpretare un quadro o di riflettere sul contenuto di un libro conosciuto sarà invece preferibile la discussione in comune. Un altro criterio è il seguente: si deve distinguere a seconda che il problema richieda la formazione di una nozione o di un'operazione nuove (sia pure collegate a idee precedenti) o si tratti di un problema la cui risoluzione richiede la semplice applicazione di operazioni già conosciute a situazioni nuove. Nel primo caso sarà indicato il ricorso alla discussione in comune, nel secondo il lavoro a gruppi. Non è rara però la situazione nella quale si presenti un problema ibrido: in tal caso si valuterà il maggiore orientamento del problema in direzione di un versante oppure dell'altro.

Nell'ipotesi di discussione in comune, qualora ci si imbatte nella difficoltà di conciliare i diversi punti di vista sorti riguardo ad una certa questione, il maestro potrà intervenire utilmente con i suoi suggerimenti.

Per l'altra tecnica di risoluzione dei problemi l'intervento del maestro è meno richiesto e le discipline nelle quali più spesso si presentano casi di semplice applicazione di nozioni o procedure o metodi di lavoro già in possesso degli alunni sono l'aritmetica, la geometria, la grammatica, le scienze esatte. Per ogni gruppo è consigliato dal citato studioso (che è stato anche insegnante di scuola e di conseguenza diretto sperimentatore) un numero ridotto di componenti: egli indica anche la quantità ottimale che, a suo avviso, è di tre.

Non si deve escludere, poi, che gruppi distinti possano lavorare sul medesimo problema e si incontrino successivamente per discutere e ragionare insieme sulle soluzioni da dare ad esso; così come non si può escludere a priori il ricorso combinato alla discussione in comune e al lavoro a gruppi per la soluzione di uno stesso problema.

Il medesimo studioso, infine, non si esime dal proporre ulteriori strategie didattiche per quegli alunni che, singolarmente considerati, non abbiano tratto dalla cooperazione gli sperati benefici sul piano della formazione psicologica.

Anche nel campo della educazione alla cooperazione internazionale, tornando al discorso e al pensiero dell'autore riferito all'inizio del paragrafo, si ribadisce l'inadeguatezza del verbalismo insito in una lezione scolastica tradizionale. La comprensione della funzione e dell'utilità delle organizzazioni internazionali non può essere affidata all'esito di un insegnamento orale, sia pure accompagnato da materiale illustrativo, oggi si direbbe multimediale. Occorre, a

parere di Piaget, un altro approccio, il quale trovi supporto e conferma nei principi desumibili dalla psicologia infantile (Piaget, 1999c, pp. 56-73).

Anzitutto, poiché gli interessi del bambino mutano durante la crescita, è auspicabile che questo insegnamento giunga nel momento opportuno. Ma perché sorga un bisogno del bambino utile a questo scopo occorre che egli stesso abbia sperimentato e vissuto nell'ambiente scolastico i problemi di convivenza e di giustizia, e quindi, in definitiva, le leggi che regolano la vita sociale. Lo studio più adatto per conoscere questo tipo di problemi è quello che ha ad oggetto le aggregazioni spontanee di bambini e, in particolare, quelle dei giocatori, atteso che esse si danno delle regole. Ora, all'interno di tali aggregazioni, esistono e sono subito riconoscibili all'osservatore due tipi di solidarietà: quella esterna e quella interna. La *solidarietà esterna* si fonda sull'obbedienza ad una regola posta da un'autorità esterna al gruppo sociale e che non può essere cambiata nel suo contenuto, mentre la *solidarietà interna* implica l'osservanza di una regola creata dagli individui stessi del gruppo sociale e il cui contenuto può essere da costoro modificato nel corso del tempo.

Il gruppo sociale sussiste fintantoché alberga il sentimento del rispetto, rispetto per coloro che hanno imposto oppure creato la regola. Può trattarsi di un *rispetto unilaterale* oppure di un *mutuo rispetto*. Si ha un rispetto unilaterale nei gruppi caratterizzati da solidarietà esterna; viceversa, quelle società infantili che si basano sulla solidarietà interna hanno elaborato esse stesse le regole che dovranno essere rispettate e si reggono quindi sul meccanismo del mutuo rispetto. Ora, deve mettersi sin da subito in evidenza il fatto che la cooperazione trova il suo punto d'appoggio, un *ubi consistam*, proprio in questo mutuo rispetto. In altri termini esso rappresenta la *conditio sine qua non* della cooperazione. Il sentimento di reciproco rispetto tra gli individui componenti il gruppo cementa lo spirito collaborativo. Per conseguenza ne agevola l'attività solidale.

Lo psicologo svizzero autore di questa teoria aggiunge importanti precisazioni. La solidarietà esterna si può notare nelle aggregazioni infantili fin verso i dieci-undici anni di età. Quando i bambini imparano a giocare e cominciano ad associarsi sono dominati dal prestigio esercitato dai più grandi e dalle regole che quelli già conoscono e possono facilmente trasmettere ai più giovani. Quelli di sei-otto anni nutrono un rispetto così forte per la regola che talvolta la ritengono senza tempo e immutabile. Esaminiamo ora il comportamento dei più vecchi, ossia di coloro che hanno superato i dieci-undici anni: esso è sostanzialmente diverso perché viene meno la soggezione nei confronti dei maggiori e prevale la volontà comune di rispettare le regole da loro stessi create. "Schematizzando, ecco l'evoluzione del bambino dai cinque ai dodici anni: passaggio dalla *solidarietà esterna* alla *solidarietà interna* o contrattuale" (Piaget, 1999c, p. 60).

Si è già detto che l'egocentrismo arretra a misura che avanza la solidarietà interna. E a misura che avanza la solidarietà interna l'adesione alla regola si fa meno superficiale e più convinta. Il soggetto è consapevole che la regola proviene da una cooperazione alla quale egli stesso ha partecipato nel crearla o nel

riconoscerla ed è quindi il risultato di un'attività autonoma.

Trasferiamo ora questi concetti sul piano della educazione internazionale, della educazione alla comprensione reciproca, per seguire il filo dei ragionamenti dell'autore qui preso in esame. Gli egocentrismi individuali o collettivi, cioè i punti di vista legati al pensiero individuale, non potranno mai essere superati con una tecnica di insegnamento basata su lezioni verbali; occorre andare alla ricerca di un altro approccio. È fondamentale considerare, a questo proposito, la differenza tra pensiero individuale e pensiero sociale. Il pensiero individuale è diretto alla soddisfazione intellettuale immediata mentre il pensiero sociale, cioè l'incontro dei vari punti di vista per mezzo della discussione e dello scambio di opinioni, concorre alla formazione delle regole di oggettività e coerenza che costituiscono "la logica". Si può così vedere chiaramente che la "cooperazione" tra individui non riguarda soltanto la morale con le sue norme di comportamento, ma anche l'influenza che essa esercita sulla correttezza dei ragionamenti cioè sull'ambito esclusivamente intellettuale.

Siamo così giunti al nocciolo della questione, che è rappresentato dalla ricerca degli strumenti pedagogici da utilizzare per educare alla comprensione internazionale, questione che chiama in causa ancora una volta la "logica delle relazioni"¹. "Il *mutuo rispetto* di individui uguali che scambiano i propri pensieri sulla base della libera critica, conduce l'intelligenza infantile a nuovi processi di ricerca e di comprensione, che costituiscono propriamente la ragione" (Piaget, 1999c, p. 65). Lo strumento pedagogico per eccellenza di comprensione tra diverse mentalità è dunque la solidarietà interna rintracciabile nella cooperazione.

Si tratta dunque di promuovere anzitutto l'abitudine alla cooperazione tra bambini, la quale dovrà avvenire sia nel gioco che nel lavoro. Ma c'è ancora qualche precisazione da fare per completare il discorso del Piaget. Anzitutto egli vede lo stadio della solidarietà esterna come una tappa necessaria nel processo di sviluppo del bambino. Inoltre, contrappone la riflessione al pensiero egocentrico; infatti, la riflessione, egli afferma, non è altro che una discussione interiore con sé stessi, la quale si contrappone alla impulsività delle credenze immediate, tipiche del pensiero egocentrico. Il lavoro in comune tra bambini sviluppa il senso critico e incentiva l'assimilazione della più volte citata logica delle relazioni. In realtà, la tendenza del bambino alla solidarietà interna è già presente nella sua natura, egli aggiunge, si tratta soltanto di incanalare, di farla emergere, di valorizzarla.

Si potrebbe asserire, volendo compendiare in una

1 Questa logica delle relazioni è esemplificata dal Piaget anche con riferimenti a comuni condotte infantili. Se ne riportano di seguito un paio. "Il bambino di cinque anni può mostrare la mano sinistra e la mano destra, ma bisogna aspettare che abbia circa otto anni perché indichi correttamente la mano destra dell'interlocutore che ha di fronte: fino ad allora egli inverte i ruoli ponendosi esclusivamente secondo il suo punto di vista. Bisogna pure aspettare gli undici anni perché il bambino capisca che un oggetto posto tra altri due possa trovarsi contemporaneamente alla sinistra dell'uno e alla destra dell'altro, tanto è abituato a considerare la destra e la sinistra come degli assoluti o come dipendenti esclusivamente dalla sua propria prospettiva" (Piaget, 1999c, p. 66).

formula il suo precetto per l'educazione internazionale, che il metodo pedagogico da privilegiare è quello di promuovere la collaborazione dei bambini nel lavoro, consentendo loro di partecipare in prima persona alla elaborazione di una normativa destinata a regolarlo.

Se leggiamo con attenzione i testi scritti dallo studioso ginevrino, ci accorgiamo, d'altra parte, ch'egli non si limita a constatare il semplice, e tutto sommato banale, fatto che un insegnamento verbale centrato sulle finalità degli organismi internazionali o la mera propaganda pacifista conducono alla noia e ad una adesione superficiale degli ascoltatori, mentre occorrerebbe coinvolgerli fino a raggiungere gli strati più profondi della coscienza. Egli offre al lettore anche spunti concreti per ottenere risultati positivi sotto questo aspetto. Nel mondo contemporaneo, è possibile distinguere regimi politici democratici e regimi politici autocratici, ma entrambi questi regimi non possono dirsi ideologicamente contrari ad una generale situazione di pace. I secondi badano a conservare la pace al loro interno: ne va della loro sopravvivenza. È noto che le guerre alimentano un clima interno di rivoluzione. I medesimi regimi non rifuggono, del resto, per gli stessi motivi, dalla tendenza alla solidarietà con altri regimi autoritari. I regimi democratici, dal canto loro, si reggono su leggi e principi che per loro stessa natura rifiutano il conflitto con gli altri popoli, salvo il caso di autodifesa e, soprattutto, possiedono in sé stessi il germe dell'estensione ad altre realtà non fondate su tali principi; in altri termini aspirano all'universalità di quei principi.

La via d'uscita, per realizzare un'educazione internazionale efficace, è la ricerca di un interesse reale che possa spingere ciascuno a comprendere l'altro. L'educazione alla pace, per questo, deve far leva sull'educazione all'ideologia nazionale e sullo studio delle condizioni di successo e delle difficoltà che un'espansione dei principi di tale ideologia potrebbe incontrare: ciò che conduce ad un proficuo esame dei punti di vista altrui senza rinunciare ai propri. Lo stimolo alle relazioni internazionali sviluppate per sondare le possibilità di espansione della propria ideologia particolare è il più potente motore che si possa trovare per un'educazione alla comprensione internazionale. "Ecco dunque il punto di partenza: la conoscenza degli altri come condizione di sopravvivenza e di sicurezza nazionali e come mezzo d'espansione dell'ideologia alla quale si tiene" (Piaget, 1999e, pp. 121-122).

Tutta l'attualità del pensiero piagetiano a questo riguardo è racchiusa in alcune espressioni dello studioso indicative dell'interdipendenza globale che si fa strada a grandi passi e che ci ammonisce ad abbandonare l'egocentrismo nazionale (inteso come veduta limitata al proprio territorio) che ci contraddistingue. Ci ricorda e, nel contempo, ci avverte: "Comprendere i diversi punti di vista, penetrare nella psicologia degli altri popoli, in breve prevedere e spiegare gli impulsi dello straniero, è attualmente un obbligo, pure per il più autentico nazionalismo: senza quest'adeguamento, l'isolamento è fatale e si sa dove conduce l'isolamento in un mondo in cui tutto è concatenato economicamente, politicamente e spiritualmente" (1999e, p. 121).

5. Riflessioni sulla tecnica educativa proposta da Piaget

Una prima osservazione riguarda il fatto che è stata sovente rimproverata alla teoria di Piaget una scarsa attenzione al fattore sociale da parte di molti psicologi (Pepe, 1997, p. 322). La tecnica del lavoro cooperativo, che è stata testé esposta, invece, permette di affermare che egli non ha affatto ignorato l'importanza di questo fattore, soprattutto nella sua qualità di strategia impiegabile nel processo di apprendimento. D'altra parte, lo studioso elvetico presta la dovuta attenzione nel tener conto, quando espone i principi alla base della sua tecnica, sia della necessaria gradualità imposta dalla periodizzazione da lui delineata in relazione allo sviluppo psico-fisico del fanciullo, sia del contesto, scolastico o parascolastico, nel quale la metodologia stessa può trovare applicazione. Egli non tralascia poi di mettere in risalto l'importanza dell'autonomia che il soggetto dovrà raggiungere nella fase più avanzata del suo sviluppo, quella che coincide con la possibilità del lavoro cooperativo, allorché si troverà a gestire la relazione sociale con i suoi pari.

È bene in ogni caso, per giudicare obiettivamente il metodo didattico esaminato, ricordare quelli che possono essere considerati i principi generali fondanti per qualunque tecnica educativa ispirata alla sua concezione del pensiero infantile e alla sua psicologia genetica. Un primo caposaldo da tenere presente al riguardo è quello dell'*importanza dell'azione per l'apprendimento*. Cercando di dare un contenuto più preciso a tale concetto, possiamo dire che importanza dell'azione significa far entrare il discente in diretto contatto con gli oggetti, con le persone e con l'ambiente dai quali egli possa attingere elementi positivi per la sua esperienza conoscitiva. Il compito poi di progettare, di rendere predisposto per tale esperienza lo scenario nel quale avverrà l'apprendimento è affidato alla preparazione e alla sensibilità dell'adulto, il quale dovrà aver cura di far corrispondere questo scenario allo stadio di sviluppo e alle effettive capacità intellettive del bambino. Non bisogna dimenticare che tale corrispondenza non è rigidamente predeterminabile a priori a causa del *décalage* (Gattico, 2001, pp. 51-52) e che la periodizzazione suggerita dagli studi del Piaget è solo indicativa.

Non si può dimenticare inoltre che lo scambio tra organismo e ambiente attraverso l'assimilazione e l'accomodamento costituisce la base dello sviluppo. La costruzione delle proprie strutture mentali da parte del bambino deve avvenire in un ambiente adatto, ed è a questo proposito che si manifesta l'utilità dell'intervento dell'adulto, ma nel contempo si richiede il pieno rispetto dell'*autonomia nell'apprendimento*: l'autentico apprendimento si ha quando il fanciullo scopre da solo le cose che deve imparare e, ad una età più avanzata, quando sarà giunto il momento adatto, si avrà quando egli approda a quell'autonomia che sarà resa possibile, appunto, dalla cooperazione.

D'altra parte, si può osservare come la logica intesa come "morale del pensiero", messa in risalto da Piaget, trovi effettivamente nel lavoro di gruppo le condizioni più adatte per imporsi al soggetto, che altrimenti, senza lo scambio di opinioni e di idee che avviene in tale contesto, rimarrebbe dominato dal suo punto di vista particolare, con tutti i possibili errori e

inadeguatezze cui potrebbe incorrere nel momento in cui viene chiamato ad esprimere le sue valutazioni sul modo di affrontare un qualsiasi problema. È proprio questo, della discussione e del confronto di diversi punti di vista, un momento particolarmente costruttivo per l'operatività intellettuale stessa. Da ciò appare evidente l'opportunità di avviare i giovani, chiaramente a partire dai primi anni della loro vita scolastica, ad una attività di studio socializzato e, nella misura del possibile, ad una attività di ricerca sperimentale.

Un altro beneficio che può derivare dalla tecnica del lavoro cooperativo è rappresentato dalla riduzione del rischio per gli scolari di formarsi atteggiamenti e abitudini intellettuali rigide e immodificabili.

Quanto appena detto rende evidente la necessità di tenere conto del complesso degli effetti positivi legati alla cooperazione e messi in luce dal Piaget al momento della formulazione di programmi, linee guida, direttive, ecc. per la scuola.

Riferimenti bibliografici

Aebli, H. (1966). *Didattica psicologica: Applicazione alla didattica della psicologia di Jean Piaget* (trad. G. Barbèra). Firenze: Universitaria.

Filigrasso, N., & Travaglini, R. (Eds.) (2007). *Piaget e l'educazione della mente*. Milano: FrancoAngeli.

Filigrasso, N. (1974). *Jean Piaget e l'educazione*. Urbino: Argalia.

Gattico, E. (2001). *Jean Piaget*. Milano: Bruno Mondadori.

Pepe, D. (1997). *La psicologia di Piaget nella cultura e nella società italiane*. Milano: Franco Angeli.

Piaget, J. (1970a). *Psicopedagogia e mentalità infantile*. Firenze: Le Monnier. (Originally published 1928).

Piaget, J. (1970b). *Psicologia e pedagogia*. Torino: Loescher. (Originally published 1969).

Piaget, J. (1999a). Osservazioni psicologiche sul "self-government". In J. Piaget, *Cos'è la pedagogia*. Roma: Newton & Compton.

Piaget, J. (1999b). Osservazioni psicologiche sul lavoro a squadre. In J. Piaget, *Cos'è la pedagogia*. Roma: Newton & Compton.

Piaget, J. (1999c). Lo spirito di solidarietà nel bambino e la collaborazione internazionale. In J. Piaget, *Cos'è la pedagogia*. Roma: Newton & Compton.

Piaget, J. (1999d). Piano d'azione sull'educazione internazionale e la rieducazione dal punto di vista della salute mentale e sociale dei bambini (*Appendice*). In J. Piaget, *Cos'è la pedagogia*. Roma: Newton & Compton.

Piaget, J. (1999e). È possibile un'educazione alla pace?. In J. Piaget, *Cos'è la pedagogia*. Roma: Newton & Compton.

Piaget, J. (2000). *Dove va l'educazione*. Roma: Armando.