

COMPITI FUTURE CLASSI PRIME

Si allegano otto testi di lettura, è necessario dopo averli letti, rispondere alle domande presenti sotto il testo.

I compiti sono su base volontaria, ma si consiglia svolgerli per iniziare ad avvicinarsi al mondo della psicologia e della pedagogia.

I lavori che verranno svolti saranno utilizzati durante le prime settimane di settembre come introduzione al mondo delle scienze umane.

Buona estate e arrivederci a settembre!

Le docenti del Dipartimento di Scienze Umane

ANALISI E COMPrensIONE DI UN DOCUMENTO

6. Nel brano seguente gli autori trattano della psicologia scientifica e dei suoi metodi, in particolare modo della nascita di questa disciplina a partire dalle sue origini prescientifiche. Dopo la lettura, rispondi alle domande.

La Psicologia come scienza è nata circa alla metà dell'Ottocento. La parola Psicologia, derivante da due termini greci che significano "discorso sull'anima", designa una disciplina che intende fornire un'interpretazione empiricamente fondata delle funzioni mentali. Tale termine indica un compito paradossale, ovvero l'idea di poter misurare funzioni che traggono la loro origine da un'entità non materiale, come l'anima. La psicologia propone un'ardita sfida concettuale, in quanto prevede di studiare secondo un metodo tipico delle scienze naturali un campo da sempre appannaggio delle discipline filosofiche e religiose. Naturalmente già prima dell'Ottocento si erano costituite delle concezioni sul funzionamento psichico dell'uomo, alcune delle quali si possono far risalire a epoche assai remote, come nel caso di Aristotele o di Ippocrate. Tali concezioni avevano un fondamento razionalistico o analogico, mancavano quindi di un supporto empirico o di un metodo scientificamente valido.

Si definisce *razionalistica* una spiegazione che si basa, per dimostrare la validità della teoria, sulla sola logica interna dell'assunto che ne è alla base. Una psicologia razionalistica è pertanto una sorta di filosofia. Si definisce invece *analogica* una concezione che spiega i nessi causali ricorrendo a similitudini o analogie strutturali con altri fenomeni la cui causa è nota. Una dottrina scientifica è, al contrario, una teoria che viene costruita e verificata in modo empirico; le antiche psicologie non erano, quindi, realmente scientifiche, in quanto non producevano delle dimostrazioni validate empiricamente. [...] Il primo vero antesignano della Psicologia scientifica ottocentesca è stato René Descartes (1596-1650). Egli ereditò dai filosofi che lo precedettero la concezione del dualismo anima-corpo. Il corpo è visto da Cartesio come una macchina, studiabile esattamente come qualunque altro oggetto fisico, poiché segue le leggi naturali, mentre l'anima è un'entità spirituale che opera secondo il libero arbitrio e non può essere studiata o compresa con i metodi della scienza. Il punto innovativo della teoria cartesiana non consiste certamente nel dualismo ma nel fatto che per spiegare molte delle condotte umane Descartes ricorre a teorie che escludono l'intervento dell'anima e/o del libero arbitrio. [...]

In definitiva, vanno postulate come risultato dell'intervento dell'anima solo le poche condotte che ci distinguono dagli animali, ovvero il pensare e il poter progettare le nostre azioni con la guida del pensiero. Con tale concezione, che viene detta "dualismo interazionista" in quanto l'entità spirituale interagisce con quella materiale, si ha quindi l'innesto di una posizione filosofica classica (il dualismo) sulla possibilità di studiare secondo il metodo delle scienze naturali quasi tutte le condotte umane.

Le concezioni precartesiane erano invece articolate in due grandi orientamenti nettamente separati tra loro, l'uno di matrice speculativo-filosofica e l'altro di matrice medico-biologica. Era sempre esistita da un lato la speculazione filosofica sugli attributi e le capacità dell'anima e dall'altro lato un'osservazione empirico-medica sulla relazione tra la condotta e lo stato funzionale del corpo.

La fondazione ottocentesca della Psicologia scientifica rivela questa duplice origine, biologica e filosofica, sia attraverso l'adozione dei metodi di indagine (derivati essenzialmente dalle scienze naturali e biologiche) che attraverso la delimitazione del campo di indagine (la psiche quale ipotetica entità autonoma e trascendente rispetto al soma).

R. Canestrari, A. Godino, *Introduzione alla psicologia generale*, Bruno Mondadori, Milano 2002, pp. 9-10.

- In che senso le antiche psicologie non erano propriamente scientifiche?
- Su che cosa si fonda la teoria di Cartesio e qual è il suo aspetto innovativo?
- La psicologia porta con sé una difficile sfida concettuale: quale?
- In che cosa consiste la duplice origine della Psicologia scientifica?

ANALISI E COMPrensIONE DI UN DOCUMENTO

6. Leggi con attenzione questo brano, tratto dal saggio *Percezioni* (2017) in cui Beau Lotto, neuroscienziato presso lo University College di Londra, si interroga su come il cervello costruisca il mondo. La questione di fondo riguardante la facoltà percettiva è da sempre, in tutta la storia del pensiero, se noi umani possiamo vedere la realtà per quella che è. La risposta è negativa. Dopo la lettura, rispondi alle domande.

Il mondo possiede una sua oggettività, solo che noi non la vediamo. La nostra esperienza del mondo non coincide con ciò che quest'ultimo è realmente perché il nostro cervello non si è evoluto per fare questo. È una sorta di paradosso: il cervello ci dà l'impressione che le nostre percezioni siano oggettivamente reali, eppure i processi sensoriali che consentono la percezione ci impediscono un accesso diretto a quella realtà. I nostri cinque sensi sono come la tastiera di un computer: sono un mezzo tramite cui le informazioni provenienti dal mondo esterno entrano in noi, però hanno molto poco a che fare con ciò che poi viene esperito come percezione. Sono in sostanza soltanto dei mezzi meccanici, e dunque giocano un ruolo limitato in quello che percepiamo. Di fatto, in termini di pura e semplice quantità di connessioni neurali, solamente il dieci per cento delle informazioni che il nostro cervello utilizza per vedere deriva dagli occhi, il resto proviene da altre regioni nel cervello [...]. La percezione non deriva affatto in maniera esclusiva dai nostri cinque sensi, bensì dalla rete di comunicazione infinitamente sofisticata del cervello, che conferisce senso all'insieme delle informazioni che vi entrano. [...] Chiaramente il modello percettivo del nostro cervello è stato molto utile alla nostra specie, consentendoci di governare con successo il mondo e le sue sempre mutevoli complessità, dai giorni lontani che ci vedono cacciatori-raccoglitori nelle savane fino alle nostre vite di oggi, alle prese con smartphone e bollette da pagare. [...] La percezione è importante perché è alla base di tutto quello che pensiamo, conosciamo e crediamo: le nostre speranze, i nostri sogni, gli abiti che indossiamo, le professioni che scegliamo, i ragionamenti che compiamo, le persone di cui ci fidiamo... e di cui non ci fidiamo. La percezione è il sapore di una mela, il profumo dell'oceano, l'incanto della primavera, il rumore echeggiante delle metropoli, il sentimento dell'amore, e anche le conversazioni sull'impossibilità dell'amore. Il nostro senso del sé, lo strumento essenziale per comprendere l'esistenza, inizia e finisce con la percezione. La morte che tutti temiamo non riguarda tanto il corpo quanto la percezione, non a caso molti di noi sarebbero felici di sapere che, dopo la "morte corporale", la nostra capacità di percepire il mondo circostante potesse ancora continuare. Questo perché la percezione è ciò che ci permette di esperire l'esistenza, di sentirci vivi a tutti gli effetti. [...] Le implicazioni del modo in cui il cervello umano ha evoluto la percezione sono al tempo stesso radicate nel tempo e profondamente personali. Il nostro cervello è l'incarnazione fisica degli automatismi percettivi dei nostri antenati. Così come si sono plasmati attraverso il processo della *selezione naturale*, combinati ai nostri stessi automatismi e a quelli della cultura in cui siamo immersi. A loro volta, questi ultimi due sono influenzati dei meccanismi dello sviluppo individuale e dell'apprendimento, un processo che ha avuto come esito quello di farci vedere soltanto ciò che in passato ci è servito per sopravvivere – e nient'altro. Ci portiamo dietro tutta questa storia *empirica* e la proiettiamo nel mondo che ci circonda. Tutte le scelte positive ai fini della sopravvivenza compiute dai nostri avi esistono ancora dentro di noi, unitamente alle nostre (i meccanismi e le strategie che avrebbero portato a percezioni negative sono stati scartati, un processo che prosegue anche attualmente, giorno per giorno).

B. Lotto, *Percezioni*, Bollati Boringhieri, Torino 2017, pp. 13-15.

- a. Da che cosa derivano le nostre percezioni?
- b. Perché la percezione è importante?
- c. In che senso la percezione è collegata all'evoluzione della specie?
- d. In termini di sopravvivenza della specie quali meccanismi e strategie sono stati eliminati? E perché?

ANALISI E COMPRESIONE DI UN DOCUMENTO

6. Lo psicologo Paul Ekman si è dedicato negli ultimi vent'anni, insieme ad altri ricercatori, allo studio della comunicazione non verbale e alle sue funzioni nelle interazioni comunicative. Nel suo libro *I volti della menzogna*, egli spiega che «analizzare come e quando le persone mentono e dicono la verità possa servire a capire meglio molti rapporti umani». La menzogna infatti, secondo Ekman, è una caratteristica «centrale della vita». In questo brano l'autore ci spiega come il sorriso possa essere utilizzato come "maschera" e racconta la difficoltà di fingere emozioni negative. Dopo la lettura, rispondi alle domande.

Si può fingere qualunque emozione per cercar di nascondere qualunque altra. Il sorriso è la maschera usata più spesso. Esso controbilancia tutta la gamma delle emozioni negative: paura, rabbia, dolore, disgusto ecc. Spesso la si sceglie perché è un'espressione di felicità è il messaggio atto a coprire molti tipi di inganno. Un'altra ragione per cui il sorriso è usato tanto spesso come maschera è che fa parte del cerimoniale corrente del saluto ed è spesso richiesto nel corso delle semplici forme di cortesia. Il fatto che uno si senta malissimo di solito non deve essere mostrato o riconosciuto durante uno scambio di saluti [...]. I sentimenti autentici probabilmente passano inosservati non perché il sorriso sia una maschera tanto efficace, ma perché negli scambi di cortesia è raro che ci si preoccupi davvero di come sta l'altro: tutto quello che ci si aspetta è una fittizia amabilità e piacevolezza. Questi sorrisi stereotipati raramente vengono analizzati a fondo dai destinatari. Le persone sono abituate a fingere di non vedere le menzogne nel contesto di un puro e semplice scambio di saluti. Si potrebbe anche sostenere che è sbagliato parlare di bugie in questo caso, perché la regola implicita nelle formule di saluto costituisce in partenza un avvertimento che non si daranno notizie veritiere delle proprie emozioni. Un'altra ragione ancora della popolarità del sorriso come maschera è che è la mimica emotiva più facile da assumere volontariamente: molto prima dell'anno, i lattanti sono in grado di sorridere deliberatamente. Il sorriso è una delle primissime espressioni usate dal bambino in maniera intenzionale per compiacere gli altri. Si possono sbagliare i tempi di questi sorrisi non sentiti, che possono risultare precipitosi o ritardati, così come si può sbagliare la loro collocazione, troppo in anticipo o troppo in ritardo rispetto alla parola o all'espressione che dovrebbero accompagnare. Ma i movimenti del sorriso di per sé sono facili da eseguire, cosa che non si può dire per le espressioni di tutte le altre emozioni. Le emozioni negative sono quelle più difficili da simulare per la maggior parte delle persone. Le mie ricerche [...] dimostrano che la maggioranza dei soggetti è incapace di muovere volontariamente quei particolari muscoli che sono necessari per fingere realisticamente dolore e paura. Rabbia e disgusto sono un po' più facili da esibire quando li si provano, ma sono frequenti gli errori di esecuzione. Se la menzogna esige la simulazione di un'emozione negativa, anziché un sorriso finto, il bugiardo può incontrare qualche difficoltà. Ci sono delle eccezioni: Hitler era evidentemente un ottimo attore, capace di fingere con la massima disinvoltura in maniera convincente anche emozioni negative. Ricevendo l'ambasciatore inglese, una volta sembrava assolutamente furioso, nell'impossibilità di proseguire oltre la discussione. Un diplomatico tedesco presente alla scena riferisce: "La porta si era appena chiusa alle spalle dell'ambasciatore che Hitler si batté una pacca sulla coscia ridendo [...]".

P. Ekman, *I volti della menzogna*, Giunti, Firenze 2017, pp. 20-22.

- Per quali ragioni il sorriso, secondo Ekman, è una modalità molto utilizzata per mascherare emozioni?
- Quali sono le emozioni più difficili da fingere? E perché?
- Quali caratteristiche ha il "cerimoniale del saluto", secondo l'autore?
- Quali errori si possono commettere nell'utilizzare il sorriso per mascherare altro?

ANALISI E COMPRESIONE DI UN DOCUMENTO

6. Daniel Goleman nel suo famoso saggio *Intelligenza emotiva* (1995) studia in modo approfondito questa facoltà umana; nel brano che segue l'autore analizza il Q.I. e l'intelligenza emotiva. Dopo la lettura, rispondi alle domande.

Il Q.I. e l'intelligenza emotiva non sono competenze opposte, ma solo separate. Tutti noi siamo dotati di una miscela di abilità intellettuali ed emozionali; le persone con un elevato Q.I. ma con una scarsa intelligenza emotiva (come pure quelle che si trovano nella situazione inversa) sono, nonostante gli stereotipi correnti, relativamente rare. In verità, esiste una leggera correlazione fra Q.I. ed alcuni aspetti dell'intelligenza emotiva [...]. A differenza dei test ormai familiari per la determinazione del Q.I., finora non esiste un test per ottenere un "punteggio dell'intelligenza emotiva", e probabilmente non esisterà mai. Sebbene si stiano compiendo ampie ricerche su ciascuna delle sue componenti, alcune di esse, come l'empatia, vengono valutate meglio osservando le reali capacità del soggetto messo alla prova [...]. Jack Block, uno psicologo della California University di Berkeley, ha misurato quella che egli chiama "resilienza dell'ego", e che comprendendo le principali competenze sociali ed emozionali è abbastanza simile all'intelligenza emotiva; nei suoi studi, Block ha confrontato due tipi teorici puri: quello dei soggetti con un elevato Q.I., e quello degli individui con grandi doti emozionali. Le differenze riscontrate parlano da sé. Il tipo dotato di un elevato Q.I. (lasciando da parte l'intelligenza emotiva) è quasi una caricatura dell'intellettuale, abile nel regno della mente ma inetto in quello personale. I profili sono leggermente diversi a seconda che si tratti di uomini o donne. Il maschio con un elevato Q.I. è caratterizzato - il che non ci sorprende - da un'ampia gamma di interessi e di capacità intellettuali. È ambizioso e produttivo, fidato e ostinato, e non è turbato da preoccupazioni autoriferite. Tende anche a essere critico e condiscendente, esigente e inibito, a disagio nella sfera della sessualità e delle esperienze sensuali, distaccato e poco espressivo, freddo e indifferente dal punto di vista emozionale. Invece, gli uomini dotati di grande intelligenza emotiva sono socialmente equilibrati, espansivi e allegri, non soggetti a paure o al rimuginare di natura ansiosa. Hanno la spiccata capacità di dedicarsi ad altre persone o a una causa, di assumersi responsabilità, e di avere concezioni e prospettive etiche; nelle loro relazioni con gli altri sono comprensivi, premurosi e protettivi. La loro vita emotiva è ricca ma appropriata; queste persone si sentono a proprio agio con se stesse, con gli altri e nell'universo sociale nel quale vivono. Passando alle donne, il tipo puro con elevato Q.I. ha la prevedibile sicurezza intellettuale, è fluente nell'esprimere i propri pensieri, ha un'ampia gamma di interessi intellettuali ed estetici ai quali attribuisce molto valore. Queste donne tendono anche ad essere introspettive, soggette all'ansia, ai ripensamenti e ai sensi di colpa, ed esitano a esprimere apertamente la propria collera (sebbene lo facciano indirettamente). Le donne emotivamente intelligenti, invece, tendono ad essere sicure di sé, ad esprimere i propri sentimenti in modo diretto e a nutrirsi di positivi riguardo a se stesse; per loro la vita ha un senso. Come gli uomini con il profilo corrispondente, esse sono estroverse e gregarie, ed esprimono i propri sentimenti in modo equilibrato (senza abbandonarsi, ad esempio, ad esplosioni delle quali debbano poi pentirsi); si adattano bene allo stress. Questo equilibrio sociale consente loro di stringere facilmente nuove conoscenze; si sentono abbastanza a proprio agio con se stesse da essere allegre, spontanee e aperte alle esperienze dei sensi. A differenza delle donne con un profilo di tipo puro con elevato Q.I., raramente si sentono in ansia o colpevoli, e raramente sprofondano nel rimuginare.

D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, BUR Rizzoli, Milano 2009, pp. 65-67.

- In che senso, secondo l'autore, non esiste e non potrà esistere un test per l'intelligenza emotiva?
- Quali sono le differenze, nei profili psicologici illustrati nel brano, tra maschi e femmine?
- Per quale ragione Goleman si sofferma ad analizzare i tipi puri?
- Quale delle due intelligenze rende l'individuo più umano? E perché?

ANALISI E COMPrensIONE DI UN DOCUMENTO

6. Nel libro *Il tempo delle emozioni*, lo psicoanalista Aldo Carotenuto esplora «l'universo meraviglioso delle emozioni e degli affetti». In questo brano egli affronta la tematica del delicato equilibrio tra la componente razionale e quella emozionale degli esseri umani e della loro continua interazione. Dopo la lettura, rispondi alle domande.

La sfera emotiva appartiene alla dimensione più arcaica della nostra psiche, al di là di ogni forma di consapevolezza, giacché essa si sostanzia di elementi che nella storia evolutiva si collocano molto prima della coscienza [...]. Tale presupposto è quanto mai evidente nel momento in cui avvertiamo uno stato d'animo indefinibile che ci avvolge totalmente, facendoci sentire inquieti o a disagio, titubanti o increduli, privi di un senso stabile del sé e di una certezza interiore che ci consentano di conferire un significato agli eventi esistenziali. Trasportati su un terreno emozionale dove il "perturbante" attanaglia la nostra anima, ognuno di noi in seguito tende a ristabilire un certo equilibrio psichico attraverso l'intervento degli strumenti della coscienza, con l'obiettivo di rappresentarsi mentalmente il vissuto emotivo che dilaga nella propria sfera intima. [...] La scia psichica che le emozioni lasciano dietro di sé diventa, dunque, la strada da percorrere in modo da poter rintracciare in essa i tasselli basilari, quegli stessi che sveleranno aspetti della personalità a noi in precedenza sconosciuti. Questa linea concettuale ci riporta a un precedente discorso aperto circa la relazione esistente tra le emozioni e il pensiero, intendendo cioè i due ambiti non come escludentesi a vicenda, ma invece legati da un rapporto di reciprocità e interazionalità. Anzi, è possibile estendere l'area di interesse verso una posizione superiore affermando come le dimensioni emozionali rivestano un ruolo basilare all'interno dei processi del ragionamento dell'individuo, influenzabili nel loro diversificato modo di estrinsecarsi e di manifestarsi. La presenza di connessioni tra il sistema emozionale e quello legato al pensiero vigile e cosciente è quanto mai evidente nel momento in cui ognuno di noi può trovarsi ad esperire dei segnali affettivi molto intensi e disturbanti, al punto da riuscire a sabotare la linearità di un nostro pensiero corrente. Una sofferenza psicologica, un dolore incontenibile, vissuti di perdita, sono stati d'animo che possono concorrere a offuscare la nostra capacità intellettuale di porci nei confronti della realtà, perché la loro energia intrinseca invade, allaga la processualità operativa, e quindi risulta non essere più contenuta e controllata dagli strumenti del pensiero. Il sistema operativo dell'uomo, quello razionale, logico, deputato alla progettualità e all'intervento finalizzato, mai potrebbe espletare il suo funzionamento in modo efficiente senza l'intervento e la collaborazione delle emozioni, perché sono queste le bussole psichiche che orientano le nostre scelte, che danno l'avvio al nostro sentire, al nostro "essere" anzi. Esse rappresentano l'energia psichica fondamentale per l'esistenza, il motore primario che ci spinge ad agire e a comportarci in determinati modi. [...] Gli insegnamenti emozionali, che la vita ci permette di acquisire, consentono di restringere il vasto ventaglio di opportunità che si aprono dinanzi a noi, eliminando delle opzioni e, al contempo, mettendone in evidenza delle altre che appaiono, alla luce dei nostri interessi, più significative e di valore. [...] Le sfumature affettive che accompagnano determinati eventi esistenziali sono portatrici di messaggi chiarificatori e illuminanti, perché stimolano il nostro pensiero a volgere maggiore attenzione verso delle specifiche vicende, o, contrariamente, a rifuggire da determinate situazioni che suscitano angoscia e terrore. [...] La vita psichica non può, dunque, essere concepita senza tenere conto della fondamentale importanza che le dinamiche affettive rivestono, o meglio senza considerare il privilegiato rapporto di complementarietà che esse instaurano con il pensiero.

A. Carotenuto, *Il tempo delle emozioni*, Bompiani, Milano 2003, pp. 22-24.

- a. A quale parte della nostra psiche appartengono le emozioni?
- b. In che senso le emozioni costituiscono la nostra bussola?
- c. Da che cosa l'autore evince uno stretto legame tra mondo emozionale e pensiero razionale?
- d. Qual è, secondo l'autore, l'equilibrio necessario alla nostra vita psichica?

ANALISI E COMPrensIONE DI UN DOCUMENTO

6. Il pedagogista e accademico Mario Alighiero Manacorda nella sua *Storia illustrata dell'educazione* del 1992 presenta «una panoramica storica e culturale sui diversi modi e le più distinte attese dell'educare». Nella sezione dedicata all'Egitto e al Vicino Oriente lo studioso ci introduce alla tematica dei "nutritori" e al loro rapporto con l'inculturazione nell'antica società del Nilo e ci sottolinea l'importanza che questa figura aveva tra i ceti dominanti. In alcune raffigurazioni la nutrice appare circondata da vari pargoli, fino a quattro, una sorta di prima scuola dell'infanzia, mentre gli adolescenti compaiono accanto agli adulti nelle cerimonie ed eventi pubblici proprio perché attraverso questa loro partecipazione avviene il processo di inculturazione.

Là dove la madre, per impedimenti fisici o per convenienze sociali, non potesse o non volesse allattare il figlio, intervenivano le balie e le nutrici. Il loro compito non si differenziava, ovviamente, da quello materno, e spesso nell'iconografia antica è impossibile distinguerle. Nell'Egitto troviamo accanto alla nutrice un'altra figura che ci si ripresenterà poi anche in altre società, ad esempio in quella omerica: la figura del "nutritore" maschio, tipica dei ceti dominanti, sui quali, come sempre avviene nella storia, siamo meglio documentati sia dalle scritture sia dalle immagini. Con la nutrice e il nutritore l'educazione diventa una professione, un'attività specializzata in un determinato contesto sociale; ed erano soprattutto il nutritore, personaggi di rilievo, quali soltanto presso le famiglie dei potenti e in particolare dei faraoni potevano trovarsi. Il nutritore ci si presenta soprattutto in raffigurazioni del Regno Nuovo, cioè a partire dalla metà del II millennio a.C., ove appare soprattutto nella funzione iniziale di colui che, appunto, nutre e accudisce il bambino nelle sue prime necessità, al pari della nutrice. Ma la loro opera si estendeva dai primi mesi di vita del bambino fino a tutta l'adolescenza, confondendosi con le successive competenze dei maestri delle attività della politica e del dominio. Toccava loro, insomma, come ai genitori, anche il compito dell'inculturazione degli adolescenti dei ceti dominanti alle tradizioni e alle costumanze del paese. Questo processo di inculturazione, cioè appunto dell'inserimento del cucciolo d'uomo in una determinata società storica, è insieme un processo di umanizzazione e di specializzazione, cioè di espansione e insieme di limitazione della personalità, e comporta perciò contraddizioni e rischi: non si può inculturare se non a una determinata e perciò limitata, per quanto progredita, cultura e, in essa, ad una determinata funzione. E questo processo avviene sin dall'inizio facendo convivere il bambino o l'adolescente con gli adulti, sia negli atti quotidiani della vita familiare, sia nelle cerimonie pubbliche del rituale religioso e politico, nelle quali meglio si definiscono le funzioni sociali di ciascun gruppo e individuo. A questa partecipazione si accompagna l'esplicita informazione sulle tradizioni del gruppo o del popolo, svolta attraverso la parola: cioè attraverso quella particolare forma di letteratura sapienziale che prende il nome di "Insegnamenti". Si può dire anzi che tutta l'antica letteratura egizia consista soprattutto in questi insegnamenti, che ritroveremo perpetuati in testi a noi più familiari, come sono quelli della Bibbia ebraica, o della poesia gnomica greca a cominciare da Esiodo, o dei "praecepta ad filium" dei patres latini. In essi si riscontra un inestricabile intreccio di moralità e di etichetta, che ci riporta al carattere sempre storicamente determinato di ogni norma comportamentale.

M.A. Manacorda, *Storia illustrata dell'educazione*, Giunti, Firenze 1992, p. 16.

- a. Qual era la funzione delle balie o delle nutrici nell'antico Egitto?
- b. Descrivi la figura del "nutritore", la sua funzione e i cambiamenti che essa porta nella società.
- c. A che cosa si riferisce l'autore quando parla di «compito dell'inculturazione» che avevano i nutritori nella società?
- d. Quali informazioni ci fornisce il testo, rispetto all'antica letteratura egizia?

ANALISI E COMPrensIONE DI UN DOCUMENTO

6. Il brano, tratto da *Emilio o dell'educazione* di Jean-Jacques Rousseau, si trova nel libro secondo, in cui l'autore tratta della seconda età della vita e di svariate tematiche educative quali l'esperienza del dolore, la falsa saggezza, la dipendenza dalle cose e dagli uomini, l'eccesso di indulgenza o di rigore, l'amore di sé, l'educazione negativa, l'esempio, l'insegnamento legato all'esperienza, la lettura, l'educazione dei sensi. Leggi con attenzione il brano e rispondi alle domande.

L'uomo saggio sa restare al suo posto, ma il fanciullo, che non conosce il proprio, non ne è capace. Nella nostra società gli si offrono mille occasioni di sviarsi dalla sua condizione puerile. Spetta a quelli che lo allevano mantenerlo e non è compito facile. Bisogna che non sia né una sorta di piccolo animale né un adulto, ma un fanciullo; deve avvertire la propria debolezza, non soffrirne; deve dipendere, non obbedire, deve domandare, non comandare. Egli è sottomesso unicamente a causa dei suoi bisogni, non quanto gli altri vedono meglio di lui [...] che cosa giovi o nuoccia alla sua conservazione. Nessuno ha il diritto, neppure il padre, di comandare al fanciullo qualcosa che non abbia per lui alcuna utilità. Prima che i pregiudizi e le istituzioni degli uomini abbiano alterato le nostre inclinazioni naturali, la felicità dei fanciulli come degli uomini consiste nell'uso della libertà; ma nei primi questa libertà è limitata dalla debolezza. Chiunque fa ciò che vuole è felice, se basta a se stesso, ed è quanto accade all'uomo che vive nello stato di natura. [...] Fate che il fanciullo sperimenti soltanto la dipendenza dalle cose ed avrete seguito l'ordine naturale nel processo della sua educazione. Ad ogni suo capriccioso atto di volontà opponete unicamente ostacoli fisici o punizioni che nascano dalle azioni stesse e di cui si rammenti al momento opportuno; non è necessario vietargli di agire male, basta impedirglielo. Solo l'esperienza e l'impotenza debbono servirgli di legge. Non concedete nulla ai suoi desideri solo perché ve lo chiede, ma perché ne ha realmente bisogno. [...] Senta in egual misura la sua libertà nelle sue azioni e nelle vostre. Supplite alla forza che gli manca, ma nell'esatta misura in cui ne ha bisogno per esser libero, non per diventar prepotente; provi anzi una sorta di umiliazione nel ricevere i vostri servigi e aneli al momento in cui potrà farne a meno ed aver l'onore di provvedere a se stesso. [...] La natura vuole che i fanciulli siano fanciulli prima di essere uomini. Se vogliamo sovvertire quest'ordine, produrremo frutti precoci, che non avranno maturità né sapore e non tarderanno a guastarsi; avremo sapientoni in tenera età e bambini vecchi decrepiti. L'infanzia ha modi di vedere, di pensare, di sentire esclusivamente suoi; nulla è più stolto che pretendere di sostituirli coi nostri [...]. Trattate l'allievo secondo la sua età. Collocatelo innanzi tutto nella sua reale condizione e in quella costantemente mantenetele, finché non si senta più tentato di evaderne. Così, prima ancora di sapere che cosa sia la saggezza, ne metterà in pratica il più importante precetto. Non comandategli mai nulla [...]. Oserò qui esporre che cosa prescriva la più grande, la più importante, la più preziosa regola di tutta l'educazione? Non di guadagnar tempo, ma di perderne! [...] La prima educazione deve essere dunque puramente negativa. Non consiste affatto nell'insegnare la virtù o la verità, ma nel tutelare il cuore dal vizio e la mente dall'errore. Se poteste non far nulla e nulla lasciar fare agli altri, se poteste condurre il vostro allievo sano e robusto all'età di dodici anni, senza che sappia distinguere la mano destra dalla sinistra, fin dalle vostre prime lezioni gli occhi del suo intelletto si schiuderebbero alla ragione; senza pregiudizi, senza abitudini, nulla vi sarebbe in lui che possa contrastare l'effetto della vostra opera. Ben presto diverrebbe tra le vostre mani il più saggio degli uomini e così, cominciando col non far nulla, avreste realizzato un miracolo di educazione.

J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, Mondadori, Milano 2007, pp. 81-95.

- In che senso per Rousseau il fanciullo è sottomesso all'adulto?
- Che cos'è per Rousseau la felicità?
- Che cosa si intende per "trattare «l'allievo secondo la sua età»"?
- In che cosa consiste l'educazione negativa proposta dal filosofo francese?

ANALISI E COMPrensIONE DI UN DOCUMENTO

6. Il seguente brano è tratto dall'intervento *La teoria delle intelligenze multiple a distanza di vent'anni*, effettuato dallo psicologo, e docente dell'università di Harvard, Howard Gardner al Congresso annuale dell'American Educational Research Association, tenutosi a Chicago il 21 aprile 2003, venti anni dopo la pubblicazione della sua opera *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze umane*. Nel suo discorso egli traccia un bilancio degli sviluppi e delle applicazioni della sua teoria delle intelligenze multiple, di cui è considerato il padre.

Fui sorpreso e contento nel constatare che l'interesse per la teoria delle intelligenze multiple sopravviveva anche negli anni Novanta. A quel punto ero pronto a intraprendere alcune nuove attività. La mia era di ricerca pura. Facendo riferimento all'assunto dei diversi tipi di intelligenza, realizzai alcuni studi di caso su individui che si erano particolarmente distinti in settori specifici grazie al loro particolare profilo di intelligenze. Ciò mi condusse a realizzare il libro sulla creatività (*Creating Minds*), quello sulla leadership (*Leading Minds*) e a raggiungere risultati straordinari, molto più ampi, tradotti nel libro *Extraordinary Minds*. È facile capire che la presenza ricorrente del termine "mente" indica che stavo realizzando un vero e proprio percorso di studio. Mi occupai anche dell'ampliamento della teoria. Nel 1994-95 fruii dell'anno sabbatico e utilizzai parte del tempo per riesaminare le prove dell'esistenza di nuove intelligenze. Ne conclusi che era chiaramente dimostrata l'esistenza di un'intelligenza naturalistica e che si poteva altresì pensare a una ipotetica "intelligenza esistenziale" (l'intelligenza delle grandi questioni). Esplorai anche, in modo più approfondito, la relazione esistente tra le intelligenze - che definii potenziali biopsicologici - e i campi di studio e le discipline esistenti nelle diverse culture. Ciò che conosciamo e il modo con cui analizziamo il mondo può in buona parte essere il riflesso delle intelligenze umane. Introdussi anche tre distinti modi di utilizzare il termine intelligenza:

- come caratteristica di tutti gli esseri umani (tutti possiedono 8 o 9 intelligenze);
- come dimensione di differenziazione tra gli esseri umani (non esistono due persone al mondo - neppure i gemelli - che possiedano lo stesso profilo di intelligenze);
- come il modo in cui si esegue un compito in rapporto all'obiettivo che ci si è dati (Maurizio può disporre di un'intelligenza musicale particolarmente sviluppata ma la sua interpretazione di un brano può essere per noi scarsamente significativa).

Infine cercai di occuparmi in modo più proattivo dei diversi usi e delle diverse interpretazioni della mia teoria. Nei primi dieci anni mi ero accontentato di osservare ciò che, in riferimento alla teoria delle intelligenze multiple, gli altri stavano facendo e dicendo. Ma a metà degli anni Novanta seppi che esistevano molte errate interpretazioni della teoria, le quali identificavano le intelligenze con gli stili di apprendimento o confondevano l'intelligenza umana con la dimensione sociale (per cui, ad esempio, l'intelligenza musicale veniva identificata con la padronanza di uno specifico genere o ruolo musicale). Seppi altresì dell'esistenza di applicazioni operative che personalmente reputo offensive, quali quelle che descrivevano i gruppi etnici o razziali nei termini delle intelligenze attribuite loro come tipiche. Così per la prima volta cominciai a differenziare il mio personale modo di considerare la teoria sulle intelligenze multiple dagli approfondimenti che altri avevano realizzato o da ciò che avevano tentato di fare con essa. Finii in tal modo con l'essere più attivamente coinvolto nella riforma educativa, sia a livello di pratiche operative sia a livello di ricerca. A livello pratico, attraverso il progetto Zero, io e i miei colleghi cominciammo a lavorare con le scuole che intendevano provare a implementare le conseguenze operative delle intelligenze multiple e a realizzare i programmi educativi che avevamo realizzato, come quello dell'insegnare a comprendere. Demmo anche inizio al Summer Institute, che funziona ormai da sette anni. A livello di ricerca, cominciai a lavorare alla definizione della mia personale filosofia dell'educazione. In particolare, mi focalizzai sull'importanza degli anni che precedono il college nel raggiungere la comprensione delle più importanti discipline: scienze, matematica, storia, arti. Per molte ragioni, raggiungere tale comprensione è abbastanza una sfida. Gli sforzi di occuparsi esaurientemente di una grande quantità di informazioni determina il mancato raggiungimento del-

la comprensione. Si può più facilmente raggiungere la comprensione se si esplora un ristretto numero di argomenti e una volta che si decide di selezionare piuttosto che di essere enciclopedici, diventa possibile trarre vantaggio dalle nostre intelligenze multiple. In termini concreti: gli argomenti possono essere affrontati in modi diversi, si possono utilizzare analogie e comparazioni attinte da un certo numero di settori ed è possibile esprimere le nozioni e i concetti chiave facendo ricorso a forme simboliche diverse. Questa analisi ha condotto a una conclusione abbastanza sorprendente. Le "intelligenze multiple" non dovrebbero essere di per se stesse un obiettivo educativo. Gli obiettivi educativi devono riflettere i valori e questi non possono mai derivare semplicemente e direttamente da una teoria scientifica. Invece, una volta che si sia riflettuto sui valori educativi condivisi e si siano formulati gli obiettivi educativi, allora la presunta esistenza delle nostre intelligenze multiple può rivelarsi molto utile. Se, in particolare, gli obiettivi educativi prevedono la comprensione disciplinare, allora diventa possibile mobilitare le nostre diverse intelligenze per aiutare a raggiungere questo elevato obiettivo. Questo, quindi, è il quadro dei primi venti anni della teoria delle intelligenze multiple, esaminata secondo il mio punto di vista.

H. Gardner, *La teoria delle intelligenze multiple a distanza di vent'anni*, Intervento effettuato al Congresso annuale dell'American Educational Research Association, Chicago (Illinois) - 21 aprile 2003, http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/gardner_mi_20_anni.pdf, pp. 5-7.

- a. Quali attività intraprende lo studioso, a partire dagli anni Novanta?
- b. Quanti e quali sono i modi di utilizzare il termine "intelligenza", secondo Gardner?
- c. A quali utilizzi della sua teoria fa riferimento Gardner quando parla di applicazioni «offensive»?
- d. Quali sono i principali contenuti, elaborati dallo studioso, che rappresentano la sua filosofia dell'educazione?