

This is a pre print version of the following article:

John Dewey: ricostruzione storico-critica del suo pensiero pedagogico e proposta per una nuova traduzione del saggio "La scuola e il progresso sociale" ("Scuola e società", 1899) / Barbieri, Nicola. - 1:(2006), pp. 5-132.

CLEUP

Terms of use:

The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

25/05/2024 00:01

(Article begins on next page)

Nicola S. Barbieri – Maria Chiara Giromella



**John Dewey:
ricostruzione storico-critica
del suo pensiero pedagogico
e proposta per una nuova traduzione del saggio
La scuola e il progresso sociale
(*Scuola e società*, 1899)**

cleup

Questo lavoro, pur essendo il frutto della collaborazione dei due autori, è così ripartito:

Nicola S. Barbieri ha redatto i capitoli 2 e 3; Maria Chiara Giromella i capitoli 1 e 4. La premessa, l'introduzione, le conclusioni e la bibliografia sono state redatte collettivamente.

Prima edizione: ottobre 2004

© Copyright 2004 by CLEUP scarl
"Coop. Libreria Editrice Università di Padova"
Via G. Prati, 19 – Padova (Tel. 049/650261)
www.cleup.it

Tutti i diritti di traduzione, riproduzione e adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (comprese le copie fotostatiche e i microfilm) sono riservati.

INDICE

Premessa	pag. 5
Introduzione	pag. 7
Capitolo 1. La filosofia negli Stati Uniti tra Ottocento e Novecento	
1.1. Puritanesimo ed Illuminismo	pag. 9
1.2. Il Romanticismo e l'evoluzionismo ottimistico	pag. 11
1.3. Il pragmatismo: caratteri generali	pag. 13
Capitolo 2. John Dewey: il suo pensiero filosofico e pedagogico	
2.1. La vita e le opere	pag. 21
2.2. Formazione e sviluppo della filosofia deweyana	pag. 29
2.3. I compiti della filosofia dell'educazione	pag. 32
2.4. Il significato della metafora del pendolo	pag. 35
2.5. Esperienza, natura e arte	pag. 36
Capitolo 3. Un testo fondamentale per la pedagogia dell'attivismo: <i>Scuola e società</i> (1899)	
3.1. L'autenticità educativa	pag. 41
3.2. La differenza rispetto alla vecchia scuola autoritaria	pag. 47
3.3. La personalità degli allievi e degli insegnanti	pag. 49
3.4. I contenuti scolastici	pag. 51
3.5. Il rapporto con la società	pag. 53
Capitolo 4. Proposta per una nuova traduzione del saggio <i>La scuola e il progresso sociale</i> (da <i>Scuola e Società</i>)	
4.1. Introduzione al saggio	pag. 57
4.2. Note preliminari alla traduzione	pag. 58
4.3. Testo originale e traduzioni	pag. 61
Conclusioni	pag. 119
Bibliografia	pag. 121

*“Io credo che ogni educazione deriva
dalla partecipazione dell’individuo
alla coscienza sociale della specie”
(J. Dewey, Il mio credo pedagogico)*

PREMESSA

La valorizzazione, a oltre 50 anni dalla morte, della figura di John Dewey, con i suoi valori etico-sociali e i suoi principi educativi, ci ha letteralmente “sospinto” alla redazione di questo lavoro.

Riteniamo che valga ancora la pena, infatti, di mettere in luce il suo messaggio pedagogico, che rischia, in questo momento di difficili relazioni anche culturali tra la “vecchia” Europa e la “giovane” America, di essere catalogato, almeno a livello di grande pubblico, come una riflessione sull’educazione condizionata dall’ideologia americana. Anche il movimento filosofico al quale Dewey è tradizionalmente ascritto, il pragmatismo, è poco conosciuto dal punto di vista filosofico, e viene comunemente ricondotto ad un atteggiamento orientato ai contenuti tecnico-consumistici di un comportamento sociale di massa. Questa percezione sociale di superficie, che rischia di investire anche le fasce più deboli del mondo accademico, gli studenti, qualora non abbiano la possibilità di adeguati approfondimenti, rischia di operare nel senso di riduzione di tutto il pensiero di Dewey, declassandolo e considerando solamente aspetti parziali e strumentali della sua pedagogia.

Riteniamo invece che Dewey abbia ancora molto da dire alla pedagogia del nostro tempo, proprio per il suo “sguardo d’insieme” e la suo richiamo alla “funzione morale della società che è una definizione aperta e costruttiva, che non presta nulla di determinato, ma si adegua a ogni soggetto e a ogni circostanza, non si oppone polemicamente contro nessuna forma di educazione e di scuola purché sia idonea a promuovere curiosità e intelligenza [...] e non si limiti a svalutare la scuola libreria, verbalista, ripetitiva”¹. E’ tipico infatti in Dewey l’accento posto sull’educazione alla libertà, alla democrazia e all’unità dell’essere umano, e non soltanto all’enfaticizzazione di una “scuola attiva” come mero luogo della relazione educativa: la scuola che Dewey ha in mente, mentre critica quella tradizionale del suo tempo e sperimenta quella laboratoriale all’Università di Chicago, rappresenta il frutto maturo delle radici profonde della sua pedagogia, e non una mera novità istituzionale.

Il presente lavoro vorrebbe quindi raccogliere questa intenzione e questa convinzione: lo abbiamo articolato in quattro capitoli. Nel primo, per creare un contesto, ripercorriamo il pensiero filosofico negli Stati Uniti a cavallo tra l’Ottocento e il Novecento, delineandone in questo modo anche le origini storiche. Nel secondo, presentiamo la figura di John Dewey, nel tentativo di darne una “sintesi a tutto tondo”, soffermandoci particolarmente sull’aspetto pedagogico. Nel terzo, analizziamo nello specifico il saggio di John Dewey *Scuola e Società*, riportandone i contenuti essenziali e commentandoli. Nel quarto, infine, proponiamo una nuova traduzione del capitolo *La scuola e il progresso sociale* tratto dal testo *Scuola e società*: a 55 anni dalla prima gloriosa edizione della Nuova Italia, con la traduzione di Ernesto Codignola e Lamberto Borghi, sentiamo la necessità di trovare un nuovo linguaggio per esprimere quello che Dewey pensava del rapporto biunivoco tra istanze sociali ed organizzazione curricolari e scolastica.

Padova, 10 ottobre 2004
Nicola Barbieri – Maria Chiara Giromella

¹ M. LAENG, *Enciclopedia Pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1989, volume II, voce *Dewey, John*.

INTRODUZIONE

Il pensiero pedagogico di John Dewey, sviluppatosi nell'arco di oltre un cinquantennio, ha profondamente influenzato nella prima metà del Novecento i sistemi educativi del continente americano prima e subito dopo di quello asiatico (alcune sue opere furono subito tradotte in cinese), mentre in Europa l'approdo è stato piuttosto lento, anche perché l'Europa di quel periodo stava sviluppando una via autonoma al riformismo educativo.

Nel presente lavoro ci interessa pertanto presentare tutta la figura del filosofo americano, ricostruendo la sua storia culturale, per rilevare le origini e le motivazioni della sua opera che, nata in un contesto necessariamente rivolto al progresso e al miglioramento della società statunitense, si è poi estesa anche ad altri ambienti socioculturali.

Fino alla metà degli anni Cinquanta, i livelli positivi di efficienza e di benessere raggiunti negli Stati Uniti, passati attraverso le grandi prove della Depressione degli anni Trenta e della seconda guerra mondiale, potevano essere attribuiti in parte anche alle regole del pragmatismo deweyano che avevano informato di sé le istituzioni e i processi educativi, mettendo fuori gioco filosofie ritenute scarsamente orientate alla pratica.

Secondo Dewey, è vero, la chiave di volta e l'esperienza fondamentale generatrice di risultati significativi in campo sociale è l'educazione, non quella tradizionale, ma quella che si ispira al concetto di *purposeful*, quella "azione intenzionale intelligente"² che fa scaturire un processo di interazione tra l'io individuale e l'ambiente naturale e sociale. Il progresso avviene attraverso questo processo in cui si realizza il rapporto di azione e reazione reciproca tra individuo e ambiente.

In campo educativo, al fine di risultati migliori, non sarà più il caso proverbiale di "adattare il vento all'agnello tosato", come si usava fare nei vecchi sistemi educativi nei confronti del "fanciullo", nemmeno considerato come soggetto portatore di una specifica individualità, ma invece si dovranno migliorare le condizioni del rapporto tra alunno e scuola, tra alunno e insegnante, tra scuola e società, per una possibilità di crescita del succitato "agnello".

Dice Dewey: "*L'educazione è il metodo fondamentale del progresso e della riforma sociale. Il dovere quindi che la comunità ha di educare è il suo supremo dovere morale*"³. Nella famosa metafora del pendolo egli raffigura la sua critica della storia deludente della scuola dei suoi tempi e, più ancora, degli aspetti di un certo insegnamento, nel quale l'oscillazione pendolare tra i due estremi del metodo autoritario e del metodo di espressione libero, invece di oscillare periodicamente e regolarmente, rimane sempre in una posizione di quiete.

² A. BARNES, prefazione a *The Art of Renoir*, 1935, citato in J. DEWEY, *Educazione e arte*, a cura di Luciana Bellatalla, La Nuova Italia, Firenze, 1977, pag. 3. Esso corrisponderebbe all'italiano "intenzionale", anche se la traduzione non esprime completamente la complessità del concetto deweyano. *Purposeful* indica, infatti, non solo ciò che è intenzionale, ma anche ciò che è premeditato, cosciente, ricco di significato.

³ La citazione è da J. DEWEY, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1961, pp. 16-17.

Ovvio sarebbe trovare un punto di mezzo, ossia l'equilibrio dei metodi, ma Dewey suggerisce che è il caso di provvedere ad un totale cambiamento della direzione del movimento medesimo. In base alle esigenze sociali moderne la scuola deve mirare ad una formazione che si caratterizzi come scientificamente fondata, attivamente strutturata, democraticamente finalizzata.

Il punto fondamentale è quello psicologico: è "l'atto fondamentale intelligente" (*purposeful*) dell'alunno il cui interesse si protende attraverso l'esperienza nell'interazione delle conoscenze oggettive dell'essere e dell'avere. Non attraverso l'esperienza del maestro, bensì dell'alunno, sebbene s'intenda che l'educazione avviene con l'accompagnamento di una buona direzione che ha solo compiti di guida.

To learn by living and by doing, imparare attraverso il vivere e attraverso il fare, è la massima che riassume il pragmatismo di Dewey che si rivolge particolarmente all'esperienza individuale, intesa non come contenuto, ma come metodo scientifico. In questo procedimento il primo motore è l'interesse, ossia quel sentimento che accompagna la vista e la conoscenza di un oggetto, interesse che la pedagogia cosiddetta "zuccherata" sa sfruttare al fine educativo: saranno il gioco e il lavoro nel loro successivo comprendersi nel passaggio connaturale d'impegno dal gioco al lavoro. Il lavoro affidato non deve essere concepito né come addestramento industriale né come forma di distensione, ma svolto nella funzione strumentale di esperienza formativa.

Entra, così, nella scuola il metodo che facilita l'apprendimento, rispettando la natura del fanciullo con la resa piacevole dell'interesse. A questo potrà associarsi l'immaginazione personale che ha una funzione di ancor più profonda e vasta unificazione tra mondo interno e mondo esterno, tra essere e dover essere, tra reale ed ideale. Essa apre una dimensione nuova che potrà esprimersi attraverso l'educazione artistica che si distinguerà nella cura dello sviluppo dell'esperienza estetica dell'allievo, la quale ha mezzi e finalità proprie, mentre l'esperienza intellettuale avrà un impiego di risultati analitici sempre aperti a nuove indagini.

La scuola deweyana in quest'opera di educazione, aperta sul mondo e sugli uomini, si conforma naturalmente anche all'educazione della socializzazione democratica per la vitalità della crescita culturale che si afferma nello spirito della collaborazione, del mutuo rispetto, con lo stimolo all'interesse e la soddisfazione di aver contribuito personalmente "nel modo migliore" al comune bene sociale.

Questo lavoro si articola, quindi, nel modo seguente: viene esaminata la filosofia degli USA e in tale contesto si colloca la figura di John Dewey riguardo la scuola a cui viene data primaria importanza, data la novità del concetto deweyano di educazione.

CAPITOLO 1. LA FILOSOFIA NEGLI STATI UNITI TRA OTTOCENTO E NOVECENTO

1.1. PURITANESIMO ED ILLUMINISMO

La filosofia statunitense, prima dell'egemonia del pragmatismo, è una filosofia di ispirazione religiosa che ha radici europee, e risente dello spirito puritano⁴ dei Padri Pellegrini. Il Puritanesimo ebbe origine in Inghilterra nell'ambito dell'anglicanesimo, con l'intento di conformare la Chiesa d'Inghilterra ai principi del Calvinismo⁵, ipotizzando percorsi diversi dal punto di vista organizzativo, culturale e religioso, con una spiccata tendenza al federalismo riformista. Sviluppatisi nell'epoca elisabettiana, il puritanesimo fu poi perseguitato nei primi decenni del XVII secolo: risale al 1620 l'episodio del gruppo di puritani, poi chiamati Padri Pellegrini, dissenzienti della Chiesa d'Inghilterra, che a bordo della nave *Mayflower* ("biancospino"), fatto scalo a Plymouth, salparono alla volta dell'America del Nord, giungendo nel novembre dello stesso anno alla foce dell'Hudson.

Toccata terra, firmarono un accordo, ricordato come il *Mayflower Compact* (il patto del Mayflower) per fondare una colonia, che doveva promuovere il bene comune: qualche tempo dopo, si unirono con la vicina colonia puritana della Massachusetts Bay.

I Padri Pellegrini, in un'etica calvinista di attivismo e serietà sul lavoro, di spirito imprenditoriale e di rigore morale, svilupparono le radici di un'organizzazione politica ispirata ai valori religiosi della temperanza, dell'ordine, della frugalità, della moderazione e, nei limiti del possibile, anche dello spirito pacifico. Non erano emigrati in terre selvagge in cerca di avventure o di una rapida fortuna: volevano stabilirsi definitivamente nel paese e crearvi una "Nuova Inghilterra" che fosse più sana, giusta e religiosa della "vecchia". Il loro progetto in parte si consolidò nella struttura politica delle tredici colonie

⁴ L'ideologia puritana trovò un grande consenso per il carattere di opposizione verso la Chiesa Anglicana, ritenuta corrotta, ed in particolare verso i suoi vescovi, a causa del connubio con il potere politico, e per la manifesta volontà di ritornare ad una chiesa più pura ed evangelicamente più semplice, sulla base dell'idea di uguaglianza politica e religiosa derivata dal calvinismo.

⁵ Il Calvinismo è un movimento divenuto Chiesa riformata secondo la parola di Dio di cui fu promotore il teologo Giovanni Calvino (1509-64). Egli portò a sviluppi logici estremi la dottrina di Lutero, privandola di ogni traccia di misticismo e di quietismo dovuta ad una diversa idea di Dio: Calvino vuole soprattutto la gloria di Dio, ma egli non predica il Dio d'amore, bensì il Dio che esige. Suoi punti fondamentali erano la dottrina dell'elezione e quella della predestinazione, secondo cui Dio predestina l'uomo alla salvezza o alla dannazione. La dottrina della predestinazione viene ulteriormente elaborata sino alla teoria della doppia predeterminazione: Dio stabilisce arbitrariamente il destino dell'uomo, sia esso il Paradiso o l'Inferno. L'eliminazione di tutto ciò che è umano nel processo salvifico penetra anche nel culto: il puro culto della parola è ottenuto a prezzo della distruzione di immagini religiose della quale furono vittime numerose ed inestimabili opere d'arte (soprattutto in Francia). Riguardo la teoria della predestinazione, i calvinisti vedevano il segno della certezza della salvezza nel successo mondano nella propria professione. Quindi, essi ritenevano che la vita terrena condotta positivamente fosse una prova del dono divino dell'elezione. Attraverso il lavoro, l'uomo può ingannare l'angoscia di sapere se eletto oppure no. E' qui che può essere individuato lo spirito capitalistico: lavorare in modo razionale in funzione del proprio profitto e non spenderlo, ma reinvestirlo continuamente.

d'America, il nucleo originario da cui, 150 anni dopo, sarebbero sorti gli Stati Uniti.

Col Puritanesimo avanzò nella cultura americana l'Illuminismo culturale⁶, che diffusosi in Europa, era già insito nella nuova teoria religiosa nella quale si prediligeva la ragione per risolvere i problemi della civiltà umana. I puritani americani riconobbero particolare valore all'elaborazione razionalistica del francese Petrus Ramus (Pietro Ramo)⁷ e anche alle fonti ispirate dalla cultura classica antica (Catone, Virgilio, Cicerone, Platone) e dalla metafisica scolastica medievale, però rigorosamente purgate dagli aspetti "cattolici". L'Illuminismo, con la sua fiducia nel progresso e nella ragione, in America ha sfumature diverse da quello europeo, visto che in America il movimento non ha bisogno di scontrarsi con i privilegi feudali dell'Antico Regime.

La nuova concezione religiosa rifletteva, nell'ordinamento sistematico dei saperi, l'idea presente *ab aeterno* nella mente di Dio, fondamento e modello della creazione del mondo, perché compito della mente e della razionalità dell'uomo è quello di ricostruirlo nelle sue connessioni. Questo pensiero umanista americano restituisce dalle sue radici religiose piena dignità allo studio del disegno razionale cosmico della creazione e del governo del mondo. Dal punto di vista politico e religioso, esso propugna il "congregazionismo" della Chiesa, importata dai Padri Pellegrini, mediante la formazione di assemblee indipendenti e l'elaborazione di una "teologia federalista"⁸.

Il Puritanesimo, pur tra diverse interpretazioni della teologia federalista, si sviluppò dunque nell'America coloniale con una forte tendenza razionalizzante, apertamente ostile a ogni forma di misticismo e di abbandono emotivo, e contribuì all'affermazione di un nuovo modello di rapporti fra individuo e società.

⁶ Nell'Europa del Seicento la rivoluzione scientifica consentì un grande sviluppo delle conoscenze umane. Nel Settecento si sviluppò un movimento di idee, l'Illuminismo, fondato sul ragionamento, la tolleranza, la libertà di giudizio. Il termine "illuminismo" era usato dagli scrittori del tempo, convinti di provenire da un'epoca di oscurità e ignoranza e di dirigersi verso una nuova età, segnata dall'emancipazione dell'uomo e dai progressi della scienza sotto la guida dei "lumi" della ragione. Rivoluzione scientifica ed Illuminismo furono, poi, la base del successivo progresso civile, economico e sociale. Infatti, pur nella eterogeneità degli indirizzi, alcuni temi furono comuni a tutti i pensatori illuministi: un atteggiamento antitradizionalista, nutrito dalla convinzione che il passato, soprattutto medievale, fosse l'età dell'ingiustizia, del sopruso, della superstizione e dell'ignoranza; l'avversione nei confronti della metafisica; l'adozione del metodo sperimentale, che privilegia l'analisi dei fenomeni; il rifiuto dei principi a priori; la convinzione che tutto ciò che è conoscibile, è relativo ai fenomeni e all'esperienza sensibile; la fiducia nel progresso, poi ereditata dal positivismo ottocentesco. Per il filosofo tedesco Immanuel Kant, l'Illuminismo non è semplicemente una determinata temperie culturale, un certo modo di concepire la vita, ma è qualcosa di più complesso che trascende il tempo storico e il suo secolo; è in fondo un modo di essere dell'uomo stesso che accompagna la vita del suo pensiero nel faticoso lavoro di svincolamento da tutte quelle condizioni che incessantemente incontra come limitazione di quella esigenza di libertà che è la sua ragion d'essere.

⁷ Nome latinizzato di Pierre de La Ramée (1515 - 1572), umanista e filosofo francese; convertito al calvinismo, proclamò, tra i primi, l'unicità della *ratio* contro il principio di autorità degli aristotelici, i quali, convinti che Aristotele conoscesse in modo perfetto tutti i fenomeni naturali e la loro spiegazione, si rifiutavano di accettare fatti nuovi che mettersero in discussione quelle asserzioni.

⁸ Questa teologia si ispira all'osservanza della "Alleanza" di Dio con Abramo nella legge e con Gesù Cristo nella grazia della Fede, per ottenere la salvezza: il patto riguarda dunque la fede, ma non le opere umane, che risultano gestite dalla ragione.

Da questa visione delle cose, unita alla dottrina esposta nella filosofia politica, di John Locke⁹, si ispirava la *Dichiarazione dei Diritti*¹⁰ del 1776, composta da Thomas Jefferson¹¹: mentre Locke aveva visto i tre diritti fondamentali nella “Vita, Libertà, Proprietà”, Jefferson sostituisce alla proprietà, che è ritenuta ovvia nell’ambito del Puritanesimo, cioè nell’ambito del bene comune e della sobrietà nell’uso dei beni, il “Diritto alla felicità”, che nella fattispecie significa difendere la libertà religiosa ed escludere ogni tipo di stato etico o religioso.

Etica e religione permangono dunque come ambiti di azione umana tutelati, ma di carattere privato, in un’ottica pluralistica che non guarda tanto alle idee delle persone o ai loro ideali, ma di più alle azioni che possono fare in un contesto vasto di partecipazione democratica: su queste radici si svilupperà poi anche la filosofia etico-politica del Pragmatismo.

1.2. II ROMANTICISMO E L’EVOLUZIONISMO OTTIMISTICO

Il Romanticismo, impiantatosi agli inizi dell’Ottocento in area germanofona nei centri culturali di Jena, Vienna e di Berlino, si diffuse rapidamente in Europa nella forma di un idealismo teso a rivalutare il sentimento e la fede, veicolando una nuova particolare attenzione alla cultura medievale, nonché agli aspetti irrazionali, mistici e magici della vita. Nella letteratura tende alla libera espressione della creatività soggettiva adottando forme aperte, frammentarie, liriche e fantastiche.

Il Romanticismo come pensiero filosofico nasce dalla riflessione idealistica della dialettica di Immanuel Kant¹², che libera lo spirito da ogni

⁹ Nato nel 1632, fu l’intellettuale nel quale si riconobbe la borghesia inglese della seconda metà del XVII secolo. Da filosofo, premette la ragione alla religione e propugna una visione della conoscenza fondata sull’esperienza (che incide le idee delle cose sulla mente come su di una “tabula rasa”) e sulla scienza sperimentale. Da esponente del protestantesimo inglese fu antidogmatico, da pensatore politico fu contro l’assolutismo regale: la natura garantisce i diritti fondamentali della vita, della libertà, della proprietà, mentre lo Stato tutela la giustizia. Morì nel 1704.

¹⁰ In America, a seguito del conflitto di interessi tra le colonie e l’Inghilterra, i rappresentanti delle Convenzioni (assemblee rappresentative elette a suffragio universale che hanno potere decisionale in quanto patti tra coloni) sottoscrivono, il 4 luglio 1776, la Dichiarazione di Indipendenza, collegata ad una dichiarazione dei diritti dell’uomo di Thomas Jefferson in cui si legge: “tutti gli uomini nascono uguali”, si sostiene il diritto alla vita, alla libertà ed alla ricerca della felicità. Il governo deriva i propri poteri dal consenso del popolo e quest’ultimo ha il diritto di destituirlo quando esso non garantisce “la sua sicurezza e felicità”. Va sottolineato che l’idea di “felicità” va intesa ancora come libertà, cioè come una non ingerenza da parte dello Stato nella vita del cittadino, e non come un diritto-rivendicazione che lo Stato deve garantire.

La Dichiarazione d’indipendenza, influenzata dal dibattito culturale illuminista, si basa sulla legge naturale istituita da Dio, che ha dotato gli uomini di “diritti inalienabili” la cui protezione costituisce il fine dei governi. A fronte di un’apparente uguaglianza fra gli uomini, la Dichiarazione lascia trasparire la possibilità di mantenere disuguaglianze nel corso della vita delle persone.

¹¹ Nato nel 1743, nel periodo coloniale fu deputato della Virginia e compose la Dichiarazione dei Diritti. Una volta ottenuta l’indipendenza, fu capo del Partito repubblicano e per due volte presidente degli Stati Uniti. Morì nel 1826.

¹² All’uomo è ignoto cosa gli oggetti siano in sé, perché è capace di percepirli solo attraverso il proprio modo. Solo un intelletto originario, cioè Dio, nell’atto della creazione, può essere in grado di cogliere gli oggetti così come sono in sé. Immanuel Kant (1724-1804) afferma dunque che

limitazione esteriore, provocando così la nostalgia dell'infinito nel finito, del divino nella natura, di cui lo strumento del conoscere è l'intuizione. È ciò che spiega il forte contenuto culturale della nostalgia del diverso, ricerca nel passato e bisogno del trascendente.

Nel primo Ottocento, il Romanticismo si affermava anche in America, dove venne chiamato Trascendentalismo ed ebbe le sue fonti principali nella grande letteratura inglese, specie in Samuel Taylor Coleridge¹³ e in Thomas Carlyle¹⁴.

Il rappresentante più qualificato del trascendentalismo¹⁵ fu Ralph Waldo Emerson¹⁶, per il quale il mondo è la manifestazione di Dio, la sua "superanima" che tutto pervade e lo vivifica. Per Emerson l'uomo stesso è anima di Dio e corpo della natura, ma ciò è più evidente negli uomini "grandi", i "geni", gli uomini che "fanno" la grandezza del loro paese. Critico del clima illuministico ed empiristico, come pure verso il carattere utilitaristico delle istituzioni, mai incline al ribellismo, bensì alla costruzione sociale.

Nel secondo Ottocento, metteva radici in America anche l'evoluzionismo, elaborazione filosofica della teoria della selezione naturale e dell'evoluzione delle specie viventi messa a punto in ambito naturalistico da Charles Darwin, che si innestò non in un alveo positivistico, e in alcuni casi contrario alla fede, come avvenne in alcuni casi europei, ma in un alveo spiritualistico e finalistico.

spazio e tempo non sono strutture degli oggetti, ma modi propri del soggetto, contenuti nell'uomo a priori. Da qui, appunto, deriva la cosiddetta "rivoluzione copernicana", poiché tutto ruota attorno al soggetto e ai suoi schemi. Spazio e tempo non sono realtà assolute, perché l'uomo solo possiede una sensibilità configurata in questo modo, l'uomo solo intuisce spazialmente e temporalmente. La conoscenza (il pensare un oggetto) deriva, quindi, dall'intuizione, che è sensibile. Quindi solo dalla sensibilità l'intelletto può ricevere il contenuto di un pensiero e l'intelletto stesso, da solo, non può conoscere a priori alcun oggetto (*è solo dall'unione di intelletto e sensibilità che possiamo conoscere un oggetto*). Kant nella sua *Analitica trascendentale* è giunto quindi a un'importante conclusione: quella, cioè, che la *conoscenza scientifica*, benché universale e necessaria, sia solo *fenomenica*, poiché tutto ciò che l'uomo può conoscere deriva unicamente dal mondo sensibile e dal modo in cui il Soggetto lo vede e lo interpreta. La *dialettica si focalizza sulla ragione e le sue strutture*. La ragione non è la facoltà conoscitiva in generale, ma è quella parte dell'intelletto che si spinge al di là dell'esperienza sensibile. Tale propensione non è dettata dalla curiosità, ma proprio da un bisogno strutturale dell'uomo, che si spinge continuamente al di là del finito.

¹³ Nato nel 1772, fu fortemente influenzato dal romanticismo germanico, rievocando come modelli restauratori il Medio Evo per il recupero dei valori del passato feudale cristiano. La sua opera più nota è certamente *La ballata del vecchio marinaio* (1798). Morì nel 1834.

¹⁴ Nato nel 1795, svolse attività di ricerca storica ispirato sia dall'idealismo tedesco sia dal rigorismo calvinista, sostenendo la teoria di una storia dei popoli che trae vigore da figura eroiche ("biogruppismo titanico"). Morì nel 1881.

¹⁵ Nato nel 1803, fu filosofo, saggista, poeta. Dopo il periodo di ministro della First Church (Chiesa Unitariana), entrato in crisi per la morte della moglie, conobbe Coleridge e, attraverso lui, l'idealismo romantico tedesco. La più precisa argomentazione sul suo 'credo' si può trovare nel suo primo libro, *Nature* (1836). Il libro trovò scarsa attenzione, ma poi venne considerato come il lavoro di Emerson più originale e significativo e che presentava l'essenza della sua filosofia trascendentalistica, una dottrina di derivazione idealista che si opponeva al materialismo e alla visione calvinista della vita, e nello stesso tempo offriva argomenti per la libertà dell'individuo da ogni artificiale ritegno; in essa inoltre rivivevano temi platonici e mistica orientale, tendente al panteismo. Di lui si ricorda una citazione: *L'uomo che può rendere le cose dure, facili, costui è l'educatore*. Morì nel 1882.

La cultura statunitense non ha pertanto sentito la forte contrapposizione tra scienza e fede percepita in Europa, ma piuttosto la combinazione tra queste due realtà, elaborando concezioni sincretistiche di un Dio cosmico e un cosmo “animato” e mantenendo una visione antropologica “alta”, poco incline alle ricadute naturalistiche, centrata su una visione dell’uomo attivamente impegnato a costruire una nuova storia (il mito della “nuova frontiera”), manifestazione di giovinezza culturale e dinamismo civile.

1.3. IL PRAGMATISMO: CARATTERI GENERALI

Il pragmatismo è la dottrina filosofica elaborata nel XIX secolo dai pensatori statunitensi Charles Sanders Peirce e William James, secondo cui il valore di verità di una proposizione si identifica con le sue conseguenze pratiche, poiché il fine del pensiero è guidare l'azione¹⁷.

Il termine “pragmatismo”, derivato dal greco *prâgma* (“fatto”, “azione”), fu impiegato per la prima volta da Peirce, per indicare un atteggiamento filosofico che non considera la conoscenza come pura attività teorica, bensì in rapporto alle conseguenze pratiche che derivano dalle nostre credenze. Il Pragmatismo è il primo contributo originale degli Stati Uniti d’America alla filosofia occidentale.

Prima di nascere come filosofia esplicita, esso nacque come “criterio”, ossia come tendenza utilitaristica della cultura americana. Non è facile caratterizzare il pragmatismo con una semplice definizione, poiché il movimento non è in se stesso unitario e presenta al suo interno molteplici indirizzi alternativi. In generale, tuttavia, esso concepisce il pensiero, non come una passiva contemplazione di una verità già prestabilita o una altrettanto passiva ricezione di dati sensibili provenienti dall’esterno, ma come *un processo di intervento attivo sulla realtà*. In questa prospettiva generale, il pragmatismo si configura, con Charles Sanders Peirce, come *teoria del significato* e identifica il significato di un’espressione con l’insieme delle conseguenze pratiche che derivano dalla sua accettazione; oppure esso diventa, con William James e John Dewey¹⁸, una *teoria della verità* e tende a identificare la verità con l’utilità pratica.

La genesi del pragmatismo fu profondamente influenzata dalla teoria dell’evoluzione di Darwin e dalla svolta che questa aveva impresso alla biologia. Secondo la lezione darwiniana, infatti, l’essere vivente è sempre in rapporto dinamico e conflittuale con l’ambiente in cui è immerso. In tal modo il pensiero poté essere interpretato dai pragmatisti come uno strumento che facilita l’adattamento dell’uomo nei confronti dell’ambiente. Ma l’approfondimento filosofico dell’originaria ispirazione darwiniana riportò in auge anche tematiche schiettamente metafisiche. Tanto il pensiero, quanto la realtà esterna ora apparivano non più come dati stabili e isolati, ma come processi tesi a un reciproco adattamento. Si poteva, o si doveva, dunque, supporre che spirito e materia non fossero due principi contrapposti, ma risultassero nella loro intima essenza profondamente affini. Tornava così alla ribalta il significato di fondo

¹⁷ Il manifesto del movimento pragmatista può essere considerato il saggio *What Pragmatism is*, *The Monist*, vol. 15, n° 2 (April 1905), pp 161-181.

¹⁸ Cfr. U. SPIRITO, *Il pragmatismo nella filosofia contemporanea*, Firenze, Vallecchi, 1921, pp. 41-42, 66-72.

dell'idealismo tedesco del primo Ottocento: quella identità metafisica, al di là delle apparenze, tra la natura e il pensiero sostenuta da Friedrich Wilhelm Schelling¹⁹ e da Georg Wilhelm Friedrich Hegel²⁰.

Anche le correnti di pensiero più proprie del contesto nordamericano di fine Ottocento lasciarono, d'altra parte, una traccia profonda sugli autori del pragmatismo. Non deve essere trascurata, in particolare, la vivace problematica religiosa caratteristica del protestantesimo americano. Essa fu recepita nella riflessione dei filosofi pragmatisti che tentarono, spesso in maniera originale, di trovare una consonanza tra una fede religiosa interpretata in maniera non tradizionale e piena accettazione delle metodologie scientifiche.

Esistono assunti comuni alle riflessioni filosofiche di Charles Sanders Peirce²¹, William James²² e John Dewey: anzitutto la critica all'ideale classico di vita meramente teoretica, poi l'idea della verità come situazione futura, infine l'idea che la verità sia una norma d'azione rivolta al futuro. Mentre all'interno delle filosofie tradizionali antecedenti, con l'eccezione del marxismo, nella relazione tra conoscenza ed azione sussiste uno sbilanciamento a favore della conoscenza, nell'America di fine Ottocento l'ideale filosofico di derivazione classica e medioevale della vita "teoretica", cioè della vita dedicata alla meditazione ed alla ricerca di una verità a-storica, è sostituito con l'ideale della verità come farsi, come azione, come attività. Con il pragmatismo si assiste ad una rivalutazione dell'azione.

In filosofia, come nella vita, è utile solo ciò che sia idoneo a modificare la condotta dell'uomo nei confronti delle cose, nei confronti dell'altro nel mondo e nei confronti di Dio. La concezione tradizionale della verità come conformità tra cosa ed idea, cioè come *adaequatio rei et intellectus*, come adeguamento tra essere e pensiero, è rifiutata. In base alla rivalutazione dell'azione, la verità si

¹⁹ Nato nel 1775, elaborò una riflessione filosofica centrata sull'interesse per la natura, vista come sviluppo organico della vita: il mondo naturale non è quindi spiegabile in termini meccanicistici. La natura è preistoria dello spirito, ma né la sola natura né il solo spirito si identificano con l'assoluto: questo è identità di spirito e natura. Tale identità è realizzata appieno solo dall'arte come "vero ed eterno organo della filosofia". Dopo un lungo oblio causato dall'egemonia hegeliana, fu rivalutato come studioso, specialmente per le sue considerazioni sulla filosofia del mito e della religione. Morì nel 1854.

²⁰ Nato nel 1770, fu il filosofo tedesco che informò di sé il dibattito culturale della prima metà dell'Ottocento. L'identità individuale, secondo Hegel, costituisce la "sintesi" dialettica del particolare e dell'universale; l'individuo si caratterizza per il "desiderio di riconoscimento"; infatti, si realizza come "uomo" se altri "riconoscono" la sua individualità ("L'uomo è necessariamente riconosciuto e necessariamente riconoscente"). Pertanto, mediante la contrapposizione dialettica, l'individuo compie il superamento della propria esistenza naturale ("esistenza empirica immediata") e, così, passa dallo stato di natura alla condizione sociale, creando le strutture nelle quali si incarna poi lo Spirito, che è al tempo stesso realtà e razionalità suprema. Morì nel 1831.

²¹ Charles Sanders Peirce (1839-1917) fu il vero fondatore del Pragmatismo, anche se poi rifiuterà successivamente il termine pragmatismo, sostituendolo con quello, *abbastanza brutto da non essere rubato*, di pragmaticismo. Non scrisse libri, ma molti brevi saggi e solo dopo la sua morte uscì una raccolta di essi con il titolo: *Caso, amore e logica*.

²² William James (1843 - 1916) presenta un Pragmatismo spiritualistico. Egli non contrasta e, anzi, conferma che le credenze vanno giudicate sulla base dei risultati benefici che arrecano alla nostra vita, ma ritiene che la credenza in Dio, sulla libertà o sull'immortalità dell'anima sono come il tema della scommessa di Blaise Pascal: non si perde nulla accettandoli e si può perdere tutto non accettandoli.

trasforma da stato mentale ad attività, farsi conoscitivo. La verità non è un dato, ma è la risultante delle attività necessarie alla verifica.

C'è una rilettura del verificazionismo empirista: metodo di controllo della verità non è la conformità ad un'esperienza passata o attuale; metodo di controllo, in forma di previsione, della verità è il riferimento ad un'esperienza futura. Il pragmatismo americano è dottrina filosofica orientata per così dire verso il futuro, dal momento che considera verità di un'azione, l'effetto futuro dell'azione medesima.

In America, infatti, il Puritanesimo attivistico aveva diffuso la tendenza all'utile immediato, prima che alla contemplazione teoretica secondo la mentalità greco - cristiana dell'Europa. In nome di questo criterio la cultura americana aveva tagliato i ponti con quelle teorie che non implicassero una "efficienza", cioè un miglioramento della vita. Non si tratta però di utilitarismo affaristico, ma di un utilitarismo di "riuscita", cioè di incidenza reale nel vissuto delle persone. È quindi un concetto ampio di utilità, non necessariamente negativo. Il criterio pragmatico distingue questa corrente dall'empirismo inglese, percepito dai Pragmatisti statunitensi come una corrente riduzionistica e sensistica, ripiegata sull'analisi del pensiero filosofico del passato²³.

Il Pragmatismo sarà rigorosamente orientato sul futuro e quindi su una ipotetica "riuscita", su una progettualità e una speranza, a volte forse eccessivamente ottimistica, ma fertile di proposta e di anticipazione, fertile soprattutto di azione incidente e positiva: è in questo senso che va inteso il termine "strumentale", da cui si svilupperà il cosiddetto Strumentalismo.

Il Pragmatismo, nella storia statunitense, si concretizza in due correnti: il "pragmatismo metodologico" rappresentato da Peirce, Dewey e Mead, che è la teoria del significato pragmatico di certe proposte, e il "pragmatismo metafisico" rappresentato da Schiller e James, che è la teoria della "verità" e cioè: una verità è vera se esercita una qualche utilità nella vita dell'uomo). Sono due teorie diverse: la prima è razionalismo sperimentalistico, la seconda sfocia in un irrazionalismo religioso e politico.

Alla base di ogni approccio filosofico di tipo pragmatistico troviamo un nucleo di questioni generali. Una prima questione riguarda il problema se una teoria è utile perché è vera oppure è vera perché utile; una seconda questione riguarda se la verità ha un valore oggettivo o solo relativo al soggetto e ai suoi bisogni pratici; una terza questione riguarda se il soggetto della conoscenza e dell'azione vada inteso come l'individuo, o come un insieme più ampio di individui, ovvero come l'umanità. Sulle risposte date a queste domande si dividono il pragmatismo di Peirce, teso comunque a difendere un valore universale della verità, da quello di James, più orientato in senso relativistico.

Mentre, infatti, Peirce mantiene fermo il principio che una ipotesi, per poter essere riconosciuta come vera, deve fondarsi sull'ideale regolativo del consenso universale della comunità di scienziati intorno a essa, James ritiene che il criterio della sua verità consiste esclusivamente nella sua utilità in relazione alle esigenze vitali degli individui. Dal canto suo Peirce, per distinguersi dallo

²³ Si parla, in storia della filosofia, di "empirismo" o di "atteggiamento empiristico" quando si accetta come punto di partenza del conoscere il metodo di assumere i dati dell'esperienza sensoriale, sui quali si applicano poi le procedure di interpretazione dei risultati.

sviluppo che gli sembrava irrazionalistico del pragmatismo di James, definì la propria posizione "pragmaticismo".

Per Peirce, c'è da prendere seria distanza dalle "credenze" fondate sull'autorità e perciò infallibili. Solo il metodo scientifico e "fallibile" comporta l'esercizio fallibilistico della ragione. La sua filosofia è questo metodo che giudica la credenza in base alle conseguenze pratiche. Il mondo, per lui, è il regno del caso, un caso sul quale sono riscontrabili costanti e uniformità di eventi ed essi costituiscono la conferma o la smentita delle credenze stesse. Con Peirce ha inizio la semiotica contemporanea, cioè la teoria dei "segni", con le sue differenziazioni e la sua ricchissima teoria di linguaggio simbolico e di chiarificazione sul "significato" di ciò che ci circonda. Siamo, quindi, sul campo dell'utilità in senso generalissimo e spirituale. Inoltre le verità spirituali hanno una loro verifica, perché l'amore produce amore e la simpatia produce la simpatia. Anche la fede produce fede, anche in senso umano di fiducia, di riuscita, di pensare positivo come si direbbe oggi.

Per James come per Peirce, il significato di un'idea o di una teoria è dato dalle sue conseguenze pratiche future. Ma, se per Peirce quest'affermazione implica solamente una teoria del significato, per James essa si trasforma in una teoria della verità. Le conseguenze di cui parla Peirce sono sempre conseguenze generali e oggettivabili, per cui il metodo pragmatistico viene pensato specialmente in vista della sua utilizzabilità in campo scientifico, rendendo possibile la distinzione tra le diverse teorie sulla base dei loro diversi effetti pratici.

Per James, al contrario, le conseguenze in questione sono individuali, per cui la validità di un'idea o di una teoria è misurata dalla sua capacità di sortire l'effetto che l'individuo soggettivamente si attende, senza pretendere riscontri sul piano oggettivo. In altre parole, la verità di un'idea viene a coincidere con la sua efficacia pratica: questo Peirce lo negava in modo esplicito. Si spiega, così, perché il pragmatismo di James assuma una coloritura differente da quello di Peirce e sia strettamente connesso con la sua teoria più famosa, quella della "volontà di credere". In base a questa teoria James sostiene che vi sono casi in cui l'uomo non ha bisogno di aspettare una verifica empirica della sua credenza, ma può credere esclusivamente in base ad una disposizione emotiva o passionale. Perché questo sia legittimo, però, bisogna che vi siano alcune condizioni. In primis, bisogna che la questione non sia immediatamente verificabile tramite l'esperienza scientifica o storica: non posso credere che un asino possa volare o che Lincoln non sia esistito. Inoltre, occorre che l'opzione, cioè la scelta di credere o di non credere, sia *viva* (cioè stimoli il mio interesse), *importante* (cioè non banale) e *obbligata* (cioè non rinviabile senza che ciò comporti una scelta negativa). E' questo il caso delle questioni etiche (si può promuovere un miglioramento morale del mondo?) o religiose (esiste Dio?).

In questi casi non solo si ha il diritto di credere, ma la credenza può creare essa stessa la propria verifica. In un esempio jamesiano, un alpinista, per superare un precipizio, deve compiere un salto al limite delle proprie capacità: egli avrà maggiori probabilità di riuscire nell'impresa se, credendo di avere energie sufficienti, le userà tutte nel salto; ebbene, nello stesso modo il mondo può diventare davvero migliore se noi crediamo in questa possibilità e lavoriamo in questa direzione. Il pragmatismo si configura dunque in James come filosofia

dell'ottimismo e dell'intrapresa, come filosofia che risponde pienamente alle esigenze culturali e sociali degli Stati Uniti che, smarriti gli ideali del pionierismo e della frontiera ed accingendosi a diventare la prima potenza mondiale, aveva un grande bisogno di nuovi contenuti spirituali e di nuove sollecitazioni ideali.

Una variante importante del pragmatismo americano è costituita infine dallo strumentalismo di John Dewey.

Lo strumentalismo deweyano segna una significativa convergenza tra pragmatismo e illuminismo. La sintesi di questi diversi indirizzi si riscontra in *Esperienza e natura* del 1925 e in *La ricerca della certezza* del 1929, in cui si annovera il concetto di "esperienza" differenziandolo da quello dell'empirismo classico. Tale concetto, infatti, secondo Dewey, è il risultato di una semplificazione e di una sofisticazione della realtà. La realtà non è chiarezza e semplicità come vorrebbe l'empirismo classico: include invece fattori d'instabilità, di rischio, d'incertezza e oscurità. Un'adeguata teoria dell'esperienza deve riconoscere e indicare esplicitamente questi fattori. Il rapporto dell'uomo con l'ambiente naturale e sociale è sempre incerto e instabile. Nessuna struttura e tanto meno l'autoillusione ("*la fallacia filosofica*", come la chiama Dewey) garantisce questi rapporti: l'unica garanzia, sia pure provvisoria e tale da richiedere un costante controllo, è l'atteggiamento della "ricerca", che Dewey definisce "*la trasformazione diretta o controllata di una situazione indeterminata in una situazione determinata nelle sue distinzioni e relazioni costitutive a tal punto da convertire gli elementi della situazione originaria in una totalità unificata*"²⁴. Essendo la trasformazione di una situazione lo scopo della ricerca, il rapporto tra mezzi e fini deve essere concepito, secondo Dewey, come rapporto d'"integrazione". Tale rapporto è centrale nel pensiero di Dewey e viene ripreso in tutte le sue opere principali. Esso coincide con il significato e la portata della razionalità, che consiste nella scelta di finalità adeguate e conformi ai mezzi che si hanno a disposizione per realizzarle e nello stesso tempo nella scelta di mezzi atti a produrre gli effetti ai quali si tende.

Questo punto di vista esclude che la razionalità sia una facoltà preesistente ai procedimenti della ricerca, caratterizzata da strutture a priori indipendenti. La riduzione delle "facoltà" umane sotto il concetto di funzione, che viene operata da Dewey nei confronti del concetto di razionalità, viene analogamente operata per le altre "facoltà" umane: la coscienza infatti è il momento critico e negativo dell'esperienza, quando l'esigenza di un mutamento radicale viene sentito con intensità particolare. La coscienza è l'esperienza stessa nel momento della sua crisi. Lo spirito non è cosa che appartenga in proprio all'individuo ma è ciò che costituisce il sistema di credenze, di abitudini, di valori in cui l'individuo si trova inserito. L'io infine non è la semplice individualità, ma il momento innovativo, originale, liberatorio dell'esperienza mediante il quale essa si libera dai vincoli del passato e assume nuovi significati. Il carattere sperimentale è comune, secondo Dewey, tanto alla scienza propriamente detta quanto all'esperienza quotidiana del senso comune. Il fatto che quest'ultimo operi in modo meno rigoroso e con linguaggi assai meno complessi di quelli di cui si serve la scienza, non toglie che anche nella vita comune gli uomini procedano

²⁴ J. DEWEY, *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1949.

sperimentalmente, cioè correggendo e modificando di continuo le loro idee sugli insegnamenti dell'esperienza. Dewey è approdato al pragmatismo attraverso una revisione critica dell'hegelismo: la realtà è, sì, un tutto; ma tale tutto non è razionalità assoluta; in esso non coincidono essere e dover essere, essere e valore.

Egli contesta, anzitutto, la nozione classica di esperienza: *“Noi cominciamo appena ora a intendere che è completamente annullata la psicologia che dominava la speculazione filosofica dei secoli XVIII e XIX. Essa affermava che la vita mentale ha origine nelle sensazioni che sono ricevute separatamente e passivamente e si riuniscono, per mezzo delle leggi della memoria e dell'associazione, in un mosaico di immagini, di percezioni e di concezioni. I sensi erano considerati come ingressi o vie della conoscenza.*

Salvo che nel combinare le atomistiche sensazioni, la mente era del tutto passiva e quiescente nel conoscere. Volizione, azione, emozione, desiderio, sono conseguenze delle sensazioni e delle immagini. Il fattore intellettuale o conoscitivo viene per primo e la vita emotiva e volitiva è solo una conseguente congiunzione di idee con sensazioni di piacere e di dolore”²⁵.

Tale nozione risulta ormai da contestare in base ai risultati della moderna scienza biologica: *“Lo sviluppo della biologia ha avuto per effetto di capovolgere questo quadro. Dovunque c'è vita, c'è comportamento, attività. Di qui seguono alcune conseguenze importanti per la filosofia.*

In primo luogo, l'interazione dell'organismo e dell'ambiente, che si traduce in qualche adattamento che rende possibile l'utilizzazione dell'ambiente stesso, è il fatto primario, la categoria fondamentale. La conoscenza è relegata in una posizione derivata, secondaria in origine, anche se la sua importanza, una volta che si è stabilita, è soverchiante. La conoscenza non è qualcosa di separato e di sufficiente a sé stesso, ma è coinvolta nel processo da cui la vita è mantenuta e sviluppata. I sensi perdono il loro significato di ingressi della conoscenza, per assumere quello di stimoli all'azione. Per un animale, un'affezione all'occhio o all'orecchio non è un'oziosa materia d'informazione intorno a qualcosa d'indifferente che accade nel mondo. Ma è un invito e uno stimolo ad agire nel modo che bisogna. Essa è un filo conduttore per il comportamento, un fattore direttivo nell'adattamento della vita al proprio ambiente. Ha la qualità di un incitamento, non di una contemplazione.

Tutta la controversia tra l'empirismo e il razionalismo sul valore intellettuale delle sensazioni diviene così stranamente fuori moda. Il problema delle sensazioni va messo nella rubrica dello stimolo immediato e della risposta, non in quello della conoscenza come elemento consapevole; una sensazione segna una interruzione in un corso di azioni già iniziato. Le sensazioni di questa specie sono emotive e pratiche, piuttosto che cognitive e intellettuali. Esse sono urti del mutamento, dovuti all'interruzione di una stabilizzazione anteriore. Esse sono segnali per dare direzione nuova all'azione”²⁶.

Nella prospettiva strumentalistica, l'essenza coincide con l'esistenza, ma quali sono i caratteri distintivi di questa esistenza? Nell'esperienza pratica dell'uomo domina l'incertezza egli si proietta rischiando, e rischiando l'errore ad ogni livello. La filosofia dunque non deve sostituirsi alle superstizioni e alla

²⁵ J. DEWEY, *Ricostruzione filosofica*, Bari, Laterza, 1931.

²⁶ *Ibidem*.

magia - tipiche della società primitiva - nel creare l'illusione di una realtà e di una esistenza umana "garantite"; da forze, interne o esterne al reale, di natura divina. Non deve creare nell'uomo l'immotivata fiducia nella "riuscita" dei suoi progetti, nella attuazione sicura dei suoi scopi, immaginandoli in un quadro del reale ordinato secondo razionalità. Non deve obliare ciò che è precario, instabile, imperfetto, il male, l'errore, la morte, relegando tutto ciò nella categoria dell' "apparenza".

Tutto ciò è comunque "reale". Questo mondo è il campo d'azione dell'uomo; il quale deve tendere a ridurre la precarietà, il male, l'ignoranza, e lo stesso influsso della morte nella sua vita quotidiana; e addirittura deve tendere, attraverso la ricerca metodologicamente organizzata, a *trarre partito dalla contingenza*. La lotta col reale deve essere guidata dall'indagine scientifica e filosofica. Ma che cosa Dewey intende per "indagine"? Essa, egli dice, "*è la trasformazione controllata o diretta di una situazione indeterminata in una situazione determinata nelle sue distinzioni e relazioni costitutive, a tal punto da convertire gli elementi della situazione originaria in una totalità unificata*"²⁷.

Quindi l'indagine nasce dal dubbio e dall'incertezza connessi al carattere problematico del reale stesso. Ma come si articola? Assunto il reale sul piano conoscitivo come "problema", anzitutto, se ne individuano i termini; quindi si formula un'idea o possibilità di soluzione, o, anche, ipotesi anticipatoria di un possibile evento futuro; tale idea viene quindi sviluppata in termini di ragionamento, il quale viene espresso in parole affinché si espliciti il senso stesso dell'idea; poi si sottopone l'ipotesi alla prova dell'esperimento; si potranno avere allora due possibilità: la prima è che l'esperimento non convalidi l'ipotesi, e in tal caso però l'esperimento stesso indicherà in qual modo essa debba esser corretta; oppure, ed è la seconda possibilità, che l'esperimento confermi l'ipotesi, e in tal caso questa si trasformerà in un giudizio, che poi altro non è che una *decisione direttiva di attività future*.

Le idee sono, quindi, per Dewey sempre di natura funzionale, servono come strumenti per produrre operazioni, atte a dare soluzioni che permettano un intervento sul reale. L'uomo conosce ed agisce. Ma questi due momenti non sono scissi tra loro. Anche quando conosce, agisce, e non solo nel senso che nel conoscere egli è attivo, ma anche in quello che con la conoscenza egli si propone e attua sempre una trasformazione della realtà. E così, pure, quando agisce, conosce, perché ogni azione, che è sempre condizionata dalla conoscenza, produce essa stessa una nuova conoscenza.

Ma quali sono gli elementi caratterizzanti l'uomo nella sua globalità? Egli è anzitutto impulsivo e abitudinario; l'uomo è formato da caratteri primari, o impulsi istintivi, e da caratteri secondari, o abitudini. Nell'ordine naturale, gli impulsi sono primi nel tempo; sono essi che guidano la vita infantile; ma gli impulsi non garantiscono indipendenza: il bambino dipende dagli altri; gli adulti quindi intervengono sugli impulsi disciplinandoli; essi trasmettono le loro abitudini; sicché le giovani generazioni devono agli adulti la possibilità di esprimere le loro attività naturali in modi che abbiano significato, un significato sociale, e quindi la possibilità di divenire autonomi e di partecipare in modo significativo alla vita comune.

²⁷ J. DEWEY, *op. cit.*, 1949.

Dunque, le condizioni socio-economiche di base finiscono per educare le attività originariamente inscritte nell'ordine bioculturale, trasformandole in disposizioni finite e significative. Con tale educazione, però, il rapporto tra istinti e abitudini si capovolge. Le abitudini, in quanto attività primarie organizzate, cioè in quanto svolgimento elaborato delle attività istintive, hanno la loro ragione d'essere nella socializzazione degli istinti, e, pertanto, sono secondarie e acquisite, non native e originarie, poi, nella condotta dell'uomo adulto, diventano elementi primari, relegando gli impulsi a condizione di dipendenza e a ruolo secondario.

Le abitudini, insomma, prevalgono sugli impulsi e li condizionano quanto alle forme espressive. Ma non li pongono, e non li possono porre, fuori gioco. Esse devono sempre interagire con gli impulsi. Se le abitudini avessero un predominio totale, l'uomo non avvertirebbe neppure l'esigenza di modificarsi e modificare la realtà esterna; e le società e le epoche storiche non muterebbero la loro qualità. È l'istinto, dunque, che con la sua inestinguibile vitalità rompe gli schemi di comportamento e apre l'uomo all'esperienza del nuovo.

Ma il pensiero di Dewey è molto più complesso rispetto a quanto lo lega alla tradizione pragmatistica statunitense, e quindi a lui è integralmente dedicato il prossimo capitolo.

CAPITOLO 2. JOHN DEWEY: IL SUO PENSIERO FILOSOFICO E PEDAGOGICO

“Nessun filosofo contemporaneo esercitò un’azione così vasta sul pensiero, sulla cultura, sul costume politico e soprattutto sulla prassi educativa dell’intero mondo civile”: così il filosofo Nicola Abbagnano²⁸ e il pedagogista Aldo Visalberghi²⁹ presentano, in un’opera di sintesi manualistica di larga diffusione, John Dewey e la corrente dell’“educazione progressiva”, di cui egli è principale esponente³⁰. La presentazione di Abbagnano e Visalberghi è certamente condivisibile, e raffigura certamente la situazione della storia della filosofia e della pedagogia del primo Novecento: molti giudizi, positivi e negativi, di adesione appassionata e di distanziamento critico, sono stati espressi dai contemporanei e dai posteri sia sul Dewey filosofo sia sul Dewey pedagogista e teorico dell’educazione, ma certamente tutti hanno dovuto prendere in considerazione il suo pensiero o parti del suo pensiero. E’ dunque il caso di fornire alcune indicazioni biobibliografiche³¹ di un intellettuale che ha sempre considerato sia la filosofia, sia la pedagogia strumenti di trasformazione sociale.

2.1. LA VITA E LE OPERE

John Dewey nasce il 20 ottobre 1859 a Burlington, nel Vermont. Nel 1879, conquista il titolo accademico di *Bachelor of Arts* alla Vermont University. Insegna per due anni latino, algebra, scienze naturali in una *high school* di Oil City, in Pennsylvania, e quindi in una scuola rurale a Charlotte, sempre nel Vermont, per un anno.

Nel 1882 è di nuovo studente, stavolta presso l’Università di Baltimora, la John Hopkins University: lì segue i corsi di Peirce³² e di Stanley Granville Hall³³, ma subisce soprattutto l’influenza di George Sylvester Morris, il quale, da

²⁸ Nato nel 1901, è uno dei massimi esponenti italiani dell'esistenzialismo. Di idee liberali in politica, nel pragmatismo deweyano e nel neopositivismo ha riscontrato un'ispirazione comune all'idealismo positivo, consistente nel considerare la ragione ciò che essa è, una forza umana diretta a rendere più umano il mondo. E' morto nel 1990.

²⁹ Per l'autorevolezza conquistata in decenni di studi teorici e ricerche sul campo, ma anche di impegno civile e di battaglie per una scuola rinnovata e aperta, Aldo Visalberghi, recentemente scomparso, può essere considerato uno dei massimi esponenti della pedagogia italiana del Novecento. Egli ha sempre inquadrato la ricerca empirica in un più ampio orizzonte filosofico ed è suo il merito di aver introdotto in Italia, con Lamberto Borghi ed Ernesto Codignola, la filosofia di John Dewey e fatto conoscere il pragmatismo americano.

³⁰ N. ABBAGNANO – A. VISALBERGHI, *Linee di storia della pedagogia*, volume III, pag. 271.

³¹ Cfr. G. DYKHUIZEN, *The life and Mind of J. Dewey*, Southern Illinois University Press, 1973: quest’opera è considerata “la biografia sistematica e definitiva” di Dewey.

³² Peirce, a differenza di James, pone la conoscenza non sulla singola azione o risultato immediato, ma sulla generalità delle ricerche continuamente verificate e corrette nella razionalità dei ricercatori (fallibilismo – semiotica e fusuroscopia).

³³ Nato nel 1846, lo psicologo Stanley Hall è uno dei pionieri fondatori della psicologia dell’età evolutiva, approccio scientifico nel quale si sostanziarono l’attenzione e l’impegno della cultura statunitense ai problemi di vita dell’adolescenza. Nel 1883, appunto, egli iniziò la sua ricerca sullo sviluppo infantile e giovanile, con un’inchiesta nella scuola di Boston, che aveva per oggetto d’indagine “il contenuto della mente del fanciullo al suo primo ingresso nella scuola”. Con una lunga serie di ricerche, estese a tutto l’arco della adolescenza e con l’aiuto di un buon numero di discepoli, Stanley Hall raccolse una documentazione di prima mano sui problemi di vita

un primitivo orientamento di ispirazione positivista, era pervenuto ad un atteggiamento nettamente improntato all'hegelismo³⁴. Dewey considera l'idealismo di Morris come "la sola filosofia vitale e costruttiva", particolarmente rispondente alla sua concezione organicistica della realtà. In questo periodo pubblica i saggi filosofici *Le assunzioni metafisiche del materialismo, Il panteismo di Spinoza, Conoscenza e relatività del sentimento*.

Qui a Baltimora consegue il dottorato in filosofia nel 1884 con una tesi su *La psicologia di Kant*. Negli anni immediatamente successivi insegna per due anni nuovamente in una scuola superiore: in questo periodo si manifestano influssi provenienti dalla filosofia di Gottfried Wilhelm Leibniz³⁵, di Immanuel Kant e di Georg Wilhelm Friedrich Hegel³⁶.

dell'infanzia e della giovinezza, che gli permise di scrivere il primo studio, divenuto poi un classico, intitolato: *L'adolescenza*. Questo libro si presentò, prima in America e poi in tutto il mondo, come l'insegna più illuminante del movimento per lo studio della vita infantile e giovanile. La novità di Stanley Hall consisteva nell'applicare la concezione evoluzionistica allo studio biologico e psicologico dei fanciulli e degli adolescenti, mentre la sua idea dominante era quella, secondo la quale, la vita evolutiva del fanciullo e dell'adolescente *ricapitola* l'evoluzione della specie. La conclusione psicopedagogica che egli traeva da ciò è che la essenza dell'anima è *nel suo divenire*, per cui essa non è cosa fissa e immutabile, ma cresce sui suoi stati antecedenti e differisce dalle sue forme attuali, come il protoplasma differisce dal corpo completamente formato. L'anima è, pertanto un prodotto, più che una produzione, della eredità biologica e sociale. Ma, in quanto tale, essa è ancora confusa e piena di contraddizioni, per cui mentre "appare esteriormente educata e raffinata" scriveva testualmente Hall "conserva ancora nelle sue pieghe, profondi impulsi animaleschi e barbarici". Su questa linea, l'infanzia e la pre-adolescenza si rivelano a lui come un ricorrente, salutare ritorno dell'età primitiva e selvaggia della specie, per cui si imponeva, a suo giudizio, non solo di accogliere, ma di rafforzare, il principio espresso da Rousseau di lasciare allo sviluppo naturale gli anni della pre-adolescenza, fino al dodicesimo, limitandosi a preparare soltanto un ambiente idoneo ai bisogni di vita primitiva e selvaggia dei fanciulli. Infatti, a suo giudizio, solo questa vita libera e selvaggia a immediato contatto con la natura, può offrire ai fanciulli e ai pre-adolescenti le necessarie sollecitazioni allo sviluppo, nelle quali rivivano gli echi della più libera e più ricca vita del remoto passato della specie; echi e sollecitazioni che, soli, possono salvare la fanciullezza dagli incombenti pericoli della precocità e dalle accelerazioni fittizie e ovattate della vita urbana e della famiglia civile. Stanley Hall morì nel 1924.

³⁵ Nato nel 1646, questo filosofo tedesco è per molti versi anomalo rispetto alle idee prevalenti della sua epoca, in cui il meccanicismo cartesiano esercitava una sorta di egemonia culturale. Nella sua dottrina afferma anch'egli, come Cartesio, l'ordine del mondo, ma questo è dovuto ad una libera creazione di Dio, e non al gioco meccanico delle forze naturali, sforzandosi dunque di conciliare il meccanicismo con il finalismo, la nuova scienza della natura con i principi della metafisica. Muore nel 1716.

³⁶ La prima formazione di Dewey è certamente di carattere neo-hegeliano. Per quanto egli abbia successivamente superato la fase idealistica del suo pensiero, di Hegel gli rimase sempre la concezione che la realtà è una totalità rispetto alla quale le singole parti sono elementi costitutivi, non individualità indipendenti. Questa concezione serviva a Dewey soprattutto per concepire unitariamente il rapporto tra soggetto e oggetto, tra mente e corpo, tra coscienza e natura, tra Dio e mondo. Ma, in seguito all'influenza dell'evoluzionismo darwiniano, egli concepisce la totalità del reale non più idealisticamente come spirito, ma come natura, ovvero come il risultato del continuo interagire tra il singolo organismo e l'ambiente in cui esso vive. In questa prospettiva, la filosofia non ha più una funzione prettamente conoscitiva e non si deve proporre di riconoscere una razionalità hegeliana già presente nella realtà. Al contrario, essa deve rendere consapevole l'uomo degli elementi di disordine e di conflittualità che continuamente emergono nel rapporto tra individuo e ambiente e fornire gli strumenti, insieme logici e operativi, adeguati a risolvere tali problemi. Attraverso l'influenza della biologia evoluzionistica e del pragmatismo, soprattutto peirciano, l'iniziale assunto idealistico di Dewey si trasforma in strumentalismo naturalistico.

Ma, fra le teorie in campo nel secolo XIX, Dewey crede di trovare una sorta di conciliazione nel *pragmatismo*, che tralascia ogni tema metafisico e pone l'accento sulle conseguenze pratiche di ogni filosofia: non esistono fini e valori assoluti perché verità e utile coincidono, misurandosi la verità di un principio dal suo successo.

Sempre nel 1884 incomincia la sua lunga carriera di docente universitario, col primo impiego alla Michigan University, chiamato dallo stesso Morris, che era passato a quella università: lì ebbe come collega George Herbert Mead³⁷, evoluzionista darwiniano confluito nel pragmatismo, col quale si lega in viva amicizia, risaldata dalla convergenza dell'orientamento culturale. Tra il 1884 e il 1886 pubblica altri saggi di argomento filosofico e psicologico, quali *Kant e il metodo filosofico*, *La nuova psicologia*, *Il punto di vista psicologico*, *Anima e corpo*, *L'illusoria psicologia*, *Conoscenza come idealizzazione*. La tesi sostenuta dall'autore statunitense in queste edizioni è che tutto ciò che è, è per la coscienza, quindi essa è un fatto di esperienza.

Nel 1886 si sposa con Harriet Alice Chipman, dalla quale avrà sei figli e che gli sarà di molto aiuto nelle questioni educative. Trasferito per un breve periodo all'University of Minnesota, ritorna nuovamente alla Michigan University succedendo nella cattedra del suo maestro Morris.

In questi anni Dewey comincia a maturare un profondo interesse per i problemi educativi e pubblica nel 1887 due lavori: *Psicologia e Etica e scienza naturale*, nei quali manifesta un evidente distacco dall'originario orientamento hegeliano e un altrettanto evidente accostamento alle dottrine di James, passando dall'idealismo hegeliano ad una forma di naturalismo che chiamerà strutturalismo. L'influenza di Peirce, che pure è stato suo professore, non trova ancora affermazione.

In quegli anni, negli Stati Uniti d'America, gode di grande popolarità il pedagogista tedesco Johann Friedrich Herbart (1776-1841): il cosiddetto *realismo* herbartiano è consono a un mondo caratterizzato da un rapido progresso tecnologico, da un grande valore dato all'iniziativa e all'inventiva individuale ed orientato alla pratica, e ben si presta alla costruzione ideologica del *self made man*, voluta da quella parte di statunitensi smaniosa di successo e decisa a rompere con i valori della propria tradizione. Herbart, allievo di Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) e influenzato dal pedagogista svizzero Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), è il più autorevole esponente della pedagogia "romantica", derivante in ultima istanza da Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

³⁷ Nato nel 1863, Mead ha esercitato un'influenza significativa nella teoria sociale del XX secolo, sia fra i filosofi sia fra i sociologi. La psicologia sociale, per Mead, è la disciplina – chiave, perché studia l'attività del comportamento individuale nella misura in cui esso si colloca nel processo sociale. Infatti Mead crede che il comportamento di un individuo possa essere compreso solo nei termini del comportamento dell'intero gruppo sociale di cui fa parte, dal momento che i suoi atti individuali sono connessi con atti più vasti, di carattere sociale che lo oltrepassano e che implicano gli altri membri di quel gruppo. L'esperienza non è dunque prima individuale e poi sociale, come il senso comune erroneamente porta a credere, dato che ciascun individuo continuamente coinvolto in una successione di atti congiunti con altri, che formano col tempo la sua mente e le danno fisionomia. Tra i risultati più notevoli raggiunti da Mead c'è la sua spiegazione della genesi della coscienza e del se attraverso lo sviluppo graduale, durante l'infanzia, della capacità di assumere il ruolo dell'altro e di visualizzare il proprio modo di agire come se fosse visto dagli altri. Muore nel 1931.

L'herbartismo era allora la più avanzata tappa del processo di profondo ripensamento del campo educativo sia per la forte connotazione idealistica, sia per l'idea nascente della necessità di una scuola pubblica, che solo lo Stato era in grado di organizzare.

Per Dewey, tuttavia, Herbart teorizza una scuola ancora troppo selettiva ed elitaria, in cui la centralità del programma e del maestro sono decisamente soffocanti. Di Herbart accetterà, invece, l'embrione della teoria dell'interesse — ossia il fatto che l'apprendimento avvenga attraverso una disposizione attiva del soggetto — che svilupperà con l'aiuto della psicologia di Stanley Hall, sino a sostenere che il genuino interesse è manifestato completamente nell'entità dello sforzo, e che non può darsi nessuno sforzo (fisico, intellettuale, etico) che non poggi su di un genuino interesse. E dato che l'interesse, la motivazione, è connesso ad attività pratiche in mutamento, anch'esso finisce per mutare di continuo.

In questo clima culturale, tra il 1888 e il 1894 la bibliografia deweyana si arricchisce di una notevole serie di titoli, che testimoniano la sua visione olistica dei problemi della filosofia e della cultura in genere. Del 1888 – 1889 sono i *Nuovi saggi di Leibniz concernenti l'intendimento umano*, *L'etica della democrazia*, *La filosofia di Thomas Hill Green*. Nel 1890 compaiono *Su alcune concezioni correnti relative al termine "io"*, *La logica è una scienza dualistica?*, *La logica della verifica*. Nel 1891 Dewey pubblica *Lineamenti di una teoria critica dell'etica*, *Teoria morale e pratica*, *L'attuale posizione della teoria logica*, *Come sorgono i concetti dai percepiti*. E' del 1892 *La teoria del motivo morale di Green*, *Introduzione alla filosofia*. Nel 1893 pubblica *Cristianesimo e democrazia*, *La relazione della filosofia con la teologia*, *La superstizione della necessità*.

Nel 1894 Dewey è chiamato a dirigere il Dipartimento di Filosofia, Psicologia e Pedagogia dell'University of Chicago, ove, pur continuando a insegnare filosofia, incomincia tuttavia ad interessarsi seriamente di educazione. Stampa in quell'anno *La teoria della sovranità di Austin*, *L'io come causa*, *Ricostruzione filosofica*, *Filosofia morale*, *Il caos dell'educazione* e *Lo studio dell'etica. Un Syllabus*.

Dal 1895 la produzione deweyana comincia a rivolgersi prevalentemente ad un contenuto psicologico e pedagogico. In rapida successione vengono pubblicati i saggi *La teoria dell'emozione*, *La psicologia del numero e le sue applicazioni ai metodi dell'insegnamento dell'aritmetica*, *L'interesse nella sua connessione con la crescita della volontà*, *I risultati dello studio del bambino applicati all'educazione*.

È nel 1896 che, dietro incoraggiamento della moglie, fonda la *University of Chicago Elementary School*, annessa alla cattedra di psicologia, e sviluppa le sue idee pedagogiche, che elabora sulla base delle attività educative condotte in questa scuola sperimentale: qui mette in pratica le teorie pragmatistiche della scuola – laboratorio, basata sui principi dell'attivismo pedagogico. Di questo periodo sono gli scritti *Il concetto di "arco riflesso"*, *Il metodo metafisico in morale*, *Un esperimento pedagogico*, *La pedagogia come disciplina universitaria*.

Nell'anno seguente, 1897, Dewey pubblica *I principi etici soggiacenti all'educazione*, *Il mio credo pedagogico*, *La psicologia dello sforzo*, *Il significato*

del problema della conoscenza. La peculiarità del pensiero deweyano di questo periodo sta nell'affermazione secondo cui l'uomo è un essere con natura prioritariamente sociale: con l'avvento della democrazia e delle moderne condizioni di vita del modo di produzione industriale, Dewey ritiene impossibile preparare i giovani ad un ordine preciso di condizioni, come forse poteva accadere nelle società pre-industriali, vista la multiformità delle situazioni e i rapidi cambi di scenari economici, sociali e culturali. L'educazione, perciò, processo che deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie, per svilupparne pienamente la personalità, deve aver presente come obiettivo prioritario la necessità d'inserire l'educando adeguatamente nei cambiamenti sociali.

Già dagli anni in cui Dewey si dedicava alle sue prime opere sull'educazione, vari riformatori, desiderosi di modificare la società attraverso la scuola e tutti influenzati dall'una o dall'altra delle componenti del pensiero progressista ottocentesco, compivano esperimenti educativi: basti pensare al movimento delle "scuole nuove" in Europa.

La produzione di fine XIX secolo è sempre copiosa. Nel 1898 pubblica *Evoluzione ed etica*. L'anno successivo stampa *Gioco e immaginazione in relazione alla prima educazione, Principi dello sviluppo mentale illustrati nella prima infanzia, Scuola e società*. Sono datati 1900 i saggi *Psicologia e pratica sociale* e *Alcune tappe del pensiero logico*. Seguono nel 1901 *Il posto del tirocinio manuale nel corso di studio elementare*; nel 1902 *Il metodo dell'evoluzione applicato alla moralità, Il bambino e il curriculum, La libertà accademica*; nel 1903 *Le condizioni logiche per un trattamento scientifico dell'etica, Metodo psicologico in etica, Il pensiero e il suo oggetto, Il problema generale della teoria logica*; nel 1904 *Note sugli argomenti logici*.

In questo periodo Dewey, costretto a ritirarsi dall'University of Chicago per dissensi interni al Dipartimento, si trasferisce al Teachers College della Columbia University, a New York, che svolgerà un ruolo decisivo nella diffusione dei principi deweyani e dove insegnerà sino al 1929.

Il nuovo ambiente stimola la creatività culturale di Dewey, con una produzione pedagogica che ha dell'incredibile. Tra il 1905 – 1906 *Il realismo del pragmatismo, La realtà come esperienza, Credenze e realtà, La teoria sperimentale della conoscenza; Esperienza e idealismo oggettivo*; nel 1907 *La pura esperienza e la realtà, Il controllo delle idee attraverso i fatti, La realtà e il criterio della verità delle idee, La relazione della filosofia con la teoria educativa*; nel 1908 stampa *Etica, Il carattere logico delle idee e i principi morali in educazione, Che cosa intende il pragmatismo con pratico?, Le speculazioni del pragmatismo sull'educazione, La religione e le nostre scuole, La psicologia dell'insegnante*; nel 1909 *Insegnamento che non educa, Principi morali in educazione*; nel 1910 *Come pensiamo, Alcune implicazioni dell'anti-intellettualismo, Un breve catechismo concernente la verità, Il postulato dell'immediato empirismo, Conoscenza valida e soggettività dell'esperienza, L'influenza di Darwin sulla filosofia, Il movimento pragmatistico nella filosofia contemporanea*; nel 1911 *Brevi studi sul realismo: Il realismo naive, Il realismo epistemologico, La coeducazione è nociva per le ragazze?, Le morali e la loro crescita, Il problema della verità*; nel 1913 pubblicazione dei saggi *Il problema dei valori, Interesse e sforzo in educazione, Controllo dell'educazione*

professionale, *Una proposta antidemocratica*, *Alcuni pericoli nell'odierno movimento per l'educazione industriale*, *Spirito professionale fra gli insegnanti*, *Il tirocinio del pensare nei bambini*, *L'educazione sociale*; nell'anno seguente, il 1914, escono *Il ragionamento nella prima infanzia*, *Un sistema di educazione industriale*.

La pubblicazione, in collaborazione con la figlia Evelyn, nel 1915, di *Schools of Tomorrow (Scuole di domani)*, una raccolta di modelli e di sistemi scolastici, segna l'inizio dell'opera di raccordo e di coordinamento delle varie scuole che intendono sperimentare le nuove metodologie. In questo periodo sono da ricordare le opere: *L'educazione industriale, una specie sbagliata*, *La filosofia tedesca e la politica*, *Forza, violenza e legge*, *Forza e coercizione*, *Coscienza e costrizione*, *Il soggetto della ricerca metafisica*. Nasce anche l'American Progressive Education Association (PEA)³⁸ che, con la diffusione della rivista *Progressive Education*, contribuisce allo scambio di esperienze con analoghi movimenti europei.

Degli esperimenti dà conto in una nuova edizione di *Scuola e società*, in cui Dewey ribadisce la propria impostazione delle attività educative con il rifiuto della dipendenza di una mente da un'altra mente e dell'attitudine ad ascoltare, in quanto implicano passività e assorbimento non significativo di nozioni.

Sempre a Chicago, soprattutto in collaborazione con George Mead, Dewey dà vita ad un approccio culturale di tipo strutturalistico (che sarà ricordato come "Scuola di Chicago"), cioè a una versione peculiare del pragmatismo che in quegli anni si veniva imponendo, ad opera del magistero di William James, scomparso da pochi anni. Dewey tende a contrapporre alla sua influenza la versione logica del pragmatismo elaborata da Peirce, suo antico maestro.

Nel 1916, oltre a lavori di carattere pedagogico, si dedica a ricerche nel campo della logica, frutto di ricerche assieme ai suoi collaboratori in cui segna il suo primo orientamento in senso strumentalistico. Pubblica quindi *Saggi di logica sperimentale*, *Democrazia e educazione*, *Il bisogno di un'educazione industriale*. Nell'opera *Democrazia e educazione* Dewey dichiara essere "un tentativo di scoprire ed esporre le idee implicite in una società democratica, e di applicare queste idee ai problemi del compito educativo". Tale concetto, espresso dalla locuzione "non una democrazia a misura d'uomo, ma un uomo funzionale alla democrazia", è la perfetta inversione della missione educativa, secondo cui bisogna educare l'uomo ai valori che, da sempre, hanno costituito la condizione della sua felicità e che tendono a perfezionare la persona nel mutare degli eventi e delle situazioni sociali, divenendo insieme condizione di una "società a misura di uomo".

Nel 1917 è la volta dei saggi *Una scuola sperimentale*, *L'emergere d'un mondo nuovo*, *Il futuro del pacifismo*, *Democrazia e lealtà nelle scuole*, *Costrizione del pensiero*, *Spiegazione del nostro errore*, *Fiat iustitia, ruat coelum*.

Dewey compie pure vari viaggi "propagandistici" nel mondo, durante i quali diffonde il suo "credo pedagogico": Cina, Giappone, Turchia, Messico, Unione Sovietica, Europa, Sud-Africa. Ogni viaggio è l'occasione per

³⁸ Associazione Americana per l'Educazione Progressiva.

confrontarsi con quelle realtà così lontane dal contesto culturale statunitense, e a ciascuno di essi segue una copiosa produzione di ricerche, memoriali, note.

Negli anni 1918 – 1922 Dewey visita il Giappone e la Cina. In questa occasione scrive *Giappone e America, Sulle due sponde del mare d'Oriente, La rivolta studentesca in Cina, Liberalismo in Giappone, per trasformare la mentalità in Cina, Il duello internazionale in Cina, Il militarismo in Cina, Il sentimento nazionale cinese; America e Cina, Shantung vista dal di dentro, Accostamento alla Società delle Nazioni, La Società delle Nazioni, I quattordici punti e la Società delle nazioni, Società delle Nazioni e libertà economica, Le morali e la condotta degli Stati, Giustizia e legge in Cina, Nuova cultura in Cina, Il Consortium in Cina*, oltre a saggi quali *ricostruzione filosofica, Gli oggetti della valutazione, Scopi e ideali dell'educazione, natura e condotta dell'uomo, Valutazione e conoscenza sperimentale, Educazione come religione, Educazione come ingegneria, Educazione come politica, Ideali, scopi e metodo di educazione, Il nostro dilemma nazionale, Natura e condotta dell'uomo*.

Tra il 1924 - 1925 intraprende un viaggio in Turchia a cui fanno seguito le opere: *Scuole straniere in Turchia, La tragedia turca, Angora, Secolarizzare una teocrazia: un giovane turco e il califfato, Problemi della Turchia, Esperienza e natura, Il pubblico fantasma, La democrazia pratica*.

Nel 1926 visita il Messico e pubblica, contestualmente, *Chiesa e Stato in Messico, La rinascita educativa del Messico, Da appunti messicani, L'imperialismo è facile*.

Nei primi tre decenni del secolo XX, dunque, l'autorità e l'influenza di Dewey crescono e si espandono: nel 1927 egli diviene presidente della PEA e molte sue idee trovano accoglienza e consenso in organismi internazionali, quali il *Bureau International des Écoles Nouvelles*, la *New Education Fellowship* (NEF), e l'*École Internationale* di Ginevra: è la saldatura funzionale con la corrente europea delle "scuole nuove" e della cosiddetta "educazione attiva". In questo periodo Dewey stampa *Il pubblico e i suoi problemi*.

Nel 1928 è in Unione Sovietica, dove stringe amicizia con Anatolij Semionovic Lunacarskij (1875-1933), ministro dell'Istruzione e sostenitore dei "metodi attivi" nel periodo "liberale" dell'URSS³⁹. Dewey simpatizza per il socialismo anche sovietico: muterà quando il socialismo diverrà staliniano, difendendo, nel 1937 a Città di Messico, Lev Davidovic Trozskij (1879-1933), accusato di aver tradito la Rivoluzione d'Ottobre. Del 1928 sono le edizioni di *Psicologia e giustizia, Un nuovo mondo in costruzione, Cosa fanno le scuole russe?, Il grande esperimento e il futuro, Impressioni della Russia sovietica*. Del 1937 sono invece le pubblicazioni *Trozskij investiga se stesso, Il caso di L. Trozskij, La sfida della democrazia all'educazione, Educazione e mutamento sociale*.

Durante la depressione economica degli anni Trenta, il cui tragico inizio è tradizionalmente rappresentato dal crollo della Borsa di New York, il 24 ottobre 1929, Dewey aderisce al *New Deal*, il "nuovo corso" politico promosso dal presidente statunitense Franklin Delano Roosevelt (1882-1945) e

³⁹ Dopo questa visita, Dewey avrà una notevole fortuna in URSS, ma sarà poi osteggiato dall'astro nascente della pedagogia sovietica. Anton S. Makarenko, che considerava l'educazione progressiva e/o attiva una versione modernizzata dell'educazione borghese, e che proporrà un modello di educazione fondato sul primato del collettivo sulla dimensione individuale.

caratterizzato dall'interventismo statale nel mercato, al fine di rimettere in moto consumi e produzione dell'economia statunitense.

Dewey si fa interprete dello spirito del *New Deal* rooseveltiano e la sua filosofia è permeata dell'idea che democrazia e scienza sono due aspetti complementari di una stessa realtà. Come la fede democratica ha infatti la sua radice nell'idea della perfettibilità dell'uomo, nella convinzione cioè che l'uomo può migliorarsi e correggersi con l'esperienza, la scienza presuppone, a sua volta, una società democratica e libera in cui il ricambio e la circolazione delle idee non siano ostacolati né da pregiudizi di casta né da privilegi sociali.

Il 1929, anno terribile per l'economia statunitense, vede Dewey pubblicare *La ricerca della certezza, Le fonti di una scienza dell'educazione, Caratteri ed eventi*, ma il 31 dicembre 1929 papa Pio XI⁴⁰, con l'enciclica *Divini illius Magistri*, condanna duramente, pur senza menzionare esplicitamente Dewey e le "scuole nuove", i principi fondanti e le caratteristiche dell'educazione progressiva.

Nel 1930 il filosofo e pedagogista nordamericano va in pensione e, anche se continuerà a scrivere senza sosta, ormai con un taglio soprattutto filosofico, vede venire meno l'influenza del suo magistero filosofico e della sua azione pedagogica. Dopo la giubilazione accademica, l'università di Parigi gli conferisce la laurea *honoris causa*. Sono di quest'anno *L'individualismo vecchio e nuovo, Dall'assolutismo allo sperimentalismo, Quanta libertà nelle scuole?, Esperienza e educazione*, e nel 1931 seguono *Il carattere pratico della realtà, Il bisogno di un nuovo partito, Insegnanti come cittadini*.

Nel 1932, la PEA istituzionalizza i suoi legami con l'Europa, diventando la sezione statunitense della NEF. Sotto l'egida di Dewey viene proposto un programma d'azione i cui contenuti segneranno le politiche scolastiche di molti paesi, articolato in tre punti: estensione dell'istruzione agli adulti, insistenza sulla storia sociale e sui problemi sociali nel programma di studi scolastico, aumento della partecipazione degli insegnanti e degli studenti nell'amministrazione scolastica.

I tardi anni Trenta sono per Dewey assai fecondi dal punto di vista pubblicistico. Nel 1934 stampa *Arte come esperienza*, giudicato "il contributo più importante dell'estetica americana" e poco dopo *Una fede comune*. Nel 1938 pubblica *Logica: la teoria dell'indagine e Esperienza e educazione*. Fanno seguito, nel 1939, *Libertà e cultura, Teoria della valutazione, L'unità dell'essere umano*.

Nel 1938-1939 è ormai chiaro che ci si avvia verso un'altra guerra mondiale e Dewey, che in un primo tempo è non-interventista, dopo l'attacco di Pearl Harbour nel 1941 approvò l'entrata in guerra degli Stati Uniti d'America. Conscio che i totalitarismi hanno ormai eroso tutto il tessuto democratico dell'Europa, analizza in *Libertà e cultura* il problema della libertà nel suo contesto più ampio, polemizzando anche contro il comunismo, per il quale in passato aveva però nutrito qualche simpatia.

Dal 1940, a causa delle prime notizie sugli orrori del socialismo sovietico in versione stalinista, il progressivismo più radicale perde il suo potere d'attrazione. L'autore di Burlington pubblica in questa data *Educazione*

⁴⁰ Pio XI sarà papa dal 1922 al 1939.

indagante, cui fanno seguito *Il caso Bertrand Russell* (1941); *Alcune questioni intorno al valore* (1944); *Il realismo di Jane Addams* (1945); *I problemi degli uomini* (1946). Nel 1946 pubblica ancora, con Arthur Bentley, *Knowing and the Known* (tradotto in italiano col titolo *Conoscenza e transazione*), ultimo grande lavoro teorico, centrato sull'analisi del linguaggio della scienza e della filosofia.

Fra il 1945 e il 1955 la PEA degenera e viene sciolta e, nel dopoguerra, la cultura statunitense ha una sorta di generale "crisi di rigetto" nei confronti del progressivismo, a causa dei presunti guasti prodotti da quel tipo di educazione, ritenuta eccessivamente permissiva. Inoltre, Dewey aveva difeso, nel 1941, il filosofo inglese Bertrand Russell (1872-1970), radiato dal College di New York per le sue idee sovversive sulla famiglia e sull'etica sessuale: questo atto di appassionata difesa della libertà di pensiero gli aliena le simpatie di una parte dell'opinione pubblica, quella più tradizionalmente orientata.

Nel 1946 Dewey sposa, vent'anni dopo la morte della prima moglie, Roberta Lowitz Grant, vedova di un ingegnere minerario.

In questo clima di generale distacco dal pragmatismo deweyano e dall'educazione progressiva, quando ormai questi orientamenti sembravano avere pienamente adempiuto alla loro funzione vessillare, vi è una singolare eccezione: in Italia, dal 1943 al 1948 il pedagogista Carleton Washburne, col grado di colonnello, opera come consigliere scolastico plenipotenziario del Governo Militare Alleato e come direttore dell'Ufficio Informazioni degli Stati Uniti d'America (USIS), a Milano. L'eredità dell'educazione progressiva in Italia troverà ulteriore sostegno grazie all'opera di Lamberto Borghi, emigrato negli Stati Uniti d'America perché israelita e tornato dopo la sconfitta del fascismo, assiduo frequentatore degli ambienti deweyani. Dalla nascita della rivista *Scuola e Città* e della casa editrice La Nuova Italia, fondate da Ernesto Codignola (1885-1965), egli dà vita a una corrente pedagogica di democrazia laica, che instaura un confronto con gli indirizzi egemonici del cattolicesimo e del marxismo proprio sulla base degli asserti deweyano, ora conosciuto in Italia grazie alla traduzione delle sue principali opere. Negli anni successivi, grazie anche all'azione di Aldo Visalberghi, l'influenza di questa corrente e della figura di Dewey sulla pedagogia e sulle istituzioni educative italiane è enorme.

La sua lunga vita di John Dewey si conclude il 1 giugno 1952 nella sua casa di New York.

2.2. FORMAZIONE E SVILUPPO DELLA FILOSOFIA DEWEYANA

La filosofia di John Dewey ha certamente radici illuministiche, dato che egli ritiene la ragione capace di dare ordine e stabilità al mondo e alla società; al tempo stesso però, innesta questa sua convinzione in un contesto culturale certamente naturalistico ed evolucionistico, passando attraverso le suggestioni solistiche di ascendenza idealistica.

La formazione della sua concezione filosofica è dunque complessa, e parte da un fondamento razionalistico del pensiero scientifico, reperito nella riflessione epistemologica di Immanuel Kant, che restringe ogni conoscenza

legittima e certa al campo dell'esperienza possibile, unicamente valida anche per una formulazione aprioristica del nostro pensiero⁴¹.

Associandosi poi alle idee dell'amico e collega Mead dell'università di Chicago, trasse da Darwin il modello biologico del rapporto tra organismo e ambiente, convincendosi all'idea che non solo l'organismo vivente, ma che l'intero cosmo fossero dotati di unità e interferenza fra le parti.

Da Morris poi, suo maestro, amico e collega universitario, assorbì le idee del "monismo" di Hegel, cioè di considerare un tutto unico il passaggio tra materia e spirito, legando la realtà alla razionalità nella nota formula hegeliana "*Quello che è reale è razionale e quello che è razionale è reale*". Dewey gettò dunque le basi del suo pensiero su questa filosofia che si distingue dalle altre forme di riflessione, essendo in essa necessaria la sua concordanza con la realtà e con l'esperienza.

Dewey irrobustì queste basi teoriche mediante il contatto con il pragmatismo americano. Distaccatosi dall'impostazione idealistica di William James, imperniata sull'azione e sulla volontà, si orientò verso la concezione di Pierce, che introdusse il termine *Pragmatism* nel senso kantiano del termine⁴², dalla quale trasse l'intento di misurare il sapere in termini di conseguenze pratiche per la vita.

Comunque, in questo sviluppo del pensiero deweyano, l'influenza di James non si estingue del tutto, né quella di Mead, il quale si muoveva dall'evoluzionismo darwiniano, prospettando la possibilità di risolvere il processo della ricerca nel comportamento esteriore.

Il pragmatismo di Dewey si configurò per distinguersi come strumentalismo, non nel senso di distacco dal pragmatismo, ma per dare una accentuazione di logica rigorosa, in quanto la coerenza del pragmatismo comporta il criterio massimo di verità verificabile nel seno del risultato raggiunto pubblicamente nei termini di ricerca e di convergenza delle indagini, condotte da più parti, in un risultato unico di tutti i ricercatori. Dewey preferisce al termine "credenza", riferito alle asserzioni sulla realtà, l'espressione "asseribilità giustificata".

La visione deweyana sostiene che l'esperienza scientifica costituisce la base esistenziale della conoscenza che nasce dall'incontro della gestazione biologica e culturale, tra idee e natura, in ragione del dubbio o della facile manipolazione dell'esperienza.

È necessario il ricorso alla certezza empirica dell'esperienza per conoscere la realtà costituita, sia in termini di "essere" sia in termini di "avere": sarà poi compito del pensiero strumentale rivolto al conseguimento dello scopo pratico di garantire, di modificare o di evitare ciò che siamo o abbiamo.

Dewey insiste sul metodo dell'esperienza scientifica aperta alla conoscenza di tutti gli aspetti del mondo nella sua integrità, per arricchire la

⁴¹ Si ricorda a questo proposito che Dewey, già in principio del suo studentato giovanile, dimostrò interesse a tale pensiero, laureandosi in filosofia con la tesi *La psicologia di Kant*.

⁴² Kant distingue gli attributi della *Lex moralis* in valore pratico (*Praktisch*), imposto a priori, e valore pragmatico (*Pragmatish*), che si fonda invece su principi empirici, perché "*soltanto per mezzo dell'esperienza - scrive Kant nella Critica della ragion pura - si possono conoscere quali inclinazioni richiedono di essere soddisfatte e quali siano le cause che possono produrre la soddisfazione*".

filosofia che offre *"la parola prudentiale e direttiva per ricordare a noi stessi che il mondo, il quale è vissuto, sofferto e goduto tanto quanto è logicamente pensato, ha l'ultima parola in tutte le ricerche e congetture umane"*⁴³.

L'esperienza di cui egli parla non ha niente a che fare con quella della vecchia concezione positivista, che la trasforma in una realtà quasi metafisica e indipendente dal soggetto che la mette in atto: si tratta al contrario di un'esperienza nella quale l'uomo e la sua azione sono continuamente presenti. Per la filosofia deweyana, dunque, l'esperienza è un metodo, non un contenuto oggettivo particolare.

Per Dewey, inoltre, l'esperienza porta sempre con sé i tratti caratteristici dell'esistenza, che sono la precarietà, l'insicurezza, il rischio. La filosofia diventa "fallace" quando semplifica, producendo valori ontologicamente garantiti dalla stessa realtà, valori "metafisici". La persistenza del male e dell'errore nella storia dimostrano che la filosofia tradizionale ha la tendenza a considerare reale solo ciò che è perfetto, razionale o universale, sulla base di costruzioni di pensiero che considerano un impedimento i dati della vita "reale". L'uomo non deve temere la "fallacia", la possibilità di cadere in errori, ma ridurne la portata e considerare questi errori non un "non essere", ma un campo operativo su cui intervenire.

In questa prospettiva, il pensiero è necessario per un processo continuo di riorganizzazione dei dati empirici in vista di risultati migliori da raggiungere. Constatato poi che la dimora dell'uomo è la natura, i suoi scopi e le sue mete dipendono, per la loro attuazione, da condizioni naturali. Se è separato da tali condizioni, gli scopi e le mete divengono sogni vani e oziosi, abbandoni alla fantasia: questa tesi è garantita dalla dottrina biologica la quale mostra che *"l'uomo è continuo con la natura, non un estraneo che si inserisce nei suoi processi dal di fuori"*⁴⁴.

L'attenzione monistica (di ascendenza hegeliana) è qui espressa chiaramente: l'uomo non è distinto dal mondo fisico, turbato sempre da un continuo divenire che è sostanza dello stesso essere. *"Change is omnipresent"* è la formula che sinteticamente esprime la precarietà ed il rischio che non trova sbocchi nella "fallacia" moralistica delle filosofie tradizionali. In questo quadro, secondo Dewey l'unico atteggiamento filosofico possibile si condensa in queste tre asserzioni fondamentali: a) In ogni scelta di pensiero o di azione deve presiedere il valore pratico, in termini di efficienza; b) Il pensiero è da vagliarsi attraverso l'esperienza, dalla quale dipende la correttezza del ragionamento; è perciò vero quello che in pratica si dimostra migliore e più opportuno; c) L'azione è da giudicare in base alle conseguenze pratiche; è morale e legittima quella che conduce a risultati migliori.

Echeggia, in questo manifesto, la mentalità pratica dei "pionieri" americani, applicata non al campo dell'esplorazione e dell'intrapresa economica, ma a quella della riflessione sulla realtà per guidare poi la realtà stessa.

⁴³ J. DEWEY, *Esperienza e natura*, Mursia, Milano, 1973.

⁴⁴ J. DEWEY, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

2.3. I COMPITI DELLA FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE

La filosofia deweyana, nella scia di un'originale interpretazione del kantismo, è allora la "critica delle critiche": infatti, i valori sono moltissimi ed esigono una "critica" per stabilire se sono valori di fatto o se sono valori che dal "fatto" possono passare al "diritto". Nella conoscenza vi sono credenze che si possono giustificare e credenze ingiustificabili; nella morale vi sono azioni utili, che rimangono nella sfera dell'immediatamente desiderabile, azioni buone di ordine superiore, nelle quali il soggetto esprime la sua indipendenza di giudizio, ed azioni da rifiutare in quanto "male"; in estetica vi sono espressioni di cattivo gusto ed espressioni di buon gusto. In altri termini, in che cosa consiste il valore e come sono possibili i giudizi di valore? A queste domande, Dewey risponde con la sua *Teoria della valutazione*. Premesso che i valori sono per lui qualità immediate, che non possono essere né giustificate né discusse, la teoria della valutazione rende, tuttavia, possibile spiegare come nascono i valori e come si possono introdurre criteri per preferire gli uni agli altri.

Alla prima questione Dewey (come nascono i valori) risponde dicendo che i valori nascono sempre da un'esigenza insoddisfatta e coincidono con la condizione che soddisfa tali esigenze: in ciò la sua posizione non è troppo lontana dalla teoria jamesiana. Ma proprio perché il valore reclama la propria soddisfazione, alla teoria della valutazione è intrinseco l'esame del rapporto tra mezzi e fini: essa non si deve soltanto occupare dei valori in sé, cioè dei fini cui si tende, ma anche necessariamente dei mezzi necessari per conseguirli.

Alla seconda questione, dunque (quali valori preferire e perché) Dewey risponde facendo notare che, in una condizione nella quale è impossibile discutere dei valori, poiché essi si giustificano da sé, la valutazione, e quindi la scelta dei valori stessi, è necessariamente condizionata dalla congruenza tra i fini che essi rappresentano con i mezzi necessari alla loro attuazione. Ciò significa che non ci sono valori o fini in sé che debbano essere acquisiti ad ogni costo, ma qualsiasi valore può essere rifiutato quando la sua realizzazione renda sproporzionato il rapporto mezzi-fini. Dewey insiste molto sulla reciproca intrinsecità di mezzi e fini, tanto da far entrare ciascuno dei due termini nella definizione dell'altro. Così i mezzi sarebbero parti frazionari dei fini, cioè non qualcosa di esterno e puramente strumentale al fine, ma già una sua parziale realizzazione. Analogamente i fini sarebbero mezzi procedurali, cioè avrebbero essi stessi valore di mezzo nella procedura della loro realizzazione, poiché fungerebbero, per così dire da causa finale interna allo stesso procedimento.

Non a caso Dewey recupera, contro ogni tendenza della scienza moderna, la nozione classica di "fine naturale"; ogni processo naturale o sociale ha in se stesso un fine che costituisce la molla del proprio sviluppo. La tendenziale convergenza tra mezzi e fini ha come conseguenza la spontaneità del processo che conduce alla realizzazione del fine stesso: se si compie un lavoro, perché piace, il fine non è soltanto nello scopo che ci si propone mediante il lavoro (costruire un manufatto), ma già nel lavoro stesso che, in quanto gratificante non è più soltanto un mezzo, ma anche un fine. La convergenza tra mezzi e fini è quindi una condizione essenziale di quella felicità cui l'uomo tende naturalmente.

Proprio a questo punto si inserisce funzionalmente la riflessione sull'educazione. Il compito educativo è proprio questo ed è un compito filosofico

che diviene scolastico e democratico allo stesso tempo. Infatti, la scuola è il laboratorio di tutto ciò e la democrazia è il mezzo – fine di tutto, perché il controllo sociale deve venir continuamente ampliato e verificato, in ordine ad una partecipazione sempre più vasta degli individui alla vita comunitaria.

La vita è rischiosa e difficile, e si presenta sempre sotto forma di problema da risolvere: il compito della filosofia è un compito di logica nella chiarezza di pensiero e di elaborare strategie intellettuali per chiamare per nome tale rischio è un programma della prassi della filosofia vera e propria.

Ogni ricerca, pertanto, muoverà da una “situazione problematica”, verso una “intellettualizzazione del problema”, per una “rielaborazione” di esso e una “verificazione” attraverso l’esperienza di nuovi vissuti affinché la vita venga sempre di più trasformata. La verità non è costituita dall’efficacia di una credenza per il singolo individuo, ma dal riconoscimento intersoggettivo, basato su opportune procedure di indagine e di verifica della validità di determinate idee o ipotesi nei confronti di determinati problemi. In ogni caso resta essenziale l’equilibrio tra organismo e ambiente, per cui da uno squilibrio si passa ad un ulteriore equilibrio.

La posizione di Dewey è dunque quella di un naturalismo critico, nel senso che rifiuta le opposizioni tra positivismo, che finiva per rendere metafisica l’esperienza, ed idealismo, che al contrario svaluta l’esperienza risolvendola nell’assoluto. L’esperienza, secondo Dewey, è natura e la natura è esperienza, nel senso che c’è una sorta di “circolo ermeneutico” tra esperienza e natura, nel quale si attiva l’azione umana come supremo valore da salvaguardare.

I valori da perseguire sono quelli che promettono una qualità sempre più alta della nostra esperienza, affinché sia più comunicativa, più partecipata, più feconda: ogni ambito della vita associata, come la scuola, tende a questa finalità. Non esistono valori assoluti, ma il fine e i mezzi sono correlativi: non è mai vero perciò che “il fine giustifica i mezzi”, perché il fine va perseguito, congiuntamente e criticamente, insieme con i mezzi.

La filosofia dell’educazione deweyana si fonda sull’assioma che gli elementi indispensabili al modo di vita democratica, che è la finalità a cui tendere, sono strettamente connessi al metodo scientifico, come intelligenza nell’azione, nell’arte, nell’educazione: essi sono tutti collegati in un tutto unico organico.

Si tratta quindi di superare l’immagine tradizionale della scienza⁴⁵, ma di ricominciare a considerare scienza l’osservazione e la riflessione, fattori scientifici intrinseci nell’attività umana, che attraverso prove ed errori producono poi risultati che possono essere efficaci e fecondi, risolvendo i problemi laddove si manifestano, anche e specialmente nella vita di tutti i giorni.

In questo contesto si situa anche il *testing*, cioè quella “esperienza intelligente” perché sottoposta a valutazione: il *testing* non è mai completo, perché ad una sua prima verifica segue poi una prova di più vasta portata. È una crescita graduale, dell’individuo e della specie, sviluppata attraverso la comunicazione, dai primi giorni di vita agli ultimi istanti precedenti la morte, gradualmente e senza salti.

⁴⁵ Ad esempio la suggestione delle grandi scoperte ed invenzioni, l’impatto emotivo con gli esempi dei grandi cultori delle discipline, l’effetto scenografico delle complicate attrezzature di laboratorio, i termini oscuri dei linguaggi tecnici di settore.

Il bambino dal suo stato di conoscenza caotica del mondo si riordina nella distinzione oggettiva, prende cose e persone che fanno per lui, soprattutto le persone. Punto di forza del processo di crescita è l'afferrare le differenze; sarà la distinzione in cui egli elaborerà nella vita stessa. Nasce così la moralità, distinguendo le persone che non sono da trattare come cose. Il bambino impara poi a comprendere di più le cose con le quali deve misurare i suoi impulsi spontanei. È il momento della scienza. Impara con toni di voce, gesti combinazioni di parole a rendere partecipi gli altri di ciò che vede con l'occhio della sua mente: è il momento in cui nasce l'arte. Moralità, scienza, arte sono forme di comunicazione possibili soltanto attraverso la partecipazione dell'esperienza che costituisce il vivere sociale. L'educazione le include tutte, ma solo se concepite, non nel senso convenzionale e come preparazione alla vita, ma come la vita stessa.

Dewey ha insegnato per molti anni che l'esperienza è un'interazione tra l'io (*self*) e qualche aspetto del suo ambiente. Questa intenzione intelligente perché intenzionale (*purposeful*) è il mezzo grazie al quale questa interazione è resa significativa: l'io diventa consapevole delle sue capacità perché mediante il controllo intelligente dell'ambiente dirige e convalida i suoi personali poteri.

L'azione intenzionale è la meta di tutto ciò che è educativo ed è il mezzo per il quale si raggiunge la meta per la crescita nel processo di vivere. Emozione e intelletto sono coinvolti e l'adattamento intelligente dell'io agli oggetti e agli avvenimenti equilibra le funzioni. L'emozione diventa l'interesse che provoca l'interazione, la quale poi non va lasciata al caso, ma va guidata dall'intelligenza.

La crescita ha, però, molti nemici: paradossalmente, questi sono i veicoli professionali dell'educazione, gli insegnanti, le scuole e le istituzioni chiamate "strumenti di educazione". Queste entità dovrebbero assicurare, infatti, la direzione intelligente di saper suscitare e guidare gli impulsi individuali dell'interesse e dell'emozione. Ma le scuole nell'attuale ambiente sociale tendono a sviluppare la formazione di abitudini rigide e prive di riflessione. C'è molto nozionismo, in cui fatti e principi teorici sono appresi, invece di essere connessi e attivi "nel vivere intelligente" per la comprensione conseguente dei valori. Subentra quindi un livellamento dei significati, non più motivo di interesse e di emozionanti scoperte: l'insegnamento veicola apprendimenti sganciati dalla vita reale vere e proprie "fantasticherie" che si interpongono all'io e il mondo, la persona e la società, il sapere e la cultura. Avviene l'arresto di crescita al vivere intelligente a seguito dell'apprendimento tradizionale, i cui effetti negativi hanno influenzato profondamente anche il mondo dell'esperienza.

Non c'è rapporto del metodo scientifico nel vivere intelligente perché non viene insegnato come metodo di osservazione e di interpretazione di quanto si pone all'osservazione. Dewey denuncia l'abitudine inveterata di separare la "mente attiva" nell'osservazione, nelle riflessioni e nell'emozione, i tre elementi che sempre coesistono nell'interesse attivo e nell'interazione. Dewey, polemicamente, denuncia veri e propri danni educativi: l'educazione, che è l'addestramento della percezione, è messa da parte, poiché viene a mancare il giudizio di una percezione consapevole degli oggetti e le loro relazioni.

È indifferente a questo punto l'aggiornamento dell'insegnante tradizionale, che magari porta notizie di prima mano sui fatti, o di biografie di artisti, o di opere e di scuole di pittura, o di procedimenti tecnici d'avanguardia,

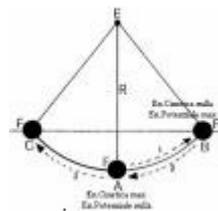
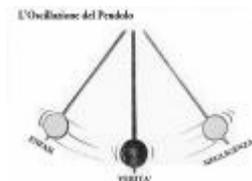
perché, se non ci sono le percezioni, che generano l'emozione e l'interesse solamente nella conoscenza oggettiva attraverso l'approccio scientifico, l'apprendimento soggettivo è forzato, non si è generato attraverso l'inoculazione cosciente di un motivo di interesse diretto, cioè attraverso l'osservazione, da cui può decollare il controllo "intelligente" della realtà. Se, invece, il materiale guiderà a vedere ciò che finora non si è visto, maestro e allievo giungeranno ad un controllo intellettuale ed emotivo, in quel modo oggettivo, in cui si arricchisce l'esperienza e la capacità di crescere e poter creare capolavori.

Dewey ha pertanto il merito di aver concepito una nuova educazione sulla base di queste considerazioni, di aver sviluppato anche in campo educativo il concetto di interazione, e di avere elaborato i concetti di *testing* e di *purposeful* fino a comprendere l'intero campo dell'esperienza umana. Dal suo punto di vista, questa è stata la conquista più alta: sottoposta anche a duro vaglio critico, essa affascina ancora oggi per l'ampiezza di prospettiva che è stata data all'intera storia dell'educazione.

2.4. IL SIGNIFICATO DELLA METAFORA DEL PENDOLO

Il pendolo⁴⁶ è la metafora con la quale Dewey vuole efficacemente riassumere la storia delle scuole ed elle loro modalità educative. Esso mostra oscillazione tra due estremi, dove l'indice resta sempre vicino ad un estremo invece di oscillare periodicamente e regolarmente.

I due estremi sono da un lato l'imposizione, da parte di autorità esterne, dall'altro la libera espressione.



La prima posizione è dunque l'immagine della scuola autoritaria, nella quale il controllo imposto dall'esterno, con risultati gravosi, impegnativi ed inadeguati, suscita ribellione che spinge all'entusiasmo verso la spontaneità e

⁴⁶ J. DEWEY, *Educazione e arte*, La Nuova Italia, Firenze, 1977, pag. 20. La metafora deweyana non è limitata solo all'apprendimento e allo studio dei fenomeni artistici, ma assume una portata assai più ampia.

lo “sviluppo dall’interno”. Dalla prima posizione si constata che i ragazzi tendono alla seconda posizione di libera espressione. L’insegnamento autoritario, infatti, contrasta con la pratica, nella quale non ci sarebbe contrasto tra metodi di regole e risultato. È la tradizione della scuola classica chiusa, derivata dall’impostazione di insegnanti in cattedra. Esso comporta la soppressione dell’integrità emotiva e intellettuale degli alunni: alla libertà repressa segue anche l’arresto della crescita della personalità.

La seconda posizione è invece quella della libera espressione. Nell’insegnamento di libera espressione si verifica gradatamente il disordine, e conseguentemente la noia. E’ la scuola cosiddetta avanzata del pensiero educativo: munita di un gran numero di materiali, strumenti, officine a disposizione, libera utilizzazione secondo il desiderio personale degli studenti, che però risultano privi di ponderazione progettuale e tecnica.

Allora il pendolo torna indietro fino al punto precedente, per essere regolato da qualcuno meglio informato e ricco di esperienza.

La libera individualità si ottiene con fatica. Non è un dono, ma proviene da una conoscenza comprensiva tra allievi e maestro. Il maestro può interferire, ma solo se punta al fine: egli partecipa, anziché comandare e “travasare” nozioni. Ciò sembra suggerire che la soluzione dell’oscillazione pendolare stia nel trovare un punto di mezzo tra i due estremi che sarebbero in quiete.

Si cercano cambiamenti nella direzione del movimento poiché occorre equilibrio nell’adottare l’esperienza diretta e bisogna suscitare la partecipazione, come avviene nel gioco. L’allievo deve osservare per conto suo e sotto il suo punto di vista sia le relazioni tra i mezzi di lavoro e i metodi impiegati, sia i risultati conseguiti. Nessuno può vedere per lui, per quanto utile sia osservare quello che gli è comandato: stimolare il suo interesse, senza l’imposizione che limita, mortifica l’emozione spontanea.

Il maestro è l’unico che paradossalmente si presenta privo di individualità. Egli segue l’individualità degli allievi entrando nelle loro esposizioni, i suoi suggerimenti eventuali completano e conducono l’esecuzione, mentre l’allievo diventa consapevole a lavoro di fatto completo.

Nel raggiungere un fine, le tappe nel processo di esecuzione, ogni passo, ogni mezzo usato è parziale, poiché l’originalità e l’indipendenza del pensiero sono collegati con il processo esecutivo, dato che la teoria arricchisce e la pratica non è mai opposta ad essa.

2.5. ESPERIENZA, NATURA E ARTE

A torto accusato di ridurre il valore dell’educazione nell’apprendimento di gesti funzionali alla riproduzione sociale, Dewey ha dato invece largo spazio al valore dell’esperienza apparentemente meno “utile”, quella artistica, sia intesa nel senso di produzione sia nel senso di fruizione, leggendola però alla luce delle sue convinzioni interazionistiche.

L’emozione possiede una forza di unificazione e di cementazione della realtà che appare in contrasto nell’osservazione tra soggetto e oggetto; emozione che costituisce il segno consapevole di una rottura e che avverte il bisogno e il desiderio di ripristinare l’unità; in effetti diventa nel contrasto tra reale e ideale

una resistenza. Infatti l'emozione sarà il motore che muoverà gli oggetti (pennelli, colori, ecc.) a comporre l'armonia.

L'immaginazione, non la "fantasia" (si badi bene)⁴⁷, che ne consegue ha una funzione di più profonda e vasta unificazione tra mondo interno e mondo esterno, tra essere e dover essere tra reale e ideale. Nel rilievo delle deficienze, delle carenze e delle imperfezioni della realtà, da queste scaturisce l'arte. Dewey insiste, se la realtà attuale non avesse in sé carenze e imperfezioni, se presentasse l'essenza delle cose pienamente realizzate, l'arte non avrebbe né ragione né forza di attuazione; pertanto i fattori della produzione artistica sta nel concetto di resistenza e contrasto che si realizza nell'unificazione di un'opera d'arte⁴⁸.

Come si è già spiegato precedentemente, lo strumentalismo di Dewey è in antitesi alle filosofie tradizionali (idealismo e positivismo, ma anche empirismo logico) che mirano a fissare la relazione dinamica che coinvolge ogni aspetto reale: in questo senso esso è un "naturalismo organicistico" che si ispira all'evoluzionismo biologico.

La natura si presenta come un processo di "interazioni" vitali tra l'uomo e l'ambiente. Tra questi due poli esiste una continua "transazione" o scambio (il conoscente e il conosciuto) che modifica i termini della relazione. L'uomo è originariamente impegnato in un rapporto pratico col mondo per piegare l'instabilità (il contrasto) degli eventi ambientali agli scopi della sopravvivenza. L'intelligenza è, perciò, un abito operativo che nasce nel corso della concreta esperienza. La sua azione è essenzialmente strumentale o funzionale: essa muove da una situazione problematica e formula una idea, che passata al vaglio dell'esperimento, si realizza nel fine come nell'opera d'arte.

Il compito stesso della filosofia dell'arte consiste, secondo Dewey, nel ritrovare una continuità tra quelle forme raffinate e concentrate dell'esperienza, che sono le opere d'arte, e gli avvenimenti di tutti i giorni.

L'impedimento maggiore al pieno esplicarsi della scientificità e del senso comune deriva dal peso che esercitano su di esso l'autoritarismo e il dogmatismo delle filosofie tradizionali. La concezione del conoscere come mera contemplazione e la svalutazione del mondo della pratica e del lavoro, che è caratteristica di queste filosofie, ha le sue radici, secondo Dewey, in determinate condizioni economiche e sociali.

L'arte, secondo Dewey, non è un'attività avulsa dalla concreta e comune esperienza, ma è un attivo apprezzamento di quegli aspetti qualitativi e formali che appartengono a ogni situazione reale. Nell'arte strumentale non basta vedere, ma occorre osservare e interpretare, raggiungere un'interazione con l'oggetto attraverso un controllo intelligente e un'azione intenzionale che si fa esperienza nell'espressione artistica nell'opera manuale: questa è l'arte come esperienza.

La conoscenza non è un atto intuitivo immediato, ma un processo interpretativo. Avviene una "manipolazione" dell'esperienza in cui le idee non si limitano a riflettere la "realtà" e i "fatti" ma li trasformano e li producono.

⁴⁷ La parola inglese impiegata da Dewey è "imagination" e non "fantasy", come invece fanno supporre alcune traduzioni. *Imagination* è l'abilità di creare immagini o figure mentali; è la capacità di essere creativo a pensare idee o metodi nuovi ed interessanti; *fantasy* è l'immaginazione che non ha nessun collegamento con la realtà, e che deliberatamente non vuole averne, essendo elaborata per un fine diverso da quello di rappresentare la realtà stessa.

⁴⁸ Cfr. J. DEWEY, *Educazione e arte*, La Nuova Italia, Firenze, 1977.

Analogamente, non si deve più ridurre il rapporto mente - corpo, uomo – natura, al dualismo di Cartesio, ma si deve intendere alla luce di un interazionismo dinamico, libero da ogni impaccio metafisico e aprioristico.

Al contatto con la natura o con l'avvenimento, scatta l'emozione. Essa mette in moto l'immaginazione, e si compie così l'unificazione nell'opera d'arte in relazione all'esperienza. L'ambiente sociale deve però creare condizioni favorevoli allo sviluppo dell'arte e alla sua fruizione: un mondo totalmente ostile al processo artistico, che è in ultima istanza la realizzazione di un desiderio, non è certo ad esso favorevole all'opera d'arte, ma non lo è neanche un mondo tanto congeniale ai desideri dell'uomo da acconsentire a tutte le voglie. Dewey, da questo punto di vista, è pertanto critico sia nei confronti del nazionalsocialismo, sia anche del capitalismo monopolistico dei paesi industriali avanzati, compresi gli Stati Uniti. L'arte, però, subisce le condizioni sociali con conseguenze di crisi e di elevazione secondo il più o meno grado di unità di vita e di arte, nella quale sarà presente una vita collettiva unificata, quando nell'assetto sociale si fonderà una vita di qualità umane eguale per tutti.

Nella critica dell'"arte come esperienza", è stato obiettato a questa concezione di Dewey un avvicinamento al marxismo⁴⁹, in quanto in tale ambito sociale, mancando all'arte il suo potere negativo, di critica e di rifiuto della realtà come essa è, questa perderebbe, come esperienza, la capacità della funzione educativa e di trascendenza, cioè lo sviluppo del libero impatto emotivo e immaginativo. Anche il fatto di concepire l'opera d'arte solo come punto di arrivo, e non anche come punto di partenza, significherebbe confinarla in un interesse puramente privato o in un finalismo obbligato vanificando l'arte nel formalismo. E' stato però osservato che, da un punto di vista più squisitamente pedagogico, insistendo Dewey sulla portata negativa della rottura con l'esistente e rifiuto dei modi in cui ha preso forma, essi sono gli elementi costitutivi dell'unificazione nell'opera d'arte. Sono presenti come annuncio di una "esperienza" di una realtà liberata, che non può dirsi limitata alla società passata o presente, perché dice Dewey "*L'esperienza artistica non è un evento isolato, limitato all'artista o a chi non apprezza l'opera. Nella misura in cui l'arte adempie al suo compito, è anche un rielaborarsi dell'esperienza della comunità verso un ordine e un'unità più grandi*"... ancora "*Non vi sarà mai una società perfetta*" per cui avvalorava il concetto di una funzione permanentemente negativa e ricostruttiva dell'arte"⁵⁰.

In effetti, l'arte come esperienza tende a sostenere la trasfigurazione della realtà nella forma artistica di una unificazione che parte dall'emozione e si esprime nella immaginazione dell'artista. Se l'educazione sta nel metodo di osservazione e nella riflessione, essenziale è allora l'addestramento alla percezione. L'educazione efficace spetta alla capacità dell'insegnante di stimolare l'interesse dell'allievo, muovere l'immaginazione secondo i suoi personali sentimenti. L'insegnante con questo metodo, dovrà essere guida, dovrà vedere nell'oggetto caratteristiche e relazioni che egli non ha visto prima e raggiungere il controllo intellettuale ed emotivo della situazione. Così si forma

⁴⁹ Per esempio da Corrado Maltese, ordinario di storia dell'arte medievale e moderna dell'Università di Genova, che ha presentato e tradotto il testo *Arte come esperienza* di John Dewey.

⁵⁰ L. BORGHI, introduzione a J. DEWEY, *Educazione e arte*, La Nuova Italia, Firenze, 1977.

l'abitudine all'osservazione oggettiva: imparare a vedere è giungere all'interazione della personalità intera con le cose.

L'educazione pone l'accento sull'intelligenza e sull'uso del metodo di pensare. A questo fine educativo sono utili le istituzioni educative che mettono in atto strategie educative che cerchino di rimediare alla divergenza tra teoria e pratica⁵¹.

Per quanto riguarda poi la distinzione tra arte ed estetica⁵², Dewey pensa che questa non si giochi più sull'asse lavorazione – contemplazione, ma sul rapporto più sottile e complesso tra l'utilità dell'opera e il suo valore rispetto al bello (estetica): si distingue dunque la qualità artigianale (funzionale – utilitaristica) di un oggetto (di solito producibile serialmente) dalla qualità artistica, che implica un giudizio di valore. Pertanto, l'esperienza estetica si differenzia in attività consumatoria (*consummatory experience*), che nel suo attuarsi “consuma” ciò che è stato costruito e preparato da altre attività, e in quelle forme puramente strumentali prive d'interessi, in cui la degradazione del lavoro comporta la degradazione dell'arte, ricorrendo anche a manifestazioni nuove ed eccentriche⁵³. L'oggetto che offre attenzione, oggi, diventa strumentale e “consumatorio”, nel senso che si esaurisce presto: il concetto estetico è separato dall'arte, e pertanto si può dire che ad un certo punto l'arte diventa convenzionale e verbale, ponendosi fuori dall'esperienza.

La considerazione del rapporto tra mezzi e fini, essenziale in tutta la filosofia deweyana, è essenziale anche nell'ambito dell'arte e dell'educazione estetica, in cui il fine (l'opera d'arte) non è diverso dai mezzi impiegati per realizzarlo (la creatività dell'artista e i materiali utilizzati). L'esperienza estetica, esperienza di produzione e fruizione, è un'esperienza completa e organica, il cui mezzo – fine è quello di creare la perfezione d'un insieme. In altri termini, l'opera d'arte presenta una forma finale che non è più dipendente dagli oggetti strumentali che l'hanno prodotta. Ciò significa che non c'è differenza qualitativa tra le arti “utili” e le arti “belle”: anche l'arte è “utile” perché esercita una funzione sociale, rendendo comunicabile l'esperienza dell'artista ed allargando in generale la sfera della creatività.

Quindi l'educazione estetica, secondo Dewey, ricopre un ruolo centrale nel processo della formazione di un individuo socialmente integrato e nel curriculum in cui questo processo è organizzato.

⁵¹ Dewey cita nei suoi testi l'esempio della Barnes Foundation di Merion Station, Philadelphia (PA), una fondazione che riunisce e presenta al pubblico la collezione d'arte allestita da Albert Barnes.

⁵² Questa distinzione era già presente nel mondo greco: l'opera d'arte in sé era considerata mera produzione manuale, mentre la scienza (estetica) corrispondeva al livello della contemplazione; anche in questo caso, i frutti del lavoro servile erano goduti dalle classi elevate, secondo il riflesso dell'organizzazione della *polis*.

⁵³ Dewey pensa qui a prodotti che non rispondono ad un desiderio intelligente, ma ad un estetismo esasperato, anche se considerato di utilità.

CAPITOLO 3. UN TESTO FONDAMENTALE PER LA PEDAGOGIA DELL'ATTIVISMO: *SCUOLA E SOCIETA'* (1899)

John Dewey, contestualmente all'elaborazione di una nuova considerazione filosofica dell'educazione, propone una scuola nuova, interamente immersa nel tessuto sociale e nell'ambiente della natura circostante, una scuola generatrice di rapporti costruttivi e democratici.

Di tale scuola è importante sottolineare, in questa sede, quali sono i veri e propri pilastri sui quali Dewey propone di edificare un processo educativo: l'autenticità educativa, la differenza rispetto alla vecchia scuola autoritaria, la personalità degli allievi e degli insegnanti, i contenuti scolastici, il rapporto con la società.

Questi cinque aspetti, che costituiscono i motivi fondamentali del testo *Scuola e società*, pubblicato per la prima volta nel 1899, saranno messi in luce nei prossimi paragrafi.

3.1. L'AUTENTICITA' EDUCATIVA

Non basta considerare la scuola come un rapporto tra un maestro ed un alunno: si deve allargare l'orizzonte al di là del proprio punto di vista individuale e vedere la scuola come una comunità più ampia. Contro la riduzione dell'istruzione ad un fatto meramente privatistico, Dewey pensa che ciò che ognuno desidera per i propri figli, lo debba desiderare anche per i figli degli altri.

Ogni nuovo movimento nell'educazione deve essere considerato dal punto di vista sociale, alla luce dei cambiamenti nella società: alla fine dell'Ottocento, il cambiamento che ha modificato gli assetti della società industriale è la diffusione di massa del modo di produzione industriale. In poco più di un secolo, scoperte scientifiche ed invenzioni tecnologiche hanno fatto sorgere un mercato mondiale di produzione, distribuzione e consumo di merci prodotte su larga scala. Questo è il cambiamento sociale che pone l'educazione alla necessità strutturale di un cambiamento curricolari e didattico.

Dewey crede fermamente che ogni educazione derivi dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della sua specie e ciò ha inizio già con la sua nascita. Da un'educazione inconsapevole, il fanciullo giunge gradatamente a condividere le risorse intellettuali e morali che l'umanità, prima di lui, è riuscita ad accumulare. La vera educazione parte dalle facoltà del fanciullo e dalla situazione sociale nella quale egli si trova. Il processo educativo presenta due aspetti che non devono essere sovrapposti uno sull'altro: uno psicologico e l'altro sociologico. Il fanciullo deve essere posto in possesso completo di tutte le sue facoltà, capace di impiegarle tutte, con la padronanza di sé stesso.

L'individuo da educare è un essere sociale che vive nella società, perciò le sue capacità, i suoi interessi e le sue abitudini devono essere continuamente interpretate, per potervi essere ben inserito. La scuola è un'istituzione sociale, è perciò un processo di vita essa stessa, non un semplice luogo di transito, o un momento di partecipazione unicamente in vista di una vita futura. La vita che

informa di sé la scuola è, perciò, la vita reale ed attuale, il processo vitale di partecipazione sociale che l'individuo conduce nella casa, nella strada, nel campo di gioco, diventando soggetto sociale. La scuola, come istituzione, deve semplificare la partecipazione alla vita sociale esistente, che è molteplice e confusa. Ciò deve svolgersi gradualmente, partendo dalla vita domestica, mediante attività già familiari al fanciullo. Questa è una necessità psicologica che, da uno sfondo di esperienze passate, muove alle nuove idee promosse a scuola: spetta a quest'ultima approfondire ed estendere i valori collegati alla sua vita domestica.

L'educazione morale è un modo di vita sociale, è un addestramento morale che si ottiene entrando in giusti rapporti con gli altri, in unità di lavoro e di pensiero, stimolato e controllato attraverso la vita comune. Le "materie" dell'educazione devono fondarsi e concentrarsi sulla vita sociale del fanciullo. Il vero centro del curriculum scolastico non sono né la scienza, né la letteratura, né la storia, né la geografia, ma le attività sociali del fanciullo stesso: le ripartizioni disciplinari sono strumenti funzionali alla messa a fuoco "culturale" di tali attività. Perciò nella programmazione scolastica non esiste una rigida successione di materie di studio: se l'educazione è vita, tutta la vita possiede, fin dall'inizio, un aspetto di scienza, di arte, di cultura, di comunicazione e deve essere concepita come una continua ricostruzione dell'esperienza.

La questione del metodo deve ridursi, pertanto, all'ordine dello sviluppo delle facoltà e degli interessi del fanciullo: la parte attiva deve precedere quella passiva. L'immagine è lo strumento essenziale dell'istruzione: l'osservazione costante delle inclinazioni e delle tendenze del discente è della massima importanza per constatare il suo sviluppo. Reprimere un'inclinazione significa sostituire l'adulto al fanciullo, indebolire la sua curiosità e prontezza intellettuale, sopprimerne la sua iniziativa e il suo interesse, poiché l'inclinazione è il segno di un potere celato. Le emozioni sono un riflesso delle azioni, perciò non bisogna separare il sentimento dall'azione.

Il punto di partenza basilare dell'educazione è l'attività aperta e genuina dei bambini. Negli scritti di Dewey si percepisce una continua polemica contro un'autorità scolastica che, mettendo fuori gioco la vita sociale, finisce per produrre ingiustizia, emarginando chi proviene da strati sociali inferiori e non gode dell'uguaglianza di opportunità educative. Egli propone un metodo nuovo che, in una scuola diversamente organizzata, parta dal vissuto dei discenti e li segua nei loro interessi, nelle loro inclinazioni e nelle loro attività. L'insegnante, il tutor e le altre figure educative di supporto si inseriscono nel processo educativo non calandosi dall'alto del loro sapere, ma allo stesso livello dei discenti, al fine di favorire una ricerca e un percorso al tempo stesso gioiosi e rigorosi.

Dewey enfatizza la fanciullezza come momento magico della vita: il modo con il quale essa è vissuta inciderà profondamente per tutto l'arco della vita stessa dell'individuo, segnandone il suo carattere. Dalla scuola pensata da Dewey devono perciò uscire persone vere, dall'animo franco, aperte, capaci, attive, oneste nel lavoro loro affidato, che sappiano lavorare in serenità ed armonia tra loro, aiutandosi vicendevolmente, superando le inevitabili differenze: uomini e donne ben formati, capaci anche di essere buoni cittadini.

Queste persone non sono immaginarie o ideali, come l'Emilio rousseauiano, ma sono persone concrete che risentono del lavoro di crescita intrapreso su loro stesse per giungere a questi traguardi: sono perciò persone che sentono anche la responsabilità della loro partecipazione alla vita civile e il dovere di cambiarla in meglio.

Il tema dell'autenticità del processo educativo è condiviso da Dewey con le intuizioni pedagogiche di Friedrich Wilhelm August Froebel (1782 - 1852), pedagogista ed educatore tedesco, fortunato inventore del *Kindergarten* ("giardino d'infanzia"), che proprio negli Stati Uniti di fine Ottocento stava conoscendo una notevole diffusione ed un generale apprezzamento⁵⁴.

Questa istituzione presuppone un modo del tutto nuovo di concepire la natura infantile e di conseguenza i rapporti educativi. Froebel crede che nell'animo del discente, nella sua profonda interiorità sussista una ricchezza di potenzialità inesprese che l'educazione non deve soffocare, ma far crescere, purché si presti molta attenzione alle manifestazioni esteriori in cui esse si estrinsecano: linguaggio, gioco, attività espressive.

La pratica educativa è guidata da una teoria generale dello sviluppo infantile che risulta fortemente contraddistinta dall'idea della continuità, per cui ogni fase della vita si costruisce su quanto acquisito nelle precedenti. Froebel raccomanda nello stesso tempo di evitare, da un lato, rotture tra i vari periodi e di tenere conto, dall'altro, dei caratteri propri di ciascuno di essi. Così ogni fase possiede certamente delle specificità: infatti quella del lattante è incentrata sullo sviluppo corporeo, quella dell'infanzia è caratterizzata dallo sviluppo del linguaggio e dell'attività rappresentativa, quella della fanciullezza in cui domina l'istruzione. L'attenzione di Froebel si è appuntata in particolare sulla seconda e la terza.

Dell'infanzia si deve soprattutto evidenziare la dimensione nell'esteriorizzazione: il bambino avverte un impulso irrefrenabile ad esprimere il proprio mondo interiore, l'energia creativa che è dentro di lui. Lo fa attraverso il linguaggio, ma, principalmente, attraverso il gioco per la sua capacità di stimolare l'immaginazione e la fantasia. Quale grado più alto dello svolgimento

⁵⁴ L'orientamento pedagogico di Froebel parte dai due pilastri della filosofia idealistica di Friedrich Schelling: l'unità del tutto e la concezione della natura come manifestazione dello spirito. L'unità è Dio, che si mostra all'esterno nella natura e all'interno nello spirito. Tutto è unità, è fondato sull'unità, muove dall'unità; tutto tende, conduce e ritorna all'unità. Di conseguenza, l'aspirazione al raggiungimento dell'unità è la base delle molteplici attività umane. L'educazione deve letteralmente fare emergere e sviluppare il divino che è nell'uomo, che può dirsi formato solo quando viene posto in condizione di apprezzare le relazioni con ogni aspetto della natura e di ricondurle all'unità, conoscendole e dominandole. L'unità del tutto, fuori di sé e dentro di sé: ecco il fine cui l'educazione deve condurre il soggetto attraverso la sua interiorità. Froebel intende perseguire questo fine studiando le scienze naturali come la mineralogia e la cristallografia, sicuro di trovare per questa via, data l'identità di natura e spirito (rappresentabile con l'immagine della sfera), le leggi e i processi evolutivi e formativi dell'uomo. Ma il compito dell'educazione non è solo conoscitivo ed etico: poiché l'uomo è stato creato ad immagine e somiglianza di Dio, esso deve essere anche attivo. Come Dio è creatore, l'uomo deve operare e creare come Dio. Lo spirito dell'uomo deve alitare sull'uniforme materia e animarla perché acquisti figura e forme, sostanza e vita: dunque, lo si può vedere nell'infanzia, un'età particolarmente felice. Bisogna creare la vita naturale ed esprimere la propria essenza producendo, e l'uomo produce sostanzialmente al fine di esprimere la spiritualità di cui è dotato in forme che gli consentono così di verificare la sua stessa essenza spirituale e divina, e insieme la stessa essenza di Dio.

infantile, esso risulta una trama fondamentale per stabilire rapporti con sé, con gli altri, con la realtà esterna. Infatti non bisogna mai dimenticare che, quando il bambino gioca con oggetti che all'adulto appaiono senza vita e privi di interesse, per lui sono vivi e reali: il bambino comincia quindi a giocare con le cose, ma poi gioca con se stesso e con il mondo. Questa è una considerazione fondamentale: Froebel è convinto, infatti che, in assenza di impedimenti o storture, le regole e le abitudini apprese durante questa fase verranno poi, spontaneamente, trasferite nelle attività di adulti. Così la gioia, la libertà, la soddisfazione del gioco dovrebbero caratterizzare il lavoro, oggi falsamente e immoralmente considerato solo sforzo per soddisfare gli istinti e i bisogni di sopravvivenza. Altrettanto dovrebbe accadere per un'altra componente del gioco: esso è un'attività collettiva che dovrebbe promuovere la disposizione a stare insieme e a produrre.

Al contrario dell'infanzia, la fanciullezza costituisce invece il periodo connotato da un movimento interiore che, suscitato dalla curiosità e dall'interesse, consente l'apprendimento. Significativo è anche il mutamento che avviene nella sfera del linguaggio: se in precedenza il bambino non poteva distinguere fra parola e oggetto, ora, attraverso la scrittura, diventa più analitico e assume una valenza insieme più concreta e autonoma rendendo possibile un percorso formativo differenziato. Delineata in questi termini la teoria dello sviluppo, è necessario che l'educatore assecondi al massimo quanto è nelle potenzialità del fanciullo senza interventi prescrittivi, conscio di non essere se non un mediatore tra l'allievo e la natura, sia interiore che esteriore.

Come in Pestalozzi, anche in Froebel la prima figura di educatore va rintracciata nella famiglia, e la madre vi svolge un ruolo fondamentale⁵⁵. Il modello educativo materno deve essere conservato anche nel "giardino": la maestra avrebbe dovuto dedicare affettività e attenzione individualizzata al bambino, ma anche possedere una specifica preparazione pedagogica per renderla idonea svolgere la propria attività in modo proficuo, guidando il bambino alla libera espressione attraverso attività e materiali appositi, in continuità con il clima sereno della famiglia.

In altri termini, il *Kindergarten* avrebbe dovuto essere una palestra di "sensi comuni" fra bambini, madri ed educatrici, luogo d'incontro e di vita spirituale comunitaria, dove i primi avrebbero potuto trovare un'immagine sia della vera famiglia sia della vera vita sociale, e dove il tutto romanticamente abbraccia il particolare e l'individuo. Con una nota di singolare modernità, Froebel pensa che tutti gli interessati all'infanzia (madri, sorelle e fratelli maggiori, balie) siano invitati a collaborare e imparare come vada trattata l'infanzia e a discutere i problemi comuni. Tuttavia, se la scuola deve allacciarsi alla famiglia, essa presenta anche delle peculiarità di fini che oltrepassano quelle dell'educazione familiare. La scuola-giardino non è solo un luogo di ricovero per bambini i cui genitori sono impegnati nel lavoro, ma un autentico ambiente educativo con materiali appositamente preparati e personale qualificato dove il bambino, simile ad una pianta, possa crescere liberamente e secondo natura. Perciò dovrà essere gaio e sereno con mobili su misura, giocattoli, pareti con

⁵⁵ Ad essa Froebel dedica *Canti e carezze materne* (1844), opera ricca di suggerimenti per la sua attività educativa, non solo sul piano dell'accudimento materiale, ma soprattutto nella formazione del carattere. Entrambi i genitori, poi, devono promuovere attività che, senza forzature adultistiche, rendano il bambino protagonista e ne sviluppino le capacità.

illustrazioni e piccoli lavori appesi⁵⁶. Nella prospettiva pedagogica di Froebel, la spontaneità è la legge dello spirito: pertanto bisogna evitare di intervenire in modo preordinato sul bambino per non intaccare l'originaria integralità del suo essere.

Si è già accennato all'importanza e alla funzione del gioco: esso consente al bambino di rappresentare il proprio mondo interiore aderendo nello stesso tempo ai vari aspetti di quello esteriore, che viene colto e conosciuto quasi misticamente nella sua unità. Il gioco è, dunque, la strada maestra della scuola dell'infanzia, poiché in esso si manifestano attività motorie, cognitive e sociali, e attraverso di esso si sviluppano le funzioni superiori come il linguaggio, il disegno, la capacità logica, la produttività. Si passa così dall'espressione esterna dell'interiorità e dal fare al conoscere, caratteristico dell'età della fanciullezza in cui prevale il momento dell'interiorizzazione⁵⁷.

Anche in questa fase dell'istruzione, il fine ultimo resta il poter cogliere l'unità del tutto in Dio: esso dovrebbe essere reso possibile attraverso l'impiego di un particolare apparato strumentale, i cosiddetti "doni", in grado di mediare tra l'esperienza sensibile e la struttura intima della natura. Sfruttando la naturale curiosità del bambino, gli si offrirà un materiale didattico strutturato gravido di significati metafisici e cognitivi. Per questo non potrà essere usato a caso, ma dovrà essere presentato al fanciullo secondo un ordine preciso, che deriva dalla teoria dello sviluppo progressivo e continuo dell'animo umano. Si è già avuto modo di vedere come per Froebel la sfera fosse la rappresentazione originaria, l'immagine emblematica dell'unità del tutto; inoltre la legge del movimento sferico è il processo che motiva l'espressione esteriore dei contenuti interiori: perciò, i primi doni riguarderanno la forma della sfera, e poi seguiranno le altre forme geometriche significative⁵⁸.

⁵⁶ Il "giardino" vero e proprio è diviso in due parti, una per il lavoro comune e un'altra divisa in appezzamenti individuali dove ciascun fanciullo coltiva fiori e ortaggi: impegnato a lavorare il suo piccolo pezzo di terra, egli crea la vita della natura come Dio; così trascorre l'intera giornata del tutto impegnato, mentre la maestra lo sorveglia, lo stimola, lo aiuta.

⁵⁷ Froebel prevede che si incominci con il disegno per passare poi alla poesia, al canto, alla creazione di piccoli oggetti.

⁵⁸ Nello specifico il primo dono offerto al bambino sarà una palla di stoffa quale simbolo dell'infinito, dell'unità e, se unita ad altre simili, della molteplicità. Essa è conclusa in sé, ma rappresenta globalmente tutte le cose: riposo e movimento, totalità e unità, semplicità e multilateralità, comprende il visibile (la superficie e i suoi punti) e l'invisibile (il centro, gli assi). Grazie alla palla, con cui si identifica, il bambino può rappresentare ed esprimere i propositi, le idee i pensieri che sono dentro di lui; inoltre può intuire l'infinito che lo circonda e esercitare i suoi sensi (la mano, le dita, il braccio, l'occhio). Dopo la palla una sfera di legno, opposta alla prima per peso e durezza, che dà al bambino la dimostrazione dell'accrescimento della sua forza. Successivamente verrà offerto al bambino un cubo, simbolo della stabilità cosmica e della molteplicità tridimensionale (e perciò opposto alla sfera che rappresenta l'unità e il movimento). La loro conciliazione è costituita dal cilindro. Seguiranno, poi, delle varianti interne a ciascun dono: la palla può essere accompagnata da sei palline colorate con i colori dell'iride; il cubo può essere suddiviso in otto cubetti, poi in otto mattoncini, ancora in otto cubetti di cui alcuni ulteriormente divisi per le diagonali, e infine in ventisette mattoncini di cui alcuni suddivisi per altezza e larghezza. Attraverso questo materiale il bambino acquista il senso del rapporto tra le parti e il tutto, si avvia ad apprendere le operazioni aritmetiche e ad iniziare lavori di costruzione. In un momento successivo verranno offerti al bambino altri doni per lavori più complessi e attività più articolate: oggetti derivati dalla scomposizione del solido in linee, punti e superfici con scatole contenenti tavolette di varia forma geometrica, assicelle, stecche, fili, perle, bottoni.

Anche se Froebel era mosso dalla convinzione che il principio e il significato profondo della vita erano già nello spirito di ciascun uomo, e quindi non derivabili dall'ambiente, i “doni”, da lui caricati (e per alcuni “sovraccaricati”) di significati metafisici, contribuivano come strumenti educativi nel dare forma alla personalità del bambino. Nella loro strutturazione dovevano poter attuare una progressione nella conoscenza del reale passando dall'unità e dalla semplicità alla molteplicità e alla complessità, attraverso l'arricchimento delle possibilità combinatorie e dell'abilità manuale del bambino che, su questa base, si sarebbero evolute in attività creative: se tutto questo nella filosofia dell'educazione froebeliana è molto lineare, la sua applicazione didattica risultò molto poco “naturale”, e raggiunse alcuni eccessi di artificiosità da parte dei suoi epigoni meno intraprendenti.

In ogni caso, la filosofia educativa e l'esperienza dei “Giardini d'infanzia” non solo si diffondono con successo in Europa e nel mondo occidentale, ma viene a costituire uno dei pilastri della pedagogia contemporanea per la nuova concezione dell'infanzia e della sua scuola.

Dewey e Froebel hanno quindi dei punti in comune nei loro principi educativi, come Dewey stesso riconosce, però si distinguono nettamente in altri. Per esempio, per Dewey è importante la realtà nella vita dei ragazzi, mentre per Froebel è essenziale l'immaginazione della realtà.

Tratto comuni sono invece il considerare come principale compito della scuola educare i ragazzi ad una vita di cooperazione e di aiuto reciproco, tenendo conto delle attitudini, delle inclinazioni e delle manifestazioni istintive di ciascuno. Per entrambi, le tendenze individuali, peraltro, devono essere organizzate e dirette: per Froebel al fine di integrare il bambino nella realtà spiritualmente intesa, per Dewey al fine di riprodurre sul piano infantile le principali attività e occupazioni della società.

La scuola di Chicago organizzata da Dewey condivide alcuni principi della filosofia educativa di Froebel, applicata ai bambini dai 4 ai 12 anni, con gli adattamenti necessari, viste le modifiche del contesto socio-culturale⁵⁹. Se la maestra propone un gioco, essa deve domandarsi, dapprima, se è sicura che piacerà al bambino, se sarà adatto ad esso e lo porterà ad un livello di conoscenza più alto e non solo ad un'eccitazione che lo esaurisce e lo impoverisce. Come materia di studio, i bambini devono riprodurre, e non solo in forma immaginativa, tutte le occupazioni della vita domestica, della società industriale, dell'esercito e in generale di tutti gli ambiti della vita associata.

Questo è forse il punto di maggiore distacco tra Dewey e Froebel: immergendo i bambini in un ambiente immaginario, essi perdono il desiderio delle cose semplici di esperienza diretta; saltano da un argomento all'altro e si creano confusione, poiché il rigido programma di sviluppo da seguire è puramente intellettuale. Le occupazioni vere dei ragazzi sono quelle del lavoro in officina, con legnami ed arnesi, del cucire, del cucinare, del tessere.

⁵⁹ Nel simbolismo, Froebel risente delle condizioni particolari della propria vita e di quelle sociali e politiche della Germania autoritaria del suo tempo. Nel gioco il fanciullo “fa finta” di rappresentare la vita che lo circonda servendosi di materiali più artificiali: ad esempio per seminare usa granelli di sabbia, invece di semi, per apparecchiare la tavola usa carta tagliata geometricamente; non si accettano bambole o trenini, perché inadatti a coltivare l'immaginazione dei fanciulli. Dewey non accetterà questo modo di procedere.

In un contesto scolastico organizzato sotto forma laboratoriale, l'occupazione in un lavoro mantiene l'equilibrio tra la fase intellettuale e quella pratica dell'esperienza, salvaguardando l'autenticità del processo educativo mediante l'autenticità delle attività proposte.

3.2. LA DIFFERENZA RISPETTO ALLA VECCHIA SCUOLA AUTORITARIA

Dewey fa risalire l'inadeguatezza dei metodi scolastici tradizionali alla vecchia psicologia seguita ancora da troppi insegnanti. Essa considera lo spirito come un'unità individuale in diretto contatto con un modo esterno e si illude che i vari fatti esterni, le cosiddette "materie" (per esempio la storia o la geografia) che sono estratti dalla vita sociale del passato, si possano comunicare direttamente ai ragazzi.

La "nuova psicologia", invece, ritiene che lo spirito individuale è una funzione della vita sociale, incapace di svilupparsi e di lavorare da sola, senza continui stimoli esterni provenienti da fattori sociali. L'educazione parte indirettamente dall'ambiente e dalle tendenze già in possesso dell'individuo.

C'è molta differenza tra un ambiente che agisce casualmente e un ambiente selezionato, ordinato a un dato scopo, ciò che, appunto, rappresenta la scuola. Essa deve suscitare una reazione negli educandi e stabilire un ordine progressivo diacronico, partendo dal conosciuto per scoprire, poi, ciò che è sconosciuto, contribuendo inoltre a "purificare" l'ambiente iniziale, eliminando tutto ciò che non è desiderabile e che può derivare da situazioni di svantaggio sociale (trivialità, stoltezza, perversioni). Deve offrire al fanciullo la possibilità di sganciarsi dall'ambiente angusto nel quale è cresciuto, per trovarsi in un mondo più vasto in cui si armonizzino i diversi aspetti della vita sociale. Occorre persuadersi che la conoscenza non può essere isolata, ma deve necessariamente essere collegata agli interessi della vita pratica.

La nuova psicologia, in contrapposizione con quella vecchia, ha distinto gli interessi e le capacità di apprendimento del bambino da quelle dell'adulto, per quanto ambedue devono crescere sempre, trasformando il loro ambiente, oltre che se medesimi. Non si tratta di travasare le conoscenze in un vuoto mentale e morale, ma di fornire le condizioni che assicurino la crescita, a prescindere dall'età, di tutti i membri attivi della vita.

In *Scuola e società* viene illustrata, in base alle esperienze fatte, la potenzialità educativa della nuova scuola elementare sperimentale, che trasforma l'ambiente e lo rende adatto alla crescita del bambino e delle sue attività infantili.

Secondo Dewey sussistono almeno quattro aspetti rilevanti per costituire l'ambiente scolastico adatto. E' importante prima di tutto che l'edificio della scuola sia circondato da un ampio giardino, se non dalla campagna, in modo che il fanciullo possa trarre nuove conoscenze dirette di botanica e di prodotti ortofrutticoli, usati poi in cucina, introducendo così nozioni di chimica. In secondo luogo, la biblioteca deve stare al centro della scuola come simbolo della scienza accumulata negli anni. Il pensiero è lo strumento espressivo passato attraverso l'altalena della biblioteca e del museo. Nella scuola ideale ci dovrebbe essere un museo industriale che raccogliesse tutti i campioni di materiali nonché tutti gli utensili usati nel tempo, corredato da tante fotografie

che ne illustrino la loro provenienza con lo scopo precipuo di collegare la scuola con la vita, con le esperienze precedenti. Terzo, il più alto lavoro compiuto nella scuola è rappresentato dall'insegnamento delle arti, del disegno e della musica. Anche la tessitura, oltre che favorire la conoscenza della tecnica e dei vari materiali da usare, abbisogna di senso artistico per accostare con gusto ed armonia la gamma dei colori. Infine, l'istituzione scolastica deve infine organizzarsi in modo da non sciupare la vita dei ragazzi ad essa affidati. Organizzare significa promuovere efficienza, coordinare le azioni pedagogiche, anziché isolarle. La scuola risulta, in questo modo, essere unificata dall'attività sperimentale dei bambini di quattro anni fino a quella dei giovani dell'università: non deve esistere educazione inferiore e superiore, bensì soltanto educazione.

Dal punto di vista della sua effettiva realizzazione, la scuola sperimentale di Dewey iniziò con 15 alunni dai 4 ai 13 anni, numero che col tempo aumentò. La scuola era a carico dell'Università, ma tutta la gestione e le scelte scolastiche erano affidate agli insegnanti che, gradualmente, hanno messo in pratica principi e metodi educativi vagliati attraverso l'osservazione critica del fare dei bambini e del loro fare con essi, e non applicando un metodo in modo quasi deduttivo, come capitava invece nel froebelismo di maniera.

Gli insegnanti iniziarono essenzialmente con degli interrogativi: Come fare per portare la scuola in relazione alla vita quotidiana? Cosa fare per introdurre lo studio della storia, della geografia, delle scienze e dell'arte come argomenti che costituiscano un valore positivo e reale nella vita del bambino, evitando di impartire loro solo formule (leggere e scrivere e far di conto)? Come ottenere la padronanza dei simboli⁶⁰ in modo che ottengano affinità ed interessi con l'esperienza e l'attività di ogni giorno e in rapporto con gli altri studi? Come ottenere l'attenzione individuale?

A quest'ultima domanda, ad esempio, si risponde che la si può ottenere con gruppi formati da pochi bambini, 8 – 10, e più insegnanti che monitorino costantemente i loro interessi, il loro benessere, le loro necessità intellettuali.

In questa scuola⁶¹, si pratica il lavoro manuale che rappresenta l'attività più importante della vita di tutti i giorni e che si colloca, a pieno diritto, in connessione con lo studio della storia, geografia, scienza, arte. Viene anche preso in considerazione l'esercizio ginnico, mezz'ora al giorno, per sviluppare il controllo morale ed intellettuale del corpo.

Il fanciullo, secondo Dewey, è assai vicino alle forme primitive della vita, perciò i primi anni sono dedicati principalmente all'osservazione e a destare in lui l'interesse alle piante e agli animali. Nello sviluppo curricolare, ad esempio, allo studio della terra, si passa alla geografia e gradatamente si arriva al lavoro scientifico che rappresenta l'applicazione della forza della natura a servizio dell'uomo attraverso l'utilizzo delle macchine. Quindi segue lo studio dei fenomeni elettrici: il telegrafo, il telefono e i loro vari meccanismi.

I ragazzi dapprima studiano tutti assieme, dai 4 ai 12 anni, poi vengono suddivisi in piccoli gruppi, non secondo l'età, ma secondo le capacità e gli

⁶⁰ Nella cultura statunitense, le abilità di base si esprimono nell'acronimo R.R.R.= to Read / leggere, to wRite / scrivere, aRithmetic / contare.

⁶¹ La scuola era certamente "sperimentale", ma questo aggettivo non piaceva a Dewey, perché i genitori avessero l'idea che si compissero degli "esperimenti" sui loro bambini, nel senso di attività implementate per la prima volta senza la garanzia del successo educativo.

interessi intellettuali in comune. Ogni tanto i ragazzi più grandi partecipano al lavoro di quelli più piccoli, così si tiene vivo lo spirito di appartenere ad una grande famiglia, piuttosto che a classi separate che dividono: come nel commercio, la migliore organizzazione si ottiene prestando attenzione alle divisioni naturali del lavoro, così accade in campo educativo, facendo leva sull'interesse.

Riguardo alla disciplina, che nella scuola tradizionale si presentava come imposta dall'esterno e mantenuta mediante un rigido sistema di punizioni, Dewey preferisce scegliere un modello di scuola che richiami l'intimità di una famiglia ideale, paziente, attenta, comprensiva, gioiosa, piuttosto di una scuola con metodo rigido, autoritario, punitivo. In questo modo i fanciulli imparano ad amare la scuola, sono contenti e sereni, aspetto, quest'ultimo, che costituisce la base ideale per gli uomini e le donne di domani.

3.3. LA PERSONALITA' DEGLI ALLIEVI E DEGLI INSEGNANTI

Secondo Dewey, l'unica via d'uscita dalla povertà dell'ambiente intellettuale verso una vita mentale più ricca e stimolante passava attraverso i libri. La capacità di leggere e scrivere segnava la distinzione tra l'uomo educato e quello non educato: assicurava al successo nella vita. Con il progresso scientifico e la diffusione dei libri, i primi studi erano piuttosto formali, senza cioè tenere in considerazione la vita reale. Infatti, il bagaglio di cognizioni ed di attività rurali e manuali dei ragazzi che provenivano dalla campagna era del tutto ignorato nella città. Per questi ragazzi la zappa era più leggera della penna e faticavano molto ad adoperarla ordinatamente; anche la lettura, in mancanza di motivazione, diventava un'attività isolata, formale e fine a se stessa.

Dewey insiste molto sul fatto che la scuola, per essere utile, necessaria e frequentata volentieri dai fanciulli, deve tenere conto del loro livello iniziale, in modo da impartire un'educazione adeguata ad affrontare le aspettative di una "educazione progressiva", partendo proprio dalle necessità di ciascuno.

Bisogna quindi tenere ben presente i seguenti tre punti: la mente umana non apprende nel vuoto (l'apprendere procede dal concreto, dal particolare al generale e non viceversa), ogni individuo è diverso da un altro in quanto a capacità e carattere; lo sforzo individuale è impossibile senza interesse individuale. La scuola, perciò, necessita di metodi differenti, senza ricorrere a formule e ricette uguali per tutti e, perciò, l'educazione progressiva si esplica nell'adattamento agli individui, partendo dal proprio vissuto e seguendo l'interesse di ciascuno.

Dall'esigenza del bambino di iniziare le sue conoscenze da ciò che gli è già familiare, si può passare a riconoscere anche il suo diritto all'immaginazione come elemento formativo e non separato dal contesto educativo. Il bambino passa così dall'attenzione spontanea, inconsapevole ad occupazioni che lo impegnano nell'attenzione riflessiva, volontaria e consapevole. Nell'educazione tradizionale si è data importanza al materiale già pronto, come libri e discorsi del maestro, ed è stata trascurata l'attenzione riflessiva individuale quale sforzo importante, libero ed autodiretto capace di coinvolgere l'interesse e l'intuito personale di ciascun bambino. Il fine è anche quello di stimolare l'autodisciplina, il lavoro di gruppo, in cui i ragazzi discorrono, si muovono, si consultano in

piena libertà, senza individualismo anarchico e senza ordine perfetto nelle classi: “tutti fermi e zitti in attesa di ordini”.

Gli insegnanti del *Teachers College* hanno rilevato che l'educazione è prima di tutto un problema di studio, di investigazione e di ricerca, problema complesso che richiede una preparazione lunga e completa, rivoluzionaria nei confronti dell'antico atteggiamento didattico. L'educazione è, infatti, tra tutte le imprese umane la più complessa, intricata e sottile: l'arte dell'educazione sarà l'ultima delle arti ad assumere carattere scientifico.

Fra i doveri e le responsabilità degli insegnanti, vi è il principio di conseguire degli obiettivi generali rilevanti. Dal lato psicologico individuale, ciò significa assicurare lo sviluppo progressivo delle attitudini, una base fisica di buona salute, un fine gusto estetico, il pensare indipendente e critico. Dal lato sociale, invece, deve tradursi in desiderio e capacità di partecipare ad una vita di collaborazione democratica anche nella vita politica e nell'efficienza professionale con un'effettiva buona volontà sociale. La formazione di obiettivi generali diventa formale e vuota se questi non vengono tradotti in un reale lavoro scolastico: l'isolamento della scuola dalla vita è dunque la causa principale della sua inefficienza e del suo insuccesso.

Dewey critica i gruppi di insegnanti che mettono da parte gli obiettivi generali e insistono invece su finalità specifiche, ma difende la categoria degli insegnanti, la loro sicurezza nel lavoro e il loro giusto compenso in quanto operatori di un servizio necessario alla società, svolgendo essi una funzione sociale indispensabile. Gli insegnanti, da parte loro, devono comprendere e simpatizzare con le altre categorie di lavoratori (agricoltori, operai, impiegati), eliminando la lontananza e l'indifferenza tra essi. Infatti, una delle funzioni dell'educazione è quella di rendere capaci gli individui di scorgere i difetti dell'organizzazione sociale esistente e di lavorare per migliorare le condizioni della stessa. Gli insegnanti, nella ottimistica e progressivistica visione di Dewey, devono essere in grado di fare dell'educazione una “religione”, professando una fiducia illimitata nelle sue possibilità, additando con orgoglio i suoi progressi e chiamando “arte” l'istruzione.

Essi devono creare menti che sappiano discernere dalle influenze esterne o di costume, in modo che l'educazione e la politica si possano identificare con la direzione intelligente dell'opera sociale. E' necessario, a tale scopo, che gli insegnanti stessi lavorino intensamente a fondare l'autonomia dell'educazione e non separatismo. Autonomia come diritto di determinare le materie di studio e i metodi applicati, senza tener conto dell'influenza e del dominio provenienti da interessi estranei al campo educativo. Per ottenere una vera educazione, essi devono sapere, prima di tutto, educare se stessi! per poter poi pervenire ad un nuovo approccio nel processo di costruzione della professionalità docente: l'insegnante cioè da mero trasmettitore di contenuti disciplinari diventa una figura culturale che può essere definita “progettista della formazione”, cioè conoscitore delle possibilità di formazione del soggetto, e quindi progettista della sua complessa e problematica formazione, di un'organizzazione curricolare e di un progetto didattico e educativo collegiale che possa comprendere il processo di formazione integrale dell'uomo, e che non trascuri ovviamente le sue dimensioni dell'affettività e della creatività e i suoi bisogni individuali, ma neanche quelli della collettività. Progettare la formazione significa inoltre realizzare la

processualità pedagogica di un uomo appartenente a una comunità, esaltando le condizioni di emancipazione, di libertà, di giustizia sociale, senza trascurare la dimensione etica che è espressione della integralità della persona.

Dewey afferma che la libertà non è soltanto un'idea, un principio astratto. La condizione della libertà si trova in ciò che le persone possono o non possono fare: è una domanda di potere. I pochi ricchi richiedono la libertà di conservare i poteri già posseduti e non una loro diminuzione. Quelli che lottano per sostituire l'attuale sistema economico-sociale, vogliono un altro sistema di cooperazione, lottano per un più giusto equilibrio di poteri in grado di accrescere e moltiplicare le libertà della moltitudine rimanente.

La libertà di insegnamento degli insegnanti è una condizione di autonomia di apprendere degli studenti. La lotta per la libertà riguarda la distribuzione del potere effettivo ed è importante, per le sue conseguenze, l'attuazione di rapporti più giusti e umani fra donne, uomini e fanciulli. Negare la libertà di educazione, pertanto, è un delitto contro la democrazia.

3.4. I CONTENUTI SCOLASTICI

Per Dewey, l'educazione non è tanto una preparazione alla vita, come volevano i tradizionalisti, ma essa stessa è già vita e sviluppo: i giovani, infatti, sono attivi e indagatori, non "recipienti" passivi da riempire. La posizione di Dewey ribadisce la crisi di una cultura filosofica di tipo metafisico ed ontologico tradizionale, valorizzando una filosofica propone un tipo di scuola in contatto con la società e in continuità con essa, in quanto lo studente deve percepire che ciò che studia o apprende non è lontano dalla sua vita. Egli non deve essere "riempito" di conoscenze e di fatti, ma essere preparato a saper vivere con gli altri in modo democratico e non competitivo. L'ideale democratico di Dewey si sviluppa in una società in cui *"ci sono mutui rapporti tra uomo e uomo e si provvede adeguatamente alla ricostruzione delle abitudini e istituzioni sociali mediante ampi stimoli che sorgano da interessi ugualmente distribuiti"*⁶².

Dato che la situazione sociale e culturale è in continuo mutamento il fanciullo deve essere iniziato e preparato alla vita e ciò si traduce nel fornirgli il dominio di sé ed educarlo in modo che possa impiegare pienamente e prontamente tutte le sue capacità nel proprio ambiente sociale con la partecipazione attiva alla realtà sia quotidiana che scolastica.

La scuola è una forma di vita di comunità e l'io che il fanciullo svilupperà dipenderà dalla povertà o ricchezza che essa sarà in grado di offrire. Dewey, quindi, richiede agli insegnanti un pensiero e un lavoro maggiore rispetto all'impegno tradizionale: più cultura, più sensibilità ed autodisciplina.

Secondo Dewey, l'esperienza scientifica utilizzato come cardine della didattica non è una reazione contro ciò che è antico ed abitudinario, ma un mezzo per ricostruire creativamente il vecchio, con mutuo vantaggio: quanto più è ricca la tradizione scientifica, tanto maggiori sono le possibilità di progresso. Così, ad esempio, se i ragazzi imparano a cucire e a tessere cominciando col dare in mano la materia grezza, essi sperimentano dapprima le differenze tra i materiali, poi passano a studiarne i loro usi nelle varie epoche. In questo modo, per esempio,

⁶² J. DEWEY, *Democrazia e educazione*, tr. di E. Agnoletti, Firenze, La Nuova Italia, 1970.

capiscono perché i loro antenati, per lungo tempo, vestivano preferibilmente abiti di lana anziché di cotone⁶³.

Il lavoro manuale, per il ragazzo, non diviene soltanto un'occupazione piacevole o soltanto perizia tecnica, ma si trasforma in uno strumento, un mezzo per capire il mondo che lo circonda, in modo che la sua attività acquista un significato intrinseco. E' bene, quindi, favorire il lavoro manuale fin dall'infanzia, per poi indirizzare e sensibilizzare il ragazzo verso interessi sociali, illuminandolo attraverso metodi scientifici ed interpretazioni storiche, altrimenti non si potranno mai sanare i mali sociali. Secondo Dewey, la scienza ha già trasformato la nostra cultura materiale, ma non certo quella spirituale. Ciò vale anche per la scuola e la società: i valori morali non sono deterministicamente conseguenza di un certo assetto economico e sociale. Il fine ultimo dell'educazione, in una democrazia, è allora quello di sviluppare il senso etico della sua gioventù e renderla così capace di assolvere le funzioni intelligenti richieste da una società libera come individui liberi.

L'inserimento del lavoro manuale nella scuola deve quindi essere visto come metodo di vita e di apprendimento, non come insegnamento fine a se stesso, in modo che la scuola diventi una forma schietta di vita attiva in comune: ciò esige uno scambio di idee, di negoziazione, di unità di sentimenti. Purtroppo, rileva Dewey, nelle aule scolastiche tradizionali spesso le condizioni di questo spirito sociale sono ignorate, perché viene messo in evidenza il puro sapere individualmente accumulato, mentre l'aiuto ai compagni diventa quasi una colpa.

Nel lavoro attivo, invece, non si paragona la quantità delle nozioni studiate, ma la qualità del lavoro svolto. In questo modo la vita scolastica si organizza come una società che si propone, come fine, lo spirito di cooperazione sociale, di vita in comune e una naturale autodisciplina.

Venendo all'esame delle singole discipline, Dewey non nega che esse abbiano valore in sé, ma nega che abbia valore un processo di apprendimento fondato sull'accostamento meccanico dei loro contenuti.

Dewey attribuisce molto valore alla geografia, vista come l'unità di tutte le scienze, poiché l'uomo vive sulla terra e da essa trae tutti i suoi alimenti e tutto il materiale grezzo per le proprie attività. La geografia apre scenari antropologici e sociologici: partendo dalla terra sulla quale egli vive, l'umanità è progredita nella storia, nelle scienze, nella politica.

L'istinto spinge poi i ragazzi all'attività sociale, ma essi devono essere incanalati. Essi, per gioco, si costruiscono degli strumenti, pur primitivi, ad esempio, per andare a caccia. In questo modo vengono a contatto con materiali legnosi e con la mineralogia. A questo punto è necessaria la lezione dell'insegnante per far osservare le differenze dei materiali e far riflettere sul loro specifico utilizzo. Da ciò si deduce che l'istruzione nasce quando si presenta la necessità suggerita dagli esperimenti pratici dei ragazzi: la "tecnologia" come disciplina diventa risposta a domande precise, e non una sequenza di nozioni.

Infatti, dopo aver esaminato i materiali, essi domandano da dove questi provengono, quindi si fanno seguire lezioni di geologia e geografia, poi nella

⁶³ La fibra del cotone, a differenza della lana, risulta essere manualmente molto più difficile da liberare dai semi, oltre ad avere le fibre più corte e lisce, rendendo così più difficile la tessitura: gli abiti di cotone hanno avuto poi una diffusione di massa solo quando le tecnologie hanno reso possibile il miglioramento qualitativo e quantitativo del prodotto finito.

spiegazione di come gli uomini primitivi li adoperavano e in cosa consistevano gli scambi dei prodotti tra loro e, infine, si possono allacciare dati sociali, storici e anche artistici, poiché i ragazzi nutrono il desiderio di rappresentare il nuovo appreso con disegni o con costruzioni in argilla.

Per quanto riguarda l'apprendimento della lingua (comprensivo delle strategie comunicative), è evidente che il ripetere le varie fasi delle proprie scoperte fatte secondo esperienza, diviene un'occasione di incontro sociale, come una spontanea conversazione fatta a casa, in cui vengono chiarite e scambiate le idee, sollecitando, in ciascuno un'esposizione linguisticamente più corretta. Questo aspetto non è da trascurarsi, perché nella scuola autoritaria ciò risultava molto difficile da ottenere, dato che i fanciulli dovevano solo ascoltare e ripetere argomenti già "preconfezionati".

Per quanto concerne infine la storia, questa non deve essere studiata come una semplice memoria del passato, ma come un resoconto delle forze attive della vita sociale, affinché lo studente sia in grado di apprezzarne i valori. Essa non deve neanche essere presentata come un'esposizione diacronica di avvenimenti ed informazioni, ma come una realtà dinamica ancora nel suo dispiegarsi. Bisogna, quindi, vedere i grandi progressi dell'uomo, raggiunti con l'applicazione della sua intelligenza, che lentamente lo hanno tolto da uno stato precario di soggezione alla natura.

Se si presentano le gesta di qualche personaggio eroico, è bene non fare un semplice racconto, né isolarlo dal suo stesso contesto sociale. E' bene iniziare con la storia generalizzata e semplificata in direzione locale e cronologica, facendo un riferimento alle occupazioni delle persone che vivono nel presente sia in campagna che in città. Soltanto in un secondo momento si introdurrà l'argomento dell'evoluzione delle loro invenzioni con le relative applicazioni alla vita reale. In terzo luogo si potranno considerare i grandi movimenti di migrazione e di esplorazione. Ciò si traduce, in pratica, che dal mondo antico attorno al Mediterraneo si passa alla storia europea per giungere poi a quella americana, ripercorrendola in ordine diacronico e presentando all'allievo particolari interessanti tratti dalla geografia, storia, dagli usi e costumi....

Una volta divenuti padroni dei metodi e degli strumenti del pensiero che scaturiscono da un approccio vivo alle discipline, più che dalla memorizzazione delle nozioni "morte"⁶⁴ in esse depositate, i ragazzi possono dedicarsi con maggior profitto a studi di più ampio raggio.

3.5. IL RAPPORTO CON LA SOCIETA'

Ogni persona è, secondo Dewey, cittadino del mondo e questo pone l'accento sull'impegno educativo richiesto per impostare la crescita dell'individuo, che non è una semplice gestione di valori sociali, ma la costruzione di valori esistenzialmente fruibili in un ambiente sociale. L'ambiente sociale consiste nelle *"condizioni che promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono le attività caratteristiche di un essere umano [...]. Un essere le cui attività sono associate*

⁶⁴ Il teologo danese Nikolaj Grundtvig, nella prima metà dell'Ottocento, polemizzava contro il sistema scolastico del suo Paese che proponeva lo studio delle materie classiche (da lui chiamate polemicamente "morte") anziché la storia, la letteratura e la cultura della vita del popolo danese.

con altri ha un ambiente sociale. Ciò che fa e ciò che può fare dipendono da ciò che gli altri si aspettano, esigono, approvano o condannano. Un essere collegato con altri esseri non può esercitare le sue proprie attività, senza tener conto delle attività degli altri. Infatti esse costituiscono la condizione indispensabile per la realizzazione delle sue tendenze. Quando egli si muove sposta loro, e viceversa”⁶⁵.

La formazione alla socialità avviene man mano che i ragazzi partecipano alle attività dei gruppi, della famiglia, di associazioni di appartenenza ed, essendo la realtà di tali gruppi spesso molto complessa, si sente la necessità di creare un ambiente sociale speciale che si organizza per sviluppare le capacità delle persone. La scuola può adempiere a questo compito sviluppando alcune funzioni fondamentali: *“semplificare e ordinare quegli aspetti della formazione individuale che si desidera sviluppare; purificare e idealizzare i costumi sociali esistenti; creare un ambiente più largo e meglio equilibrato di quello dal quale i giovani si farebbero influenzare, se fossero abbandonati a se stessi”⁶⁶.*

Da ciò si desume che i criteri su cui misurare il valore della vita sociale sono, secondo Dewey, il grado in cui gli interessi di un gruppo sono condivisi da tutti i suoi membri e la libertà con la quale esso si comporta con altri gruppi. La scuola non deve schierarsi a favore di qualche partito; gli educatori, però, devono avere una profonda fiducia nella loro vocazione, nel contribuire alla formazione della mente e del carattere dei giovani. Se è impossibile avere una scuola completamente neutrale, perché in essa vivono individui che appartengono a una data società, questo non significa averla asservita ad interessi di gruppi particolari.

Il problema dell'educazione in democrazia si estende, infatti, alle sue applicazioni concrete, economiche, interne, internazionali, religiose, culturali e politiche. Questo problema deve diventare argomento fondamentale di considerazione, finché sia chiaro il valore della democrazia. La scuola può creare degli individui che comprendano il significato concreto dell'idea democratica, con la loro mente, nei loro cuori, nelle loro stesse azioni. Democrazia significa anche associarsi e comunicare liberamente con gli altri, vivere insieme in cooperazione, senza la concorrenza selvaggia propria dell'agire individuale, ma secondo un ordine sociale in cui tutte le forze che contribuiscono all'amicizia, alla conoscenza, allo scambio sono apprezzate. Non c'è democrazia in una situazione in cui una minoranza ricca usa gli strumenti del potere per mantenere una maggioranza in una situazione di povertà o di subalternità economica.

Su questo punto, Dewey si riferisce più volte al pensiero di Alfred Adler⁶⁷, che con chiarezza definisce la democrazia “un'idea morale”, in quanto

⁶⁵ J. DEWEY, *L'educazione di oggi*, La Nuova Scuola, Firenze, 1961.

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ Nato nel 1870, è il fondatore della cosiddetta “psicologia individuale”, che oppone alla concezione libidica di Freud una concezione basata sulle nozioni di carattere, di complesso d'inferiorità, di conflitto tra la posizione reale dell'individuo e le sue aspirazioni. Egli ha introdotto il concetto di complesso d'inferiorità. Sempre attento verso i problemi sociali, ha sviluppato un approccio olistico ed umanistico verso di essi. L'aspirazione alla superiorità coesiste con un altro innato impulso: cooperare e lavorare con altre persone per il raggiungimento del bene comune, un impulso che Adler ha definito interesse sociale. Lo stato di salute mentale è caratterizzato da ragione, interesse sociale e auto-trascendenza; quello di disordine mentale invece da senso di

anch'egli, come Dewey, aspira ad una riforma della società in senso democratico: la democrazia è al tempo stesso un sistema imperfetto in atto che permette di raggiungere un sistema con un maggiore grado di perfezione.

Adler insiste sulla dignità della persona umana ed individuale e sulla reciprocità dei diritti e doveri degli esseri umani di autoaiutarsi e socorrersi reciprocamente, non soltanto materialmente, ma anche condividendo il proprio sapere, che è il prodotto dello scambio di esperienze e idee, nel rispetto e nella tolleranza reciproca, portando, in tal modo, a buon termine il più grande esperimento dell'umanità che si traduce in un collettivo sviluppo e beneficio.

Sulla scorta di queste riflessioni, Dewey condivide che il mantenimento e lo sviluppo di una società democratica è cosa assai difficile da attuare: è un processo lento e lungo. Per cinquanta anni insegnò questa verità, mettendo in luce gli ostacoli da superare affinché l'utopia della società democratica diventasse una realtà viva e fiorente. L'educazione ha occupato sempre il posto centrale nel suo pensiero filosofico, facendo leva sulle caratteristiche morali ed intellettuali di un popolo, con la partecipazione attiva della scuola alla realizzazione del disegno democratico.

Dal punto di vista di pedagogo, Dewey penso che le dittature totalitarie abbiano distrutto molte istituzioni fondamentali per la vita democratica, e questa capacità distruttiva si è accanita contro la stessa scuola, trasformandola, in breve tempo, con la violenza, in uno strumento di riproduzione di se stessa, sostituendo all'educazione l'indottrinamento e la propaganda.

Dewey pensa invece ad una scuola capace di contribuire alla costruzione della società: il dovere dell'educazione, quindi, è il dovere fondamentale di una comunità. Queste sono le riflessioni che Dewey aveva affidato ai brevi saggi che costituiscono il testo *Scuola e società*.

inferiorità, egocentrismo, senso di superiorità o bisogno di esercitare potere su altre persone. Muore nel 1937.

CAPITOLO 4. PROPOSTA PER UNA NUOVA TRADUZIONE DEL SAGGIO *LA SCUOLA E IL PROGRESSO SOCIALE (DA SCUOLA E SOCIETÀ)*

4.1. INTRODUZIONE

Proporre una nuova traduzione del saggio deweyano su *La scuola e il progresso sociale*, il saggio che apre *Scuola e società*, significa riproporre un testo estremamente attuale, che ben si inserisce nei programmi formativi degli educatori e degli insegnanti contemporanei.

Il pensiero di John Dewey sconta oggi, dopo la felice stagione del dopoguerra, l'esaurimento delle prime edizioni, tanto che è recentemente decollato un programma di nuove edizioni, commentate ed annotate, visto che il pensiero di Dewey, ormai lontano nel tempo, è anche lontano da una sua applicazione militante, come invece accadeva in passato.

In questo inizio di terzo millennio, dunque, il pensiero deweyano rischia dunque di restare poco conosciuto dal giovane pubblico italiano, proprio per la mancanza di questo contatto diretto con i testi originali, a fronte di una vasta saggistica di settore, che riguarda praticamente tutti gli aspetti specifici del suo pensiero.

Si ritiene, pertanto, opportuno produrre un saggio del lavoro stesso di Dewey con la traduzione del primo capitolo tratto da *Scuola e Società* direttamente dal testo originale, risultando questo divulgato con una prima ed unica traduzione, risalente al 1949, oggi in parte obsoleta⁶⁸.

Tale testo, visto il prezioso contenuto pedagogico, va necessariamente curato in una forma più aggiornata, in quanto terminologia e comprensibile rispetto all'attuale, e questo perché risolvere "lo stato di malattia" della scuola tradizionale descritta da Dewey, cronicizzata nell'idea gerarchica dei livelli nella formazione distinta nettamente tra gli studi teorico-pratico e tra il processo formativo del metodo, è in parte fornire strumenti per risolvere alcune deviazioni della scuola contemporanea.

Si ritiene quindi utile far conoscere meglio, anche in veste propedeutica, i principi contenuti in *Scuola e Società*, che risultano essere quanto mai utili al fine di una presentare un'idea di formazione culturale in cui sia valorizzata l'intera personalità, il lavoro e il pensiero di ciascuno, anche nell'interesse dell'intera società.

Scuola e società, pubblicata per la prima volta nel 1899, svolge, nei primi tre capitoli, il tema della socialità dell'educazione. Essa non può isolarsi dalla società, ma la scuola deve portare dentro di sé la società. Questa, dopo la rivoluzione industriale, si è trasformata: la vita che si concentrava tutta nella famiglia e nel vicinato, oggi è inesistente; eppure come la fattoria presentava condizioni positive, così la nuova società. Si tratta di valorizzarle entrambe, introducendo nella scuola le "occupazioni attive" (del giardinaggio, della cucina,

⁶⁸ In verità, nel 1915 è apparsa una parziale traduzione presso l'editore Battiano di Catania, che comprendeva solamente i primi tre capitoli dell'opera in questione.

ecc.) le quali possono essere punto di partenza per lo studio del progresso umano, veri e propri centri intorno ai quali si organizza tutto l'insegnamento, risposte alle esigenze di attività dei ragazzi.

I capitoli quarto e sesto gettano le basi psicologiche dell'educazione della "scuola nuova": la vecchia psicologia razionale delle "facoltà" era una psicologia intellettualistica e individualistica, e da essa dipendeva la scuola tradizionale. La nuova psicologia, che ha la sua base nell'esperienza, deve mirare soprattutto alla crescita del fanciullo e distinguere tra i vari periodi di essa, sempre che a certi interessi prevalenti corrispondano certi atteggiamenti didattici. Per esempio, nel periodo dai quattro agli otto anni domina nel fanciullo l'immediatezza degli interessi personali e sociali che lo spingono a muoversi per esprimersi collegando idee e azioni: didatticamente, allora, si dovrà connettere l'apprendimento con l'azione: si sceglierà il materiale vicino all'esperienza del fanciullo, come la vita familiare, in modo che egli riproduca, magari giocando alla casa, qualcosa che si avvicini ad una forma sociale. Nel periodo dagli otto-nove anni agli undici-dodici, invece, nel quale il fanciullo cerca risultati permanenti per la sua azione, che richiedono possesso di tecniche, assumono grande importanza le tecniche del leggere, dello scrivere, del far di conto, presentate però all'interno di un'esperienza che non depauperi i simboli del loro significato.

Nel capitolo quinto Dewey fa i conti con Froebel e con il froebelismo, evidenziando la vitalità delle intuizioni pedagogiche dell'educatore di Oberweissbach rispetto alla cristallizzazione epigonica del suo metodo.

Nel capitolo settimo ci si concentra sul tema, ben conosciuto da parte degli insegnanti, dello sviluppo dell'attenzione, collegandolo ad un tipo di lavoro scolastico centrato sugli interessi del bambino e sulla vita reale, anziché sulle discipline precostituite e sulla loro trasmissione.

L'ottavo e ultimo capitolo contiene un esempio di didattica attiva con riferimento all'insegnamento della storia, non intesa come mito, come letteratura, come insieme di biografie o di stucchevoli cronologie, ma come "quadro delle forze e delle forme della vita sociale".

4.2. NOTE PRELIMINARI ALLA TRADUZIONE

Le osservazioni che seguono sono esposte in un paragrafo e non inserite a piè di pagina poter mantenere così i tre testi esposti parallelamente, nel paragrafo successivo, in forma lineare, al fine di favorire un immediato confronto tra gli stessi: nella prima colonna è riportato il testo inglese originale di Dewey del 1915, nella seconda la traduzione di Ernesto Codignola e Lamberto Borghi del 1949, nella terza la nuova proposta di traduzione.

La nuova traduzione presentata è stata elaborata senza prendere in considerazione quella già esistente di Codignola e confrontando le due versioni solo alla fine del lavoro, per alcuni aggiustamenti.

Il testo deweyano, pur essendo un saggio pedagogico, non presenta le caratteristiche di un testo specialistico destinato agli addetti ai lavori, ma si

presenta come un testo fondamentalmente divulgativo, destinato al grande pubblico⁶⁹.

Il confronto tra le due traduzioni, in alcuni passi notevolmente difformi l'una dall'altra, merita qualche spiegazione. La stesura di una nuova traduzione non presenta grossi problemi, dato che il testo è piuttosto comprensibile e le poche difficoltà di traduzione dei termini sono superate abbastanza velocemente.

Le differenze riguardano soprattutto lo stile e la terminologia. La versione di Codignola infatti presenta lo stile e il linguaggio tipico degli anni Cinquanta, in alcuni casi non più adatti ad un testo dei nostri giorni; la nuova versione cerca pertanto, mediante scelte linguistiche correnti, di essere adatto a questo attuale contesto.

Passiamo ora all'analisi dettagliata dei cambiamenti terminologici più evidenti che sono stati apportati. Numerosi termini usati da Codignola sono ormai obsoleti, poco appropriati per un pubblico moderno. Cominciamo con *scuola di arti e mestieri* (nel testo originale *trade school*) che è stata sostituita con *scuola professionale*; anche la parola *massaia* (nel testo originale *house manager*) è stata cambiata. Si era pensato di mettere *casalinga*, ma forse questo termine non è proprio adatto alle donne di oggi che non si occupano solo della casa, e quindi si è pensato ad *amministratrice domestica*, che potrebbe precorrere i tempi, ma rende meglio il contesto attuale. Un altro esempio di terminologia desueta è *musico* (nel testo originale *musician*), parola che ormai non si utilizza più ed è stata sostituita con *musicista*. La parola *training*, che nella prima versione è resa con *lavoro*, nella nuova versione è stata sostituita da *formazione*, termine molto usato oggi in tutti i campi d'attività. Anche la parola *learning* è stata resa con *apprendimento* piuttosto che con *sapere* della prima versione: anche questo è un termine molto usato oggi. Poi la parola *children* è sempre stata resa con *bambini* e non *figli*, mentre *pupils* è stata tradotta resa con il più generale *studenti*. Infine la parola *education* è sempre stata resa con *istruzione* e non *educazione*. C'è da dire inoltre che nella prima traduzione è stato usato il "voi", modo ormai caduto in disuso, che nella nuova versione è stato sostituito con l'uso dell'impersonale.

Sempre per quanto riguarda la terminologia poi sono da osservare alcuni fraintendimenti. Nella prima versione il verbo *figure* è stato tradotto con *ritrarre*. Nella seconda versione invece si è preferito *far di conto* in quanto si combina meglio con *leggere* e *scrivere*. Poi il sostantivo *fabric* è stato tradotto con *fabbrica*, invece è *tessuto*. Altro fraintendimento è la parola *lumber* che è stata tradotta con *alimenti* invece di *legname*.

Ma al di là di queste osservazioni la traduzione di Codignola rispecchia pienamente il senso del pensiero dell'autore seguendo i canoni tradottivi della metà del Novecento.

Per poter procedere ad una nuova traduzione integrale del testo di Dewey devono essere sistemati tutti questi punti. Ma affinché il testo possa essere compreso da un pubblico italiano, che lo deve sentire proprio, devono essere apportati alcuni cambiamenti e non si deve sentire la traduzione: il testo deve

⁶⁹ Questa asserzione è dimostrabile, ad esempio, facendo notare l'assenza di apparati di note a piè di pagina e di ampie citazioni da altri testi; analizzando lo sviluppo argomentativo tutto interno al testo; evidenziando l'aspetto "allocutorio", che ricalca la comunicazione orale concretamente effettuata in alcuni conferenze, da cui sono stati tratti i capitoli.

essere percepito come appositamente scritto per il pubblico italiano. Si intende dire che ad esempio le misure anglosassoni quali *oncia* e *libbra*⁷⁰, dovrebbero essere sostituite con misure equivalenti italiane (se non nel testo, almeno in una nota esplicativa). Un altro punto su cui riflettere è quello in cui si dice quando lo studio viene abbandonato, facendo comprendere a quale livello era previsto l'ingresso nel mondo del lavoro negli Stati Uniti di fine Ottocento, e mettendo in nota il parallelo con la situazione contemporanea italiana.

Per concludere quindi si potrebbe dire che è difficile fare un confronto tra i due testi, ma solo perché sono situati lontano nel tempo. L'attualità delle tesi di Dewey è indiscussa, soprattutto quando si riferisce al fatto che i bambini non devono imparare semplici nozioni, ma sperimentare direttamente le cose che studiano.

E' normale infatti che la terminologia e lo stile evolvano in tutte le lingue. Nemmeno l'inglese di oggi è uguale a quello che si parlava un secolo fa. Inoltre la lingua inglese è molto più concisa di quella italiana, che in alcuni casi appare molto più prolissa, dovendo ricorrere a lunghe perifrasi.

Da un punto di vista tecnico, una traduzione deve essere fedele al testo di partenza senza che il traduttore faccia sentire il proprio intervento: deve funzionare come un filtro, anche se molte volte il traduttore deve rendere il testo secondo regole particolari della comunità professionale di cui fa parte o della casa editrice. Infatti tradurre non significa portare parole da una lingua all'altra, ma portare concetti da una lingua all'altra.

Naturalmente non ci devono assolutamente essere fraintendimenti ed è meglio che le fonti citate siano documentate come ad esempio la frase di Horace Mann⁷¹, citata all'inizio nel testo originale: Dewey si riferiva ad un autore molto conosciuto dal suo pubblico, mentre al pubblico italiano contemporaneo il nome di Horace Mann dice poco.

Nel caso mancassero parole specifiche nella lingua d'arrivo, il termine o l'espressione della lingua di partenza devono essere spiegati, mantenendo il senso dell'originale: i termini vanno sempre ricercati e controllati. Ogni traduzione, in ogni caso, ha la sua specificità che va mantenuta.

⁷⁰ Un'oncia corrisponde a circa 31,1035 grammi; una libbra anglosassone corrisponde a circa 454 grammi.

⁷¹ Nato nel 1796, può essere considerato il fondatore nel primo Ottocento dell'attuale sistema educativo americano, avendo un'idea della scuola pubblica come mezzo primario per "inculcare" il senso civico nella sua generazione e in quelle future. Credeva che la "scuola comune" (così era chiamata a quei tempi la scuola pubblica gratuita) fosse il mezzo attraverso cui la nazione americana poteva giungere alla salvezza terrena e civica. Ne parlò senza ironia come della più grande "scoperta mai fatta nella storia dell'uomo". Nello stesso tempo, disse che lo stato doveva assumere il ruolo di padre, dubitando molto che i genitori naturali fossero all'altezza di decidere cosa fosse meglio per i loro figli. Morì nel 1859.

4.3. TESTO ORIGINALE E TRADUZIONI

PRIMA COLONNA: TESTO ORIGINALE (1915)

**SECONDA COLONNA: TRADUZIONE CODIGNOLA
(1949)**

**TERZA COLONNA: NUOVA TRADUZIONE
GIROMELLA (2004)**

John Dewey

The school and society & The Child and the Curriculum

Chapter I

The school and social progress

We are apt to look at the school from an individualistic standpoint, as something between teacher and pupil, or between teacher and parent. That which interests us most is naturally the progress made by the individual child of our acquaintance, his normal physical development, his advance in ability to read, write, and figure, his growth in the knowledge of geography and history, improvement in manners, habits of promptness, order, and industry—

...

John Dewey

Scuola e società

Capitolo I

La scuola e il progresso sociale

Noi siamo proclivi a considerare la scuola da un punto di vista individuale, come alcunché che si limita ai rapporti fra maestro e alunno, fra insegnante e genitore. Quel che ci interessa al massimo è naturalmente il progresso fatto da quel determinato fanciullo di nostra conoscenza, il suo sviluppo fisico, il suo profitto nell'abilità di leggere, di scrivere, di ritrarre, l'accrescimento delle sue conoscenze geografiche e storiche, il miglioramento nel suo modo di comportarsi, nelle abitudini di prontezza, di ordine, di diligenza.

John Dewey

La scuola e la società & Il bambino e i programmi scolastici

Capitolo I

La scuola e lo sviluppo sociale

Tendiamo a guardare la scuola da un punto di vista individualistico, come qualcosa tra l'insegnante e lo studente, o tra l'insegnante e i genitori. Ciò che ci interessa maggiormente è naturalmente lo sviluppo fatto dal determinato bambino di nostra conoscenza, la sua normale crescita fisica, i suoi progressi nella capacità di leggere, scrivere e fare i conti, il suo aumento di conoscenza di storia e geografia, il miglioramento dei modi, l'abitudine alla rapidità, all'ordine e all'operosità.

it is from such standards as these that we judge the work of the school. And rightly so. Yet the range of the outlook needs to be enlarged. What the best and wisest parent wants for his own child, that must the community want for all of its children. Any other ideal for our schools is narrow and unlovely; acted upon, it destroys our democracy. All that society has accomplished for itself is put, through the agency of the school, at the disposal of its future members. All its better thoughts of itself it hopes to realize through the new possibilities thus opened to its future self. Here individualism and ...
...

Queste sono le pietre di paragone secondo le quali giudichiamo il lavoro della scuola. E abbiamo ragione. Tuttavia occorre allargare il nostro orizzonte. Quel che i genitori migliori e più saggi desiderano per il proprio figlio, la comunità lo deve desiderare per tutti i suoi ragazzi. Qualsiasi altro ideale per la nostra scuola è ristretto e privo di attrattiva; a lungo andare distrugge la nostra democrazia. Tutto quel che la società ha compiuto per se stessa è posto, mediante l'istruzione, a disposizione dei suoi membri futuri. Tutte le migliori idee che si fa di sé essa spera di realizzarle attraverso le nuove possibilità così aperte al suo futuro. Qui individualismo e ...

E' infatti in base a criteri come questi che giudichiamo il lavoro scolastico. E a ragione. Tuttavia questa serie di modi di vedere deve essere ampliata. Ciò che i migliori e più saggi genitori vogliono per il proprio bambino, la società lo vuole per tutti i suoi bambini. Qualsiasi altra idea per la nostra scuola è limitata e poco attraente; essendo sbagliata, rovina la nostra democrazia. Tutto ciò che la società ha compiuto per se stessa è messo, tramite la scuola, a disposizione dei suoi membri futuri. Spera di realizzare tutti i propri sogni migliori attraverso le nuove possibilità che in questo modo si aprono per il proprio futuro. Qui l'individualismo e ...

... socialism are at one. Only by being true to the full growth of all the individuals who make it up, can society by any chance be true to itself. And in the self-direction thus given, nothing counts as much as the school, for, as Horace Mann said, "Where anything is growing, one former is worth a thousand reformers."
Whenever we have in mind the discussion of a new movement in education, it is especially necessary to take the broader, or social, view. Otherwise, changes in the school institution and tradition will be looked at as the arbitrary inventions of ...

il socialismo sono un tutt'uno. Solo se è vera verso la crescita completa degli individui che la formano, la società ha qualche possibilità di essere vera verso se stessa. E quindi nella direzione che si è data, nulla conta più della scuola, poiché, come ha detto Horace Mann: "Dove cresce qualcosa, uno che forma vale più di mille che riformano."

Ogni volta che desideriamo discutere di un nuovo movimento nell'ambito dell'istruzione, è davvero necessario prendere in considerazione il punto di vista più ampio, o il punto di vista sociale, altrimenti i cambiamenti nell'istruzione e nella tradizione della scuola sarebbero visti come invenzioni arbitrarie di ...

socialismo sono tutt'uno. Soltanto a patto di essere fedele al pieno svolgimento di tutti gli individui che sorgono alla vita, la società in ogni cambiamento può essere fedele a se stessa. E in questa direzione ch'essa imprime a se stessa nulla conta più della scuola, poiché, come ha detto Horace Mann, "dove c'è qualcosa che cresce, uno che forma vale più di mille che riformano".

Ogni qualvolta ci proponiamo di discutere un nuovo movimento nell'educazione, è particolarmente necessario mettersi dal punto di vista più ampio, quello sociale. Altrimenti i cambiamenti nell'organizzazione scolastica saranno considerati invenzioni arbitrarie di

particular teachers; at the worst transitory fads, and at the best merely improvements in certain details — and this is the plane upon which it is too customary to consider school changes. It is as rational to conceive of the locomotive or the telegraph as personal devices. The modification going on in the method and curriculum of education is as much a product of the changed social situation, and as much an effort to meet the needs of the new society that is forming, as are changes in modes of industry and commerce.

It is to this, then, that I especially ask your attention:
...

educatori singoli; nel peggiore dei casi ghiribizzi momentanei, nel migliore, meri miglioramenti in piccoli dettagli. E questo è il punto da cui troppo spesso si sogliono considerare i cambiamenti nella scuola; che è tanto razionale quanto il considerare la locomotiva o il telegrafo una mera invenzione individuale. Le modificazioni che sopravvivono nel metodo e nei programmi dell'educazione sono prodotti della situazione sociale mutata, sono uno sforzo di andare incontro alle esigenze della nuova società che è in corso di trasformazione, non meno dei cambiamenti che si verificano nell'industria e nel commercio. Vi chiedo dunque di rivolgere partico-

insegnanti particolari: nel peggiore dei casi come manie passeggiere e nel migliore come semplici miglioramenti di alcuni dettagli, e questo è il piano su cui si è troppo abituati a considerare i cambiamenti nella scuola. E' razionale quanto credere la locomotiva o il telegrafo strumenti personali. Le modifiche che si verificano nel metodo e nei programmi dell'istruzione sono sia un prodotto della situazione sociale modificata e uno sforzo per soddisfare le necessità di una nuova società che si sta formando che cambiamenti nelle modalità dell'industria e del commercio. Ed è su questo, dunque, che io chiedo di fissare in modo particolare l'attenzione:

the effort to conceive what roughly may be termed the "New Education" in the light of larger changes in society. Can we connect this "New Education" with the general march of events?

If we can, it will lose its isolated character; it will cease to be an affair which proceeds only from the over-ingenious minds of pedagogues dealing with particular pupils.

It will appear as part and parcel of the whole social evolution, and, in its more general features at least, as inevitable. Let us then ask after the main aspects of the social movement; and afterward turn to the school...

lamente la vostra attenzione al significato che si deve dare al termine "nuova educazione" alla luce di più larghi cambiamenti nella società. Possiamo collegare questa "nuova educazione" al corso generale degli avvenimenti? Se lo possiamo, essa deve uscire dal suo isolamento; deve cessare di essere una faccenda che concerne soltanto le relazioni fra le eccelse menti dei pedagoghi e i loro particolari alunni. Essa deve essere considerata parte e aspetto dell'intera evoluzione sociale e, almeno nelle linee più generali, come alcunché di inevitabile. Informiamoci quindi sugli aspetti principali del moto sociale; e volgiamoci alla scuola effettivamente-

sullo sforzo di capire quanto possa essere difficile definire la "Nuova Istruzione" in base ai maggiori cambiamenti sociali. Possiamo collegare questa "Nuova Istruzione" al generale svolgersi degli eventi? Se sì, perderà la sua caratteristica di isolamento, non sarà più una faccenda che riguarda le menti superingegnose di pedagoghi che hanno a che fare solo con studenti particolari. Figurerà come parte integrante dell'intera evoluzione sociale e sarà inevitabile, almeno secondo le sue caratteristiche più generali. Cerchiamo quindi di conoscere i principali aspetti del movimento sociale, e poi prenderemo in considerazione la scuola...

to find what witness it gives of effort to put itself in line. And since it is quite impossible to cover the whole ground, I shall for the most part confine myself to one typical thing in the modern school movement — that which passes under the name of manual training — hoping if the relation of that to changed social conditions appears, we shall be ready to concede the point as well regarding other educational innovations.

I make no apology for not dwelling at length upon the social changes in question. Those I shall mention are writ so large that he who runs may read. The change that comes first to mind, the one that overshadows and even...

te per mettersi in linea. E poiché è quasi impossibile esaurire l'intero argomento, mi limiterò ad un solo aspetto tipico nel medesimo movimento scolastico, a quel che passa sotto il nome di lavoro manuale — nella speranza che se apparirà chiara la relazione di esso con le condizioni mutate della società, noi saremo pronti a concedere la stessa cosa per altre innovazioni educative.

Non mi giustifico di non indugiarmi a lungo sui cambiamenti sociali in discussione: li conosco tutti quanto me. Il cambiamento che primo si presenta alla mente, che adombra e persino...

per trovare una qualche testimonianza sul suo sforzo di mettersi in riga. E poiché è quasi impossibile toccare tutti i campi, mi limiterò maggiormente ad un'unica cosa del movimento scolastico, cioè a ciò che prende il nome di formazione manuale, sperando che, se si manifesta la sua relazione con le mutate condizioni sociali, saremo pronti a concedere questo punto anche per altre innovazioni educative.

Non chiedo scusa se non mi soffermerò molto sui cambiamenti sociali in questione. Di quelli che nominerò è stato scritto così tanto che chi è del mestiere li capirà. Il primo cambiamento che mi viene in mente, quello che oscura e addirittura

controls all others, is the industrial one — the application of science resulting in the great inventions that have utilized the forces of nature on a vast and inexpensive scale: the growth of a world-wide market as the object of production, of vast manufacturing centers to supply this market, of cheap and rapid means of communication and distribution between all its parts. Even as to its feebler beginnings, this change is not much more than a century old; in many of its most important aspects it falls within the short span of those now living. One can hardly believe there has been a revolution in all history so rapid, so extensive, ...

controlla tutti gli altri, è quello industriale. L'applicazione delle scienze ha provocato grandi invenzioni che hanno utilizzato le forze della natura su una scala vasta e poco costosa, ha favorito il sorgere di un mercato mondiale come oggetto di produzione, di vasti centri manifatturieri per approvvigionare questo mercato, di economici e rapidi mezzi di comunicazione e di distribuzione fra tutte queste parti.

Non è trascorso molto più di un secolo dai deboli inizi di questo moto; molti dei suoi più importanti aspetti si sono imposti nel breve corso. Si può appena credere che in tutta la storia ci sia stata una rivoluzione così rapida, così estesa,

tura controlla tutti gli altri, è quello industriale, l'applicazione della scienza per le grandi invenzioni che hanno utilizzato le forze della natura su una scala vasta e poco costosa: la crescita di un mercato mondiale come oggetto di produzione, di grandi centri produttivi per rifornire questo mercato, di mezzi di comunicazione economici e veloci, e della distribuzione tra tutte le sue parti. Dai suoi più deboli inizi non è passato nemmeno un secolo. Molti dei suoi più importanti aspetti hanno raggiunto il massimo sviluppo nel breve corso della generazione attuale. Difficilmente si riesce a credere che nella storia ci sia stata una rivoluzione così veloce, così vasta ...

so complete. Through it the face of the earth is making over, even as to its physical forms; political boundaries are wiped out and moved about, as if they were indeed only lines on a paper map; population is hurriedly gathered into cities from the ends of the earth; habits of living are altered with startling abruptness and thoroughness; the search for the truths of nature is infinitely stimulated and facilitated, and their application to life made not only practicable, but commercially necessary.

Even our moral and religious ideas and interests, the most conservative because the deepest-lying things in ...

così completa. Nel corso di essa la terra sta cambiando faccia persino nel suo aspetto fisico; i confini politici sono stati cancellati o spostati quasi fossero mere linee su una carta geografica: la popolazione dai confini della terra si è rapidamente ammassata nelle città; l'indagine delle verità della natura è infinitamente stimolata e facilitata, e la loro applicazione alla vita non è resa soltanto praticabile, ma commercialmente indispensabile.

Neppure le nostre idee e i nostri interessi morali e religiosi, compresi i più duraturi perché approfondano le loro radici nel più intimo della...

e così completa. Con essa la faccia della terra si trasforma, anche nelle sue forme fisiche; i confini politici sono eliminati e cambiati, come se fossero davvero delle semplici linee su una mappa geografica; la popolazione è frettolosamente raccolta nelle città dalle estremità della terra; le abitudini della vita si sono alterate in modo incredibilmente veloce e radicale, la ricerca delle verità della natura è enormemente spronata e agevolata e la loro applicazione alla vita resa non solo fattibile ma anche commercialmente necessaria. Anche le nostre idee e i nostri interessi morali e religiosi, che sono i più conservatori in quanto rappresentano le cose più segrete della...

our nature, are profoundly affected. That this revolution should not affect education in some other than a formal and superficial fashion is inconceivable.

Back of the factory system lies the household and neighborhood system. Those of us who are here today need go back only one, two, or at most three generations, to find a time when the household was practically the center in which were carried on, or about which were clustered, all the typical forms of industrial occupation. The clothing worn was for the most part made in the house; the members of the household were usually familiar ...

nostra natura, riescono a sottrarsi all'influenza di questi cambiamenti. E' inconcepibile che questa rivoluzione non debba influire sull'educazione in modo non soltanto formale e superficiale.

Il sistema della fabbrica è stato preceduto dall'organizzazione familiare e di vicinato. Basta ritornare indietro, con la mente, di una, due o la più tre generazioni, per imbatterci in un tempo in cui la famiglia era praticamente il centro intorno al quale si raccoglievano tutte le forme tipiche dell'attività industriale. Gli abiti che indossiamo erano in gran parte fatti in casa; i membri della famiglia sapevano di solito...

nostra natura, ne sono profondamente colpiti. Che detta rivoluzione non possa colpire l'istruzione in altri modi che non sia quello formale e superficiale è inconcepibile.

Prima del sistema della fabbrica c'era il sistema della famiglia e quello del vicinato. Quelli di noi che sono qui adesso hanno bisogno di tornare indietro solo di una, due o al massimo tre generazioni per trovare un tempo in cui la famiglia era praticamente il centro in cui si realizzavano, o in cui erano raccolte, tutte le tipiche forme dell'attività industriale. L'abbigliamento usato era fatto per la maggior parte in casa; i membri della famiglia di solito sapevano

also with the shearing of the sheep, the carding and spinning of the wool, and the plying of the loom. Instead of pressing a button and flooding the house with electric light, the whole process of getting illumination was followed in its toilsome length from the killing of the animal and the trying of fat to the making of wicks and dipping of candles. The supply of flour, of lumber, of foods, of building materials, of household furniture, even of metal ware, of nails, hinges, hammers, etc., was produced in the immediate neighborhood, in shops which were constantly open to inspection and often centers of neighborhood congregation. The entire industrial process stood...

tosare le pecore, cardare e filare la lana, praticare la tessitura. Invece di premere un bottone e inondare la casa di luce elettrica, si doveva provvedere all'intero lento e penoso processo di procurarsi la luce: si doveva cominciare con l'uccidere l'animale e con l'estrarne il grasso sino alla fabbricazione degli stoppini delle candele. La farina, gli alimenti, le masserizie casalinghe, il legname da costruzione, anche gli oggetti di metallo (chiodi, serrature, martelli, ecc.), che occorreavano, erano prodotti nelle immediate adiacenze, in botteghe costantemente accessibili a tutti e spesso centri di raccolta dell'intera famiglia. L'intero processo produttivo...

anche tosare le pecore, cardare e filare la lana e usare il telaio. Invece di premere un pulsante ed inondare la casa con la luce elettrica, l'intero processo di illuminazione della casa seguiva il suo laborioso iter dall'uccisione dell'animale e dall'estrazione del grasso alla creazione di stoppini e forme di candele. La fornitura di farina, legname, cibo, materiali da costruzione, mobili per la casa e anche manufatti di metallo, chiodi, serrature, martelli ecc. era prodotto nelle immediate vicinanze, in negozi sempre aperti alle visite e spesso centri delle congregazioni del vicinato. Si conosceva tutto il processo industriale...

revealed, from the production on the farm of the raw materials till the finished article was actually put to use. Not only this, but practically every member of the household had his own share in the work. The children, as they gained in strength and capacity, were gradually initiated into the mysteries of the several processes. It was a matter of immediate and personal concern, even to the point of actual participation.

We cannot overlook the factors of discipline and of character-building involved in this kind of life: training in habits of order and of industry, and in the idea of responsibility, of obligation to do something,

si svolgeva davanti agli occhi di tutti, dall' approntare nella fattoria i materiali grezzi sino all'articolo confezionato. Nella pratica ogni membro della casa aveva la sua parte nell'esecuzione del lavoro. I ragazzi via via che crescevano in forza e capacità, erano gradualmente iniziati ai misteri di diversi processi. Essi vi erano interessati in modo immediato e personale e giungevano persino a prendere parte diretta al lavoro.

Non possiamo disconoscere quanti fattori di disciplina e di formazione del carattere coinvolgesse questo genere di vita: formazione di abiti d'ordine e di destrezza, e dell'idea di responsabilità, dell'obbligo di far qualcosa,

dalla produzione delle materie grezze nelle aziende agricole all'articolo finito effettivamente messo in circolazione. Non c'era solo questo, praticamente ogni membro della famiglia aveva il suo compito nei lavori. I bambini non appena diventavano forti e capaci, erano lentamente iniziati ai misteri dei vari processi. Era una questione di interesse personale e immediato fino addirittura al punto di effettiva partecipazione.

Non possiamo tralasciare i fattori disciplinari e di creazione del carattere coinvolti in questo tipo di vita: la formazione alle abitudini di ordine e operosità e all'idea di responsabilità, di obbligo di fare qualcosa, di produrre qualcosa,

in the world. There was always something which really needed to be done, and a real necessity that each member of the household should do his own part faithfully and in cooperation with others. Personalities which became effective in action were bred and tested in the medium of action. Again, we cannot overlook the importance for educational purposes of the close and intimate acquaintance got with nature at first hand, with real things and materials, with the actual processes of their manipulation, and the knowledge of their social necessities and uses. In all this there was continual training of observation, of ingenuity,

nel mondo. C'era sempre alcunché che occorreva fare effettivamente, c'era sempre una reale necessità che ogni membro della comunità familiare facesse fedelmente la sua parte collaborando con gli altri. Gli individui si formavano nell'azione ed erano temprati e saggiati dall'azione. Tutto questo implicava un interrotto esercizio della osservazione, dell'ingegno, ...

nel mondo. C'era sempre qualcosa che doveva veramente essere fatto e la vera necessità che ogni membro della famiglia facesse la sua parte accuratamente e collaborando con gli altri. Le persone che si formavano durante l'azione erano rafforzate e messe alla prova nell'azione stessa. Ripeto che non possiamo tralasciare l'importanza per gli scopi istruttivi della conoscenza di prima mano intima e personale avuta con la natura, con le cose e i materiali veri, con gli effettivi processi della loro manipolazione e la conoscenza delle loro necessità e usi sociali. In tutto questo c'era una continua formazione all'osservazione, all'intelligenza, ...

<p>constructive imagination, of logical thought, and of the sense of reality acquired through first-hand contact with actualities. The educative forces of the domestic spinning and weaving, of the sawmill, the gristmill, the cooper shop, and the blacksmith forge, were continuously operative.</p> <p>No number of object-lessons, got up as object-lessons for the sake of giving information, can afford even the shadow of a substitute for acquaintance with the plants and animals of the farm and garden acquired through actual living among them and caring for them.</p> <p>No training of sense-organs in school, introduced...</p>	<p>dell'immaginazione costruttiva, del pensiero logico, e del senso della realtà attraverso il contatto di prima mano col mondo effettuale. Il filare e il tessere, il segare, il macinare, il lavoro del bottaio e del maniscalco esercitavano senza posa la loro azione educativa.</p> <p>Le lezioni oggettive impartite come lezioni oggettive allo scopo di informare, per quanto numerose, non potranno mai sostituire neppure da lontano le conoscenze sulle piante e sugli animali dell'orto o del giardino che si ottengono vivendo effettivamente fra essi.</p> <p>Nessun addestramento degli organi dei sensi, introdotto nella scuola ...</p>	<p>all'immaginazione costruttiva, al pensiero logico e al senso di realtà acquisito dal contatto di prima mano con le cose vere. Le forze istruttive della filatura e della tessitura domestiche, della segheria, del mulino, del negozio del bottaio e della fucina del maniscalco erano costantemente operanti. Nessuna dimostrazione pratica, data come dimostrazione pratica semplicemente per dare informazioni, può essere lontanamente paragonata alla conoscenza delle piante di orti e giardini e degli animali della fattoria acquisita attraverso la vita effettiva vissuta tra loro e prendendosi cura di loro.</p> <p>Nessuna formazione di organi sensoriali a scuola, introdotta ...</p>
---	--	---

for the sake of training, can begin to compete with the alertness and fullness of sense-life that comes through daily intimacy and interest in familiar occupations. Verbal memory can be trained in committing tasks, a certain discipline of the reasoning powers can be acquired through lessons in science and mathematics; but, after all, this is somewhat remote and shadowy compared with the training of attention and of judgment that is acquired in having to do things with a real motive behind and a real outcome ahead. At present, concentration of industry and division of...

a scopo educativo, può competere neppure da lontano con la svegliatezza e la pienezza di vita dei sensi che provengono dall'intimità e dall'interesse quotidiano per occupazioni familiari. La memoria verbale può essere addestrata mediante compiti assegnati, una certa disciplina dei poteri razionanti può essere conseguita con lezioni di scienza e di matematica; ma alla fin fine, tutto questo è alquanto di remoto, un'ombra, se lo si paragona con l'educazione dell'attenzione e del giudizio che si acquista col fare qualcosa di effettivo per un motivo reale e per una reale finalità da raggiungere. Oggi, la concentrazione dell'industria e la divisione del ...

per formare, può entrare in competizione con la prontezza e la pienezza della vita sensoriale che deriva dall'intimità e dall'interesse quotidiani nelle occupazioni familiari. La memoria verbale può essere allenata affidando compiti, una certa disciplina delle capacità di ragionamento può essere acquisita attraverso lezioni di matematica e scienze; ma in fin dei conti questo è piuttosto distaccato e vago rispetto alla formazione dell'attenzione e del giudizio che si acquisisce dovendo fare cose che si basano su un vero motivo e devono portare ad un risultato concreto. Al giorno d'oggi la concentrazione dell'industria e la divisione del ...

labor have practically eliminated household and neighborhood occupations — at least for educational purposes. But it is useless to bemoan the departure of the good old days of children's modesty, reverence, and implicit obedience, if we expect merely by bemoaning and by exhortation to bring them back. It is radical conditions which have changed, and only an equally radical change in education suffices. We must recognize our compensations — the increase in toleration, in breadth of social judgment, the larger acquaintance with ...	lavoro hanno praticamente eliminato le occupazioni che si svolgevano nell'ambito della casa e del vicinato, almeno per quanto concerne gli effetti educativi. Ma è vano deplorare la perdita della modestia, della riverenza e dell'implicita obbedienza dei ragazzi del buon tempo antico. Non saranno le nostre querimonie e la nostra esortazione a farle risorgere. Sono le condizioni fondamentali che sono mutate, e il rimedio può venire soltanto da un'altrettanto radicale trasformazione dell'educazione. Non dobbiamo disconoscere i benefici che ce ne sono derivati: maggiore tolleranza, maggiore larghezza di giudizio sociale, più larga conoscenza della ...	lavoro hanno praticamente eliminato le occupazioni della famiglia e del vicinato, almeno per quanto riguarda gli scopi istruttivi. Ma non ha senso compiangere i bei tempi andati della modestia, del rispetto e dell'obbedienza implicita dei bambini, se pensiamo di farli semplicemente tornare con il compianto e l'esortazione. Sono le condizioni di base che sono cambiate, e basterebbe solo un cambiamento ugualmente di base nell'istruzione. Dobbiamo riconoscere i nostri vantaggi: l'aumento della tolleranza, dell'ampiezza dell'opinione pubblica, una più vasta conoscenza della ...
---	--	--

human nature, the sharpened alertness in reading signs of character and interpreting social situations, greater accuracy of adaptation to differing personalities, contact with greater commercial activities. These considerations mean much to the city-bred child of today. Yet there is a real problem: how shall we retain these advantages, and yet introduce into the school something representing the other side of life — occupations which exact personal responsibilities and which train the child in relation to the physical realities of life? When we turn to the school, we find that one of the...
...

natura umana, acuita perspicuità nel leggere i segni del carattere e nell'interpretare le situazioni sociali, maggiore accuratezza nell'adattarsi alle diverse personalità, contatto con più estese attività commerciali. Queste considerazioni hanno un gran peso per il ragazzo d'oggiorno cresciuto in città. C'è tuttavia un problema reale: come possiamo trarre profitto da questi benefici, e pure introdurre nella scuola qualche cosa che rappresenta l'altro aspetto della vita, occupazioni che esigono precise responsabilità personali e mettono il ragazzo a contatto con le realtà fisiche della vita? Se volgiamo l'occhio alla scuola, troviamo che una delle ...

natura umana, la prontezza più viva nel leggere i segnali del carattere e nell'interpretare le situazioni sociali, una maggiore accuratezza di adattamento alle diverse persone, il contatto con più grandi attività commerciali. Queste considerazioni vogliono dire molto per un bambino di oggi allevato in città. Tuttavia c'è un grosso problema: come possiamo mantenere questi vantaggi e tuttavia introdurre nella scuola qualcosa che rappresenti l'altra parte della vita, cioè le occupazioni che precisano le responsabilità personali e che formano il bambino in rapporto alle realtà fisiche della vita? Quando ci riferiamo alla scuola, scopriamo che una delle ...

most striking tendencies at present is toward the introduction of so-called manual training, shopwork, and the household arts — sewing and cooking.

This has not been done “on purpose”, with a full consciousness that the school must now supply that factor of training formerly taken care of in the home, but rather by instinct, by experimenting and finding that such work takes a vital hold of pupils and gives them something which was not to be got in any other way. Consciousness of its real import is still so weak that the work is often done in a half-hearted, confused, and unrelated way. The reasons assigned ...

più singolari tendenze del presente è quella di introdurre in essa il così detto lavoro manuale, il laboratorio e le occupazioni familiari del cucire e del cucinare. Questo non è stato fatto “di proposito”, con piena consapevolezza che la scuola deve ormai impartire quella specie di educazione che una volta impartiva la famiglia, ma piuttosto per istinto, avendo scoperto la via sperimentale che quella specie di lavoro appaga un’esigenza vitale degli alunni, e offre loro qualcosa che non potrebbero ottenere in nessun altro modo. la coscienza del suo valore è ancora così debole che al lavoro si ricorre spesso di mala voglia, in modo confuso e senza metodo. Le ragioni addotte

più sensazionali attualmente è verso l’introduzione della cosiddetta formazione manuale, il lavoro in laboratorio e le arti domestiche, come cucire e cucinare. Ciò non è stato fatto “apposta”, con piena coscienza che la scuola deve ora sopperire a quel fattore di formazione un tempo realizzato dalla famiglia, ma piuttosto istintivamente, dalla sperimentazione e dalla scoperta che tali lavori fanno presa vitale sugli studenti e che offrono qualcosa che non può essere appresa in nessun altro modo. La consapevolezza del suo vero valore è ancora così debole che il lavoro è spesso fatto senza entusiasmo, in modo confuso e con pochi collegamenti. Le ragioni date

to justify it are painfully inadequate or sometimes even positively wrong.

If we were to cross-examine even those who are most favorably disposed to the introduction of this work into our school system, we should, I imagine, generally find the main reasons to be that such work engages the full spontaneous interest and attention of the children. It keeps them alert and active, instead of passive and receptive; it makes them more useful, more capable, and hence more inclined to be helpful at home; it prepares them to some extent for the practical duties of later life — the girls to be more efficient house managers, if not...

per giustificarlo sono penosamente insufficienti e talvolta anche positivamente errate.

Se noi sottoponessimo ad un esame severo anche coloro che sono già favorevolmente propensi all'introduzione del lavoro nel nostro sistema scolastico, troveremmo, immagino, che le loro principali ragioni consisterebbero nel fatto che esso impegna in pieno l'interesse spontaneo e l'attenzione di ragazzi. Esso li rende svegli e attivi, anziché passivi e ricettivi; li rende più utili, più capaci, e quindi più inclini ad aiutare in famiglia; li prepara quindi in qualche modo ai doveri pratici della vita; le ragazze ad essere più abili massaie, anche se non ...

per giustificare ciò sono terribilmente inappropriate o a volte anche positivamente sbagliate.

Se dovessimo sottoporre ad un profondo esame anche quelli che sono più favorevolmente disposti all'introduzione di questo lavoro nel nostro sistema scola-stico, credo dovremmo trovarne in genere le ragioni principali nel fatto che tale lavoro impegna l'interesse e l'attenzione dei bambini in modo del tutto spontaneo. Li tiene svegli e attenti, invece di passivi e ricettivi; li rende più utili, più capaci e quindi più inclini ad essere di aiuto a casa; li prepara in un certo senso per i compiti pratici della loro vita futura, le ragazze saranno amministratrici domestiche più efficienti, se non

actually cooks and seamstresses; the boys (were our educational system only adequately rounded out into trade schools) for their future vocations. I do not underestimate the worth of these reasons. Of those indicated by the changed attitude of the children I shall indeed have something to say in my next talk, when speaking directly of the relationship of the school to the child. But the point of view is, upon the whole, unnecessarily narrow. We must conceive of work in wood and metal, of weaving, sewing, and cooking, as methods of living and learning, not as distinct studies.

We must conceive of them ...

imparano subito a far la cucina ed a cucire; i ragazzi (se il nostro sistema educativo trovasse il suo adeguato completamento in scuole d'arti e mestieri) meglio in grado di assolvere i loro compiti futuri. Io non nego valore a queste ragioni. di quelle tratte dalla mutata attitudine dei ragazzi avrò qualcosa da dire nel prossimo capitolo, quando mi intratterò direttamente sulle relazioni della scuola con la vita. Ma, nell'insieme, questo punto di vista è angusto senza necessità. Dobbiamo concepire il lavoro in legno e in metallo, il tessere, il cucire, il cuocere come metodi di vita e di apprendimento, non come insegnanti a sé.

Dobbiamo intendere il loro...

cuoche o sarte, i ragazzi saranno più preparati per il loro futuro lavorativo (se il nostro sistema scolastico fosse adeguatamente arricchito di scuole professionali). Non sottovaluto l'importanza di queste motivazioni. Di quelle indicate dal cambiato atteggiamento dei bambini, avrei davvero qualcosa da dire nel prossimo capitolo, quando parlerò direttamente del rapporto tra la scuola e il bambino. Ma il punto di vista, tutto sommato, è inutilmente limitato. Dobbiamo pensare ai lavori del legno e del metallo, della tessitura, della cucitura e della cucina come metodi di vita e di apprendimento, non come studi distinti.

Dobbiamo pensarli nel loro...

in their social significance, as types of the processes by which society keeps itself going, as agencies for bringing home to the child some of the primal necessities of community life, and as ways in which these needs have been met by the growing insight and ingenuity of man; in short, as instrumentalities through which the school itself shall be made a genuine form of active community life, instead of a place set apart in which to learn lessons.	significato sociale, come manifestazioni dei processi che fanno andare avanti la società stessa, come operazioni per portare al bambino alcune delle principali necessità della vita in comunità e come modi in cui questi bisogni sono stati soddisfatti dal crescente ingegno e intelligenza dell'uomo; in breve, come mezzi attraverso cui la scuola stessa diventerà una forma della vita in comunità attiva, invece di un luogo contraddistinto dove si imparano delle lezioni.	significato sociale, li dobbiamo considerare tipi dei processi mediante i quali la società progredisce, operazioni con le quali si rendono familiari ai fanciulli certe primarie necessità della vita in comune e modi mediante i quali queste esigenze sono state soddisfatte dalla crescente penetrazione e ingegnosità dell'uomo; in breve li dobbiamo considerare strumenti mercé i quali la scuola è destinata a diventare una forma schietta di attiva vita in comune, anziché un luogo appartato dove si apprendono lezioni.	significato sociale, come manifestazioni dei processi che fanno andare avanti la società stessa, come operazioni per portare al bambino alcune delle principali necessità della vita in comunità e come modi in cui questi bisogni sono stati soddisfatti dal crescente ingegno e intelligenza dell'uomo; in breve, come mezzi attraverso cui la scuola stessa diventerà una forma della vita in comunità attiva, invece di un luogo contraddistinto dove si imparano delle lezioni.
...	Una società è composta da una serie di persone legate assieme poiché lavorano secondo...	Una società consiste di un certo numero di individui tenuti insieme dal fatto di lavorare in una	Una società è composta da una serie di persone legate assieme poiché lavorano secondo...

common lines, in a common spirit, and with reference to common aims. The common needs and aims demand a growing interchange of thought and growing unity of sympathetic feeling. The radical reason that the present school cannot organize itself as a natural social unit is because just this element of common and productive activity is absent. Upon the playground, in game and sport, social organization takes place spontaneously and inevitably. There is something to do, some activity to be carried on, requiring natural divisions of labor, selection of leaders and followers, mutual cooperation and emulation. In the school-room ...

stessa direzione in uno spirito comune, e di perseguire mire comuni. Le esigenze e gli scopi comuni esigono un crescente scambio di idee e una crescente unità del sentimento di simpatia. La ragione radicale per cui la scuola presente non può organizzarsi come naturale unità sociale è proprio l'assenza di questo elemento di attività comune e produttiva. Nel campo da giuoco, così nei giuochi come nello sport, l'organizzazione sociale si realizza spontaneamente e inevitabilmente. C'è qualcosa da fare, certe attività da svolgere, che esigono naturali divisioni del lavoro, scelta di capi e di gregari, mutua cooperazione od emulazione. Nell'aula scolastica,

linee comuni, con uno spirito comune e che mirano a scopi comuni. I bisogni e gli scopi comuni richiedono uno scambio maggiore di pensieri e una maggiore unità di un sentire solidale. La ragione di base per cui la scuola di oggi non può organizzarsi come naturale unità sociale è solo perché manca questo elemento di attività comune e produttiva. Sul terreno di gioco, quando si gioca semplicemente o si fa sport, l'organizzazione sociale avviene in modo spontaneo e inevitabile. C'è qualcosa da fare, qualche attività da portare avanti, che richiede la naturale divisione del lavoro, la selezione di capi e secondi, la collaborazione e la rivalità reciproche. Nell'aula scolastica

the motive and, the cement of social organization are alike wanting. Upon the ethical side, the tragic weakness of the present school is that it endeavors to prepare future members of the social order in a medium in which the conditions of the social spirit are eminently wanting.

The difference that appears when occupations are made the articulating centers of school life is not easy to describe in words; it is a difference in motive, of spirit and atmosphere. As one enters a busy kitchen in which a group of children are actively engaged in the preparation of food,

...

...

la ragione e il cemento dell'organizzazione sociale fanno egualmente difetto. Sotto l'aspetto etico la debolezza tragica della scuola presente consiste nel fatto che essa si adopera a preparare futuro membri dell'ordine sociale in un ambiente in cui sono in gran parte assenti le condizioni dello spirito sociale.

La nuova situazione che si verifica quando date occupazioni diventano i centri di articolazione della vita scolastica non è facile a descrivere a parole: si tratta di un mutamento del movente, nello spirito e nell'atmosfera. Chi entra in una cucina, in cui un gruppo di ragazzi è tutto preso a preparare le vivande,

vivande,

la motivazione e il legame dell'organizzazione sociale sono ugualmente ricercate. Da un punto di vista etico, la forte debolezza della scuola di oggi si trova nel fatto che si sforza di preparare i futuri membri dell'ordine sociale in un modo in cui le condizioni dello spirito sociale mancano davvero.

La differenza che c'è tra il mondo del lavoro e i complicati centri della vita scolastica non è facile da spiegare a parole; si tratta di una differenza di motivazioni, di spirito e di atmosfera. Quando si entra in una cucina affollata in cui un gruppo di bambini è attivamente impegnato a preparare da mangiare, ...

...

the psychological difference, the change from more or less passive and inert reciprocity and restraint to one of buoyant outgoing energy, is so obvious as fairly to strike one in the face. Indeed, to those whose image of the school is rigidly set the change is sure to give a shock. But the change in the social attitude is equally marked. The mere absorbing of facts and truths is so exclusively individual an affair that it tends very naturally to pass into selfishness. There is no obvious social motive for the acquirement of mere learning, there is no clear social gain in success thereat. Indeed, almost the only ...
...
...

è colpito in pieno dal loro atteggiamento psicologicamente contrastante con quello dei ragazzi costretti più o meno alla ricezione passiva ed inerte e ostacolati nella libera espansione della loro briosa energia. Difatti coloro che hanno un'immagine stereotipa della scuola non possono non sentirsi urtati. Ma non meno cospicuo è il cambiamento nell'attitudine sociale. La mera ingestione di fatti e di verità è un affare così esclusivamente individuale che tende in modo molto neutrale a diventare egoismo. Non c'è motivo sociale evidente nell'acquisto di puro sapere, non è chiaro beneficio sociale nel procurarselo. Quasi l'unico ...

la differenza psicologica, il passaggio da una ricettività e una restrizione più o meno passive o inerti ad un'energia allegra ed estroversa, è estremamente chiaro. In effetti quelli che hanno un'idea della scuola abbastanza rigida, saranno sicuramente colpiti dal cambiamento. Ma anche il cambiamento nell'atteggiamento sociale sarà segnato allo stesso modo. Il puro assorbire fatti e verità è una questione così strettamente individuale che tende molto naturalmente a passare per egoismo. Non c'è nessuna motivazione naturale sociale per l'acquisizione del puro apprendimento, non c'è nessun chiaro guadagno sociale se si riesce in ciò. In realtà quasi l'unico

measure for success is a competitive one, in the bad sense of that term — a comparison of results in the recitation or in the examination to see which child has succeeded in getting ahead of others in storing up, in accumulating, the maximum of information. So thoroughly is this the prevailing atmosphere that for one child to help another in his task has become a school crime. Where the school work consists in simply learning lessons, mutual assistance, instead of being the most natural form of cooperation and association, becomes a clandestine effort to relieve one's neighbor of his proper duties. Where ...

criterio per misurare il successo è il trionfo nella gara, nel brutto senso di questo termine; il confronto dei risultati nella ripetizione o nell'esame per vedere quale dei ragazzi ha superato gli altri nell'immagazzinare, nell'accumulare il maggior numero di nozioni. Questa atmosfera domina talmente che l'aiutare un compagno nel suo compito diventa un delitto scolastico. Dove il lavoro della scuola consiste unicamente nell'apprendere lezioni, la mutua assistenza, invece di essere la forma più naturale di cooperazione e di associazione, diventa uno sforzo clandestino di alleggerire il vicino dei suoi doveri. Dove ...

criterio di valutazione per il successo è quello competitivo, nel senso negativo del termine, cioè un paragone di risultati nella ripetizione della lezione o nell'esame per vedere quale bambino è riuscito a superare gli altri nell'immagazzinare e accumulare il massimo delle informazioni. Quindi l'atmosfera veramente dominante è quella in cui un bambino, se ne aiuta un altro con un compito, diventa un criminale. Se il lavoro scolastico consiste semplicemente nell'apprendere lezioni, l'aiuto reciproco invece di essere la più naturale forma di collaborazione e associazione, diventa uno sforzo clandestino per aiutare il proprio vicino con l'esecuzione di un compito. Quando

active work is going on, all this is changed. Helping others, instead of being a form of charity which impoverishes the recipient, is simply an aid in setting free the powers and furthering the impulse of the one helped. A spirit of free communication, of interchange of ideas, suggestions, results, both successes and failures of previous experiences, becomes the dominating note of the recitation. So far as emulation enters in, it is in the comparison of individuals, not with regard to the quantity of information personally absorbed, but with reference to the quality of work done—the genuine community standard of value.

...

fa capolino il lavoro attivo, tutto questo cambia. Aiutare gli altri, invece di essere una forma di carità che impoverisce chi la riceve, è semplicemente un aiuto a liberare le capacità ed a promuovere l'impulso di chi è aiutato. Uno spirito di libera comunicazione, di scambio di idee, di suggerimenti, di risultati, tanto nei successi quanto negli insuccessi nelle esperienze passate diventa la nota predominante della ripetizione. L'emulazione, quando si verifica, si risolve nel paragonare fra loro gli individui non in quanto concerne la quantità delle nozioni personalmente ingerite, ma in quanto concerne la qualità del lavoro fatto, che è la vera misura del valore di una comunità.

...

si porta avanti invece un lavoro attivo, tutto cambia. Aiutare gli altri invece di essere una forma di carità che impoverisce chi la riceve, è semplicemente un aiuto per liberare le capacità e stimolare l'istinto della persona aiutata. Uno spirito di libera comunicazione, di scambio di idee, di suggerimenti, di risultati, di successi e fallimenti di precedenti esperienze, diventa la caratteristica dominante della ripetizione della lezione. Fino ad ora la rivalità ha consistito nel paragonare individui non rispetto alla quantità di informazioni personalmente assimilate, ma rispetto alla qualità del lavoro svolto, il genuino modello di valutazione della comunità.

...

In an informal but all the more pervasive way, the school life organizes itself on a social basis.

Within this organization is found the principle of school discipline or order. Of course, order is simply a thing which is relative to an end. If you have the end in view of forty or fifty children learning certain set lessons, to be recited to a teacher, your discipline must be devoted to securing that result. But if the end in view is the development of a spirit of social cooperation and community life, discipline must grow out of and be relative to such an aim. There is little of...

...

...

In modo casuale, ma per questo appunto tanto più penetrante, la vita scolastica si organizza come una società. In questa organizzazione si trova anche il principio della disciplina o dell'ordine scolastico. Naturalmente l'ordine è semplicemente una cosa che si riferisce ad un fine. Se voi vi proponete questo fine, che quaranta o cinquanta ragazzi imparino certe determinate lezioni, da ripetere ad un maestro, la vostra disciplina deve essere indirizzata ad assicurare questo risultato. Ma se lo scopo che vi proponete è l'incremento dello spirito di cooperazione sociale e di vita in comune, la disciplina deve sorgere in esso e conformarsi. C'è poco

In modo informale ma molto profondo la vita scolastica si organizza su base sociale. In questa organizzazione si trova il principio della disciplina o ordine scolastico. Naturalmente l'ordine è semplicemente una cosa che è relativa ad un fine. Se si ha in mente il fine di quaranta o cinquanta bambini che imparano una certa serie di lezioni, che dovranno poi essere ripetute all'insegnante, la disciplina deve essere votata ad assicurare quel risultato. Ma se il fine a cui si mira è lo sviluppo dello spirito di collaborazione sociale e della vita in comunità, la disciplina deve nascere da questo scopo ed essere relativa ad esso. C'è un po' di ...

one sort of order where things are in process of construction; there is a certain disorder in any busy workshop; there is not silence; persons are not engaged in maintaining certain fixed physical postures; their arms are not folded; they are not holding their books thus and so. They are doing a variety of things, and there is the confusion, the bustle, that results from activity. But out of the occupation, out of doing things that are to produce results, and out of doing these in a social and cooperative way, there is born a discipline of its own kind and type. Our whole conception of school discipline changes when we get this point of view.

ordine là dove le cose sono in processo di costruzione, c'è una specie di disordine in un laboratorio; non c'è silenzio; gli individui non sono costretti a conservare certe determinate posizioni fisiche; le loro braccia non sono piegate: essi non tengono i loro libri così e così: essi fanno cose diverse, e c'è confusione, quel trambusto che proviene dall'attività. Ma dall'occupazione, dal fare cose che devono produrre risultati, e dal farle in un modo sociale e cooperativo nasce una disciplina di natura e di tipo speciale. L'intera nostra concezione della disciplina scolastica cambia quando accogliamo questo punto di vista.

...

ordine nelle cose in fase di costruzione, c'è un certo disordine in qualsiasi laboratorio affollato, non c'è silenzio; le persone non sono impegnate a mantenere una certa posizione fisica fissa; le loro braccia non sono piegate, non stanno tenendo i loro libri ecc. Stanno facendo una grande varietà di cose, e ci sono confusione e trambusto che provengono dalle attività in corso. Ma al di là del lavoro, al di là dell'esecuzione dei compiti che devono produrre un risultato e al di là di fare tutto ciò in modo sociale e collaborativo, si forma una disciplina di tipo particolare. La nostra completa concezione della disciplina scolastica cambia quando abbiamo questo punto di vista.

In critical moments we all realize that the only discipline that stands by us, the only training that becomes intuition, is that got through life itself. That we learn from experience, and from books or the sayings of others *only* as they are related to experience, are not mere phrases. But the school has been so set apart, so isolated from the ordinary conditions and motives of life, that the place where children are sent for discipline is the one place in the world where it is most difficult to get experience — the mother of all discipline worth the name. It is only when a narrow and fixed image...

...

...

Nei momenti critici tutti noi tocchiamo con mano che la sola disciplina che valga per noi, l'unico ammaestramento che diventi intuizione sono quelli che sono nati dalla vita stessa. Unicamente quello che impariamo dall'esperienza, e dai libri e dai detti degli altri soltanto in quanto essi sono suffragati dall'esperienza, non si risolve in mere parole. Ma la scuola è stata tenuta talmente in disparte, è stata talmente isolata dalle condizioni e dai motivi consueti della vita, che il luogo in cui i ragazzi sono mandati per disciplinarsi è quello in cui è più difficile conseguire esperienza, la madre di qualsiasi disciplina degna di questo nome. Solo chi è dominato dall'immagine angusta e rigida

Nei momenti difficili tutti noi ci rendiamo conto che l'unica disciplina che serve, l'unica formazione che diventa intuizione è passare attraverso la vita stessa. Che noi impariamo dall'esperienza e dai libri, o a detta di altri dai libri *solo* se sono collegati all'esperienza, non solo semplici frasi. Ma la scuola è stata così separata, così isolata dalle condizioni normali e dalle motivazioni della vita, che il posto in cui sono mandati i bambini per imparare la disciplina è l'unico posto al mondo in cui è difficile fare esperienza, la madre di tutte le discipline che merita tale nome. E' solo quando un'idea limitata e fissa ...

of traditional school disciplines dominates that one is in any danger of overlooking that deeper and infinitely wider discipline that comes from having a part to do in constructive work, in contributing to a result which, social in spirit, is none the less obvious and tangible in form — and hence in a form with reference to which responsibility may be exacted and accurate judgment passed.

The great thing to keep in mind, then, regarding the introduction into the school of various forms of active occupation, is that through them the entire spirit of the school is renewed. It has a chance to affiliate itself with life, to become...

...

della disciplina scolastica tradizionale corre il pericolo di non tenere nel dovuto conto quello più profonda e infinitamente più larga disciplina che deriva dal partecipare ad un'attività costruttiva, dal contribuire ad un risultato che, sociale nello spirito, non è meno manifesto e tangibile nella forma — e in una forma che consente l'attribuzione di responsabilità e la formulazione di un giudizio accurato.

La grande cosa da tener presente quando si introducono nella scuola varie forme di occupazione attiva si è loro mercé l'intero spirito di essa è rinnovato. Essa può affiarsi allora con la vita, diventare ...

...

della disciplina scolastica tradizionale domina che si è in pericolo di lasciarsi sfuggire che la disciplina più profonda ed estremamente più ampia deriva dall'avere qualcosa da fare nel lavoro costruttivo, nel contribuire ad un risultato che, sociale nello spirito, è nonostante ciò ovvio e tangibile nella forma, e quindi in una forma in riferimento alla quale la responsabilità può essere precisata e passare un giudizio accurato.

La cosa importante da tenere a mente quindi e che riguarda l'introduzione nella scuola di varie forme di occupazione attiva, è che attraverso di esse tutto lo spirito della scuola si rinnova. Ha la possibilità di affiarsi con la vita, di diventare

the child's habitat, where he learns through directed living, instead of being only a place to learn lessons having an abstract and remote reference to some possible living to be done in the future. It gets a chance to be a miniature community, an embryonic society. This is the fundamental fact, and from this arise continuous and orderly streams of instruction. Under the industrial régime described, the child, after all, shared in the work, not for the sake of the sharing, but for the sake of the product. The educational results secured were real, yet incidental and dependent. But in the school the typical occupations followed are ...

la dimora del ragazzo, dove egli impara vivendo, invece di ridursi ad un luogo dove si apprendono lezioni, che hanno un'astratta e remota relazione con qualche possibile vita che gli toccherà vivere in futuro. Essa ha la possibilità di diventare una comunità in miniatura, una società embrionale. Ecco un fatto fondamentale, da cui traggono origine rivoli di ininterrotta ed ordinata istruzione. Nel regime produttivo che abbiamo descritto, il ragazzo, dopo tutto, partecipa al lavoro non per il gusto di partecipare, ma in vista del prodotto. Ne possono risultare effetti educativi reali, ma occasionali e subordinati. Nella scuola invece le tipiche occupazioni, cui egli si dedica, sono

l'ambiente del bambino, dove egli apprende attraverso il vivere diretto, invece di essere solo un luogo in cui si apprendono le lezioni e che ha riferimenti astratti e remoti con qualche possibile modo di vita futuro. Acquista la possibilità di essere una comunità in miniatura, una società in embrione. Questo è il fatto fondamentale e da ciò sgorgano i continui e regolari fiumi dell'istruzione. Con il regime industriale descritto, il bambino, dopo tutto, ha condiviso il lavoro, non per la semplice condivisione ma per il prodotto. I risultati assicurati dell'istruzione erano reali, ma casuali e derivati. Ma nella scuola le occupazioni tipiche seguite erano...

freed from all economic stress. The aim is not the economic value of the products, but the development of social power and insight. It is this liberation from narrow utilities, this openness to the possibilities of the human spirit, that makes these practical activities in the school allies of art and centers of science and history.

The unity of all the sciences is found in geography. The significance of geography is that it presents the earth as the enduring home of the occupations of man. The world without its relationship to human activity is less than a world. Human industry and achievement, apart from their roots in the earth, ...

liberate da qualsiasi pressione economica. Lo scopo non è il valore economico dei prodotti, ma lo sviluppo della capacità e dell'intelligenza sociale. E' questa liberazione da utilità anguste, questa apertura alle possibilità dello spirito umano che fa di queste attività pratiche nella scuola delle alleate dell'arte e di centri scienza e di storia.

L'unità di tutte le scienze è trovata nella geografia. Il significato della geografia è che essa presenta la terra come la sede duratura delle occupazioni dell'uomo. Il mondo all'infuori della sua relazione con l'attività umana non è mondo.

L'operosità e l'azione dell'uomo, se si astrae dalle loro radici nella terra, ...

prive di ogni pressione economica. Lo scopo non è il valore economico dei prodotti, ma lo sviluppo del potere e dell'ingegno sociale. E' questa liberazione dai servizi limitati, questa apertura alle possibilità dello spirito umano che rende queste attività pratiche nella scuola alleate dell'arte e centri di scienza e storia.

Tutte le scienze sono unite nella geografia. Il significato della geografia è che presenta la terra come sede stabile delle occupazioni dell'uomo. Il mondo senza questa relazione con l'attività umana è meno di un mondo.

L'operosità e i risultati degli uomini, escludendo le loro radici nella terra, ...

are not even a sentiment, hardly a name. The earth is the final source of all man's food. It is his continual shelter and protection, the raw material of all his activities, and the home to whose humanizing and idealizing all his achievement returns. It is the great field, the great mine, the great source of the energies of heat, light, and electricity; the great scene of ocean, stream, mountain, and plain, of which all our agriculture and mining and lumbering, all our manufacturing and distributing agencies, are but the partial elements and factors.

...

...

...

...

non sono ancora un sentimento, sono appena un nome. La terra è la sorgente ultima di qualsiasi alimento dell'uomo. Essa è il grande campo, la grande miniera, la grande sorgente delle energie del calore, della luce e dell'elettricità; la grande scena dell'oceano, dei fiumi, delle montagne, della pianura, di tutto quello di cui la nostra agricoltura, la nostra arte mineraria e forestale, tutti i nostri organismi di fabbricazione e di distruzione non sono che elementi e fattori.

...

...

...

...

...

...

non sono un sentimento e difficilmente rappresentano un nome. La terra è la risorsa finale di tutto il nutrimento dell'umanità. Gli è di continuo rifugio e protezione, la materia prima di tutte le sue attività e la sede alla cui umanizzazione e idealizzazione ritornano tutti i suoi risultati. E' il grande campo, la grande miniera, la grande fonte delle energie del calore, della luce e dell'elettricità; il grande scenario degli oceani, dei fiumi, delle montagne e delle pianure della quale tutta la nostra agricoltura, la nostra industria mineraria, il nostro commercio del legname, tutte le nostre organizzazioni di produzione e di distribuzione non sono altro che elementi e fattori parziali.

It is through occupations determined by this environment that mankind has made its historical and political progress. It is through these occupations that the intellectual and emotional interpretation of nature has been developed. It is through what we do in and with the world that we read its meaning and measure its value. In educational terms, this means that these occupations in the school shall not be mere practical devices or modes of routine employment, the gaining of better technical skill as cooks, seamstresses, or carpenters, but active centers of scientific insight into natural materials and processes, points of departure whence children shall be

Sono state queste occupazioni a promuovere l'interpretazione intellettuale e sentimentale della natura. Mediante ciò che facciamo nel mondo e col mondo abbiamo imparato a renderci conto del suo significato ed a misurare il suo valore. In termini educativi questo significa che queste occupazioni nella scuola non devono essere meri espedienti pratici ovvero forme di occupazione abitudinaria, un modo di conseguire maggiore perizia tecnica nel cucinare, nel cucire o nella falegnameria, ma centri attivi di approfondimento della conoscenza scientifica di materiali e processi naturali; punti di partenza da cui i fanciulli sono...

E' attraverso queste occupazioni che l'interpretazione intellettuale ed emotiva della natura si è sviluppata. E' attraverso di essa che noi agiamo nel e con il mondo, che capiamo il suo significato e misuriamo il suo valore. Usando i termini dell'istruzione, ciò significa che queste occupazioni nella scuola non dovrebbero essere puri strumenti pratici o modi di uso quotidiano come l'ottenimento di una migliore capacità tecnica come cuochi, sarte o falegnami, ma come centri attivi dell'ingegno scientifico nei materiali e nei processi naturali, punti di partenza da cui i bambini saranno...

...

...

led out into a realization of the historic development of man. The actual significance of this can be told better through one illustration taken from actual school work than by general discourse. There is nothing which strikes more oddly upon the average intelligent visitor than to see boys as well as girls of ten, twelve, and thirteen years of age engaged in sewing and weaving. If we look at this from the standpoint of preparation of the boys for sewing on buttons and making patches, we get a narrow and utilitarian conception — a basis that hardly justifies giving prominence to this sort of work in the school. But if we look at it from another side,

condotti a rivivere lo svolgimento storico dell'uomo. L'effettivo significato di questo può essere spiegato con un esempio tolto dal lavoro della nostra scuola meglio che con un discorso generale. Non c'è nulla che faccia una più strana impressione su un visitatore di intelligenza media quanto il vedere ragazzi e ragazze di dieci, dodici e tredici anni impegnati a cucire e tessere. Se noi osserviamo questo dal punto di vista della preparazione dei ragazzi ad attaccare un bottone o mettere una pezza, adottiamo un modo di vedere angusto e utilitario, il quale difficilmente può indurre a giustificare questa specie di lavoro nella scuola. Ma se guardiamo le cose sotto un altro aspetto

condotti alla realizzazione dello sviluppo storico dell'uomo. Il significato vero di tutto questo si può illustrare meglio attraverso un esempio preso dalla scuola vera piuttosto che da discorsi generali. Non c'è nulla che colpisca in modo più strano il visitatore intelligente medio che vedere ragazzi e ragazze di dieci, dodici o tredici anni impegnati a cucire e tessere. Se guardiamo a tutto ciò dal punto di vista della preparazione dei ragazzi nell'attaccare bottoni e rattoppare, avremo un concetto limitato e di convenienza, una base che difficilmente giustifica il dare importanza a questo tipo di lavoro nella scuola. Ma se guardiamo tutto ciò da un altro punto di vista,

we find that this work gives the point of departure from which the child can trace and follow the progress of mankind in history, getting an insight also into the materials used and the mechanical principles involved. In connection with these occupations the historic development of man is recapitulated. For example, the children are first given the raw material — the flax, the cotton plant, the wool as it comes from the back of the sheep (if we could take them to the place where the sheep are sheared, so much the better). Then a study is made of these materials from the standpoint of their adaptation to the uses to which they may be put.

troviamo che questo lavoro è un punto di partenza, dal quale il ragazzo può rintracciare e seguire il progresso dell'umanità nella storia, imparando a conoscere i materiali usati e i principi meccanici che quell'uso implica. Per esempio, cominciamo col dare ai ragazzi la materia grezza: il lino, la pianta del cotone, la lana come viene dal dorso delle pecore (e meglio ancora se potessimo condurli sul luogo dove si tosano le pecore). Poi debbono studiare questi materiali dal punto di vista del loro adattamento agli usi cui debbono servire.

...

...

...

scopriamo che questo lavoro offre il punto di partenza dal quale il bambino può tracciare e seguire il progresso dell'umanità nella storia, migliorando l'ingegno anche per i materiali usati e i principi meccanici coinvolti. Relativamente a queste occupazioni lo sviluppo storico dell'uomo è riepilogato. Ad esempio ai bambini viene prima data la materia prima, il lino, la pianta di cotone, la lana direttamente dal corpo della pecora (se si potessero portare nel posto in cui le pecore vengono tosate sarebbe ancora meglio). Poi si studiano i materiali da un punto di vista del loro adattamento agli usi ai quali sono destinati.

...

For instance, a comparison of the cotton fiber with wool fiber is made. I did not know, until the children told me, that the reason for the late development of the cotton industry as compared with the woolen is that the cotton fiber is so very difficult to free by hand from the seeds. The children in one group worked thirty minutes freeing cotton fibers from the boll and seeds, and succeeded in getting out less than one ounce. They could easily believe that one person could gin only one pound a day by hand, and could understand why their ancestors wore woolen instead of cotton clothing. Among other things discovered ...
...
...

Per esempio si paragona la fibra del cotone con quella del legno. Io non avevo mai saputo, sino a che i fanciulli non me lo hanno detto, che il più lento sviluppo dell'industria del cotone di fronte a quella della lana è dovuto al fatto che la fibra di cotone è molto più difficile liberare dai semi per chi adopera le mani. Un gruppo di ragazzi lavorò trenta minuti a liberare fibre di cotone dal gambo e dai semi e ne raccolse meno di un'oncia. Essi si resero perfettamente conto che una persona sola con le sue mani non avrebbe potuto mondare più di una libbra al giorno: capirono quindi la ragione per la quale i loro antenati indossarono abiti di lana anziché di cotone. Fra le altre cose scoperte Per esempio si fa un paragone tra

la fibra del cotone con quella della lana. Non sapevo, finché non me l'hanno detto i bambini, che il motivo del tardo sviluppo dell'industria del cotone, se paragonato a quella della lana, è che la fibra di cotone è davvero molto difficile da togliere manualmente dai semi. I bambini di un gruppo hanno lavorato trenta minuti per raccogliere le fibre di cotone dalla capsula e dai semi e ne hanno raccolto meno di un'oncia. Quindi hanno facilmente immaginato che una persona poteva sgranare solo una libbra al giorno manualmente e sono riusciti a capire perché i loro avi indossassero abiti di lana piuttosto che di cotone. Fra le altre cose scoperte e ...

as affecting their relative utilities was the shortness of the cotton fiber as compared with that of wool, the former averaging, say, one-third of an inch in length, while the latter run to three inches in length; also that the fibers of cotton are - smooth and do not cling together, while the wool has a certain roughness which makes the fibers stick, thus assisting the spinning. The children worked this out for themselves with the actual material, aided by questions and suggestions from the teacher. They then followed the processes necessary for working the fibers up into cloth. They reinvented the first frame for carding the wool — a couple of boards with ...

per quanto concerne la loro relativa utilità ci fu questa, che le fibre del cotone sono più corte di quelle della lana, essendo le une lunghe un terzo di pollice e le seconde tre pollici, e che, inoltre, le fibre del cotone sono lisce e non strette fra di loro, mentre la lana ha una certa ruvidezza che indurisce le fibre, e facilita la filatura. I ragazzi impararono questo da sé con il materiale che avevano fra mano, aiutati dai quesiti e dai suggerimenti dell'insegnante. Essi indagarono poi i processi necessari per trasformare le fibre in tessuto. Reinventarono il primo strumento per cardare la lana, una coppia di assi muniti di ...

per quanto concerne la loro relativa utilità ci fu questa, che le fibre del cotone sono più corte di quelle della lana, cioè si potrebbe dire che la media della prima era di un terzo di pollice in lunghezza e quella della seconda di circa tre pollici, inoltre le fibre di cotone sono lisce e non sono strette tra loro, mentre la lana è un po' ruvida cosa che rende le fibre dure facilitando la filatura. I bambini hanno elaborato questo per se stessi con il materiale disponibile, aiutati da domande e suggerimenti dell'insegnante. Poi hanno seguito i procedimenti necessari per la trasformazione delle fibre in tessuto. Hanno reinventato il primo telaio per cardare la lana, una coppia di tavole con ...

sharp pins in them for scratching it out. They redeviſed the ſimpleſt proceſs for ſpinning the wool — a pierced ſtone or ſome other weight through which the wool is paſſed, and which as it is twirled draws out the fiber; next the top, which was ſpun on the floor, while the children kept the wool in their hands until it was gradually drawn out and wound upon it. Then the children are introduced to the invention next in hiſtoric order, working it out experimentally, thus ſeeing its neceſſity, and tracing its effects, not only upon that particular induſtry, but upon modes of ſocial life — in this way paſſing in review the entire proceſs up to the ...

ſpilli aguzzi. Riſcoprirono il proceſſo più ſemplice per filare la lana: una pietra forata o qualche altro corpo peſante nei quali ſi fa paſſare la lana, le cui fibre ſi diſtendono, mentre eſſa gira rapidamente; poi la trottola che fu fatta girare ſul pavimento, mentre i ragazzi tenevano in mano il filo che, uſcendo gradatamente, ſi avvolgeva intorno ad eſſa. In ſeguito i fanciulli ſono iniziati alla invenzione che tiene dietro in ordine ſtorico, la riſtroiſcono ſperimentalmente, ſcorgendo in tal modo la ſua neceſſità, e tenendo dietro ai ſuoi effetti non ſoltanto ſu quella particolare induſtria, ma ſulla vita ſociale, paſſando in tal modo in rivista l'intero proceſſo fino al

perni affilati per rasperla. Hanno riprogettato il più ſemplice proceſſo di filatura della lana, una pietra forata o qualche altro peſo attraverso il quale viene paſſata la lana che girando tende la fibra, poi la ruota fu meſſa in funzione ſul pavimento e i bambini tenevano la lana tra le mani finché non fu lentamente tutta teſa e avvolta. Poi i bambini ſono paſſati alla ſucceſſiva invenzione in ordine ſtorico, elaborandola in modo ſperimentale per poi capirne i biſogنی e indicandone gli effetti, non ſolo per un particolare tipo di induſtria, ma anche ſui modi di vita ſociale, paſſando in queſto modo in rivista tutto il procedimento fino ai ...

present complete loom, and all that goes with the application of science in the use of our present available powers. I need not speak of the science involved in this — the study of the fibers, of geographical features, the conditions under which raw materials are grown, the great centers of manufacture and distribution, the physics involved in the machinery of production; nor, again, of the historical side — the influence which these inventions have had upon humanity. You can concentrate the history of all mankind into the evolution of the flax, cotton, and wool fibers into clothing. I do not mean that this is ...
 ...

nostro telaio e a tutto quello che consegue dall'applicazione della scienza nell'uso delle forze attualmente a nostra disposizione. E non m'indugero' sulle conoscenze scientifiche che derivano da tutto questo (lo studio della fibra, delle configurazioni geografiche, le condizioni nelle quali crescono le materie prime, i grandi centri di fabbricazione e di distribuzione, la fisica che sta a fondamento del macchinario di produzione); e non insistero' neppure sul lato storico (l'influenza che queste invenzioni hanno esercitato sull'umanita'). Voi potete centrare la storia dell'intera umanita' nell'evoluzione del lino, del cotone e delle fibre di lana sino all'abito. Non credo che questo sia ...
 ...

telai moderni completi e tutto ciò che si usa applicato alla scienza usata dalle attuali forze disponibili. Non è necessario che parli della scienza coinvolta, lo studio delle fibre, delle caratteristiche geografiche, delle condizioni alle quali crescono le materie prime, dei grandi centri di produzione e distribuzione, della fisica usata nei macchinari di produzione; né da un punto di vista storico, dell'influenza esercitata da queste invenzioni sull'umanita'. Si può concentrare la storia di tutta l'umanita' nell'evoluzione delle fibre di lino, cotone e lana fino all'abito. Non voglio dire che questo sia...
 ...
 ...

the only, or the best, center. But it is true that certain very real and important avenues to the consideration of the history of the race are thus opened — that the mind is introduced to much more fundamental and controlling influences than appear in the political and chronological records that usually pass for history.

Now, what is true of this one instance of fibers used in fabrics (and, of course, I have only spoken of one or two elementary phases of that) is true in its measure of every material used in every occupation, and of the processes employed. The occupation supplies the child with a genuine motive; it gives him experience at first hand;

l'unico o il miglior centro. Ma è vero che in tal modo sono aperte molto effettive ed importanti vie alla considerazione della storia del genere umano e la mente è avviata alla conoscenza di influenze molto più fondamentali e regolatrici che non accada con le elencazioni politiche e cronologiche che sogliono passare per storia.

Ora, quel che è vero in questo esempio di fibre usate nelle fabbriche (e, naturalmente, ho parlato soltanto di una o due fasi elementari di esse) è vero, a sua volta, di qualsiasi materia adoperata in qualsiasi lavoro, e di processi relativi. L'occupazione fornisce al ragazzo un motivo effettivo; gli porge esperienze di prima mano;

l'unico centro o il migliore. Ma è vero che certe strade davvero reali e importanti si sono da qui aperte verso la considerazione della storia della razza, e la mente è introdotta a influenze molto più fondamentali e di controllo di quelle che appaiono nelle registrazioni politiche e cronologiche che generalmente passano per storia.

Ora ciò che è vero di questo esempio di fibre usate nei tessuti (e naturalmente io ho parlato solo di una o due fasi elementari di ciò) è vero nella sua misura per ogni materiale usato in ogni occupazione e per il processo utilizzato. L'occupazione fornisce al bambino un motivo genuino; gli dà l'esperienza di prima mano;

it brings him into contact with realities. It does all this, but in addition it is liberalized throughout by translation into its historic and social values and scientific equivalencies. With the growth of the child's mind in power and knowledge it ceases to be a pleasant occupation merely and becomes more and more a medium, an instrument, an organ of understanding — and is thereby transformed. This, in turn, has its bearing upon the teaching of science. Under present conditions, all activity, to be successful, has to be directed somewhere and somehow by the scientific expert — it is a case of applied science.

lo mette in contatto con le cose reali. Oltre a tutto questo essa viene liberalizzata dalle radici con la sua trasformazione in valori storici e sociali e in equivalenti scientifici. Col crescere in potere e in conoscenza della mente del ragazzo, essa cessa di essere un'occupazione soltanto piacevole e diventa sempre più un mezzo, uno strumento, un organo per intendere ed in tal modo viene trasformata. Questo, a sua volta, ha il suo peso sull'insegnamento della scienza. Nelle attuali condizioni, qualsiasi attività per avere successo, deve essere diretta in qualche luogo e in qualche modo da chi è esperto nella scienza: è un caso di scienza applicata.

lo porta in contatto con la realtà. Fa tutto ciò ed è anche liberalizzata attraverso la trasformazione nei propri valori storici e sociali ed equivalenze scientifiche. Con la crescita della mente del bambino in potenza e conoscenza smette di essere un'occupazione puramente piacevole e diventa sempre più un mezzo, uno strumento, un organo di comprensione, e quindi si trasforma. Questo a sua volta si appoggia sull'insegnamento della scienza. Alle condizioni attuali, tutte le attività, per avere successo, devono essere dirette in qualche luogo e in qualche modo da esperti scientifici, che è il caso delle scienze applicate.

This connection should determine its place in education. It is not only that the occupations, the so-called manual or industrial work in the school, give the opportunity for the introduction of science which illuminates them, which makes them material, freighted with meaning, instead of being mere devices of hand and eye; but that the scientific insight thus gained becomes an indispensable instrument of free and active participation in modern social life. Plato somewhere speaks of the slave as one who in his actions does not express his own ideas, but those of some other man. It is our social problem now, even more urgent than in the ...

Questo legame dovrebbe determinare il posto nella scuola. Le occupazioni, il così detto lavoro manuale o costruttivo nella scuola, non devono soltanto offrire l'opportunità di far posto alla scienza che li illumina, che da meri spediendi della mano e dell'occhio li trasformi in materiale, carico di significato. L'abito scientifico così conseguito deve diventare piuttosto un indispensabile strumento di libera ed attiva partecipazione alla vita sociale moderna. Platone afferma in qualche luogo che lo schiavo è colui che nelle sue azioni non esprime le proprie idee, ma quelle di un altro uomo. Il nostro problema sociale, più urgente oggi che al ...

Questo collegamento dovrebbe determinare il proprio posto nella scuola. Non è solo il fatto che le occupazioni, il cosiddetto lavoro manuale o industriale nella scuola, danno l'opportunità di introdurre la scienza che le illumina, che le rende materiali, cariche di significato, invece di essere puri strumenti per la mano e l'occhio; ma è anche il fatto che l'ingegno scientifico così ottenuto diventa uno strumento indispensabile della partecipazione libera e attiva alla moderna vita sociale. Platone in qualche punto parla dello schiavo come di uno che nelle sue azioni non esprime le proprie idee, ma quelle di un altro uomo. Adesso è un nostro problema sociale, ancora più urgente dei

time of Plato, that method, purpose, understanding, shall exist in the consciousness of the one who does the work, that his activity shall have meaning to himself.

When occupations in the school are conceived in this broad and generous way, I can only stand lost in wonder at the objections so often heard, that such occupations are out of place in the school because they are materialistic, utilitarian, or even menial in their tendency. It sometimes seems to me that those who make these objections must live in quite another world. The world in which most of us live is a world in which everyone has a calling and occupation, ...

...

tempo di Platone, si è che il metodo, lo scopo, la comprensione esistano nella coscienza di chi opera, che la sua attività abbia significato per lui stesso.

Quando le occupazioni nella scuola sono concepite in questo modo largo e generoso, non posso non provare stupore nell'ascoltare le obiezioni così spesso ripetute, che codeste occupazioni sono fuori posto nella scuola perché sono materialistiche, utilitarie e persino servili nella loro tendenza. Talvolta ho l'impressione che coloro che fanno queste obiezioni debbano vivere in tutt'altro mondo. Il mondo in cui la maggior parte di noi vive è un mondo in cui ognuno ha un compito e un'occupazione,

tempi di Platone, che il metodo, lo scopo, la comprensione esistono nella coscienza di uno che lavora, con la propria attività che ha un senso per lui.

Quando le occupazioni nella scuola sono concepite in questo modo ampio e generoso, io non posso far altro che restare meravigliato dalle obiezioni così spesso sentite che tali occupazioni sono fuori luogo nella scuola perché sono materialistiche, utilitaristiche e addirittura servili nella loro tendenza. A volte mi sembra che quelli che fanno queste obiezioni vivano in tutt'altro mondo. Il mondo in cui la maggior parte di noi vive è un mondo nel quale tutti hanno un mestiere e un lavoro,

something to do. Some are managers and others are subordinates. But the great thing for one as for the other is that each shall have had the education which enables him to see within his daily work all there is in it of large and human significance. How many of the employed are today mere appendages to the machines which they operate! This may be due in part to the machine itself or the régime which lays so much stress upon the products of the machine; but it is certainly due in large part to the fact that the worker has had no opportunity to develop his imagination and his sympathetic insight as to the social and scientific values found in his work.

qualcosa da fare. Taluni dirigono, altri son subordinati. Ma la cosa che importa per gli uni e gli altri è che ognuno abbia avuta l'educazione che lo metta in grado di scorgere nel proprio lavoro quotidiano tutto quanto ha un significato largo e umano: quanti lavoratori sono oggi meri accessori delle macchine che adoperano! Questo è dovuto in parte alla macchina stessa od al regime che si appoggia tanto sui prodotti della macchina; ma è certamente dovuto in larga parte anche al fatto che il lavoratore non ha avuto nessuna opportunità di sviluppare la sua immaginazione e la sua simpatia e comprensione per i valori sociali e scientifici che si trovano nella propria opera.

qualcosa da fare. Ci sono i direttori e i subalterni. Ma la grande cosa sia per l'uno che per l'altro è che ciascuno dovrebbe avere la giusta istruzione che gli permetta di vedere nel proprio lavoro quotidiano tutto quello che c'è di ampio e umano. Quanti lavoratori oggi sono delle semplici appendici delle macchine che fanno funzionare! Ciò potrebbe essere dovuto in parte alla macchina stessa o al regime che pone così tanta pressione sui prodotti della macchina; ma è certamente dovuto in gran parte al fatto che il lavoratore non ha avuto l'opportunità di sviluppare la propria immaginazione e il proprio ingegno solidale anche per i valori sociali e scientifici del suo lavoro.

At present, the impulses which lie at the basis of the industrial system are either practically neglected or positively distorted during the school period. Until the instincts of construction and production are systematically laid hold of in the years of childhood and youth, until they are trained in social directions, enriched by historical interpretation, controlled and illuminated by scientific methods, we certainly are in no position even to locate the source of our economic evils, much less to deal with them effectively. If we go back a few centuries, we find a practical monopoly of learning.
...
...

Al presente gli impulsi che stanno alla base del sistema industriale sono o praticamente negletti o positivamente distorti dal loro fine durante il periodo scolastico. Fino a che gli istinti di costruzione e di produzione non saranno sistematicamente esercitati negli dell'infanzia e della giovinezza, sino a che non saranno indirizzati verso direzioni sociali, arricchiti da interpretazioni storiche, controllati e illuminati da metodi scientifici, non saremo in grado di individuare la sorgente dei nostri malanni sociali, ancor meno di apportar loro rimedio. Se noi ci volgiamo indietro di pochi secoli, c'imbattiamo in un pratico monopolio del sapere.
...
...

Al giorno d'oggi gli impulsi che si trovano alla base del sistema industriale sono o praticamente trascurati o positivamente distorti durante il periodo scolastico. Finché l'istinto di costruzione e di produzione non vedrà gettate le proprie basi sistematicamente durante l'infanzia e la giovinezza, finché non ci sarà formazione nelle direzioni sociali, arricchite dall'interpretazione storica, controllate ed illuminate dai metodi scientifici, sicuramente non saremo nella posizione di neanche localizzare la fonte dei nostri mali economici, e ancor meno di affrontarli efficacemente. Se torniamo indietro di alcuni secoli, scopriamo un monopolio pratico dell'apprendimento.

The term *possession* of learning is, indeed, a happy one. Learning was a class matter. This was a necessary result of social conditions. There were not in existence any means by which the multitude could possibly have access to intellectual resources. These were stored up and hidden away in manuscripts. Of these there were at best only a few, and it required long and toilsome preparation to be able to do anything with them. A high-priesthood of learning, which guarded the treasury of truth and which doled it out to the masses under severe restrictions, was the inevitable expression of these conditions. But, as a direct result of the industrial revolution ...

Il termine *possession* del sapere è molto indovinato. Il sapere era un patrimonio di classe. Il che era un risultato necessario alle condizioni sociali. Non esistevano mezzi per rendere accessibili alla moltitudine le sorgenti intellettuali. Le quali erano raccolte e celate in manoscritti, di cui, nel migliore dei casi, era scarso il numero. Solo una e accurata preparazione poteva mettere in grado di scoprire quel che essi contenevano. Ne seguiva inevitabilmente che i tesori della verità erano custoditi da una casta sacerdotale del sapere, che li distribuiva alle masse con rigide restrizioni. Ma la rivoluzione industriale, ...

Il termine *possession* dell'apprendimento è veramente felice. L'apprendimento era una questione di classe. Era un risultato necessario delle condizioni sociali. Non c'era nessun modo tramite il quale durante la propria esistenza la moltitudine potesse aver un qualche accesso alle fonti intellettuali. Erano conservate e nascoste nei manoscritti. Di questi ce ne erano pochi ed era necessaria una preparazione lunga e laboriosa per imparare a gestirli. L'alto sacerdote del sapere, che conservava il tesoro della verità e che lo ripartiva tra le masse con rigide restrizioni, era l'inevitabile espressione di queste condizioni. Ma come risultato diretto della rivoluzione industriale,

of which we have been speaking, this has been changed. Printing was invented; it was made commercial. Books, magazines, papers were multiplied and cheapened. As a result of the locomotive and telegraph, frequent, rapid, and cheap intercommunication by mails and electricity was called into being. Travel has been rendered easy; freedom of movement, with its accompanying exchange of ideas, indefinitely facilitated. The result has been an intellectual revolution. Learning has been put into circulation. While there still is, and probably always will be, a particular class having the special business of inquiry in hand, ...

di cui abbiamo parlato, ha provocato direttamente il cambiamento di queste cose. E' stata inventata la stampa, ed è diventata un commercio. Si sono moltiplicati libri, riviste, giornali e a basso prezzo. La locomotiva ed il telegrafo hanno reso le comunicazioni per via della posta e dell'elettricità frequenti, rapide ed economiche. E' stato reso agevole il viaggiare; indefinitamente facilitata la libertà di movimento con il conseguente scambio delle idee. La cultura è stata messa in circolazione. Sebbene ci sia ancora e probabilmente ci sarà sempre una classe particolare che si dedica a indagare la verità, ...

della quale abbiamo parlato, ciò è cambiato. E' stata inventata la stampa; è stata commercializzata. Libri, riviste, giornali si sono moltiplicati e hanno ridotto il prezzo. Come risultato della locomotiva e del telegrafo sono nate comunicazioni tramite posta ed elettricità frequenti, veloci ed economiche. Viaggiare è diventato semplice, la libertà di movimento, con lo scambio di idee che l'accompagna, enormemente agevolata, il risultato è stato una rivoluzione intellettuale. Il sapere è stato messo in circolazione. Mentre c'è ancora, e forse ci sarà sempre, una classe speciale che avrà in mano il particolare campo della ricerca, ...

is henceforth out of the question. It is an anachronism. Knowledge is no longer an immobile solid; it has been liquefied. It is actively moving in all the currents of society itself. It is easy to see that this revolution, as regards the materials of knowledge, carries with it a marked change in the attitude of the individual. Stimuli of an intellectual sort pour in upon us in all kinds of ways. The merely intellectual life, the life of scholarship and of learning, thus gets a very altered value. Academic and scholastic, instead of being titles of honor, are becoming terms of reproach.

...

...

...

non si può più parlare di una classe colta separata dalle altre. Sarebbe un anacronismo. Essa circola attivamente in tutte le correnti della società stessa. E' agevole scorgere che codesta rivoluzione, per quanto concerne la materia della conoscenza, reca con sé un notevole cambiamento nell'atteggiamento dell'individuo. Stimoli di natura intellettuale, l'imparare e lo studiare scolastico, hanno perduto molto del loro valore. Accademico e scolastico non sono più titoli d'onore, sono diventati termini di riprovazione.

...

...

...

...

è nata una classe istruita che si distingue. E' un anacronismo. La conoscenza non è più un solido immobile, è stata liquefatta. Si sta muovendo in tutte le correnti della società stessa. E' facile vedere che questa rivoluzione, per quanto riguarda i materiali della conoscenza, porta con sé un cambio notevole nell'atteggiamento degli individui. Gli stimoli di un destino intellettuale si riversano su di noi in ogni modo. La vita puramente intellettuale, la vita del sapere e dell'apprendimento acquistano quindi un valore molto diverso. L'accademico e lo scolastico, invece di essere titolo d'onore, stanno diventando motivo di rimprovero.

But all this means a necessary change in the attitude of the school, one of which we are as yet far from realizing the full force. Our school methods, and to a very considerable extent our curriculum, are inherited from the period when learning and command of certain symbols, affording as they did the only access to learning, were all-important. The ideals of this period are still largely in control, even where the outward methods and studies have been changed. We sometimes hear the introduction of manual training, art, and science into the elementary, and even the secondary, schools deprecated on the ground that they ...

Ma tutto questo implica un necessario cambiamento nell'atteggiamento della scuola, di cui siamo ancora molto lontani dall'avere compreso il pieno valore. I nostri metodi scolastici, e sotto molti aspetti, i nostri programmi sono eredità di un periodo in cui l'imparare e il padroneggiare certi simboli, che soli davano accesso alla cultura, erano l'unica cosa che aveva valore. Gli ideali di questo periodo dominano ancora largamente, anche se i metodi esterni e gli studi sono stati cambiati. Noi ascoltiamo talvolta deprecare l'introduzione del lavoro manuale, dell'arte e della scienza nelle scuole elementari, ed anche nelle secondarie, per la ragione che essi ...

Ma tutto ciò indica un necessario cambiamento nell'atteggiamento della scuola, che però siamo molto lontani dal mettere in pratica. I nostri metodi scolastici e in modo molto considerevole anche i nostri programmi, sono ereditati da un periodo in cui l'apprendimento e il dominio di certi simboli erano importantissimi, come se fossero gli unici a permettere l'accesso al sapere. Gli ideali di questo periodo sono ancora ampiamente controllati, anche dove i metodi e gli studi sono cambiati. A volte sentiamo dell'introduzione della formazione manuale, dell'arte e delle scienze alle elementari e anche alle superiori; le scuole disapprovano sulla base che

tend toward the production of specialists — that they detract from our present scheme of generous, liberal culture. The point of this objection would be ludicrous if it were not often so effective as to make it tragic. It is our present education which is highly specialized, one-sided, and narrow. It is an education dominated almost entirely by the mediaeval conception of learning. It is something which appeals for the most part simply to the intellectual aspect of our natures, our desire to learn, to accumulate information, and to get control of the symbols of learning; not to our impulses and tendencies to make, to do, to create, to produce, whether in the

tenderebbero a fare degli specialisti, ad allontanare dal nostro sistema attuale di cultura generosa, liberale. Questa obiezione sarebbe ridicola, se non avesse spesso tanto peso da renderla tragica. E' la nostra educazione presente ch'è piuttosto specializzata, unilaterale, angusta. E' la nostra un'educazione dominata quasi interamente da una concezione medioevale del sapere. Essa si rivolge in gran parte soltanto al lato intellettuale della nostra natura, al nostro desiderio di apprendere, di accumulare informazioni, di padroneggiare i simboli del sapere, non già ai nostri impulsi ed alle nostre tendenze a fare, a costruire, a creare, a produrre sia per

tendono alla produzione di specialisti, che sminuiscono l'attuale schema di cultura generosa e liberale. Il punto di questa obiezione sarebbe ridicolo se non fosse così efficace da sembrare tragico. E' la nostra istruzione attuale che è altamente specializzata, unilaterale e limitata. E' un'istruzione dominata quasi completamente da una concezione medioevale dell'apprendimento. E' qualcosa che interessa per la maggior parte solo l'aspetto intellettuale della nostra natura, il nostro desiderio di imparare, di accumulare informazioni e di raggiungere il controllo dei simboli del sapere; non i nostri impulsi e tendenze a fare, costruire, creare, produrre, come

form of utility or of art. The very fact that manual training, art, and science are objected to as technical, as tending toward mere specialism, is of itself as good testimony as could be offered to the specialized aim which controls current education. Unless education had been virtually identified with the exclusively intellectual pursuits, with learning as such, all these materials and methods would be welcome, and would be greeted with the utmost hospitality.

While training for the profession of learning is regarded as the type of culture, or a liberal education, the training of a mechanic, a musician,

per scopi utilitari sia per scopi artistici. Già il fatto che al lavoro manuale, all'arte e alla scienza si rimproveri di essere insegnamenti tecnici, che avviano al mero specialismo, sta a testimoniare quanto la presente educazione soggiaccia a una finalità specializzata. Se l'educazione non fosse stata virtualmente identificata con la pura e semplice cultura intellettuale, col sapere come tale, tutti i materiali e i metodi di cui abbiamo fatto parola sarebbero stati accolti con entusiasmo, con il più aperto spirito di ospitalità. Mentre l'educazione alla professione del sapere è considerata come il tipo della cultura, come educazione liberale, la formazione del meccanico, del mu-

utilità o come arte. Lo stesso fatto che la formazione manuale, l'arte e le scienze siano disapprovati in quanto tecnici, tendenti alla pura specializzazione è la giusta testimonianza che potrebbe essere offerta alla causa della specializzazione che controlla l'istruzione attuale. Se l'istruzione non fosse realmente identificata con scopi esclusivamente intellettuali, con l'apprendimento in sé, tutti questi materiali e metodi sarebbero i benvenuti, sarebbero salutati con la massima cordialità. Mentre la formazione per il lavoro di apprendere è visto come un tipo di cultura o come un'educazione liberale, la formazione di un meccanico, un musicista,

a lawyer, a doctor, a farmer, a merchant, or a railroad manager is regarded as purely technical and professional. The result is that which we see about us everywhere—the division into “cultured” people and “workers”, the separation of theory and practice. Hardly 1 per cent of the entire school population ever attains to what we call higher education; only 5 per cent to the grade of our high school; while much more than half leave on or before the completion of the fifth year of the elementary grade. The simple facts of the case are that in the great majority of human beings the distinctively intellectual interest ...

sico, dell'avvocato, del dottore, del fattore, del commerciante o del funzionario delle ferrovie è considerata come meramente tecnica e professionale. Ne consegue che noi scorgiamo dovunque intorno a noi la divisione fra persone “colte” e “lavoratori”, la separazione della teoria dalla pratica. Intanto solo l'uno per cento dell'intera popolazione perviene a quella che denominiamo educazione superiore; solo il cinque per cento raggiunge la nostra scuola media; mentre molto più della metà abbandonano la scuola alla fine del quinto anno di scuola elementare o prima ancora. Il fatto si è che nella grande maggioranza degli esseri umani il puro e semplice interesse

un avvocato, un dottore, un agricoltore, un mercante o un direttore delle ferrovie è vista come puramente tecnica e professionale. Il risultato è quello che vediamo attorno a noi ovunque, la divisione tra persone “acculturate” e “lavoratori”, la separazione della teoria dalla pratica. Nemmeno l'un per cento dell'intera popolazione scolastica arriva a quello che chiamiamo istruzione superiore; solo il cinque per cento finisce la scuola media; mentre molto più della metà abbandona prima di avere terminato il quinto anno delle elementari. Questi semplici fatti dimostrano che la grande maggioranza degli esseri umani non è dominata dall'interesse

is not dominant. They have the so-called practical impulse and disposition. In many of those in whom by nature intellectual interest is strong, social conditions prevent its adequate realization. Consequently by far the larger number of pupils leave school as soon as they have acquired the rudiments of learning, as soon as they have enough of the symbols of reading, writing, and calculating to be of practical use to them in getting a living. While our educational leaders are talking of culture, the development of personality, etc., as the end and ...
 ...
 ...
 ...

culturale non è quello che domina. In essi dominano quelli che si sogliono chiamare impulsi a disposizioni pratiche. In molti di coloro nei quali per natura l'interesse culturale è vigoroso, esso non può sbocciare pienamente per colpa delle condizioni sociali. Di conseguenza la maggior parte degli alunni abbandona la scuola appena hanno acquistato i rudimenti del sapere, appena hanno appreso dei simboli del sapere (leggere, scrivere e far di conto) quel tanto che li metta in grado di usarli praticamente nella vita. Mentre i luminari del nostro pensiero educativo parlano di cultura, di svolgimento della personalità, ecc. come scopo e ...

esclusivamente intellettuale. Hanno i cosiddetti impulsi e disposizione pratici. In molti di quelli in cui per natura l'interesse intellettuale è forte, le condizioni sociali non portano ad una realizzazione appropriata. Di conseguenza fino ad ora un gran numero di studenti abbandonano la scuola quando hanno appena acquisito i rudimenti del sapere, quando cioè i simboli della lettura, della scrittura e del calcolo hanno per loro acquisito un'utilità pratica per guadagnarsi da vivere. Mentre i responsabili della nostra istruzione continuano a parlare di cultura, di sviluppo della personalità ecc. come il fine e ...
 ...
 ...

aim of education, the great majority of those who pass under the tuition of the school regard it only as a narrowly practical tool with which to get bread and butter enough to eke out a restricted life. If we were to conceive our educational end and aim in a less exclusive way, if we were to introduce into educational processes the activities which appeal to those whose dominant interest is to do and to make, we should find the hold of the school upon its members to be more vital, more prolonged, containing more of culture. But why should I make this labored presentation? The obvious fact is that our social life has ...

mèta dell'educazione, la gran parte di coloro che sottostanno all'istruzione la considerano soltanto strumento angustamente pratico per procurarsi quel tanto che li sottragga a una vita di restrizioni. Se noi avessimo dello scopo e della mèta dell'educazione un'idea meno esclusiva, se noi introducessimo nei processi educativi le attività che si indirizzano a coloro in cui predomina l'interesse per il fare e per il costruire, ci accorgeremo che la scuola eserciterebbe sui suoi membri un'azione molto più vitale, più prolungata, più effettivamente culturale di quel che non accada oggi. Ma perché devo indugiare oltre su questi argomenti? Il fatto chiaro è che la nostra vita sociale si è ...

lo scopo istruttivo in modo meno esclusivo, se introducessimo nei processi istruttivi le attività che riguardano quelli interessati a fare e costruire, scopriremmo che l'influenza della scuola sui suoi membri sarebbe più vitale, più prolungata e darebbe maggiore cultura. Ma perché avrei fatto tutta questa presentazione elaborata? Il fatto chiaro è che la nostra vita sociale è stata ...

undergone a thorough and radical change. If our education is to have any meaning for life, it must pass through an equally complete transformation. This transformation is not something to appear suddenly, to be executed in a day by conscious purpose. It is already in progress. Those modifications of our school system which often appear (even to those most actively concerned with them, to say nothing of their spectators) to be mere changes of detail, mere improvement within the school mechanism, are in reality signs and evidences of evolution. The introduction of active occupations, of nature-study,
...

trasformata in modo profondo e radicale. Se la nostra educazione deve avere qualche significato per la vita, occorre che anch'essa passi attraverso una trasformazione altrettanto profonda. Questa trasformazione non può compiersi repentinamente, non ci si può proporre di ottenerla in un giorno. Essa è già in cammino. Quelle modificazioni del nostro sistema scolastico che spesso sembrano (anche a coloro che più attivi contatti hanno con essa, per tacere dei semplici spettatori) essere meri cambiamenti di dettaglio, meri perfezionamenti nel meccanismo scolastico, in realtà sono segni e testimonianze dell'evoluzione. L'introduzione dell'attività manuale, dello studio della natura,

sottoposta ad un cambiamento completo e radicale. Se la nostra istruzione ha un qualche significato per la vita, anch'essa deve subire una trasformazione altrettanto completa. Questa trasformazione non è qualcosa che deve avvenire improvvisamente, da farsi in un giorno consapevolmente. Sta già avvenendo. Le modifiche al sistema scolastico (anche quelle che lo interessano più da vicino, per non parlare dei suoi spettatori) che spesso sembrano essere semplici cambiamenti di particolari, semplici miglioramenti all'interno del meccanismo scolastico, sono in realtà segnali e prove di evoluzione. L'introduzione di occupazioni attive, dello studio della natura,

of elementary science, of art, of history; the relegation of the merely symbolic and formal to a secondary position; the change in the moral school atmosphere, in the relation of pupils and teachers — of discipline; the introduction of more active, expressive, and self-directing factors — all these are not mere accidents, they are necessities of the larger social evolution. It remains but to organize all these factors, to appreciate them in their fulness of meaning, and to put the ideas and ideals involved into complete, uncompromising possession of our school system. To do this means to make each one of our schools an ...

della scienza elementare, dell'arte, della storia, la relegazione al secondo piano dell'elemento puramente simbolico e formale; il cambiamento nell'atmosfera morale della scuola, nelle relazioni fra scolari e maestri, cioè nella disciplina; il dare maggior peso all'attività, all'espressione, all'autogoverno: tutti questi non sono meri accidenti, sono necessità dell'evoluzione sociale più progredita. Non rimane che da organizzare tutti questi fattori, da apprezzarli nella pienezza del loro significato e da acquisire in modo definitivo al nostro sistema scolastico le idee e gli ideali che implicano. Far questo significa trasformare ciascuna delle nostre scuole in una ...

delle scienze elementari, dell'arte, della storia; la relegazione di ciò che è puramente simbolico e formale ad una posizione secondaria, il cambiamento dell'atmosfera morale scolastica, del rapporto tra studenti e insegnanti, della disciplina; l'introduzione di fattori più attivi, espressivi e di autogoverno, tutto ciò non rappresenta semplici casualità, ma necessità di una più ampia evoluzione sociale. Non resta altro che organizzare tutti questi fattori, di apprezzarli nella loro completezza di significato e di far possedere al nostro sistema scolastico in modo completo e assoluto le idee e gli ideali coinvolti. Fare questo significa rendere ognuna delle nostre scuole una ...

embryonic community life, active with types of occupations that reflect the life of the larger society and permeated throughout with the spirit of art, history, and science. When the school introduces and trains each child of society into membership within such a little community, saturating him with the spirit of service, and providing him with the instruments of effective self-direction, we shall have the deepest and best guaranty of a larger society which is worthy, lovely, and harmonious.

embrionale comunità di vita, esplicatesi mediante tipi di occupazione che riflettano la vita della più grande società e permeata nel profondo dallo spirito dell'arte, della storia e della scienza. Quando la scuola farà di ogni ragazzo della società un membro di questa piccola comunità, lo avrà impregnato dello spirito di servizio, e lo avrà provveduto degli strumenti di un effettivo autogoverno, avremo la più profonda e migliore garanzia di una più grande società rispettabile, amabile e armonica.

comunità di vita in embrione, attiva con vari tipi di occupazioni che riflettono la vita della società in senso lato e permeata dello spirito dell'arte, della storia e delle scienze. Quando la scuola introdurrà e formerà ciascun bambino della società come membro di tale piccola comunità, saturandolo dello spirito di servizio e fornendogli gli strumenti di vero autogoverno, avremo la più profonda e migliore garanzia di una società più ampia che vale, bella ed armoniosa.

CONCLUSIONE

Con il presente lavoro ho inteso presentare una storiografia di Dewey non solo partendo da analisi teoriche, ma orientando la ricerca soprattutto sul versante del vissuto e dei dati oggettivi dato che la sua pedagogia è ricca di assunti che costituiscono l'applicazione pratica dei suoi principi filosofici.

I temi fondamentali esposti della sua riflessione filosofica sono, quindi, il principio dell'interazione tra individuo e ambiente, la situazione problematica come condizione dell'interesse e del processo cognitivo, il carattere strumentale del pensiero, la teoria del rapporto mezzi-fini. Sullo sfondo di queste tesi filosofiche, Dewey ha costruito un pensiero e una tecnica pedagogica che suscita un interesse rinnovato (si parla infatti di una *Dewey Renaissance*). Esso, infatti, riveste un'attualità particolare nell'orizzonte odierno della complessità, caratterizzato, da un lato, della centralità di un nuovo modello biologico ed evolutivistico, e, dall'altro, della sua integrazione in una prospettiva sistematica e relazionale.

Il fondamento della pedagogia deweyana risiede nella teoria dell'interesse, posto in intima relazione con il concetto di sforzo: *“lo sforzo senza interesse è pratica da lavoro forzato, ma l'interesse che non suscita sforzo non è interesse vero”*¹.

Il concetto d'interesse è al centro della concezione deweyana della scuola come vita: la stessa tesi della continuità tra scuola e famiglia è un corollario dell'importanza fondamentale attribuita a tale concetto.

L'ideale della vita non è più basato sul perfezionamento della propria interiorità, ma su una reale partecipazione alla costruzione di una società nuova che privilegia la libertà, la ricerca, la progettazione e la collaborazione. Si parla infatti di “pedagogia pragmatica” come verifica pratica delle azioni da compiere nella quotidianità, attraverso il riscontro dell'effettivo miglioramento della vita secondo una concezione problematica della realtà che valorizza, dal punto di vista metodologico, la necessità del confronto, della verifica, della ragione, della tolleranza. Tale concezione porta a rivalutare la gestione democratica dei rapporti educativi all'interno della scuola, con la creazione della cosiddetta “scuola attiva” orientata su alcuni principi: la scuola è una comunità democratica; gli insegnanti hanno la funzione di collaboratori e coordinatori; lo studio deve essere integrato con il lavoro e il gioco; lo sviluppo dei valori comuni deve trovare un terreno favorevole nell'attività comunitaria, nella creatività individuale, nell'uso dell'intelligenza e nella promozione umana.

Per Dewey non c'è scuola attiva senza presenza del lavoro incentrato sull'interesse. L'educazione è “attiva” in quanto *“formatrice di attitudini atte ad adeguare plasticamente l'individuo alle sempre rinnovanti condizioni ambientali e in quanto promotrice di maturità critica e di spirito d'intrapresa”*².

Il tema centrale della riflessione pedagogica su Dewey diviene, così, la *formazione*. Il problema pedagogico per eccellenza riguarda proprio la *formazione* di un soggetto che si configura come il luogo della complessità e

¹ A. VISALBERGHI, *John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze, 1976.

² L. BORGHI, *L'ideale educativo di John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.

della problematicità dell'esistenza, della stessa inquietudine dell'esistere e del suo prender forma di persona.

Interrogarsi sulla *formazione* è, in effetti, dar vita ad una considerazione su "un'azione complessa", cioè producente effetti su altri, generatrice di cambiamenti. Un'azione che ha però una rete concettuale: rinvia cioè alle nozioni di intenzionalità, motivazione, scopo, scelta, e suppone dunque una dimensione teleologica.

BIBLIOGRAFIA

Principali opere in traduzione italiana:

- Scuola e società*, tr. di G. Di Laghi, Catania, Battiano, 1915
- Scuola e società*, tr. di Ernesto Codignola e L. Borghi, Firenze, La Nuova Italia, 1949; XXI rist. 1998
- Educazione e arte*, a cura di L. Bellatalla, Firenze, La Nuova Italia, 1977
- L'educazione di oggi*, tr. L. Borghi, Firenze, La Nuova Italia, 1950; I rist. 1961
- Ricostruzione filosofica*, tr. e intr. di G. De Ruggiero, Bari, Laterza, 1931
- Il mio credo pedagogico*, tr. di L. Oliva, Roma, Tip. Unione editrice, 1913 e Firenze, La Nuova Italia, 1954
- Esperienza e natura*, tr. e intr. di N. Abbagnano, Torini, Paravia, 1948 e, a cura di P. Bairati, Milano, Mursia, 1973
- Democrazia e educazione*, tr. di E. Agnoletti, Firenze, La Nuova Italia 1949; III rist. 1970
- Problemi di tutti*, tr. e intr. di G. Preti, Milano, Mondadori, 1950
- L'arte come esperienza*, tr. e intr. di C. Maltese, Firenze, La Nuova Italia, 1951; II rist. 1960
- Teoria della valutazione*, tr. e note di F. Brancatisano e saggio introduttivo di A. Visalberghi, Firenze, La Nuova Italia, 1960; II rist. 1967
- Come pensiamo*, tr. e intr. di A. Guccione Monroy, Firenze, La Nuova Italia, 1961; II rist. 1967
- Una fede comune*, tr. e intr. di G. Calogero, Firenze, La Nuova Italia, 1959
- Le fonti di una scienza dell'educazione*, tr. di M. Tioli Gabrielli, Firenze, La Nuova Italia, 1951; II ed. 1967
- Logica, teoria dell'indagine*, tr. di A. Visalberghi, Torino, Einaudi, 1949; V rist. 1974

Edizione di Dewey in lingua originale:

- The School and Society & The Child and the Curriculum*, Dover Publications, New York, 2001

Materiali utilizzati per la traduzione:

- J. Crowther, *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, Oxford University Press, 1995
- Collins Cobuild English Dictionary*, Harper Collins Publishers, 1999
- Dizionario Inglese – Italiano, Italiano - Inglese*, Garzanti, Milano, 1999
- G. Pittano, *Dizionario di Sinonimi e Contrari della Lingua Italiana*, Zanichelli, Bologna, 1992
- N. Zingarelli, *Dizionario della Lingua Italiana*, Zanichelli, Bologna, 1989

Contributi biografici:

- George Dykhuizen, *The Life and Mind of J. Dewey*, Southern Illinois University Press, 1973

Studi introduttivi alla filosofia di Dewey:

- Grande antologia filosofica*, a cura di U. A. Padovani, Milano, Marzorati, 1954, V volume

- N. Abbagnano, *Antologia filosofica*, Torino, Paravia, 1975
- F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000, pp. 157-188
- G. De Ruggiero, *Note sulla più recente filosofia europea e americane: John Dewey*, in "La Critica", 1931, pp. 341-357
- U. Spirito, *Il pragmatismo nella filosofia contemporanea*, Firenze, Vallecchi, 1921, pp. 41-42, 66-72

Inquadramenti ed approfondimenti del pensiero educativo di Dewey:

- L. Borghi, *John Dewey e l'educazione americana*, Firenze, La Nuova Italia, 1960
- L. Borghi, *L'ideale educativo di John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1976
- F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2003
- G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola, 1999
- G. Cives, *La mediazione pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1973
- E. Codignola, *Le "scuole nuove" e i loro problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 1974
- L. A. Coser, *I maestri del pensiero sociologico*, Il Mulino, Bologna, 1983
- A. De Maria, *Invito al pensiero di John Dewey*, Milano, Mursia, 1990
- C. Dawson, *La crisi dell'educazione occidentale*, Brescia, Morcelliana, 1965
- M. Laeng, *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1989, vol. II, voce *John Dewey*
- G. Spadafora, E. Colicchi, M. Muzi, *Pedagogia Generale*, Firenze, La Nuova Italia, 2001
- A. Visalberghi, *John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1976

Stampato nel mese di ottobre 2004
presso la C.L.E.U.P. "Coop. Libreria Editrice Università di Padova"
Tipografia e copisteria: Via G. Belzoni, 118/3 - Padova (Tel. 049 650261) tipografia@cleup.it
www.cleup.it