

Movimento di

COOPERAZIONE EDUCATIVA

Bollettino di studi e notizie

SOMMARIO

A. Pettini: Esame di coscienza

ESPERIENZE DIDATTICHE

A. Borgo: La corrispondenza interscolastica

B. M. Pettini: La corrispondenza in prima classe

A. Evangelisti: Disoccupati e..... organizzazione

PROBLEMI E DISCUSSIONI

A. Picot: La tipografia a scuola e il Direttore didattico

L. Tornatore - A. Garsi: Il controllo del profitto

S. Cerrini - Z. Chioboli: A proposito di corrispondenza

Il Convegno toscano dell' M. C. E.
sulle attività espressive - Materiale C. T. S.

ANNO V



Giugno 1956

vole a tale sviluppo: forse qui, lo riconosco, occorre un maggior intervento da parte mia per aiutare il bambino a non fare domande e inviarvi figure e non solo per un interesse educativo, di attività ma anche per un motivo culturale; francamente, il dico, che non ho trovato opportuno aspettare o soffocare troppo con la mia volontà, i progetti che i ragazzi facevano prima di me: al più ho dato qualche suggerimento o indirizzo specie a quelli più sbalziati, più disinibiti, ma non ho insistito molto perché realizzassero quello che volevo, dopo aver visto che ciò non incontrava il loro vero interesse. Tu credi poi possibile una impostazione culturale della corrispondenza specie nelle classi inferiori? Sarei curioso di sapere se ne hai mai fatto esperienza. In questo riguardo sono un po' scettica. Vorrei ancora sapere tutto ciò che pensi circa quanto ti ho detto e se hai anche altri problemi tuoi da prospettarmi: i nostri giornalini stampati al computer vi sono piaciuti e sono stati di qualche utilità? Perché non ci avete mandato il Vostro Furellino? Mandami le idee anche se desideri riavere tutte le lettere dei tuoi ragazzi o se credi opportuno come credo io di darle a loro...

SARA CERBINI

Cara Sara,

se non eri tu a prendere l'iniziativa di scrivermi per fare insieme il bilancio del nostro lavoro ora che si è chiuso l'anno scolastico, io sarei ancora qui a tenerti dentro le mie riflessioni, venendo meno al nostro principio di cooperazione educativa. Motivi di questo aspettare l'indolenza e la poca abitudine alla cooperazione: motivi che sono l'uno figlio dell'altro.

È questa credo sia anche, almeno per me, l'origine delle delusioni che tu lamenti, e io sottoporro, della corrispondenza. Io mi sono acccontentato del modo come i bambini avevano loro, impostata la corrispondenza; bene, certamente, lo sviluppo degli scambi individuali anche extra scolastici, purché non si perda di vista che la corrispondenza è uno strumento, una tecnica al servizio del maestro; deve restare cioè sotto il suo controllo e il maestro deve sapere in modo chiaro quale è la funzione di questa tecnica. Solo quando si è chiarito le idee, è in grado di intervenire per farle assumere quel carattere che egli ritiene necessario.

Io le idee chiare in proposito non le avevo, sto ancora cercando di chiarirle. I nostri alunni hanno tentato di loro iniziativa di servizi della corrispondenza a fini scolastici, ma in modo ancora tradizionale e ne sono esempio le domande che era Mario Scovelà? quanto a lungo il Po? ecc. Sono restati lì e abbiamo lasciati sul piano dell'aneddotico, verbalistico.

Tu hai ritenuto di non intervenire per non soffocare troppo i progetti dei tuoi alunni. Per me è stato un po' questo e un po' come dicevo all'inizio, indolenza. Ultimamente mi sono convinto che il nostro intervento era diverso, esso non doveva già soffocare i progetti dei bambini, sopperirli, annullarli, ma il contrario, portare questi interessi ad un piano superiore. Vedi ad esempio lo scambio dei fiori e piante, iniziato spontaneamente dai bambini e che ha avuto così largo successo. Questa iniziativa avrebbe dovuto essere sviluppata, doveva assumere un aspetto scientifico, andando oltre la nomenclatura o la lezione delle cose. Doveva divenire l'occasione per lo studio dell'ambiente naturale, per ricerche, relazioni che potevano e dovevano essere scambiate.

Quando mi sono detto ad intervenire, si era ormai a maggio: l'esperienza è stata di breve durata e non è neppure entrata nella corrispondenza. Si iniziò con passeggiate esplorative alla ricerca di piante per formare un erbario e j-noltre raccolte di insetti. L'intenzione era di arrivare allo studio degli insetti raccolti ai nostri frutteti, e allo studio delle nostre piante agricole. Per me si tratta di far osservare ai bambini elementi del suo ambiente su cui egli non si è mai soffermato, o solo superficialmente, ma non elementi qualunque, né la raccolta di una piantina qualunque, ma di certe piante, quelle che l'uomo ha saputo utilizzare per la sua vita. Sempre dunque un rapporto uomo-ambiente. Così ti inviamo una relazione sui cammelli antighidung. Questo lavoro è restato senza seguito, avrei io dovuto accompagnare la relazione con una mia lettera per concordare gli sviluppi.

Se la corrispondenza ci ha lasciati insoddisfatti, è nostra

la responsabilità. La corrispondenza si inserisce nel lavoro della scolaresca e se questo è ben organizzato anche la corrispondenza trova il suo giusto tono. Vedi per la storia e la geografia; non so di te, ma io sono rimasto sul piano tradizionale e ho raccolto quel che ho seminato.

Il discorso ora dovrebbe volgere sull'altra tecnica, quella del piano di lavoro, su cui avrei parecchie cose da dirti per le esperienze condotte nella mia 23 di quest'anno, ma per un incidente, come lo sono, è sufficiente un problema per volta...

ZORO CHIORboli

Abbiamo pubblicato solentieri le lettere che gli amici Chiorboli e Cerri si sono scambiati a conclusione della corrispondenza effettuata fra le loro terre in provincia di Ferrara, rispettivamente, e di Firenze. Credevamo opportuno per loro seguire un breve commento (ci perdonino i colleghi se ci arroghiamo questo diritto), per fare ancora una volta il punto su questa tecnica, alla quale tutti riconoscono un'importanza fondamentale, come è attestato anche dalle relazioni didattiche pubblicate in questo numero.

Il rapporto fra attività e cultura nella corrispondenza non può essere che di stretta interdipendenza. Non credo che i legami affettivi si possano stabilire senza un contenuto o un di volta in volta riferito, nemmeno fra adulti (e per questo vorremmo affermare il pensiero che traspare dalle lettere dei nostri amici: se i legami affettivi si sono stabiliti, così significa che lo scambio aveva un contenuto d'interesse, che mirava a sviluppo agli insegnanti), e neppure credo che sia possibile dar vita ad attività di ricerca ecc. senza che ci sia alla base di questi lavori una motivazione anche di ordine effettivo. L'importante (e il difficile) è di poter creare una rete di rapporti tali, per cui l'affettività e interessi conosciuti si implichino a vicenda.

Tuttavia, crediamo bene mettere in guardia tutti contro un pericolo che i nostri amici hanno corresponsabilmente denunciato: che il contenuto della corrispondenza possa consistere in una serie di domande sul programma (tradizionale), poste dal bambino al suo corrispondente. Sappiamo che questo pericolo si è già e lo abbiamo affrontato, ma a dirci in alcuni casi la norma. Ebbene, diciamo con molta franchezza che la corrispondenza così intesa degenera in solocismo, cessando di essere un processo di vita. Lo stralciamento pedagogico che noi desideriamo deve essere in una direzione completamente diversa, partendo dalla vita stessa. È la vita e il nostro dispendio, nei testi stampati, nelle lettere manoscritte, nei disegni, nelle foto, nelle curiosità che i nostri ragazzi si scambiano. METTIAMO TUTTI I BAMBINI IN CONDIZIONE DI PRENDERE VISIONE DEI TESTI, DELLE LETTERE, ESPONIAMO FOTO E DISEGNI E DISCUTIAMOCI SOPRA TUTTI INSIEME. Allora, le domande sorgono come d'incanto, si stabiliscono i confronti, si arriva, piano piano, allo studio di ambiente, al lavoro per gruppi fatto su richiesta dei corrispondenti. Questo non è più solocismo, ma un modo vivo di affrontare le discipline di studio partendo dall'ambiente in cui i bambini vivono e stando aderenti alle capacità ed agli interessi delle varie età.

Così pare, ad es., non è calcolo mentre risolvere un problema che il corrispondente trova copandolo da un sussidario qualsiasi; è calcolo motivato invece risolvere i problemi di vita dei corrispondenti, che possono essere formulati da loro stessi, oppure rimanere impliciti in ciò che viene scambiato.

Tutto ciò, è bene prestare, non deve mai portare il bambino a sentirsi continuamente impegnato in un compito che deve sempre avere un significato culturale: lasciamogli la gioia di mandare i suoi disegni e le sue figure al compagno, senza altro scopo che il desiderio di farlo con gradita. Sta a chi riesce trarre da questi usi tutte le possibilità che si presentano, se c'è l'interesse: altrimenti lasciamo al bambino la gioia di ricevere queste piccole cose, senza complicazioni di carattere intellettuale che qualche volta sarebbero veramente fuori posto.

Non si può insomma concepire la corrispondenza in funzione delle materie di studio intese tradizionalmente, cioè come sussidio didattico. Teniamoci invece alle sue essenze, che è comunicazione di vita e vedremo che essa ci separa abbondantemente risapare.

sp.

parlamente e la Paoletti aggiunge che nell'espressione libera c'è anche il bisogno scientifico ma non va confuso con quello espressivo.

Da questi ultimi interventi si capisce come il problema avrebbe bisogno anzitutto di una profonda impostazione pedagogica in modo da chiarire che l'intervento del maestro deve essere principalmente in funzione del fanciullo e non di un risultato a cui noi vogliamo condurlo. Se l'attività espressiva deve essere messa a suo servizio sono i suoi bisogni che occorre conoscere e soddisfare aiutando se mai in lui la visione chiara e il sentimento delle cose che vuole esprimere col portarlo ad esempio a guardare paesaggi, a osservare piante, animali scelti dal vero ecc. Quest'intervento preventivo si moltiplica poi la spontanea successiva dell'espressione se il bambino ha trovato nell'oggetto un vero interesse, cioè un rapporto con lui, un incontro. Se non si parte da questa impostazione psicologica e non la si tiene presente, si può rischiare di imporre i risultati al suo bisogno. Anche l'aiuto tecnico che Marcello Trentavalle insiste di dare al fanciullo può far pensare più a un bisogno di raggiungere certi risultati che di rispondere a delle esigenze infantili; va bene che Marcello chiarisce che questo aiuto va dato soprattutto nella tecnica operativa (e non nella espressione) per non lasciare deluso il bambino e che l'espressione ha un suo fine che va tenuto distinto da quell'acquisizione scientifica ad essa concomitante; ma è difficile in pratica che, intervenendo, noi riusciamo a non tradire quell'idea quasi innocua idea, che il bambino ha di ciò che vuol fare e che si viene chiedendo solo attraverso i suoi tentativi anche errati di espressione. Lo stesso Marcello infatti ammette che quando il bambino ha in sé chiara l'idea di ciò che vuol fare, non chiede il nostro intervento: l'occorrenza del contenuto può far credere allo stesso fanciullo di non saperlo esprimere, ma in realtà quando il contenuto è chiaro egli trova anche i mezzi per dirlo. Nonostante ciò, è giusto, come dice Marcello, intervenire quando questo equilibrio in cui cada il bambino può subire facendogli credere di essere incapace. Naturalmente il nostro intervento può avere per termine di paragone solo la realtà oggettiva e sposta quindi il problema del fanciullo da un piano espressivo-scientifico a uno conoscitivo: ad esempio se il bambino fa un cavallo a tre zampe e noi glielo facciamo notare, nel maggior dei casi egli smetterà di dipingere perché lo distogliamo dal suo interesse motorio-espressivo con osservazioni troppo razionali. L'osservazione dell'insegnante (dice De Bartolomeis) deve essere una semplice constatazione che non costringe a una fedeltà al reale. L'interesse espressivo infatti supera quello conoscitivo in quanto per il bambino è più reale un cavallo a tre zampe che uno con quattro perché quello con tre è il suo cavallo, quello che lui vede, e quello con quattro non è il suo, ma il nostro; quest'ultimo a lui non interessa e lui continuerà a non vederlo finché un bisogno di comunicazione e quindi di socialità, non lo porterà a conquistare una posizione più oggettiva e perciò meno personale, lirica e artistica che a poco a poco gli farà sentire non più necessaria l'espressione figurativa tanto da sostituirla con altre verbalizzazioni o scritte. Di qui (dice Pettini) il bisogno, anche nella fase iniziale dell'attività figurativa, d'intervenire diret-

tamente per dare al disegno o alla pittura una sua necessità più particolare e differenziata dalle altre in modo da non lasciarla cadere, come di solito succede verso i dieci anni, quando viene sostituita. Qui però ci si potrebbe chiedere se è proprio necessario continuare a disegnare e dipingere dopo i dieci anni quando non si hanno particolari dotti per questo e quando, per l'aumentata delle possibilità espressive, ne diminuisce il bisogno. Più che altro il problema non è quello di conservare un'attività quando di renderla veramente feconda per l'individuo che la pratica e la società in cui egli vive. Maggiore libertà si dà al fanciullo (De Bartolomeis) e più difficile è cadere nella comunicazione. Se nella prima fase dell'attività artistica prevale, come in ogni altra attività, l'esigenza motoria, per il bisogno di comunicazione espone sempre più il ragazzo alle intenzioni scolastiche e a cui non bisogna farlo reagire. Fino a che non si manifesta la crisi dei dieci anni i bisogni però lasciare praticare l'attività espressiva tutoria in modo diffuso, non specifico, perché fino a quella età, espressivo e impressivo non si possono distinguere. Verso i dieci anni (dice Maria Corda) l'esigenza della comunicazione sociale fa considerare il successo come un mezzo per far facilitata, perché da un punto di vista psicologico, per tali vanno provocati e il maestro deve intervenire per far il bambino a raggiungere il dato appunto che verso i dieci anni i ragazzi si limitano loro però passano da un bisogno di espressione lirica a quello di comunicazione e le, ma tale imitazione porta il grave pericolo di chiudere l'espressione in cliché che peccano più per la spontaneità che per il gusto; si forma cioè un gusto di massa (come avviene a volte nel testo libero dove il fanciullo crede di individuare nel successo di un testo il criterio per ottenerlo anche lui) si spersonalizza per partecipare al collettivo che il maestro deve cercare di rompere riproponendo il fanciullo all'ascolto più intimo e sincero del proprio io.

In conclusione De Bartolomeis invita a non trattare il problema dell'espressione artistica con troppa riverenza come è stato fatto: l'espressione estetica va considerata con più di dinamicità. Il problema motorio non solo non va escluso, ma considerato con attenzione perché è molto importante. Il problema dell'intervento poi non va impostato in termini individualistici perché la spontaneità a cui esso si radica non è che il segno di una fase di maturazione, non va presa come fine a se stessa. Superata questa fase, occorre evitare che l'imitazione generi conformismo perché bisogna vedere principalmente il problema da questo punto di vista: come ci si può salvare dai cliché sociali? Le leggi dell'espressione grafica sono le stesse del pensiero e della ricognizione della realtà: anche il poeta, l'artista che deva dalla realtà esprime così il suo bisogno di afferrare il reale, però noi bisogna ammettere tali deviazioni e vederle come espressioni di un'interpretazione individuale del mondo, e quindi squilibrio sociale, in quanto solo il contrasto e la differenziazione degli individui può generare comunicazione, interesse e progresso. Anche l'intervento perciò va risolto in modo elastico, non rigidamente il bambino a realizzare ciò che vuole senza lasciarlo impotente per eccessivo rispetto della sua libertà.

SARA CERBINI

Cari Amici,
Cooperazione Educativa vive della collaborazione di tutti noi.
Vi preghiamo di mandarci le vostre esperienze di lavoro.
Solo nel lavoro comune è il progresso della nostra opera educativa.