

Comitato Scientifico:

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

Fausto Finazzi

ELEMENTI DI PEDAGOGIA DEL NOVECENTO



ARMANDO
EDITORE

FINAZZI, Fausto
Elementi di pedagogia del Novecento ;
Roma : Armando, © 2016
160 p. ; 21 cm. (I problemi dell'educazione)

ISBN: 978-88-6992-014-1

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

CDD 370

© 2016 Armando Armando s.r.l.
Piazza della Radio, 14 - 00146 Roma
Direzione - Ufficio Stampa 06/5894525
Direzione editoriale e Redazione 06/5817245
Amministrazione - Ufficio Abbonamenti 06/5806420
Fax 06/5818564
Internet: <http://www.armando.it>
E-Mail: redazione@armando.it ; segreteria@armando.it

23-01-177

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

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

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

Sommario

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

3.3. I raggruppamenti logici e infralogici	108
3.4. Gli stadi operatori in particolare	111
3.5.1. Metodi piagetiani per studiare credenze, rappresentazioni del mondo, tendenze del pensiero infantile	126
3.5.2. Segue: Riconoscimento dei cinque tipi di reazione	132
3.6. Riflessi sul piano didattico della teoria di Piaget	136
 <i>Capitolo IV</i>	
L'istruzione di fronte alle nuove teorie sull'intelligenza	139
4.1. Concezioni vecchie e nuove sull'intelligenza	139
4.2. Orientamenti didattici alla luce della nuova concezione di intelligenza	145
 Bibliografia	153

Prefazione

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

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

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

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

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

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

Fausto Finazzi

Università degli Studi Niccolò Cusano

Aprile 2015

1.1. L'educazione attiva in Europa

Il terreno che ha preparato la nascita e il moltiplicarsi delle "scuole nuove" e del movimento di pensiero ad esse soggiacente è quello della fine del secolo XIX e l'inizio del XX durante il quale cominciano a farsi strada nuove concezioni della scuola, che fino ad allora era rimasta saldamente ancorata al primato della presenza del maestro con la sua funzione di guida culturale e morale e al ruolo primario rivestito dal programma ufficiale di insegnamento. È l'epoca segnata dal positivismo, nei campi della scienza politica, filosofico, storiografico, letterario, pedagogico, antropologico. È anche l'epoca di grandi scoperte scientifiche, di sviluppo tecnologico e trasformazione industriale, di lenta ma costante urbanizzazione del territorio.

Le "scuole nuove", che sorgono in vari stati europei, trovano in genere la loro collocazione nella campagna, perché ritenuta l'ambiente educativo più adatto per il bambino. Esse non puntano soltanto all'educazione dei fanciulli attraverso il lavoro nei campi; intendono anche incentivare la loro iniziativa personale e il lavoro manuale finalizzato alla riproduzione, in scala ridotta, del processo produttivo che permette al ragazzo di stimolare la sua ingegnosità, lo spirito di collaborazione, il valore del contributo personale. Trattandosi tuttavia di scuole private, rimangono di fatto limitate a una cerchia ristretta di utenti.

Scuole nuove - campagne - private
attive - per - città - pubbliche

L'attivismo pedagogico, invece, si trova spesso ad operare nella scuola pubblica perché la ventata riformatrice e di reazione alle rigidità della scuola tradizionale si fa sentire anche nella scuola di massa. Basti al riguardo citare le esperienze di Giuseppina Pizzigoni in Italia, Georg Kerschensteiner in Germania, Maria Boschetti Alberti in Svizzera, Célestin Freinet in Francia.

La enorme espansione del movimento in quegli anni arriva a contare moltissimi nomi di educatori e di pedagogisti. Per farne qualcuno citeremo Adolphe Ferrière, Édouard Claparède, Ovide Decroly, medico e pedagogista belga, la cui dottrina merita qui un cenno.

Diventato famoso per la sua invenzione del "metodo globale" per tutto l'insegnamento a partire da quello della lettura e della scrittura, questo studioso fondò una scuola, l'"École de l'Ermitage", per poter applicare il metodo didattico professato. Al pari della Montessori, egli elaborò e sperimentò il suo metodo educativo in un primo tempo in relazione a ragazzi ritardati e anormali per poi estenderlo, in progresso di tempo, a tutti, vale a dire anche ai ragazzi perfettamente dotati.

Più precisamente, dopo aver fondato nel 1901, con la collaborazione della moglie, un "Istituto per fanciulli irregolari", destinato, appunto, ad accogliere soggetti mentalmente minorati, diede vita nel 1907, sempre nei pressi di Bruxelles, a quella scuola per ragazzi normali già citata che lo renderà famoso in tutto il mondo.

Egli fu tra i primi a capire che il bambino trova difficoltà a riconoscere le singole proprietà sensibili degli oggetti e nella sua mente si forma piuttosto l'immagine di un oggetto nel suo insieme. Quindi ne ha una rappresentazione globale. Corollario di questo principio sul piano educativo è che l'insegnamento deve sempre partire da una visione, da una considerazione globale dell'oggetto per arrivare, solo successivamente, a farne individuare le qualità. Ciò porta, tra l'altro, ad ammettere che la percezione in quanto tale, almeno a livello infantile, non è somma di sensazioni quanto

piuttosto percezione d'insieme, conformemente agli orientamenti fatti propri dalla filosofia della *Gestalt*.

Quanto precede ci permette di affermare che, da questo punto di vista, l'atteggiamento pedagogico e, di conseguenza, il precetto decroliano è opposto a quello assunto dalla Montessori. Infatti la Montessori insisteva sull'esigenza di esercitare ciascuno dei sensi (tatto, vista, udito, olfatto od odorato, gusto) in primo luogo, laddove il Decroly prescrive e difende il "sincretismo", il "globalismo" quale punto di partenza per l'apprendimento.

La teoria decroliana è costruita su due intuizioni fondamentali. La prima è che la scuola tradizionale ignora la realtà biopsichica del fanciullo che si caratterizza per la presenza di interessi spontanei che derivano da altrettanti bisogni più profondamente radicati nella sua psiche. Il punto cruciale è che questi "centri di interesse", come lui li chiama, costituiscono il nucleo dal quale si dipartono le possibili direzioni di indagine proficuamente praticabili dal soggetto. Il programma scolastico non può essere suddiviso in materie di insegnamento come storia, geografia, scienze, lingua, ecc. perché ciò è ammissibile solo allo scopo di un riordinamento finale delle nozioni già apprese, quindi in una fase conclusiva del processo cognitivo.

La funzione della scuola è preparare l'individuo alla vita, quindi gli devono essere anzitutto presentate le due componenti attorno alle quali la vita ruota. Esse sono l'essere vivente e l'ambiente (o la natura). Queste componenti costituiscono lo scenario entro cui il soggetto si muove e fanno facilmente intendere che il suo impulso spontaneo alla conoscenza e all'azione, all'apprendere e al fare dovranno svilupparsi in relazioni tra questi due grandi elementi. Però il principio motore risiede all'interno del soggetto, nell'interesse spontaneo che non è altro che la diretta espressione dei bisogni dell'organismo. Questi possono essere indicati nei seguenti:

- il bisogno di nutrirsi,
- il bisogno di ripararsi dalle intemperie (quindi casa e vestiti),

- il bisogno di difendersi dai pericoli e dai nemici,
- il bisogno di agire (che significa anche gioco e lavoro), di riposarsi e di lavorare in solidarietà con gli altri uomini.

Quanto appena detto riguarda il programma. Con più specifico riguardo al metodo didattico, egli bandisce il procedimento logico deduttivo a favore di quello induttivo. Più precisamente egli sottolinea la capitale importanza della "funzione di globalizzazione" che connota sia la percezione da parte del soggetto sia la sua espressione. Per arrivare a questa conclusione basta osservare che, per conoscere e imparare la nozione di un oggetto come una casa, una collina, un albero, ecc. ci si serve il più delle volte di una semplice occhiata, uno sguardo complessivo senza considerazione dei particolari che lo compongono; stessa cosa può dirsi della conoscenza e del successivo riconoscimento di una persona o del modo di ravvisare un personaggio famoso raffigurato in un quadro.

L'insegnamento della lettura deve, in maniera analoga, partire dalla osservazione di un oggetto da parte dell'educando per poi invitarlo a pronunciare frasi semplici intese a descriverlo. Tali frasi sono trascritte alla lavagna dal maestro, copiate sul quaderno dallo scolaro come si trattasse di disegni e poi scritte dall'insegnante su delle strisce di carta che verranno consegnate al ragazzo perché le riconosca dal loro aspetto complessivo. Poco alla volta il ragazzo si renderà conto che vi sono singole parole che si ripetono nelle diverse frasi. In un tempo successivo gli esercizi si estenderanno prima alle sillabe che compongono le parole e poi alle singole lettere, ma sempre nel rispetto di un criterio globale.

La scrittura viene appresa anch'essa passando attraverso la tecnica del disegno delle parole che vengono prese in considerazione nella loro globalità.

Una eloquente illustrazione del metodo proposto dal Decroly è fornita anche dall'insegnamento dell'aritmetica. La globalità utilizzata è qui anzitutto riferita al confronto approssimato dei concetti

di pesantezza, leggerezza, lunghezza e il suo opposto, strettezza, larghezza, altezza, bassezza poi alla misura mediante il ricorso a unità di misura tratte dal mondo naturale come pollice, piede, passo, spanna, pugno, ecc. e solo dopo quanto precede mediante il ricorso al sistema metrico decimale che prelude a quello dei numeri naturali.

Il medico e pedagogista belga, a differenza della Montessori e del Dewey, non ha scritto opere di ampio respiro che compendino i tratti fondamentali del suo pensiero e del suo metodo, ma ha affidato la sua eredità culturale e scientifica a un gran numero di articoli, saggi e relazioni, molti dei quali scritti in collaborazione con altri. Tra questi: *Verso una scuola rinnovata* (1921), *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento* (1929).

Riprendendo, dopo tale parentesi, il discorso sull'attivismo dal punto di vista generale, aggiungiamo all'elenco di nomi resisi protagonisti di una azione in questo campo quelli di Maria Montessori e delle sorelle Agazzi, Rosa e Carolina. L'ultimo esempio di "scuola nuova" di vasta eco può essere considerato quello della scuola di Barbiana avviata da don Lorenzo Milani.

Il movimento qui in esame, come dicevamo, conta un cospicuo numero di persone che ne hanno condiviso le idee, hanno tentato di darne una propria interpretazione, hanno cercato di diffonderne le aspettative, ecc. Proprio in quanto coinvolge una serie di personalità che ne hanno proposto un proprio modello teorico o una propria realizzazione pratica possiede inevitabilmente caratteri comuni ma anche componenti diverse che ne accentuano la sfaccettatura. C'è però chi si è proposto, in ambito europeo, di fornirne una versione ufficiale da tutelare e da seguire, allo scopo di renderlo più "monolitico" e di impedirne eventuali fraintendimenti o travisamenti. Particolarmente attiva a questo proposito è stata l'opera del citato Ferrière che, già in precedenza, aveva assunto l'iniziativa di fondare con altri – nel 1899 a Ginevra – il Bureau International des Écoles Nouvelles con funzioni soprattutto di coordinamento.

Orbene, il Ferrière si propose di assumere il compito di guida

del movimento e lavorò a lungo per poter offrire un supporto istituzionale e una "codificazione" dei principi formanti la cornice della "scuola attiva". Il prodotto del suo impegno scaturì nel 1921 quando fondò insieme ad altri a Calais la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle la quale adottò i cosiddetti "trenta punti" intesi a dettare le regole essenziali riguardanti l'organizzazione della scuola, le modalità di educazione intellettuale e le modalità di educazione morale.

Tra tali principi troviamo la scuola intesa come laboratorio di pedagogia pratica, avanguardia sperimentale della istruzione pubblica, attenta all'attualità pedagogico-scientifica e alle esigenze poste dal vivere nella società contemporanea; l'ubicazione di essa nella campagna e il suo regime a tempo pieno; l'atmosfera familiare creata dalla suddivisione della scolaresca in gruppi di dieci o quindici allievi per ogni casa separata affidata alla direzione di un educatore coadiuvato da moglie o collaboratrice; la coeducazione di ragazzi e ragazze; i lavori manuali obbligatori per gli allievi, sia prestabiliti sia liberi; gli esercizi ginnici e i viaggi di studio compiuti a piedi o in bicicletta.

Troviamo inoltre la formazione di una cultura generale accompagnata da uno spirito critico instillato mediante l'adozione del metodo scientifico basato sull'osservazione, l'ipotesi, la verifica, la formulazione della legge; la specializzazione dello studio successiva e rispettosa di gusti e interessi del fanciullo; un insegnamento - sfociante non di rado in discussioni aperte - basato su fatti e sulla sua attività personale (visite di studio, lavori manuali, disegno, ecc.) che deve sempre precedere la teoria e sugli interessi spontanei del bambino che evolveranno a mano a mano che diverrà prima adolescente e poi adulto; lavoro di ricerca dell'allievo ma affiancato da occasioni di lavoro collettivo e conferenze da tenere in aula; limitazione dell'insegnamento vero e proprio all'arco di tempo della mattina con eventuale lavoro individuale pomeridiano dell'alunno; limite nel numero delle materie di studio affrontate nella giornata o nel trimestre.

L'educazione morale si realizza per mezzo di un sistema democratico il più possibile integrale: ciò significa anzitutto costituzione tramite assemblea generale composta da tutti, allievi e docenti, delle regole che saranno osservate per il lavoro della comunità stessa. Inoltre istituzione di cariche "sociali" da assegnare a turno per il servizio della comunità; esistenza di ricompense e punizioni rivolte a mettere il bambino nelle condizioni più favorevoli a perseguire meglio i suoi traguardi non conseguiti; una emulazione finalizzata più che al confronto del lavoro tra allievi a quello tra il lavoro che il fanciullo sta compiendo con quello già compiuto, per misurare il progresso; educazione all'ordine, all'arte, alla musica organizzata in forma collettiva, alla coscienza morale realizzata per mezzo della narrazione di vicende che suscitino giudizi di valore, e al progresso spirituale, non necessariamente religioso, individuale e sociale dell'uomo.

1.2. L'educazione attiva nel continente americano: il pensiero e l'opera di John Dewey

Il maggior rappresentante dell'attivismo pedagogico nell'area del continente americano può essere considerato il filosofo e pedagogista John Dewey (1859-1952) il quale, laureato in filosofia, condusse la sua prima grande esperienza pedagogica durante il periodo in cui lavorò come professore presso l'Università di Chicago, dal 1894 al 1904. Fu in quell'occasione che egli poté affiancare alla sua riflessione pedagogica lo studio sperimentale compiuto nella famosa "scuola-laboratorio" annessa all'Università. E fu proprio in seguito a questa esperienza che egli cominciò a pubblicare le prime opere in cui affronta temi inerenti alla scienza educativa, in particolare *Il mio credo pedagogico* (1897) e *Scuola e società* (1899).

Il medesimo interesse per i problemi educativi emerge anche da uno scritto successivo di minor impegno, che porta il titolo *Il bambino e il curriculum* (1902).

Negli anni successivi al 1904 egli non sarà più professore all'Università di Chicago bensì alla Columbia University di New York. Egli prende servizio presso di questa nel 1905, di ritorno da un lungo viaggio in Europa. Lavorerà presso questa università fino al pensionamento.

La sua opera più nota e nella quale egli espone la sua filosofia dell'educazione è stata data alle stampe nel 1916, anno che vide il concentrarsi di una serie di avvenimenti di grande portata storica, scientifica, culturale. Basti pensare che in quell'anno era da poco scoppiata la prima guerra mondiale, la Montessori aveva pubblicato "L'autoeducazione nelle scuole elementari", Albert Einstein aveva pubblicato la sua "Teoria della relatività generale". Era un periodo di grandi cambiamenti, di progresso scientifico e tecnico, ma anche di drammatiche vicende storiche. Soprattutto in Europa.

Il 1916, si diceva. In questo anno apparve la sua opera più nota, cioè *Democrazia ed educazione*, la quale riprende, approfondisce e allarga i temi affrontati in un libro pubblicato l'anno precedente e scritto in collaborazione con la figlia Evelyn Dewey, dal titolo *Le scuole di domani*.

Delle sue numerose opere successive vanno citate *Le fonti di una scienza dell'educazione* del 1929, *Esperienza ed educazione* del 1938, *Teoria della valutazione* (1939) e *L'educazione di oggi* del 1940.

Egli è diventato il maggior esponente di quella corrente che negli Stati Uniti ha preso il nome di "educazione progressiva" e che in Europa sarà invece designata come corrente delle "scuole nuove" e dell'"attivismo pedagogico". Si tratta di denominazioni diverse perché diverse sono le aree geografiche in cui opereranno i sostenitori dell'una e dell'altro, ma si tratta di movimenti ispirati, in buona parte, alle medesime idee e mostratisi fedeli a criteri pedagogici analoghi.

La tipica corrente filosofica dell'empirismo anglosassone si precisa e determina in quello che può essere indicato come pragmatismo e, secondo la sua stessa definizione, strumentalismo deweyano. Tenace assertore di un sistema politico democratico e di una democrazia

che deve estendersi dall'ambito politico a quello più intimamente sociale, Dewey propugna, accanto ad un sistema di democrazia politica, un sistema di democrazia sociale. Strumentalismo perché pensiero e teoria devono diventare lo strumento per l'azione, l'azione in generale così come quella intellettuale, e la giustezza e verità delle idee devono trovare conferma, devono essere convalidate dai risultati dell'azione. Se l'azione è efficace allora ciò significa le idee erano giuste. Tale principio, che sta alla base della sua filosofia, viene trasposto agli altri piani della sua riflessione diversi dalla speculazione filosofica, permea anche il suo sistema pedagogico.

Gli obiettivi dell'educazione, poi, sono quelli definiti dall'utilità sociale della formazione impartita. Però qui bisogna subito stornare un equivoco: l'utilità sociale che viene in considerazione nel discorso deweyano è soltanto la prova della validità della formazione impiegata, non un concetto astratto al quale bisogna piegare l'individuo e al quale possa essere dato qualsiasi contenuto. In altri termini, l'individuo possiede una propria personalità e proprie attitudini che, sviluppate a dovere, torneranno utili alla società. La società, proprio in quanto democratica, deve permettere il libero sviluppo delle attitudini e delle vocazioni individuali. Nello stato autocratico o totalitario, viceversa, viene tolta all'individuo qualsiasi libertà e questo deve soggiacere alle direttive e agli ordini di chi occupa una posizione di potere.

Dewey si fa portatore di un concetto moderno di scuola, istruzione, insegnamento. La società ha subito una profonda evoluzione storica e il vecchio concetto di cultura va indiscutibilmente respinto. L'istruzione non deve rimanere prerogativa di alcune, o peggio, di una sola classe sociale; deve essere estesa a tutti gli appartenenti alla comunità civile. E pure il contenuto dell'istruzione deve essere mutato. Essa non deve svolgere il compito di accumulare nozioni astratte nella mente di coloro che frequentano la scuola. Non deve cioè continuare, come nel passato, a servire solo una ristretta cerchia di privilegiati il cui interesse è quello di accrescere la propria cultura

indipendentemente dall'utilità o meno per la società di ciò che viene appreso. La cultura deve mantenere un aggancio con la realtà e con le esigenze della vita reale. In definitiva l'istruzione deve contribuire alla conservazione e al miglioramento della vita sociale. Non può essere accolta la teoria individualistica dell'educazione.

Esistono due aspetti dell'educazione: l'aspetto individuale e l'aspetto sociale. Essi devono rimanere intrecciati perché la funzione della scuola è anzitutto scoprire le potenzialità dell'individuo ma successivamente considerarle nell'ottica della sua partecipazione al progresso della società a cui appartiene.

Il Dewey ha mosso anche delle critiche alla sua società sotto il profilo dello sviluppo economico che l'ha coinvolta e che ha caratterizzato il suo tempo.

Una profonda trasformazione dell'ambiente in cui l'individuo è immerso e con il quale è costretto a rapportarsi è stata determinata dal sorgere delle metropoli e dei grandi gruppi industriali: questi hanno offuscato il senso di partecipazione dell'uomo al miglioramento della società perché ne hanno reso evanescente l'interesse a fornire ad essa il proprio contributo personale. Occorre ricostruire attorno all'uomo o riscoprire, in qualche modo, le condizioni che gli permettano di riacquistare una motivazione.

1.3. Il metodo sperimentale deweyano nell'insegnamento

A Il metodo didattico del pedagogista in esame è stato complessivamente definito da lui stesso come *learning by doing* ossia imparare facendo. Tale metodo sottolinea anzitutto il valore dell'esperienza nell'educazione, l'importanza del lavoro manuale e il fatto che, con l'educazione stessa, si realizza una formazione morale del soggetto.

1
2
3 L'orientamento pratico della scuola teorizzata dal Dewey è reso manifesto non solo dal fatto che sono in essa introdotte materie di

insegnamento che richiamano di per sé tale tipo di attività ma anche dal coinvolgimento degli allievi stessi nella gestione dei servizi che permettono lo svolgimento di esse.

Le scuole che applicano il metodo devono essere dotate di laboratori vari. In tali laboratori le ragazze apprendono l'arte della cucina, la confezione dei vestiti. Esistono laboratori di composizione tipografica, di falegnameria, di meccanica, di forgiatura e sagomatura dei metalli, laboratori di pittura. Sono introdotti nei programmi di insegnamento la contabilità, la stenografia, la tecnica propria dell'elettricista, il giardinaggio.

I servizi di fornitura del materiale scolastico, di installazione dell'impianto elettrico e di riscaldamento, la loro manutenzione e riparazione sono assicurati anch'essi dagli allievi della scuola.

Tutto questo non allo scopo di preparare dei professionisti delle varie arti ma soltanto per far apprendere dal vivo i principi che informano le diverse discipline come la botanica, la chimica, la fisica, la matematica, l'economia, eccetera.

Principio cardine e punto di partenza nella riflessione pedagogica del Dewey è rappresentato dalla considerazione dell'azione come unico strumento efficace di apprendimento. La scuola, a suo parere, non è pronta a soddisfare questa esigenza e non mette a disposizione quanto necessario per venire incontro adeguatamente a tale finalità. «E l'informazione separata dall'azione intelligente è cosa morta, zavorra per la mente» — conclude.

Il pensiero, la riflessione sono stati in passato sempre considerati come qualcosa di separato dall'esperienza, sia nell'ambito della filosofia sia nella pratica educativa. Si è preteso di fondare questo assioma sul fatto che l'esperienza è limitata ai sensi e alla materialità mentre il pensiero, cioè la ragione, attiene alla spiritualità e come tale non solo è più degna di riguardo ma è anche suscettibile di essere coltivata a prescindere dall'esperienza. Il pensiero invece, afferma Dewey, per procedere correttamente deve procedere proprio dall'esperienza.

L'esperienza, anzitutto, per lo meno sotto il profilo educativo, deve essere definita come il tentativo, il cercare di fare qualcosa e la successiva esposizione alle conseguenze di ciò che si è fatto, lo svolgere un'attività e il conseguente sottostare, sottoporsi alle conseguenze. «Non è esperienza il fatto che un bambino metta semplicemente il dito nella fiamma; è esperienza quando il movimento è connesso col dolore al quale sottosta. Da ora in poi il mettere il dito nella fiamma significa bruciarsi»¹. La semplice attività senza un cambiamento riflesso su di noi, senza conseguenze, implicante un flusso in un'unica direzione, non è esperienza, è un puro evento senza significato e come tale non produce apprendimento. «“Imparare dall'esperienza” significa fare una connessione indietro e in avanti fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza. In queste condizioni, il fare diventa un tentare; un sperimentare il mondo fuori di noi per formarci un'idea; e il sottostare diventa istruzione: la scoperta del nesso fra le cose»².

L'errore commesso dalle scuole è stato quello di sottintendere, di dare per scontato, di presupporre che gli allievi siano già in possesso di un'esperienza precedentemente acquisita. Da ciò consegue che le materie di insegnamento come geografia, storia, matematica, ecc. sono affrontate da un punto di vista nozionistico, senza agganci con il vissuto di coloro che dovrebbero apprendere. Per dare vita a una scuola che adempia pienamente al suo compito occorre uscire da questa logica e impostare il primo contatto dell'allievo con l'oggetto dell'insegnamento all'insegna del metodo “prova, sbaglia e ritenta”. Viene, all'opposto, ed è motivo di disapprovazione, concesso abitualmente grande risalto all'ascolto, alla lettura e alla ripetizione mnemonica.

Quanto sopra a tacere del fatto che la stessa impostazione e attrezzatura dell'aula scolastica sono generalmente concepite e

¹ John Dewey, *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano, 2004 (ristampa nov. 2012), p. 151.

² Ivi, p. 152.

realizzate in modo sfavorevole all'attuarsi di esperienze costruttive, nel senso indicato, per l'apprendimento.

Perciò il primo approccio a qualsiasi argomento nelle scuole dovrebbe essere il meno scolastico possibile, se si vuole risvegliare il pensiero e non insegnare delle parole. Per comprendere ciò che significa un'esperienza o una situazione empirica, dobbiamo richiamare alla mente il genere di situazione che si presenta fuori della scuola; il genere di occupazione che interessa e impegna l'attività nella vita ordinaria. Un esame attento dei metodi che riescono sempre fruttuosi nell'educazione ufficiale o in aritmetica o nel compitare o nella geografia fisica o nelle lingue straniere, ci mostrerà che la loro efficienza dipende dal fatto che essi si riferiscono al tipo di situazioni che provoca la riflessione fuori della scuola, nella vita ordinaria³.

L'attività che viene proposta ai discenti deve essere tale da implicare la soluzione di problemi come si porrebbero loro al di fuori della scuola, durante una conversazione con altre persone o durante la lettura di un libro, vale a dire in un contesto naturale di vita quotidiana.

A questo proposito il Dewey sostiene la necessità di distinguere tra problemi “genuini” che effettivamente stimolanti, motivanti e problemi “finti” cioè artificiali, non adeguati a “risvegliare il pensiero”.

Le seguenti domande possono aiutare a operare questa discriminazione.

a) È un problema e basta? La domanda suggerisce qualcosa che rientri in qualche situazione di esperienza personale? O è una cosa distaccata, un problema avente un fine solamente didattico in qualche argomento scolastico? È il tipo di

³ Ivi, p. 167.

esperimento che si presterebbe a svegliare l'osservazione e a stimolare il tentativo al di fuori della scuola?

b) Si tratta di un problema proprio dello scolaro, o di un problema del maestro o del libro di testo, reso problema per l'allievo solo perché egli non può ottenere il voto necessario, o essere promosso, o avere l'approvazione del maestro, se non ci si prova⁴?

Quando il metodo didattico applicato è artificioso nel senso visto sopra il rischio che si crea è che l'atteggiamento assunto dallo studente sia quello di agire soltanto per soddisfare chi insegna, il quale è anche colui che lo valuterà. Più in dettaglio, possono crearsi due situazioni per lo studente, entrambe negative perché sintomo di un disinteresse, di un impegno personale non autentico. Può accadere che egli si impegni soltanto per soddisfare, per accontentare l'insegnante. In tal caso egli raggiungerà un risultato, ma finalizzato soltanto a conseguire il voto, ad ottenere la promozione all'esame, o più in generale l'approvazione sociale. Nella peggiore delle ipotesi egli, addirittura, farà soltanto finta di impegnarsi, si sforzerà di simulare l'applicazione allo studio per tirare avanti negli studi, nel percorso scolastico.

B Accanto alla valorizzazione dell'esperienza è necessario per chi deve apprendere un altro elemento. Tale elemento è dato dalla disponibilità dei dati necessari per poter affrontare una difficoltà specifica sui quali si debba mettere alla prova il pensiero. Questo non può avere ad oggetto che azioni, fatti, avvenimenti, relazioni tra cose. In altri termini si tratta di potersi misurare con materiale, situazioni, cose concrete sulle quali esercitare la riflessione per poter risolvere un problema. La difficoltà funge da stimolo purché il problema da risolvere riproduca situazioni simili a quelle che costituiscono il patrimonio esperienziale del soggetto. In mancanza di tale condizione la difficoltà affrontata può tradursi in un rompicapo insormontabile e diventare causa di scoraggiamento.

⁴Ivi, p. 168.

Le fonti dei dati, delle informazioni possono essere le più disparate: memoria, osservazione, lettura, comunicazione, ascolto sono tutti mezzi in grado di fornire la materia che andrà a costituire l'oggetto della riflessione. Le classiche "nozioni" possono soccorrere, purché diventino il pretesto per ulteriori indagini conoscitive e non si traducano in un bagaglio utile solo per essere mostrato, per essere esibito.

Veniamo agli ulteriori aspetti che formano il processo di apprendimento. Vi sono poi le idee. Le idee, intese come *connessioni mentali*, sono supposizioni, deduzioni, tentativi di spiegazione, o addirittura teorie, diretti a dare una risposta al problema prospettatosi al discente. Il pensiero creativo è dato dall'uso nuovo che si fa delle conoscenze. L'intuizione, l'inventività sono la componente più personale del processo conoscitivo e sono suggerite dai dati.

È vero che quanto suggerito deve, per qualche verso, esser legato a cose note; ma la novità, l'intuizione inventiva dipende dalla nuova luce in cui la cosa è vista, dal nuovo uso al quale è messa. Quando Newton pensò la sua teoria della gravitazione, l'aspetto creativo del suo pensiero non si trovava nell'oggetto della sua riflessione. Esso era familiare; molto di esso consisteva di cose banali: il sole, la luna, i pianeti, il peso, la distanza, la massa, il quadrato dei numeri. Queste non erano idee originali; erano fatti stabiliti. La sua originalità è consistita nell'uso al quale sono state messe queste conoscenze note, con l'inserirle in un contesto non familiare. Lo stesso è vero di ogni scoperta scientifica notevole, di ogni grande invenzione, di ogni produzione artistica ammirevole. [...]

Nel campo dell'educazione queste osservazioni comportano che ogni atto di pensiero è originale quando prospetta delle considerazioni che non sono state afferrate prima. Il bambino di tre anni che scopre cosa si può fare con i cubi, o quello di sei che scopre cosa può fare unendo un soldo a un altro soldo, sono veri scopritori, anche se tutto il resto del mondo già lo sapeva⁵.

⁵Ivi, p. 172.

E qui si arriva al nocciolo della questione relativa all'atto di apprendimento. Questo non potrà mai essere inteso come trasmissione di idee, perché il *quid* che lo caratterizza è proprio la *spontaneità* del passo compiuto dal soggetto in questo cammino. E quanto ribadisce il Dewey con le seguenti affermazioni.

[...] Non è possibile trasmettere un pensiero, un'idea, come idea, da una persona all'altra. Quando viene detta, per la persona alla quale viene detta, non è un'idea ma un altro fatto preciso. Il comunicarla può stimolare l'altra persona a capire la questione da sé, e a elaborare un'idea simile, oppure può soffocare il suo interesse intellettuale e sopprimere il suo incipiente sforzo di pensiero. Ma ciò che essa riceve *direttamente* non può essere un'idea. Solo affrontando da sé le nude condizioni del problema, cercando e trovando la propria via d'uscita, essa pensa. Quando il genitore o il maestro ha fornito le condizioni che stimolano il pensiero e ha preso un atteggiamento di simpatia verso le attività dello scolaro entrando con lui in un'esperienza comune o congiunta, è stato fatto tutto quanto può fare un'altra persona per indurre a imparare. Il resto dipende dalla persona direttamente interessata. Se questa non sa trovare la sua soluzione (non naturalmente da sola, ma in cooperazione col maestro e altri scolari) e la sua via d'uscita, non imparerà, nemmeno se sa ripetere qualche risposta giusta con assoluta accuratezza⁶.

D Il momento e stadio finale di questo itinerario consiste nell'applicazione dell'idea. Infatti le idee sono soltanto uno strumento nel processo che conduce all'apprendimento. La validità e il significato di esse sono colte nella loro completa pienezza solo nel momento in cui chi le ha prodotte ha l'opportunità di metterle alla prova applicandole a situazioni reali.

Di conseguenza gli esercizi di applicazione sono di grande utilità

⁶ Ivi, p. 173.

e le istituzioni educative dovrebbero essere dotate di tutte le strutture idonee a offrire non soltanto occasioni favorevoli allo sviluppo delle idee ma anche condizioni adatte per la loro messa in pratica, e questo a prescindere dalla loro successiva eventuale utilizzazione per finalità professionali o economico-utilitarie.

Da quanto detto sopra segue anche che è possibile distinguere tre tipi di lezione che un insegnante può tenere. Il primo è quello caratteristico della lezione tenuta dal maestro che considera la lezione come "un tutto indipendente". Il secondo tipo è rappresentato dalla lezione svolta da quei maestri che mettono gli allievi in condizione di poter utilizzare le lezioni precedenti ai fini di una migliore comprensione della lezione corrente e di sfruttare questa per chiarire i contenuti delle precedenti. Tali ultimi maestri sono maggiormente apprezzabili per la loro lungimiranza. Il miglior tipo di insegnamento è però quello che affranca la materia scolastica dal suo isolamento consentendo agli studenti di dedicarsi allo studio di una disciplina vivificando tutte le connessioni che questa presenta rispetto all'esperienza extrascolastica e alla realtà della vita di tutti i giorni.

Altro aspetto importante sul quale occorre soffermare l'attenzione è il fatto che *il metodo non può essere separato dall'oggetto*.

Spesso tendiamo, erroneamente, a considerare l'individuo e il mondo esterno due cose separate e distinte e a ritenere che il conoscere, il percepire, il volere, ecc. siano proprietà esclusive della persona a prescindere dagli oggetti e dalle loro energie attive. Così sarebbe altrettanto erroneo immaginare che l'azione del mangiare, i movimenti delle mascelle, dei muscoli della gola e le attività digestive dello stomaco siano indipendenti e avulse dalla natura del cibo che impegna la loro attività.

L'esperienza, in definitiva, non è una semplice giustapposizione di soggetto e oggetto, di mente e mondo, di metodo e argomento, bensì una continua azione scambievole tra energie diverse. Del pari, nel campo della metodologia didattica, la separazione tra metodo e oggetto di apprendimento è arbitraria e controproducente.

3
fp
h
biore

E

Passiamo ora al procedimento con il quale arriviamo a definire i tratti che devono costituire un metodo. Al riguardo Dewey ricorre a una metafora. Se una persona controlla la crescita di un certo numero di piante e si accorge che alcune crescono bene e altre male o non crescono affatto egli può scoprire le condizioni che favoriscono od ostacolano lo sviluppo della pianta.

Allo stesso modo, se si vigila sulle modalità con le quali viene compiuta una esperienza ci si può rendere conto di quali fattori o condizioni devono essere assicurati e di quali devono essere modificati perché l'esperienza venga compiuta con il maggior successo. L'individuazione delle cause che impediscono o promuovono un fenomeno o una esperienza permettono di mettere a punto un procedimento, un metodo. Questo non è altro che una sequenza ordinata di accorgimenti adottabili per incentivare un processo.

Da questo discorso discendono varie considerazioni. Ad esempio, contravvenendo all'esigenza di non isolare il metodo dall'oggetto, per creare nei discenti un interesse per la materia di studio che di fatto manca, si ricorre all'allettamento o alla minaccia. Altro esempio: l'apprendere è il semplice risultato del dedicarsi a qualcosa. Infatti i bambini piccoli non imparano a camminare o a parlare per il puro e semplice scopo di camminare o parlare. Essi imparano questi gesti per avere maggiori relazioni con il prossimo e con il mondo che li circonda. «I metodi migliori per insegnare a un bambino, per esempio, a leggere, seguono la stessa via. Non fissano la sua attenzione sul fatto che deve imparare qualcosa, rendendo così il suo atteggiamento imbarazzato e cosciente di quel che fa. Essi impegnano le sue attività, e nel processo di quel che fa egli impara; lo stesso avviene con i metodi più riusciti di insegnar la matematica, o qualsiasi altra cosa». Gli studenti non devono sentirsi condizionati dall'obbligo di imparare la materia di studio; «si dovrà fare in modo che se ne occupino per qualche scopo e ragione reale, e non già come qualcosa che deve essere imparato. Questo si ottiene ogni volta che l'allievo percepisce la funzione che un argomento ha ai fini del compimento di qualche esperienza».

Inoltre i metodi non dovranno presentarsi uniformi per tutte le menti, dovendosi promuovere esperienze personali e flessibili, «poiché è certo che ognuno ha qualcosa di caratteristico nel suo modo di fare le cose», né supporre che esista un unico metodo fisso evitando di abituare gli studenti a sperimentare metodi diversi per imparare a osservare la diversità delle corrispondenti conseguenze e in base a ciò a formarsi un giudizio su di essi.

Come in tutte le altre arti così anche nell'educazione si può distinguere un *metodo generale* da un *metodo individuale*. Ciò vale tanto per il metodo di insegnamento quanto per il metodo di studio dell'allievo.

Il metodo generale consiste nella tecnica fissata dalla tradizione. È il modo di raggiungere il risultato migliore sulla base di ciò che hanno fatto gli altri nel passato. Esiste in altre parole un patrimonio di conoscenze che è il prodotto della pratica altrui condotta nel tempo precedente.

Il metodo individuale è quello utilizzato dal maestro (insegnante) o dall'allievo e concerne l'atteggiamento personale assunto di fronte al caso particolare.

A questo punto però occorre fare due precisazioni. Da un lato bisogna distinguere il metodo dalla regola. La regola guida direttamente il compimento di una azione, il metodo invece offre soltanto dei suggerimenti. Dall'altro si deve ricordare che «le indicazioni dei metodi standardizzati o generali usati in casi simili da altri, specialmente da quelli che sono già esperti, sono preziose o dannose, a seconda che rendano la sua reazione personale più intelligente, o che inducano la persona a fare a meno di esercitare il proprio giudizio». In altre parole, i metodi generali devono essere applicati con intelligenza.

In relazione al metodo individuale con la sua varietà, dipendente dalle tendenze, preferenze e scelte personali, si possono comunque individuare alcuni punti fermi che aiutano ad affrontare in modo efficace le materie di studio. Questi si affiancano alla esigenza, sempre presente, di studio della psicologia infantile e di conoscenza dell'ambiente sociale. Tra questi vi è la "naturalizza" (*directness*), da intendere come fiducia nelle proprie possibilità di fronte a una situazione (ma qui il

Dewey non riesce a delineare con sufficiente chiarezza la distinzione tra "naturalizza" e "convincimento" che restano obiettivamente concetti confondibili tra loro). Ad esempio, "quando l'insegnante, in qualsiasi modo, distrae l'allievo da quel che deve fare e richiama l'attenzione di lui sul suo proprio atteggiamento verso ciò che sta facendo, egli nuoce alla naturalizza dell'interesse e dell'azione". Inoltre la "larghezza di vedute", cioè apertura della mente, "accessibilità della mente a qualsiasi considerazione che getti luce sulla situazione che ha bisogno di essere chiarita, e che aiuti a determinare le conseguenze dell'agire in questo o in quel modo". Alla larghezza di vedute si contrappone, quindi, ad esempio, l'atteggiamento di chi persegue degli scopi considerandoli immutabili, l'adagiarsi incondizionato sopra procedure uniformi, il desiderio di ottenere risultati tangibili in breve tempo, il divieto, imposto agli scolari dall'insegnante, di sperimentare metodi diversi nell'affrontare una questione. Proseguendo nell'elenco degli atteggiamenti da privilegiare nel metodo individuale troviamo la "convincimento", che è soprattutto dedizione sincera, integrità di intenti, "assenza di scopi ulteriori, repressi ma operanti, dei quali lo scopo professato non è che una maschera". L'intenzione di riconoscere con sincerità il proprio interesse verso ciò di cui ci si occupa è sempre positiva, ma accade talvolta che, mentre crediamo di dedicarci con interesse a qualcosa, la nostra mente è impegnata in altro grazie all'immaginazione e ciò lascia intendere la reale esistenza di interessi differenti. Occorre quindi prestare molta attenzione a non cadere in errore al riguardo. Infine la "responsabilità". Ci si riferisce a questa componente per indicare la accettazione della responsabilità nell'atteggiamento intellettuale adottato, relativa alle conseguenze della propria condotta e del proprio pensiero.

Da un punto di vista generale il compito dell'educatore è, secondo Dewey, quello di «fornire un ambiente che stimoli determinate reazioni e indichi all'allievo una direzione. In ultima analisi *tutto* ciò che può fare l'educatore è di intervenire sugli stimoli in modo tale che la reazione a essi risulti la più costruttiva possibile ai fini della formazione di determinate – e auspiccate – strutture intellettuali e affettive».

Più in dettaglio vale l'osservazione che il ruolo dell'educatore e quello del discente, come pure il rapporto con l'oggetto della loro attività, sono assai diversi.

[...] Il maestro sa già le cose che l'allievo sta solo imparando. Perciò il problema dei due è completamente diverso. Quando è impegnato nell'azione diretta di insegnare, l'insegnante ha bisogno di avere l'argomento sulla punta delle dita; la sua attenzione dovrebbe essere rivolta all'atteggiamento e alla reazione dell'allievo. Il suo compito è di capire quest'ultimo nel suo rapporto con l'argomento, laddove l'attenzione dell'allievo non deve esercitarsi su di sé, ma sull'argomento. Oppure, per esporre lo stesso punto in maniera leggermente diversa, il maestro si dovrebbe occupare non dell'argomento in se stesso, ma dell'interazione fra esso e i bisogni e le capacità concrete dell'allievo. [...] Il metodo di organizzazione del materiale proprio di chi già "possiede" un argomento differisce da quello del principiante. Non è vero che l'esperienza dei giovani non sia organizzata, che consista di frammenti isolati. Ma è organizzata intorno a centri pratici diretti di interesse. La casa del bambino, per esempio, è il centro intorno al quale si organizzano le sue conoscenze geografiche. I suoi movimenti intorno alla località, i suoi viaggi al di fuori di essa, i racconti dei suoi amici formano i legami che tengono insieme le sue nozioni. Ma la geografia del geografo, di quello che ha già sviluppato quanto è implicito in queste esperienze minori, è organizzata sulla base della relazione che hanno i vari fatti tra loro, non delle relazioni che hanno con la sua casa, con i suoi movimenti fisici, e con i suoi amici. Per chi è colto la materia è vasta, accuratamente definita e logicamente correlata. Per chi sta studiando è fluida, limitata, e tenuta insieme attraverso le sue occupazioni personali⁷.

Abbiamo visto che secondo l'autore la conoscenza è azione e deve scaturire dall'azione. Nella scuola la tendenza che si constata

⁷ Ivi, pp. 200-201.

abituamente e che in genere è accolta dagli insegnanti è quella di considerare il bagaglio di nozioni oggetto di insegnamento come slegato dall'azione. Ma è solo nella scuola che questo avviene perché nella vita di chi esercita un'arte la connessione tra nozioni e azione è in realtà molto stretta. Ciò avviene per il medico come per l'agricoltore, per l'artigiano come per lo scienziato che opera nei laboratori. Insomma «la conoscenza che per gli individui vale di più e che rimane più profondamente impressa è la conoscenza del *come fare*».

Quando l'educazione, sotto l'influenza di una concezione scolastica della conoscenza che esclude tutto quello che non sia fatti e verità scientificamente formulati, non riconosce che l'attenzione primaria e iniziale si rivolge sempre ad argomenti che implicano il *fare*, l'uso del corpo e la manipolazione del materiale, la materia dell'istruzione è isolata dai bisogni e dai fini del discente e diventa così soltanto una cosa da tenere a mente e da riprodurre su richiesta. Il riconoscimento del corso naturale dello sviluppo, al contrario, ha per effetto che si comincia sempre da situazioni che implicano l'apprendimento attraverso l'azione. Le arti e le occupazioni formano lo stadio iniziale del curriculum, dato che corrispondono a sapere come si arriva al conseguimento di certi scopi⁸.

Si afferma quindi che uno dei principi educativi di base è di considerare le "occupazioni attive" come il primo passo per accostarsi a una *scienza da parte del discente*. Su questo punto il Dewey ritornerà più volte. Egli non nega che il linguaggio e le parole siano, in quanto strumento di comunicazione, indispensabili per raggiungere lo scopo che si prefigge il docente. Quindi non vi è motivo di negar loro uno spazio nel processo di insegnamento. Ma se ciò che viene pronunciato da colui che insegna non è tale da poter essere organizzato nell'esperienza personale dello studente

⁸ Ivi, pp. 201-202.

è destinato a rimanere un semplice stimolo sensoriale, un insieme di parole, capace soltanto di suscitare nell'allievo delle reazioni puramente meccaniche.

Veniamo ora a esaminare da vicino un argomento che appare come centrale nella visione pedagogica del Dewey. Quello, appunto, delle "occupazioni attive" nel contesto scolastico. Egli ha sempre caldeggiato l'introduzione a scuola del *gioco* e del *lavoro*. Ebbene, tali attività calzano perfettamente a quanto si è appena detto, cioè all'esigenza di far coincidere la fase iniziale dell'apprendimento con l'imparare il modo in cui fare le cose, raggiungere la piena conoscenza di cose e processi semplicemente attraverso il comportamento attivo, l'impegno nel fare. Vi sono valide ragioni per riservare a queste specifiche attività un posto nel curriculum.

Con riguardo specifico al *materiale didattico* poi, non occorre che gli studenti conoscano preventivamente le proprietà delle cose e dei materiali di cui essi dovranno servirsi e fare uso; per adoperarli in modo intelligente è sufficiente che essi nel corso del loro rapporto con le cose ne percepiscano le qualità tramite l'uso dei sensi. In altre parole, il fatto che il soggetto assuma un atteggiamento costruttivo non richiede "lezioni preventive". Si può portare al riguardo un esempio eloquente. Una pura e semplice lezione sulle caratteristiche dei diversi tipi di legno porrà il ragazzo in una situazione di sostanziale passività; l'atteggiamento del ragazzo che si appresta a costruire un aquilone sarà invece fattivamente rivolto a studiare qualità, dimensioni, proporzioni, ecc. del legno una volta posto di fronte allo scopo di ottenerne un oggetto con una precisa destinazione. In altre parole: «Solo cominciando con materiale grezzo e sottoponendolo a una intenzionale manipolazione l'allievo acquisterà l'intelligenza che ha preso corpo nel materiale finito».

Coerentemente con quanto appena detto, costituisce un errore dal punto di vista educativo fornire all'allievo materiali e strumenti che precludono la possibilità di sbagliare, perché in questo modo si limita la sua iniziativa, si comprime l'esercizio della sua facoltà

di valutazione e si allontana il ragazzo dal tentativo di risolvere le situazioni della vita nella loro autentica complessità.

In definitiva, il sistema di fornire al discente modelli già preparati, nel senso appena visto, non è confacente a una corretta procedura educativa.

Riprendendo il discorso concernente le occupazioni attive, giochi sport lavori ed esercizi manuali dovrebbero a pieno diritto entrare a far parte del curriculum didattico. Non basta però la loro semplice introduzione in qualità di materie di insegnamento. In aggiunta alle osservazioni fatte poc'anzi occorre tenere presente che il loro significato educativo non è correlato al valore economico che tali attività possono assumere in relazione a una prospettiva di carattere professionale. A questo proposito il pensiero del Dewey emerge con particolare chiarezza del passo che segue.

Gli interessi comuni fondamentali degli uomini sono concentrati nel cibo, nell'alloggio, nell'abbigliamento, nell'arredamento casalingo, e negli strumenti collegati con la produzione, lo scambio e il consumo. Poiché essi rappresentano sia le necessità della vita che le exteriorità che le hanno ingentilite, sollecitano istinti profondi e sono saturi di fatti e di principi che hanno una qualità sociale. Significa non capirne l'importanza il dichiarare che le varie attività del giardinaggio, della tessitura, costruzione in legno, manipolazione dei metalli, cucina ecc., che inseriscono questi interessi umani fondamentali nelle manifestazioni scolastiche, hanno solo un valore economico. [...] Il giardinaggio, per esempio, non ha bisogno di essere insegnato solo per poter creare dei futuri giardinieri o come un modo piacevole di passare il tempo. Offre invece un mezzo per avvicinarsi alla consapevolezza del ruolo che hanno avuto l'agricoltura e l'orticoltura nella storia della razza e del posto che occupano nell'organizzazione sociale attuale. In un ambiente specificamente educativo esse si prestano allo studio dei fatti che riguardano la generazione, la chimica del suolo, la funzione della luce, dell'aria, dell'umidità, della vita

degli animali nocivi e utili ecc. Non vi è nulla nello studio elementare della botanica che non possa essere presentato in forma viva in relazione con l'interesse per lo sviluppo dei semi. Invece di essere un argomento appartenente a uno studio particolare chiamato botanica, quel che s'insegna apparterrà allora alla vita, e troverà per di più le sue correlazioni naturali con i fatti del suolo, della vita animale, e delle relazioni umane. Via via che gli studenti maturano, percepiranno problemi interessanti che possono essere perseguiti per amore della scoperta, indipendentemente dall'interesse originale diretto al giardinaggio; problemi connessi con la germinazione e la nutrizione delle piante, la riproduzione dei frutti ecc., passando in tal modo a investigazioni deliberatamente intellettuali⁹.

Passiamo adesso ad esaminare più da vicino ruolo e caratteri di due occupazioni attive sulle quali si sofferma l'attenzione del pedagogo: gioco e lavoro. Sono entrambe attività che implicano nel soggetto il perseguimento di uno scopo: non è vero, come è stato talvolta sostenuto, che l'unico fine del gioco è quello di svolgere semplicemente una attività piacevole, gratificante in sé stessa. Si tratta sempre, come del resto il lavoro, di una successione di atti, di azioni in vista di un fine, ma nel caso del gioco l'interesse è più immediato. La distinzione tra gioco e lavoro va cercata piuttosto nel fatto che il raggiungimento del risultato finale richiede un tempo più lungo nel secondo caso. (Lewin)

Nel gioco, l'interesse è più diretto, il che è spesso indicato col dire che nel gioco l'attività è fine a sé stessa e non persegue ulteriori risultati. L'affermazione è giusta, ma è malintesa, se si suppone che significhi che l'attività del gioco è momentanea, priva di previsione e di finalità. La caccia, per esempio, è una delle forme più comuni dei giochi degli adulti, ma è evidente che in essa si trovano previsione e direzione dell'attività presente verso un determinato scopo. [...]

⁹ Ivi, pp. 219-220.

[...] Il gioco ha un fine nel senso che vi è in esso un'idea direttiva che motiva gli atti successivi. Le persone che giocano non stanno solo facendo qualcosa (puro movimento fisico): stanno cercando di fare o di effettuare qualcosa, un atteggiamento che implica delle previsioni che condizionano di mano in mano i loro atteggiamenti. Il risultato previsto è però piuttosto un'azione susseguente che la produzione di un cambiamento specifico delle cose. [...]

Fin da un'età molto tenera, però, non vi è distinzione fra periodi dediti esclusivamente all'attività del gioco e altri dediti all'attività del lavoro, ma solo il prevalere dell'uno o dell'altro. Vi sono risultati determinati che anche i bambini piccoli desiderano e cercano di ottenere. Il loro acuto interesse nel condividere le occupazioni degli altri, se non altro, raggiunge questo. I bambini vogliono "aiutare"; sono impazienti di impegnarsi nelle azioni degli adulti che provocano cambiamenti esterni come apparecchiare la tavola, lavare i piatti, aiutare a custodire gli animali ecc. Nei loro giochi amano costruire i loro giocattoli e strumenti. Via via che maturano, l'attività che non rende dei risultati effettivi tangibili e visibili perde il suo interesse. Il gioco si cambia allora in un gingillarsi, e se ci si abbandona a esso abitualmente, demoralizza. Sono necessari dei risultati percepibili per permettere alla persona di avere il senso e la misura delle sue facoltà. [...]

Quando risultati abbastanza remoti di carattere definito sono previsti e richiedono uno sforzo persistente per il loro compimento, il gioco diventa lavoro. Come il gioco, esso significa un'attività finalistica e *non* differisce dal gioco in quanto l'attività è subordinata a un risultato esterno, ma per il fatto che è più lungo il corso di attività che il risultato richiede¹⁰.

Nel ragionamento sviluppato dal Dewey, il gioco e il lavoro hanno una base comune, sono due aspetti del medesimo atteggiamento assunto dall'uomo in determinate situazioni. L'educazione deve adoperarsi per

¹⁰ Ivi, pp. 222-224.

mettere entrambi sullo stesso piano e il momento rappresentato dal lavoro trova un ottimo banco di prova nella scuola. Dunque entrambe le attività trovano in essa una dignitosa collocazione. Con riguardo, in particolare, al lavoro, «l'assenza della pressione economica nelle scuole permette di riprodurre le situazioni proprie dell'attività produttiva degli adulti in condizioni in cui l'occupazione può essere perseguita per se stessa». Ciò significa che, in assenza dello stimolo rappresentato dalla gratificazione economica data dallo stipendio del lavoratore nonché in assenza delle pressioni ambientali dovute alla logica di profitto propria di chi presiede all'esecuzione del lavoro, il soggetto può riconoscersi in quelle che sono le sue più autentiche attitudini e nelle sue inclinazioni personali che lo aiuteranno nel momento in cui dovrà immergersi nel mondo del lavoro. Al riguardo il Dewey si esprime dicendo che «il lavoro che rimane permeato dell'atteggiamento proprio del gioco è arte». La scuola cioè, compresa quella professionale, per lo meno in una prima fase, non deve essere considerata un luogo per apprendere un mestiere bensì la sede adatta per scoprire la propria vocazione. E, occorre aggiungere, questa ricerca volta alla scoperta delle capacità e delle attitudini deve essere adottata come un processo costante fino alla conclusione dello sviluppo dell'individuo.

1.4. Osservazioni sull'educazione professionale

Il discorso pedagogico del Dewey è strettamente intrecciato con quello di democrazia sociale: la vera democrazia è quella in cui il cittadino si trova a svolgere nel modo più pieno la sua partecipazione alla vita della comunità. Perché ciò avvenga è necessario che ciascuno scopra, attraverso l'educazione, il ruolo a lui più adatto da svolgere per il benessere di tutti. Si vuole citare qui, per il suo carattere emblematico, un passo tratto dalla sua opera fondamentale *Democrazia e educazione* che può essere indicato come uno degli slogan della sua filosofia sociale concernenti la formazione del cittadino alla vita in società.

L'occupazione è il solo elemento che armonizzi le capacità specifiche di un individuo e la sua funzione sociale. Chiave della felicità è lo scoprire che cosa uno è adatto a fare e dargli l'opportunità di farlo. Niente è più tragico che mancare di scoprire la propria vera vocazione nella vita, o di trovare che ci si è lasciati andare, o si è stati obbligati dalle circostanze a un'occupazione antipatica¹¹.

E, a proposito del ruolo specifico che il cittadino dovrà svolgere, oltre che per realizzarsi intellettualmente e moralmente, per contribuire al benessere della società in cui è inserito, sono illuminanti le sue affermazioni nel contesto della trattazione dedicata all'educazione professionale che coinvolge la funzione riconosciuta alla scuola e l'atteggiamento di chi è chiamato a insegnare in questa.

La sola alternativa è che l'intera prima preparazione per la professione sia indiretta piuttosto che diretta; avvenga cioè nell'ambito di quelle occupazioni attive che sono indicate dai bisogni e dagli interessi dell'allievo in quel momento. Solo in questo modo vi può essere da parte dell'educatore e dell'educando una vera scoperta di attitudini personali che permetta di addivenire a scegliere l'attività speciale che più si conviene alla vita futura. Inoltre la scoperta della capacità e delle attitudini sarà un processo *costante* fino a che continua lo sviluppo. È un'opinione convenzionale e arbitraria quella che presume che la scoperta del lavoro da scegliere per la vita adulta venga fatta una volta per sempre in un particolare momento. Una persona ha per esempio scoperto in sé un interesse intellettuale e sociale per la meccanica e ha deciso di sceglierla come sua professione. Ma questo designa, al più, la linea di direzione del suo ulteriore sviluppo. È una specie di abbozzo utile a delineare la sua attività successiva. È la scoperta di una professione nel senso nel quale Colombo ha scoperto l'America quando ne ha toccato le coste. Restano da fare esplorazioni future di

¹¹ John Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 341.

un genere infinitamente più dettagliato ed esteso. Quando gli educatori considerano l'indirizzo professionale come qualcosa che conduca a una scelta definitiva, irrevocabile e completa, tanto l'educazione quanto la professione scelta rischiano di perdere flessibilità, e di ostacolare l'ulteriore sviluppo¹².

Uno dei pericoli della società industrializzata è quello di considerare l'educazione professionale come semplice preparazione allo svolgimento di un mestiere. Se si procede in questa direzione si ottiene l'effetto di perpetuare l'ordine sociale esistente, la conservazione delle classi sociali, l'esistenza di minoranze privilegiate. Occorre invece abbattere le barriere sia tra individui che tra classi, si tratta di demolire "il dogma della predestinazione sociale" per usare il linguaggio deweyano. L'obiettivo dell'educazione è e deve essere quello di operare la trasformazione della società, non di renderne immutabile la struttura. Anche l'educazione professionale deve, come quella generale, essere compiuta nella prospettiva di una valorizzazione dei talenti individuali.

L'enorme progresso industriale dei tempi moderni può, peraltro, diventare una risorsa per comprendere il modo di formazione del sapere scientifico. L'introduzione dell'officina e del laboratorio nelle scuole offre l'opportunità di venire a contatto con i processi che riflettono l'evoluzione del sapere scientifico e tecnologico. Lo studente è svincolato dai condizionamenti e dalle pressioni che sussistono attorno alla condizione di lavoratore nell'industria e può in tal modo sfruttare la riproduzione in chiave sperimentale dell'ambiente industriale per stimolare e rendere più vivo il suo interesse alla ricerca scientifica e alla creatività.

¹² Ivi, p. 344.