

BIBLIOTECA DI SINESTESIE

98

Grafica e impaginazione a cura di Vincenzo Settembre

Proprietà letteraria riservata

2021 © Associazione Culturale Internazionale Edizioni Sinestesie

Via Tagliamento, 154 – 83100 Avellino

www.edizionisinestesie.it – info@edizionisinestesie.it

Published in Italy

Prima edizione: marzo 2021

Gli e-book di Edizioni Sinestesie sono pubblicati con licenza Creative Commons Attribution 4.0 International

ISBN 978-88-31925-67-9

Felice Mauro

**IL SIGNIFICATO DELL'EDUCAZIONE
IN DEWEY, BRUNER E MARITAIN**

**IN APPENDICE LA CONCEZIONE EDUCATIVA
DI PAULO FREIRE E DI DON LORENZO MILANI**

EDIZIONI SINESTESIE

*Alla memoria di Anna
sempre presente nella mia mente e nel mio cuore,
ai miei adorati nipotini Anna e Felice, a Carlangelo e a Tania,
culla degli affetti familiari.*

Indice

Introduzione	11
CAPITOLO PRIMO	
JOHN DEWEY	
FILOSOFO DELLA DEMOCRAZIA	15
Il pensiero filosofico	25
Il concetto di esperienza	29
Il concetto di Scienza	34
Il metodo di ricerca nella scienza	36
Differenza tra sapere pratico e sapere strumentalizzato	38
Il problema dei valori	43
Compito della filosofia	45
Il problema etico	47
I rapporti Dewey-marxismo	49
CAPITOLO SECONDO	
DEWEY	
E L'EDUCAZIONE ALLA SOCIALITÀ	51
La pratica del "puerocentrismo" nella scuola sperimentale di Chicago	61
Dewey e i principi educativi del Froebel	67
Il concetto di storia in Froebel e in Dewey	70
CAPITOLO TERZO	
MARXISTI E NEO UMANISTI	
DI FRONTE ALLA CRISI DEL 1929	75

Confronto tra l'umanesimo di Hutchins e di Maritain	89
--	----

CAPITOLO QUARTO

JEROME BRUNER E LA PSICOPEDAGOGIA STRUTTURALISTICA	91
La critica di Bruner e della scuola di Harvard	93
Educazione come sviluppo dell'intelletto	99
L'apprendimento come ricerca e scoperta.	
Problem solving e programma a spirale	104
Lo sviluppo dell'intelligenza nel pensiero di Bruner e Piaget	107

CAPITOLO QUINTO

CRITICHE ALLA CONCEZIONE EDUCATIVA DI DEWEY	109
La critica di Randolph Bourne al pensiero pedagogico di Dewey e all'educazione progressiva	111
La scuola progressiva nella considerazione di Goodman	112
La critica del Maritain alla concezione educativa di Dewey	114
Dewey e la reazione contro le critiche al movimento delle scuole nuove	116

CAPITOLO SESTO

JAIQUES MARITAIN E L'UMANESIMO INTEGRALE	119
Il pensiero filosofico	121
Il pensiero pedagogico	124

Rapporto educazione-religione	128
Gli errori dell'educazione	132
Le regole fondamentali dell'educazione	136
Conclusione	138

APPENDICE

CAPITOLO PRIMO

PAULO FREIRE

E LA LIBERAZIONE POSSIBILE	145
----------------------------	-----

Differenze tra un'educazione depositaria e un'educazione come liberazione	152
--	-----

CAPITOLO SECONDO

DON LORENZO MILANI E L'EDUCAZIONE COME PRATICA DI LIBERTÀ	155
--	-----

Don Milani sacerdote ed educatore a San Donato	158
---	-----

Don Milani prete e maestro a Barbiana	160
---------------------------------------	-----

Le materie scolastiche e i fini della scuola	174
--	-----

L'idea del maestro in Don Milani	177
----------------------------------	-----

Il concetto sui libri di testo	178
--------------------------------	-----

Necessità di un metodo	180
------------------------	-----

Il quadro orario e il contenuto programmatico	181
---	-----

I principi fondamentali del metodo e gli argomenti di studio	183
---	-----

L'alfabetizzazione in Freire e in Don Milani	185
--	-----

POSTFAZIONE DI CARLANGELLO MAURO

Avvoltoi siamo tutti con i più deboli	189
---------------------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	199
Opere citate o consultate	201
Indice dei nomi	205

Introduzione

Le pagine di questo libro raccolgono il pensiero e l'opera di tre pensatori tra i più significativi del nostro tempo e intendono rendere vivo e attuale il loro pensiero filosofico e pedagogico, mostrando su quali basi culturali prende rilievo. Esse vogliono essere, pertanto, un contributo storico nel contesto di una valutazione complessiva del loro pensiero, in relazione ai grandi problemi della società contemporanea.

Il lettore si troverà innanzi a tre concezioni pedagogiche completamente diverse, ognuna delle quali delinea un significato dell'educazione e delle finalità del processo educativo. In appendice è riportato il pensiero di due eminenti educatori, Paulo Freire e Don Lorenzo Milani, che hanno contribuito a delineare il significato dell'educazione come liberazione degli oppressi e dei poveri.

Il capitolo su Dewey mira a presentare i tratti più significativi della sua personalità filosofica e pedagogica in un momento in cui la storia e la cultura degli Stati Uniti vivono la profonda crisi del 1929. Gli Stati Uniti erano costretti a ricercare delle soluzioni che fossero all'altezza delle sfide interne ed esterne che mettevano a dura prova la consistenza e, talora, la sussistenza della loro società.

Il capitolo su Jerome Bruner intende offrire agli operatori scolastici "la bussola" di un percorso che li porti a rivedere la propria formazione culturale e professionale alla luce dei principi pedagogici, metodologici e didattici formula-

ti dall'insigne pensatore statunitense, che costituiscono la struttura dei vigenti programmi della scuola elementare. Il capitolo su Jaques Maritain intende manifestare più che il suo pensiero filosofico, che recupera il "tomismo" di San Tommaso in senso pedagogico, l'attualità del significato dell'educazione come "formazione integrale della personalità dell'uomo" che costituisce il fulcro della nostra concezione educativa: compito della scuola è la "formazione dell'uomo e del cittadino"¹.

Il capitolo su Freire mira a riconsiderare la pedagogia come liberazione possibile dell'uomo dall'oppressione prevaricatrice delle classi dominanti in una prospettiva più concreta della formazione e della trasmissione della cultura e del sapere.

Il capitolo su Don Milani mira a riconsiderare idee e principi che hanno condizionato gran parte della pedagogia contemporanea, non escluso lo stesso piano normativo. Alcuni provvedimenti legislativi, quali l'attenzione all'insegnamento individualizzato e al lavoro di gruppo, agli interventi a favore degli ipodotati e l'idea di una scuola a tempo pieno, come mezzo per favorire la crescita di tutti gli alunni, sono i cardini su cui si è sviluppata la ricerca educativa degli ultimi tempi.

Il lavoro non intende essere esaustivo, ma vuole solamente offrire un aiuto interpretativo su alcuni dei tanti problemi che investono l'educazione oggi, in una società caratterizzata da processi di rinnovamento strutturale in senso culturale, politico e sociale.

¹ Cfr. i programmi del 1985.

Il rinnovamento che si chiede alla scuola verte non tanto sulla ricerca di nuove modalità di carattere didattico, quanto sulla necessità dell'adozione di una nuova esigenza metodologica che garantisca all'alunno le condizioni di crescere e di maturare al di là di ogni condizionamento familiare e socio ambientale, con la partecipazione di Enti, Associazioni e della famiglia, soprattutto, le cui responsabilità non sono derogabili.

Ho ritenuto opportuno non tentare un confronto, una mediazione; il lettore potrà cogliere le dissonanze tra le diverse concezioni dell'educazione, ma anche la valenza culturale e l'attualità di alcuni principi che hanno offerto e offrono un contributo significativo all'auspicato rinnovamento della nostra scuola, che risulta ancora ancorata a motivi e a tecniche ormai superate e inefficaci.

Agli operatori scolastici, cui è dedicato il lavoro, l'invito a mettersi in discussione, a rivedere e consolidare la propria formazione professionale per essere nella condizione di rispondere adeguatamente alle nuove esigenze poste dall'odierna società, per evitare ciò che auspicava Illich, la descolarizzazione della società.

Illich, in realtà, si limita a condannare la scuola, perché non riconosce le esigenze più profonde del mondo dell'adulto e del bambino e ne auspica la fine. La denuncia di Illich è rivolta alle stesse istituzioni che vengono meno al loro compito di essere al servizio dell'uomo e finiscono per asservirlo. In sostanza per Illich la società usurpa il diritto di istruire e di educare e costringe i giovani entro schemi voluti dai detentori del potere. Di qui l'idea di Illich di descolarizzare la società per liberare l'uomo da qualsiasi manipolazione.

Il limite, però, della denuncia di Illich è nella mancanza di un'ipotesi alternativa, nella necessità di un processo educativo che sia capace di impedire ogni stratificazione sociale e garantire all'uomo la libertà dalle costruzioni ideologiche, accettate passivamente. In questo caso la scuola diventa fattore di ingiustizia sociale, di disuguaglianze e di frustrazione e sviluppa nell'alunno la passività, avviandolo alla dipendenza dal maestro.

Un'alternativa possibile, per dare alla scuola la possibilità di garantire la promozione culturale, morale e sociale, può essere offerta, a mio avviso, dai Dirigenti, dai docenti e da quanti operano nel mondo della scuola, i quali svolgono il loro compito, anche in condizioni precarie, con professionalità, spirito di sacrificio e abnegazione.

CAPITOLO PRIMO

**JOHN DEWEY
FILOSOFO DELLA DEMOCRAZIA**

Per comprendere il pensiero filosofico e pedagogico del Dewey, occorre accennare all'ambiente culturale degli Stati Uniti entro cui il suo pensiero si è venuto formando. Si deve, cioè, tener presente la cultura americana dell'epoca in cui Dewey comincia a riflettere sui problemi dell'Io, della società, della cultura, dell'educazione.

L'ambiente americano era un ambiente in formazione. Agivano tra le persone più colte delle tracce di neo-hegelismo e di neo-umanesimo germanico e si venivano costituendo, sul piano dello sviluppo del Positivismo, nuove teorie che si possono dire convergenti, in parte interne ad un nucleo primitivo di elaborazione di una nuova filosofia della scienza che si potrebbe rintracciare nel Peirce, nello Stanley Hall, e in parte in una nuova formulazione, tipicamente americana, di una filosofia ancora in germe che avrà una più precisa formulazione in Dewey e che verrà chiamata Pragmatismo.

In sostanza, Peirce e James cominciano ad intravedere alcuni principi guida che poi costituiranno il "corpus" di questo nuovo orientamento di pensiero.

In pratica, quindi, le strutture portanti di questa cultura americana sono costituite dal neo-idealismo di tipo anglosassone, influenzato soprattutto da due autori: l'inglese Bradley e l'americano Royce.

Il neoidealismo inglese esprime questa esigenza: innestandosi su un tronco di spiritualismo sempre esistente in Inghilterra e facendo capo alla Università di Cambridge, va alla ricerca di qualcosa che superi la contraddittorietà dell'esperienza in una coincidenza verso l'assoluto, verso una realtà cioè dove non esiste contraddittorietà e nella quale tutto esiste perfettamente e razionalmente spiegato.

Questa esigenza, ad esempio, è presente nel Bradley, il quale nella sua famosa opera "Apparenza e realtà" comincia ad analizzare proprio il concetto di esperienza. L'esperienza, egli dice, nella sua entità rivela infinite contraddizioni perché ogni atto dell'esperienza, chiuso in se stesso e per se stesso, potrebbe essere bastevole; però ogni atto dell'esperienza nei confronti di altri atti di esperienza si rivela come diverso e certe volte addirittura come opposto. Ogni atto d'esperienza, anche se concluso in se stesso, esige relazioni con gli altri, relazioni che sono diverse ed opposte per cui tra essi non si può costituire una unità organica.

Se consideriamo l'esperienza sotto questo profilo, sostiene Bradley, e vediamo che la realtà è un tessuto di esperienza, avvertiamo una esigenza indefinibile della nostra ragione di andare oltre questa realtà contraddittoria, che a noi sembra apparente, per cogliere una realtà ove ogni contraddittorietà risulti eliminata. Bisogna presupporre, quindi, la esistenza, al di là della contraddittorietà dei fatti, di una realtà assoluta coerente, organica. È evidente a questo punto il richiamo ad Hegel, la cui dialettica dei distinti, viene

calata da un piano metafisico a quello esistenziale, ma nello stesso tempo questa contraddittorietà dell'esperienza esistenziale postula, come un'esigenza della ragione, una realtà definitiva, coerente, razionalmente organizzata, che può richiamarci un po' l'idea hegeliana calata nel reale, di cui il reale, in sostanza, non è nient'altro che un'apparenza e una forma di manifestazione dell'Idea che è, in fondo, l'anima di tutte le cose; l'aspetto motore di tutta quanta la realtà.

Un idealismo di tipo diverso anima soprattutto l'ambiente culturale americano. In Inghilterra notiamo una persistenza dell'influenza dell'empirismo inglese soprattutto dello Stuart Mill, che coinvolge i filosofi nella ricerca di qualcosa che muova dall'esperienza, anche se questa esperienza viene interpretata secondo canoni non empiristici. Il punto di partenza, però, è quello e costituisce l'interesse prevalente della cultura inglese.

In America, invece, l'interesse prevalente della cultura si focalizza non tanto su disquisizioni di carattere metafisico e di tipo sperimentale, alla maniera degli empiristi, ma su problemi di carattere prettamente sociale.

Bradley prenderà spunto dalla contraddittorietà dell'esperienza, cioè dalla contraddittorietà dell'Io con altri Io, dell'individuo con altri individui, dell'Io col mondo, per ricercare al di là di queste contraddittorietà una coscienza assoluta, universale, che unifichi il tutto e che potrebbe in ultima analisi essere rappresentata da un Dio stesso, nel quale si verifichi questa

“coincidentia oppositorum” che troviamo già formulata una prima volta nella filosofia Rinascimentale da Cusano.

Accanto a questo orientamento culturale che si esprime in termini possibilistici, probabilistici, non in termini di sistemazioni organiche e sistematiche, esiste, sempre in termini possibilistici, un altro orientamento culturale che viene espresso dal Peirce e dallo James. Peirce era uno scienziato, ma era anche un logico che si interessava di problemi di filosofia della scienza. In un articolo, rimasto famoso, “Come rendere chiare le nostre idee”, il Peirce vuole dimostrare che il metodo della scienza è il metodo che consente di chiarire le nostre idee, liberandole dall’“empasse” che ad esse viene posto dall’esistenza di dati metafisici, entità aprioristiche, universali. Quindi per uscire da tanti guazzabugli per liberarsi, da tante idee contrastanti (si riferiva evidentemente al neo-idealismo che si diffondeva in America) dobbiamo cercare di fondarci sul metodo scientifico per raggiungere non tanto la verità, come contemplazione di qualcosa che già esiste al di là dell’esperienza, ma su ciò che Davide Hume aveva definito “credenza” che non ha per niente valore di verità, ma valore regolativo delle nostre azioni.

In sostanza la ricerca, la cultura, la filosofia d’indagine, a parte il valore pratico di conoscenza della natura, dei fatti fisici, delle leggi scientifiche, ci consentono sul piano regolativo delle azioni di raggiungere una certa coerenza. Questa credenza può essere raggiunta attraverso varie vie. Può essere raggiunta attraverso

la via della tenacia, con cui qualcuno rifiuta di mettere in discussione mediante un dubbio qualunque teoria, qualunque fatto e che supinamente si adagia su qualche cosa, sull'opinione.

C'è poi la credenza che si fonda sull'autorità (ci credo perché lo sostiene qualcuno). C'è ancora la credenza che si fonda su un a priori mentale che è sempre la più discutibile, perché sfugge a qualsiasi ragionamento. C'è, infine, la credenza che si raggiunge attraverso il metodo scientifico.¹

Il metodo scientifico è un metodo che ci consente di andare lentamente avanti nel campo delle conoscenze mediante dimostrazioni senza la pretesa di esaurire il tutto, perché questo tutto al quale tendiamo, almeno nell'esperienza comune, si presenta come dominato dal caso, come dominato da un probabilismo, che noi non possiamo fissare con prevenzioni della ragione.

Peirce propone allora l'abbandono del metodo metafisico, del metodo aprioristico, del metodo filosofico e una riassunzione del metodo scientifico non come l'aveva inteso il Positivismo — come l'unico Metodo possibile d'indagine di una realtà immobile — metodo scientifico, cioè, che avesse la possibilità di cogliere le profonde strutture del reale. Per Peirce le strutture del reale sono date come fluide, sono date come un avvicinarsi di casi in conformità di tutto l'orientamento del pensiero proprio in reazione alle scien-

1 "Come rendere chiare le nostre idee" segna l'inizio della filosofia tipicamente americana del pragmatismo, la quale vede nella scienza uno strumento d'azione, una teoria che non è fine a se stessa, ma serve all'uomo per agire sul mondo e trasformarlo e che trova solo nella pratica la misura della sua verità.

tismo positivistico. Quella del Peirce, però, è ancora l'affermazione che il metodo della scienza può essere ancora l'unico che ci consenta un'approssimazione più probabile su certe credenze che se non altro hanno valore regolativo delle nostre azioni. Sulla base di questi principi, il Peirce espresse un'etichetta, "Pragmatismo", che contraddistinse il suo orientamento di pensiero. Il termine in realtà non fu inventato dal Peirce perché lo si trova già in Kant, nella "Metafisica dei costumi". Kant contrappone due tipi di attività: un'attività pragmatica e un'attività pratica. La differenza consiste nel fatto che l'attività pragmatica dà il primato all'azione ed ha l'azione come scopo, mentre l'attività pratica è un'attività libera, disinteressata, spirituale, non vincolata a fatti contingenti.

Il termine pragmatismo, non tanto nel Peirce, quanto in James e più ancora in Dewey, fu liberato da quel certo non so che di dispregiativo che aveva assunto in Kant, per assumere il pregio di un'attività intelligente, avente come fine l'operare, e come scopo non qualcosa di definito a cui tendere, ma un indefinito, un possibile andare avanti del conoscere verso zone sempre nuove di una realtà che è un continuo flusso e che presenta tracce di evidenza, oppure necessità di intervento dell'uomo nella sua interazione con l'ambiente.

James coglie dal Peirce l'idea di credenza come opposta a quella di verità. La verità si riferisce a moduli di natura metafisica, aprioristici, la credenza invece si riferisce a una scopo pratico, utile.

James ritiene che la filosofia finora ha dato un primato al conoscere, alla ragione, all'intelletto come contemplazione di qualcosa di esistente al di là magari delle apparenze della realtà sensibile, al di là dell'esperienza. In realtà, dice James, il conoscere è in una posizione sussidiaria di una funzione superiore che esiste nell'uomo e che è la volontà come azione, come proposta di scopi. Esistono delle credenze di cui noi, dal punto di vista razionale, non possiamo dare la dimostrazione, ma che dal punto di vista pratico si rivelano estremamente utili perché sono regolative di un'azione e ci consentono di districarci, nel campo della esperienza, nel modo migliore.

Ebbene, questa credenza fa sì che noi attribuiamo valore, importanza, a questi tipi di azione che ci consentono di realizzare nell'esperienza, nella realtà della vita, gli aspetti più utili; ragion per cui anche la fede, che da un punto di vista razionale sarebbe indimostrabile, poiché ha effetti positivi nella realtà, è giustificabile anche da un punto di vista razionale, da un punto di vista filosofico. Naturalmente non si tratta di una fede dogmatica, vincolata a qualche schema fisso, ma di una fede a-dogmatica, la quale consente un pluralismo di eventi, di necessità storiche, di costumi, consente di avere inoltre dei criteri regolativi per quanto riguarda la condotta sociale. Tutte queste tendenze tendono a demolire un concetto di verità come rispecchiamento di una realtà presunta come fatta in se stessa, che la mente contempli, e a dare un primato attraverso la volontà, all'azione, addirittura, a subor-

dinare il conoscere all'agire e in definitiva a subordinare le esigenze del conoscere all'effettivo svolgersi del conoscere in un senso positivo. Verità e falsità diventano solamente azioni positivamente riuscite o non riuscite in relazione ad uno scopo proposto.

La fede si realizza per James nell'azione secondo la direzione suggerita dai miti. I miti hanno una grande finzione per l'uomo perché consentono la realizzazione di alcuni poteri che senza il loro concorso non si sarebbero mai realizzati: Patria, Amore, Libertà, Giustizia, Verità, Scienza, sono esempi di miti suscitatori di energie.

II pensiero filosofico

In Dewey confluiscono, in una sintesi originale, alcuni motivi del pragmatismo, del naturalismo e dell'idealismo. La sua filosofia, sorge da una lenta elaborazione delle sue esperienze di educatore per cui si identifica con la sua pedagogia.

Dewey, da una conoscenza puramente scolastica, viene a contatto nella Johns Hopkins University con Stanley Hall, con Peirce, con Silvester Morris.

Il Morris fu colui che lo indirizzò allo studio di Hegel. E siccome la mente del Dewey, il temperamento, le aspirazioni erano rivolte verso un organicismo universale, verso un qualcosa che coordinasse in una visione totale tutto quanto potesse riguardare problemi filosofici, problemi dell'Io, dell'uomo, problemi sociali, divenne un assiduo lettore e studioso di Hegel. E le tracce di Hegel sono evidenti nel Dewey².

Lo stesso Dewey dice che la conoscenza di Hegel ha lasciato nel suo pensiero un deposito permanente. La forma, lo schematismo del suo sistema mi sembrano ora artificiali al massimo grado, ma nel contenuto delle sue idee c'è spesso una profondità straordinaria. In molte delle sue analisi, sottratte al loro meccanico dispositivo dialettico, vi è un'acutezza straordinaria. In Dewey vi è una maggiore ricchezza e una più grande

2 L. Borghi, *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, cfr. cap. I.

varietà di penetrazione che in Hegel e in qualsiasi altro singolo filosofo sistematico.

E descrivendo l'attrazione che il pensiero hegeliano aveva esercitato su di lui, Dewey dichiarava che esso offriva un'esigenza di unificazione che era senza dubbio un'intensa aspirazione emotiva. Il senso delle divisioni, delle separazioni che "io credo portassi in me come conseguenza della eredità della cultura del New England, divisioni che si atteggiavano come isolamento dell'io dal mondo, dell'anima dal corpo, della natura da Dio, mi recavano un'oppressione dolorosa o piuttosto rappresentavano un'interna lacerazione". La sintesi hegeliana di soggetto e oggetto, di materia e spirito, del divino e dell'umano, non era una formula intellettuale; essa opera come un immenso sollievo, come una liberazione. La trattazione che Hegel faceva della cultura umana, delle istituzioni e delle arti, comportava lo stesso dissolvimento di rigide e spesse mura divisorie e aveva per Dewey un'attrattiva speciale.

Morton White, un acuto critico, nota che le continuità delle influenze hegeliane permanenti in Dewey sarebbero queste:

- La continuità tra l'uomo e la natura, che più tardi fu un concetto biologico tratto dagli evoluzionisti, fu da principio una continuità entro la coscienza universale, continuità uomo-natura che Dewey trasse prima da Hegel e che poi ebbe in un certo senso il conforto, l'espansione dal suo approssimarsi al concetto biologico proprio degli evoluzionisti.

- L'attività, che più tardi divenne naturale e corporea, fu nel suo punto di origine una energia dell'intelligenza vaga e talvolta mentalistica.
- L'Organicismo hegeliano lasciò in Dewey sentimenti insopprimibili e mai soppressi di pensiero ed essi si trovano anche nelle sue concezioni pedagogiche. La lotta che Dewey ha combattuto contro ogni specie di dualismo, durante la sua lunga carriera di filosofo, ha le sue radici in questo suo giovanile lavacro hegeliano.
- Il concetto della continuità, che riveste tanta importanza nella sua pedagogia e che occupa un posto centrale nel suo scritto "Esperienza ed educazione", non si intende senza questo richiamo all'influenza di Hegel.
- Il carattere sociale dell'educazione già presente in Hegel.
- Il rapporto inscindibile fra l'educazione e il suo ambiente, anche questo presente in Hegel, dell'oggettività del processo della realtà obbiettiva dei fatti sociali, anche questi sono elementi della filosofia hegeliana.

Per coloro, è ancora Morton White che nota, che appresero la lezione di questo movimento, scrive Dewey, in una pagina di "Democrazia ed Educazione" (pag. 79), fu impossibile concepire la cultura e le istituzioni come artificiali.

Queste influenze che all'inizio furono suggestive, poco a poco si vanno sciogliendo, quando Dewey comincia ad applicare la sua indagine su problemi di

natura più vasta e guardati soprattutto da un punto di vista diverso. Il primo oggetto della sua indagine, da cui emergerà poco a poco la sua filosofia, non fu tanto la società, quanto l'esperienza.

Il concetto di esperienza

Il concetto di esperienza era il punto focale nel quale si poteva trovare una certa convergenza proposta proprio dal neo – idealismo, tra esperienza come esigenza poi dell'assoluto e Io individuale come esigenza di una coscienza assoluta e universale.

Il concetto di esperienza nel Dewey non solo è fondamentale, molto vasto, ma ha un significato completamente diverso da quello attribuito a questo termine da altri indirizzi filosofici o anche dal senso comune.

Alla base del concetto di esperienza deweyano bisogna innanzi tutto porre un principio di natura biologica.

In Dewey è costante questa tendenza a fondere insieme filosofia e scienza tra le quali egli non trova nessuna inconciliabilità, ma un'esigenza di convergenza. Il fattore fondamentale dell'esperienza si coglie in una rapporto di squilibrio che l'essere vivente avverte alcune volte nei riguardi del suo ambiente. Ora, in questo squilibrio, nel fatto che l'ambiente non corrisponde alle proprie azioni, alle proprie tendenze, l'individuo, l'essere vivente o tende ad adattare l'aspetto esterno, la vita, la realtà alle sue esigenze oppure si adatta, si accomoda all'ambiente. Si ha quindi tra l'essere vivente (uomo, animale, pianta) e l'ambiente un processo di interazione, un tentativo di modificare o di sottostare alle condizioni ambientali. Alla base, quindi, dell'esperienza c'è questo atteggiamento di

crisi tra l'essere vivente e l'ambiente che lo circonda, crisi che nello stesso tempo pone in evidenza una continuità che esiste tra l'essere vivente e l'ambiente, che non sono aspetti separati ma "un continuum", nel quale continuum certe volte avvengono queste fratture per cui si esige l'accomodamento di sé alle condizioni esterne o la modifica delle condizioni esterne e l'adattamento a sé — cosa che l'organismo vivente ripete a qualunque livello —.

Ciò precisato, risulta opportuno approfondire meglio il concetto di esperienza.

L'esperienza è stata considerata, ad esempio, nel concetto tradizionale degli empiristi come fatto conoscitivo; anche in Aristotele ogni conoscenza nasce dall'esperienza; l'esperienza sarebbe in se stessa un fatto conoscitivo, l'inizio di una conoscenza. Nel Dewey, invece, l'esperienza va oltre il fatto conoscitivo.

Per Dewey, perché l'esperienza diventi conoscenza, occorre il rapporto mediatore di una coscienza. Ora la coscienza come fatto intelligente non è una condotta continua, è una specie di luminosità improvvisa, intermittente. L'esperienza in se stessa va oltre la conoscenza perché essa è il complesso di tutti i fattori razionali e irrazionali che costituiscono la vita nella sua interezza!

Non c'è conoscenza senza esperienza, ma l'esperienza in sé e per sé è più vasta della conoscenza, perché include anche fattori di natura inconscia, di natura irrazionale, il fluire e il mondo degli eventi, i sogni, la paura, tutti i fattori cioè che esulano da una presa di

coscienza di essi stessi. Inoltre, nel concetto tradizionale, l'esperienza è rappresentata come un fatto individuale, ognuno ha una propria esperienza.

L'esperienza in Dewey, non ha valore di natura individuale, ma di natura sociale, cioè, non è l'esperienza soltanto di un individuo, ma è un'esperienza comune, un'esperienza di tutti, di ogni essere vivente, tuttavia l'esperienza in sé e per sé va oltre il cerchio di questo contatto cosciente che gli esseri viventi posseggono.

Inoltre l'esperienza, secondo il concetto tradizionale, è la somma di tutto ciò che è avvenuto nel passato e che si focalizza nel presente, in Dewey invece, l'esperienza non ha valore di natura retrospettiva ma ha valore di natura prospettica, non è l'accumularsi del passato sul presente, è invece lo slancio del presente verso il futuro.

Esperienza nel comune senso tradizionale significa il contatto con elementi particolari, atomici della realtà, le sensazioni cioè, per cui ogni nesso costituito tra queste sensazioni sarebbe fatto di pensiero; per Dewey, invece, nell'esperienza vi è il pensiero perché ogni esperienza è inconcepibile senza il rapporto che esiste tra i singoli fatti e l'avvenimento di questi rapporti è nell'esperienza stessa, non in qualcosa al di fuori di essa. Un altro aspetto da tener presente è il dualismo tradizionale tra l'Io e l'esperienza. In Dewey questo dualismo non esiste; l'Io è nell'esperienza, noi ci avvertiamo nell'esperienza e quindi non esiste un distacco tra l'uomo e il mondo in quanto l'uomo è nel

mondo, l'uomo è nell'esperienza, l'uomo in definitiva è un evento di questo continuum che è l'esperienza.

La realtà secondo Dewey è un flusso continuo, aleatorio, un flusso indeterminato. L'uomo è inserito in questo flusso continuo ma vi è inserito in una maniera particolare. Nell'uomo cioè assume particolare valore una funzione che mentre è dell'uomo è una funzione praticamente del tutto dell'esperienza, del tutto della realtà fluente e continuamente dinamica verso scopi, verso fini indeterminati che non sono prevedibili, che non si conoscono e quindi lasciano supporre che questa realtà fluisca avente in se stessa un'energia trascinante, propulsiva che la spinge in avanti, verso possibilità indefinite e senza orientamenti definiti.

Ma qual è la funzione che opera nell'uomo?

Per Dewey è l'intelligenza.

L'intelligenza è la possibilità di prendere coscienza di certi fatti, di certe situazioni, è la possibilità di prevedere il corso del flusso degli eventi; la possibilità di organizzare gli eventi sempre nel limite dell'ipotetico, verso scopi che l'intelligenza si pone e naturalmente la possibilità di verificare poi se il corso degli eventi si dispone secondo questa previsione che l'intelligenza ha fatto.

L'intelligenza, quindi, è un organismo della natura, è un organismo dell'esperienza, è un organismo della realtà che è dell'uomo, non come un fatto suo specifico ma come un fatto biologico, come fatto proprio della natura per cui proprio attraverso l'intelligenza la natura esprime la possibilità di realizzare certe in-

definite situazioni che esistono in essa, ma che non si realizzeranno secondo corsi previsti e organizzati, senza l'intervento dell'intelligenza.

In filosofia ciò è stato già formulato: a parte la teoria platonica di un'anima nel mondo, la teoria rinascimentale, ancora di un'anima nel mondo, la stessa teoria evoluzionistica che parla dell'intelligenza come un fatto biologico, un fatto naturale, la stessa filosofia idealistica, ad esempio Schelling, che a proposito dello spirito afferma di vederlo ovunque nella natura come spirito pietrificato che dialetticamente tende verso questa spiritualizzazione, propende verso una formulazione del genere.

Questa formulazione si può ritenere una costante e Dewey la formalizza in questi termini: l'intelligenza non assume nell'uomo l'aspetto più elevato come metodo di organizzazione della realtà. Per Dewey l'aspetto più elevato è quello della scienza.

II concetto di Scienza

Innanzitutto come non esiste un dualismo, una contrapposizione, una frattura tra fisico e psicofisico e mentale, perché tutto è un “continuum” nel quale si avvertono aspetti di complessità e di diversità crescenti, così la scienza non si oppone al senso comune, alle conoscenze di tipo quotidiano che esistono anche nella scienza. Le conoscenze comuni realizzano un loro metodo, hanno una loro organizzazione, una loro tensione verso scopi previsti con maggiore intelligenza. Ovviamente la scienza pone delicati e importanti problemi.

La scienza si avvale dei principi per operare le sue scelte, il suo ragionamento per risolvere i suoi problemi. Nella storia della filosofia, a proposito del rapporto tra filosofia e scienza, tra scienza e logica ci sono state queste formulazioni, esistono certi principi mentali, certi principi di ragionamento; la scienza si appropria di questi principi mentali e li applica alla realtà. In Dewey non c'è tutto questo!

I principi di cui si occupa la scienza non sono tratti da una logica, indipendente dalla scienza, ma emergono dalle situazioni stesse in cui l'intelligenza opera. In Aristotele, ad esempio, erano i principi primi indimostrabili i quali costituivano i pilastri su cui l'intelligenza agiva; per Kant esistevano le categorie a priori; per Dewey i principi della logica, i principi della ragione, sono impliciti nello stesso operare scientifico, non

vengono dal di fuori. Ciò comporta la impossibilità di operare una distinzione tra logica e metodo di ricerca perché i principi della scienza sono impliciti nel metodo stesso della ricerca, quindi logica e metodo della ricerca coincidono, sono una cosa sola.

Il metodo della ricerca non è nient'altro, in realtà, che la logica. C'è una logica del concreto in Hegel, una logica dell'astratto in Aristotele, una logica trascendentale in Kant, in Dewey c'è una logica che si può definire strumentalistica, la quale nell'operare, nell'agire trova in sé i principi come rapporto tra la situazione, la previsione dell'indirizzo dell'esperienza verso un certo scopo, l'accadimento del verificarsi del flusso dell'esperienza verso lo scopo previsto.

Il metodo di ricerca nella scienza

Il punto di partenza è una situazione di dubbio, l'incertezza che stimola il pensiero. Il pensiero nella concezione deweyana non è dell'uomo, opera nell'uomo ma è di tutta la realtà, che nell'uomo diventa un fatto cosciente, un fatto intenzionale, che non è qualcosa di separato cartesianamente inteso, dalla realtà esterna: *res cogitans* e *res extensa*, ma è una funzione della realtà e l'uomo ha solo un particolare grado di complessità, di coscienza, di intenzionalità.

C'è, poi, una previsione congetturale, ancora aleatoria, molto vaga che comincia a sorgere nell'intelligenza come possibilità di adattamento alla realtà e di modifica di essa; in base a questa previsione congetturale c'è poi un esame più attento dei fatti, dei fenomeni in mezzo ai quali l'uomo deve operare. La situazione problematica, vaga, che sorge sulla base di una previsione congetturale, aperta a molte possibilità, diventa problema. Nel problema sorge un'ipotesi risolutiva più probabile della vaga previsione congetturale in un primo tempo formulata.

L'ipotesi risolutiva, nell'ambito del problema esaminato, dà luogo a osservazioni, esperimenti, dà luogo cioè, a possibilità di soluzioni dell'evento: intellettualizzazione della situazione, l'espressione simbolica dei dati in termini linguistici e matematici.

Segue, poi, l'esperimento per verificare l'ipotesi avanzata ed infine la verifica che consente di accertare se

l'ipotesi prevista nell'ambito del problema era adeguata alla sua soluzione oppure ci dirà se lo scopo previsto è stato raggiunto o meno.

Tutto ciò su cui si reggeva la logica formale di un tempo, causalità, principi primi, identità, contraddizioni, non esiste più come non esiste più nemmeno il metodo baconiano e il metodo deduttivo di Galilei.

Differenza tra sapere pratico e sapere strumentalizzato

Il sapere pratico partiva dalla presunzione di finire per riflettere nel proprio conoscere le strutture intime della realtà, una specie di conclusione che la filosofia aveva definito in questo modo: “ordo et connexio idearum idem est ac ordo et connexio rerum” (ordine delle idee corrisponde all’ordine delle cose).

Il sapere pratico baconiano partiva dall’esperienza ma in fondo c’era sempre questa presunzione mentale che quel che si veniva a conoscere in fondo corrispondesse all’intima struttura della realtà. In Bacone ciò era implicito, ossia non espressamente formulato, in Galilei era esplicito, in quanto egli partiva dal concetto che la realtà era costituita dall’ordine e dalle misure di carattere numerico e dalle formule di carattere geometrico.

Nel Dewey non c’è nella realtà un’intima costituzione delle cose che sia diversa dal flusso e dal verificarsi degli eventi, per cui il flusso e il verificarsi degli eventi possono essere previsti e anche regolati perché l’uomo agisce con intelligenza e può non solo accomodarsi al mondo, ma può adattarlo alle proprie esigenze. C’è una interazione reciproca per cui l’uomo a volte riesce a trasformare le situazioni ambientali, a volte è costretto a sottostare ad esse. Questo metodo scientifico ci consente di essere aderenti al flusso delle cose

e nello stesso tempo di opporre a questo verificarsi probabilistico e incerto una direttiva intelligente.

Questa indagine scientifica ci dà certezza definitiva di metodo, ci dà delle garanzie perché una volta raggiunto un certo scopo di conoscenza o di modifica, ciò diventa il punto di partenza per un ulteriore ciclo, perché la realtà non si ferma mai e il risultato raggiunto è sempre precario. La scienza, quindi, può condurre alla verificabilità, mai alla verità. L'unico concetto di verità, quello tradizionale, in questo contesto cade completamente, la verità non esiste, non esiste il vero e cadendo questo principio cade anche il principio di autorità. La vita diventa una continua avventura, un continuo rischio, un continuo intervento dell'intelligenza, un continuo essere attivi, un continuo operare nel mondo, senza avere la certezza che il nostro operare possa condurre verso soluzioni positive.

Ciò non significa però abbandonare l'uomo in balia del caso, ma significa renderlo vigile, renderlo avvertito di questo suo enorme potere di poter incidere sulla realtà tramite l'intelligenza. Allo stesso modo della realtà naturale è la realtà sociale. L'uomo e la società sono problemi che solo marginalmente hanno interessato la filosofia e solo dal XIX secolo l'hanno interessata in misura prevalente. La filosofia di natura sociale nasce col positivismo, con Comte che pone la sociologia come ultima delle scienze e pone il problema di una filosofia sociale.

Il concetto di società è un altro dei pilastri del pensiero di Dewey. La società è una delle componenti

dell'esperienza che assume la totalità delle attività della vita. La società, dice Dewey, nel libro "Le fonti di una scienza dell'educazione" è stata pensata in questi termini: la società esiste per l'individuo, esiste per gli interessi dell'individuo, oppure in termini opposti e cioè l'individuo esiste per l'interesse della società. La prima formulazione è tipica della filosofia classica fino a Hegel. Si tiene soprattutto presente la società come concetto e non una società storicamente determinata e, quindi, la differenza e le diversità che possono esistere tra le diverse società, i vari costumi, le varie organizzazioni sociali, le esigenze degli individui che lottano per la loro esistenza.

Nel XIX secolo, si è andato enucleando il concetto che l'individuo esiste in funzione della società, concetto tipico dell'Idealismo.

Dewey, innanzitutto dissacra i termini individuo e società considerati nel loro concetto astratto. Questa dissacrazione è rivolta soprattutto contro la filosofia hegeliana, perché fu Hegel a vedere la società come una delle espressioni dell'Idea, per cui l'individuo finiva per essere subordinato alla società in quanto egli rappresentava un momento dialettico inferiore rispetto alla società che lo superava. Ed è proprio Hegel che sul piano educativo, sul piano del costume, è responsabile di una radicalizzazione del principio di autorità di una classe dominante sull'altra, della subordinazione degli individui a valori indipendenti da essi, da qui il principio di autorità in educazione.

Per Dewey, invece, una società, intesa nel termine più lato possibile, per esistere deve avere alcuni elementi che la caratterizzano. Questi elementi, che sono riscontrabili anche in una società fatta di ladri, sono costituiti da alcuni interessi comuni e dalla partecipazione di gruppi sociali con altri gruppi sociali. Nell'ambito di una società si possono avere, secondo Dewey, due tipi opposti di organizzazione: una società autoritaria e una società democratica. La società autoritaria è caratterizzata dal fatto che le relazioni tra gli individui sono compresse e indirizzate ad un fine che esula dagli interessi degli stessi individui isolatamente presi e vengono definiti dall'autorità che si impone. I rapporti tra i vari gruppi sociali sono per lo più tenui; le relazioni sono imposte più che dalla convergenza dei comuni interessi, dalla paura. Nella società democratica, invece, vi è più larga convergenza di opinioni e le relazioni tra i vari gruppi sociali scaturiscono da scelte dettate da interessi comuni.

Per Dewey, individuo e società non sono termini antitetici, ma termini correlativi. La correlazione tra questi termini si raggiunge non nell'ambito di una società di tipo autoritario, ma di tipo democratico. Per Dewey è da preferire la società democratica perché gli interessi che legano gli individui tra di loro sono molto più vasti che in qualunque altro tipo di società, perché tutti gli individui partecipano ad una elaborazione comune dei valori che diventano individuali oltre che sociali, perché i rapporti dei vari gruppi con altri sono intessuti da una molteplicità di relazioni,

perché, inoltre, il dinamismo di questi rapporti consente una elaborazione più fluida, più continua, più incessante di termini nuovi, di rapporti di coordinazione e di cooperazione.

C'è, in sostanza, interazione tra i vari gruppi e una molteplicità di rapporti e ciò è più aderente al concetto dell'esperienza come totalità degli eventi che si verificano nella realtà in cui l'uomo è coinvolto come essere dell'esperienza e come elemento talvolta cosciente dell'esperienza. Il problema della società e dell'esperienza daranno un contributo notevole alla elaborazione della teoria deweyana dell'educazione.

Il problema dei valori

Il problema dei valori è il punto dolens della filosofia del Dewey. Il problema è di determinare i valori, i criteri della realtà, cioè di determinare i criteri non solo di utilità e verificabilità del reale, ma di bontà del valore. La scienza per Dewey non si pone il problema del bene e del male per cui occorre rifarsi ad altri criteri per determinarli. Come non esistono principi scientifici universali, validi apriori, così non esistono valori, quindi, il problema dei valori viene dal Dewey impostato in maniera diversa dalla filosofia tradizionale. Secondo Dewey, i valori non sono eterni, immutabili, ma sono storicamente condizionati. Così come ogni costume, ogni organizzazione sociale, così come ogni sistema filosofico e, quindi, ogni rapporto con l'esperienza è storicamente determinato secondo le situazioni, così anche i valori sono storicamente determinati.

La situazione per Dewey è interazione tra le condizioni oggettive e interne dell'esperienza.

I valori sono il bene, le cose utili, ragionevolmente appetibili che è dato riscontrare nella realtà. Altra definizione dei valori non è possibile dare. Essenziale, però, tener presente che i valori sono instabili, come le nuvole; noi stabiliamo la maggiore o minore apprezzabilità di un valore in base ai poteri dell'intelligenza o ai poteri dell'intervento, per cui ogni cosa che restringe è negativa, limitativa, ogni cosa che amplia, allarga

la possibilità, è positiva. È, senza dubbio, un criterio ambiguo che rasenta l'irrazionalismo perché significa un accumularsi di problemi senza trovare una soluzione. Ad un certo punto i problemi diventano tanti che occorre ricercare una direttiva, ma il quadro si confonde. Allora, Dewey, messo alle corde, dice che allo stato attuale delle conoscenze non abbiamo un criterio di scelta per cui dobbiamo pensare e sperare in un possibile ampliamento delle nostre conoscenze, della nostra esperienza per renderci consapevoli delle scelte da operare. In ogni caso, quando ci troviamo di fronte a due soluzioni contrapposte, dobbiamo cercare una soluzione comprensiva dell'una e dell'altra, un punto di vista cioè più elevato che cerchi di superare la contrapposizione. È evidente, a questo punto, un preciso riferimento alla sintesi hegeliana.

Compito della filosofia

Dewey nelle sue opere ci dà diverse formulazioni. In “Come pensiamo” per esempio dice: “alla filosofia sono state attribuite varie funzioni, c’è chi le ha attribuito funzione di chiarire le premesse delle scienze particolari — il neo positivismo logico — e chi le ha assegnato il compito di organizzare, in una visione organica, i risultati delle scienze particolari — Comte; c’è chi ha avuto della filosofia un’idea meno rispettosa e le ha assegnato la funzione di esprimere delle opinioni su ciò che la scienza non ha ancora dimostrato.” Molte ricerche scientifiche, però, sono avvenute, dice Dewey, perché la filosofia per la prima volta ha proposto per via razionale delle ipotesi e delle soluzioni. Sembra, quindi, che la filosofia debba avere come campo d’indagine, il campo delle probabilità, della ipoteticità, della problematicità perché, poi, la scienza possa a sua volta, con metodo più raffinato d’indagine, non solo per via razionale ma per via sperimentale, verificare ciò che la filosofia propone.

In “Democrazia ed Educazione”, Dewey, invece, dà alla filosofia uno scopo diverso: “Compito della filosofia dell’educazione è quello di discernere le cause dei conflitti esistenti e indicare un piano più profondo e più comprensivo di quello che si contendono le parti in conflitto.” Inoltre, mentre la scienza è indifferente alla nostra azione, nei riguardi del comportamento, dell’operare etico, la filosofia dovrebbe indicarci

le conseguenze dannose di certi comportamenti, le conseguenze apprezzabili, eticamente più amplificatrici delle nostre possibilità. Secondo Dewey, quindi, la filosofia avrebbe un valore regolativo delle nostre azioni, ossia un valore pratico. Avrebbe, poi, una terza funzione come è delineata in "Democrazia ed Educazione", quella cioè di funzione critica, quella di discernere la contraddittorietà esistente tra le varie formulazioni e quindi eliminare la contraddittorietà e offrire tra le varie formulazioni le indicazioni di soluzioni più ampie, più organiche, più coerenti con il tutto. Questa funzione critica della filosofia viene esplicitamente proposta da Dewey nell'opera "Esperienza ed educazione", nella quale assegna alla filosofia un compito critico, cioè "l'insieme delle idee articolate in modo coerente".

II problema etico

Secondo Dewey, il problema etico è stato formulato in questi termini: esistono nella natura umana certi istinti, un numero di istinti ben determinato che vengono repressi mediante la supremazia della Ragione. Per Dewey, invece, non esistono nella natura umana istinti deteriori, ma istinti che si fissano in abitudini che derivano dalla infinita plasticità dei dati individuali, di natura biologica, per cui si possono determinare infinite tendenze di natura istintiva. Queste tendenze, questi istinti, queste abitudini si specificano in diversi modi, a seconda delle relazioni sociali.

Mentre prima l'etica era legata con una Ragione di tipo metafisico, di tipo trascendentale, con una Ragione influenzata da idee teologiche, per Dewey l'etica viene collegata con un problema di fondo biologico della personalità, soprattutto rapportato a un problema di ordine sociale. L'etica quindi kantiana, come comportamento, metafisica dei costumi, non è vista più in termini metafisici, ma in termini storici, sociologici. Anche l'etica, quindi, non si sottrae al carattere strumentale delle attività umane. Essa ha il compito di elaborare i valori e sottoporli a critica in modo da scindere i valori di fatto, immediatamente desiderabili, dai valori di diritto, ragionevolmente appetibili. Il progresso morale dell'Umanità consiste nella conservazione e nell'arricchimento dei valori di diritto. A questo punto, si impone una richiesta intellettuale di

estrema importanza: è possibile modificare gli istinti e le tendenze dell'uomo oppure è possibile modificare la società?

Dewey ritiene possibile una modifica della società mediante l'educazione. Il miglioramento della società deve, quindi, avvenire non a seguito di un puro meccanismo ma ad un intenzionale operare dell'uomo che dovrebbe scaturire dall'educazione, miglioramento, quindi, come ampliamento delle possibilità intellettuali dei giovani, come ampliamento delle loro possibilità sociali.

Quando si ampliano le possibilità sociali, le tendenze individuali hanno un più ampio rapporto di riferimento mentre in un circolo chiuso i rapporti sono limitati alla realizzazione dell'utilità propria.

La convergenza di interessi impone una più ampia ed intelligente scelta di soluzioni, le più comprensibili possibili, quelle, cioè, che si armonizzano con l'interesse generale; una convergenza di più condotte intelligenti in vista di una soluzione migliore, di interesse comune.

I rapporti Dewey-marxismo

Tra Dewey e il marxismo, ci sono rapporti molto lati. Sia in Dewey che in Marx, ci sono interessi prevalenti verso i problemi sociali. In ambedue c'è la considerazione di una realtà sempre in mutamento, il concetto di forze emergenti dalla realtà stessa per il suo divenire. Al di fuori di queste convergenze ci sono notevoli differenze soprattutto perché Dewey assegna all'intelligenza la funzione sovrana di una ricostruzione dell'esperienza e quindi della società. Questa funzione dell'intelligenza esprime l'alto grado di scientificità con cui la ricostruzione è possibile in base a previsioni scientifiche, razionali. Al marxismo, Dewey rimprovera proprio la mancanza di scientificità, lo scarso uso che il marxismo fa dell'intelligenza per la ricostruzione della società. Il marxismo, infatti, fa ricorso all'autoritarismo, al dispotismo e anche alla rivoluzione per la modifica della società.

Per quanto riguarda la rivoluzione, Dewey dice che in fondo Marx non aveva considerato affatto inevitabile il ricorso alla violenza per l'affermazione di un nuovo tipo di società. Egli aveva anche previsto la costituzione di una società più giusta con mezzi pacifici.

Il marxismo, invece, come si è storicamente realizzato ha teorizzato la inevitabilità della rivoluzione sulla pacifica evoluzione di questi avvenimenti. Inoltre, lo stesso concetto di classe è considerato dal Dewey ambiguo perché è lontano dal suo pensiero l'egemonia

di una classe sull'altra. Per Dewey il problema non è nella lotta delle classi ma nella continuità, nella interscambiabilità, nella correlatività. Il marxismo assume la classe come unità di misura, laddove Dewey assume l'individuo nel suo rapporto con la società. La contraddizione, dice Dewey, è l'elemento che contraddistingue la realtà; per il marxismo la contraddizione è dovuta al solo fattore economico.

Lo scarso ricorso che il marxismo fa alla cultura, come uno dei mezzi di ricostruzione della società, è il punto di maggiore distacco dalle posizioni di Dewey. Per Marx la cultura è considerata una sovrastruttura, però le sovrastrutture, una volta create, tendono ad assumere una funzione autonoma, anche se prodotte da una classe dominante per la giustificazione e la conservazione del potere. Assumendo una funzione autonoma può accadere che le sovrastrutture si mettono contro le stesse classi dominanti da cui sono state create per metterne in luce la fallacia. Il marxismo ha eliminato la cultura borghese e ha favorito il crescere di una cultura che poi è diventata dogmatica, poco articolata. Dewey, in un primo tempo, ha guardato con una certa simpatia ad un socialismo umanitario; ma in un secondo tempo rifiuta il socialismo così come viene storicamente a realizzarsi anche perché si pone in contrasto con il suo ideale di un socialismo liberale.

CAPITOLO SECONDO

DEWEY E L'EDUCAZIONE ALLA SOCIALITÀ

Dewey comincia ad elaborare la sua concezione educativa nel momento in cui c'era nella cultura americana e di conseguenza nell'opinione pubblica, la convinzione erronea che la Pedagogia riguardasse solamente l'insegnamento elementare; ciò perché nei docenti della scuola media e della stessa università non c'è alcun interesse per la disciplina, eccetto per coloro che la insegnano. Non si ritiene possibile che un insegnante di scuola elementare possa ignorare la pedagogia, mentre per l'insegnante di scuola media è sufficiente solo il possesso sicuro della disciplina che deve insegnare.

Dewey, da sempre, ha combattuto questa tendenza che esiste generalmente anche in Italia e in Europa. Fra le varie cause, quella più probabile è da ricercarsi nel fatto che la scuola elementare è considerata l'elemento cardine del sistema scolastico; se si cambiano i sistemi della scuola elementare, ben presto sarà cambiata tutta la scuola. Dewey, rileva che si è prodotto una spaccatura tra la scuola e la vita per cui il bambino che è abituato a vivere la sua esperienza, si trova d'un tratto a dover acquisire determinate nozioni e abilità che non hanno alcun significato con la vita nessun significato presente, ma sono solo strumenti per un futuro più o meno lontano.

Nel momento in cui è padrone del leggere, scrivere e far di conto, si accorge che non può servirsene per

fini suoi, ma se ne servono altri per fargli apprendere altre nozioni, altre abilità, utili per il futuro senza nessun rapporto con il suo mondo presente.

La concezione educativa di Dewey risulta chiaramente espressa in due delle sue opere: "Scuola e società" e "Esperienza e educazione". "Scuola e società" è il frutto di tre anni di esperienza nella scuola sperimentale annessa all'Università di Chicago.

Dal 1899, data in cui apparve il volume, gli educatori cominciarono a guardare in un'ottica diversa il rapporto tra la scuola e la società. Nello stesso tempo presero consapevolezza della inefficienza dei metodi e dell'organizzazione della scuola tradizionale. La polemica che ne conseguì mirava ad evidenziare soprattutto l'incongruenza della scuola con la struttura economica, sociale e politica della civiltà contemporanea e con le esigenze psicologiche e i bisogni formativi dell'infanzia. In educazione Dewey si ispirerà al criterio dell'attività, del conoscere come operare, come agire nell'esperienza, nella realtà in un rapporto di interazione continua con l'ambiente e non con dati parziali, fossilizzati dell'ambiente.

L'ideale democratico dell'educazione consiste soprattutto nell'intendere l'educazione come un fatto sociale, come crescita, come fatto biologico addirittura, come ricostruzione dell'esperienza. In "Democrazia ed educazione", il problema dell'educazione come fatto sociale è inquadrato meglio che non nell'altra opera "Scuola e società", nella quale il Dewey fa una polemica contro la società esistente e nella quale so-

stiene che la scuola deve adattarsi alla società e ai suoi mutamenti.

Non una scuola statica, ma una scuola che partecipi di questa realtà in movimento. In "Democrazia ed educazione", con maggiore raffinatezza di pensiero Dewey pone il problema di quale società possa costituirsi come modello educativo; c'è quindi l'analisi dei vari tipi di società per stabilire quale possa essere considerata la migliore, migliore nel quadro dell'esperienza, nel quadro delle possibilità che una società democraticamente costituita può offrire e nel quadro di una più viva, diretta e intelligente partecipazione dell'individuo ai mutamenti della vita sociale. C'è poi un terzo orientamento che Dewey esprimerà nelle sue ultime opere, quello cioè di educare non in vista di una società presente, già realizzata, ma in vista di una società futura, cui l'educazione dovrebbe preparare. In Dewey c'è un amaro scetticismo dal punto di vista educativo della società presente e quindi egli teorizza un'educazione che prepari in vista di una società futura.

Dewey fa risalire la inadeguatezza della scuola ai metodi generati dalla psicologia associazionistica — che continua ad essere utilizzata ancora da molti insegnanti — che "considera lo spirito come una unità meramente individuale, in crudo e nudo rapporto col mondo esterno." Per Dewey, invece, la nuova psicologia, gestaltista, muove dalla persuasione che lo "spirito individuale" è una funzione della vita sociale; che è incapace di svilupparsi da solo ed ha bisogno di

stimoli da parte dei fattori sociali dell'ambiente. Noi, continua Dewey, non educiamo direttamente, ma in modo indiretto, tramite l'ambiente che può fornire degli stimoli che richiamano alle tendenze già possedute dall'individuo. L'educazione, pertanto, si configura come un processo ininterrotto di interazione tra l'Io e l'ambiente. Ne deriva che la scuola ha il compito precipuo di organizzare e selezionare un ambiente riferito alla sua efficacia educativa. Da tale ambiente deve essere eliminato tutto ciò che non è desiderabile, retaggio di "residui inerti del passato e di ciò che è perfino perverso". La scuola, inoltre, deve equilibrare i vari elementi dell'ambiente sociale e dare all'individuo la possibilità di liberarsi dalla ristrettezza dell'ambiente familiare e venire a contatto con un ambiente più ampio, nel quale i diversi aspetti della vita sociale si armonizzano.

"Scuola e società", sulla base delle esperienze fatte nella scuola sperimentale di Chicago, vuole dimostrare come si possa trasformare la scuola tradizionale in un ambiente che faciliti il processo naturale di crescita del fanciullo. Oltre alle motivazioni di ordine psicologico, le trasformazioni di carattere economico e sociale, intervenute nell'ultimo secolo e mezzo, hanno modificato le relazioni individuo-società. La famiglia non ha più la stessa influenza educativa che ha esercitato sui figli per lungo tempo. Il volume "Scuola e società", più che risolvere il problema, ha richiamato l'attenzione sulla necessità di ricostruire una scuola che sia conforme alle nuove esigenze. Dewey, a tale

riguardo confessa che “il punto delle scuole progressive è stato finora la scelta e l’organizzazione della materia di studio”.

La scuola tradizionale era una scuola organizzata per l’ascolto, quella di Chicago, dice Dewey, è una scuola organizzata per il lavoro: “se tutto è fondato sull’ascolto ci deve essere per forza uniformità di metodi e di programmi, la scuola ideale è la scuola come laboratorio”.

Dewey parla anche di “sperperi dell’educazione” dovuti all’isolamento delle varie parti del sistema scolastico, alla deficienza dell’unità di scopi e al difetto di coerenza negli studi e dei programmi.

Dewey sostiene che il sistema scolastico si è sviluppato dall’alto in basso. Sono sorte, infatti, prima le Università.

L’asilo infantile, che si ispira alla filosofia dello Schelling, sul connubio di trastulli e giochi, è sorto nel XIX secolo. La scuola elementare è sorta nel XVI secolo; la scuola secondaria nel Rinascimento; la scuola normale per la preparazione dei maestri nel XIX secolo. Ultime, in ordine di tempo, sono sorte le scuole professionali. La cultura viene suddivisa, a seconda delle difficoltà, tra i vari ordini di scuola. Le cose più semplici e banali sono riservate alla scuola elementare. Dewey auspica una unificazione degli studi fino all’Università. Tale unificazione deve basarsi su un legame tra teoria e pratica. Occorre, cioè, sostiene Dewey, un sistema scolastico unitario, in stretto legame con la vita.

In "Esperienza e educazione", apparsa nel 1936, Dewey fa una specie di autocritica in quanto è costretto ad ammettere che alcune accuse degli avversari delle scuole progressive colgono nel segno. Ciò perché alcuni innovatori che si ispirano ai suoi principi, hanno inteso superficialmente il suo pensiero o lo hanno in parte travisato.

Dewey ribadisce le tesi costruttive della sua pedagogia e particolarmente le tesi relative alle teorie dell'interazione, della continuità dell'esperienza, della situazione. Molti fautori delle scuole nuove, dice Dewey, hanno interpretato in senso negativo il movimento. Essi non hanno superato, integrandole, le posizioni della vecchia didattica, le hanno rovesciate.

Per esempio, dice Dewey, il concetto di disciplina tradizionale, estrinseco e formale, ma non privo di una certa validità, non si può abolire del tutto senza negare l'essenza dell'educazione, non è stato superato, ma annullato in nome di una libertà di natura. Autorità e libertà sono termini antitetici se considerati separati, visti uniti sono termini correlativi. L'insegnante deve instaurare la libertà dell'allunno attraverso l'esempio dell'autorità e della disciplina. All'autogoverno si può pervenire solo attraverso l'esempio dell'ubbidienza.

Altri richiami Dewey muove per quanto riguarda il concetto di esperienza educativa. Esaltare l'esperienza non basta per Dewey; è educativa solo l'esperienza che favorisce l'espansione e l'arricchimento dell'individuo.

In *Esperienza e educazione* Dewey assegna alla filosofia un altro compito e cioè "l'insieme delle idee articolate in modo coerente"; ciò per evitare probabilmente il pericolo di una minaccia di dogmatismo che egli vede incombere sulle scuole nuove, dando una certa consapevolezza critica alla filosofia.

Per quanto riguarda il punto dolente dei programmi, egli ribadisce la necessità di costruire i programmi con metodo scientifico, anzi la sua ambizione sarebbe di fondare una scienza per la costruzione dei programmi.

Dewey, infine, affronta il problema della costruzione di una teoria dell'educazione come "filosofia dell'educazione".

Compito di una filosofia dell'educazione è quello di discernere le cause dei conflitti esistenti e poi, invece di prendere parte per gli uni o per gli altri, di indicare su un piano più profondo e più comprensivo di quello che si contendono le parti. È evidente il richiamo alla sintesi hegeliana.

Dewey dice che la scuola elementare, annessa all'Università, funziona come laboratorio di psicologia applicata. Essa ha un posto per lo studio della mente e dei materiali e mezzi atti a promuovere lo sviluppo mentale. Le operazioni logiche devono essere connesse con i problemi e gli interessi della vita pratica. Dewey esamina i principi educativi del Froebel e ritiene che la scuola di Chicago debba essere considerata l'esponente dei principi froebeliani. Essa applica i principi froebeliani negli alunni dai 4 ai 12 anni. Dewey ope-

ra, come è logico, delle modifiche a tali principi nel periodo dai 4 ai 6 anni. Il gioco è visto in prospettiva diversa (Cfr. "Democrazia ed educazione") e al posto del materiale immaginario, Dewey introduce il materiale diretto.

A proposito dell'attenzione, dice che essa è stimolata dal dubbio e dall'incertezza. Affronta, inoltre, il problema della storia. La storia è intesa come "resoconto delle forze e delle forme della vita."

La pratica del “puerocentrismo” nella scuola sperimentale di Chicago

Nel 1896 iniziò per opera di Dewey e dei suoi collaboratori, nella scuola sperimentale di Chicago, la pratica puerocentrica, che influenzò tutto il sistema dell'istruzione americana.

L'alunno diventa il centro dell'educazione e la scuola ha il compito di curare lo sviluppo delle sue attitudini individuali e sociali mediante rapporti tra alunno e alunno e alunno e insegnante.

Gli alunni partecipano alla scelta del loro programma di studio sulla base delle loro speciali capacità. Si verifica, così, lo spostamento dell'asse centrale della scuola dal maestro all'alunno. I principi dell'educazione, che fu chiamata progressiva, consistono nel promuovere contemporaneamente lo sviluppo dell'individualità e della socialità del fanciullo, considerato come una personalità distinta, come individuo e non come un'appendice di un corpo etico o religioso. Ne deriva che i programmi devono essere plasmati sui bisogni, sulle esigenze, le attitudini e le motivazioni dell'alunno.

Si determina, di conseguenza, una trasformazione della società e della coscienza e queste pratiche educative diventano le leve della trasformazione. In questo quadro vanno considerate le teorie del Dewey sul significato dell'interesse e dell'esperienza.

La filosofia del Dewey, in una società che era protesa verso una trasformazione dell'ambiente culturale e dei suoi modi di vita e di agire, offrì uno stimolo notevolissimo. Il movimento delle scuole nuove, che aveva assunto la denominazione di educazione progressiva, aveva determinato lo spostamento del centro dell'educazione dal maestro all'alunno, con l'evidenza di individualizzare l'attività di insegnamento/apprendimento e di incentrarla sugli interessi e sui bisogni dei singoli alunni.

Nel "Mio credo pedagogico" del 1897, Dewey aveva scritto che "se gli sforzi dell'educatore non si riallacciano a qualche attività che il fanciullo compie di sua propria iniziativa, indipendentemente dall'educatore stesso, l'educazione si risolve in una pressione dall'esterno". Il punto centrale dell'educazione nuova era caratterizzato dalla necessità di interpretare le attitudini degli alunni per volgerle alla loro maturazione e alla realizzazione delle finalità in esse implicite. Dewey, in realtà, anche se fautore del nuovo indirizzo pedagogico, aveva reagito alla considerazione esagerata delle attitudini individuali, insistendo sul valore della finalità sociale dell'educazione.

Sulla base del Pragmatismo, che si era affermato soprattutto per merito di Dewey, l'intelligenza cessò di essere concepita come organo di ricostruzione del passato o il risultato di una realtà data, per configurarsi come un'azione ordinata ed efficace. Il pensiero venne risolto nell'esperienza che venne intesa come configurazione del futuro nel presente e, quindi, come

un processo di trasformazione nel quale il contributo alla realizzazione del presente fu visto come l'unica possibilità per dare un impulso al progresso della vita. Il pensiero deweyano accentuava la continuità biologica tra intelligenza e ambiente e l'intelligenza era considerata l'unico potere a disposizione per modificare l'ambiente e padroneggiarlo, vedendo in esso le linee di un ulteriore sviluppo; però solo una intelligenza riflessiva e costruttiva era in grado di enuclearlo. L'intelligenza sembrava a Dewey come previsione e anticipazione del futuro e organo di liberazione dell'uomo dal dato, dal contingente, dal precario. Infatti, nel suo scritto "A recovery of intelligence", pubblicato in "Creative Intelligence", affermava che il suo pragmatismo era empiricamente idealistico.

L'uso dell'intelligenza, come affermava il pragmatismo, è quello di liberare e di liberalizzare l'azione e non quello di dare attuazione a dei fini già dati, in quanto l'azione ristretta a delle finalità date e fisse può attingere solo a una grande efficienza tecnica. Quando l'intelligenza si limita a riprodurre ciò che è già e a considerarlo, smarrisce la sua funzione; quando, invece, tende ad enucleare delle potenzialità non ancora date ed è proiettata in avanti, è un'intelligenza creativa e non una routine meccanica, è un'intelligenza che Dewey chiama pragmatica.

In buona sostanza, l'intelligenza ha il compito di impedire che la realtà naturale e sociale si fermi nel suo sviluppo o proceda senza regole.

Nell'uomo, un'educazione intelligente ha lo scopo di sollecitare attitudini alla comprensione e alla critica dello stato esistente, al potenziamento delle sue capacità in vista di un'attività costruttiva e non abitudinaria, tesa a conseguire la pienezza della sua individualità e della finalità sociale in cui attingere il proprio valore.

L'educazione per Dewey ha due aspetti, quello di trasmettere alle nuove generazioni forme di vita, costumi, ideali della società in cui nascono e quello di promuovere lo sviluppo della loro personalità e renderli capaci di trasformare e migliorare la realtà sociale che li circonda. Questi due aspetti dell'educazione sono legati e inscindibili tra di loro; perciò l'educazione, da un lato si preoccupa della formazione della personalità e, dall'altro, delle scienze sociali in modo da assicurare la continuità e lo sviluppo della vita sociale.

Nel 1896, quando Dewey aprì la scuola sperimentale a Chicago, non aveva ideato un programma definito, intendeva solamente affrontare, tra gli altri, i seguenti problemi:

- come garantire l'unità tra la scuola e la vita dell'allunno;
- come far apprendere all'alunno delle nozioni che avessero un valore positivo e un significato reale nella sua vita;
- come legare il leggere, lo scrivere e il far di conto alla sua esperienza e all'attività della sua vita quotidiana;
- come stimolare la sua attenzione, il suo interesse.

A queste domanda dovevano dare risposta i 15 fanciulli, dai sei ai nove anni, che furono impegnati in lavori, come cucinare, cucire, filare, tessere, inchiodare. Furono, inoltre, fatti disegnare, modellare, cantare, leggere, scrivere, in piccoli gruppi o anche individualmente. In questo modo si cercò di applicare i principi della scuola attiva. È interessante notare come Dewey si rivolgesse innanzi tutto alla scuola elementare!

Nella scuola sperimentale si attuano anche alcune strategie didattiche degne di essere menzionate; mi riferisco al problema delle ripetizioni e alla rivalutazione dei principi pedagogici del Froebel che non erano stati accolti nella cultura americana, diversamente da quelli della Montessori.

Nella scuola tradizionale, la ripetizione consisteva nella somma delle cognizioni assimilate da un libro di testo, nella scuola sperimentale diventa un'occasione per chiarire i problemi, in cui vengono scambiate e sottoposte a critica le esperienze, le idee, dove gli errori vengono corretti e dove vengono indicate nuove linee di pensiero e di indagine. Questo cambiamento della ripetizione, da esame della conoscenza acquisita a libero gioco dell'istinto comunicativo dell'infanzia, modifica l'intera attività linguistica.

Sotto l'antico regime, dice Dewey, dare ai fanciulli il pieno e libero uso del linguaggio era considerato un fatto gravissimo. Solo raramente si dava motivo spontaneo di parlare. Non è pensabile insegnare il linguaggio come una cosa a sé. Prima di andare a scuola, il fanciullo parla volentieri delle cose che lo

interessano, a scuola, invece, non riceve alcuna sollecitazione a parlare, anzi il linguaggio è usato semplicemente per ripetere la lezione. Diventa, pertanto, difficile insegnare nella scuola la lingua materna. Così come è insegnato, il linguaggio è innaturale, a poco a poco sparisce nei fanciulli la libertà e il desiderio di adoperarlo fino a che l'insegnante della scuola secondaria deve ricorrere ad espedienti per dare loro l'uso spontaneo della parola. Si dimentica che il linguaggio è prima di tutto un fatto sociale e quando è sollecitato in modo sociale c'è un continuo contatto con la realtà, il fanciullo ha sempre qualcosa da dire, da comunicare, un pensiero da esprimere.

Dewey e i principi educativi del Froebel

Dewey dedica un intero capitolo all'esame dei principi educativi di Froebel. Egli dice che molti dei principi educativi froebeliani, sono punti centrali della sua concezione pedagogica. Una visitatrice della scuola di Chicago andò a vedere un "Giardino d'infanzia" e osservò, trionfante, che nel giardino si faceva canto, disegno, addestramento manuale, gioco e rappresentazione e si prestava attenzione ai rapporti sociali dei fanciulli.

Indignata, non riusciva a darsi ragione perché nell'Università era negata l'esistenza del "Giardino" froebeliano. Suggeriva che la scuola sperimentale, nel suo corso, che comprendeva bambini dai quattro ai tredici anni doveva impegnarsi ad attuare certi principi che Froebel fu il primo ad enunciare. I principi cui fa riferimento la visitatrice sono:

- addestrare i fanciulli a una vita di cooperazione e di reciproco aiuto;
- promuovere in loro la consapevolezza dell'essere indipendenti;
- aiutarli a compiere quegli adattamenti che tradurranno poi lo spirito in atti espliciti;
- la radice di ogni attività educativa è riposta nelle attività del fanciullo e non nelle idee degli altri o attraverso di essi; ciò comporta che spesso molte manifestazioni ignorate o ritenute futili o condan-

nate perché ritenute cattive, possono costituire pietre miliari del metodo educativo;

- le attività e le tendenze individuali devono essere organizzate per favorire la vita di cooperazione che costituisce la riproduzione delle occupazioni della società più matura, cui il fanciullo avrà accesso;
- le conoscenze più valide sono quelle cui si perviene con impiego creativo.

La filosofia di Froebel diventa il fondamento principale della scuola di Chicago, che la prende a norma, applicandola ai fanciulli dai quattro ai dodici anni. Necessitano però delle modificazioni perché il “Giardino d’infanzia” prevede l’educazione dei bambini dai quattro ai sei anni.

Per quanto riguarda il gioco, punto centrale della pedagogia froebeliana, è significativo quanto viene sperimentato nella scuola di Chicago. È un gioco libero che designa l’atteggiamento psicologico del fanciullo e non le sue attività esteriori. Ciò comporta il superamento dell’ordine previsto nel “giardino” di doni, giochi, occupazioni in un sistema dato o prescritto. Una maestra avveduta guarderà alle attività suggerite da Froebel, ma ricorderà che il principio del gioco richiede che essa studi se si tratta di cose che possono essere state vitali per bambini che in passato vissero in condizioni sociali diverse. L’insegnante, cioè, si deve porre due problemi: il gioco proposto piacerà al fanciullo come un gioco suo, e in secondo luogo, l’attività che propone porterà il fanciullo ad un più

alto piano di consapevolezza e di azione o lo lascerà come prima?

In sostanza Froebel aveva affermato che il gioco non è una manifestazione bambinesca, ma costituisce un fattore essenziale dello sviluppo del bambino.

Il concetto di storia in Froebel e in Dewey

Se la storia, dice Froebel, si considera come resoconto delle forze e delle forme della vita sociale passata, non ha alcuna rilevanza pedagogica. "Il passato è passato e i morti si devono lasciare in pace e seppellire i loro morti".

È difficile che il fanciullo si immedesima in ciò che è passato per sempre. La storia, invece, deve essere considerata come tutto ciò che resta sempre con noi; ad essa non si applica la distinzione tra passato e presente. In sostanza, la storia per lo storico e per l'educatore, deve essere, secondo Dewey, una sorta di sociologia indiretta, uno studio cioè della società, del processo del suo divenire e le modalità della sua organizzazione. La società presente, però, è molto complessa ed è troppo vicina al fanciullo per consentirgli di studiarla. Egli non sa orientarsi tra i tanti particolari.

Lo scopo dell'insegnamento della storia è di mettere il fanciullo in grado di apprezzare i valori della vita sociale e comprendere le forze che rendono possibile o impediscono una effettiva cooperazione fra gli uomini. La storia, cioè, deve essere concepita non come un insieme di fatti e risultati conseguiti ma come una realtà in movimento.

La scuola di Chicago non diede i risultati sperati perché non sembrava animata da una vera fiducia nella ragione umana. In realtà, già Hutchins non era stato capace di individuare le vere infondatezze della con-

cezione educativa del Dewey, della quale se si toglie il fattore" individuale dalla società si resta con una massa inerte e senza vita".

Per Hutchins, il sistema educativo americano, lungi dall'essere democratico funzionava in modo oligarchico. In un suo discorso del 1947, egli dice che non è sufficiente abbassare le tasse scolastiche per favorire l'istruzione, in quanto la spesa maggiore per mantenere un giovane agli studi è data non dalle tasse, ma dalla spesa del suo mantenimento agli studi. E poiché le borse di studio coprono soltanto le tasse, l'istruzione è in funzione delle possibilità economiche della famiglia.

Molti giovani sono costretti a lavorare per cui non è possibile che un giovane, che lavori per 8 ore al giorno, possa acquisire un'istruzione universitaria.

Per questi motivi, Hutchins pensa a un sistema nazionale di concessione di borse di studio per concorso che siano, però, sufficienti a coprire le spese delle tasse e del mantenimento agli studi. Tale ipotesi, tuttavia, si dimostrava carente sul piano democratico perché in realtà finiva con l'accentuare la differenza tra coloro che in possesso di risorse economiche potevano proseguire negli studi e coloro i quali per proseguire gli studi dovevano affrontare un concorso e una sorta di lotta di concorrenza. Appare evidente che i problemi esistenti nell'istruzione americana sono gli stessi di quelli che esistono in diversi altri paesi dell'Europa occidentale, ivi compresa l'Italia!

Nell'appendice Dewey riporta il discorso tenuto all'Assemblea dei genitori dopo il triennio di esperimento. Le quattro questioni, dice Dewey che ci eravamo proposte sono state realizzate. Esse erano le seguenti:

- 1) cosa si può fare per portare la scuola in rapporto diretto con la vita;
- 2) cosa si può fare per introdurre nello studio della storia, delle arti e della scienza, argomenti che abbiano un significato reale nella vita del bambino;
- 3) cosa si può fare per fare apprendere le tecniche del leggere e dello scrivere in maniera più intelligente;
- 4) il problema dell'attenzione individuale.

In estrema sintesi, i punti fondamentali della concezione dell'educazione di John Dewey, risultano essere:

- la scuola è l'unico mezzo per educare;
- i problemi dell'educazione interessano la società nella sua totalità;
- l'educazione si identifica con l'esperienza;
- le istituzioni scolastiche sorgono per assolvere al compito di educazione diretta e formale e per rendere i fanciulli partecipi dell'esperienza sociale;
- la scuola che costringe i fanciulli a indugiare nello studio di formule astratte, fallisce il suo compito;
- la scuola tutta educa;
- la scuola è un'istituzione sociale;
- l'individuo e la società si condizionano a vicenda, sono i termini dell'interazione;

- l'individuo influenza e modifica l'ambiente, l'ambiente influisce sull'individuo;
- la socialità è il fulcro dell'educazione;
- l'educazione deve essere adeguata ai tempi e deve rispondere agli interessi concreti e attuali della società;
- l'educazione deve colmare il divario che si crea tra la natura e la società;
- la scuola non è istituita per preparare i fanciulli dietro le quinte prima di farli entrare nella scena della vita. L'infanzia non è uno stato di privazione, è essa stessa vita;
- l'individuo ha significato solo nel contesto sociale, considerato isolatamente è un'astrazione;
- l'educando deve essere messo nella condizione di comprendere lo spirito della società in cui vive e diventarne membro consapevole dei fini e dei mezzi delle sue azioni; deve potervi esercitare, tramite la sua partecipazione, un continuo controllo sociale; solo se comprende la società in cui vive, può divenirne membro attivo.

Dewey raccoglie il meglio dei suoi studi filosofici, psicologici, pedagogici negli anni dal 1885 al 1900 circa, non tanto nel mio "Credo pedagogico" che è del 1897 quanto nel libro "Scuola e società" che è del 1898.

In queste due opere, Dewey poneva già le premesse per la promozione di una scuola nuova, progressiva nell'ambito dell'educazione di Base.

CAPITOLO TERZO

MARXISTI E NEO UMANISTI DI FRONTE ALLA CRISI DEL 1929

La storia e la cultura degli Stati Uniti, a partire dagli anni '30, furono caratterizzate dalla crisi finanziaria del 1929, che si rivelerà anche come crisi economica, culturale e sociale.

I teorici del marxismo ritennero che la crisi era stata determinata dalla crisi del sistema capitalistico, arrivato all'ultima fase monopolistica e imperialista. Oltre all'ipotesi marxista, emersero spiegazioni che mettevano a fuoco le super-strutture etniche e culturali.

Verso la fine dell'800 e gli inizi del '900, un gruppo di professori di lettere e di lingue antiche e moderne, iniziò ad avvertire che l'organizzazione educativa e culturale degli Stati Uniti stava smarrendo il senso della storia, del valore della ragione e dei modelli ideali per l'azione.

Essi, cioè, puntavano la loro critica sul naturalismo pratico-teorico che aveva prodotto la decadenza delle vecchie tradizioni morali e religiose; un naturalismo orientato ad avere fiducia nel progresso degli uomini, nel mito del successo, del denaro, dell'azione per l'azione. Contro questo naturalismo, che finiva col ridurre l'uomo a natura e i valori a immediata esperienza in una visione di spontaneismo ottimistico, essi ricordavano che tutte le culture storiche dell'umanità avevano sempre affermato il dominio dell'Io superiore sull'Io inferiore e avevano indicato e affermato la presenza nell'uomo di un'intuizione razionale.

Sostenevano, inoltre, che il sapere scientifico, anche se necessario per conoscere la natura, è rigido e garantito, ma quello fornito dalla ragione riguarda la conoscenza di natura etica, per cui è più problematico.

In realtà, il sapere scientifico, anche se necessario e insostituibile, è sussidiario rispetto al sapere della ragione, la quale sola è in grado di garantire quelle saggezze e quei modelli di comportamento che possono orientare la vita umana. I suddetti professori, in realtà, propugnavano un'organizzazione culturale che facesse perno sullo studio dei classici greci e latini.

Dopo il 1925, un altro gruppo di professori, scrittori, educatori, attorno a Hutchins, cercò di capire perché i giovani studenti di diritto incontravano delle difficoltà a capire. Adler ipotizzò che non riuscivano a capire perché non sapevano leggere, e non sapevano leggere perché non avevano studiato grammatica, logica e retorica e non avevano mai saputo che cosa fossero i capolavori greco-latini e medievali, capolavori dell'Umanità. Hutchins e Adler concludevano che la società americana aveva avvilito la ragione nell'azione, strumentalizzato il pensiero nell'azione. Occorreva, pertanto, riproporre negli Usa, la visione filosofica emergente da Aristotele e da San Tommaso, al posto delle filosofie pragmatistiche e naturalistiche e, di conseguenza, riproporre una nuova organizzazione educativa.

Adler nel 1941 formulò 18 proposizioni in "Movimento di Riforma" che egli proponeva insieme a Hutchins e ai suoi amici. Adler, in sostanza sosteneva che la ri-

duzione della ragione all'esperienza, punto centrale della filosofia pragmatistica, non poteva annullare il fatto che rispetto all'esperienza solo la ragione può costruire oggetti di conoscenza che abbiano caratteri di immutabilità e di realtà.

Adler e Hutchins, in buona sostanza, rivendicavano il valore delle virtù intellettuali, cioè la conoscenza intuitiva e scientifica e, infine, della saggezza filosofica che è una conoscenza scientifica, sorretta dalla ragione intuitiva.

Secondo la loro teoria, l'educazione è un prodotto e un processo che si attua nell'acquisizione delle virtù intellettuali per cui chi desidera una buona educazione deve mirare soprattutto allo sviluppo razionale.

In questa ottica non è tanto il metodo che vale nell'educazione e nell'istruzione, quanto il contenuto di ciò che si insegna; solo un giusto impiego delle materie che si insegnano permette lo sviluppo delle facoltà della mente e può dare cultura spirituale. Solo una materia che ha in sé i modelli direttivi adeguati può costituire l'oggetto e il piano di un'educazione che non voglia fallire. I modelli direttivi possono essere scoperti dalla ragione ovunque, ma sono più disponibili nei grandi libri storici, scientifici, religiosi, filosofici, letterari.

Questi grandi libri sono sempre attuali, sono sempre gli stessi e non tramontano mai. Questi libri possono essere avvicinati da coloro che abbiano studiato le arti liberali, per questi motivi necessita promuovere nei college, nella scuola media superiore e, in parte, nelle

Università gli studi della grammatica, della retorica, della dialettica e della matematica, in funzione dei grandi libri.

I primi 6 anni di scuola dovrebbero essere dedicati soprattutto ad insegnare a leggere, scrivere e a far di conto in maniera non banale.

La scuola deve essere il luogo in cui l'alunno impara vivendo e non ridursi in un luogo dove si apprendono nozioni che non hanno alcuna attinenza con la vita che gli toccherà vivere in futuro.

La rivoluzione tecnologica ha prodotto la più ampia diffusione della cultura, è stata inventata la stampa, si sono moltiplicati i libri, riviste, giornali; essa ha prodotto notevoli cambiamenti nell'atteggiamento dell'individuo per cui gli stessi intellettuali si sono rovesciati per le vie più diverse. L'imparare e lo studiare hanno perso molto del loro valore accademico e scolastico. Tutto ciò ha richiesto un cambiamento della funzione della scuola.

I metodi scolastici in uso, i programmi sono retaggi di un periodo storicamente concluso.

Per Dewey l'esperienza è la madre di ogni disciplina. Tutto ciò che si apprende, "dai libri, dai detti degli altri", "non si risolve in mere parole", solo se "sono suffragati dall'esperienza" ("Scuola e società", p. 10). La scuola, però è stata tenuta in disparte, isolata dai consueti modi di vivere, per cui essa che è il luogo in cui i giovani devono formarsi, diventa il luogo in cui è più difficile conseguire e maturare esperienza.

Per Dewey la trasformazione di una scuola, retaggio di un periodo in cui imparare a leggere, scrivere e far di conto, dava la possibilità di accedere alla cultura, era l'unica cosa ad avere un valore. La scuola per Dewey necessitava di una radicale trasformazione: da scuola dell'ascolto doveva diventare scuola del lavoro, che è il mezzo del progresso sociale; ciò implicava una scuola come comunità di lavoro.

Dewey, in proposito, racconta: "anni addietro giravo per i negozi di suppellettili scolastiche in città, in cerca di banchi e seggiole che fossero i più adatti da tutti i punti di vista — artistico, igienico, ed educativo — ai bisogni dei fanciulli. Incontrammo molte difficoltà a trovare ciò di cui avevamo bisogno, fino a che un negoziante più intelligente degli altri, uscì in questa osservazione: 'temo che non troviate quel che desiderate. Desiderate qualcosa con cui i ragazzi possano lavorare; questi sono fatti tutti per ascoltare' ". In queste parole c'è la storia dell'educazione tradizionale!

Tutto è fatto per ascoltare; ciò significa passività, assorbimento, il tutto condizionato da tecniche e materiali preparati dalle autorità scolastiche e dall'insegnante. Mancano officine, laboratori e persino lo spazio necessario. Le aule scolastiche hanno banchi allineati, come aggregati di unità, il che implica che gli alunni sono soggetti a un trattamento passivo. Allo stesso modo trova giustificazione l'uniformità del metodo e dei programmi. Il centro di gravità dell'educazione viene ad essere al di fuori del fanciullo: è nel maestro, nel testo scolastico. Nella nostra educazione, dice Dewey

si sta generando una rivoluzione con lo spostamento del centro di gravità. Il fanciullo diventa “sole intorno al quale girano gli strumenti dell’educazione”¹.

La scuola ideale, invece, per Dewey è la scuola “laboratorio”, nella quale la vita del fanciullo diventa lo scopo preminente (egli deve vivere e poi imparare mediante e in relazione con la vita) e in cui la vita del fanciullo si potrebbe estendere al giardino, ai campi vicini, alle foreste. Il fanciullo potrebbe fare “escursioni, passeggiate e colloqui in cui si aprirebbe il più vasto mondo che lo circonda. Nella scuola, la vita del fanciullo è lo scopo che sovrasta ogni altro scopo, è il luogo dove deve imparare, ma dove deve vivere innanzi tutto.

La riforma prospettata da Adler e Hutchins, invece, si configura come un’operazione di storicismo sapienziale retrospettivo, l’unica strada percorribile secondo loro per uscire dalla crisi.

Hutchins e Adler, in definitiva, riproponevano all’attenzione del loro Paese l’esigenza di un “grande dialogo”, dialogo iniziato con i Greci, gli Ebrei, gli Indi, i Cinesi e che continua ancora ai nostri giorni. I College e le Università possono continuare il “grande dialogo”, mediante la lettura e la discussione di questi grandi libri, attraverso i quali si è articolato, nei secoli, il “grande dialogo”, cui partecipino gli studenti. La civiltà del dialogo si basa sulla comunicazione, cioè sul linguaggio comune e su un nucleo comune di idee. La civiltà del dialogo è l’unica che possa esistere perché

1 *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, ristampa nov. 1972, p. 24.

si basa sulla ragione, non sulla forza. Nessun uomo ha il privilegio di imporre il proprio giudizio con la forza.

Adler propone una nuova teoria della lettura strutturale, dal tutto alle parti; interpretativa, dalle parti al tutto; critica o valutativa, in cui chi legge, dopo di aver letto il libro, giudica la personalità dell'autore.

È essenziale, in primo luogo, individuare la struttura più profonda del libro, in cui le varie parti che lo compongono si snodano una sull'altra e si organizzano in un tutto, nell'unità del tutto. I libri migliori hanno una struttura più comprensibile e la loro complessità è proprio per questo di grande semplicità.

Il programma di Hutchins presenta delle valide alternative, laddove afferma che per affrontare e superare la crisi è necessaria una riflessione seria sui problemi che l'hanno prodotta. Il limite è se è sufficiente allontanare lo sguardo dalla situazione presente e rifugiarsi nella saggezza antica. Convince, tuttavia, il richiamo ad un'educazione volta a creare interesse per i problemi fondamentali della vita e non a creare soltanto delle capacità tecniche.

Nel 1944, Hutchins scrive che "Le Università sono ora strumenti della guerra totale. L'obbligo che più urgentemente si fa loro è quello di condurre indagini relative a segreti militari, di addestrare uomini e donne alla guerra e di ospitare e inserire membri delle forze armate".

Sono questi scopi estranei all'Università, il cui fine è la ricerca del vero. Il caos che regna nell'educazione è,

secondo Hutchins, dovuto alla mancanza di un ideale comune. Solo l'educazione può determinare delle trasformazioni permanenti nella società e negli individui.

Hutchins, però, perde di mira gli alunni, i quali sono i soggetti dell'educazione e dello sviluppo, per cui è necessario conoscerli, interpretare i loro bisogni, le loro attitudini, fare leva sui loro interessi. Egli scriveva che la scuola "puerocentrica" può essere piacevole per il fanciullo in quanto lo aiuta a liberarsi dalle sue inibizioni, ma gli educatori non possono permettere agli alunni di dettare i corsi di studio. Si poteva concedere loro di seguire le loro inclinazioni, ma ciò, secondo Eliot, Presidente della Harvard, trascurava il fatto che l'educazione ha lo scopo di connettere l'uomo con l'uomo, il presente e il passato e di far progredire il pensiero della razza. E, se questo è lo scopo dell'educazione, ciò non può essere lasciato agli interessi spontanei degli alunni. La ricerca dell'unità della cultura, attraverso l'educazione, doveva realizzarsi mediante lo studio e la meditazione dei grandi classici, prodotti dall'umanità nel corso della sua storia.

La vera educazione è quella che riesce a realizzare una sintesi tra i due elementi: le caratteristiche psicologiche degli alunni, il loro sviluppo in senso sociale. Lo stesso Dewey fu costretto a correggere il suo "puerocentrismo" originario, insistendo sulla continuità e sull'unità dell'educazione mediante una saggia formulazione dei piani di attività, dell'organizzazione

delle materie di studio, in modo da superare la “unilateralità dell’educazione”.

L’esperienza del fanciullo, affermava Dewey, si completa nel mondo naturale e sociale e il problema dell’educazione consiste nella scelta oculata delle materie di studio. Non esiste, tuttavia, un unico complesso di materie di studio che possa essere elaborato nel corso degli anni e che sia applicabile a tutto il paese.

Imporre un programma unico, significa ridurre le “scuole nuove” a scuole tradizionali, manipolando le individualità dei fanciulli dall’esterno. Il punto di partenza è sempre l’esperienza dell’alunno che si alimenta delle esperienze passate e della loro conoscenza e che apre la strada a esperienze future più ampie. In questo senso, la tradizione non è rigettata, ma è sempre riferita al presente.

Nel 1944, quando Hutchins pubblicava il suo volume “L’educazione alla libertà”, egli ricordava quando era stato compiuto, sotto la sua guida, all’Università di Chicago e scriveva: “per undici anni abbiamo insegnato i grandi libri nella scuola media, nei College, nelle Università, nelle varie facoltà, nei corsi serali, dedicando 4 ore settimanali a questo insegnamento.” Educare gli studenti alla libertà, significa educarli allo studio delle arti liberali e dei grandi libri che costituiscono l’eredità culturale dell’Occidente. Per essere libero, l’uomo deve conoscere le tradizioni nelle quali vive. Ciò, però, potrebbe schiacciare la mente dello studente sotto il peso di una tradizione e di un’autorità, lungi dal renderlo libero.

Nel libro del 1944, Hutchins elevava una denuncia delle deficienze della cultura americana, fondata sui quattro culti: "scetticismo-presentismo-scientismo-antintellettualismo". Il primo derivava dalla perdita della fiducia nei fini e negli ideali, nella mancanza di obiettivi di valore per cui la filosofia era considerata una mera finzione del suo tempo e del suo luogo; era stato innalzato sull'altare il presente e così i mezzi avevano preso il posto dei fini, nella gerarchia dei valori e la stessa scienza era considerata connessa con la fruizione del presente, con l'efficienza pratica e produttiva.

Inoltre, innalzare la pratica al di sopra della contemplazione, aveva prodotto l'antintellettualismo, che, Hutchins considerava il quarto male. Occorreva, pertanto, una Riforma intellettuale, morale e spirituale, una riconquista della concezione che l'uomo è un essere morale, razionale e spirituale e anche dello Stato come mezzo per procurare il bene dell'Umanità. Necessitava, in primo luogo, la riconquista del senso dei valori. Non risultava, però, chiaro quali fossero questi valori e con quale metodo potevano essere resi presenti nell'uomo.

Hutchins affida ai membri dall'Università il compito di riconquistare e riavviare le verità che dettero uno scopo e un significato all'opera dei nostri predecessori. Noi, affermava Hutchins, siamo nel mezzo di una grande crisi morale, intellettuale e spirituale e per superarla dobbiamo avere chiari quei fini e quegli ideali che sono i principi primi della vita umana e della

società. Questi principi e questi ideali sono depositati, secondo Hutchins, nella sapienza dell'Occidente e soprattutto nell'Antichità e nel Medioevo. Lo studio del presente, pertanto, dev'essere subordinato a ciò: l'ideale che si doveva proporre agli Stati Uniti era il bene comune, determinato dalla Ragione. Il primo dovere, pertanto, del sistema consisteva nella coltivazione dell'intelletto, nella coltivazione delle virtù intellettuali, realizzate attraverso la tradizione intellettuale americana.

Secondo Adler, due sono le fonti della conoscenza, l'apprendimento e la scoperta. Due, pertanto, sono gli errori fondamentali nell'arte del pensare.

L'arte del pensare, indipendentemente dal ricercare, scoprire, leggere, ascoltare è come se fosse identica all'arte della scoperta. Adler, cioè, cerca di svelare l'errore di identificare il pensiero con la scoperta. Tale errore, che ha avuto un'incidenza notevole nella pedagogia americana, è visibile nell'opera del Dewey "Come noi pensiamo".

Secondo Dewey, il pensiero si esercita quando si impara mediante la scoperta personale. Ciò è uno solo dei modi con cui pensiamo. È importante, dice Adler, anche come pensiamo quando leggiamo un libro o ascoltiamo una lezione. Ciò è ancora più importante per gli insegnanti che sono impegnati nell'insegnare, dato che insegnare è un'arte che deve essere collegata all'arte di imparare.

L'arte di scrivere è collegata all'arte di leggere². Un tempo gli uomini davano tutta l'importanza alla lettura; con l'esagerata rilevanza data al metodo scientifico, ora si è rovesciata la vecchia impostazione e si è data la massima importanza alla ricerca e all'indagine. Ciò ha determinato la falsa supposizione che insegnare la ricerca sia una fase attiva dell'apprendimento, che la lettura e l'apprendimento siano pensiero.

Una pedagogia della ricerca che esclude la pedagogia dell'insegnare, finisce col determinare l'istruzione del provvisorio, del contingente.

L'istruzione mediante la scoperta è un'istruzione senza insegnanti, quella che ognuno costruisce da sé, che è fondata sulla ricerca di laboratorio; l'istruzione mediante l'insegnamento si realizza con l'aiuto di insegnanti vivi (lezione-ascolto) e morti (libri di lettura).

Gli insegnanti morti parlano attraverso i grandi libri che devono essere interiorizzati attraverso una lettera adeguata, analitica, sintetica e valutativa. In buona sostanza, Adler mira a rivalutare la funzione dell'insegnante nel processo di apprendimento, ritenendo la scoperta una strategia didattica che non esclude o può escludere la partecipazione attiva dell'insegnante.

2 M. J. Adler, *Come si legge un libro?*, pp. 47-48.

Confronto tra l'umanesimo di Hutchins e di Maritain

L'Umanesimo dello Hutchins è strettamente legato alla corrente neo-tomistica e alla ortodossia cattolica negli Stati Uniti.

Maritain aveva soggiornato negli Stati Uniti e aveva avuto modo di conoscere la situazione della pedagogia americana, che in quel periodo si basava essenzialmente sulla concezione del Dewey e sui principi dell'educazione progressiva. Maritain tenne alla Yale University un corso di conferenze che furono poi raccolte e pubblicate in volume col titolo di "L'educazione al bivio".

Maritain lodò i libri dello Hutchins e nella polemica contro la mediocrità e il professionalismo dell'educazione contemporanea i due studiosi si trovarono all'unisono.

Le critiche che Hutchins lancia contro la scuola puerocentrica trovano riscontro in Maritain. In sostanza il pedagogista francese è d'accordo sul valore dei grandi libri, ma guai, egli dice, se il loro valore consistesse nell'aguzzare i poteri intellettuali della gioventù; la lettura dei grandi libri implica la capacità di separare il vero dal falso; ciò esige che i grandi libri che devono essere letti dallo studente, non siano troppo numerosi e siano accompagnati da lezioni esplicative del loro contesto storico e del loro significato.

Maritain, in realtà, rifiuta l'Umanesimo etico-letterario. Il gruppo Hutchins difende un'educazione nella quale la liberazione dell'intelligenza avviene attraverso l'unificazione pedagogica dell'uomo faber con l'uomo sapiens.

Il Maritain rifiuta, inoltre, la concezione pragmatistica dell'unione tra pensiero e azione come unità uomo-natura. Il pensiero non è un organo di risposta agli stimoli ambientali, la concezione biologica del pensiero non distingue l'intelligenza dell'uomo rispetto a quella dell'animale.

L'errore della filosofia pragmatistica, secondo Maritain, fu proprio quello di ritenere che l'azione esaurisce la vita dell'uomo perché questi tende ad uno scopo, a una finalità, senza la quale la stessa azione perde vitalità, si esaurisce. Maritain, di conseguenza, ritiene che i quattro culti: scetticismo, presentismo, scientismo, antintellettualismo, sono dovuti al dominio che il pragmatismo ha assunto sull'educazione contemporanea.

CAPITOLO QUARTO

JEROME BRUNER E LA PSICOPEDAGOGIA STRUTTURALISTICA

La critica di Bruner e della scuola di Harvard

Nei confronti della concezione pedagogica del Dewey, oltre ad una alternativa in senso neo-umanistico, fondata sullo studio dei testi classici greco-latini e sul “grande dialogo”, proposta già in Prussia da Von Humboldt e che sarà poi riproposta in Italia nel 1923 da Croce e Gentile, si sviluppa una violenta critica da parte di Bruner e della scuola di Harvard.

Il gruppo di Hutchins e Adler promosse una critica molto severa contro la prassi educativa americana e in particolare contro la concezione deweyana e propose all’attenzione del suo Paese una sorta di “storicismo sapienziale” sull’esempio dell’Umanesimo Europeo. Una seconda critica ebbe come autori Bruner e i ricercatori dell’Università di Harvard, una critica che si muove in direzione del gestaltismo e dello strutturalismo e una terza che nasce all’interno stesso del movimento¹.

La critica di Bruner nasce dalla convinzione che il sistema scolastico americano necessitava di una riorganizzazione in cui venisse rivisto soprattutto l’insegnamento scientifico.

Negli anni dal 1955 al 1960, si afferma, cioè, una diversa prospettiva volta a delineare sistemi più efficienti riguardo l’insegnamento scientifico nelle scuole primarie e secondarie.

1 Per la critica rivolta dal Gruppo Hutchins - Adler cfr. il cap. Terzo.

I successi tecno scientifici conseguiti dai Russi, che erano giunti per prima nella conquista dello spazio e nella costruzione della bomba atomica, avevano determinato situazioni di turbamento nell'opinione pubblica. Si era maturata la convinzione che l'organizzazione scolastica e la ricerca scientifica, che faceva perno sul pragmatismo deweyano, andavano riviste. Per questi motivi, nel 1959, circa 35 scienziati si riunirono a Wood Hai per cercare sistemi più efficienti per l'insegnamento scientifico nelle scuole americane. Il congresso durò 10 giorni. Era stato promosso dall'Accademia Nazionale delle Scienze, decisa ad offrire una più ampia espansione e diffusione della conoscenza scientifica negli Stati Uniti e a determinare processi più idonei per offrire agli studenti modalità nuove e più adeguate all'insegnamento e all'apprendimento scientifico.

Bruner, che era il Presidente di quel congresso, in un libretto "The process of education", tradotto nelle edizioni Armando col titolo "Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture, Roma, 1964", raccolse i risultati di quel congresso.

Bruner non era all'epoca un pedagogista, come Dewey, la sua formazione parte da un'adesione alla Gestalt, o Psicologia della forma. Gli psicologi dell'Università di Berlino, erano arrivati alla conclusione che i fenomeni percettivi si rivelano come strutture significative. Non esiste differenza tra i processi sensoriali e percettivi, in quanto le stimolazioni del mondo esterno vengono vissute non in maniera ag-

gregativa o sintetica, ma in una sequenza di totalità. I processi percettivi sono dominati da leggi diverse dall'associazionismo, ma secondo criteri di vicinanza, uguaglianza, forma chiusa, destino comune, moto comune. L'attività dell'intelligenza riordina il campo percettivo, lo ricostruisce e gli dà un'organizzazione più stabile e più organica.

Bruner ritiene che la nuova corrente psicologica - la Gestalt - dedicata allo sviluppo cognitivo, ha avuto origine negli USA a seguito della crisi del comportamentismo. Essa ha aperto la strada alle ricerche sullo sviluppo dell'intelligenza, o parallelamente a ciò che avevano fatto Piaget in Europa e Vygotsky in Russia. Bruner, nelle Università di Harvard e dell'Illinois, mandò avanti una ricerca sperimentale sul conoscere e sullo sviluppo del pensiero nello spirito di una concezione genetica, strutturale e funzionale del conoscere stesso.

La ricerca mise in rilievo che lo sviluppo cognitivo dei singoli interagisce con le caratteristiche socio-culturali dell'ambiente in cui vive, che possono frenare o favorire, accelerare lo sviluppo cognitivo.

La psicopedagogia del Bruner mira a far "conoscere non un certo numero di cose, ma a quello di diventare capaci di creare e inventare cose nuove". Secondo Bruner, "l'uomo nasce nudo, mentre è la cultura che lo aiuta a formarsi come uomo"².

2 W. E. Leparulo, *Il conflitto di due interpretazioni dell'infanzia in U.S.A.*, in Leparulo - d'Aquanno - Acone - Dente - Mazzetti, *Scoperta dell'Infanzia e nuove prospettive dello sviluppo dell'uomo*, ed. Beta Salerno, 1970, p. 50.

Per la Gestalt, l'esperienza, sia nell'attività di pensiero che in quella percettiva, gioca un ruolo minimo in quanto rimangono assenti tutti i fattori estranei di ordine emotivo o motivazionale.

Dopo il 1930, i principali esponenti del *geltaltismo* si trasferirono negli USA e attirarono l'attenzione degli psicologi americani sui loro valori e sui loro principi. Tuttavia, la teoria della forma, in relazione all'ambiente culturale americano, dominato dal pragmatismo, apparve inficiata da innatismo, da staticismo, trascurava il rapporto tra motivazione e percezione e tra azione e percezione. La percezione, secondo alcuni psicologi americani congloba in sé anche fattori emozionali, intellettuali, aspettative, fiducia, speranze, preferenze anche connesse a esperienze passate.

Si era affermata la convinzione che la percezione non ci arriva pura ma influenzata e condizionata da fattori estranei di ordine emotivo ed emozionale. Quando Bruner si addentrò nello studio della psicologia si accorse che la teoria della Gestalt rifletteva il suo pensiero sulla natura della realtà. Vincitore di una borsa di studio, si trasferì all'università di Harvard dove studiò sotto la guida di Karl Lashley.

Ad Harvard, Bruner continuò gli studi sull'esame dei fattori che influenzano la percezione. Dimostrò, ad esempio che i bambini poveri immaginano le monete più grandi di quanto le immaginano i bambini ricchi. Giunse, pertanto, alla conclusione che i valori, lo stato di bisogno o di privazione dell'uomo finiscono col determinare la percezione.

Fino all'avvento di Bruner, la psicologia conoscitiva, che tratta della capacità dell'uomo di costruire copie concettuali del suo mondo, ossia di andare oltre l'informazione e di predire la natura delle cose, prima di averle sperimentate, era stata trascurata in America mentre aveva una forte tradizione in Francia.

Gli psicologi conoscitivi dedicarono una notevole attenzione alla relazione tra linguaggio e pensiero. Bruner cominciò ad interessarsi della linguistica al tempo in cui era "borsista" presso l'Istituto per gli studi avanzati di Princeton. Bruner cercò di comprendere i processi conoscitivi attraverso il linguaggio, dando luogo ad una disciplina, che sarà poi chiamata "psicolinguistica".

Negli anni in cui era professore ad Harvard, decise di escogitare altri modi sperimentali per studiare la percezione. Il problema principale, esistente nelle tecniche in uso, era quello di non riuscire ad adeguarsi alla volontà della maggior parte dei processi conoscitivi. Ciò determinava difficoltà nello studio da parte dei bambini. Pensò, allora, che potesse essere utile dedicarsi allo studio dei bambini non in grado di apprendere perché in essi la percezione era rallentata. Promosse, quindi, un piano biennale per i bambini "incapaci di apprendere", sviluppando nuove tecniche di insegnamento ed elaborando nuovi metodi. E da quel momento che maturò in Bruner un notevole interesse per l'educazione. Bruner non si sentì vicino alla concezione pedagogica del Dewey, anzi pensò che si dovesse sottoporre a un riesame la dominante pe-

dagogia di Dewey per il rilievo che aveva dato all'attività e alla socialità dell'educazione, disconoscendo il concetto di struttura della conoscenza e del sapere storicamente costituito. Da questa considerazione Bruner trasse la sua convinzione che solo una materia che viene presentata in modo da porre in luce la sua struttura cognitiva può consentire all'individuo di costituirsi degli schemi funzionali i cui particolari gradatamente si incontrano e possono essere sistemati. Una scuola ideale, dice Bruner, è quella che riesca a favorire lo sviluppo dei poteri mentali che si accresce con la conoscenza. Ciò è anche una garanzia di sicurezza per il futuro, in una realtà di accelerata trasformazione. È necessario, però, che le nostre scuole siano nella condizione di offrire delle conoscenze sempre più profonde.

Educazione come sviluppo dell'intelletto

Bruner concorda con Dewey nel ritenere l'educazione il mezzo fondamentale di trasformazione della società, ma per Bruner un'educazione, che sia pari al suo compito, deve essere soprattutto educazione dell'intelletto, un'educazione scientifica che superi il formalismo e il sentimentalismo della scuola progressiva, nella quale il "mito" dell'azione sociale ha tenuto in frigorifero lo sviluppo dei poteri mentali dei giovani. A questo punto, continua Bruner, è necessario fare piazza pulita della psicologia pedagogica in America che "troppo spesso si ammanta di forme e di discorso scientifico", per offrire una certa valenza intellettuale al suo pensiero. Nel terzo capitolo del suo libro "The process of education", Bruner studia la differenza tra il pensiero analitico che, afferma, è più conosciuto e studiato, e il pensiero intuitivo.

Il pensiero analitico procede a passi cauti e ben definiti, il pensiero intuitivo è basato, invece, sulla percezione della totalità del problema, con poca o nessuna consapevolezza dei procedimenti che sono stati seguiti.

Da qui nasce il concetto della congruenza tra il pensiero intuitivo e la psicopedagogia strutturalistica. Educare il pensiero intuitivo significa, allora, creare un impatto tra le strutture conoscitive del soggetto che apprende e le strutture oggettive della cultura e dell'esperienza. Le nostre scuole perdono anni pre-

ziosi posponendo nel tempo l'insegnamento di molte materie importanti ritenendole troppo difficili.

Invece, dice Bruner, gli elementi fondamentali di ogni materia possono essere insegnati e appresi a qualunque età perché sono più semplici, più facili da conoscere ed offrono la possibilità di apprendere ad usarle in forme sempre più complesse. Solo quando queste idee sono tradotte in concetti, verbalmente complicati, diventano inaccessibili per i giovani, quando non li abbiano compresi intuitivamente e sperimentati direttamente.

Per Bruner l'apprendimento si articola in tre tappe: la prima legata all'azione, la seconda legata allo sviluppo dell'immaginazione e rappresentazione, la terza alla rappresentazione linguistica e simbolica.

Per quanto riguarda lo sviluppo dell'intelligenza, la ricerca psicologica di Bruner assume una rilevanza diversa da quella del Piaget.

Bruner mette in luce che la maturazione mentale del bambino non avviene indipendentemente dalle sollecitazioni ambientali e si avvale di adeguati contesti e opportune tecniche di apprendimento intuitivo e di gioco. Ciò significa che il passaggio da una fase evolutiva all'altra può essere agevolato o ritardato in relazione alla presenza di fattori ambientali o di apprendimento, che esercitano azione positiva o negativa.

Non si può, tuttavia, negare il contributo che il Dewey, col Decroly e la Montessori, ha fornito alla scoperta del fanciullo e della sua scuola, così come non si può negare al Dewey la rivendicazione della funzio-

ne dell'azione nell'educazione e nella cultura. Sta di fatto, però, che il modello di fanciullo che è al centro della psicopedagogia del Bruner non è quello di un fanciullo genericamente attivo, ma di un fanciullo operativo, costruzionista, un fanciullo che è spinto a cercare, a scoprire rapporti e regolarità nell'ambiente che lo circonda e con cui sviluppa le proprie capacità intellettuali³.

Si tratta, cioè, di offrire all'alunno occasioni di risolvere problemi, esortandolo ad organizzare la complessità di qualsiasi informazione e a incasellarla nella struttura mentale creatasi fin dalla fanciullezza.

Bruner ammetteva che Dewey aveva dinnanzi a sé, nel 1890, l'esistenza di una scuola che era incapace di tener conto della natura del fanciullo. La concezione deweyana promosse una riforma dell'educazione, ma i suoi principi, anche se validi, furono interpretati in modo sentimentale e finirono su posizioni che lo stesso Dewey ebbe a lamentare.

Il principio dell'adattamento del processo educativo dell'individuo alla società, della continuità con la famiglia e la stessa società, è un ideale ritenuto troppo modesto perché sottovaluta la funzione dell'educazione e dell'istruzione che introduce a nuove prospettive e non è capace di presentare modelli validi di perfezione e di mettere studenti e insegnanti in contatto con le più alte personificazioni. Bruner ritiene, come Dewey, che l'educazione sia il mezzo fondamentale per tra-

3 Bruner, *Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando ed., 1971, cit. p.135.

sformare la società, ma un'educazione che sia pari al suo compito deve essere soprattutto educazione del pensiero, dell'intelletto, un'educazione etico-scientifica che allontani dalle scuole, dopo il torpore intellettuale, il formalismo e la routine della vecchia scuola ed anche il sentimentalismo della scuola progressiva che, assolutizzando il metodo dell'azione sociale, aveva tenuto "in frigorifero" lo sviluppo mentale dei giovani. Sulla base di queste considerazioni, Bruner riteneva necessario fare piazza pulita della psicologia pedagogica in America. Ciò spiega perché Bruner diede vita presso l'Università di Harvard al "Centro per gli studi conoscitivi fondamentali delle ricerche sullo sviluppo della conoscenza".

Bruner mira, in sostanza, a rivendicare la funzione autonoma del conoscere e del pensare con lo scopo di promuovere la formazione di intelligenze dotate di poteri inventivi, creativi ed euristici.

In questo quadro l'educazione diventa aperta e creativa e può addestrare gli alunni a diventare "buoni ricercatori, buoni formulatori di congetture, buoni indovinatori".

L'educazione, quindi, deve mirare a favorire nell'allunno lo spirito della ricerca e della scoperta e aiutarlo a sviluppare le sue capacità intellettuali, incoraggiarlo a ricercare i rapporti e le relazioni nell'ambiente che lo circonda. In questo modo, con l'aumento dei processi intellettuali si ha anche l'aumento dei processi mnemonici.

Per Bruner, infatti, il ricordare è più importante che l'apprendere. Egli, infatti, è convinto, e qui è l'aspetto più interessante della sua ricerca, che la maturità intellettuale può essere accelerata con motivazioni e interessi adeguati alle capacità mentali degli alunni. Da ciò deriva la concezione di Bruner che "qualsiasi cosa può essere insegnata a qualsiasi età evolutiva purché sia presentata in maniera adeguata allo sviluppo strutturale e cognitivo di ciascun alunno".

L'apprendimento come ricerca e scoperta. Problem solving e programma a spirale

Bruner ritiene che solo un insegnamento/apprendimento strutturale, volto alla comprensione dei principi e delle idee fondamentali, che chiama "Idee madri", può costituire la via maestra per realizzare il "transfer" dell'apprendimento, sollecitare l'interesse allo studio e attivare il recupero mnemonico. Bruner, in sostanza, propone una riforma della scuola americana centrata su una psico-pedagogia strutturalistica che sia in grado di accelerare lo sviluppo intellettuale e facilitare il passaggio dalla fase preoperatoria alla fase delle operazioni concrete, fino alla fase delle operazioni logico-formali. Propone, inoltre, che l'apprendimento si svolga con un programma a spirale, cioè con una continua ripresa, arricchimento, approfondimento. Solo in questo modo, continua Bruner, l'organizzazione culturale e scolastica può valorizzare le virtù e le qualità mentali. Il limite della scuola progressiva consiste nell'aver proposto e realizzato una concezione del percepire e del sapere in senso associazionistico. Si tratta di una scuola caratterizzata dal nozionismo e dall'autoritarismo, che ha impedito all'alunno di concentrarsi, di strutturare e ristrutturare un campo di studio su argomenti per i quali aveva dell'interesse.

L'insegnamento, seconda la visione di Bruner, non si esaurisce nella trasmissione dei saperi da far appren-

dere agli alunni, ma si completa con l'assimilazione delle metodologie e dei linguaggi di ogni disciplina. Ogni disciplina ha un proprio statuto epistemologico, un proprio metodo d'indagine, un proprio linguaggio, un sua "idea madre", una sua struttura per cui l'apprendimento deve necessariamente procedere in maniera strutturale. Ne deriva, di conseguenza, che necessita una programmazione che sia idonea a stimolare l'alunno all'autoapprendimento, all'autocostruzione, a favorire, cioè, capacità di autocultura. Si tratta, in definitiva, di promuovere un apprendimento per "problem solving", centrato sulla problematizzazione delle esperienze dell'alunno, le quali diventano esse stesse problema. "L'educazione deve aiutare i giovani a usare gli strumenti al fare significato e alla costruzione della realtà, in modo che possano adattarsi al mondo in cui si trovano e, se necessario, cambiarlo"⁴.

Appare evidente, quindi, che non era più procrastinabile l'adozione di un apprendimento fondato su individualizzazione/socializzazione, lavoro di gruppo. La concezione pedagogica di Bruner è sollecitata, oltre che dagli studi condotti sulla percezione e sulle ricerche scientifiche derivanti dalla psicologia della forma, dalla situazione che si era creata negli anni da 1955 al 1960 che aveva turbato l'opinione pubblica americana e aveva prodotto la convinzione che l'organizzazione scolastica non aveva retto il passo con

4 Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 1997, p. 33.

lo sviluppo tecnologico e scientifico. Di qui l'esigenza di promuovere un tipo di educazione volto a ricercare nuove modalità tecniche e scientifiche per promuovere la formazione di eccellenze, superare i limiti del pragmatismo deweyano, in modo da eliminare il gap con la Russia.

Il limite della concezione pedagogia del Dewey è per Bruner la mancanza di valori.

Le scuole deweyane esercitarono certamente una influenza positiva sulla ripresa economica e sociale degli Stati Uniti, all'indomani della crisi del 1929, ma strumentalizzando il pensiero nell'azione determinarono l'instaurarsi di un clima di ottimismo e di superficialismo, ritenuto tra le cause maggiori della crisi di valori che ha investito l'umanità. A ciò occorre aggiungere che fu erroneamente ritenuto che l'apprendimento fosse una forma di comportamento per cui procedesse per prove ed errori. Il comportamentismo finì con l'inspirare buona parte della cultura pedagogica americana. Solo con l'arrivo negli Usa della psicologia della forma, si diffuse la concezione di una cultura in senso strutturale e non più associazionistica. La psicologia della forma mise in rilievo che la mente umana svolge un'attività organizzatrice e strutturale non solo a livello percettivo ma anche a livello dei processi di apprendimento e dell'intelligenza. L'intelligenza non opera solamente attraverso prove ed errori, ma soprattutto attraverso un'organizzazione della percezione per mezzo di intuizioni ed invenzioni.

Lo sviluppo dell'intelligenza nel pensiero di Bruner e Piaget

Bruner conduce una serie di ricerche sullo sviluppo dell'intelligenza che convergono, in linea di massima, con quelle del pensatore ginevrino, fatte salve alcune considerazioni di notevole importanza.

Secondo Piaget, per la presenza dell'egocentrismo, il fanciullo prima dei sei, sette anni non è capace di conservare l'immagine del tutto indipendentemente dalle sue parti; è incapace di afferrare concetti di numero, di ordinare in serie; di conservare le superfici e le lunghezze.

Ciò perché nel bambino, secondo Piaget, mancano prima le strutture topologiche, poi quelle di tipo algebrico e infine di ordine. Probabilmente Piaget ha sottovalutato la presenza della rappresentazione iconica e simbolica. Si rileva una certa assonanza tra il Piaget e il Decroly, secondo il quale il concetto di numero è talmente complicato che al bambino occorre un certo aiuto per ogni concetto di numero.

Bruner, diversamente dal Piaget, ha messo in luce che lo sviluppo psicologico e intellettuale del bambino, avviene non secondo schemi rigidi e preordinati, ma sulla base delle sollecitazioni degli stimoli del suo ambiente di vita e di opportune tecniche didattiche, fondate sul gioco e sul metodo intuitivo, senza forzature che potrebbero danneggiare lo sviluppo neurologico ed emotivo del bambino.

Sulla base di tale considerazione, Bruner affermò che qualsiasi fanciullo può apprendere qualsiasi disciplina culturale, in qualsiasi stadio del suo sviluppo purché si sappiano tradurre le discipline da apprendere e da insegnare secondo le strutture cognitive corrispondenti al processo unitario e differenziato, delle motivazioni e delle strutture psicologiche e cognitive del fanciullo stesso.

Ne deriva che le stesse strutture scientifiche della matematica e della fisica potevano essere insegnate molto per tempo e con profitto anche a fanciulli da 7 a 10 anni in forma induttiva e intuitiva, qualora fossero state presentate e fatte studiare mediante espressioni adeguate e materiali che l'alunno può usare da sé. Non c'è da meravigliarsi, conclude, Bruner, se abbiamo dedicato i primi due anni di scuola ad una serie di operazioni di manipolazione, classificazione e di ordinamento di oggetti che chiamavamo operazioni basilari per l'addizione, la moltiplicazione, l'ordinamento in serie. Queste operazioni logiche costituiscono la base di tutte le operazioni matematiche e scientifiche più specifiche.

CAPITOLO QUINTO

CRITICHE ALLA CONCEZIONE EDUCATIVA DI DEWEY

La critica di Randolph Bourne al pensiero pedagogico di Dewey e all'educazione progressiva

Oltre alle critiche, anche severe, mosse dal gruppo Hutchins-Adler, che ipotizzavano un ritorno alla lettura dei grandi libri Greci e Latini e alla Civiltà del Dialogo, di Maritain e di Bruner, del pensiero pedagogico del Dewey, una ulteriore critica nasce all'interno del movimento delle scuole progressive da parte di Randolph Bourne, che pure era l'allievo prediletto di Dewey.

La critica è rivolta a tutto il pensiero del suo maestro e soprattutto alla mancanza di valori spirituali nella sua concezione educativa. Ciò emerge soprattutto nell'articolo "Il crepuscolo degli idoli" apparso nella rivista "The sevens art" nell'ottobre del 1917¹.

1 Per una conoscenza più completa della polemica sollevata dal Bourne, cfr. "Il pensiero pedagogico del Dewey" nel mio libro *Storia di una vita*, Avellino, edizioni Sinestesie, 2016, pp. 130-132 e L. Borghi, *Il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, in particolare l'autogoverno nella scuola, p. 23.

La scuola progressiva nella considerazione di Goodman

Nel suo libro "La Gioventù assurda", Torino, Einaudi, 1964, Goodman sottolinea il valore e la funzione della scuola progressiva che mirava a distruggere il fanatismo scolastico e la psicologia accademica a beneficio dell'educazione della persona intera, del conoscere mediante il fare, l'agire e dell'esperienza dei singoli attraverso l'esperienza di gruppo.

La scuola progressiva ebbe i suoi nemici da parte di coloro che la accusavano di disconoscere il valore della tradizione occidentale, di minare il rispetto dell'autorità per l'autorità, di non sapere nemmeno provvedere al compito tradizionale della scuola di insegnare a leggere, scrivere e far di conto.

Le critiche più severe, aggiunge Goodman, la scuola progressiva le ricevette all'interno stesso del Movimento delle scuole nuove, che degenerò nella pratica dell'insegnare, mirando soprattutto a favorire la socializzazione e i problemi reali della vita.

Goodman sostiene che l'educazione progressiva non riuscì ad imporsi perché la classe dominante cercava di ottenere l'educazione che le faceva comodo.

Goodman dichiara che le accuse mosse all'educazione progressiva non sono pertinenti, tuttavia anch'egli dovette ammettere che essa si era esaurita per ragioni estrinseche e intrinseche, con un parziale fallimento.

Riconosce, infatti, che il programma dell'educazione progressiva mancava di "grandiosità e di gaiezza esplosiva, mancava di calma religiosa ed era debole riguardo alle discipline classiche".

Gli USA, sulla base del progresso tecnologico, sostiene Goodman, hanno dato luogo ad una educazione progressiva, alla introduzione nella scuola di tecniche e congegni che nella fabbrica industriale hanno avuto un grande successo. Ciò, inoltre, è molto suggestivo, con scarso risultato sul piano dell'apprendimento.

La macchina per insegnare, dice Goodman, che abolisce la relazione creativa dell'alunno con l'insegnante e con le materie di studio è quanto di più balordo si possa immaginare per l'educazione. Se la cultura americana, conclude Goodman, si limita alla sola scoperta dell'Infanzia o alla Riforma dei programmi in senso strutturalistico, come ipotizza Bruner, l'educazione americana sarà sempre inadeguata alle richieste del nostro tempo.

L'America, in realtà, per colmare il divario con l'U.R.S.S. avrebbe bisogno che nei programmi scolastici si desse un maggiore impegno agli studi scientifici².

2 Paul Goodman (1911-1972), romanziere americano, drammaturgo, critico letterario e psicoterapeuta, meglio conosciuto come critico sociale e filosofo anarchico.

La critica del Maritain alla concezione educativa di Dewey

Nella sua permanenza negli Stati Uniti, Maritain aveva avuto modo di valutare la grande influenza che la concezione educativa di Dewey aveva avuto sulla cultura pedagogica americana.

La sua opposizione al pragmatismo, che era il supporto filosofico della concezione deweyana, fu forte e costante.

Il pragmatismo aveva sottolineato che la vita è azione, ma l'azione presuppone sempre una finalità, un valore. Il pragmatismo, invece, aveva assolutizzato solo un agire senza finalità, in quanto la stessa conoscenza finiva con l'essere subordinata all'azione.

L'uomo "non vive per pensare, ma pensa per vivere", il vivere, cioè, diventa un'esigenza di pratica utilità. Maritain assume una posizione completamente contraria: "un'azione è possibile solo sulla base della conoscenza, non conoscere per conoscere o agire per agire, si deve, invece, agire per pensare³.

È ovvio a questo punto che la stessa concezione pedagogica del Dewey deve essere ripensata. Il pragmatismo, secondo Maritain, è uno dei sette errori dell'educazione. Esso tende all'azione per l'azione, fa scaturire la conoscenza dalla contingenza, induce all'utilitarismo ed è incapace di educare i giovani all'amore per la verità.

³ *L'educazione al bivio*, Brescia, La scuola editrice, 1966, p. 26.

L'utilizzo esasperato di tecniche scolastiche e di strumenti audiovisivi, invece di facilitare l'apprendimento lo frena, in quanto non stimola l'azione dell'intelligenza. In sostanza, la pedagogia pragmatista accentua il momento dell'educando, la ricerca libera, l'individualizzazione dell'insegnamento rispetto al momento dell'oggetto.

Ciò non significa che bisogna perdere di vista il soggetto umano, l'uomo; l'errore comincia quando l'oggetto da insegnare — il contenuto, il conosciuto — viene dimenticato o quando il culto dei mezzi, senza scopo, finisce in una specie di adorazione psicologica del soggetto⁴.

Maritain si oppone anche ad altri principi della pedagogia del Dewey, quali ad esempio il principio che l'educazione possa definirsi sociale e che l'insegnamento religioso possa essere escluso dall'insegnamento.

⁴ cfr. *L'educazione al bivio* cit., p. 27.

Dewey e la reazione contro le critiche al movimento delle scuole nuove

La pedagogia del Dewey e della scuola progressiva, viene ritenuta la pedagogia del contingente, del mutevole, del non programma, una pedagogia che si arrende ai bisogni e agli interessi dei bambini, che svalorizza il ruolo dell'adulto, dell'insegnante e della stessa cultura. Contro questa degenerazione, viene ipotizzata una pedagogia dell'essenza, che rifiuti il fanatismo della precarietà, del mutamento che sono propri della filosofia pragmatistica.

Dewey è il principale antagonista della reazione che si scatenò dopo la crisi del 1929 contro il movimento delle scuole nuove.

Dewey reagì contro queste critiche con l'articolo "Quanta libertà nelle scuole nuove", pubblicato in "New Republic" nel luglio del 1930.

La critica, in realtà non riguardava solo il movimento delle scuole nuove, ma tutta la filosofia pragmatistica che era il fulcro della concezione educativa del Dewey.

La reazione del Dewey è evidente in modo particolare in "Esperienza ed educazione". C'è ora, dice Dewey il tentativo di far risorgere i principi della Grecia antica e del Medioevo.

Il riferimento è certamente alla ipotesi del gruppo Hutchins-Adler. I guai dell'educazione negli Stati Uniti deriverebbero dal peso eccessivo dato all'inse-

gnamento scientifico, dalle esigenze del presente a scapito del retaggio culturale del passato, della tradizione trasmessaci dai nostri predecessori. I principi e i valori che costituiscono la saggezza del passato sono contenuti nei grandi libri, mentre l'educazione nuova ha posto l'esperienza dell'alunno al posto del libro e la sua iniziativa al posto di quella del maestro, la libertà al posto della disciplina, il pensiero del presente e futuro al posto del passato. Ciò ha determinato la provvisorietà, l'arbitrio, al posto dell'apprendimento e dell'insegnamento, ha messo in secondo piano le materie di studio, i metodi e i programmi.

In ogni caso, in questa situazione di conflitto tra il "nuovo" e il "vecchio", i nemici del nuovo non hanno saputo fare altro che proporre il ritorno al passato, ai modelli culturali che dominavano nella società pre-industriale, che avevano valore in un mondo che non era stato ancora investito dalla rivoluzione scientifica e tecnologica.

La scelta di Dewey è troppo evidente; è per il metodo scientifico e per l'esperienza come mezzo e fine dell'educazione, tuttavia, Dewey non ammette sic et simpliciter, il ripudio del passato, ma un suo recupero in funzione del presente e del futuro.

La via scelta da Adler e Hutchins, le umanità antiche contrapposte a quelle moderne, era la scelta per il sapere e la sapienza del passato, era in sostanza una scelta retrospettiva, classistica ed utopistica, e la filosofia che esso propugnava ripeteva l'errore compiuto da coloro che riducevano la ragione ad esperienza e

a mero adattamento biologico; valorizzava, inoltre, l'attenzione sulla lettura dei grandi libri e scriveva un capitolo nuovo in ordine all'educazione dell'adulto; richiamava la scuola superiore americana, nozionistica e utilitaristica all'esperienza del liceo classico europeo; proponeva in modo nuovo il rapporto tra la pedagogia dell'insegnamento e quello della ricerca e della scoperta, riconduceva, cioè, il concetto dell'insegnare al concetto dello scoprire, del ricercare, il mondo dell'insegnamento al mondo della scoperta.

CAPITOLO SESTO

JAQUES MARITAIN E L'UMANESIMO INTEGRALE

II pensiero filosofico

Maritain nasce a Parigi nel 1882. Compie gli studi in un ambiente rigorosamente scientifico. Si laurea in lettere e in Scienze naturali. Conosce Bergson nel 1903, anno in cui frequenta i corsi al collegio di Francia. Da quell'anno il suo pensiero filosofico si svolge in continuo riferimento a Bergson, teorico dell'evoluzione creatrice e dell'intuizione.

La critica di Maritain a Bergson fu prima più polemica, in seguito più cauta. Bergson, per Maritain, aveva avuto il merito di rivendicare l'autonomia e la libertà dello spirito contro lo scetticismo positivistico, ma la rivendicazione aveva finito col tradursi in una svalutazione dell'intelligenza e in una sopravvalutazione dell'intuizione. Maritain riteneva il concetto di evoluzione creatrice accettabile, in quanto "l'elan vital" finiva con l'identificarsi in Dio. Lo spirituale, però in Bergson non è autonomo ma emerge dal "vital".

Dopo la parentesi bergsoniana, Maritain pervenne al Cattolicesimo. La tappa conclusiva della sua evoluzione fu la scoperta di San Tommaso e delle dottrine tomistiche. Ispirò il suo insegnamento a un neotomismo aperto e rinnovatore al collegio "Stanislas" di Parigi e all'Istituto cattolico. Per la fama di cui godeva nel mondo accademico americano, fu inviato dal governo francese negli Stati Uniti nel 1939 e vi rimase durante tutti gli anni della guerra, insegnando a Princeton e

alla Columbia University. Permase a lungo negli Stati Uniti; ciò lo portò a valutare la grande influenza che esercitava Dewey sulla cultura e sulla civiltà americana. Cercò di aprirsi a una cultura e a una civiltà diverse da quelle francesi; in parte vi riuscì, ma la sua opposizione all'hegelismo, che aveva nutrito il pensiero filosofico del Dewey e al pragmatismo su cui Dewey aveva fondato la sua concezione pedagogica, fu molto forte e costante.

Maritain vede nell'hegelismo l'incarnazione dell'anticristianesimo. Nel sistema filosofico di Hegel non c'è posto per la persona, che viene immolata sull'altare della Dialettica della Storia, dello Stato. Nella dialettica hegeliana, l'eliminazione del contrasto, tra essere e dover essere finisce con l'impedire qualsiasi moralità che si svela nel suo relativismo assoluto per giustificare lo Stato totalitario, che nega ogni libertà, ogni autonomia alla persona.

Per quanto riguarda il Pragmatismo, osserva Maritain, ha sottolineato positivamente che la vita è azione, ma non si è chiesto in quali condizioni l'azione è possibile e significativa. L'errore più macroscopico del pragmatismo è stato quello di strumentare il pensiero nell'azione dimenticando che l'azione ha una valenza solo se tende a realizzare una finalità, un valore.

Il principio dell'azione umana, in quanto umana, dice Maritain, è la verità afferrata per se stessa, la verità per amore della verità. Senza la fiducia nella verità

non c'è efficacia umana. Questa è la critica principale da fare alla teoria pragmatistica¹.

La pedagogia del Dewey, legata a quelle premesse deve essere rifiutata. Il pragmatismo, secondo Maritain, è uno dei sette errori dell'educazione.

Il pragmatismo è soggettivismo, la pedagogia pragmatistica accentua in modo esagerato il momento del soggetto rispetto all'oggetto, finendo in una sorta di adorazione del soggetto².

Maritain non concorda col Dewey nel ritenere che l'educazione sociale possa essere sociale; l'unione fra gli uomini è qualcosa di più profondo di quella comunità sociale che Dewey cerca di realizzare. La socialità per Maritain, è partecipazione, non solo a fini utilitaristici, ma al bene comune; ciò, però, implica dei valori trascendentali, cui Dewey non crede. Maritain, per questo motivo, si oppone, anche, all'esclusione dell'insegnamento religioso nelle scuole, sostenuta dal Dewey. In definitiva, dice Maritain, l'educazione sociale del Dewey è, in realtà, una dottrina borghese del primato dell'individuo non della persona sulla società.

¹ *L'educazione al bivio*, cit. p. 26.

² *Ivi*, p. 27.

Il pensiero pedagogico

Maritain mira a colpire la concezione pragmatistica dell'unione tra pensiero e azione, intesa come unione uomo-natura. Per Maritain è stato un grave errore concepire il pensiero come organo di risposta agli stimoli e alle situazioni ambientali anche perché una tale concezione biologica del pensiero non caratterizza per niente l'intelligenza dell'uomo, rispetto al comportamento dell'animale. L'azione non esaurisce la vita dell'uomo perché questi tende a uno scopo, senza il quale la sua azione perde slancio e vitalità; l'uomo non pensa per vivere, ma vive per pensare.

In sostanza, Maritain dimostra di aver fatto propria l'istanza strutturalistica del Bruner e ritiene che i quattro "culti": scetticismo, presentismo, scientismo, antintellettualismo non sono altro che il risultato del dominio del pragmatismo sull'educazione contemporanea.

Secondo Maritain, il fine dell'educazione è l'uomo, per cui vi potranno essere tante concezioni pedagogiche, quante sono le concezioni dell'uomo. Maritain è convinto che vi è uno stretto rapporto tra antropologia e pedagogia. Per educare l'uomo, allora, bisogna sapere cosa è l'uomo. Il compito dell'educazione è appunto la formazione dell'uomo, il tentativo di guidarne lo sviluppo armonico, attraverso il quale l'uomo diventa uomo. È pertanto necessario che si sappia, in via preliminare, cosa è l'uomo.

La pedagogia, nel pensiero di Maritain, non può che essere "integrale", una pedagogia che si sforza di educare tutto l'uomo, in tutte le sue finalità e funzioni biologiche, psichiche, sociali, spirituali e soprannaturali. Pertanto, se l'educazione assolutizza una sola di queste finalità non può essere considerata integrale; è integrale, invece, l'educazione che si sforza di condurre l'uomo alla realizzazione armonica e gerarchica di tutte queste finalità.

L'educazione cristiana, per Maritain, è l'educazione integrale in quanto rifiuta l'assolutizzazione di un certo aspetto della persona e di valori compiuta da alcuni pedagogisti, come Rousseau per la libertà, Kant per la moralità, Hegel per la razionalità, Freud per la sessualità.

La pedagogia Cristiana educa, invece, tutti gli aspetti della persona nella loro finalità specifica. L'educazione Cristiana, inoltre, è educazione integrale perché è un'educazione adeguata, nel senso che prevede come punto di partenza la definizione concreta e realistica dell'uomo e ne sottolinea tutte le caratteristiche ed ha anche una singolare unità e coerenza.

La pedagogia cristiana, sostiene Maritain, ha trovato il suo fondamento nell'opera di S. Agostino e S. Tommaso. S. Agostino ("De Magistro") indicò come il vero maestro non quello in carne ed ossa, che l'allunno si trova dinanzi, ma quello interiore: "noli foras ire, in te ipsum redi, in interiore homine habitat veritas". S. Tommaso, sviluppando l'affermazione di S. Agostino, distingue un insegnamento esteriore e un

insegnamento interiore, il primo come sollecitazione e guida, affinché la verità che abita all'interno dell'uomo possa passare da potenza all'atto.

I fattori dell'educazione sono, pertanto, due: la vitalità dell'alunno e l'attività dell'insegnante. La pedagogia integrale, afferma Maritain, sa che l'insegnante già possiede quelle conoscenze che l'alunno non ha, che l'apprendimento non è in colui che insegna ma in colui che apprende ed anche se l'insegnante possiede già quelle conoscenze che l'alunno ha solo in potenza, sarebbe un grave errore considerarlo "argilla da plasmare", o un vaso da riempire per dirla con Platone, bensì un focolaio da accendere, una energia da promuovere e sviluppare.

Maestro e scolaro sono entrambi fattori dinamici dell'educazione, che presuppone la loro cooperazione in cui l'alunno è l'agente principale e il maestro l'agente secondario.

La pedagogia moderna, da R

ousseau a Kant, a Pestalozzi ha sottolineato come fattore primario dell'educazione l'attività spontanea del fanciullo nel confronto dell'opera e dell'attività, pur necessaria e insostituibile del maestro, ma secondaria. Sulla base della concezione integrale dell'educazione della personalità, Maritain condanna molte dottrine pedagogiche che assolutizzano un aspetto particolare dello sviluppo della persona:

Mancato riconoscimento del fine dell'educazione, Pragmatismo, sociologismo intellettualismo, volontarismo, pretesa di insegnare tutto. Sono questi, per

Maritain i sette errori dell'educazione da combattere (vedi p. 132). La pedagogia integrale ha come punto di partenza la parte destruens per procedere, poi, alla parte costruens.

Nel fanciullo esistono delle predisposizioni che bisogna incoraggiare e che possono essere facilmente sviluppate, se l'educatore segua le seguenti norme:

- incoraggiare e favorire lo sviluppo delle buone energie spirituali;
- partire, nell'opera educativa dalla profondità intima della persona;
- tendere ad una unificazione armonica della persona;
- liberare l'intelligenza e non appesantirla in modo che possa esercitare un dominio sulla materia

Rapporto educazione-religione

L'educazione morale e religiosa, per Maritain, è al culmine del concetto di educazione integrale cristiana. Morale e Religione sono strettamente congiunte. Ciò non implica che l'insegnamento religioso debba essere obbligatorio nelle scuole; bisogna riconoscere il pluralismo religioso e il diritto di ogni cittadino ad avere come materia opzionale l'insegnamento religioso, "limitare l'insegnamento religioso alla famiglia e alla Chiesa è troppo poco e va contro sia al principio della continuità tra educazione familiare ed educazione scolastica, sia a quello dell'aderenza all'ambiente"³. Anche il carattere sociale dell'educazione viene riconosciuto dal Maritain perché è necessaria e insostituibile in quanto la persona è un ente sociale, tuttavia essa non è tutta l'educazione, né il suo grado più alto, in quanto la persona è sociale, ma non solo sociale, è sociale in quanto non è solo sociale. La persona integrale è anche sociale, ma una persona soltanto sociale seppure potesse esistere non sarebbe integrale e non sarebbe neppure persona⁴.

Da tale considerazione deriva che educare alla socialità significa educare a divenire integralmente persona. Sulla base del concetto di educazione integrale, Maritain ritiene che essa riguarda ogni uomo, nessuno escluso per cui compito della scuola è quello di im-

3 G. Morrà, *Jaques Maritain*, Forlì, edizioni Forum, 1967, parte II, p. 171.

4 Ivi. p. 172.

partire fino ad una certa età un'educazione liberale per tutti.

Questa esigenza è richiesta oggi per l'aumentata scolarizzazione, un tempo riservata solo ai fanciulli dei ceti più elevati, mentre oggi è considerata patrimonio di tutti gli esseri umani, garantito dalla Carta Costituzionale di quasi tutti i Paesi occidentali.

Il pragmatismo ha reagito contro l'educazione liberale, riservata a pochi, ma ha finito col sostituirla con una educazione tecnica e lavorativa. Ciò non è ritenuto giusto dal Maritain, il quale propone un'educazione liberale di Base, che non sia prevalentemente liberale, ma tenga conto di tutte le discipline. Lo scopo dell'educazione, cioè, è quello di indirizzare gli alunni verso un nuovo Umanesimo integrale il quale pur se sensibile alla tecnica e al lavoro, non dimentichi la struttura personalistica dell'uomo. Maritain, afferma in proposito che è necessario un Umanesimo integrale, come integrale è l'educazione.

Nell'educazione dell'uomo, Maritain distingue tre momenti e, di conseguenza, tre istituzioni scolastiche: L'insegnamento elementare che impartisce al bambino e al fanciullo i primi rudimenti dell'educazione; l'insegnamento medio che va impartito all'adolescente e caratterizza il passaggio verso l'umano.

Questo grado di scuola deve essere formativo, nel senso che deve attivare un'educazione che sia capace di coltivare tutto il sapere dalle scienze alle lettere, dalla filosofia alla teologia; insegnamento universitario che deve mirare a due finalità complementari: completa-

mento della formazione umanistica e specializzazione professionale. Spiace considerare, dice Maritain, che il secondo aspetto finisce, oggi, col prevalere fino ad escludere il primo.

Maritain sostiene necessaria una Università in cui venga insegnata una “conoscenza universale”, ossia quella conoscenza della connessione gerarchica delle molte discipline che dovrebbe indurre tutti i giovani a studiare in qualche modo filosofia e teologia. In definitiva, per Maritain, l’educazione integrale deve essere un’educazione alla saggezza; il fine ultimo, pertanto, non è la scienza, ma la saggezza, non è la conoscenza del mondo esterno, ma la formazione integrale della persona, conoscenza di sé della propria situazione, del proprio destino.

Il compito dell’educazione, quindi, consiste nel favorire e stimolare la maturazione spontanea dell’educando di modo che il “piccolo uomo” possa raggiungere la piena formazione; ne consegue che lo scopo primario dell’educazione è la formazione della persona; tutti gli altri scopi non vengono esclusi, ma sono compresi nello scopo primario, per cui formare la persona significa costituire le fondamenta su cui tutte le altre finalità educative verranno realizzate.

Maritain ne indica le seguenti:

- trasmettere l’eredità culturale,
- preparare il futuro cittadino, consapevole dei propri diritti e dei propri doveri,
- abituare a una particolare professione,
- educare alle responsabilità familiari.

Questa formazione della persona non si conclude con l'educazione scolastica, ma dura quanto dura la vita dell'uomo. È essenziale però definire cosa è l'uomo, prima di definire lo scopo dell'educazione.

Nell'atto educativo è fondamentale la conoscenza del soggetto; l'educatore deve adeguarsi al fanciullo, ma l'educazione inizia quando il fanciullo cerca di adeguarsi all'educatore, alla cultura, alla verità, al sistema dei valori che il maestro ha il compito di trasmettergli. Metodi, programmi, strategie sono certamente importanti, ma restano secondarie; in primo piano si deve porre la verità, di cui è testimone l'educatore.

Gli errori dell'educazione

Maritain individua sette errori nelle concezioni educative del suo tempo.

Il primo compito di ogni educatore è rendersi conto degli errori in cui la sua attività educativa può incorrere. Solo se avrà conoscenza di queste possibilità negative, l'educatore potrà sperare di evitarle e di orientare la sua prassi educativa sul sentiero dell'educazione integrale.

- Il primo di questi errori è il mancato riconoscimento dei fini. Talvolta accade che l'educatore assolutizzi i mezzi perdendo di vista i fini. La pedagogia moderna dispone, oggi, di mezzi più validi e adeguati di quelli di cui disponeva la pedagogia del passato, per cui è portata ad assolutizzare i mezzi e li eleva a fini. Accade, quindi, che spesso l'educatore si concentri più sui metodi pedagogici e sui sussidi didattici, dimenticando che lo scopo primario dell'educazione è il fanciullo nella sua evoluzione psichica e spirituale.
- Il secondo errore riguarda le idee false o incomplete relative al fine dell'educazione. Ciò accade tutte le volte in cui l'educatore non ha la consapevolezza che non è possibile educare se non si ha la piena conoscenza di cos'è l'uomo. L'educatore, che è convinto di fondare la pedagogia sulla conoscenza dell'uomo nel duplice aspetto di soggetto-oggetto, può evitare l'errore di avere l'idea parziale e

distorta della persona umana. Una definizione meramente scientifica, per Maritain, sarebbe parziale e inadeguata, così come sarebbe parziale una definizione soltanto filosofica e teologica. Maritain insiste sulla definizione integrale dell'uomo che non può, né deve trascurare, né assolutizzare un aspetto a danno dell'altro.

- Il terzo errore consiste nel pragmatismo che sottolinea l'importanza dell'azione in quanto l'uomo è anche "homo faber", ma il pragmatismo dimentica che l'azione dell'uomo tende a uno scopo; l'uomo è anche "homo sapiens". Accentuando il momento del fare, dell'utile, il pragmatismo finisce con l'abituare il fanciullo a valutare ogni cosa in termini banali, di efficienza pratica; vengono, cioè, soffocati l'amore per la verità e per il bene e il fanciullo scivola in una forma di scetticismo e di soggettivismo. L'errore del pragmatismo, per Maritain è di aver strumentalizzato il pensiero nell'azione per cui l'uomo "pensa per vivere", non "vive per pensare".
- Il quarto errore consiste nell'aver assolutizzato il momento della socialità nell'atto educativo. La persona, afferma Maritain, è per sua natura sociale, ma ciò non significa che la socialità esaurisca la sua natura. La persona non è uomo in quanto è un cittadino, ma è cittadino in quanto è uomo. Il sociologismo pretende di dedurre le regole e i metodi della prassi educativa dal condizionamento sociale e finisce con lo strumentalizzare la vita

intima della persona nel gruppo sociale. L'uomo, conclude Maritain, è nella società, nella misura in cui la società è nell'uomo.

- Il quinto errore consiste nell'intellettualismo il quale sottolinea positivamente che l'uomo è anche "homo sapiens", ma spesso dimentica che la stessa intelligenza non può essere assolutizzata e fine a se stessa. L'intelligenza deve tradursi in saggezza. Contro ogni tentativo di specializzazione, bisogna rivalutare il valore di un'educazione liberale per tutti, l'intellettualismo finisce col dimenticare che il fine più alto del processo educativo è la conquista della saggezza.
- Il sesto errore consiste nel "volontarismo", il quale sottolinea giustamente il valore della volontà nell'atto educativo, ma l'errore è di ritenere che la volontà sia educabile dall'esterno, mediante la formazione del carattere: "volere è potere". In tal modo l'educazione decade in ammaestramento.
- Il settimo e ultimo errore consiste nel considerare che tutto può essere insegnato. È un errore considerare che tutto può essere insegnato. È un errore, dice, Maritain, dimenticare che esistono delle qualità che non si possono insegnare. La saggezza non si può insegnare, è conquista personale, può essere indicata ma non impartita. Oltre alla scuola, esistono altri organismi educativi, la famiglia, lo Stato, la Chiesa che esercitano un'azione educativa che non è sostitutiva, ma che completa quella scolastica. La scuola non può insegnare tutto, né deve

pretenderlo. Diversamente da Maritain, però, Bruner sostiene che tutto si può insegnare ma a condizione che venga proposto in maniera adeguata alle effettive capacità e possibilità dell'alunno. Evidentemente il Maritain si riferisce non alle discipline scolastiche, come Bruner, ma a qualità che investono l'aspetto interiore dell'educando!

Le regole fondamentali dell'educazione

Maritain individua quattro regole fondamentali che l'educatore è tenuto a seguire, una volta evitati gli errori.

- Primo, incoraggiare e favorire lo sviluppo delle predisposizioni naturali del fanciullo; l'attività del maestro è un'attività di liberazione, per dirla col Laberthonnière. Solo in tale modo si supera l'antitesi autorità-libertà in educazione.
- In secondo luogo, l'educatore deve centrare la sua opera educativa sull'interiorità del fanciullo, che non è quella di cui parla Freud; Maritain intende, invece, quella profondità della persona, quella intimità da cui scaturiscono la conoscenza, la poesia, l'amore, la verità.
- In terzo luogo, l'educatore deve cercare di unificare quanto il fanciullo sta apprendendo. Ogni attività dell'uomo tende sempre verso una unità più piena e totale. Questa unificazione, per Maritain, è tipica della prassi educativa ed è un antidoto contro la dispersione e il frazionamento della cultura e della civiltà.
- In quarto luogo, l'educatore non deve sovraccaricare l'intelligenza del discente con un eccessivo carico di nozioni. Il fanciullo deve essere messo nella condizione di dominare ciò che studia, capire e assimilare.

Maritain conclude riportando Biagio Pascal: “non aveva giudicato bene suo figlio e tuttavia la regola rimane valida, tenere sempre il fanciullo al di sopra del suo compito”.

Conclusione

La presente ricerca è nata dal desiderio di tracciare le linee essenziali del pensiero educativo di grandi pensatori, come Dewey e Bruner che hanno caratterizzato la cultura americana negli anni dal 1930 alla fine del XX secolo. Essa intende offrire un contributo, sia pure non esaustivo, storico culturale, considerato che il pensiero del Dewey, più ancora di quello di Bruner, è ritenuto ancora attuale tra noi. Senza Dewey, infatti, la pedagogia contemporanea sarebbe in gran parte inesplicabile; molti dei suoi principi pedagogici hanno influenzato il valore e la funzione dell'educazione e della scuola, in gran parte dei Paesi dell'Europa occidentale.

Il limite della concezione deweyana, che è stata oggetto di gran parte delle critiche, riguarda l'assenza di valori spirituali, frutto del relativismo pragmatistico. La sua pedagogia era troppo ancorata alla società e alla cultura di fine ottocento e dei primi decenni del novecento, per cui finisce col perdere ogni mordente di attualità.

Per questi motivi la concezione pedagogica del Bruner sembra più attuale perché mira a dare all'educazione e alla scuola il compito di superare i limiti della filosofia pragmatistica, che aveva strumentalizzato il pensiero nell'azione e ad orientare il processo educativo a favorire lo sviluppo della mente e del pensiero per creare intelligenze vive e creative, creare cioè del-

le "eccellenze" per eliminare il gap che si era creato nei confronti della Russia, negli anni dal 1955 al 1960. I principi delle scuole nuove, che si dissero progressive, erano fondati sull'idea dello sviluppo contemporaneo dell'individualità e della socialità del fanciullo, considerato come "individuo e non come appendice di un corpo etnico o religioso"⁵.

Occorre, però, dire che al di là dei limiti riscontrati nella sua pedagogia, Dewey rimane un grande maestro, un grande pensatore, le cui considerazioni hanno contribuito ad ampliare e arricchire gli interessi mentali, anche nel dissenso.

La concezione del Bruner, appare a mio avviso più in linea con la funzione e i compiti assegnati alla scuola contemporanea di promuovere lo sviluppo della personalità integrale della persona umana attraverso un'attività di insegnamento/apprendimento centrata sulla ricerca e la sperimentazione e in senso strutturalistico. Non è più pensabile identificare l'educazione come il fare, l'agire, l'operare, strumentalizzando il pensiero nell'azione, in luogo dello sviluppo razionale e mentale dell'uomo. In ogni caso, una attenta valutazione delle ipotesi prospettate può offrire un contributo notevole alla scoperta di quei principi e quelle teorie che risultano in gran parte ancora attuali. Nella concezione deweyana sono da considerarsi attuali: il principio della cogestione della scuola, della scuola come laboratorio di democrazia, della valenza sociale dell'educazione, della libera iniziativa dell'alunno,

⁵ L. Borghi, op. cit., p. 3.

della partecipazione diretta dei docenti alla direzione e amministrazione della scuola, ed infine il principio che qualsiasi attività di apprendimento presuppone l'interesse che è la motivazione fondamentale che spinge all'apprendimento: "se anche possiamo portare un cavallo all'abbeveratoio, non possiamo costringerlo a bere" (Dewey riprende un antico proverbio inglese).

Della concezione dei Maritain sono da considerarsi attuali: il principio dell'educazione come formazione integrale della personalità; il principio che nella opera educativa bisogna partire dalla profondità intima della persona; che bisogna liberare l'intelligenza e non appesantirla, di modo che l'alunno possa esercitare il dominio sulla materia; che bisogna favorire lo sviluppo delle predisposizioni naturali del fanciullo; che l'attività del docente è un'attività di liberazione.

Della concezione bruneriana, sono da considerarsi non solo attuali, ma realizzabili molti dei principi che costituiscono il supporto normativo dei programmi del 1985 della scuola elementare:

- il principio dell'apprendimento come "problem solving", come ricerca e sperimentazione;
- il principio che l'alunno deve costruirsi una propria cultura originale, frutto della sua partecipazione al processo educativo;
- che l'alunno deve essere sollecitato a capire il nesso logico delle discipline, il loro statuto epistemologico;

- che l'educazione è soprattutto formazione della mente e del pensiero;
- che solo l'apprendimento strutturalistico può promuovere la formazione e la crescita intellettuale dell'alunno e consentirgli di operare il "transfer".

Non è stato facile seguire in modo organico l'evoluzione del pensiero di pedagogisti come Dewey, Bruner, Maritain, Freire e Don Milani perché molte sono le implicanze che derivano sul piano dell'organizzazione dei metodi e dei contenuti dell'apprendimento. Ho cercato di mettere in luce i tentativi operati dal Dewey di diffondere negli USA la pratica del puerocentrismo, attraverso la scuola sperimentale istituita nell'Università di Chicago e gli sforzi di Bruner di superare l'associazionismo, frutto della vecchia psicologia, e di diffondere l'apprendimento come ricerca e sperimentazione, superando i limiti del pragmatismo. La ricerca mira anche a capire per quale motivo la scuola progressiva che aveva in Dewey il suo fautore e aveva incontrato tanto favore nell'opinione pubblica, era andata incontro a tante critiche, alcune anche severe.

Evidentemente, le ragioni da ricercarsi nella cultura americana dell'epoca, nella quale la pedagogia aveva una scarsa considerazione. Ciò spiega anche che lo stesso Dewey fu costretto ad ammettere che le critiche erano giuste perché i suoi collaboratori avevano realizzato male e in modo limitato i principi e le idee della sua concezione educativa.

APPENDICE

CAPITOLO PRIMO

PAULO FREIRE E LA LIBERAZIONE POSSIBILE

Nel tentativo di riconsiderare il pensiero pedagogico e filosofico di Dewey, di Bruner e Maritain nella problematica filosofica contemporanea, ho ritenuto estremamente utile e interessante una rilettura della concezione educativa di Paulo Freire, riconducibile ad una educazione come "liberazione possibile".

Il concetto di fondo della concezione freudiana è, appunto, la "liberazione possibile". Un primo merito di Freire è di aver colmato l'errore evidente nella concezione tradizionale, proponendo una riflessione sul tema della liberazione dell'uomo e sulla necessità di una presa di coscienza più adeguata del problema della formazione e della trasmissione della cultura e del sapere.

Il discorso incentrato sul tema specifico di una liberazione possibile ha precedenti da Platone a Comenio, fino a Huxley, però Freire approfondisce questo discorso in chiave scientifica fino a farlo diventare una proposta educativa concreta.

Freire rifiuta l'attivismo pedagogico il quale presuppone delle notizie e dei concetti già codificati, dei quali l'alunno deve prendere conoscenza senza essere condizionato dall'azione del maestro.

Secondo Freire le nozioni, i concetti, i significati vanno esplorati, criticati, alla ricerca di sensi più veri e profondi.

Il metodo Freire nasce in America Latina, in cui, come in altre parti del mondo sottosviluppato, l'uomo vive in una situazione di oppressione resa più drammatica dall'esigenza di liberazione; inoltre, l'oppressione è resa possibile da un tipo di educazione, quella tradizionale, che è uno strumento nelle mani delle classi dominanti.

Questo tipo di educazione impedisce o limita enormemente una crescita autentica dell'uomo che lo porti a dominare sulla realtà. L'analfabetismo contribuisce a rendere l'uomo più addomesticabile: emarginazione-analfabetismo diventano, pertanto, correlativi.

Freire propone agli educatori un'azione di liberazione dell'uomo che, cosciente della sua condizione, desideri liberarsi dalle coercizioni e dalle alienazioni per affermarsi come soggetto, autore del suo processo storico. Per essere tale, però, la liberazione richiede la presa di coscienza da parte del soggetto di un processo educativo attraverso il quale comprenda criticamente la realtà nella quale vive quotidianamente e la trasformi.

L'alfabetizzazione, per Freire, non è soltanto imparare a leggere e a scrivere ma è comprensione della realtà per una sua trasformazione. In tale ottica, la concezione freiriana diventa una "strategia educativa" contrapposta alla concezione tradizionale che si basava su una trasmissione autoritaria dall'educatore

all'educando, sulla "falsariga" di uno schema oppressore-oppresso¹.

L'apprendimento, quindi, cessa di essere memorizzazione di parole vuote, staccate dal contesto della vita, per diventare pratica di libertà.

L'esperienza educativa di Freire nasce nel Nord Est, in Brasile, regione assai povera e sottosviluppata, ma si diffonde, a causa dell'esilio cui è costretto per motivi politici, in Cile, negli Stati Uniti e nei paesi del terzo mondo. A Ginevra, Freire maturerà una concezione educativa più ampia e articolata nella quale tuttavia il soggetto rimarrà sempre l'uomo "oppresso" e la proposta educativa si muoverà sempre nel solco di una emancipata liberazione dell'uomo.

In tale ottica, azione educativa e teoria educativa sono due momenti del discorso pedagogico, due facce della stessa medaglia per cui non è possibile considerarle separatamente. La teoria acquista il suo significato partendo dalla prassi e la teoria può illuminare la prassi, è come dire con Kant, "che la teoria senza la pratica è vuota e la pratica senza la teoria è cieca", perché non illuminata dalla ragione.

Dal punto di vista filosofico Freire propone una sintesi tra pensiero cristiano, esistenzialismo e fenomenologia. Credenti, marxisti, educatori possono trovare in Freire le ragioni del loro impegno religioso, politico e culturale, ma Freire ritiene che questa sintesi ha

1 R. Pititto, *Paulo Freire e la liberazione possibile*, Modena, Centro Programmazione Educativa Vincenzi Editore, 1977, p. 16.

come scopo la elaborazione di un progetto educativo di liberazione dell'uomo.

L'interesse per l'uomo è il punto centrale della concezione educativa di Freire. Solo partendo da questa premessa si potrà comprendere il vero significato e la rilevante importanza della sua esperienza educativa. Se l'interesse per l'uomo denota l'origine cristiana e qualifica Freire come un pensatore cattolico, ciò non esclude l'influsso che il marxismo e le altre concezioni filosofiche hanno prodotto nell'elaborazione delle sue teorie, l'educazione intesa alla maniera freiriana, va al di là della concezione pedagogica tradizionale.

Non è più la scuola, ma la società a dover essere oggetto di trasformazione radicale. In attesa di una rivoluzione culturale, probabilmente impossibile, Freire ritiene realizzabile una "liberazione possibile" concessa dalle circostanze.

Freire rivolge una critica serrata alla civiltà moderna la quale più che essere occasione di emancipazione tende a creare sempre più oppressione. Infatti, i grandi agglomerati cittadini, gli spazi più ampi finiscono col togliere qualsiasi vincolo "critico e amoroso", per cui diventa impossibile creare una convivenza autentica e si genera una massificazione che finisce col distruggere l'individualità dell'uomo.

"La massificazione, dice Freire, isola l'uomo dalle sue radici, lo mette fuori dal processo temporale, lo accomoda adattandolo alla realtà"².

2 P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971, pp. 83-84.

In questo processo di massificazione, l'uomo non è più soggetto dell'educazione, ma oggetto di manipolazione per cui diventa un uomo sradicato.

Il progetto di Freire, quindi, mira a recuperare l'uomo come soggetto e a renderlo capace di appropriarsi del mondo della natura e della cultura, capace di conoscerlo, di trasformarlo. Operando in tal modo, l'uomo esce dalla temporalità e realizza la sua liberazione, che cessa di essere un'utopia. In definitiva, la concezione educativa di Freire, che ritiene l'uomo il principio cardine, è una pedagogia di ispirazione cristiana come, in linea di massima, quella di Maritain. D'altra parte, Freire stimola l'impegno delle Chiese cristiane a divenire protagoniste della lotta di liberazione dell'uomo perché più delle altre sono capaci di realizzare un'educazione che sia veramente liberatrice. Su questa linea, la pedagogia di Freire è strettamente legata all'Umanesimo cristiano, anche se sono evidenti apporti del marxismo alla comprensione dei fenomeni legati all'emarginazione e all'oppressione.

Differenze tra un'educazione depositaria e un'educazione come liberazione

L'educazione "depositaria" è un'educazione addomesticatrice, finalizzata ad addomesticare l'uomo analfabeta, colui che ha una concezione acritica del mondo. Questa pratica educativa ha lo scopo di conservare lo schema oppresso-oppressore. La classe dominante è interessata a favorire tale tipo di educazione perché impedisce la crescita dell'uomo e rifiuta i presupposti di ordine filosofico di ogni educazione centrata sull'uomo.

In definitiva, l'educazione depositaria si basa sui seguenti postulati:

- l'educatore educa, l'educando è educato;
- l'educatore pensa, l'educando è pensato;
- l'educatore parla, l'educando ascolta;
- l'educatore crea la disciplina, l'educando è disciplinato;
- l'educatore sceglie e prescrive la sua scelta, l'educando segue la prescrizione;
- l'educatore sceglie i contenuti programmatici, l'educando segue la prescrizione;
- l'educatore oppone la sua autorità in forma di antagonismo alla libertà dell'educando, che si deve adattare alle sue determinazioni;
- l'educatore è il soggetto dell'educazione, l'educando l'oggetto.

Nell'educazione per la liberazione, l'educatore sollecita a imparare, a scoprire in modo critico la realtà. Non vi sono soggetti che liberano e oggetti che sono liberati; non vi è dicotomia. Inoltre, l'educazione depositaria è prescrittiva, l'educazione liberatrice è dialogica, l'educazione depositaria concepisce l'educazione come dare/attivo, ricevere/passivo concetti, idee, nozioni, da una persona ad un'altra, educando-educatore; l'educazione come liberazione invece è un processo attivo che porta alla trasformazione dell'ambiente da parte di chi apprende. In realtà la differenza sostanziale tra le due modalità educative consiste nel modo di concepire l'uomo, nella concezione della natura e nel ruolo assegnato alla natura e alla storia.

L'educazione come liberazione, pertanto, non si riduce a una semplice trasmissione di notizie, ma tende a favorire la crescita della persona rifiutando la riduzione dell'uomo ad oggetto.

L'educazione, allora, diventa problematizzante in quanto l'uomo percepisce criticamente com'è nel divenire del mondo col quale e nel quale si trova. L'alternativa per Freire che opprime l'uomo è proprio questo. Se l'uomo sarà capace di leggere criticamente la realtà potrà iniziare a trasformarla. A questo punto emergono i diversi obiettivi delle due concezioni educative.

La concezione "depositaria" nasconde le ragioni che spiegherebbero la realtà, la maschera, creando falsi miti, negando ogni forma di dialogo educatore/edu-

cando; l'educazione liberatrice, invece, smaschera la realtà e ritiene il dialogo educativo tra educando/educatore lo strumento indispensabile nell'atto di apprendimento.

La prima è asservita al potere dell'oppressione, impedisce la creatività, impedisce all'uomo di crescere nella sua vocazione storica; la seconda accelera e sviluppa la creatività, stimola l'attività riflessiva e pratica dell'uomo sulla realtà e risponde alle sue esigenze in quanto la sua vocazione non sarebbe autentica al di fuori di una ricerca e di una trasformazione creatrice degli oppressi.

La soluzione della contrapposizione, per Freire, è un'educazione autenticamente liberatrice che assolve a due compiti diversi: a livello pedagogico supera la relazione autoritaria maestro-alunno, non abolisca l'autorità, ma ne trasformi il senso, elimini da essa ciò che è basato sulla forza o sul diritto. In conclusione, se l'educazione liberatrice porterà gli uomini ad assumere un atteggiamento di coraggio, non di rassegnazione nell'azione di trasformazione, avrà dato un risultato positivo, anche se non sarà riuscita a trasformare le strutture oppressive della società. Ciò che conta è che tale concezione educativa rappresenti un'azione di rottura sulla pratica educativa esistente, una rimessa in discussione delle certezze e dei valori acquisiti e un'apertura della coscienza a conquistare ciò che è possibile, a interrogare, a ricercare. Sulla base di queste considerazioni, Freire può ritenersi, a mio avviso, autenticamente attuale.

CAPITOLO SECONDO

DON LORENZO MILANI E L'EDUCAZIONE COME PRATICA DI LIBERTÀ

Tracciare le linee essenziali della concezione educativa di Don Milani non è impresa facile perché Don Milani non era un pedagogista, né risulta abbia seguito speciali studi pedagogici, tuttavia le sue idee, i suoi concetti, i suoi principi innovativi hanno costituito punti di riferimento per diversi pedagogisti contemporanei. D'altra parte, nella storia della pedagogia sono presenti figure prestigiose di educatori e innovatori che non erano pedagogisti: Comenio, Rousseau, Dewey, Bruner, Montessori, Decroly.

Don Milani dimostra un notevole spirito profetico che lo porta ad individuare nell'istruzione il mezzo fondamentale per rendere gli uomini "pari". La sua analisi sulla situazione della scuola non è rivolta solo alla scuola dell'obbligo, ma investe tutta la scuola.

La vostra scuola, dice Don Milani, è nata nel 1859, è nata male, è stata imposta in tutta l'Italia ed è ancora l'ossatura della vostra scuola attuale. Contro la tradizione di questa scuola, Don Milani richiama l'articolo 3 della Costituzione e chiede una diversa scuola dell'obbligo che renda pari Pierino, il figlio del dottore, e Gianni il figlio del contadino.

Don Milani sacerdote ed educatore a San Donato

A San Donato è relegato a reggere una piccola parrocchia di montagna. Don Milani non dimentica la scelta fatta nel 1942 di ridare la parola ai poveri per aiutarli a conquistare il potere. Non si tratta di un dono da dare ai poveri ma un debito da pagare. Scopre gradatamente la sua vocazione storica per i poveri, si immerge nel borgo proletario; scovando all'interno della condizione religiosa dei suoi parrocchiani, scopre aspetti sconcertanti: tutti i contenuti della religiosità popolare, catechismo, battesimo, comunione, matrimonio, predicazione, processioni si riconducevano ad una ritualità meccanica, a un vuoto formalismo.

L'analisi di questa situazione, condotta con rigoroso metodo scientifico, lo porta a riflettere sulle ragioni di questo comportamento, poco cristiano, del suo popolo. Si convince che la cultura religiosa degli adulti era pressoché nulla e che non era difficile ricondurre l'analfabetismo religioso all'analfabetismo culturale. Ponendo al centro della sua attività pastorale la scuola popolare, Don Milani condannava tutto il modello della Pastorale ad iniziare dal dopoguerra, la ricreazione fine a se stessa, il cinema, le attività sportive.

Ciò che lo colpì maggiormente, al suo arrivo a San Donato, fu lo spettacolo del Vespro. Pochi i giovani che lo frequentavano, molti quelli che andavano al campo sportivo. Decise di comprare un pallone, ma "al

suo pallone" non andavano in molti; giunse, allora, alla conclusione che bisognava intervenire sul livello culturale. L'unico mezzo risolutivo gli apparve l'istruzione civile, senza la quale non era possibile nessun dialogo religioso. Con la scuola pensava che non li avrebbe fatti cristiani, ma uomini ai quali avrebbe potuto insegnare la Dottrina. La scuola popolare sembrava a Don Milani l'unica possibilità perché il popolo uscisse dalla minorità religiosa. La scelta della scuola come strumento di liberazione e di riscatto dei poveri nasceva dalla lettura della miseria religiosa e intellettuale di un popolo cui mancava il linguaggio.

Don Milani prete e maestro a Barbiana

Il progetto educativo ideato e sperimentato a San Donato si intensifica e si sviluppa a Barbiana con maggiore intransigenza metodologica.

Don Milani era convinto che il voto, gli esami, il contenuto programmatico, i metodi utilizzati erano gli elementi di cui si serviva una scuola classista per perpetuare la mortalità scolastica, che era funzionale alla stratificazione sociale e si poneva come strumento di differenziazione. Don Milani rilevava che la mortalità scolastica finiva col colpire i ragazzi provenienti da famiglie non acculturate e svantaggiate sul piano sociale ed economico. La scuola di tutti diventava la scuola di pochi, di quelli che la cultura l'avevano in casa.

Nasce, allora, in Don Milani l'idea di una nuova scuola che desse maggiore spazio ai ragazzi svantaggiati e rendesse uguali i punti di partenza. Era il tentativo di demolire la scuola classista con proposte alternative che realizzassero tre fondamentali riforme:

- Non bocciare
- A quelli che sembrano cretini dagli la scuola a Tempo Pieno
- Agli svogliati basta dare uno scopo

In questo contesto assume la sua specifica connotazione la scuola a Tempo Pieno, che nell'idea di Don Milani doveva caratterizzarsi non per l'ampliamento

dell'orario di funzionamento, ma come scuola della piena educazione, che si ponesse come ricerca di nuove forme di studio motivate e personalizzanti, con l'intento di rendere "pari" alunni provenienti da realtà socio-culturali e ambientali diverse.

Una scuola, in definitiva, del diritto alla cultura, che rendesse uguali "Pierino" e "Gianni" e desse maggiori attenzioni alla scuola dell'infanzia (che mancò in Don Milani); egli ignorò che proprio in quel periodo la mente, il carattere e l'animo del bambino progrediscono in maniera così spedita senza paragoni con le fasi evolutive successive. Non a caso, l'età dei tre anni è considerata, ai fini dell'apprendimento, un'epoca d'oro!

Per quanto riguarda le tecniche educative, Don Milani rifiuta il criterio di discipline scolastiche separate e fonda la sua attività didattica sui centri di interesse. I cardini della sua attività didattica risultano essere l'italiano, le lingue straniere, la storia, l'educazione civica e la lettura critica dei giornali. Don Milani sa che l'educazione scolastica centrata sul linguaggio di una certa classe sociale fa sì che le capacità linguistiche non sviluppate in modo adeguato dalle classi subalterne diventano cause di handicap, ritardi, evasione dall'obbligo, bocciature.

Sa perfettamente che la scuola classista predilige il codice linguistico "articolato" per gli alunni delle classi borghesi, il codice "ristretto" per gli alunni delle classi operaie e contadine. Ciò porta Don Milani ad attribuire una funzione prioritaria all'educazione lingui-

stica. Egli è convinto che è il possesso del linguaggio a rendere uguali; è uguale chi sa esprimersi e capisce l'espressione degli altri.

L'utopia pedagogica di Don Milani è centrata sulla restituzione della parola ai poveri. L'appropriazione della parola da parte dei poveri è vista da Don Milani come educatrice e liberatrice: educatrice perché col suo possesso il popolo diventa capace di ricevere l'apporto dei suoi simili migliori di lui, perché la parola educa al dominio del mondo ed evita i pericoli di essere esposti alla disinformazione; liberatrice perché il povero, da oggetto, diventa soggetto di storia, si libera della solitudine, della sua condizione di vita teologica e ha la possibilità di inserirsi nel mondo storico e sociale.

In questo modo l'alfabetizzazione linguistica diventa alfabetizzazione culturale, sociale, religiosa, politica. Accanto all'educazione linguistica e delle lingue straniere, assume notevole importanza la lettura dei giornali, feconda alternativa al libro di testo. Attraverso la lettura del giornale, Don Milani educa i suoi ragazzi all'esercizio critico che è essenziale per il recupero della libertà sociale, spesso compromessa da informazioni manipolate e addomesticate. Attraverso la lettura del giornale, Don Milani risaliva all'insegnamento della storia e dell'educazione civica.

L'insegnamento della storia, a Barbiana, si localizzava sulla comprensione di fatti e avvenimenti che avevano condizionato la vita dell'uomo: non re, generali, stupide guerre tra nazioni, ma Rivoluzione Russa, fa-

scismo, liberazione dell'Africa, dell'Asia. A Barbiana c'era il rifiuto di una storia neutra, asettica, ma c'era lo studio di una storia impegnata e politica sotto il vaglio di una storia recente, trascurata dalla scuola ufficiale. I ragazzi di Barbiana aspiravano a rimpadronirsi di quella storia di cui i contadini, che pure l'avevano fatta, erano stati espropriati. Don Milani ha lasciato un enorme patrimonio di idee, concetti, di proposte che corrono il rischio di essere svalutate.

La borghesia e la stessa gerarchia della Chiesa lo avevano avversato perché non lo avevano capito e hanno scoperto che poteva servire da morto. Don Milani, però, si unisce all'elenco dei profeti, che osteggiati in vita, sono ripresentati dopo morti, svuotati del loro più autentico e originale messaggio. Rimane il fatto che molti educatori contemporanei hanno preso spunto da alcune riflessioni di Don Milani nel teorizzare le loro concezioni educative.

Mi riferisco al superamento dell'insegnamento individuale in favore dell'insegnamento individualizzato e del lavoro di gruppo, alla lotta in favore degli ipodotati e dei diversamente abili. Non è errato pensare che anche la legge 517 del 1977, quando richiama la necessità di organizzare attività didattiche personalizzate in favore degli alunni che incontrano difficoltà nell'apprendimento, ivi compresi i portatori di handicap, abbia reso attuale il messaggio di Don Milani: "Non c'è peggiore ingiustizia che fare le parti uguali fra disuguali".

Quando arriva a Barbiana, Don Milani trova una realtà sconcertante: ci sono solo 6 anime, gli altri 90 sono contadini, sinonimo di ignoranti, privi di istruzione.

Don Milani ricopre con equilibrio e sapienza il doppio incarico di prete e maestro. Egli è convinto che occorre dar vita ad una scuola di Base che faccia tutti uguali gli uomini e tutti i cittadini sul piano culturale, capaci di pensare e di esprimersi. Don Milani si convinse inoltre che la scuola era il bene della classe operaia che doveva far scoprire ai giovani il piacere della cultura.

Nella sua scuola non c'è più posto per la ricreazione; per qualche tempo vissero uno a fianco dell'altra, poi la scuola prese il sopravvento, anche se le distrazioni del mondo costituivano una notevole tentazione.

La scuola popolare di San Donato, cui parteciparono tutti i lavoratori; era una comunità di giovani che insieme studiavano, prima di tutto lingua e grammatica, sotto la direzione di Don Milani. Era una scuola di lavoratori non di studenti. Questa scuola rappresentò l'antefatto, della scuola di Barbiana nella quale, oltre i consueti programmi delle scuole popolari, si faceva anche arte.

L'ignoranza religiosa che aveva riscontrato negli adulti lo aveva convinto che il catechismo che i ragazzi ricevevano non lasciava alcuna traccia di sé al di là dell'età infantile. Ciò lo aveva convinto che la soluzione dipendeva strettamente dalla soluzione del problema dell'istruzione civile e da un minimo di preparazione logica e linguistica.

L'esperienza fatta nella scuola popolare di San Donato aveva dimostrato che quando un operaio, un contadino aveva raggiunto un sufficiente livello di istruzione civile non aveva bisogno di lezioni di religione per avere un'istruzione religiosa. A Barbiana trova una sola scuola elementare, una scuola unica pluriclasse, dalla prima alla quinta classe in una sola aula e affidata a un solo maestro. Gli alunni terminavano la quinta classe in una condizione di semianalfabetismo e andavano a lavorare.

La scuola che pensò di organizzare Don Milani era una scuola a "Pieno Tempo" che funzionasse per 12 ore al giorno e per 365 giorni all'anno. La scuola si caratterizzava non tanto per l'ampliamento del tempo scuola, quanto per la diversa impostazione metodologica e didattica: era una scuola non integrativa di quella esistente e sostitutiva del doposcuola, ma una scuola alternativa.

I ragazzi vivevano praticamente con Don Milani, insieme leggevano i libri, il giornale, la posta e insieme scrivevano. La scuola di Don Milani era, cioè, una scuola comunità, una scuola austera, dove non c'erano vacanze, né spazi per la ricreazione, ma tanto tempo a disposizione per studiare. A un certo punto i ragazzi iniziarono anche a recitare. Questa scuola, secondo Don Milani aveva il compito di far superare il dislivello culturale di base tra la classe padronale e la classe lavoratrice. Per Don Milani ciò non costituiva un'utopia. Egli era un maestro intransigente e duro, ma nutriva una affettuosa simpatia e una profonda

fiducia nei giovani. Dice, infatti, che aveva insegnato loro ad esprimersi, mentre loro gli avevano insegnato a vivere.

A Barbiana Don Milani trova, anche, un gruppo di ragazzi che andava alle elementari. La mattina a scuola, la sera da Don Milani ad imparare. Passavano tutti i pomeriggi, le domeniche, le estati da Don Milani. Un'estate portò i ragazzi in gita a Firenze e poi a Milano, a Roma. terminate le elementari, rimasero solo in sei che cominciarono a seguire le lezioni di avviamento professionale, l'unica scelta che si poteva fare come privatisti e sostenere, poi, gli esami a Firenze.

La scuola funzionava per dodici ore al giorno senza un attimo d'intervallo, tranne un quarto d'ora al mattino un quarto d'ora al pomeriggio. Si iniziava con i libri di testo, si leggeva e si spiegava, poi si continuava con la lettura dei giornali e lo studio delle lingue straniere: francese, tedesco, inglese.

Don Milani era convinto che ciò che rendeva diversi Pierino, il figlio del dottore e Gianni, il figlio del contadino, non erano le diverse qualità intellettuali, ma il possesso di un patrimonio linguistico più articolato. Se possiedi, dice Don Milani, duecentocinquanta vocaboli e il tuo padrone ne possiede non meno di mille, lui resta padrone, tu rimani nella condizione in cui sei, povero e servo. Se possiedi più vocaboli, sei alla pari col tuo padrone, il quale non può dirti che non capisci, non ti può ingannare e rubare, puoi leggere e scrivere come tutti i padroni, puoi fare un lavoro diverso da quello che fai e se avrai voglia puoi aiutare

gli altri a leggere e a scrivere, a lavorare meglio del tuo padrone, perché lui non sa lavorare e quand'anche sapesse lavorare non ha fatto tutto il lavoro che hai fatto tu.

A Barbiana Don Milani comincia con una specie di doposcuola per i sei ragazzi delle elementari, in seguito si aggiungono ragazzi provenienti da altre borgate, fino ad arrivare a trenta, ragazzi che non erano riusciti a studiare in altre scuole. La scuola di Barbiana nasce come scuola di avviamento al lavoro e solo dopo si trasforma in Scuola Media Unica, una scuola che gli offre l'occasione di studiare la questione dei bocciati. Don Milani conosce il sistema che viene adoperato in America per creare la differenza fra bianchi e neri, "scuola peggiore ai poveri fin da piccoli". Egli sa che lo stesso sistema è adottato in Europa e in Italia, specialmente nelle scuole elementari e medie. In questo sistema, la bocciatura è quantomeno sospetta perché i bocciati appartengono tutti alla classe operaia. Don Milani cerca di riportare la scuola e il linguaggio che serve per comunicare verso valori essenziali. Utilizza la metodologia del "mutuo insegnamento", i più grandi insegnano ai più piccoli e intanto imparano per sé, Don Milani ingegnava ai più grandi e coordinava il lavoro di tutti.

Alcune attività si svolgevano in comune, la lettura dei giornali e la discussione con l'ospite che arrivava a scuola.

A Barbiana vigeva il principio di sostituire alla capacità d'imparare a memoria, la capacità di comprende-

re, al principio del saper fare senza capire, il principio del saper fare comprendendo. Anche per questo motivo lo studio del vocabolario e della lingua aveva un ruolo predominante.

Don Milani era contrario allo studio della linguistica e della matematica moderna, ma ebbe comunque vivo il senso della dimensione sociologica del linguaggio e della sua valenza intellettuale. Egli vide sempre meglio lo strumento del comunicare e del ragionare nel linguaggio comune, come nel linguaggio letterario e matematico.

A Barbiana, Don Milani matura la consapevolezza che se la scuola funziona, per poche ore, il programma potrà essere svolto solo nelle sue linee essenziali; una scuola a Tempo Pieno invece garantisce lo svolgimento di tutto il programma in tutte le sue parti senza fare distinzioni o selezioni se è meglio il Latino o l' "Eneide", se è meglio il linguaggio di Monti o di Annibal Caro.

Nella scuola di Don Milani si va per ascoltare il maestro, è interessante solo l'opinione del maestro e chi non è d'accordo con lui se ne vada.

Sembra una situazione diversa dall'orientamento pedagogico contemporaneo che vede nel maestro colui che guida, che orienta che suggerisce, che incoraggia. Comunque Don Milani non impone i contenuti ma intende offrire i mezzi per lo studio dei contenuti.

La superiorità del maestro consiste semplicemente nella coscienza della propria dignità di uomo e di cittadino, affonda le sue radici nella critica dell'educa-

zione all'umiltà del Seminario, che per Don Milani è diseducativa in quanto produce il conformismo a ogni livello con le comprensibili conseguenze negative.

Ogni ragazzo va educato a prendere coscienza della propria dignità di uomo e di cittadino che pensa con la propria testa e non aspetta ordini dei superiori per agire e operare. Il maestro deve essere, per quanto possibile, profeta, deve saper scrutare i segni dei tempi. Don Milani è soprattutto profeta e veramente maestro, proprio perché rinuncia alla funzione di datore del sapere per divenire portavoce dei suoi ragazzi, verso i quali si sente debitore e ai quali riconosce il diritto di parlare: "Devo tutto quello che so ai giovani contadini cui ho fatto scuola. Quello che loro credevano di stare imparando da me, sono io che l'ho imparato da loro. Io ho insegnato loro soltanto ad esprimersi, mentre loro mi hanno insegnato a vivere"³.

Don Milani opera una distinzione tra cultura borghese e cultura popolare che ritiene più vera, più autentica, perché vita vissuta. Don Milani non è contro la cultura, ma contro la falsa cultura, soprattutto contro quegli intellettuali che presumono di esserne i padroni.

Secondo Don Milani, il povero è colui che è svantaggiato, povero è il disoccupato, l'emarginato, l'oppresso dal padrone, dall'intellettuale, dal governo, dai preti, è l'uomo violentato. Barbiana è un paese ricco di poveri, gli abitanti sono tutti contadini e operai. I poveri sono amati da Don Milani più del Papa, della Chiesa e dello stesso Dio.

3 L. Milani, *Esperienze pastorali* [1958], Firenze, L.E.F., 1966, p. 127.

L'acquisizione della parola e il mezzo sociale più adatto per raggiungere la parità sociale col resto del mondo. L'azione pedagogica, spinta fino ai limiti normali diventa azione sociale, perfino politica.

Mario Lodi, che aveva avuto con Don Milani una fitta corrispondenza epistolare, afferma che prima di tutto bisogna agire nella scuola sul piano politico e, conseguentemente, sul piano didattico.

Albino Bernardini, in una pubblica conferenza, dichiarò che ogni maestro deve essere un uomo politico, nel senso che deve essere capace di analizzare, cogliere la realtà in cui vive per portare la vita nella scuola, assieme ai bambini. Anche Makarenko afferma che non si può educare l'uomo, non si svolge un lavoro di educazione, senza uno scopo politico.

Il metodo pedagogico deve scaturire dalle nostre finalità politiche e sociali. Il maestro è il "sole della scuola", diceva Comenio, come non c'è vita senza sole, così non c'è scuola senza il maestro. Il contenuto di questa affermazione pedagogica è applicabile alla scuola di Don Milani. Essere maestro, per Don Milani, significa avere onestà senza pari e quando si insegna a persone indifese, come i bambini, i poveri, il maestro deve possedere delle qualità ancora maggiori, deve rispettare la coscienza, la libertà degli scolari. Don Lorenzo era convinto che per difendersi da tutti, gli operai, i contadini avevano bisogno di istruzione. Nella "Lettera aperta a un predicatore", Don Milani scrisse: "davanti a Dio vi prometto che faccio questa scuola soltanto per darvi l'istruzione e vi dirò sempre

la verità di ogni cosa, sia che faccia comodo a me, sia che non faccia comodo alla mia ditta, sia che le faccia disonore”⁴.

Don Lorenzo crede nel valore della scuola, che nella sua attività ha avuto sempre un posto predominante. La scuola popolare è il mezzo su cui punta per aprire le menti dei giovani alla comprensione della realtà, attraverso la discussione critica sugli aspetti della vita. La scuola era lo strumento migliore di quelli a disposizione per far crescere e maturare i poveri, per renderli capaci di interpretare criticamente la realtà nella quale vivevano e, inoltre, per renderli capaci di esprimersi e ricevere. Se una persona non è capace di esprimersi e di difendersi diventa più facilmente preda degli avvoltoi e avvoltoi siamo tutti con i più deboli: i partiti politici, i padroni, gli Enti, i preti.

In ogni caso, l'unica e più triste conseguenza del dislivello culturale risiede nella poca istruzione. I poveri non hanno solo ragione e virtù, ma anche i loro vizi, tuttavia non bisogna scendere al loro livello, ma elevarli, farli diventare uomini, nostri simili.

Don Lorenzo non era tuttavia un patito della scuola, la stimava perché la considerava necessaria, l'amore che nutriva per gli uomini si riversava sulla scuola che li aiutava a maturare. Scrivendo a Meucci il 25 giugno 1951, diceva: “lo sai cos'è per me la scuola popolare, vero? È La pupilla destra del mio occhio destro”.

4 Don Milani, “Lettera a un predicatore”, in «Vita cristiana», poi pubblicata come appendice alla prima parte di *Esperienze pastorali*, cit.; cfr. V. De Falco, *Lorenzo Milani. Educazione e liberazione degli oppressi*, Napoli, La Nuova Cultura Editrice, 1978, p. 43.

Don Milani inizia la sua attività di maestro nella scuola privata di Calenzano di San Donato. Era una scuola per soli uomini, più tardi diventerà statale per cinque mesi all'anno. Non tutti i giovani potevano frequentarla perché per motivi di lavoro, non tutti potevano essere presenti alla stessa ora. Gli alunni erano centotrenta, ma il numero di quelli che la frequentavano era fluttuante e rispecchiava la vita dei giovani contadini. Il fatto destava preoccupazione in Don Milani perché riteneva che tutti dovevano frequentare la scuola perché tutti avevano il diritto di istruirsi.

L'inizio fu difficile probabilmente perché la scuola era tenuta da un prete in un Paese in cui nelle votazioni del 1946 il Partito comunista aveva raggiunto il 68,7 per cento dei consensi ed anche perché si trattava di un tentativo isolato. Don Milani non mancava di invitare i giovani a frequentare la scuola in tutti i modi, non esclusi quelli forti. Agli amici che gli chiedevano come faceva a fare scuola e come faceva ad averla piena, rispondeva che la scuola deve essere vita, una parte, un aspetto solo della vita tradisce l'uomo, lo aliena. La scuola quindi deve riflettere tutti gli aspetti della vita che viene prima della stessa scuola.

Don Milani riteneva addirittura sbagliata la domanda di fondo: bisogna preoccuparsi non "di come bisogna fare per fare scuola", ma "di come bisogna essere per poter fare scuola". Anche la politica viene prima della scuola, anzi se una scuola non vive di politica non ha senso perché non sarebbe vita, sarebbe una cosa mor-

ta, com'è ora. Secondo Don Milani le cose fondamentali per fare scuola sono:

- vibrare non per cose alte;
- credere con tutta l'anima in ciò che si propone;
- non bisogna essere interclassisti, ma schierati;
- bisogna ardere dal desiderio di elevare il povero a un livello superiore, più da uomo, più spirituale, più cristiano;
- nessuna pressione di ordine politico;
- essere aderenti alla realtà;
- avere fiducia nei giovani.

Solo così i giovani lasceranno tutte le distrazioni del mondo e frequenteranno la scuola.

La scuola popolare di Barbiana cresce e matura con Don Milani. Diventa qualcosa di più di una scuola, è una specie di ditta, una società di "mutuo soccorso", un partito, una comunità religiosa, una loggia massonica, un cenacolo di apostoli, è qualcosa di tutto questo. La scuola diventa il centro della vita di Don Milani che prende coscienza che la scuola è il solo strumento per un discorso cristiano e non può prescindere da un discorso umanamente più vasto in quanto il Cristianesimo deve trasparire dalle cose e non deve essere imposto.

Le materie scolastiche e i fini della scuola

Le materie scolastiche erano numerose: l'italiano, le lingue straniere, la musica, le esperienze del venerdì - conferenze tenute da esperti su sui vari ambiti del sapere, seguite dai giovani con molto interesse.

Non mancavano iniziative particolari, come le recite. Don Milani aveva constatato che a San Donato c'era un notevole dislivello culturale tra la classe borghese e la classe contadino-operaia. Sulla base di questa considerazione decise di lavorare non tanto per colmare l'abisso di ignoranza, quanto l'abisso di indifferenza. I fini e l'impostazione della scuola di Barbiana erano diversi.

A Barbiana c'era la volontà di inserire i giovani nelle strutture borghesi della società perché le modificassero. L'educazione, quindi, aveva una valenza più sociale. Era importante, pertanto, che i giovani studiassero per conseguire un diploma per essere accettati e per poter agire.

A San Donato, invece, colmare l'abisso di indifferenza significava dare ai giovani la possibilità di diventare uomini veri, consapevoli della loro dignità, dei propri diritti e che fossero capaci di difenderli.

La scuola di Barbiana curava anche la formazione politica dei giovani, politica che non significava sostenere questo o quel partito, ma nel senso di promozione dell'uomo ad ogni livello. I poveri per non rimanere poveri hanno bisogno di una loro scuola, una scuola

che non dipenda dai padroni, una scuola, cioè, fatta dai poveri per i poveri, in cui l'anima è la politica, intesa come presa di coscienza della propria dignità umana e come volontà e impegno di risolvere tutti i problemi concernenti lo sviluppo di questa dignità⁵. Il fine ultimo della scuola dev'essere la vita. La scuola deve aiutare l'uomo a realizzarsi, permettendo all'uomo che è dentro di lui di sbocciare - ricorda la stessa affermazione di Maria Montessori.

A Barbiana si partiva dai fatti: la strada che manca, l'acqua che si perde nel campo di un signorotto e manca nel campo di un contadino, le notizie di cronaca di un giornale, la conferenza di un esperto, un viaggio, una lettura. Era fondamentale lo studio e l'approfondimento della propria cultura contadina e montanara con la ricchezza dei suoi contenuti e dei suoi valori. Appare evidente la differenza con la scuola dei nostri giorni nella quale il docente si limita a trasmettere agli alunni un pacchetto di notizie, già confezionato, uguale per tutti e a cui tutti si devono adeguare, entro limiti di quantità e di tempo stabiliti. Una scuola così concepita abitua l'alunno all'obbedienza, invece di prepararlo alla responsabilità personale; non prepara alla vita, abitua l'alunno ad obbedire ciecamente, perché tutta la sua vita sia un'obbedienza cieca.

A San Donato i ragazzi studiavano la sera, la mattina, il giorno lavoravano nei campi, a Barbiana, invece, ol-

5 R. Francesconi, *L'esperienza didattica e socio-culturale di Don Lorenzo Milani*, Modena, Centro Programmazione Educativa, 1976, pp. 326-327.

tre al lavoro nei campi c'era il lavoro nelle officine che si alternava allo studio.

L'idea del maestro in Don Milani

La formazione del maestro era al centro delle sue preoccupazioni.

Le qualità che ritiene debba avere sono in sintesi: sincerità, dedizione, saggezza, essere giusto verso tutti i ragazzi, deve combattere ogni sorta di differenza tra i suoi ragazzi, deve amarli più della scienza.

L'istituto Magistrale deve servire per chi vuole fare il maestro sul serio, non per altri fini. Don Milani era un maestro pratico, era convinto che i ragazzi di Barbiana avevano necessità di inserirsi nella scuola. Senza un "pezzo di carta" non avrebbero avuto la possibilità di combattere ad armi pari. La condanna della ricreazione e del gioco era uno degli aspetti più originali della scuola di Barbiana contro la pedagogia moderna.

A questo punto appare chiaro il significato della scuola a Pieno Tempo. La scuola di Barbiana non è tale solo per l'ampliamento del tempo scuola, ma perché è una scuola alternativa, coincide con la vita di un determinato gruppo in una situazione storica precisa che include nel suo giudizio anche la società circostante.

Il concetto sui libri di testo

Il problema sull'uso o meno dei libri di testo non è stato un argomento di studio e di riflessione. Resta il fatto che di ogni libro ce ne era una copia sola per cui i ragazzi si raggruppavano sopra un libro.

Il libro è certamente un mezzo di cultura e potrebbe avere una validità se rimanesse nella sua relatività, quando, cioè, si può demistificare e quando non diventi un assoluto nella scuola. Al culto del libro di testo vengono poste delle alternative: la lettura del giornale, la critica filologica dei testi, l'uso di strumenti audiovisivi, ma soprattutto la tecnica dell'arte e dello scrivere.

La lettura del giornale assume un significato molteplice: è lo strumento che permette un contatto diretto con la realtà, porta le notizie con più celerità, provoca la discussione e il confronto delle opinioni, viene letto ad alta voce e ogni frase, ogni parola viene spiegata. Accanto al problema dell'informazione del giornale, si pone quello degli altri mezzi di comunicazione: fumetto, radio, TV, cinema, di fronte ai quali Don Milani usò parole molto dure e li ritenne strumenti di ateismo atavico.

Nonostante questa pessimistica visione, Don Milani ha una tacita stima verso stampa, cinema e televisione. Agli strumenti, più o meno tecnici, usati dalla scuola tradizionale "ospedale che cura i sani e re-

spinge i malati”⁶, la scuola di Barbiana scopre l’arte dello scrivere. Gli scritti di Don Milani, infatti, sono esigui. La parola è troppo importante per essere usata con superficialità. Tale tecnica è usata ad esempio in “Lettera a una professoressa”, il primo capolavoro di questa tecnica. Ogni parola viene usata come se fosse usata per la prima volta nella storia, viene riproposta nella sua purezza e nella sua forma primordiale e genuina. Da ogni frase viene tolto il superfluo. Ci sono parole oggettive che valgono per tutti, per cui un’opera tanto è più arte quanto più le segue e si avvicina al vero. Così la classe operaia saprà scrivere meglio di quella borghese.

È molto probabile che questa tecnica si ispiri al testo libero di Freinet⁷. Don Milani dimostra nei fatti di essere nello stesso tempo maestro e pedagogo, non lascia occasione per lanciare accuse alla scuola del suo tempo: scuola classista, selettiva, scuola di Stato che rifiuta i ragazzi che si trovano bene all’esterno, in officina, nel sindacato. Ciò porta Don Milani a considerare che la scuola è tutto, tranne che vita.

6 L. Milani, *Esperienze pastorali*, cit., p. 28.

7 Maestro elementare, francese, ideatore della tipografia a scuola come strategia didattica

Necessità di un metodo

Don Milani aveva maturato la convinzione che i poveri si trovavano in una condizione di inferiorità politica, economica e sociale perché fra loro e i borghesi c'era un abisso di inferiorità culturale. Gli operai, i contadini, i montanari hanno una loro cultura che ha come centro l'uomo, ma non solo rinunciano alla loro cultura, ma se ne vergognano e così fanno il gioco dei padroni. I poveri finiscono con l'avvicinare e invidiare i loro sfruttatori.

Il compito della scuola, allora, è di chiarire e approfondire i valori della cultura dei poveri e poi criticare la cultura dei ricchi, vuota, insidiosa, egoista. Ciò esige di abituare i ragazzi alla critica sistematica della cultura e dei valori della borghesia. Necessita, cioè, un metodo che sia alternativo a quello in uso nella scuola statale che è centrato sul voto, arma della discriminazione, che fa la differenza tra alunno e alunno per mezzo del voto.

Gli studi più recenti hanno dimostrato che la discriminazione viene costruita lungo tutta la vita di un ragazzo; inizia già nella famiglia, continua nella scuola ed esplode nel momento in cui cerca di inserirsi nell'apparato produttivo della società. I responsabili di questa situazione Don Milani li individua nei genitori, nei maestri, nei professori, nei preti, nei politici, spesso coscienti o convinti pienamente del loro ruolo e delle gravità commesse.

Il quadro orario e il contenuto programmatico

Il quadro orario e il contenuto programmatico della scuola di Stato sono fatti apposta per esasperare la discriminazione. I contadini passano più tempo a casa e nei campi che a scuola, che è classista proprio per il tempo scuola e il calendario. La nuova scuola media unica resta tagliata su misura per i ricchi, che la cultura ce l'hanno già in casa e vanno a scuola solo per mietere diplomi.

Per dovere di giustizia, Don Milani ritiene che si debba istituzionalizzare la scuola a Tempo Pieno che sostituisca il doposcuola e si caratterizzi come scuola alternativa, che funzioni tutti i giorni, anche la domenica e anche nei mesi di luglio e agosto. In una scuola così organizzata non servono neanche gli esami, soprattutto perché gli esaminatori sono i loro maestri, i loro professori con i quali hanno fatto scuola per anni. Sull'insegnamento della storia, Don Milani ha delle idee innovative. La storia non serve per giudicare il passato, al centro c'è l'uomo e la sua lotta per essere libero, uguale agli altri; l'uomo, la fame, lo sfruttamento, la speranza in un mondo migliore. La storia, in sostanza, è la lotta per la conquista della libertà, della dignità umana, dell'Unione fra i popoli, della pace, del progresso. Il centro dell'attività di apprendimento nella scuola di Barbiana è il giornale, in cui c'è tutto: l'italiano, la storia, la geografia l'educazione civica.

Sul giornale, inoltre, le notizie non sono riportate in maniera sistematica, esaustiva, per cui i ragazzi avevano la possibilità di approfondire i fatti in maniera personale. Nasce così un libro che riflette la cultura dell'ambiente in cui opera la scuola ed esprime in un italiano immediato e di tutti la storia del nostro tempo con riferimento ai fatti lontani, in luoghi in cui i ragazzi vivranno e ai problemi da risolvere insieme.

I principi fondamentali del metodo e gli argomenti di studio

I principi fondamentali su cui si fonda il metodo seguito nella scuola di Barbiana sono i seguenti:

- tutti gli uomini sono uguali;
- l'autorità non è privilegio di pochi, ma è un servizio verso gli altri;
- il primo dovere dell'uomo è la solidarietà;
- l'uomo ha bisogno di vivere con gli altri;
- solidarietà fra gli studenti;
- eliminazione di ogni mezzo fiscale e di potere;
- collaborazione fra gli studenti.

A Barbiana si insegna l'arte dello scrivere, come qualsiasi arte, che non è presente nei programmi della scuola di stato. I giudizi emessi sugli elaborati dai professori sono delle constatazioni, non uno strumento di lavoro.

Gli argomenti riguardano, quasi sempre, temi lontani dalla vita del ragazzo, meglio sarebbe far parlare i ragazzi della realtà sociale in cui vivono, dei genitori, del lavoro e della stessa realtà scolastica. In questo modo i ragazzi si abituano a parlare e a scrivere su cose che fanno parte della loro vita, della loro storia e non si esercitano a vuoto, su argomenti dei quali, a volte, non conoscono neanche il significato.

I persi e i respinti sono la dimostrazione dell'attività selezionatrice della scuola di stato.

Don Milani aveva interesse a che i poveri avessero l'arma della parola per difendersi e difendere la propria cultura. Se non possiedono la lingua come gli altri, i poveri non possono considerarsi uomini e battersi per essere considerati uguali.

La lingua deve essere conosciuta profondamente per essere utilizzata con precisione nel momento in cui necessita. Il latino serviva a questo scopo e Don Milani lo utilizzava per dimostrare l'origine lontana della parola, lo utilizzava, cioè al servizio della lingua italiana.

L'alfabetizzazione in Freire e in Don Milani

Un confronto tra le concezioni educative di Freire e Don Milani non è particolarmente difficile perché ambedue originano da una comune matrice: la condizione socio-culturale e umana dei poveri e degli oppressi. Ambedue gli educatori ritengono che l'opera educativa deve essere rivolta a ridare la "parola" agli oppressi, ai poveri, agli emarginati, agli sfruttati, perché la parola è l'unico mezzo a loro disposizione capace per renderli "uguali".

I due educatori hanno in comune anche la matrice cristiana, quella di Freire prevalentemente culturale, quella di Don Milani prevalentemente dogmatica. Freire giunge a ipotizzare una concezione educativa opposta a quella "depositaria", mentre Don Milani è pedagogicamente nella provvisorietà delle circostanze, nella fedeltà alla vita particolare. In ambedue gli educatori la scelta della concezione educativa deriva da motivi concreti e contingenti, nasce dall'esigenza di alfabetizzare e coscientizzare il povero, l'oppresso per abilitarlo a riscoprire la vera "immagine divina" e riabitarlo a lottare con la storia, con i secoli, col dislivello culturale, per difendersi meglio dalla angherie, dai soprusi dei potenti.

La coscientizzazione, afferma Freire, non è la semplice presa di coscienza, questa è solo l'inizio. Essa è un impegno storico dell'uomo per la trasformazione della realtà, è un impegno atavico. È la proposta educativa

di Freire per la liberazione dell'oppresso e il dialogo è lo strumento più adeguato. Coscientizzazione, allora, significa prendere possesso della realtà, lacerarla per realizzare il progetto dell'uomo "essere soggetto della realtà". Il dialogo diventa momento di incontro delle coscienze degli uomini che insieme agiscono per trasformare il mondo.

Per Don Milani, invece, coscientizzazione significa prendere coscienza della propria dignità umana, della propria condizione di povero, di emarginato, è lotta per conoscere criticamente la realtà per trasformarla. In estrema sintesi, si possono tracciare i punti di comune rilevanza educativa: per Freire, la situazione degli oppressi è tale in quanto è stata loro "rubata" la parola. Parlare è un privilegio di tutti non di alcuni. Freire è contro il populismo, contro l'uso dei soppressi come oggetto. Freire ritiene che gli intellettuali potrebbero aiutare gli oppressi; la violenza, nella storia, non è mai scoppiata per opera degli oppressi, ma degli oppressori; spesso l'oppresso non aspira a liberarsi, ma tende a identificarsi con l'oppressore, i giornali e i Mass Media sono decisivi mezzi di codificazione a servizio del potere.

Anche Don Milani ritiene che tutta l'opera educativa deve essere rivolta a ridare la "parola" ai poveri; la scuola è fatta non come un dono da fare ai poveri, ma come un debito da pagare, come un dono da ricevere. Don Milani è contro i partiti politici e gli intellettuali che considera i più raffinati traditori dei poveri, tuttavia, nonostante la continua critica non perde i contatti

con gli intellettuali. I contadini e gli operai non sono stati mai al potere. L'esercito ha marciato sempre agli ordini di una classe ristretta. Il giornale demistificato diventa un'utile tecnica didattica.

Dal confronto emerge in maniera chiara che solo l'istruzione può colmare la differenza che separa gli uomini e li rende disuguali. In questa ottica, appare sempre più attuale l'illuminata l'idea di Don Milani che "non c'è maggiore ingiustizia che fare le parti uguali fra disuguali".

Questa affermazione ha influenzato diverse concezioni educative contemporanee e in parte lo stesso quadro giuridico: l'abolizione dell'insegnamento collettivo a favore dell'insegnamento individualizzato e il lavoro di gruppo, il supporto personalizzato in favore degli alunni che incontrano difficoltà nell'apprendimento, ivi compresi i portatori di handicap - legge 517 del 1977 - e infine l'idea di una scuola a Pieno Tempo, intesa come scuola della piena educazione.

POSTFAZIONE
DI CARLANGELLO MAURO

AVVOLTOI SIAMO TUTTI
CON I PIÙ DEBOLI

Da profano e da letterato con scarsa conoscenza del pensiero pedagogico, non essendome mai occupato e avendo leggiucchiato testi dalla biblioteca di famiglia, oltre allo studio manualistico corrente che si fa nei manuali di storia della filosofia di alcuni dei pensatori trattati nel presente volume, non posso non esprimere la mia ammirazione per quanto mio padre, giunto a 90 anni, pedagogista anche nella sua pratica quotidiana, sia stato capace di fare nella sua vita e nel suo lavoro, con coraggio e umiltà, sempre con spirito di sacrificio. È questo per me l'insegnamento più prezioso, non solo come figlio ma come "allievo", visto che mio padre ha letto, dandomi pareri e suggerimenti illuminanti, ogni mio libro o intervento e ha da sempre seguito la mia carriera scolastica, finanche quella accademica conclusasi con il conseguimento dell'Abilitazione Scientifica Nazionale a professore di seconda fascia in Letteratura Italiana Contemporanea.

In una mia raccolta poetica uscita anni fa, *Il giardino e i passi*, ho rievocato la «pietra», che 'sostituiva' la scrivania, dove nella campagna di Livardi, frazione del comune di San Paolo Bel Sito, nel pezzo di terra che il Conte Filangieri aveva concesso in fitto a mio nonno Carlo Angelo, papà alternava studio e lavoro. Il poeta, Premio Nobel, Seamus Heaney ci ha mostrato quale grandezza abbiano avuto i nostri padri, i nostri nonni contadini con il loro spirito di sacrificio e con il

rapporto concreto con il lavoro. Figlio di una modesta famiglia contadina, papà ha davvero faticato molto per giungere a fare il segretario di direzione didattica, il maestro, il professore, il Direttore didattico, il Presidente del Distretto scolastico di Nola, il responsabile della F.I.G.C. del settore giovanile e scolastico per la Campania e il Molise, nonché il docente di psicologia nei Corsi di formazione sportiva; a latere l'attività di preparatore ai concorsi nonché di commissario negli stessi, di relatore nei corsi di aggiornamento scolastici, ecc.

È questo il vissuto da dove nascono i suoi libri di pedagogia, di metodologia e didattica.

Il presente volume è infatti il quarto di una serie pubblicata da lui per Sinestesie, grazie alla buona accoglienza del Direttore della Rivista e delle edizioni della Biblioteca di Sinestesie, il prof. Carlo Santoli, cui va tutto il ringraziamento, mio e di mio padre: il primo volume si intitola *Storia di una vita. Ricordi, testimonianze, documenti* (2016), cui hanno fatto seguito: *Scuola dell'infanzia e sistema formativo di base. Problematiche educative e didattiche* (2018); *La scuola elementare italiana dalle origini ai giorni nostri* (2019).

Per quanto attiene al presente volume nell'introduzione l'autore dà in pochi righe una sua efficace sintesi: «Le pagine di questo libro raccolgono il pensiero e l'opera di tre pensatori tra i più significativi del nostro tempo e intendono rendere vivo e attuale il loro pensiero filosofico e pedagogico, mostrando su quali basi culturali prenda rilievo».

Dewey, il primo dei pensatori trattati, parte da Hegel, come ricostruisce l'autore, per superare «ogni specie di dualismo» e nel contempo si ispira a Ralph Waldo Emerson, colui che è un po' il padre del pragmatismo americano.

Dewey ha dietro di lui pensatori come Charles Sanders Peirce e William James. Viene a costituirsi con questi nomi illustri una tradizione di pensiero che incarna bene lo spirito americano e l'esigenza di una visione del mondo non astratta, di teorie educative che abbiano un diretto rapporto con la condotta pratica dell'individuo e delle comunità — centrale il concetto di «credenza» e di fallibilità del metodo scientifico e «fallibilismo» è il termine che Dewey riprende da Peirce — e con il concetto di esperienza.

In *Esperienza e educazione* (1938) Dewey scrive: «ogni esperienza fatta e subita modifica chi agisce e subisce, e al tempo stesso questa modificazione influenza, lo vogliamo o no, la qualità delle esperienze seguenti».

Quel che mi colpisce in un pensatore come Dewey è il concetto di avventura cognitiva poiché l'esercizio del pensiero, l'attività riflessiva implicano un salto, un andare oltre il conosciuto, ciò che è stabilito, come scrive in *Come pensiamo* (1910).

È su questa strada che le teorie di Dewey diventano vita fondata sull'intelligenza che accetta il rischio senza essere «in balia del caso» come scrive Felice Mauro: «La vita diventa una continua avventura, un continuo rischio, un continuo intervento dell'intelligenza, un continuo essere attivi, un continuo operare nel mon-

do, senza avere la certezza che il nostro operare possa condurre verso soluzioni positive».

Lo strumentalismo di Dewey, all'interno del pragmatismo americano, occupa sicuramente un posto centrale e l'importanza del pensatore americano verso la cultura del Novecento, più in generale, è indubbia.

Nel volume l'autore discute diverse opere di Dewey, tra cui *Scuola e società*, che è essenziale leggere per avere almeno un minimo di conoscenza della concezione educativa di Dewey.

Il libro anticipa questioni pedagogiche che Dewey svilupperà successivamente intorno alla trasformazione della scuola tradizionale in un ambiente — una sorta di laboratorio embrionale della democrazia — che possa favorire la crescita dell'alunno proprio accogliendo e valorizzando, come comunità cooperante, le capacità di ognuno.

Importante anche il capitolo «I principi educativi del Fröebel», che chiarisce quale importanza abbia avuto il pensiero di quest'ultimo per Dewey e il metodo del giardino d'infanzia, con l'allargamento dell'arco temporale dai 4 anni a 12 (in Fröebel da 4 a 6 anni).

Il secondo grande pensatore discusso è Jerome Bruner, psicologo cognitivista, la cui critica alle teorie di Dewey viene trattata in parallelo a quella di Robert Maynard Hutchins e di Mortimer Adler che contrapposero al pragmatismo il ritorno alla grande tradizione umanistica dell'occidente le cui fondamenta sono costituite dall'aristotelismo e dal tomismo. Fu il congresso di Woods Hole dell'Accademia Nazionale del-

le Scienze e la conferenza presieduta da Jerome Bruner che condusse, con l'uscita nel 1960 del rapporto di revisione del sistema scolastico, *The process of education*, a diffondere nuove proposte psicopedagogiche strutturalistiche che diventeranno punto di riferimento in tutto il mondo per i programmi didattici e i metodi di studio.

Gli studi sulla percezione di Bruner e sulla struttura mentale del fanciullo, lo portano, come scrive Felice Mauro, «a rivendicare la funzione autonoma del conoscere e del pensare con lo scopo di promuovere la formazione di intelligenze dotate di poteri inventivi, creativi ed euristici».

Dopo la critica di Randolph Bourne al pensiero pedagogico di Dewey nel presente volume segue la critica di Maritain — il secondo dei grandi pensatori trattati più analiticamente — al pragmatismo che «aveva assolutizzato [...] un agire senza finalità, in quanto la stessa conoscenza finiva con l'essere subordinata all'azione» (p. 114). La finalità è ricondotta alla concezione cristiana, all'unità inscindibile di anima e corpo, entrambi destinati alla resurrezione, e la pedagogia non può non essere che un *umanesimo integrale*, «una pedagogia che si sforza di educare tutto l'uomo, in tutte le sue finalità e funzioni biologiche, psichiche, sociali, spirituali e soprannaturali» (p. 125).

Molto utile per il lettore è la sintesi dei sette errori dell'educazione secondo Maritain (pp. 132-135), errori che conservano in parte una loro attualità per l'attività di ogni pratica educativa e di insegnamento.

Come attuale, a me sembra, è la sua critica al totalitarismo tecnocratico, che dopo il crollo del nazifascismo e del comunismo sovietico, rimane oggi la più subdola forma di dominio delle coscienze.

In "Appendice" viene analizzato il pensiero di altri due maestri della pedagogia contemporanea: Don Lorenzo Milani e Paulo Freire, al quale sono dedicate meno pagine rispetto al più ampio ritratto del primo; la delimitazione dell'"Appendice" non equivale a dichiarare una marginalità di essi rispetto ai primi tre pensatori ma una loro lateralità rispetto al discorso più unitario della prima parte del volume.

Devo dire che come profano ho sempre apprezzato questi due grandi per l'immediato, evidente rapporto tra la loro vita, il loro impegno a favore degli oppressi, dei diseredati, degli ultimi, siano essi gli analfabeti dell'America Latina e del terzo mondo o i figli dei contadini del borgo di Barbiana sperduto sui monti, cui occorreva letteralmente ridare parola.

In entrambi «azione educativa e teoria educativa sono... due facce della stessa medaglia» (p. 149). Sia in Freire che in Don Milani «l'apprendimento, quindi, cessa di essere memorizzazione di parole vuote, staccate dal contesto della vita, per diventare pratica di libertà», come scrive Felice Mauro.

Fin da quando ero bambino mi aveva incuriosito la copertina del celebre volume della Scuola di Barbiana *Lettera a una professoressa*, edito dalla Libreria Editrice Fiorentina nel 1967, di cui papà mi parlava spesso. Ancora oggi quel volume, consunto dalle molte lettu-

re, è conservato nella biblioteca di casa ed è uno dei libri a me più cari; io di famiglia borghese mi sentivo il “Pierino” della situazione rispetto ai miei compagni di famiglie più povere che frequentavano le scuole elementari e le medie. Avvertivo confusamente che molto era da cambiare nella società.

Don Milani, a partire dalle parole di mio padre che mi hanno accompagnato fin dall’adolescenza, è diventato nel mio immaginario un mito, così come la sua scuola a tempo pieno, di cui quella che ho visto a Melfi, nel circolo didattico F.S. Nitti diretto da mio padre, mi sembrava una sua filiazione. Non è un caso che il presente volume si concluda con il rimando alla scuola a tempo pieno «intesa come scuola della piena educazione» nata da un’idea di Don Milani: «La parola pieno tempo vi fa paura. Vi par già difficile reggere i ragazzi al mattino. Ma è che non avete mai provato. Finora avete fatto scuola con l’ossessione della campanella, con l’incubo del programma da finire prima di giugno» (in *Lettera a una professoressa*).

Ho accumulato su Don Milani molti volumi tra cui il nuovo Meridiano in due tomi che racchiude le opere del priore di Barbiana. Ho avuto la fortuna di aver avuto contatti qualche anno fa con Adele Corradi e anche con qualche allievo della scuola di Barbiana perché desideravo organizzare un convegno presso il Liceo “Medi” di Cicciano dove insegno, insieme ad uno studioso di Don Milani, Bruno Becchi.

Spero che, finita questa pandemia, questo mio sogno possa realizzarsi. Il pensiero di Don Milani ha fatto

nascere in me il più grande rispetto per i poveri e mi ha aiutato a prendere maggiore consapevolezza delle diseguaglianze e delle ingiustizie che dal borgo di Barbiana oggi ci portano ad osservare a livello planetario nella globalizzazione i tanti individui e popoli oppressi e violentati come 'ultimi' dalle società del benessere: «avvoltoi siamo tutti con i più deboli» (p. 171).

Ancora una volta il loro riscatto risiede nel livello di istruzione che dovranno raggiungere tra mille difficoltà, grazie all'impegno di tanti operatori scolastici, e di critica, ad un livello successivo, alla cultura dei loro dominatori e oppressori.

Organizzare il convegno su Don Milani e pubblicarne gli atti sarà il mio atto di fedeltà all'insegnamento di mio padre, di chi ha lottato con i suoi soli mezzi per la propria elevazione da una condizione di umili origini, impadronendosi del linguaggio e della cultura per esprimere i propri talenti, le proprie potenzialità riuscendo a conservare una fede sacrale, incrollabile, nell'attività di insegnamento e nel valore della scuola. Ancora oggi, malgrado i suoi 90 anni, segue quotidianamente la propria nipote, mia figlia Anna che frequenta la terza media, cui, fra gli altri familiari, questo volume è dedicato.

BIBLIOGRAFIA

Opere citate o consultate

- AA.VV., *Paulo Freire, Pratica di un'utopia*, Piacenza, Berti, 2003
- ADLER, M.I., *Come si legge un libro*, Roma, Armando editore, 1965
- BECCHI, E., *La pedagogia della Gestalt*, Firenze, La Nuova Italia, 1965
- BERTIN, G.M., *Scuola e riforma educativa*, Roma, Armando editore, 1965
- BLATTNER, F., *Storia della pedagogia moderna e contemporanea*, Roma, Armando editore, 1965.
- BOYD, W., *Storia dell'educazione occidentale*, Roma, Armando, 1961
- BORGHI, L., *John Dewey e il pensiero pedagogico negli Stati Uniti*, Firenze, La Nuova Italia, 1970
- BORGHI, L., *L'educazione e i suoi problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1970
- BORGHI, L., *Educazione e scuola nell'Italia di Oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1958
- BORGHI, L., *L'ideale educativo di J. Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1955
- BRUNER, J.S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando Editore, 1966
- BRUNER, J.S., *Il significato dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1982
- BRUNER, J.S., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 1997
- BRUNER, J.S., *Il mio credo Pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1954
- BRUNER, J.S., *Dopo Dewey, il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando, 1971
- BRUNER, J.S., *Studi sullo sviluppo cognitivo*, Roma, Armando, 1968
- BRUNER, J.S., *Saggi sulla mano sinistra*, Roma, Armando, 1968

- BRUNER, J.S., *La sfida pedagogica americana*, Roma, Armando, 1970
- BRUNI, G., *Don Milani profeta Cristiano*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1974
- CATALFANO, G., *La pedagogia contemporanea e il personalismo*, III ediz., Roma, Armando editore, 1964
- CORALLO, G., *Idee e fatti nella scuola d'America*, Salerno, Kermes editore, 1958.
- CORALLO, G., *J. Dewey*, Brescia, La Scuola editrice, 1957
- CRISTOFANELLI, P., *Pedagogia sociale di Don Milani*, Bologna, E.D.B, 1975
- DE BARTOLOMEIS, F., *Programmi elementari e scuola attiva*, Firenze, La Nuova Italia, 1948
- DEWEY, J., *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961
- DEWEY, J., *Esperienza ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1967
- DEWEY, J., *Democrazia ed Educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1960
- DEWEY, J., *Scuola e Società*, Firenze, La Nuova Italia, 1968
- DEWEY, J., *Il mio credo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1954
- FADIGA ZANATTA, A. L., *Il sistema scolastico italiano*, Bologna, Il Mulino, 1971
- FRANCESCONI, R., *L'esperienza didattica e socio-culturale di Don Lorenzo Milani*, C.P.E, Modena, 1976
- FREIRE, P., *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971
- FREIRE, P., *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori, 1973
- HESSSEN, S., *La pedagogia di J.Dewey*, a cura di L. Volpicelli, Roma, Armando editore, 1958
- HESSSEN, S., *Strutture e contenuto della scuola moderna*, Roma, Armando editore, 1961
- HUTCHINS, W., *Educazione alla libertà*, Firenze, La Nuova Italia, 1965
- KILPATRIC, W., *Filosofia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1963

- LAENG, M., *L'educazione nella civiltà contemporanea*, Roma, Armando, 1969
- MARITAIN, J., *L'educazione al bivio*, Brescia, La Scuola, XI edizione, 1966
- MARITAIN, J., *L'educazione della persona*, Brescia, La scuola, 1966
- MARTINO, O., *Crisi della scuola come crisi della società*, Roma, Armando, 1957
- MAZZETTI, R., *Dewey e Bruner: il processo educativo nella società industriale*, Roma, Armando editore, 1968
- MAZZETTI, R., *Oltre Dewey*, Roma, Armando editore, 1965
- MAZZETTI, R., *Don Lorenzo Milani e la ristrutturazione della Scuola di Base*, Napoli, Morano, 1972
- MAZZETTI, R., *Don Lorenzo Milani e Don Zeno Saltini fra contestazione e anti contestazione*, Napoli, Morano, 1972
- MILANI, L., *Esperienze pastorali*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1966
- SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera ad una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967
- MORRÀ, G., *Maritain*, Forlì, Forum edizioni, 1967
- PIAGET, J., *Dal bambino all'adolescente, la costruzione del pensiero*, Firenze, La Nuova Italia, 1974
- PITITTO, R., *Paulo Freire e la Liberazione possibile*, Modena, C.P.E., 1977
- PORTOGHESE, A., *La non scuola di Freire*, in "Rocca", 13, 1970, pp. 20-23
- PORTOGHESE, A., *L'esperienza pedagogica di Paulo Freire*, in "Rocca", 15, 1973, pp. 38-39
- REDIGOLO, G., *La proposta educativa di Paulo Freire*, in "Scuola Viva", 11, 1973, pp. 14-19
- SCHNEIDER, H. W., *Storia della filosofia americana*, Bologna, Il Mulino, 1971
- TITONE, R., *La scuola in U.S.A.*, Brescia, La Scuola Editrice, 1997
- VALITUTTI, S., *L'ambiente sociale del bambino*, Roma, Armando, 1958

VISALBERGHI, A., *John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1967
VOLPICELLI, L., *L'educazione contemporanea*, III edizione, Roma, Armando, 1964
VOLPICELLI, L. - BEREDAY, G. (a cura di), *La scuola negli stati uniti"*, Firenze, La Nuova Italia, 1959
WASHBURNE, S., *Che cos'è l'educazione progressiva*, Firenze, La Nuova Italia, 1953
ZANGRILLI, V., *Pedagogia del dissenso*, Firenze, La Nuova Italia, 1973

Indice dei nomi

ADLER MORTIMER, J.
AGOSTINO D'IPPONA, SANTO
BERGSON, E.
BERNARDINI, A.
BOURNE, R.
BRADLEY, F.H.
BRUNER, J.S.
COMENIO, J.
CORRADO, G.
DECROLY, O.
DEWEY, J.
FREUD, S.
HALL, S.G.
HEGEL, G.F.
HOPKINS, J.
HUTCHINS, M.
JAMES, W.
KANT, I.
LABERTHONNIERE, L.
LODI, M.
MARITAIN, J.
MARKS, K.
MONTESSORI, M.
MORRIS, G.S.
PESTALOZZI, J.H.
PIAGET, J.
PIERCE, C.S.
PLATONE
ROICE, J.
ROUSSEAU, J.J.
TOMMASO d'AQUINO, SANTO.
VYGOTSKIJ, L.S.

