

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE**  
**SCUOLA DI SPECIALIZZAZIONE PER L'INSEGNAMENTO**  
**SECONDARIO**  
**- SSIS -**

INDIRIZZO: SCIENZE UMANE

RELAZIONE

***Educazione e società in Italia dal dopoguerra ad oggi.***  
***Il contributo di Dewey***

Specializzanda:  
Dott.ssa *Rosaria Parri*

Docente: Prof. *Alessandro Mariani*

ANNO ACCADEMICO 2008/2009

# INDICE

## **Premessa**

### **1. Dewey: l'educazione del pensiero e il pensiero democratico**

*1.2 Il rapporto individuo-mondo*

*2.2 Pensiero riflessivo e condizioni di educabilità*

*3.2 Azione intelligente e intelligenza sociale*

### **2. La pedagogia di Dewey nell'Italia nel dopoguerra**

*1.1 Ernesto Codignola scopre Dewey*

*2.1 L'educazione democratica in Borghi e Laporta*

*3.1 La proposta educativa della "Scuola di Firenze"*

Percorso didattico

**Conoscere Dewey attraverso Dewey**  
**Educazione e società**

Riferimenti Bibliografici

*"Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse, in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua, equivale all'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività".*  
(John Dewey)

## **Premessa**

Leggendo le opere di John Dewey (1859-1952), il maggior teorico dell'educazione tra la fine dell'Ottocento e il Novecento, si trova un canale di osservazione sul mondo della scuola estremamente interessante. Nell'ottica di capire quale educazione possiamo condividere con le nuove generazioni e quale percorso formativo costruire insieme ai cittadini del domani, si rivela importante analizzare il suo contributo in Italia. Le problematiche del rapporto tra scuola e crescita della democrazia hanno percorso e segnato il dibattito sull'educazione per tutto il nostro secolo, avviato, secondo modalità indubbiamente ancora attuali, dal filosofo americano. Una forte connotazione al dibattito in Italia è venuta, nel secondo dopoguerra, da Ernesto Codignola, a Lamberto Borghi, da Aldo Visalberghi a Raffaele Laporta attraverso le fondamentali riflessioni intorno alla rivista "Scuola e città" e all'esperienza fiorentina di "Scuola-città-Pestalozzi".

Con il primo capitolo si analizzeranno alcuni temi deweyani; partendo dall'individualità che si sviluppa progressivamente nell'esperienza e passando dall'indagine scientifica che permette un agire responsabile e consapevole si arriva alla concezione della democrazia e dell'educazione. A questo proposito Dewey offre una risposta certo molto pragmatica ma egualmente molto efficace: "Una società democratica deve avere un tipo di educazione che interessi personalmente gli individui alle relazioni e al controllo sociale, e sappia formare la mente in modo che possano introdursi cambiamenti sociali senza provocare disordini". La democrazia per lui garantisce l'esistenza di uno spazio pubblico come arena della discussione ma non è (come in Hannah Arendt o, sebbene in forme attenuate, in Jurgen Habermas) il luogo dell'esercizio comunicativo della libertà, bensì il *medium* cognitivo mediante il quale la società tenta di determinare, elaborare e risolvere problemi insorgenti nella coordinazione dell'agire sociale.

Nel secondo capitolo si cercherà di ricostruire alcuni dei passaggi più significativi dell'influenza di Dewey sulla pedagogia italiana del dopoguerra, soffermandosi su alcune significative figure del gruppo fiorentino, intorno alla rivista "Scuola e città". Negli anni difficili e complessi del dopoguerra, segnati dall'entusiasmo della Liberazione e dai timori della ricostruzione, la Scuola Pubblica è stata, infatti, la risposta che la Costituzione ha dato al problema: non quindi una scelta ideologica, ma la risposta individuata come più coerente al bisogno di consolidare la democrazia. C'è un brano di Tristano Codignola che mi pare rappresenti la più efficace lettura dell'indirizzo posto dalla nostra Costituzione: "Tramontato il mito dello stato etico, la Costituzione democratica della Repubblica ha inteso riaffermare che lo Stato non possiede proprie filosofie e che esso esercita la sua funzione primaria, quella educativa, organizzando e confrontando ogni posizione di pensiero». In questo modo lo stato ha esercitato la propria funzione educativa attraverso la promozione della libertà nella scuola sostanzialmente intesa come "luogo del dialogo".

Nel percorso didattico sarà proposto un lavoro di riflessione su come la scuola di oggi, anche grazie all'apporto di Dewey, possa diventare luogo di collaborazione, dialogo e accordo.

Noi insegnanti, operatori e formatori, in che modo possiamo aiutare i ragazzi a sviluppare capacità cognitive di elaborazione e risoluzioni di problemi che possono servire ad affrontare la complessità sociale in un'ottica democratica? Da un lato la scuola può assumere la democrazia come prassi: si caratterizza, infatti, come luogo di incontro e confronto, un laboratorio di vita collettiva dove si sperimenta il rispetto delle regole comuni. Contemporaneamente può formare quella autonomia e consapevolezza culturali necessarie per l'assunzione di responsabilità del singolo verso la collettività e, nello stesso tempo, per la "formazione" del cittadino in quanto titolare di diritti civili e politici.

## 1. Dewey: l'educazione del pensiero e il pensiero democratico

### 1.1 Rapporto individuo-mondo

Per conoscere e comprendere in profondità il pensiero di Dewey è fondamentale partire dalla sua idea di vita. La vita è «un processo di autorinnovamento attraverso l'azione sull'ambiente circostante» (Dewey, 2004, pg.1). Quindi vera natura della vita è quella di lottare per continuare ad essere, attraverso la nutrizione e la riproduzione per l'aspetto fisiologico e attraverso l'educazione per l'aspetto sociale. L'essere umano è quindi il costruttore della sua vita, nei suoi molteplici aspetti. Il valore che Dewey attribuisce alla mente individuale come agente di riorganizzazione mette in luce i diritti e le responsabilità dell'individuo nel perseguire la conoscenza ma non isola l'uomo dal mondo. «L'individuo *consegue* traguardi mentali nella misura in cui la sua conoscenza delle cose è impersonata dal mondo che lo circonda; l'io non è una mente separata che costruisca la conoscenza separata ex novo per proprio conto» (Dewey, 2004, pg. 325).

Quindi questo suo creare per crescere è un lavoro di formazione che ha bisogno degli altri. Solo una filosofia del pluralismo giustifica la lotta nell'attività creativa e fornisce significato all'individualità. Se la potenzialità umana dipende dall'esistenza di altri individui, allora l'interazione è un altro concetto fondamentale per capire la teoria della crescita e dello sviluppo di Dewey. «Per ottenere una individualità integrata, ognuno di noi deve coltivare il proprio giardino, ma non vi è nessun recinto intorno al giardino; non ci sono porte chiuse. Il nostro giardino è il mondo, dall'angolo che tocca a ciascuno». (Dewey, 2003, pg. 93)

Le interazioni reciprocamente trasformative (transazioni) permettono l'arricchimento dell'esperienza individuale dato dal continuo determinarsi delle novità imprevedibili. Una realtà, in transizione, quella deweyana, data sempre e comunque dentro il nesso/processo io e mondo, che si manifesta nel suo carattere dinamico dato dall'interagire continuo degli esseri gli uni con gli altri e con l'ambiente. «Ciò che fa e ciò che può fare dipendono da ciò che gli altri si aspettano, esigano, approvano o condannano. Un essere collegato con altri esseri non può esercitare le sue proprie attività senza tener conto delle attività degli altri» (Dewey, 2004, pg.13). Allora il cercare di rendere l'individuo indipendente, bastando a se stesso può essere pericoloso e creare distanza e indifferenza verso gli altri. E' una pazzia, afferma Dewey, sviluppare l'illusione che si possa stare e agire da soli. Lo scambio, il confronto, l'arricchimento che avviene attraverso gli altri nel contesto del nostro vivere.

Dal concetto di vita al concetto di esperienza. Come per gli altri pragmatisti, anche per Dewey il punto di partenza è l'esperienza. Ma come Peirce e James, egli non riduce l'esperienza al concetto che di essa formulò l'empirismo classico e che fu generalmente condiviso dalla filosofia tradizionale. Innanzi tutto l'esperienza non si colloca per Dewey sul piano della conoscenza, ma su quello dell'azione pratica. Essa non è solo una registrazione di dati che quando vengono percepiti sono ormai passati ma è soprattutto attività, una risposta proiettata verso il futuro.

L'esperienza è proposta da Dewey ora come totalità, ora come ambito circoscritto di interazione uomo-ambiente ora come modalità e metodo di conoscenza. Ma il senso prevalente, o almeno più comprensivo, è quella dell'esperienza come "contesto" o come continuo esperienziale.

«L'esperienza è l'intreccio, in un processo, di problema e di indagine in vista di una soluzione del problema posta come suo ri-equilibrio» (Cambi, 2003, pg. 13). L'individuo, allora, immerso nel mondo si misura con l'azione e il cambiamento che questa provoca in lui. Ogni esperienza fatta e subita, dice Dewey, modifica chi agisce e subisce. Si tratta di un percorso di continuità dove il crescere diventa "crescente", continuamente crescente. Vivere, allora, significa *tentare*, sperimentare, saper controllare l'ambiente, catturare il suo sostegno positivo, neutralizzare circostanze ostili, trasformare eventi in fattori di sostegno. L'individuo fa ed è esperienza. È il suo essere in contatto con la natura, con le cose e i materiali reali che lo rende capace di imparare a meglio adattarsi alle varie situazioni. Cogliendo, analizzando, selezionando. E' il cercare di fare qualcosa e l'esporsi a subire le concrete reazioni del fatto. Un individuo, dice Dewey, deve

veramente provare ad applicare al mondo esterno la sua tendenza all'azione, e poi notare l'azione scambievolmente della sua energia e di quella del materiale impiegato. Su questa circolarità è molto chiaro: «ogni esperienza fatta e subita modifica chi agisce e subisce, e al tempo stesso questa modificazione affetta, lo vogliamo o no, la qualità delle esperienze seguenti» (Dewey, 2004a, pg. 183). L'esperienza, la vita, la realtà nel suo sviluppo è dunque interazione. Ma egli è contrario sia a una sopravvalutazione del soggetto che a una sopravvalutazione dell'oggetto. La situazione è soggettivo-oggettiva, e anche se il punto di partenza è l'uomo, il fattore psicologico, esso va visto nel suo dinamismo, parte del nesso insopprimibile, anzi costitutivo, con l'ambiente, particolarmente con l'ambiente umano e sociale. Un'interessante affinità si può scorgere con la posizione di Hannah Arendt (1906-1975) secondo la quale gli uomini «non soltanto sono nel mondo, ma *del* mondo, e questo proprio perché sono nello stesso tempo soggetti e oggetti» (Arendt, 1987, pg. 100)

Quindi si può stabilire che il senso prevalente è quello dell'esperienza come “contesto di scambio”. «L'esperienza è una questione d'interazione dell'organismo con il suo ambiente, un ambiente che è umano quanto fisico, che include i materiali della tradizione e delle istituzioni, al pari degli elementi ambientali e locali» (Dewey, 1995, pg. 290). L'ambiente è costituito da quei fattori che interagiscono con i bisogni, i desideri, i propositi del soggetto per creare l'esperienza che si compie.

In questo senso Dewey ha ripetutamente affermato che l'io è sociale. È il Dewey che in *Democrazia e educazione* ha detto che «l'io *acquista* la mente nella misura in cui la conoscenza delle cose è incarnata nella vita che lo circonda» (2004, pg. 387) e in *Scuola e società* che lo spirito non può venir considerato come un possesso individuale ed esclusivo ma rappresenta il prodotto dello sforzo e del pensiero dell'umanità.

In questa interdipendenza tra organismo e ambiente, l'esperienza non è sempre armonica. Non sempre, cioè, l'ambiente agisce sull'individuo senziente in modo conforme alle sue necessità e alle sue aspettative. La nostra esperienza, quindi, è anche esperienza di disagi, di errori, di mancanze, di disordine, in ogni caso di una insufficiente capacità dell'organismo di adattarsi all'ambiente.

Una personalità armonica e ben fondata si sviluppa quando sa realizzare una adeguata e feconda trama di rapporti con gli altri individui e con il mondo.

## **1.2 Pensiero riflessivo e condizioni di educabilità**

Tutta l'impalcatura della psicologia sociale di Dewey, delineata in *Natura e condotta dell'uomo*, del 1922, si basa sul concetto dell'abitudine, quella forza che incorpora in sé parte dell'ambiente e su quello dell'intelligenza che lo modifica e lo orienta, in modo da saldare la personalità alla realtà sociale. Per Dewey non è la perfezione la meta ultima della vita, ma il processo incessante di perfezionare, maturare e raffinare. La teoria della conoscenza, come ogni altro aspetto della riflessione filosofica, ha infatti in Dewey forti connotati sperimentali. Ciò che conta è il processo incessante della ricerca, che non raggiunge mai risultati certi e definitivi, ma che mette continuamente in discussione le conoscenze acquisite.

Il processo di innovazione non può, e non deve, essere arrestato, pena l'inaridimento di ogni attività. Qui il confronto di Dewey con le due grandi correnti del razionalismo e dell'empirismo. Che il razionalismo – secondo il quale importanti verità sul cosmo e su come dovremmo viverci sarebbero conoscibili a priori – venga criticato dal pragmatismo non è per niente sorprendente. Ma Dewey non intende solo attaccare il razionalismo, vuole distinguersi anche dall'empirismo tradizionale. Tra le cose che vuole evidenziare una di queste è che i difetti dell'empirismo non sono poi così diversi da quelli del razionalismo (certo, Hegel aveva già detto qualcosa del genere, e va ricordato che Dewey ha debuttato nella carriera filosofica da idealista).

Il razionalismo pone l'utilità delle concezioni come se fosse una questione fissa e indipendente nell'orientare l'indagine per risolvere particolari problemi. Per il razionalismo, si sa, la forma generale delle spiegazioni scientifiche si può conoscere a priori. Stando a Cartesio conosciamo a priori le leggi della geometria e i principi fondamentali della meccanica, e Kant tentò

perfino una “deduzione trascendentale” della teoria della gravità di Newton. E lo stesso accade all’empirismo che sottintende addirittura la conoscenza a priori di tutti i dati empirici. Da Locke e Berkeley a Hume gli empiristi hanno ritenuto che tutti i dati empirici sono “sensazioni”, intese come un dato non concettualizzato sul quale verificare la conoscenza putativa. Dewey non nega l’esistenza di un substrato preconettuale ma dice che in assenza di una giusta concettualizzazione, la sensazione è problematica. Invece di costituire dati, prove o evidenza, pone un problema che va risolto. Il recente riconoscimento che i concetti con cui pensiamo oggetti scientifici non derivano né dai sensi né da idee a priori ha una forza logica e filosofica. Le qualità sensibili sono qualcosa da conoscere, una sfida alla conoscenza, pongono problemi da indagare.

Il mondo è dunque il regno del problematico. Ogni punto raggiunto diventa base per ulteriori sviluppi. L’instabilità risorge costantemente dalla stabilità. Così l’ordine preesistente è sempre in via di trasformazione. Ma c’è bisogno di un organo che indirizzi lo sviluppo, che guidi nella trasformazione, che renda possibile la perenne ricostruzione. Sembra quindi che il mondo abbia bisogno dell’individuo per procedere nel suo corso. «Il pensiero e l’azione, per Dewey, sono immersi nel flusso vitale e si apprestano a risolvere i problemi “oggettivi” della realtà ed esistenza. In Dewey l’utile e il vero si uniscono per risolversi, insieme, nella ricostruzione razionale della vita» (Mariani, 2005, pg. 137).

Ecco allora che l’attività o il pensiero è un agire orientato, un fare che modifica le condizioni in cui gli oggetti si danno e li dispone in modo nuovo. Il pensiero, afferma Dewey, «include tutti questi passi: senso di un problema, osservazione delle condizioni, formazione ed elaborazione razionale di una conclusione da avanzare, e prova sperimentale attiva» (2004, pg. 164).

Ciò che si rivela estremamente affascinante è l’idea deweyana che l’io, nella sua specifica capacità di pensare, divenga esigenza oggettiva di rinnovamento. Come sottolinea giustamente Maura Striano l’attività conoscitiva del pensare «è guidare le esplorazioni che l’uomo fa della realtà, accompagnarne la crescita conoscitiva, indirizzare quest’ultima verso nuove scoperte e nuove mete» (2003, pg. 60). Ma Dewey non si accontenta di presentare il pensiero come lo strumento del nostro indagare e distingue un tipo di esperienza grezza, in cui la percezione dei nessi che contiene è rudimentale, è affidata a procedimenti improvvisati che «oltrepassano di poco questo processo di azzeccare e sbagliare» (Dewey, 2004a, pg. 140), da un tipo di esperienza più affinata e complessa, che è condotta con metodo rigoroso. La prima si limita a stabilire che certe conseguenze derivano da certe azioni, la seconda indaga il modo attraverso il quale tali effetti risultano attraverso tutte le fasi intermedie.

Ed è in questo secondo passaggio che si può parlare di pensiero riflessivo. Quest’ultimo si presenta come una modalità di lavoro cognitivo che emerge dalla problematicità dell’esperienza umana. L’attività riflessiva consente il passaggio da una situazione presente, direttamente esperita, a delle conclusioni che riguardano un’altra situazione non ancora presente. Questa operazione costituisce ciò che Dewey chiama inferenza, cioè un salto da ciò che si conosce, o che comunque si sperimenta direttamente, ad un qualcosa di non ancora accertato con sicurezza e che non si domina ancora del tutto.

La curiosità. Ecco la spinta che tutti noi abbiamo verso il mondo che ci circonda, verso gli oggetti, verso gli eventi. In particolare essa fornisce lo stimolo che ci permette di stabilire continuamente nuovi contatti con l’ambiente e che consente, quindi, l’ampliamento della nostra esperienza individuale. «Possediamo anche delle tendenze che sono protese in avanti e all’esterno, che ci spingono a stabilire nuovi contatti, che si sforzano di mutare gli oggetti vecchi, che gioiscono, per così dire, di esperienze fini a se stesse e sono così incessantemente attive nello estendere il campo dell’esperienza. Queste varie tendenze si riassumono in una parola: curiosità. [...] Essa è il fattore fondamentale nell’allargamento dell’esperienza e quindi il primo ingrediente nei germi che devono essere sviluppati in pensiero riflessivo» (Dewey, 1961, pg. 99-100).

Questo tema della curiosità come spinta alla *ricerca* richiama quello della “meraviglia” arendtiana (il *thaumàzein*), sulla scia originaria della migliore filosofia greca. Tale stupore metafisico non è uno stato psicologico, bensì un elemento costitutivo della capacità dell’essere

umano di conoscere, pensare e vivere in modo costruttivo, come persona in comunione con altre persone.

Il pensiero riflessivo deweyano, dunque, rende possibili sistematiche preparazioni ed invenzioni, cioè prepara l'uomo al determinarsi di varie contingenze ed emergenze allo scopo di mettersi in guardia da ciò che è sfavorevole e rendere più diffuso ciò che è favorevole. Dirige, dunque, in modo prospettico le nostre attività e le pianifica sulla base di scopi. E infatti «la riflessione implica anche che ci si interessi del risultato, implica una certa identificazione simpatica del nostro proprio destino» (Dewey, 2004a, pg. 144). Dewey insiste così sul fatto che il pensiero è legato a una situazione di cui l'individuo è parte vivente e la cui modificazione influisce sul suo destino. Il pensiero è “interessato”, perché desideriamo questo o quel risultato. Ed è proprio da questo bisogno di riorganizzare il reale stesso in fine di un nostro interesse che si ha il sorgere della coscienza. «L'interesse è sempre il segno di qualche potere celato, la cosa importante è di scoprirlo» (Dewey, 2004a, pg. 22).

E qui emerge un altro aspetto interessante. Per evitare che il pensiero si limiti a una esigenza di azione imposta da una situazione in cui si è immersi e che è mossa solo da un nostro desiderio, occorre che dalla parzialità il pensiero assuma un certo distacco e si muova verso un'azione effettiva e feconda. «Gradualmente e con un'amplificazione dell'area di visione attraverso la crescita delle simpatie sociali il pensiero si sviluppa fino a includere ciò che si trova al di là dei nostri interessi *diretti*, un fatto molto importante per l'educazione» (Dewey, 2004a, pg. 145). Sembra, quindi, che affinché questo accada il pensiero debba essere educato. L'educazione nuova insiste che gli impulsi e gli interessi del fanciullo costituiscono il punto di partenza dello sviluppo, ma non il punto di arrivo, che consiste nella capacità di espansione piena e crescente della personalità realizzata attraverso la capacità di organizzazione razionale del mondo sociale e obiettivo. Educare al pensare significa, quindi, educare ad usare un metodo di indagine scientifica, ad applicarlo ai problemi che emergono dalla specificità della propria parziale esperienza e trasferirlo ad una pluralità di contesti e situazioni.

Significa “imparare a fare scienza” di qualsiasi esperienza esplorandola con rigore, con metodo, senza farsi condizionare da ideologie, preconcetti e pregiudizi. Ma questa azione scientifica non soddisfa solo l'esigenza individuale, la crescita della personalità, ma tiene presenti e soddisfa gli ideali sociali creando attorno all'individuo un ambiente col quale può fondersi o collaborare.

### **1.3 Azione intelligente e intelligenza sociale**

L'individuo, allora, è colui che costruisce e decostruisce la sua esperienza orientando nuove realtà. Di fronte ai continui cambiamenti del presente, alle infinite possibilità della scienza, i processi riflessivi dell'individuo sono presentati come produttivi momenti di crisi nel rapporto organismo-ambiente, che permettono di ricercare non verità assolute in cui credere ma verità parziali, locali, su cui basare le proprie scelte.

Anche in questo contesto si può scorgere affinità con la filosofia arendtiana. Scrive l'autrice di *Vita activa*: «con la parola e con l'agire ci inseriamo nel mondo umano, e questo inserimento è come una seconda nascita, in cui confermiamo e ci sobbarchiamo la nuda realtà della nostra apparenza fisica originale. [...] Il fatto che l'uomo sia capace di azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile» (Arendt, 1994, pg. 128). In un brano di *Democrazia e educazione* Dewey attribuisce una attenzione simile al valore dell'agire nel mondo: «Un individuo deve veramente provare, nel gioco e nel lavoro, ad applicare al mondo esterno la sua tendenza all'azione e poi notare l'azione scambievolmente della sua energia e di quella del materiale impiegato» (Dewey, 2004, pg.167). Anche se l'idea arendtiana dell'individuo unico e originale capace di creare il nuovo, è più esplicitamente marcata, Dewey presenta una altrettanto chiara convinzione: «agire con uno scopo è lo stesso che agire intelligentemente. Prevedere il termine di un atto è avere una base sulla quale osservare, scegliere e ordinare gli oggetti e le nostre capacità. Fare queste cose significa avere una mente e precisamente attività

intenzionale. [...] Avere l'intenzione di fare una cosa significa prevedere una possibilità futura, avere un piano per il suo adempimento» (Dewey, 2004, pg. 112). Un'individualità, quella di Dewey, che definisce inespugnabile perché è «il luogo della percezione distinta, della selezione, della scelta, della risposta e dell'utilizzazione dell'ambiente circostante» (2003 pg. 91).

Emerge quindi l'idea del progetto come azione intelligente. «Per progettare intelligentemente dobbiamo “fermarci, guardare, ascoltare”» (Dewey, 2004, pg. 112). Nessun individuo può prendere decisioni per un altro; né può prenderne per se stesso una volta per tutte. La scelta selettiva e l'uso delle condizioni si debbono fare e rifare in continuazione. «Finché viviamo in un mondo che si muove e cambia a causa delle nostre interazioni con esso, ogni azione produce una nuova prospettiva che chiede nuove scelte» (Dewey, 2003, pg. 92).

Qui si tocca il senso più profondo dell'atteggiamento filosofico e pedagogico di Dewey. Ricerca e collaborazione diventano i due pilastri chiave che sul terreno educativo alimenteranno la liberazione del pensiero e la capacità di dare un contributo creativo al lavoro comune, caratteristiche di una personalità dotata di intelligenza. Quindi il richiamo alla cognizione è un richiamo all'azione intelligente. Pertanto lo svolgimento del pensiero di Dewey sembra avvalorare la sua persuasione che filosofia, educazione e vita democratica sono termini in reciproco rapporto e che l'educazione ha un posto centrale nell'impresa di dar vita a esseri capaci di pensare e dirigersi in modo indipendente e di associarsi tra loro in modo da attingere la forza delle loro deliberazioni e delle loro iniziative dal contributo intelligente di tutti. Ecco, allora, che «l'individuo che deve essere educato è un individuo sociale e che la società è un'unione organica di individui» (Dewey, 2004a, pg. 9). Le personalità sociali si sviluppa, cioè, in una atmosfera sociale e all'interno di questa, la fusione degli interessi e degli ideali individuali con quelli sociali, determinano la morale. E come ha spiegato in *Natura e condotta dell'uomo* la morale è connessa con la realtà dell'esistenza, e l'etica consiste nell'attuazione di rapporti sociali produttivi e fruttuosi, e si caratterizza come «aperta, problematica, ma cognitiva e assiologica ad un tempo. Cognitiva perché si fa guidare dal pensiero-come-indagine e non è quindi dogmatica ma critica. Assiologicamente rivolta a fissare i valori della libertà, di equilibrio interiore e sociale, di partecipazione comunitaria, che devono farsi “fede comune” e orientatori del nuovo *ethos*» (Cambi, 2003, pg. 14). La morale, più di ogni altra cosa, è aperta all'indagine incessante e, anche se non è identica in tutto alla scienza, è incentrata sullo stesso presupposto fallibilista.

L'aspetto interessante, anche per il dibattito contemporaneo sulla moralità, riguarda la convinzione di Dewey che l'antidoto più efficace contro ogni forma di ipocrisia e di moralismo è la necessità di svolgere un'indagine dettagliata delle singole situazioni morali. Emerge l'idea che le discussioni sull'etica siano da comporre, se possibile, con argomentazioni e indagini intelligenti e non con appelli all'autorità o a principi *a priori*. A questo punto il passaggio è chiaro. Una comunità che si assume responsabilmente il compito di *ricercare* anche in campo etico *deve* organizzarsi secondo criteri e ideali democratici, non solo perché questi criteri sono buoni in sé (e lo sono) ma anche perché sono i prerequisiti dell'applicazione dell'intelligenza all'indagine.

L'esercizio del pensiero e l'azione da esso ispirata e guidata rendono possibile all'uomo di assolvere un compito che ha valore non solo per la sua vita ma anche per quella dei suoi simili e dell'intera realtà. Teoria della conoscenza, scienza, morale, società, politica sono, allora, gli elementi di un unico grande affresco filosofico che ruota intorno ad un unico termine: democrazia.

La concezione della democrazia è una concezione sociale, vale a dire etica. Iniziativa individuale e responsabilità sono le caratteristiche della democrazia. Quindi il punto di partenza è l'individuo che si espande, creativo, che costruisce dal basso. L'individuo, però, dal suo indagare scopre l'indagine dell'altro e proprio da questa cooperazione volontaria si sostanzia la libertà democratica. Quindi il potere di crescere è legato al bisogno che abbiamo degli altri. La potenzialità umana dipende dall'esistenza di altri individui in un universo pluralistico, fonte del pluralismo democratico. Infatti per Dewey «la democrazia si avvicina all'ideale di qualsiasi organizzazione sociale, perché l'individuo e la società sono organici l'una con l'altra» (2003, pg. 12). Quindi non è solo una forma di governo, ma un sentimento, un comune sentire. La democrazia è un'idea di

società, ha un significato etico e su tale significato si basa la forma di governo corrispondente. È per questo che nella democrazia americana si esige che l'individuo trovi grazie a se stesso il suo posto nel mondo. L'individuo informato che è stimolato ad indagare, selezionare e scegliere, è l'individuo forte che insieme agli altri e dentro la problematicità dell'esistente, riesce a farsi portatore della libertà, uguaglianza e fraternità. Questi ideali danno valore alla personalità, cioè ai valori costitutivi dell'individuo, e nello stesso tempo sorreggono la democrazia.

Il principio, allora, fondamentale del cittadino democratico è provare (*to try*). Trovare provando e misurare il valore delle idee attraverso gli effetti dell'azione. Infatti sono le conseguenze concrete piuttosto che le regole *a priori* che supportano i nostri principi-guidi.

Questo rapporto tra democrazia e sperimentalismo è affrontato da Dewey in *Democrazia e educazione* (1916) dove egli individua che la chiave della felicità è scoprire che cosa una persona è adatta a fare e darle l'opportunità di farlo. In questo senso la democrazia più che una forma politica di governo è una forma di educazione personale e collettiva e l'educazione, a sua volta, non è altro che la messa in pratica di un esperimento operativo di vita comunitaria democraticamente libera e mutuamente responsabile.

## **2. La pedagogia di Dewey in Italia nel dopoguerra**

### **2.1. Ernesto Codignola scopre Dewey**

Fu Ernesto Codignola (1885-1965), filosofo e pedagogista italiano liberale, della stessa corrente politica di Lombardo Radice, e che diventò laico-socialista dopo la liberazione, a iniziare un primo confronto con Dewey. Codignola, aveva collaborato con Gentile alla riforma scolastica, ma per quanto si muovesse dall'orizzonte idealista, dopo la liberazione, portò avanti la riflessione della "Scuola-serena" di Lombardo Radice. Una delle sue opere più importanti *Avviamento allo studio della pedagogia* (1938) rappresenta un passaggio decisivo tra la filosofia idealista liberale a quella più avanzata dal punto di vista progressivo.

Nel 1945 Codignola fonda a Firenze la Scuola-città-Pestalozzi, richiamandosi al famosissimo pedagogista svizzero della scuola di Ginevra della fine del '700. Alla base di questa esperienza stanno le vicende della guerra, il clima etico-politico della liberazione e della ricostruzione, la trasformazione della società e delle sue istituzioni. La necessità di una revisione critica e di un superamento del fascismo, portano Codignola a utilizzare la democrazia come filo d'arianna della sua ricerca teorica. Da qui l'incontro con Dewey, richiamato già nella prefazione al volume *Educazione liberatrice* del 1946. Un volume importante dove Codignola presenta il momento della libertà come problema pratico e costruzione empirica e progressiva. Un costume, quindi, prima che indirizzo politico. La libertà come attività che si esprime nell'autocontrollo, nell'adesione consapevole alla legge, nel rispetto di sé e degli altri e che prepara alla democrazia.

Nello stesso anno in *Le «scuole nuove» e i loro problemi* sottolineava l'importanza dell'opera di Dewey in tutto il mondo e qualche anno dopo, in *Maestri e problemi dell'educazione moderna* del 1951, lo presentava come il teorico della socialità reale, vissuta, democratica, che diventa processo della formazione umana.

Una democrazia che si caratterizza come modo di vita, al quale si può e si deve essere educati. E la vocazione originaria di Codignola sembra muovere proprio da questo presupposto: una formazione civile. Autocoscienza dei mali e dei problemi e soluzioni critiche diventano le esperienze formative di avanguardia. Dewey viene sviluppato a partire da questa ricerca di armonia tra individuo e società, individualismo e socializzazione, interiorità e socialità. Una «ricerca di mediazione tra istanze di democrazia radicale e di socialismo comunitario e libertario» (Cambi, 1982, pg.61) che dovrà essere condotta tenendo conto del coinvolgimento complessivo, convinto e condiviso degli individui, dei gruppi radicati nelle loro radici ambientali e storiche ma coinvolti nello slancio costruttivo di un mondo nuovo, unificato e cooperante.

In questo quadro teorico, Codignola si rende conto della necessità di superare i limiti posti dall'idealismo e di innovare la didattica in funzione di un nuovo slancio da dare alla scuola. Contro la separazione della scuola dalla città, il corpo sociale di Scuola-città-Pestalozzi nasceva come comunità di lavoro dove la personalità si poteva sviluppare con originalità morale-sociale.

La scuola da lui pensata era il «luogo per il potenziamento e la trasformazione qualitativa, per la crescita e l'organizzazione dell'esperienza» (Cambi, 1982, pg.118), spazio, dunque, per l'esperimento originale di una "comunità ben ordinata", preparazione per la vera democrazia.

La concezione filosofica che ha Ernesto Codignola dell'educatore si esprimeva nell'efficacia dell'educazione, che è sempre proporzionale all'effettivo valore della concezione che ha della vita chi educa, nell'avere una conoscenza profonda dell'oggetto di insegnamento, nel possedere un orientamento filosofico. L'orientamento doveva essere l'educazione fino dai primissimi suoi gradi; con il semplice meditare più a fondo e in modo più rigoroso. L'educazione creava le condizioni affinché l'individuo in formazione potesse comportarsi in modo autonomo. Educare, per Codignola, significava accomunarsi con i discepoli nella vita ideale. In questa più profonda zona dell'autocoscienza si doveva cercare il punto in cui gli uomini si accomunavano, si intendevano e operavano solidamente.

Riferendosi ad un libro di Bergson dove è analizzata con molta finezza questa profonda zona dell'umanità, *Le due fonti della moralità e della religione*, Codignola prende questa citazione per esprimere l'importanza dell'accordo di intenti fra educandi e educatori: "L'eroismo non si predica; basta che si mostri, e la sola sua presenza potrà mettere in moto altri uomini". Codignola condivide, quindi, il clima culturale dell'epoca (contro il metodismo). Dava un giudizio estremamente negativo dei bambini Montessoriani che gli apparivano degli "omaccioni", non bambini reali, come non reale ma puramente artificioso e privo di vita gli appariva tutto l'ambiente fatto per soffocare lo spontaneo fiorire dell'infanzia. Fu curioso dei metodi didattici attivi che sperimentò in Italia con la Scuola Città Pestalozzi ottenendo risultati che anche negli USA stentavano ad ottenere.

L'incontro con Dewey si rivelò quindi determinante per avviare e gestire questo processo. Con Codignola emerge un Dewey da «terza forza», mediatore tra socialismo e democrazia, dove la *spinta a, il tendere verso il nuovo*, si reggeva sulla comunicazione e aggregazione delle esperienze. Una formazione dell'uomo come essere libero e uguale che, basata sulla paziente osservazione e sperimentazione proprie di un aperto «spirito scientifico», apriva ad una condizione umana di arricchimento, realizzata attraverso una costruttiva collaborazione associazione.

Nel 1949 quando fu fondato il N.E.F. italiano (Associazione per l'educazione nuova) Codignola assunse la Presidenza con gli obiettivi di promuovere le idee e atteggiamenti favorevoli alla pace e alla cooperazione internazionale, di liberare il popolo dal conformismo, di combattere ogni forma di privilegio. Veniva dichiarata la necessità di rivisitare e re-interpretare continuamente gli scopi e i metodi educativi man mano che l'esigenza di giustizia sociale fosse più cosciente.

Si annuncia, quindi, con Codignola un ideale democratico basato sulla socialità, partecipazione consapevole e sulla scientificità. Un ideale giocato sulla comprensione critico-dinamica dell'esperienza, su un atteggiamento non conformistico basato sui poteri critici e sulla passione per il problema.

## **2.2 L'educazione democratica in Borghi e Laporta**

Lamberto Borghi è nato a Livorno nel 1907, e si è laureato in filosofia a Pisa giovanissimo, nel 1929. È degli anni Trenta la sua amicizia con Aldo Capitini, cacciato dalla Normale di Pisa perché antifascista e nonviolento, e con Guido Calogero che con Capitini stenderà prima della guerra il famoso Manifesto del liberalsocialismo. Nel 1935 Borghi pubblica a Firenze il suo primo libro, un saggio su Erasmo. Ebreo, colpito dalle leggi razziali fasciste, Borghi dovette fuggire nel 1940 negli USA, dove venne subito accolto nella piccola cerchia degli esuli italiani. Tornato in Italia, Borghi ottenne nel 1949 la libera docenza in pedagogia. Intensa è stata la sua attività di studioso, oltre che di insegnante, in diretto rapporto con i più vivaci gruppi italiani di sperimentazione pedagogica, e di

tessitore di reti di incontri e legami dentro e fuori il mondo della scuola, in particolare negli anni della «guerra fredda». È stato anche direttore, sostituendo Ernesto Codignola, di “Scuola e città”, la più importante rivista italiana di pedagogia,

Borghi, quindi, come collaboratore di Codignola, approfondisce, particolarmente durante il suo soggiorno americano, la conoscenza e le riflessioni sul pensiero di John Dewey. Soprattutto con le opere *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, del 1951, e *L'ideale educativo di John Dewey*, del 1955, Borghi riesce ad «immettere Dewey sul terreno pedagogico italiano, ancora profondamente irretito dentro il modello idealistico. In Dewey Borghi vede un *exemplum* indispensabile per impostare rigorosamente il modello educativo, alla luce di un rapporto innovato tra filosofia, scienza, politica e pedagogia» (Mariani, 2005, pg.146).

Partendo dall'idea che il problema fondamentale dell'educazione è formare individui liberi, esalta l'importanza del rapporto dialettico tra sviluppo sociale e formazione della personalità. Educazione e libertà, sono dunque intimamente interdipendenti. Il processo formativo nella sua globalità, e quindi il rapporto tra il percorso educativo e il crescere e consolidarsi di una forma mentale libera, è strettissimo. La visione laica del mondo e della vita, e quindi anche della libertà di ricerca e di critica, è condizione essenziale per lo svolgersi di un autentico processo formativo che dia spazio alla creatività e allo sviluppo delle tendenze, propensioni e talenti individuali in un contesto sociale e culturale aperto ai contributi di tutti e alla innovazione che sola può dare slancio al progresso morale e materiale nella vita associata.

Perciò Borghi appena tornato in Italia farà conoscere, assieme ad altri, l'originalità e la fecondità del pensiero deweyano, proprio come strumento per scardinare i germi dell'autoritarismo ancora presenti nella cultura e nella filosofia dei ceti dominanti in Italia. Nel suo studio su *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Borghi aveva compiuto una diagnosi dell'incidenza dell'autoritarismo nella vita culturale ed educativa ed era giunto alla conclusione che il compito più importante che stava di fronte alla nuova Italia postbellica fosse quello di educare alla libertà, di diffondere un corpo di idealità e di valori come guida in tutte le scelte fondamentali della vita.

Per Borghi, infatti, l'importante era creare le condizioni affinché l'individuo potesse “svilupparsi da sé stesso, sia da un punto di vista psicologico, che sociologico”. Se educare significa essenzialmente educarsi, la questione è di porre l'individuo in condizione di poter far fruttare al meglio ogni opportunità. Quindi, in questo senso, educazione e libertà coincidono. Il problema fondamentale della educazione è «la formazione di individui liberi che contribuiscono alla liberazione degli altri in una società in cui le necessità della produzione premono sugli individui in modo tale da impedirne lo sviluppo» (Borghi, 1951, pg 231).

Ma quali sono gli strumenti attraverso i quali si cresce in modo libero? Con Dewey si tratta di ridiscutere il significato di conoscenza «intesa questa non più come riproduzione ma come modificazione dell'oggetto mediante il pensiero» (Borghi, 2004, pg. VIII). Una conoscenza previsione e ricostruzione che viene a definirsi dinamica e “pratica”. «Le conoscenze, si è visto, rimangono “ipotesi” fino a che non sono state sottoposte al vaglio della verifica, che è costituita dal nuovo rodine di realtà che alla strega di esse viene portata ad effetto» (Borghi, 2004, pg. XV).

L'istruzione permette, quindi, di costruire conoscenze e soprattutto di lasciare spazio alla riflessione e alla critica. Si esplicita, per Borghi, quella connessione deweyana tra il conoscere e il fare che permette di vivere l'esperienza come tempo e spazio di formazione. Si tratta di una circolarità che allontana valori e modelli di comportamento di tipo autoritario e pone la basi per una costruzione pratica, sperimentale del sapere. L'educazione quindi nasce proprio dal favorire l'interazione con l'ambiente naturale e sociale nel quale si vive, dal promuovere un'attività che stimola la riflessione. «Solo in questo modo l'ideale dell'educazione come sviluppo non diventa mera spinta in avanti, sviluppo biologico inteso all'affermazione della vita nel singolo, ma svolgimento spirituale e morale» (Borghi, 2004, pg. XXI).

L'obiettivo di Borghi è di assumere Dewey come guida teorica per un rinnovamento che porti all'idea di «società educante, di comunità, di funzione critico-negativa dell'educazione» (Cambi, 1982, pg.66). Anche nella seconda parte dei testi di Borghi inclusi in *La città e la scuola*, dal titolo

*La città* riguarda problemi distintivi dello studioso: il valore dell'autonomia con forte riferimento a Cattaneo e a Dewey; il rapporto tra scuola e società, con una importante e storica discussione con Salvemini sulla possibilità di educare a una società libera futura, mentre conterebbe promuovere personalità critiche al presente; il carattere e il senso dell'educazione laica, strettamente collegata all'educazione attiva, alle iniziative dal basso, alla liberazione dell'individuo e alla promozione della democrazia; i danni del pregiudizio, dalla denuncia di Voltaire a quella di Allport e della scuola di Francoforte circa la "personalità autoritaria" prodotta fin dall'infanzia da certi rapporti di famiglia, e le forme della sua possibile prevenzione e terapia nell'educazione; l'esigenza dell'educazione ebraica di coltivare la tradizione e insieme di aprirsi al mondo e alla pluralità; le spinte emancipatrici verso la democrazia universitaria e quella sociale del movimento del 1968; il carattere dell'educazione integrale libertaria secondo Tolstoj, particolarmente realizzabile nelle piccole comunità.

È quindi chiaro che il nesso educazione-società democratica, da Codignola a Borghi, deve essere svolto alla luce dello sviluppo sociale e della formazione di personalità libere, in modo da rendere circolare il rapporto e da cogliere dinamicamente le reciproche influenze. Una società democratica può reggersi soltanto sulla consapevole coscienza democratica dei cittadini che è possibile formare attraverso un'educazione libertaria, fondata sulla problematizzazione dell'esperienza e sullo sviluppo della criticità.

La vicinanza di Raffaele Laporta con Dewey emerge in modo chiaro da una stessa affermazione di Laporta: «il gusto di fare scuola era in realtà il gusto di esprimere la capacità di stare con gli altri» (cfr. Cambi, 1982, pg. 78). Le opere di Laporta, *La comunità scolastica* (1963) e *La difficile scommessa* (1971), sono entrambe caratterizzate dal concetto della libertà e al suo definirsi come fondamento antropologico-esistenziale e regola di gioco sociale.

Nella sua esperienza pedagogica, quindi, l'individualità personale si alimenta di volontà dialogica e collaborativa per poi realizzarsi in una comunità. Al centro dell'esperienza la libertà del singolo si apre all'altro in un processo di attiva e piena progettazione cooperativa. Come definisce Cambi «la ricerca di Laporta incontra a questo punto, e significativamente, Dewey: l'assunzione della democrazia come modello operativo di libertà e come nozione adeguata al suo statuto di "regole del gioco"» (1982, pg. 81).

Laporta in un articolo del gennaio 1964 cerca di spiegare il vero valore della cooperazione educativa, che, poi, altro non è che la possibilità data al maestro di essere non soltanto esecutore ma collaboratore e vivificatore delle idee che applica. La cooperazione nascendo, dallo sforzo organizzativo di una comunità più ampia della classe, dovrà cercare, tramite una continua autocritica e riflessione su se stessa, di individuare mezzi e strumenti per potere essere funzionale ad una comunità scolastica superiore alla classe. La vera scuola democratica doveva essere condotta come comunità; i suoi caratteri distintivi secondo Raffaele Laporta erano essenzialmente tre: che fosse aperta a tutti, che riuscisse a mettere in grado ognuno di diventare elemento funzionale della società e personalità autonoma e critica.

A tali caratteri distintivi si associava inevitabilmente che tale tipo di scuola era la scuola di Stato; la scuola di Stato a differenza di quella privata doveva essere di interesse pubblico e non particolaristico, doveva nascere da un dovere sociale e non da un diritto individuale. Perché essa potesse assolvere al suo compito, doveva essere capace di liberarsi da ogni tipo di autoritarismo e burocratizzazione che avrebbe portato solo all'isolamento dell'insegnante.

In questo contesto diventa importante anche il valore della laicità che «è la proiezione delle libertà individuali in ambito sociale, riguarda il corpo sociale in quanto a sua volta esso assume consapevolezza di se stesso, di non potersi affidare ad altri che a se stesso, di doversi organizzare per la propria sopravvivenza nel mondo, e si costituisce come corpo politico, come Stato, mediante un sistema di regole: il diritto. Perciò ogni individuo non è libero al medesimo titolo per cui è laico. La sua libertà è originaria e naturale, la sua laicità è la sua consapevolezza morale e politica di potere essere libero soltanto in uno Stato che origini dalla sua libertà e ne sia la garanzia costante e assoluta» (Laporta, 2001).

Le resistenze teologico-educative alla laicità che si traducono nella storica resistenza della Chiesa all'assunzione della scuola da parte dello Stato liberale, hanno un valore educativo-politico di grande rilievo, nel controllo delle masse. «Soltanto il fatto che queste masse per molto tempo nel processo di laicizzazione formale del Paese siano state giuridicamente fuori del gioco politico e della educazione civica ha potuto consentire alle élites risorgimentali di gestire quel processo, sia pur con i limiti e le cautele di cui sarà fatto cenno e che attestano anche storicamente le risorse di cui la Chiesa ha sempre avuto il controllo nella sua battaglia per la riconquista della scuola» (Laporta, 2001). Il passo da fare, quindi, nel campo educativo sarebbe stato quello di mettere al centro nella scuola la ragionevolezza, senza che essa abbia bisogno di raccomandarsi ad alcun principio teorico universale ma che abbia di universale soltanto la convenienza e la possibilità di essere praticata da tutti. Contro la politica degli autoritarismi e delle mistificazioni, quindi, Laporta propone la fiducia in un maggiore impegno tecnico sociologico-educativo. La sua prospettiva progressista mira a valorizzare l'educazione che incrementi la libertà in un'ottica comunitaria.

*L'assoluto pedagogico* del 1996, in cui la libertà, propria dell'apprendimento, assume anche il carattere di condizione assoluta della riflessione paidetica, la libertà prende il volto dello stesso pensare pedagogico, di una disciplina cioè che non solo difende e opera per l'inalienabile "libertà dell'educando", ma si fa essa stessa strumento di pensiero scientificamente libero.

Allora, come spiega Orefice, «che cosa è per Raffaele Laporta, se non pratica della libertà, l'educazione dei ragazzi di Scuola-Città Pestalozzi, che imparano ad autogestire le attività della comunità scolastica come esercizio dei diritti e dei doveri di cittadinanza in un'Italia del dopoguerra e degli anni Cinquanta che sente ancora viva l'esperienza devastante della guerra e fatica a trovare i modi per ricostruire, su basi istituzionali e partecipative immuni da rischi di involuzioni autoritarie, le condizioni di libertà e di comunità? Che cosa è per Raffaele Laporta negli anni successivi al miracolo economico, nei quali la contestazione dell'autoritarismo prima e l'involuzione degli anni di piombo dopo incubavano quella che sarebbe diventata negli anni Novanta la crisi irreversibile della Prima Repubblica, se non pratica della libertà l'autoeducazione della comunità civile che, a partire dai suoi problemi di sviluppo economico, sociale e culturale, cerca di dare ad essi una soluzione che superi il dualismo cultura dominante-cultura subalterna e rafforzi lo sviluppo endogeno?» (2001).

L'educazione sembra risolversi nella politica e la politica esprimersi nell'educazione. Il tutto nell'orizzonte di una valorizzazione di un metodo che si esplica attraverso l'utilizzo dell'intelligenza con il modello dell'indagine. Ed è proprio quest'ultimo che s'innalza a fulcro del divenire sociale. Un modello scientifico che predispose le condizioni per un agire sociale democratico. Ecco allora che «il cammino di Laporta dentro Dewey è rivolto alla ricerca dei postulati "scientifici" rigorosi di una teoria-visione della società, del suo progresso che si definisce come cooperativo-comunitaria e che agisce, deweyanamente ad un tempo come fine e come mezzo» (Cambi, 1982, pg. 87).

### **2.3 La proposta educativa della "Scuola di Firenze"**

Prima di analizzare le posizioni delle principali scuole di pensiero, che si svilupparono nell'immediato dopoguerra, occorre, in modo quasi fotografico, evidenziare le condizioni socio-politiche ed economiche del nostro paese. L'immagine è quella di un paese profondamente segnato sia nelle strutture come nella vita quotidiana. La necessità di ricostruire e riprendere una vita normale era una esigenza fortemente sentita in tutti gli ambienti socio-politici e culturali.

Dal '50 si compiono trasformazioni politiche importanti che si riflettono sulla battaglia laica e progressista durante il centrismo, sulla costruzione problematica di una società moderna e progressiva durante il centro-sinistra, per concludere con la "caduta di illusioni" e al ripensamento fortemente critico durante la crisi del centro-sinistra negli anni Settanta del secolo scorso.

Gli anni dello sviluppo vengono presentati dagli studiosi come anni faticosi e problematici: le innovazioni tecnologiche esigono una ristrutturazione sociale e culturale a tutti i livelli:

oggettivo e soggettivo, nella coscienza individuale degli operai ma anche in tutta la società. Si richiede uno sviluppo misurato, programmato che, al di là della trasformazione economica di un sistema, sappia definire e attuare la democrazia. Si percepisce così la necessità di una forma comunitaria di partecipazione informativa e dialogica in vista di una democrazia che tenda a garantire una circolarità tra azione sociale e formazione individuale.

In questo lungo periodo in ambito pedagogico, come didattico, iniziano ad emergere nuovi “valori” e “maestri”, si affacciano nuove problematiche e si verifica la ripresa critica di temi già positivisti. La cultura pedagogica italiana è caratterizzata da numerose scuole di pensiero costituite da studiosi dell’area cattolica, marxista, laica, tutti impegnati nel rinnovamento democratico del nostro paese attraverso la riforma delle istituzioni educative. Gli argomenti che caratterizzano l’impegno di questi studiosi sono numerosi e tutti di grande rilevanza: il rapporto tra istruzione e educazione, individualizzazione dell’insegnamento, valorizzazione dell’alunno nell’ambito scolastico, interazione tra scuola ed extrascuola, rapporto tra sapere e saper-fare e tra scuola e Società.

Nel corso della seconda metà del secolo si attenua, per altro, l’influenza del neoidealismo prima dominante per l’eredità di Croce, Gentile e Lombardo Radice. Molti studiosi riprendono l’attivismo, per ripensarlo in una prospettiva più avanzata dove la difesa della libertà infantile, intesa come condizione ineliminabile dell’educazione, si sostanzia sia nel quadro di una visione cristiana della vita sia nella prospettiva di rinnovamento democratico e sociale del paese, sempre comunque nell’ottica della riforma della scuola dell’obbligo per assicurare a tutti una robusta formazione di base.

In tutti gli autori, sotto diversi profili, si rintraccia sempre un’apprezzabile ispirazione umanistica, che fa considerare comunque le personalità dell’alunno come centrale nel processo educativo. In altre parole, l’attivismo italiano non può essere compreso, nei suoi sviluppi, senza tener conto di almeno due variabili: una certa prudenza nell’esaltare l’attività infantile che va rapportata al fine educativo e al contesto in cui si svolge e una sensibilità umanistica particolare, frutto della grande tradizione culturale italiana, volta a contestare ogni forma di tecnicismo didattico e di empirismo educativo, che non sia funzionale alla formazione di base della personalità.

Tra le varie correnti e scuole un posto centrale è stato riservato al gruppo di pedagogisti-educatori che ha lavorato intorno alla rivista “Scuola e città”, fondata a Firenze nel 1950 da Ernesto Codignola, e che si è affermato come uno dei crocevia dello sviluppo della pedagogia italiana del dopoguerra, sia per le capacità di modernizzazione del linguaggio, del metodo, dei problemi, dei modelli di ricostruzione, sia per la presa di coscienza che esso ha operato nella tradizione pedagogica nazionale della fine di una stagione, quella idealistica sottoposta ad una critica decisiva ed eliminata dall’orizzonte della pedagogia militante (Cambi, 1982).

La rivista nasce come mensile di problemi educativi e di politica scolastica. Da allora “Scuola e città” ha rappresentato per anni un punto di riflessione strategico intorno alla filosofia dell’educazione, alla psicologia, alla didattica e alla politica scolastica, bistrattata dal neoidealismo Gentiliano nel periodo fascista.

La mediazione tra politica e cultura si afferma nella rivista pedagogica fiorentina come un recupero della tradizione laica, nel suo spessore teorico e nella sua articolazione storica. Libertà, democrazia e comunità sono i temi ideali e filosofici che guidano la riflessione di pedagogisti di varia provenienza, da Codignola a Lamberto Borghi, da Aldo Visalberghi a Raffaele Laporta a Aldo Capitini. Fu questo un periodo di grande slancio e tensione.

“Scuola e città” ha costituito una parte fondamentale del cammino del pensiero educativo nel nostro Paese. Attraverso riflessioni teoriche, dibattiti ed iniziative ha preso posizione sulle questioni che hanno avuto un ruolo chiave nell’evoluzione della ricerca, delle politiche e delle pratiche educative della scuola italiana.

In questa viva e profonda sensibilità politica vissuta all’interno dell’ambito pedagogico viene in luce un nuovo modo di fare pedagogia e di gestire i problemi educativi in chiave storico-politica.

Inizia così la necessità di costruire un quadro critico-organico della società e della politica italiana, tenendo fermo il ruolo del fascismo.

Un bilancio sulla storia d'Italia estremamente critico poiché muove da un fascio di valori alternativi, quelli dell'antifascismo e della Resistenza, e guarda anche ad una evoluzione della società italiana in direzione di una industrializzazione più massiccia, di una partecipazione delle masse alle decisioni e alle scelte, di una vita democratica che organizzi sistematicamente i vari elementi della comunità.

In questo contesto l'esigenza è di costruire una pedagogia adeguata al processo di sviluppo nazionale. Si tratta di una pedagogia democratica e razionale, fondata sui principi della razionalità scientifica e dell'impegno etico-politico democratico, riconoscendo in essi una profonda e reciproca corrispondenza. Fiducia, quindi, nei processi di razionalizzazione, programmazione, progettazione anche utopica che risentono di un clima neoilluministico e di una concezione del mutamento sociale fortemente ancorato alla sociologia e filosofia americane, a Dewey e a Parson, e indicative di un progetto di modernizzazione e ri-strutturazione della società italiana che ha occupato le strategie di una parte della sinistra.

In questo clima fatto di impegno e si ricerca, di rottura con la tradizione e di elaborazione di un progetto globale di uomo, di cultura e di società, deriva un pensiero inquieto e aperto che si caratterizza per la organicità delle proposte ed anche per il coraggio utopico.

Il richiamo ad alcuni studiosi, in particolare a Codignola, Borghi e Laporta, è giustificato dalla tensione ideale presente nelle loro posizioni. In forme diverse riprendono l'idealizzazione del modello democratico deweyano. Un ideale fortemente ancorato alla necessità di critica dell'esistente. Un rifiuto che diviene progetto, che alla lotta di classe e alla violenza oppone la necessità di ricostruire, anche culturalmente, una alternativa. La pedagogia, allora, diviene veicolo, capace di portare a compimento il compito educativo di una nuova formazione umana.

## PERCORSO DIDATTICO

### Conoscere Dewey attraverso Dewey Educazione e società

La scuola italiana nell'ultimo decennio è stata una delle zone più confuse di una società senza progetti duraturi. Essa appare divisa tra spinte e correnti contrapposte che esigono tutte la loro parte di potere e sono il frutto non di contrapposte tensioni politiche e ideali ma di interessi corporativi, che hanno a collante vaghi sogni di modernizzazione più tardo-fordiani che post-moderni.

Queste spinte, queste correnti, non sono destinate a ridurre la loro importanza ma ad aumentare il disordine e la provvisorietà di ogni scelta, subito ribaltata e condizionata da protervie e contrapposizioni di parte. Le difficoltà della nostra società sono le difficoltà stesse della democrazia. Il vero problema della nostra società attuale non è di *avere* democrazia ma di *essere* democrazia. Siamo passati da una forma di organizzazione del bene comune ad una società che non conosce la cultura del bene comune e si rifiuta addirittura di comprendere che i membri di una comunità possano condividere un certo numero di beni e servizi.

Com'è possibile, allora, *essere* società? Società democratica? L'ideologia liberista fondata sul consumismo produce da una parte un mondo di esclusi e di senza diritto alla vita, dall'altra, però, rende spesso complici e alleati anche coloro che s'impegnano a combatterla. La capacità critica sta subendo un processo di de-privazione di senso: com'è possibile progettare un nuovo futuro e non affondare nell'egemonia del vecchio? Se non abbiamo l'opportunità di capire *chi siamo*, se non siamo più capaci di rappresentarci, di pensare criticamente e in autonomia, come possiamo ambire a cambiare il mondo?

Ovunque c'è una spinta all'iperadattamento che induce ad uniformare l'insegnamento e la stessa attività di ricerca, nelle scuole e nelle università, alle domande di un mondo segnato dalle ricette del mercato. Dobbiamo vedere con preoccupazione l'appiattimento di molti livelli dell'esistenza, consumi e cultura, divertimenti e comunicazione: tutti di "massa". Ma soprattutto occorre capire le tragiche conseguenze dell'indifferenza. Impressionano, per la drammatica attualità, le parole di Gramsci: «Chi vive veramente non può non essere cittadino [...] Indifferenza è abulia, è parassitismo, è vigliaccheria, non è vita» (1917, p. 1). Questo "adattamento passivo" consiste sempre più nel distacco dalle istituzioni pubbliche e, peggio ancora, dal mondo della vita collettiva.

Ri-educare al pensiero, ecco cosa dobbiamo fare, a quel pensiero che è padre dell'autonomia e della coscienza critica. E' in questo contesto che è possibile far riemergere la vitalità civica che, invece di diventare subito carriera di partito e ingresso nel gioco delle spartizioni, riscopre nell'amor loci, nella cura dei propri luoghi il punto di partenza di una nuova pagina etico-politica. Da più parti, fra gli esponenti dell'intelligenza mondiale, viene invocata l'educazione/istruzione come fattore determinante e come momento decisivo del cambiamento. Ulrich Beck parla dell'educazione come una delle più grandi e silenziose rivoluzioni.

E' solo all'interno di un processo di educazione finalizzato a formare la persona libera, autonoma e responsabile che si possono affrontare le grandi questioni esistenziali. Nella nostra tradizione culturale la nozione di educazione si connette strettamente con la categoria di persona libera e il modello pedagogico di riferimento è quello che intende l'educazione come educazione-alla-libertà e non come educazione-alla-verità. Come dice Mariagrazia Contini il "non aderire al «mondo dell'ovvio» ci rende positivamente estranei al mondo in cui viviamo nel senso che ci permette di essere critici, capaci di stupore, disponibili allo straniamento"(2002, p.75). Educare a giudizio critico è l'unica possibilità che abbiamo per rimettere in gioco "il nuovo". La scuola, allora, se vuole essere luogo di educazione, deve insegnare a prendere posizione, a riflettere, a confrontare le proprie opinioni con quelle altrui. Insegnare, quindi, a fare delle scelte e ad assumersene le responsabilità.

Pensare ad una scuola innovativa, oggi, significa anche riscoprire, interpretare, le teorie e le pratiche deweyane, che rivelano grande attualità.

## **Finalità formative:**

L'intento è di avvicinare lo studente ad uno dei temi oggi più significativi della pedagogia: il rapporto fra *educazione* e *politica*. Si tratta di far entrare gli studenti all'interno di una complessa e attuale riflessione, partendo dalla lettura dei testi di John Dewey.

L'interesse suscitato a suo tempo dalla scuola attiva deweyana è stato, infatti, estremamente rilevante: ne troviamo un indizio significativo anche solo scorrendo la diffusione delle opere pedagogiche di Dewey in Italia.

Si tratterà di appassionare i ragazzi a questo argomento anche partendo dal contesto storico del secondo dopoguerra, che con il ritorno della democrazia, ha visto diffondersi il pensiero deweyano nel nostro paese.

Il percorso, a partire anche dalle sollecitazioni provenienti dalla "scuola di Firenze", cercherà di stimolare i ragazzi a ripensarsi e a ripensare i grandi temi della crescita, del rapporto con gli altri e con la società.

Se vi è uno speciale bisogno di ricostruzione educativa in questo momento, se questo bisogno rende urgente una riconsiderazione delle idee fondamentali del sistema pedagogico-educativo tradizionale, è per via del radicale cambiamento nella vita sociale che accompagna il progresso della scienza e lo sviluppo della democrazia. Questi cambiamenti pratici non possono verificarsi senza porre l'esigenza di una riforma educativa per affrontarli, e senza portare gli stessi studenti, i giovani, i cittadini del domani, a domandarsi quali idee e metodologie, quale "fare" si richiede oggi nella scuola.

## **Obiettivi disciplinari ed educativi:**

### **a. Conoscenze:**

- riconoscere le revisioni epistemologiche della pedagogia
- conoscere il linguaggio disciplinare
- conoscere i principali modelli e metodi del pensiero pedagogico del '900, suddivisi secondo la scansione offerta dal manuale
- conoscere i temi fondamentali dell'attivismo europeo e americano
- conoscere il significato di alcune parole chiave in pedagogia: epistemologia, ambiente, esperienza, pensiero, azione, politica
- conoscere il pensiero di John Dewey

### **b. Competenze:**

- restituire in modo chiaro e ordinato i dati acquisiti, oralmente e in forma scritta
- impiegare in modo consapevole e corretto il lessico disciplinare
- individuare, analizzare, selezionare e comprendere informazioni dai testi di Dewey
- individuare i temi e i problemi che possono rientrare nel campo d'indagine della pedagogia dell'attivismo
- operare confronti tra le tesi fondamentali delle varie correnti della pedagogia in particolare nel merito di temi come libertà\autorità, individuo\società, educazione/politica

### **c. Capacità:**

- intervenire in modo coerente
- collegare e comparare le teorie come schemi interpretativi della realtà

## UNITÀ DIDATTICA:

### Educazione e società

#### *L'impegno a partecipare*

Ma che significa preparare i nuovi a cambiare il mondo? Qual'è il passaggio necessario che l'educatore deve fare? Innanzitutto occorre capire e far capire il confine netto tra passioni civili o pubbliche (coraggio, riso, collera, gioia) e passioni private o intime (vergogna, paura, speranza, dolore, pietà, compassione, amore). Confine che passa tra mondo plurale delle relazioni, che è la scena abitata da altri e altre, e mondo dei rapporti duali tra io e sé, io e tu, io e Altro. Se i rapporti personali offrono amore, amicizia e sostegno, la sfera pubblica è il luogo dove ogni individuo ha la possibilità di confrontarsi, giudicare e portare il suo contributo agli affari comuni.

- **Cosa significa impegnarsi?**

- Brainstorming: Cosa significa impegnarsi?

L'impegno nasce dal sentirsi parte di una comunità e dal bisogno di essere protagonisti dei suoi cambiamenti. E' opportuno, quindi, far conoscere ai ragazzi che lo stare bene in comunità, essere buoni cittadini, richiede sempre l'aiuto altrui.

- Lettura e commento scritto della frase di Dewey: da *Democrazia e educazione* (Cap. XIX – *Il lavoro e lo svago* pg.279) “*Non ci si può impegnare nella vita pubblica da soli*”.

L'agire è sempre agire collettivo. Dal momento che non siamo soli nel mondo, la nostra azione interagisce e agisce sempre con quella di altri.

- Lettura del brano di Dewey: da *Democrazia e educazione* (Cap. VII – *Il concetto democratico dell'educazione* pg.92)

*“Per condividere un gran numero di valori tutti i membri del gruppo devono avere un'uguale opportunità di ricevere e prendere dagli altri.”.*

- Commento e riflessione a partire dalla precedente lettura:

Far comprendere ai ragazzi che i fini ideali ai quali noi colleghiamo il nostro senso dell'esistenza sono la forma concreta dei nostri rapporti reciproci. Spesso questi valori a cui siamo legati e per i quali combattiamo esistono grazie alle cose fatte e sofferte dalla continua comunità umana di cui noi siamo un anello. Così noi abbiamo la responsabilità di conservare, di trasmettere, di allargare l'eredità dei valori che abbiamo ricevuto affinché coloro che verranno dopo di noi possono riceverli più solidi e sicuri, più largamente accessibili e più generosamente partecipi.

- **In quale contesto?**

- Riflessione e discussione collettiva:

*Quanto crediamo alla nostra specificità?*

*Pensiamo che ognuno di noi possa portare un contributo allo spazio collettivo?*

*Quale contesto sociale e ordinamento politico può favorire il nostro impegno?*

La partecipazione per il miglioramento della comunità può essere davvero efficace nella misura in cui conosciamo bene il contesto nel quale andiamo ad operare. L'ipotesi di lavoro che, seguendo Dewey, si può avanzare a questo proposito è che il genere di contesto in questione dovrebbe caratterizzarsi come un *contesto democratico*: un contesto in cui è legittimo il dubbio e quindi il porsi problemi (anziché dover obbedire a dogmi e certezze), in cui le idee sono vagliate con la discussione e con la prova dei fatti (non rimesse al giudizio di qualche “autorità”). La difesa che Dewey fa della democrazia è fondamentalmente legata al valore della soggettività, che potrebbe identificarsi con un “nuovo individualismo”, un individualismo sociale aperto all'alterità, ma anche attento allo sviluppo completo della personalità umana. L'attenzione è alla unicità arendtiana del singolo, al valore che si deve attribuire alla persona unica e irripetibile e diversa dagli altri.

- Lettura dei brani di Dewey: da *Scritti politici* (Cap. I – *Etica della democrazia* da pg.17)

*«La democrazia crede che l'essenza della personalità sia propria di ciascun individuo e che la scelta di svilupparla o meno debba provenire da ciascun individuo. Da questa posizione centrale della personalità derivano gli altri elementi della democrazia, libertà, eguaglianza, fraternità – parole che non*

*sono semplici strumenti per imbonire la folla, ma simboli del più alto ideale etico che l'umanità abbia raggiunto; l'idea che la personalità sia l'unico valore permanente e durevole, e che ogni essere umano possiede una personalità».*

- Commento del brano:

La democrazia a cui pensa Dewey è una democrazia che definisce la formazione del cittadino come persona unica e irripetibile e con le sue tensioni universali e etiche che lo aprono al mondo e ai problemi della vita.

- Lettura e commento della frase di Dewey: da *Democrazia e educazione* (Cap.I – *L'educazione come necessità della vita* pag. 8)

*«Mentre però la civiltà avanza, aumenta la distanza fra le capacità dei giovani e gli interessi degli adulti. Diventa sempre più difficile imparare attraverso la partecipazione diretta alle occupazioni degli adulti [...] L'abilità di partecipare efficacemente alle attività degli adulti dipende perciò da una istruzione precedentemente impartita a questo fine».*

Ciò significa, come sostiene Cambi, che «tra pedagogia e politica viene a crearsi un preciso gioco di sponda, e in modo reciproco, delineando così un nesso più critico e più dialettico, integrato e tensionale insieme tra le due forme di pensiero e d'azione, cosicché l'una è necessaria all'altra, ma senza che nessuna venga a riassorbire l'altra» (Cambi 2003a, pag.167)

#### • **Quale nuova educazione?**

Il concetto che Dewey ha della società non è quello di un organismo che supera gli individui e che ha un'esistenza separata dalla loro, come avviene nella tradizione autoritaria. La società è l'unione organica degli individui e il suo compito è di assicurare il pieno svolgimento di tutti coloro che sorgono alla vita. Poiché l'educazione è il solo metodo sicuro della ricostruzione sociale, questa si presenta come un dovere sociale.

- Lettura dei brani di Dewey: da *Il mio credo pedagogico* (Cap. I - *La scuola e il progresso sociale*, da pag. 26)

*«L'educazione è il metodo fondamentale del progresso e dell'azione sociale [...] L'educazione è una regola del processo mediante cui si giunge a partecipare della consapevolezza sociale; e che l'adattamento dell'attività individuale sulla base di questa consapevolezza sociale è il solo metodo sicuro di ricostruzione sociale».*

- Discussione a partire dalle letture di Dewey:

*Cosa intendiamo, allora, per efficienza sociale come scopo educativo?*

Si cercherà di far emergere dalla discussione che l'efficienza sociale come scopo educativo, per Dewey, significa coltivare la facoltà di partecipare liberamente e pienamente alle attività. E questo è impossibile senza la cultura, che è la capacità di coltivare, maturare, estendere l'ambito e l'accuratezza della nostra percezione di significati.

Quindi, l'educazione è il metodo con la quale la società riproduce se stessa, ma nello stesso tempo questa riproduzione è anche una ricostruzione, sia dell'esperienza dell'individuo che della società. Come afferma il pedagogista americano, ancora oggi, «siamo impegnati in una sfida, lanciata ad ogni elemento di vita democratico, che consiste nell'usare la conoscenza, la tecnologia e ogni forma di relazione umana per promuovere l'unità sociale attraverso la libera associazione e la libera comunicazione. Ora più che mai, appare chiaro che il sistema di vita democratico ci impegna in uno sforzo incessante per abbattere i muri delle classi, delle disuguali opportunità, di colore, di razza, di religione e di nazionalità, che rendono gli essere umani estranei tra loro» (2003, pg.130)

*Cosa dobbiamo richiedere alla scuola?*

La scuola allora è proprio il mezzo principale per trasmettere e conservare ciò che può migliorare il futuro: provvedere, quindi, a che ogni individuo abbia la possibilità di sfuggire alle limitazioni del gruppo sociale, all'uniformità, all'asservimento. Le scuole per essere veramente funzionali esigono più larghe possibilità di attività in comune, alle quali prendono parte i ragazzi che devono istruirsi in

modo che essi acquistino un senso sociale dei loro poteri e dei materiali e degli strumenti usati. Gli ambienti scolastici acquistano sempre di più il valore di luoghi in cui i ragazzi intendono il senso sociale della vita.

Ecco perché per Dewey «l'educazione non è un problema di dire e lasciarsi dire, ma un processo attivo e costruttivo» (2004, pag. 43).

Al centro della scuola, quindi, dovrebbe esserci il principio fondamentale della scuola attiva, che è "l'imparare facendo"; l'insegnamento non deve essere subito passivamente attraverso la ricezione di nozioni mnemoniche, ma deve essere il risultato dell'attività volontaria dello studente, impegnato in lavori che rispondono ai suoi interessi e alle sue scelte.

- **Educare alla libertà?**

- Discussione a partire dalle letture di Dewey:

*Usando le letture di Dewey e accedendo all'idea di libertà nella storia del pensiero pedagogico possiamo avviare con i ragazzi una riflessione su una nuova educazione alla libertà.*

L'educazione è un processo necessario, perché vivere è apprendere ed è frutto della continua interazione con l'ambiente circostante e con gli altri, poiché l'uomo, che è aristotelicamente è animale sociale (o arendtianamente è creatore di politica), costruisce il proprio mondo e la propria identità attraverso la mediazione degli altri. Con questo si afferma implicitamente che l'educazione è sempre educazione politica, che ogni pedagogia è un modo di vedere il mondo, i rapporti tra gli uomini, il rapporto con il proprio tempo, ma anche con il futuro. L'educazione ha a che fare con la cultura, con le pratiche attraverso le quali si trasmettono valori e conoscenze non solo da una generazione all'altra, ma anche orizzontalmente nelle relazioni sociali. Questa trasmissione, che non va intesa come qualcosa di passivo e unidirezionale, è allo stesso tempo un apprendimento che mette in gioco l'intera persona, la sua identità, la sua forma (formazione).

*Come può essere libero tutto questo processo che in realtà è senza fine? Può esistere, e a quali condizioni, un'educazione alla libertà?*

In primo luogo è necessario dire con chiarezza che la libertà non si insegna: si può mostrare nei fatti, nel riferimento ai valori che ci guidano, ma non può mai ridursi a un mero fatto dell'educazione. C'è un paradosso implicito in una posizione libertaria che volesse inculcare la libertà. In secondo luogo, proprio perché non è un fatto ma un valore, la libertà non è mai acquisita una volta per tutte, come ci insegna Dewey: non è un punto d'arrivo, ma piuttosto il punto di partenza dal quale guardare in generale alla vita e all'educazione. Nell'educazione libertaria c'è già fin dalle fondamenta un progetto di autoestinzione e di oltrepassamento, che è come dire un passaggio dall'educazione all'autoeducazione.

*Quale deve essere il ruolo del nuovo insegnante?*

Come dovrà agire l'educatore libertario? Può distaccarsi dalla volontà di imporre modelli per lasciare emergere le potenzialità dell'individuo?

In termini libertari, si tratta di ri-definire l'educazione, divaricando i due aspetti dell'educazione prima evidenziati: da una parte l'aspetto trasmissivo e impositivo (più o meno esplicitamente) di norme e comportamenti, che coincide con un processo di adattamento; dall'altra l'aspetto della individuazione e della realizzazione di sé, che è invece un processo creativo e basato sulla libertà.

L'educatore non è più maestro che consegna saperi ma guida, sensibile e attenta. È colui che indirizza il giovane verso la sua maturità compenetrandosi e sintetizzandosi con lui. Crea le condizioni affinché il giovane possa sviluppare la capacità di esprimere un giudizio intelligente e lo sappia tradurre, con coraggio e persistenza, in azione intelligente.

L'insegnante, secondo la riflessione deweyana e che potrebbe acquistare grande valore anche nella scuola di oggi, è colui che fa sentire agli alunni l'unità di reale e ideale, non come qualcosa che si dà una volta per sempre ma come perpetua esigenza di unificazione. I fini ideali devono quindi assumere forme concrete nella nostra comprensione dei nostri rapporti reciproci e dei valori contenuti in questi rapporti. Valori democratici che possono essere costruiti consapevolmente e dei quali siamo in grado anche di assumerci la responsabilità.

## **Metodologie e strumenti:**

- a) Lezioni frontali, che serviranno ad introdurre i singoli concetti ed argomenti
- b) Discussione, per favorire la partecipazione di ogni studente, in modo tale da consolidare l'abitudine ad interloquire ed a porsi criticamente di fronte ai problemi, cercandone le soluzioni.
- c) Lavoro individuale o di gruppo per lo svolgimento di ricerche ed approfondimenti tematici, presumibilmente in aula computer o aula scienze sociali, fatta salva la disponibilità.
- d) Uscita presso strutture scolastiche della dove si è realizzata l'esperienza fiorentina di "Scuola-città-Pestalozzi" e itinerari di riflessione educativa sulle diverse esperienze avvenute in Italia.

Oltre al manuale in adozione che verrà consultato e studiato anche nella parte dedicata ai testi, si prevede di approfondire alcuni argomenti, facendo ricorso ad altri manuali, volumi e fonti, ad articoli di riviste specialistiche ed a film.

Si cercherà inoltre di incrementare la competenza all'elaborazione di testi (sulla falsariga delle prove già somministrate agli esami di Stato) per allenare gli studenti ad una restituzione pluridisciplinare, non legata ai contenuti specifici di studio di quest'anno.

## **Verifiche e valutazioni**

Durante le lezioni, gli allievi saranno continuamente chiamati ad interloquire, tentando di ipotizzare soluzioni a problemi e utilizzando un linguaggio il più appropriato possibile .

Durante entrambi i quadrimestri, verranno somministrate almeno tre prove di verifica di cui almeno una orale e due verifiche scritte strutturate, quale allenamento alla terza prova d'esame, che consente di usufruire di valutazioni il più possibile oggettive, che tengano conto della percentuale di correttezza delle risposte. Gli items a scelta multipla verranno comunque accostati a domande aperte a trattazione sintetica.

## **Tempo e spazi:**

Il percorso didattico richiederà almeno quattro settimane di lavoro (di cinque ore la settimana). Ogni Unità didattica, infatti, sarà sviluppata nell'arco di circa una settimana.

Oltre alla valutazione *in itinere* (discussioni, interventi, lavori in gruppo) sono previste tre ore di verifica alla conclusione del percorso didattico.

## **Materiale didattico:**

- Antologia di testi John Dewey
- John Dewey, *An Introduction to his life and work*, 2001 (DVD, 40 min, 2001)
- Siti Internet su Dewey:
  1. <http://sine.edu/dewey.ctr/>
  2. <http://johndewey.org/>
  3. <http://www.iep.utm.edu/d/dewey.htm>
  4. <http://www.pragmatism.org/genealogy/dewey/dewey.htm>

## Riferimenti bibliografici

- Arendt H., *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1987
- Arendt H., *Vita Activa: la condizione umana*, Bompiani, Milano 1994
- Borghi, L., *La concezione pedagogica di John Dewey*, Introduzione a *Il mio credo pedagogico* di John Dewey, La Nuova Italia, Milano 2004
- Borghi L., *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo in U.S.A.*, La Nuova Italia, Firenze 1951
- Cambi F., *La "scuola di Firenze" da Codignola a Laporta 1950-1975*, Liguori Editore, Napoli 1982
- Cambi F., *Il "ritorno e l'attualità di John Dewey*, in "Studi sulla formazione", 1, 2003,
- Cambi F., *L'educazione per la democrazia e la democrazia nell'educazione. Itinerari politico-pedagogici di Dewey*, in Spadafora G., (a cura di) *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma 2003a
- Cassano F., *Homo Civicus*, Dedalo, Bari 2004
- Cives G., *Dewey e la democrazia*, in "Studi sulla formazione", 2, 2004
- Contini M., *La comunicazione Intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, La Nuova Italia, Milano 2002
- Dewey J., *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1922
- Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Milano 1961
- Dewey j., *Rifare la filosofia*, Donzelli, Roma 2002
- Dewey J., *Democrazia ed educazione*, Sansoni editore, Milano 2004
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Milano 2004a
- Dewey j., *Scritti politici*, Donzelli, Roma 2003
- Galimberti U., *Paesaggi dell'anima*, Mondadori, Milano 1996
- Granese A., *Introduzione a Dewey*, Laterza, Bari 1972
- Gramsci A., *La città futura*, numero unico, Torino, 11 Febbraio 1917
- Heidegger M., *L'abbandono*, il Melangolo, Genova 1983
- Laporta R., *L'irriducibile laicità*, in "Studi sulla formazione", 2, 2001
- Laporta R., *Sulla cooperazione educativa*, in "Cooperazione educativa", a. XIII, 1, 1964
- Mariani A., (a cura di), *Scienze dell'educazione: intorno ad un paradigma*, Pensa Multimedia, Lecce 2005
- Orefice P., *Comunità e libertà nell'educazione e nella pedagogia di Raffaele Laporta. In margine a un ricordo* in "Studi sulla formazione", 2, 2001
- Spadafora G., (a cura di) *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma 2003
- Striano M., *John Dewey e l'educazione del pensiero* in "Studi sulla formazione", 1, 2003
- Visalberghi, A., *La vocazione pedagogica di un grande filosofo*, in "Studi sulla formazione", 1, 2003