



**Università
degli Studi
di Palermo**

AREA QUALITÀ, PROGRAMMAZIONE E SUPPORTO STRATEGICO
SETTORE STRATEGIA PER LA RICERCA
U. O. DOTTORATI

PhD Program in Health Promotion and Cognitive Sciences
Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione
M-PED/01

L'EDUCAZIONE INTELLETTUALE IN JOHN DEWEY.
SENSO E METODO DI UNA PEDAGOGIA PER IL
REFLECTIVE THINKING

IL DOTTORE
JESSICA PASCA

IL COORDINATORE
CH.MO PROF. MASSIMILIANO OLIVERI

IL TUTOR
CH.MO PROF. ANTONIO BELLINGRERI

CICLO XXXIV
ANNO ACCADEMICO 2020/2021

Indice

Introduzione.....	10
Capitolo primo	
John Dewey e la ricerca del principio della conoscenza	18
1. John Dewey: alcuni riferimenti biografici	18
1.2 La critica al materialismo e all'epistemologia sensista.....	28
1.2.1 La relazione tra la conoscenza e la prassi: il riferimento alla filosofia kantiana e alla “nuova” psicologia	29
1.3 <i>Soul and Body</i> : che rapporto intercorre tra l'anima e il corpo?	32
1.4 La teoria dell'arco riflesso come matrice del principio della conoscenza	33
1.5 L'origine pratica dell'intelligenza.....	36
1.6 La nascita della scienza sperimentale e il superamento del divario tra pensiero e azione.....	37
1.7 <i>Logic, The Theory of Inquiry</i> e lo strumentalismo deweyano	41
1.7.1 Il carattere esistenziale della mente umana: la matrice biologica e la matrice culturale	45
1.7.2 La situazione indeterminata come stimolo per la produzione delle idee	47
1.7.3 Il giudizio e l'indagine come fonte di arricchimento per le esperienze future	51
Capitolo secondo	
<i>How We Think</i>: l'educazione della mente umana.....	53
2.1 Che cosa significa “pensare”?.....	53
2.1.2 Il pensiero riflessivo, un “modo scientifico” di abitare il mondo	56
2.1.3 Le cinque fasi del pensiero riflessivo.....	61
2.1.4 Le tre risorse necessarie per l'educazione del pensiero riflessivo	63
2.2 Strumenti e fini dell'educazione al pensiero riflessivo	69
2.2.1 Il riferimento a John Locke	72
2.3 Il ruolo dell'insegnante: oltre il magistrocentrismo e il puerocentrismo	74
2.3.1 L'insegnante come <i>leader intellettuale</i>	79
2.3.2 Riflessioni ulteriori sulla figura dell'insegnante in <i>Education and The Social Order</i> e <i>Experience and Education</i>	83
2.4 La lezione: un momento per imparare a pensare	88
2.4.1 La lezione come sforzo intelligente in <i>Interest and Effort in Education</i>	98
2.5 Il pensiero riflessivo e l'immaginazione	100

2.6 La ricostruzione filosofica del pensiero riflessivo in <i>Reconstruction in Philosophy</i>	104
2.7 La scuola come luogo di libertà in <i>Schools of Tomorrow</i>	108
2.8 La matrice creativa dell'intelligenza.....	112
2.9 Considerazioni ulteriori sul valore pedagogico del pensiero riflessivo.....	114
2.9.1 <i>The Social-Economic Situation and Education e Education and Social Order</i>	123
2.9.2 <i>Liberalism and Social Action</i>	125

Capitolo terzo

Il pensiero riflessivo: un mezzo per realizzare la società democratica.....	132
3.1 La riflessione sul rapporto tra educazione e democrazia.....	132
3.1.1 La <i>University Elementary School</i> : un laboratorio di democrazia.....	138
3.1.2 Riflessioni ulteriori in materia di democrazia in <i>The Child and Curriculum</i>	140
3.2 La pubblicazione di <i>Democracy and Education</i>	142
3.2.2 Senso e finalità dell'educazione.....	145
3.2.3 Educare la mente per educare alla democrazia.....	152
3.2.4 Educare al pensiero riflessivo e alla democrazia a scuola.....	156
3.3 La democrazia deweyana alla vigilia della Seconda guerra mondiale.....	163
3.3.1 Riflessioni sul paradigma dell'educazione progressiva: <i>Progressive Education and the Science of Education</i>	172
3.4 La democrazia negli scritti degli anni Trenta e Quaranta.....	174
3.4.1 <i>A Common Faith</i>	175
3.4.2 <i>Education and Social Order</i>	178
3.4.3 <i>Experience and Education</i>	179
3.4.4 <i>Creative Democracy – The Task Before Us</i>	181
3.4.5 <i>Freedom and Culture</i>	183
3.4.6 <i>Problems of Men</i>	188
3.5 La democrazia “apparente” oggi: l'importanza di rileggere <i>Democracy and Education</i>	191

Capitolo quarto

La ricezione italiana della pedagogia di John Dewey.....	194
4.1 Dewey in Italia: il primo ventennio del XX secolo.....	194
4.1.2 Verso la comprensione dello “spirito” deweyano: il contributo di Antonio Banfi.....	198
4.2 Dewey nell'Italia nel secondo dopoguerra: i laici e la rivista «Scuola e Città».....	201
4.2.1 Lamberto Borghi.....	206
4.2.2 Aldo Visalberghi.....	208

4.2.3 Francesco De Bartolomeis	212
4.2.4 Raffaele Laporta.....	214
4.2.5 «Scuola e città» e la diffusione del pensiero deweyano.....	216
4.3 Il comunismo italiano e il pensiero pedagogico deweyano	219
4.4 Giovanni Maria Bertin interprete di Dewey	221
4.4.1 La presenza di Dewey in <i>Educazione alla ragione</i>	229
4.4.2 Il principio pedagogico dell'educazione intellettuale in Bertin	238
4.5 Dewey in Italia: dagli anni Ottanta ai nostri giorni.....	241
4.5.1 Leggere Dewey nel tempo del Covid-19: l'attualità dell'educazione intellettuale.....	246
4.5.2 Il pensiero tecnico-scientifico e il pensiero ripiegato sulla Nazione nel XXI secolo	251

Appendice

La <i>Philosophy for Children</i> di Matthew Lipman: uno strumento per educare al pensiero riflessivo di John Dewey	255
A.1 Matthew Lipman e la svolta pedagogica: l'incontro con John Dewey	255
A.2 Il ruolo della filosofia nell'educazione intellettuale: Dewey e Lipman	258
A.2.1 <i>Harry Stottlemeier's Discovery</i> , il “manifesto” della <i>Philosophy for Children</i>	264
A.3 La nascita e la diffusione della <i>Philosophy for Children</i>	266
A.4 Una strategia per imparare a pensare: obiettivi e metodi della <i>Philosophy for Children</i>	268
A.4.1 La trasformazione della classe in una comunità di ricerca	274
A.4.1.1 L'insegnante <i>facilitatore</i> nella comunità di ricerca	282
A.5 La formazione morale nel programma della <i>Philosophy for Children</i>	284
A.5.1 Educare all'empatia per la formazione del pensiero <i>caring</i>	287
A.6 Punti di forza e di debolezza della <i>Philosophy for Children</i>	289
Conclusioni.....	294
Bibliografia	296

*A Cristiano,
che con amore e pazienza è riuscito a sorreggermi*

*«The power of thought frees us from servile subjection to instinct, appetite, and routine,
it also brings with it the occasion and possibility of error and mistake.
In elevating us above the brute,
it opens to us the possibility of failures to which the animal, limited to instinct, cannot sink»*

John Dewey, *How We Think*

Introduzione

Con il lavoro di ricerca condotto nel corso dei tre anni di dottorato ho riflettuto su John Dewey e sulla sua proposta di educazione intellettuale volta allo sviluppo del *reflective thinking*, ovvero un *pensiero riflessivo*, critico e divergente.

Quella del pensatore statunitense, oltre ad essere una pedagogica sorprendentemente attuale, ha una valenza di “senso” e di “metodo”.

Si parla di una “pedagogia di senso” per intendere il significato che Dewey attribuisce all’educazione destinata alle menti, le cui tracce sono presenti nelle pagine di *My Pedagogic Creed* e di *Democracy and Education*, dove egli offre una sua definizione di educazione, estendibile anche a quella di tipo intellettuale.

Parlo di una “pedagogia di metodo” per riferirmi, invece, alle sue proposte educative atte a sviluppare il pensiero riflessivo, che costituiscono uno spunto importante per chiunque voglia realizzare, ancora oggi, una formazione intellettuale.

Dewey è, infatti, uno dei maggiori pedagogisti del Novecento e ha il merito di presentare un’idea di educazione e di scuola in grado di favorire la crescita cognitiva dell’essere umano e di orientare la società verso un destino democratico. Per questa ragione, tra gli intenti che ho perseguito con la seguente ricerca vi è quello di individuare in che modo nella sua pedagogia l’educazione destinata alla mente e la società democratica si incontrino, costituendo un legame inscindibile e complementare. Se in Dewey la l’educazione intellettuale dell’uomo costituisce infatti una *conditio* affinché la democrazia come *a way of life* si determini, al contempo la società democratica appare agli occhi dello studioso americano il luogo ideale in cui poter realizzare tale ideale. Ne consegue che quello tra la scuola e la società è un rapporto dialettico, che lo stesso Dewey presenta in molti dei suoi scritti a carattere pedagogico, primo fra gli altri *The School and Society*.

Il tema che ho scelto, inoltre, rappresenta oggi una questione non sempre affrontata in modo organico da parte della letteratura critica deweyana, spesso più interessata a studiare alcuni dei temi più noti, quali relazione tra l’educazione e la democrazia o quello tra l’educazione e l’esperienza.

Lungi dal voler offrire una visione esaustiva di un argomento così complesso, ho cercato di definire gli aspetti peculiari della sua educazione intellettuale mirata allo sviluppo del pensiero riflessivo, mediante una ricognizione di gran parte dei suoi scritti tradotti in lingua italiana e di altri in lingua originale, quest’ultimi reperiti presso l’American Institute of Philosophical and Cultural Thought con sede a Carbondale (Illinois), oggi luogo di ritrovo delle opere di Dewey e della letteratura critica internazionale a lui dedicata.

Ho analizzato gran parte delle opere e degli articoli avendo cura di non trascurare gli eventi storico-culturali entro i quali vengono scritti e pubblicati, a cui Dewey partecipa in qualità di protagonista o di semplice osservatore.

Inoltre, ho compreso come, nell'ottica deweyana, l'educazione al pensiero riflessivo possa essere progettata e avviata oggi per le scuole di vario ordine e grado e per i molteplici contesti educativi, sia essi rivolti al mondo dell'infanzia che a quello degli adulti¹.

Vista la complessità del tema, ho scelto di dividere il presente lavoro in quattro parti, a cui ho aggiunto un'appendice finale. In ciascuna di esse il tentativo è stato quello di analizzare come Dewey abbia elaborato un'idea sempre più chiara di educazione intellettuale, consultando dapprima gli scritti giovanili e, successivamente, le opere della maturità, sino ad analizzare la ricezione che di essi è stata fatta in Italia, con particolare riferimento al periodo del Secondo dopoguerra.

La prima parte della tesi, dal titolo *Il giovane Dewey e la ricerca del principio della conoscenza*, contestualizza in un tempo e in uno spazio ben definiti il pensiero deweyano, chiarendolo alla luce di alcuni momenti della vita del filosofo e pedagogista americano.

Ho cercato di mettere in rilievo come Dewey abbia maturato un interesse per la mente umana e per l'origine del pensiero sin dalla fine dell'Ottocento, come emerge dalla lettura di alcuni scritti di quegli anni, dove egli espone l'idea che sia la *situazione problematica* a stimolare la mente umana e il suo pensare, al fine di rintracciarne una soluzione plausibile. A questo proposito, ho preso in esame alcuni fra i testi più significativi, quali *The Metaphysical Assumptions of Materialism* e *The Panteism of Spinoza*, entrambi del 1882, dove lo studioso statunitense si oppone alle teorie del materialismo, da lui accusate di aver esaltato il ruolo dei sensi nel processo conoscitivo, sottraendo valore all'intelletto.

Ho poi precisato come Dewey rivolga delle critiche anche all'epistemologia sensista, giacché promotrice della concezione che le attività cognitive e quelle conoscitive si avvalgono delle mere impressioni sensibili. In questo modo, ho voluto sottolineare come egli ha sin da subito chiaro che i processi mentali e quelli conoscitivi dipendano dalla *congiunzione* tra il cognitivo e il sensoriale, e non da un solo degli elementi.

Metto quindi in evidenza il carattere *funzionale* che egli attribuisce alla conoscenza, idea che lo conduce all'elaborazione di una prospettiva filosofica da lui stesso definita con il termine *strumentalismo*, dove la conoscenza coincide con la realtà circostante, dal momento che il pensiero è originato dalle problematiche e dalle esigenze presenti nel contesto di riferimento, mentre la vita è di per sé considerata un processo di crescita, di apprendimento e di formazione intellettuale. Una simile

¹ Tuttavia, il suo interesse per la formazione dei bambini è certamente innegabile, come dimostrano gli scritti *The School and Society*, *My Pedagogic Creed*, *The Child and Curriculum* e di cui è una chiara testimonianza l'esperienza dall'University Elementary School di Chicago avviata nel 1896.

consapevolezza porta lo studioso americano a ripensare l'esperienza didattica all'interno delle scuole, superando le lezioni cattedratiche e l'idea di un apprendimento meramente mnemonico a favore di un processo di insegnamento-apprendimento basato sulla prassi, in virtù del quale, oltre a determinare un apprendimento di qualità, favorire la crescita intellettuale.

Per questa ragione, il periodo che intercorre tra il dottorato di ricerca e il conseguimento del titolo sono particolarmente fecondi per la pedagogia deweyana, in quanto caratterizzati da una riflessione articolata e significativa riguardo l'origine del pensiero e della conoscenza, in virtù della quale è sostenuta una relazione imprescindibile tra i processi intellettuali e le attività sensoriali. Una consapevolezza, quest'ultima, che avvicina Dewey alla filosofia di Immanuel Kant e che lo spinge a criticare la psicologia "tradizionale" e la teoria dell'arco riflesso. A tal proposito, espliciti sono i riferimenti ad alcuni scritti del periodo, a cui sono dedicati i paragrafi centrali della parte prima: *The Panteism of Spinoza Knowledge and The Relativity of Feeling*, *The New Psychology, Soul and Body* e *The Reflex Arc Concept in Pyschology*.

Altrettanta rilevanza ho voluto dare a quanto pubblicato tra il 1905 e il 1908, un lasso di tempo durante il quale il pensatore americano prosegue con le sue riflessioni in merito alla relazione di reciprocità tra il pensiero e l'esperienza, a sostegno della consapevolezza che la vita e le circostanze problematiche in essa presenti siano necessarie per l'attivarsi della mente e per il suo pensare. Rispetto a questo tema, ho preso in considerazione opere come *The Central of Ideas by Facts, Does Reality Posses Pratical Character?* e *Essays in Experimental Logic*.

Ho rivolto particolare attenzione anche a *The Quest for Certainty: a Study of the Relation of Knowledge and Action* del 1929, al fine di chiarire ulteriormente in che modo anche il Dewey più maturo sostenga il rapporto tra la conoscenza e il mondo esterno.

Ho dedicato la conclusione di questa prima parte alla rilettura di *Logic, The Theory of Inquiry* del 1938, opera in cui Dewey approfondisce contenuti già presenti all'interno degli scritti giovanili, come l'origine del pensiero e della conoscenza su cui egli torna a ragionare utilizzando un linguaggio filosofico più complesso.

La seconda parte, dal titolo *How We Think: l'educazione della mente umana*, è rivolta alla lettura e all'analisi critica di *How We Think*, un testo che ha per oggetto l'educazione della mente umana. In particolare, ho voluto mettere in risalto il concetto di *reflective thinking*, che costituisce l'essenza del volume. Attraverso le pagine di *How We Think*, Dewey cerca infatti di ricostruire l'origine di questa forma di pensiero, presentando un prototipo di educazione che ne determini l'essenza. L'importanza di educare questa forma di pensiero viene da lui giustificata in virtù della consapevolezza che non si tratti di una capacità innata, ma del risultato di un intervento educativo che, auspicabilmente, dovrebbe avviarsi sin dalla più tenera età.

Al fine di chiarire cosa sia il pensiero riflessivo a cui Dewey dedica un intero scritto, ho deciso di presentare le cinque fasi e le tre risorse necessarie affinché si possa progettare e avviare un processo educativo che ne garantisca lo sviluppo. Ho messo inoltre in risalto ciò che l'insegnante, all'interno delle scuole di vario ordine e grado, debba fare per favorire un'educazione di questo tipo, divenendo quello che Dewey descrive come un *leader intellettuale*.

Ulteriori riflessioni relative alla figura dell'insegnante, al modo in cui strutturare l'ambiente scolastico, al momento della lezione per progettare e avviare un'educazione intellettuale efficace ed efficiente, sono presentate attraverso riferimenti ad altri scritti deweyani, quali *Education and The Social Order*, *Experience and Education*, *Interest and Effort in Education*, *Reconstruction in Philosophy*, *Schools of Tomorrow*, *Experience and Nature*, *The Social-Economic Situation and Education* e *Liberalism and Social Action*.

Nella terza parte, intitolata *Il pensiero riflessivo, un mezzo per realizzare la società democratica*, ho analizzato il rapporto che intercorre tra l'educazione intellettuale e la realizzazione di una società democratica. Dalla lettura degli scritti deweyani, infatti, emerge un'evidenza: non può esistere una società democratica senza la presenza di cittadini formati intellettualmente. Il loro pensiero e le loro capacità cognitive sono due elementi *necessari* per una realtà sociale che, retta su principi democratici, debba basarsi sulla cooperazione, sull'incontro, sul rispetto reciproco e sulla deliberazione delle scelte in senso politico e personale.

Per rendere più chiaro il legame di reciprocità che intercorre tra la formazione intellettuale e la realizzazione della democrazia in Dewey, mi soffermo su ciò che egli da giovane matura rispetto al tema della democrazia. Significativa è, a questo proposito, *The Ethics of Democracy* del 1888, un'opera in cui egli, confutando le tesi di Henry Maine, un sociologo inglese che definisce la democrazia una semplice forma di governo instabile e problematica, descrive la democrazia come un luogo etico in cui le relazioni interpersonali ne costituiscono l'essenza.

A questo riguardo, degna di interesse è anche l'esperienza della University Elementary School del 1896 che sollecita Dewey a pubblicare, nel 1899, *The School and Society*, dove egli riflette sull'importanza di instaurare una relazione costante tra il mondo della scuola e quello sociale.

Le riflessioni riguardo il significato deweyano di democrazia e il suo rapporto con l'educazione intellettuale proseguono in *The Child and Curriculum* del 1902 e in *Democracy in Education* del 1903, due contributi in cui Dewey ragiona soprattutto su un tipo di educazione che, realizzabile all'interno delle scuole primarie, miri a una crescita intellettuale capace di dar vita ad una società democratica.

Nella terza parte approfondisco i contenuti teorici di *Democracy and Education* del 1916, un'opera pubblicata in un momento storico segnato dal dibattito sull'intervento degli Stati Uniti nella Prima guerra mondiale. Si tratta di uno degli scritti più noti di Dewey, in cui egli tenta di definire

chiaramente il concetto di democrazia, insistendo sull'importanza di progettare e di avviare un'educazione che ne favorisca il compimento. Dopo avere riflettuto sull'idea deweyana di educazione, mi sono soffermata sul concetto di democrazia che, non più considerata una mera forma di governo ma uno stile di vita associata fondata sulla libertà e sull'incontro con l'alterità, deve garantire la partecipazione attiva di ciascun cittadino ai processi decisionali, a scapito di qualsivoglia autoritarismo. Pertanto, ho analizzato in che modo l'educazione intellettuale possa contribuire a dare vita a una società democratica in un senso prettamente deweyano.

La conclusione di questa parte terza è affidata ad alcune riflessioni che Dewey fa riguardo la democrazia e l'educazione della mente umana alla vigilia della Seconda guerra mondiale e all'interno di alcune opere che, sorte in un periodo storico-culturale segnato dai regimi totalitari in Europa e da un conflitto che si preannuncia mondiale, persegue lo scopo di promuovere l'essenza della democrazia e di un'educazione della mente umana capace di determinarla².

Ho infine riflettuto sull'importanza di rileggere *Democracy and Education* nel XXI secolo, periodo storico segnato da una democrazia apparente, la cui esistenza, nonostante sia stabilita chiaramente da un punto di vista formale, tende a disperdersi nei pensieri e nelle azioni quotidiane, come testimoniano i molti fatti di cronaca animati da forme sempre più preoccupanti di bullismo, di razzismo, di omofobia e di xenofobia.

La ricezione italiana della pedagogia di John Dewey è il titolo che ho scelto per la quarta parte di questo lavoro interamente dedicata agli sviluppi della pedagogia deweyana in Italia, con particolare attenzione all'educazione intellettuale. Ho cercato di ricostruire la diffusione del pensiero deweyano in Italia e le ricadute di tale ricezione sul modo di concepire la scuola e l'educazione. Ho voluto riflettere criticamente su un luogo comune secondo cui il pensiero deweyano non sarebbe giunto in Italia prima della fine della Seconda guerra mondiale. In realtà, l'interesse per i suoi scritti è già vivo nel primo decennio del XX secolo, nonostante il numero delle opere deweyane fosse ancora alquanto esiguo, come testimoniano ad esempio gli scritti di Carolina Pironti, Antonio Aliotta e Giuseppe Lombardo Radice.

Superato il Ventennio fascista, un periodo storico durante il quale la letteratura deweyana – così come gran parte di quella estera – subisce una vera e propria forma di censura in quanto non in linea con il regime, evidenzio come il pensiero dell'americano venga accolto con entusiasmo. Fra i primi è Antonio Banfi a chiarire come il Dewey filosofo e quello pedagogista costituiscono un tutt'uno inscindibile, cui seguono le riflessioni di pensatori laici che contribuiscono alla diffusione del

² Il riferimento è a scritti come *Progressive Education and The Science of Education, A Common Faith, Education and Social Order, Experience and Education, Creative Democracy – The Task Before Us, Freedom and Culture e Problems of Men*.

pensiero deweyano in Italia attraverso la traduzione di gran parte delle sue opere, molte delle quali pubblicate per la casa editrice La Nuova Italia³.

Le ultime riflessioni di questa quarta parte sono dedicate a un approfondimento del pensiero di Giovanni Maria Bertin quale interprete italiano del pensiero deweyano nel corso del secondo Novecento, per poi arrivare al XXI secolo, un periodo storico in cui riprendere le opere dello studioso americano rappresenta un processo fondamentale per affrontare le innumerevoli sfide educative qui presenti, nonché per fronteggiare una tra le prove più ardue degli ultimi anni: la pandemia da Covid-19.

Alle quattro parti presentate è stata aggiunta un'appendice conclusiva intitolata *La Philosophy for Children di Matthew Lipman: uno strumento per educare al pensiero riflessivo di John Dewey*. L'intento è stato quello di evidenziare in che modo l'educazione intellettuale volta allo sviluppo del *reflective thinking* guidi le proposte pedagogiche di Matthew Lipman e il suo progetto pedagogico degli anni Settanta. La decisione di concludere questo lavoro di ricerca con il riferimento a una simile proposta educativa è stata fatta al fine di presentare un esempio metodologico con cui poter educare le nuove generazioni a un pensiero critico e divergente.

Al fine di definire la struttura della proposta pedagogica lipmaniana, mi sono concentrata su alcuni aspetti peculiari di essa: il valore educativo della filosofia, l'utilizzo dei romanzi, la trasformazione della classe in una comunità di ricerca e il ruolo dell'insegnante-facilitatore.

Con riferimento agli scritti di Lipman, ho inoltre ragionato sulla possibilità di determinare una formazione di tipo *morale*, che confluisca nell'elaborazione di un pensiero *caring*, ovvero un processo mentale che tenga conto di ciò che è bene per sé e per gli altri e che possa quindi fronteggiare gli episodi di violenza e di discriminazione sociale ancora oggi attuali e tutelare, in questo modo, l'essenza della democrazia.

³ Questo è il caso dei contributi di Lamberto Borghi, Aldo Visalberghi, Francesco De Bartolomeis e Raffaele Laporta.

Capitolo primo

John Dewey e la ricerca del principio della conoscenza

1. John Dewey: alcuni riferimenti biografici

John Dewey nacque il 20 ottobre del 1859 a Burlington, una cittadina statunitense appartenente allo stato del Vermont, in una famiglia umile di «artigiani, agricoltori» e «commercianti»⁴, il suo era un fisico «alto, forte, [...] un po' rude», mentre la voce era «strascicata e monotona, e non indulgeva a nessun mezzo oratorio per tenere desta l'attenzione»; chi ebbe il piacere di conoscerlo lo definì un uomo «modesto e affabile con tutti, capace di prendere appunti di quel che [...] osservava in una conversazione» anche «occasionale»⁵. Con uno stile di scrittura semplice ma al contempo ricercato e preciso, Dewey riuscì a lasciare il segno nella storia della filosofia e della pedagogia, a tal punto da essere considerato tra i pensatori più illustri del XX secolo.

Studio di filosofia presso la Vermont University, egli, dopo aver conseguito il titolo accademico di *Bachelor of Arts* nel 1879, insegnò per due anni algebra, latino e scienze naturali in una scuola superiore della Pennsylvania. Nel 1882 si iscrisse a un dottorato di ricerca presso la Johns Hopkins University di Baltimora con la consapevolezza di stare imprimendo una svolta significativa alla sua vita. Del resto, durante quegli anni l'Università di Baltimora era un'istituzione di «recentissima fondazione, che si proponeva esplicitamente il compito di fornire un'educazione scientifica di alto livello ai suoi studenti», al fine di formare dei «ricercatori che fossero all'avanguardia nel dibattito filosofico e scientifico internazionale»⁶, frequentarla rappresentava un passo decisivo per chiunque volesse avviare una carriera filosofica di tipo professionale, un'occasione che il pensatore statunitense colse nell'immediato e che segnò in modo significativo la sua carriera di filosofo e pedagogista.

Quelli di Baltimora furono anni intensi e molto formativi per il giovane Dewey, durante i quali conobbe il pragmatismo americano attraverso i corsi di Charles Sanders Peirce (1842-1910) e subì l'influenza di pensatori illustri come George Sylvester Morris (1840-1889)⁷, dal quale ricevette una formazione neohegeliana⁸, e di Granville Stanley Hall (1846-1924), uno psicologo americano di

⁴ A. Visalberghi, *John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1976, p. 133.

⁵ *Ibidem*.

⁶ R. M. Calcaterra, *Idee concrete, percorsi nella filosofia di John Dewey*, Marietti, Genova 2011, p. 30.

⁷ Nel corso della sua giovinezza, Dewey nutrì molta stima nei confronti di Morris, a tal punto da considerare il suo idealismo «la sola filosofia vitale e costruttiva», in quanto «corrispondente alla sua concezione organicistica della realtà». M. C. Giromella, *John Dewey: ricostruzione storico-critica del suo pensiero pedagogico e proposta per una nuova traduzione del saggio La scuola e il progresso sociale (Scuola e società, 1899)*, Coop. Libreria Editrice Università di Padova, Padova 2004, p. 22.

⁸ Nonostante Dewey avesse poi superato l'influenza dell'idealismo, «di Hegel gli rimase sempre la concezione che la realtà è una totalità rispetto alla quale le singole parti sono elementi costitutivi, non individualità indipendenti», un'idea,

quell'epoca e «fondatore del primo laboratorio di psicologia sperimentale in America»⁹. Durante il periodo della giovinezza, quindi, nella mente di Dewey riecheggiavano gli insegnamenti dell'approccio idealista e quelli della nascente psicologia sperimentale, due matrici teoriche diverse ma complementari, giacché entrambe avevano «come punto di riferimento l'esperienza in tutta la sua concretezza», così come si manifesta «prima che un apparato categoriale altamente raffinato [...] venga impiegato per comprenderla»¹⁰. L'influenza dell'idealismo e della psicologia fu significativa nell'immaginario deweyano, così come si riscontra in alcuni suoi scritti, quali *The Psychological Standpoint, Psychology as Philosophic Method*, entrambi del 1886 e il saggio *Psychology* del 1887.

Nel 1884, inoltre, Dewey conseguì il dottorato di ricerca in filosofia presso l'Università di Baltimora con una tesi su Immanuel Kant (1724-1804)¹¹ intitolata *Kant's Psychology* e, nello stesso anno, pubblicò l'articolo *Kant and Philosophic Method*, focalizzando l'attenzione sulla cosiddetta “rivoluzione copernicana” promossa dal filosofo tedesco e relativa al rapporto dialettico tra la conoscenza e l'esperienza¹².

Va altresì precisato che per il giovane Dewey gli anni che intercorsero tra i suoi studi dottorali e il conseguimento del titolo furono ricchi di spunti di riflessione, come testimoniano alcuni lavori dedicati all'origine del pensiero e della conoscenza, con i quali lo studioso sostenne una relazione di reciprocità tra i processi cognitivi e le attività sensoriali. Questa consapevolezza lo spinse sin da subito ad apprezzare le teorie kantiane e a criticare le tesi sostenute dal materialismo, dall'epistemologia sensista e dalla psicologia “tradizionale”, delle prese di posizione, quest'ultime, di cui sono testimonianza alcuni articoli e saggi di fine Ottocento, come *The Metaphysical Assumptions of Materialism, The Pantheism of Spinoza Knowledge and The Relativity of Feeling, The New Psychology, Soul and Body* e *The Reflex Arc Concept in Pyschology*.

Nello stesso periodo, Dewey avviò la sua carriera nelle vesti di docente universitario presso la Michigan University per volere del già ricordato Morris. Nel 1886 diede una svolta anche alla sua vita privata per merito dell'incontro con la studentessa Harriet Alice Chipman (1858-1927), con cui convolò a nozze poco tempo dopo e dalla quale ebbe sei figli; Alice, più di ogni altra persona, fu responsabile della svolta pedagogica di Dewey. Gli anni immediatamente successivi al suo

quest'ultima, che gli servì per «concepire unitariamente il rapporto tra [...] mente e corpo, tra coscienza e natura, tra Dio e mondo». Ivi, p. 22.

⁹ R. M. Calcaterra, *Idee concrete, percorsi nella filosofia di John Dewey*, cit., p. 39.

¹⁰ Ivi, pp. 30-31.

¹¹ La tesi di dottorato di Dewey è andata perduta, ciò che ne rimane è un articolo alquanto sintetico dal titolo *Kant and Philosophy* pubblicato all'interno della rivista «Journal of Speculative Philosophy» nell'aprile del 1886. J. Dewey, *Kant and Philosophy*, in «Journal of Speculative Philosophy», 2 (1884), pp. 162-174.

¹² All'interno di questo testo, Dewey esordì con una considerazione sull'origine della filosofia e, a tal proposito, chiarì come la riflessione filosofica nasca quando gli uomini si confrontano con i problemi e con le contraddizioni che la scienza non è capace di risolvere e di affrontare. La filosofia, dunque, fu qui presentata come quel sapere in grado di arrivare lì dove le scienze non sono sufficientemente esaustive. Kant, agli occhi di Dewey, fu percepito come uno dei più grandi filosofi moderni ad aver attribuito valore alla filosofia, a scapito di chi riteneva che solo la scienza potesse averne. J. Dewey, *Kant and Philosophic Method*, cit., pp. 162-174.

matrimonio furono segnati da un interesse ancora filosofico, come dimostrano gli scritti pubblicati tra il 1888 e il 1889: *Leibniz's New Essays Concerning the Human Understanding*, *The Philosophy of Thomas Hill Green*, *On Some Current Conceptions of the Term "Self"*, *The Logic of Verification*, *Poetry and Philosophy*, *The Present Position of Logical Theory*.

A partire dal 1894, Dewey fu nominato direttore del dipartimento di Filosofia, Psicologia e Pedagogia presso la University of Chicago e alla sua formazione filosofica aggiunse quella pedagogica¹³. Dal 1895, infatti, le opere deweyane cominciarono ad avere come oggetto questioni educative, così come testimoniano i lavori del periodo, tra i quali si ricordano: *The Theory of Emotion*, *The Significance of Emotions*, *Ethical Principles Underlying Education* e *Results of Child-Study Applied to Education*.

Durante il 1896, la passione per le tematiche pedagogiche spinse Dewey a fondare la *University of Chicago Elementary School*, una *scuola-laboratorio* che contribuì allo sviluppo delle sue idee pedagogiche e alla scrittura, nel 1897, di uno dei suoi lavori più conosciuti, nonché definita l'opera «più nota e incisiva»¹⁴: *My Pedagogic Creed*. Quest'ultima rappresenta un libriccino costituito da cinque articoli che sintetizzavano la sua idea di scuola e di *educazione progressiva*, il cui apprendimento doveva avvenire attraverso delle esperienze coerenti con gli interessi degli allievi e con i principi della democrazia a cui il giovane pedagogista americano aveva rivolto attenzione sin dagli inizi della sua esperienza in campo filosofico, docimologico e pedagogico¹⁵. D'altra parte, nello scritto del 1897 il giovane Dewey affermava come l'educazione dovesse essere considerata un *processo sociale* atto a garantire la continuità¹⁶ all'interno della specie umana e a consolidare, o creare *ex novo*, gli ideali di democrazia¹⁷:

Ogni educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie. Questo processo s'inizia [...] quasi dalla nascita e plasma continuamente le facoltà dell'individuo,

¹³ Nel 1894, infatti, Dewey, scrivendo alla moglie Alice, dichiarò il suo interesse per il mondo pedagogico: «I sometimes think I will drop teaching philosophy directly, and teach it via pedagogy». R.B. Westbrook, *John Dewey (1859-1952)*, in «Prospects: the quarterly review of comparative education», 1\2 (1993), p. 277.

¹⁴ C. M. Fedeli, *L'educazione come esperienza. Il contributo di John Dewey e Romano Guardini alla pedagogia del Novecento*, Aracne, Roma 2008, p. 37.

¹⁵ Va inoltre ricordato che gran parte delle sue teorie pedagogiche derivarono, dapprima, dall'osservazione diretta dei suoi figli, i quali gli permisero di comprendere come i bambini fossero degli esseri attivi, bisognosi di essere inseriti in situazioni pratiche e problematiche che favorissero il pensiero e l'apprendimento. Ivi, p. 2.

¹⁶ Per Dewey il luogo educativo per eccellenza in cui si determina questo tipo di continuità non è, come si potrebbe pensare, solo la scuola. Quest'ultima fu infatti intesa «soltanto uno dei numerosi strumenti volti ad assicurare la continuità sociale, e in questo si rivela anche piuttosto superficiale essendo soggetta alla distorsione che deriva dall'isolare il contenuto informativo del sapere dall'esperienza di vita attraverso la quale [...] può acquisire significato». T. Ingold, *Antropologia come educazione*, tr. it. di L. Donat, *Antropology and/as education*, La Linea, Bologna 2019, p. 35.

¹⁷ «The school is primarily a social institution. Education being a social process, the school is simply that form of community life in which all those agencies are concentrated that will be most effective in bringing the child to share in the inherited resources of the race, and to use his own powers for social ends. [...] The school must represent life – life as real and vital to the child as that which he carries on in the home [...] or on the playground. The education which does not occur through forms of life, forms that are worth living for their own sake, is always a poor substitute for the genuine reality, and tends to cramp and to deaden». J. Dewey, *My Pedagogic Creed*, in «The School Journal», 3 (1897), pp. 6-7.

saturando la sua coscienza, formando i suoi abiti, esercitando le sue idee e destando i suoi sentimenti e le sue emozioni. Mediante questa educazione inconsapevole l'individuo giunge gradualmente a condividere le risorse intellettuali e morali che l'umanità è riuscita ad accumulare. Egli diventa un erede del capitale consolidato della civiltà. L'educazione più formale e tecnica che esista al mondo non può sottrarsi senza rischio a questo processo generale. Può soltanto organizzarlo o trasformarlo in qualche direzione particolare¹⁸.

Per questa ragione, Dewey concepiva la scuola come un'*istituzione sociale*, da intendersi non come un luogo preparatorio alla vita, ma come un contesto costitutivo della vita stessa che, pertanto, doveva svolgere il suo lavoro educativo in modo simmetrico alla famiglia e alla società, attraverso laboratori e attività pratiche di tipo quotidiano¹⁹.

Rispetto al ruolo dell'insegnante, invece, Dewey non aveva alcun dubbio: nessun docente doveva essere presente «nella scuola per imporre certe idee al fanciullo o per formare in lui certi abiti» mentali in maniera impositiva, ma il suo compito doveva essere quello di «selezionare le influenze che agiranno sul fanciullo [...] per assisterlo convenientemente a reagire a queste influenze»²⁰.

L'esperienza della *Laboratory School* a Chicago, inoltre, guidò il pensatore di Burlington nella stesura di uno dei suoi testi più conosciuti e studiati al mondo, ovvero *The School and Society* pubblicato per la prima volta nel 1899 e in seconda edizione nel 1915²¹; si tratta di un insieme di conferenze e di relazioni tenute da Dewey durante la sperimentazione della scuola-laboratorio di Chicago avviata tra il 1896 e il 1903, rivolte agli alunni e ai genitori al fine di presentare il suo modo innovativo di intendere e di fare educazione²².

L'esperimento della scuola di Chicago nacque dalla convinzione che «l'apprendimento» significativo avvenga «fornendo situazioni problematiche nuove in cui gli allievi possano utilizzare le strategie cognitive già acquisite per estenderle, contestualizzarle e integrarle in strutture più ampie»; da tale convinzione emergeva l'idea di creare una realtà educativa fondata «sulle esperienze

¹⁸ J. Dewey, *My Pedagogic Creed* [1897], tr. it. di L. Borghi, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione* La Nuova Italia, Firenze 1954, pp. 3-4.

¹⁹ La dicotomia tra un'educazione di tipo tradizionale e un'altra di tipo progressivo fu analizzata anche dal pedagogista brasiliano Paulo Freire (1921-1997), il quale, all'interno delle sue pubblicazioni, contraddistinse un'educazione "depositaria" da una "problematizzante". All'interno della sua opera *La pedagogia degli oppressi* del 1968, Freire definì la prima forma di educazione come direttiva, in quanto incentrata sulla figura dell'insegnante che spiega e sugli alunni che, in maniera passiva, ascoltano e assimilano; al contrario, l'educazione problematizzante non fu intesa come l'«atto di depositare, o di narrare, o di trasferire, o di trasmettere conoscenze e valore degli educandi, semplici, pazienti, come succede nell'educazione depositaria, bensì un atto di conoscenza». P. Freire, *Pedagogia do Oprimido* [1968], tr. it. di L. Bimbi, *La pedagogia degli oppressi*, EGA Editore, Torino 2002, p. 68.

²⁰ C.M. Fedeli, *L'educazione come esperienza*, cit., p. 41.

²¹ Va ricordato che all'interno della seconda edizione di *The School and Society* Dewey approfondì alcuni dei principi pedagogici enunciati nell'edizione precedente. Nel dettaglio, il pensatore di Burlington enfatizzò in modo ulteriore l'idea di una scuola-laboratorio e l'importanza del lavoro pratico inteso come una risorsa fondamentale atta a favorire l'apprendimento e la formazione di ciascuno e nel pieno rispetto della democrazia.

²² Ernesto Codignola, nella *Prefazione* della prima edizione italiana di *Scuola e società*, definì il testo un «modesto volumetto, scritto in stile casalingo [...], senza pretese di sorta» ma che, al contempo, definì «l'opera sua più comprensiva e fondamentale per la parte filosofica del suo pensiero, oltre che per la sua pedagogia». C. M. Fedeli, *L'educazione come esperienza*, cit., p. 21.

degli allievi»²³ e non solo ed esclusivamente su delle lezioni teoriche organizzate e realizzate dai docenti. Alla base della *Laboratory School* vi era l'idea che la prassi potesse favorire l'apprendimento di alcuni concetti teorici, in quanto le materie scolastiche non venivano apprese attraverso lezioni frontali, bensì attraverso delle attività che stimolassero il corpo e la mente; lo studio della natura, per esempio, doveva avvenire non attraverso la lettura di manuali, ma mediante alcune attività di giardinaggio²⁴, durante le quali poter “toccare con mano” le conoscenze e apprenderle in modo più semplice e immediato. Per questa ragione, in *The School and Society* Dewey scrisse che le attività pratiche

sono dei veicoli diretti di sapere e forme di attività motrice o espressiva. Si dà ad esse un rilievo tale da dominare il programma scolastico allo scopo di mantenere l'intima connessione fra il conoscere e il fare che è così caratteristica di questo periodo della vita del fanciullo. Ci si propone non di mandare il fanciullo a scuola come in un luogo a parte, ma affinché riassuma a scuola le fasi tipiche della sua esperienza extrascolastica in modo che la estenda, l'arricchisca e gradualmente la formuli²⁵.

Il curriculum della *Laboratory School* era organizzato su tre livelli: il primo proponeva delle attività pratiche e quotidiane come la falegnameria, la cucina e il giardinaggio; il secondo livello del curriculum aveva invece a che fare con l'apprendimento di alcune nozioni teoriche mediante lo studio di alcune discipline come la storia o la geografia, dei saperi fondamentali per destreggiarsi nel mondo e per affrontare le problematiche qui presenti; il terzo si riferiva allo studio della grammatica e dell'aritmetica, saperi utili per interagire con gli altri e per risolvere alcune questioni inerenti alla vita quotidiana.

La scuola di Dewey nasceva dunque dalla convinzione che la conoscenza fosse «una risorsa» utile «per affrontare problemi e comprendere fenomeni complessi, anziché un oggetto simbolico da memorizzare»²⁶; ne conseguiva l'importanza di interiorizzare in maniera attiva e consapevole ogni forma di sapere senza nessun tipo di assimilazione meramente passiva e fine a se stessa. Far svolgere attività come il giardinaggio, per esempio, significava per il pensatore statunitense avvicinare lo studente allo studio pratico di qualche nozione disciplinare, e quindi a un apprendimento più rapido ed efficace di alcuni aspetti che riguardavano, per esempio, «la chimica del suolo, la funzione della luce, dell'aria, dell'umidità, della vita degli animali nocivi e utili ecc.»²⁷; non si trattava, quindi, di attività il cui fine era prevalentemente ludico, bensì di veri e propri processi educativi e di

²³ P. Sorzio, *Dewey e l'educazione progressiva*, Carocci, Roma 2015, p. 50.

²⁴ Chiaramente, «il giardinaggio non deve essere insegnato per preparare i futuri giardinieri, ma per consentire ai bambini di avvicinarsi ai saperi che sono emersi nella storia dell'umanità a partire dall'attività materiale», la quale stimolava la mente degli alunni inducendoli a pensare e ad apprendere in modo critico e responsabile. Ivi, p. 51.

²⁵ M. Pennacchini, *L'interesse in John Dewey e l'educazione dell'anziano*, cit., p. 77.

²⁶ Ivi, p. 52.

²⁷ F. Finazzi, *Esperienza, metodo e importanza del knowledge of How to Do per colui che apprende in Dewey*, in «Esperienza, metodo e importanza del *Knowledge of How to Do*», 5 (2019), p. 129.

apprendimento. D'altronde, per Dewey si apprende partendo «dai problemi concreti che gli esseri umani si sono trovati di fronte nelle proprie attività materiali e che hanno suscitato la loro indagine razionale e portato all'elaborazione del sistema di conoscenza»²⁸.

La *Laboratory School* ebbe un discreto successo, basti pensare che se nel 1896 il numero dei bambini era venticinque, nel 1899 divenne novantacinque, interessando una fascia di età dagli otto ai dieci anni, mentre nel 1902 aumentò ancora, arrivando a centoquaranta. Le classi erano composte da un numero minimo di otto alunni a un massimo di dieci, permettendo lo svolgimento delle attività in modo sereno e garantendo ai docenti una conoscenza approfondita dei singoli discenti²⁹.

Ritornando all'opera *The School and Society*, è bene precisare come, nonostante si tratti di un testo breve e conciso, è possibile rintracciarvi lo spirito pedagogico deweyano, caratterizzato dal desiderio di "svecchiare" i sistemi educativi del suo tempo, attraverso la promozione di una scuola laboratoriale intesa come «un'istituzione sociale» in grado di rappresentare essa stessa «un processo di vita» e «non un semplice luogo di transito»³⁰. Come si intuisce già dal titolo, infatti, l'intento dell'opera del 1899 era quello di promuovere un rapporto di reciprocità tra l'educazione e una società considerata un insieme di persone che operano secondo principi comuni e per il benessere collettivo; affinché tutto questo potesse realizzarsi, Dewey riteneva necessario che tra gli uomini si diffondesse un grande senso di solidarietà, di apertura e di rispetto reciproco, uno scopo che le scuole non potevano non perseguire mediante l'educazione della mente e la sperimentazione della democrazia³¹.

È bene ricordare che in America, durante gli anni della stesura di *The School and Society*, si diffusero le tesi del pedagogista tedesco Johann Friedrich Herbart (1776-1841) che, influenzato dagli insegnamenti di Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e di Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), aveva affermato l'importanza di un ambiente scolastico ben diverso da quello di tipo tradizionale, attraverso il quale stimolare l'interesse degli alunni e di determinare un apprendimento attivo. L'attenzione di Dewey al concetto di interesse in ambito pedagogico maturò nei primi anni del XXI secolo, in concomitanza con i suoi interessi per la psicologia e con la sua esperienza pedagogica presso la scuola elementare a Chicago; alcune riflessioni in merito iniziarono a essere affrontate nel 1896, con la pubblicazione del contributo *Interest in Relation to Training of the Will*, nel quale fu chiarito in che modo l'apprendimento dovesse essere reso interessante, in quanto «il vero principio dell'interesse è quello che riconosce la corrispondenza di un fatto o di un'azione coll'appetito dell'io,

²⁸ È interessante far notare come in Italia una scuola di tipo laboratoriale viva ancora oggi una fase embrionale, poiché sono tante le agenzie scolastiche succubi di metodologie tradizionali e meramente trasmissive che ostacolano la formazione intellettuale e l'avanzamento della società democratica.

²⁹ Cfr. *Ibidem*.

³⁰ M.C. Giromella, *John Dewey: ricostruzione storico-critica del suo pensiero pedagogico e proposta per una nuova traduzione del saggio La scuola e il progresso sociale (Scuola e società, 1899)*, cit., p. 41.

³¹ Cfr. J.S. Johnston, *Inquiry and Education. John Dewey and the Quest for Democracy*, State University of New York Press, New York 2006, p. 151.

con lo slancio che vede in questo fatto o in quest'azione qualcosa di desiderato dall'organismo in sviluppo, qualcosa che l'agente reclama imperiosamente per realizzare se stesso»³².

L'interesse era considerato dal Dewey «lo “slancio” determinato da un desiderio dell'individuo stesso, che lo porta a raggiungere i *desiderata*»³³; ne conseguiva l'idea che non poteva essere indotto dall'esterno, dacché la sua è un'origine intrinseca all'uomo. Per questa ragione, secondo Dewey, qualora un docente volesse rendere il proprio processo di insegnamento-apprendimento efficace, non può non considerare ciò che interessa i propri studenti, in quanto trattasi di un aspetto «che spinge il soggetto a colmare la distanza che lo separa dal fine dell'insegnante»³⁴.

Durante i primi anni del XX secolo, inoltre, il pensatore americano proseguì con la pubblicazione di articoli e di saggi a carattere educativo, quali *The Evolutionary Method as Applied to Morality*, *The Child and The Curriculum*, *Imagination e Period of Growth* e *Democracy in Education*, del 1902 e del 1903, che rappresentano il desiderio di rivoluzionare il sistema scolastico, rendendolo attivo e speculare all'essere e al poter essere degli alunni, nonché vicino ai valori e ai principi insiti nella società democratica.

Nel 1904 Dewey, a causa di alcuni malintesi sorti all'interno del Dipartimento di Filosofia, Psicologia e Pedagogia, fu costretto ad allontanarsi dall'University of Chicago, trasferendosi presso la Teachers College della Columbia University, dove ricoprì il ruolo di docente fino al 1929. In questi venticinque anni la sua produzione crebbe notevolmente e oscillò tra alcuni contenuti a carattere ancora filosofico e altri di natura pedagogica, a dimostrazione di un ambiente accademico particolarmente stimolante. Appartengono a questo periodo opere come *The Knowledge Experience and its Relationship*, *The Experimental Theory of Knowledge*, *The Central of Ideas by Facts*, *In Does Reality Posses Pratical Character*, *Essays in Experimental Logic* e *The Quest for Certainty: a Study of the Relation of Knowledge and Action*, con cui Dewey, come si chiarirà in seguito, cercò di dimostrare la natura pratica dell'intelligenza³⁵, sottolineando come il pensare e il conoscere siano due processi che si attivano in circostanze reali e problematiche.

L'attenzione per il mondo educativo, però, rimase viva e ne sono testimonianza alcuni scritti di natura pedagogica del periodo, quali *Education Direct and Indirect*, *The Relation of Theory to*

³² J. Dewey, *Saggi pedagogici*, Vallecchi, Firenze 1950, p. 39.

³³ M. Pennacchi, *L'interesse in John Dewey e l'educazione dell'anziano*, Armando Editore, Roma 2015, p. 27.

³⁴ Ivi, p. 33.

³⁵ Va ricordato come Dewey abbia distinto l'*intelligenza* dalla *ragione*. Quest'ultima fu «intesa nel significato tecnico datole dalla tradizione filosofica classica, il *nous* dei Greci, l'*intellectus* degli Scolastici. D'altro canto, l'intelligenza è connessa al giudizio: cioè alla selezione e all'adattamento dei vari mezzi da impiegarsi per il raggiungimento di un determinato scopo, e alla scelta occulta di quello che ci prefiggiamo come nostro fine». Pertanto, «un uomo è intelligente non in virtù della ragione con la quale riesce a cogliere la verità prime e indimostrabili circa i principi fissi, in modo da procedere deduttivamente da essi fino ai particolari da essi stessi governati, ma in virtù della sua capacità di calcolare le possibilità di una determinata situazione e di agire di conseguenza. Nel significato più generico della parola, si può dire che l'intelligenza è tanto pratica, quanto la ragione è teorica». F. Cambi, M. Striano, *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*, Liguori Editore, Napoli 2010, p. 90.

Practice in Education, Significance of The School of Education, Culture and Industry in Education, How we Think, Method in Science Teaching, The Schools and Social Preparedness, Experiment in Education, Federal to Elementary Education, Learning to Learn: The Place of Vocational Education in a Comprehensive Scheme of Public Education e Schools of Tomorrow.

La passione per i contenuti educativi prese però il sopravvento soprattutto nel 1916, quando Dewey diede alle stampe *Democracy and Education*, una tra le sue opere pedagogiche più conosciute e più studiate in tutto il mondo, considerata ancora oggi la «*summa* della sua riflessione non solo pedagogica, ma anche filosofica»³⁶. All'interno di questa opera l'autore statunitense attribuì alla scuola un forte valore sociale, assegnandole il compito di partecipare alla creazione o al mantenimento della società democratica, coniugando in maniera inequivocabile l'educazione con la società. L'opera del 1916 rappresentò infatti il desiderio di far confluire lo sviluppo di un individuo libero e autonomo all'interno di una realtà sociale di tipo democratico, preservando l'essenza di una democrazia intesa non come una semplice forma di governo, bensì come una *forma di vita associata*, nella quale gli uomini e le donne si mobilitano per il benessere della collettività: la pace, la libertà e il rispetto reciproco³⁷.

Nella prefazione di *Democracy and Education* fu lo stesso Dewey a chiarire come lo scopo dell'opera fosse quello di

scoprire ed esporre le idee implicite in una società democratica e di applicare queste idee ai problemi del compito educativo. La discussione include un'indicazione [...] dei metodi dell'educazione pubblica [...], e una valutazione critica delle teorie della conoscenza e dello sviluppo morale che erano state formulate in precedenti condizioni sociali, ma che ancora agiscono, in società nominalmente democratiche, per ostacolare l'adeguata realizzazione dell'ideale democratico. [...] La filosofia esposta in esso collega lo sviluppo della democrazia con quello del metodo sperimentale nelle scienze, [...] allo scopo di far notare i cambiamenti che questi svolgimenti recano con sé nell'oggetto e nel metodo dell'educazione³⁸.

L'interesse per il mondo dell'educazione e per gli ideali democratici, inoltre, portò Dewey, tra il 1918 e il 1928, ad intraprendere alcuni viaggi "propagandistici" in Giappone, in Cina, in Messico, in Turchia, nell'Unione Sovietica, in Europa e in Sud-Africa; si trattò di esperienze particolarmente formative che lo motivarono nella stesura di un numero cospicuo di saggi e di opere³⁹, come nel caso

³⁶ C.M. Fedeli, *L'educazione come esperienza*, cit., p. 21.

³⁷ Rispettarsi reciprocamente è qui inteso come un «astenersi da tutte quelle azioni che possono violare la sua essenza», nonché «concedere all'altro l'attenzione e ascolto e [...] cercare quello spazio del dialogo dove nessuna azione individualista prevale». Del resto, è solo nutrendo rispetto nei confronti dell'alterità che si possono costruire delle relazioni basate sull'apertura, sull'ascolto, sulla collaborazione e sul rispetto reciproco. L. Mortari, *A scuola di libertà*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2008, pp. 121-122

³⁸ A. Mariani A., *Democrazia e educazione: un'opera ancora viva e attuale. Osservazioni*, in Lopez G., Fiorucci M. (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, RomaTre Press, Roma 2017, p. 143.

³⁹ La più importante è certamente *Reconstruction in Philosophy* del 1920, un'opera nata da un insieme di conferenze che Dewey tenne nel 1919 in Giappone. Qui egli presentò un'idea di filosofia del tutto nuova, in quanto lontana dall'essere un mero insieme di teorie astratte e prive di una finalità pratica. Essa, al contrario, fu intesa nella sua utilità pratica e

degli scritti dedicati alla cultura orientale, i quali furono ideati in occasione dei suoi viaggi in Giappone e in Cina avvenuti tra il 1918 e il 1922.

Un momento interessante del suo soggiorno in Cina fu la partecipazione a una conferenza intitolata *The Culture Heritage and Social Reconstruction*, dove Dewey sostenne l'idea di un'educazione innovativa capace di migliorare un intero assetto sociale, politico ed economico⁴⁰ e ben lontana da quella tradizionale⁴¹. A tal proposito, il pensatore americano spiegava l'urgenza da parte delle scuole di rivedere il proprio scopo educativo, che non doveva riguardare la semplice trasmissione di nozioni disciplinari, ma concorrere alla creazione di buoni cittadini. Quando uno studente cinese gli chiese cosa intendesse per "buon cittadino", egli rispose che si trattava di una persona in grado di apprezzare e di tutelare i valori di una vita pacifica, favorendo un'atmosfera sociale fondata sull'armonia, sull'amicizia e sul rispetto reciproco. L'educazione doveva quindi contribuire alla realizzazione di una comunità democratica, la quale doveva determinarsi non per costrizione, ma per desiderio di vivere in una società realmente democratica.

L'intervento di Dewey rappresentò dunque un'occasione utile per diffondere, al di fuori del contesto americano, la convinzione che l'educazione dovesse trasmettere i valori della pace, della tolleranza e del rispetto reciproco, generando una crescita non soltanto individuale, ma anche sociale.

Quelli da lui presentati in occasione dei suoi viaggi rappresentano degli ideali pedagogici ancora molto attuali, che però non vengono ancora praticati dentro e fuori le mura scolastiche. I numerosi eventi di violenza, di sottomissione e di criminalità delle società del XXI secolo, infatti, sono un esempio concreto di come si sia ancora molto lontani da una comunità intesa come «un luogo caldo, confortevole, in cui possiamo rilassarci e sentirci al sicuro, potendo anche contare sull'atteggiamento positivo e protettivo degli altri nei nostri confronti»⁴² e non averne mai paura.

Tra il 1924 e il 1925 Dewey si dedicò all'esplorazione di una nuova realtà sociale e culturale, la Turchia, allo scopo di studiarne il sistema educativo e di rintracciarne i punti di forza e di debolezza. Nel 1926 fu invece la volta del viaggio in Messico, finalizzato all'approfondimento delle

sociale. Del resto, è proprio Dewey che affermò come alla filosofia debba essere riconosciuto il compito di orientare gli individui nelle scelte dell'esistenza individuale e sociale.

Pertanto, se la filosofia classica era fortemente ideale, astratta, a tal punto da essere stata considerata un rifugio dalla società che corrompe e che turba l'animo umano, quella descritta da Dewey era una *guida pratica* con cui affrontare la vita quotidiana e tutte le problematiche in essa presenti. J. Dewey, *Creative Democracy. The Task Before Us* [1925-1953], tr. it, *Democrazia creativa. Saggio introduttivo di Giovanni Desi*, Castelveccchi, Roma 2018, p. 21.

⁴⁰«The teachers in our schools, and the communities behind the schools, [...] have a greater responsibility with reference to this international phase of social consciousness and ideals than we have realized. As we need a program and a platform for teaching genuine patriotism and a real sense of the public interests of our own community so clearly we need a program of international friendship, amity and good will». C.F. Howlett, A. Cohan, *John Dewey, America's*, Southern Illinois University Press, Carbondale 2016, p. 110.

⁴¹ Un ambiente cooperativo è *educativo*, dal momento che in esso si eviterebbe «l'arrogante quanto inutile contrasto di opinioni, ma anche l'arrendevole consenso a ogni idea». Essere cooperativi, infatti, implicherebbe l'essere inclini a «quell'onestà discorsiva che consiste nel vedere e accettare dissonanze e differenze». L. Mortari, *A scuola di libertà*, cit., p. 52.

⁴² M.C. Mihelini, *Fare comunità di pensiero*, cit., p. 86.

problematiche educative del Paese e del rapporto vigente tra la Chiesa e lo Stato. All'interno di uno scenario di questo tipo, Dewey diede alle stampe altre opere dal contenuto educativo, come *Freedom in Workers' Education*, *Social Purposes in Education*, *Individuality in Education* e *Making Education a Student Affair*.

Nel 1927, a seguito della morte della moglie, il pensatore americano si recò in Unione Sovietica per analizzarne il funzionamento scolastico, dimostrando la sua simpatia nei confronti del socialismo sovietico. Nel frattempo, fu accolto all'interno di alcuni organismi internazionali, quali il *Bureau International des Écoles Nouvelles*, la *New Education Fellowship* e l'*École Internationale*⁴³, dedicandosi concretamente a questioni di natura educativa.

Come per tutti gli americani, anche per Dewey il 1929 fu un anno significativo e drammatico allo stesso tempo causato dalla grave *crisi economica*. In questa occasione, egli aderì al *New Deal*, un piano di riforme economiche emanato dal presidente americano Franklin Delano Roosevelt (1882-1945), il cui scopo era quello di aiutare il Paese a risollevarsi dalla *grande depressione*, i cui effetti non riguardavano solo la sfera economica, ma anche quella socio-culturale. Influenzato dal clima sociale, politico ed economico di quel tempo, Dewey intraprese la carriera politica, fondando nel 1928 la *People's Lobby*, un'associazione senza scopo di lucro, il cui intento era quello di contrastare tutti i gruppi di interesse in ambito politico; nello stesso anno inaugurò la *League for Independent Action*, un'organizzazione politica che riuniva liberali e socialisti per il perseguimento del bene comune, combattendo una distribuzione della ricchezza ineguale che generava un altro grado di stratificazione e di disuguaglianza sociali. Il programma politico dell'associazione divenne tuttavia obsoleto a partire dal 1930, con l'elezione di Franklin Roosevelt (1882-1945) e l'inaugurazione delle politiche sociali liberali del *New Deal*.

Nonostante lo scenario drammatico in cui riversava l'America a partire dalla crisi economica del '29, gli anni Trenta furono per Dewey molto fecondi, soprattutto da un punto di vista pedagogico, dacché furono dati alle stampe molti saggi e contributi educativi pedagogici, come *Individualism Old and New* del 1930, la seconda edizione di *How We Think* del 1932, *Education and Our Present Social Problems* e *Why Have Progressive Schools?* del 1933; *The Crisis in Education* ed *Education for a Changing Social Order* del 1934; *Art as Experience* e *A Common Faith, Intelligence and Power* del 1934; *Liberalism and Social Action* del 1935; *Logic, The Theory of Inquiry* e *Experience and Education* del 1938; *Freedom and Culture* del 1939⁴⁴.

⁴³ Ivi, p. 27.

⁴⁴ *Freedom and Culture* rappresenta ancora oggi uno scritto particolarmente significativo, in quanto fu in essa che Dewey affrontò il tema tanto problematico quanto delicato della libertà, in un'epoca storica segnata dall'avvento dei totalitarismi che stavano minacciando l'essenza della democrazia in Europa e contribuendo alla nascita dell'ennesimo conflitto di entità mondiale.

Nel Dewey di quel periodo «c'era [...] la volontà caratteristica del vero intellettuale di non lasciarsi soverchiare dalla pressione degli avvenimenti fino a perdere la capacità dell'autodirezione intelligente, la ripugnanza contro ogni tentativo rivolto a usare il pensiero a fini di potenza e a giustificazione di organizzazioni di forza»⁴⁵, come quelle che si stavano diffondendo in quel periodo in Germania e in Italia.

Nel 1946 Dewey sposò Roberta Lowitz Grant (1909-1970) e, nello stesso anno, terminò e pubblicò *Problems of Men*, dove chiariva la «fede democratica nell'educazione in quanto espressione di un uso intelligente della scienza e della tecnologia» all'interno di un mondo che aveva da poco voltato le spalle agli orrori della Seconda guerra mondiale e che doveva confrontarsi «con la tecnologia nucleare» e con la «contrapposizione ideologica capitalismo-comunismo»⁴⁶.

Nel 1948 Dewey diede inoltre alle stampe una nuova edizione di *Reconstruction in Philosophy*, aggiungendovi un'introduzione inedita, mentre nel 1949, grazie al contributo del filosofo e scienziato americano Arthur Bentley (1870-1957), pubblicò *Knowing and the Know*, ritornando sui problemi della logica, con il tentativo di definire al meglio il rapporto di reciproca dipendenza tra la mente e il mondo esterno sostenuto alla fine dell'Ottocento.

John Dewey si spense il 1° giugno del 1952 a New York, all'età di novantadue anni, lasciando un'eredità inestimabile di articoli, di saggi e di trattati, nonché un sistema di pensiero dalla sorprendente attualità e rilevanza sociale.

1.2 La critica al materialismo e all'epistemologia sensista

L'interesse di Dewey per l'origine del pensiero all'Ottocento, periodo in cui egli sosteneva come questa andasse ricercata in una situazione problematica che stimola la mente umana e il suo pensare, al fine di rintracciare una soluzione plausibile. In Dewey era difatti predominante l'idea che l'uomo raggiungesse la conoscenza attraverso l'*inquiry*, ovvero mediante un processo indagatorio che, scaturito da un'esperienza problematica, stimola la mente umana conducendola verso la conoscenza. In altre parole, le operazioni intellettuali e il sapere non erano determinate solo dalla mente o dall'esperienza sensibile, bensì dall'*incontro* armonico tra l'uno e l'altro, a differenza di quanto sostenuto dalle tesi dei materialisti e da quelle dei sensisti⁴⁷.

⁴⁵ L. Borghi, *La scuola di Dewey nei suoi ultimi sviluppi*, p. 237.

⁴⁶ G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Editoriale Anicia, Roma 2015, p. 79.

⁴⁷ «Inquiry is the controlled or directed transformation of an indeterminate situation into one that is so determinate in its constituent distinctions and relations as to convert the elements of the original situation into a unified whole». J.J. McDermott, *The Philosophy of John Dewey. Volume II. The Lived Experience*, Capricorn Books, New York 1973, p. 115.

In particolare, nel contributo *The Metaphysical Assumptions of Materialism* pubblicato per *The Journal of Speculative Philosophy* e risalente al 1882, egli si opponeva alle teorie del materialismo, che accusava di aver esaltato il ruolo dei sensi nel processo conoscitivo, sottraendo valore a quello intellettuale che era così sottomesso al potere dell'empiria⁴⁸. Una simile posizione egli la assumeva anche nei confronti del trattato dedicato all'epistemologia sensista, quest'ultima accusata di aver promosso la falsa idea che le attività cognitive e quelle conoscitive si avvalessero solo delle impressioni sensibili, così come testimonia il saggio del 1883 *Knowledge and the Relativity of Feeling*. In questa occasione, Dewey ammise di non ritenere «corretto parlare di relazione della conoscenza con i sensi bensì “attraverso” i sensi», dal momento che essi fungono da «stimolo»⁴⁹ a una mente che, in relazione alle impressioni sensibili, produce un pensiero e, quindi, una conoscenza. In questo modo, egli specificava in che misura ritenesse errato scindere l'azione mentale e quella empirica⁵⁰, giacché sarebbe stato «logicamente “suicida” asserire che le sensazioni e dunque tutta la conoscenza» fosse relativa «[così come è “suicida”] la richiesta universale che il pensiero e l'essere» siano «ontologicamente distinti o che l'intera conoscenza derivi dalle sensazioni»⁵¹.

Il giovane Dewey aveva dunque chiaro come le attività mentali e quelle conoscitive non dipendessero solo dal fattore mentale e/o da quello sensibile, bensì dalla congiunzione dell'uno con l'altro.

1.2.1 La relazione tra la conoscenza e la prassi: il riferimento alla filosofia kantiana e alla “nuova” psicologia

Dewey proseguì la sua indagine riguardo la nascita del pensiero e della conoscenza nel 1884, quando, rifacendosi a Kant, pubblicò un articolo per la rivista «*The Journal of Speculative Philosophy: Kant and Philosophic Method*».

Ciò che lo affascinava del filosofo tedesco, al quale dedicò anche la sua tesi di dottorato come ricordato in precedenza, fu l'aver distinto una conoscenza *a posteriori* – la cui origine è empirica –

⁴⁸ Cfr. J. Dewey, *The Metaphysical Assumptions of Materialism*, in «*The Journal of Speculative Philosophy*», 2 (1882), pp. 208-213.

⁴⁹ M.C. Michelini, *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*, cit., p. 27.

⁵⁰ Cfr. J. Dewey, *Knowledge and the Relativity of Feeling*, in *The Early Works of John Dewey 1882-1898*, vol. 1.

⁵¹ T. Pezzano, *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 28-29.

da quella invece *a priori*⁵², il cui principio esula da essa⁵³. Di Kant apprezzava anche l'aver conferito rilevanza tanto ai sensi e alle esperienze empiriche, quanto all'operato della mente umana e a ciò che essa produce in termini di giudizi, coniugando «l'esperienza e la ragione»⁵⁴ e attribuendo valore alla conoscenza proveniente dall'esterno (sensi) e a quella derivante dall'interno (mente umana)⁵⁵.

All'interno dello scritto del 1884, però, si nota come Dewey, con riferimento soprattutto alla *Critica della ragion pura*, abbia mosso delle critiche al sistema di pensiero kantiano. Quello che non lo convinceva era infatti il credere che la mente, oltre ad attivarsi per merito dell'esperienza, fosse in grado di generare delle conoscenze che prescindano dai sensi e dalle esperienze di vita reali. Per Dewey si trattava di una separazione improbabile, poiché tra la mente e l'esperienza vi era una relazione dialettica, e non una mera separazione⁵⁶. In altri termini, per lo studioso americano era inconcepibile ritenere che esistano delle conoscenze provenienti solo dalla mente e altre, invece, derivanti solo dall'esperienza, in quanto il fondamento della conoscenza risiede nell'incontro tra entrambe le parti⁵⁷.

Tuttavia, il confronto con il sistema filosofico kantiano servì al giovane Dewey per riflettere sul funzionamento dell'intelletto umano e sui meccanismi che generano il pensare e il conoscere, elaborando un sistema di pensiero autonomo e originale.

Va altresì ricordato che nel 1884 Dewey, oltre a essersi avvicinato alla filosofia, iniziò ad esplorare il mondo della psicologia, complice la partecipazione ad alcune lezioni tenute dallo psicologo Stanley Hall (1846-1924) presso la Johns Hopkins, durante le quali rifletté sul «rapporto attivo che la filosofia ha con la psicologia sperimentale» e sulla relazione che intercorre tra «stimolo-risposta e il principio di adattamento»⁵⁸.

L'interesse deweyano per le tematiche psicologiche coincise con la diffusione della psicologia sperimentale, contrapposta alla psicologia inglese fondata sulla speculazione filosofica e sulle teorie

⁵² «In Kant [...] what is a priori provides the very conditions under which any experience is possible. Kant thus treats space and time as a priori forms that must be imposed on what is perceived in order for there to be any experience at all. Dewey denied that there is any such thing as an a priori in this sense. In his view, [...] space and time are not forms that are brought to experience, but conceptions that are constructed on the basis of experience». L.A. Hickman, S. Neubert, K. Reich, *John Dewey Between Pragmatism and Constructivism*, Fordham University Press, New York 2009, p. 169.

⁵³ In Kant un'idea è definita "a priori" se «indipendente dalla sensibilità», mentre è considerata "a posteriori" quell'idea la cui origine era di natura esperienziale. S. Landucci, *La "critica della ragion pratica" di Kant. Introduzione alla lettura*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1993, p. 26.

⁵⁴ Ivi, p. 31.

⁵⁵ G. Matteucci (a cura di), *John Dewey. Per una filosofia risanata. Intelligenza e percezione*, Armando Editore, Roma 2009.

⁵⁶ L'importanza di una relazione dialettica tra la mente e l'esperienza fu ereditata dal sistema filosofico di Hegel, il quale si dimostrò come non esista una conoscenza apriori, ma solo «una verità in costruzione, che arriva a un punto apparente finale ma dal quale in realtà riparte trasformandosi». Pezzano, *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, p. 35.

⁵⁷ «Hence the question of method is now the question: how are synthetic judgments *a priori* possible? *A priori* means simply belonging to reason in its own nature, so the question is, how and what extent is reason the source of synthesis?». J. Dewey, *Kant and Philosophic Method*, in «*The Journal of Speculative Philosophy*», 2 (1884), p. 164

⁵⁸ T. Pezzano, *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, cit., p. 38.

non empiricamente accertate. All'interno di questo clima culturale, il giovane pensatore americano scrisse, nel corso del 1884, *The New Psychology*, le cui prime pagine furono dedicate alla presa di distanza dalla "vecchia psicologia"⁵⁹ accusata di aver teorizzato l'esistenza di processi cognitivi, di meccanismi intellettuali e di classificazione dei fenomeni mentali in modo astratto, trascurando in che modo questi elementi entrino in relazione con l'ambiente esterno e con le situazioni reali⁶⁰. Come nel caso della critica a Kant, Dewey non condivideva l'idea che il funzionamento della mente potesse avvenire per ragioni non empiriche, ritenendo, al contrario, come essa venisse stimolata solo attraverso un legame dialettico con il mondo esterno. Per questa ragione, la sua proposta era di sostenere una «nuova psicologia» che, assumendo sempre più le caratteristiche di una vera e propria scienza sperimentale, ricorresse agli esperimenti per dimostrare come «la conoscenza sia attiva, reattiva e legata all'ambiente, ai sentimenti, ai sensi»⁶¹ e compiesse «ricerche basate sulla relazione della mente col corpo»⁶², un rapporto che, come si è già scritto, apparse necessario agli occhi di Dewey.

La *New Psychology* promossa dallo studioso statunitense doveva dunque essere «"pragmatica", [...] così da evidenziare la complessità della vita di ogni singolo individuo, con i suoi infiniti dettagli psichici che si intrecciano con quelli fisici dell'organismo e si riflettono nella vita sociale»⁶³, superando la "vecchia psicologia" manchevole dei presupposti sufficienti per potersi definire "scientifica".

⁵⁹ Con il termine "vecchia psicologia" si intende la psicologia proveniente dall'empirismo inglese di John Locke (1632-1704), di David Hume (1711-1776) e di John Stuart Mill (1806-1873), che non teneva «in debito conto la complessità della vita mentale come di un processo organico e unitario e il riconoscimento della relazione intrinseca tra organismo e ambiente, grazie al quale la vita psichica cessa di essere considerata proprietà di un soggetto isolato che si sviluppa nel vuoto». G. Szpunar, *Dewey, la teoria dell'arco riflesso e la transazione*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 1 (2010), p. 129.

⁶⁰ «The work of the earlier psychologists bore a definite and necessary relation both to the scientific conditions and the times in which it was done. If they had recognized the complexity of the subject and attempted to deal with it, the science would never have been begun. The very condition of its existence was the neglect of the largest part of the material, the seizing of a few schematic ideas and principles, and their use for universal explanation. Very mechanical and very abstract to us, no doubt, seems their division of the mind into faculties, the classification of mental phenomena into the regular, graded, clear-cut series of sensation, image, concept, etc.; but let one take a look into the actual processes of his own mind, the actual course of the mental life there revealed, and he will realize how utterly impossible were the description, much more the explanation, of what goes on there, unless the larger part of it were utterly neglected, and a few broad schematic rubrics seized by which to reduce the swimming chaos to some semblance of order». J. Dewey, *The New Psychology*, in «Andover Review», 1884, vol. 2, p. 278.

⁶¹ T. Pezzano, *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, cit., p. 37.

⁶² Ivi, p.39.

⁶³ *Ibidem*.

1.3 *Soul and Body*: che rapporto intercorre tra l'anima e il corpo?

Nel 1886 Dewey, docente universitario presso l'università del Michigan, diede alle stampe *Soul and Body*, con un intento principale: chiarire il funzionamento della mente umana e spiegare la continuità che intercorre tra la mente e il corpo. A tale scopo, egli insisteva sul carattere sociale del pensiero, sottolineando in che termini i comportamenti dell'uomo siano il risultato delle modalità con cui la mente e l'anima reagiscono alle situazioni esterne e come questi cambino «in base alla circostanza sia esterna (sociale), sia interna (privata)»⁶⁴. In tale circostanza Dewey faceva un'esposizione dettagliata del funzionamento del sistema nervoso, illustrando come quest'ultimo percepisca e codifichi gli stimoli esterni, senza i quali la mente non potrebbe attivarsi⁶⁵.

Con *Soul and Body*, egli sottolineava la portata sociale e dinamica del pensare, ipotizzando come la conoscenza non derivi solo dai meri processi cognitivi, ma anche da altri elementi che vi concorrono, quali l'anima⁶⁶, gli agenti sociali, le sensazioni e le emozioni⁶⁷, in quanto «sostenere la credenza [...] che solo una parte organica sia attiva, ostacola la comprensione del pensiero»⁶⁸. A tal proposito, il pensatore statunitense focalizzava l'attenzione sulla relazione tra la mente e il corpo, riscontrando un legame profondo e interdipendente tra «i fenomeni interni» (come il pensiero) e quelli «esterni»⁶⁹ (come le reazioni fisiologiche del corpo umano, ma anche le circostanze sociali nelle quali si è implicati). In questo modo, egli precisava ancora una volta l'errore comunemente compiuto di considerare la mente umana indipendente da qualunque altro elemento che non avesse un'origine cognitiva, criticando ogni dualismo⁷⁰ e sostenendo come non siano solo gli elementi psichici a costruire una conoscenza, ma *anche* quelli di natura spirituale ed emotiva, oltre che quelli di tipo empirico e sociale⁷¹.

Appare fin qui evidente, come il giovane Dewey, influenzato dagli studi filosofici e da quelli di matrice psicologica, abbia gettato le basi per una teoria della conoscenza che non lascia alcun dubbio:

⁶⁴ T. Pezzano, *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, cit., p. 41.

⁶⁵ Cfr. J. Dewey. *Soul and Body*, in «Bibliotheca Sacra», 1886, pp. 241-242.

⁶⁶ L'anima fu intesa da Dewey come l'elemento più interiore dell'essere umano.

⁶⁷ Ivi, pp. 239-263.

⁶⁸ T. Pezzano, *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, cit., p. 41.

⁶⁹ Ivi, p. 42.

⁷⁰ Una convinzione che in *Soul and Body* Dewey spiegò mediante dei riferimenti religiosi di natura cristiana, affermando che «“there is a natural body and there is a spiritual body. Howbeit that was not first which is spiritual, but that which is natural; and afterwards that which is spiritual”. There is the body, the natural body, first. Spirit indwells within the body, and manifesting itself, realizing its own nature, it makes that body! its own organ and servant. It thus makes it the spiritual body. Let it be no surprise that physiological psychology has revealed no new truth concerning the relations of soul and body. It can only confirm and deepen our insight into the truth divined by Aristotle and declared by St. Paul, and with good reason». J. Dewey. *Soul and Body*, in «Bibliotheca Sacra», 1886, p. 263.

⁷¹ «The body, through the nervous system, is not only *physiological*, but phyco-physiological organism. Expressed in its lowest terms, there *issensation* as well as adjustment of all the activities to one end. Those who have asserted the spirituality of the soul have often begun to build too high. They have taken as their fortress abstract thought, or the free-will». Ivi, p. 251.

l'atto conoscitivo non è da intendersi «in modo sostanzialistico»⁷², poiché ritenere che il processo mentale sia il solo a determinare una conoscenza o, al contrario, che siano solo i sensi ad essere incaricati a fare questo, rappresentava un mero riduzionismo⁷³. L'essere umano è complesso, in quanto caratterizzato da una mente e da un'anima che, entrando in contatto con la realtà esterna, interferiscono nella conoscenza e nel pensare di ciascuno.

Soul and Body rappresenta, dunque, un testo centrale nella riflessione deweyana che prelude allo sviluppo del suo pensiero sia in chiave filosofica che pedagogica, nonostante si tratti di un'opera che, soprattutto in Italia, è ancora oggi poco conosciuta e studiata di rado all'interno delle aule universitarie.

1.4 La teoria dell'arco riflesso come matrice del principio della conoscenza

Nel 1896 Dewey diede alle stampe *The Reflex Arc Concept in Psychology*, uno scritto ancora oggi oggetto di interesse e definito dalla critica «il Manifesto del Pragmatismo Classico e l'ispiratore del Metodo dell'intelligenza» che «attraversa il senso e le prospettive dell'intera ricerca deweyana»⁷⁴, molte delle considerazioni qui presentate – anche a carattere pedagogico – «rimangono», infatti, «estremamente attuali»⁷⁵.

All'interno di questa opera sono presenti riflessioni, precisazioni e definizioni che caratterizzano l'intero sistema deweyano e che permettono di comprendere in modo più dettagliato il valore pedagogico attribuito all'esperienza espresso negli scritti pedagogici successivi all'Ottocento⁷⁶. Con *The Reflex Arc Concept in Psychology*, però, Dewey, oltre a gettare le basi per l'elaborazione di una vera e propria teoria dell'esperienza, proseguiva con la sua riflessione attorno al tema della conoscenza rimarcandone l'origine⁷⁷. Se negli scritti precedenti Dewey aveva criticato alcune prospettive filosofiche, accusandole di aver determinato un dualismo tra le attività cognitive e quelle sensoriali, con il lavoro del 1896 le critiche interessavano invece il principio dell'arco riflesso

⁷² T. Pezzano, *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, cit., p. 44.

⁷³ Cfr. A. Gentile, *John Dewey. I fondamenti della formazione in una società libera e democratica*, If Press, Roma 2013. Si pensi, per esempio, agli empiristi che, a partire dal Seicento, considerarono i sensi come le uniche fonti della conoscenza umana, determinando un divario tra il soggetto che conosce e l'oggetto che deve essere conosciuto. Tuttavia, va ricordato come Dewey abbia criticato l'empirismo inglese sostenendo, al contrario, una *continuità* tra il soggetto conoscente e l'oggetto conosciuto.

⁷⁴ G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia*, cit., p. 51.

⁷⁵ G. Szpunar, *Dewey, la teoria dell'arco riflesso e la transazione*, cit., p. 131.

⁷⁶ Va però precisato che, nonostante in America questo lavoro venga studiato in modo approfondito e annoverato tra gli scritti essenziali di Dewey, in Europa esso è ancora poco menzionato, trascurandone del tutto la sua rilevanza. Cfr. T. Pezzano, *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, cit., p. 44.

⁷⁷ In verità, nel febbraio del 1892 Dewey, in occasione di alcune lezioni di filosofia tenute presso la Michigan University, aveva già affrontato la questione riguardante la teoria dell'arco riflesso e, nello stesso anno, aveva dichiarato a James Rowland Angell (1869-1949) di stare studiando il concetto che lo stava incuriosendo in modo particolare. Cfr. L. Hickman, *The Correspondence of John Dewey 1871-1952* (Vol. 3), IntelLex Corporation, Charlottesville 2005.

teorizzato da Descartes (1596-1650). Agli occhi di Dewey, tale postulato rappresentava un tentativo poco riuscito di spiegare il funzionamento della mente umana e il suo rapporto con il tangibile⁷⁸, una relazione che doveva essere approfondita e spiegata correttamente, cercando di debellare le contaminazioni metafisiche e dualistiche tipiche della tradizione filosofica di Cartesio di cui anche la psicologia era vittima.

In particolare, la psicologia tradizionale si avvaleva della nozione di arco riflesso per spiegare l'origine della conoscenza e dei comportamenti umani attraverso il binomio "stimolo-risposta"⁷⁹, dimenticando, però, il rapporto dualistico «tra sensazione e idea» e tra «corpo e anima», concepite come «unità autonome, distinte e indipendenti»⁸⁰. La conseguenza era la riduzione dell'«unità stimolo-risposta» a un semplice «"arco" tagliato da un ciclo»⁸¹, che oscurava «la natura della conoscenza e dell'esperienza»⁸².

In altre parole, il sistema dell'arco riflesso separava lo stimolo (l'ambiente circostante all'uomo) dalla risposta (il comportamento e/o la conoscenza dell'individuo), ritendendo che dinnanzi a uno stimolo esterno l'essere umano determinasse una reazione meccanica e automatica. Al contrario, Dewey, entrando in opposizione con quanto sostenuto dalla psicologia di quel tempo, sosteneva che lo stimolo e la risposta

perdono ogni significato se vengono considerati isolatamente. L'attività del cervello, il pensare, non può essere compresa considerandola separatamente dall'attività del corpo in cui è inserita. [...] Anche il rapporto tra mente e corpo, tra pensare e agire, come la relazione tra organismo e ambiente, va inteso non come un'interazione meccanica fra elementi irrelati, ma come un condizionamento reciproco e continuo tra parti strettamente connesse tra loro⁸³.

Concepire l'assetto cerebrale alla stregua di un arco, ove ciascun elemento è separato da qualunque altro, significava quindi trascurare la possibilità che la risposta dell'individuo allo stimolo variasse in

⁷⁸ Del resto, già nella pagina di apertura de *The Reflex Arc Concept in Psychology* Dewey faceva luce sul motivo che lo aveva spinto a criticare la psicologia tradizionale: «in criticizing this conception it is not intended to make a plea for the principles of explanation and classification which the reflex arc idea has replaced; but, on the contrary, to urge that they are not sufficiently displaced, and that in the idea of the sensori-motor circuit, conceptions of the nature of sensation and of action derived from the nominally displaced psychology are still in control». J. Dewey, *The Reflex Arc Concept in Psychology*, in «Psychological», vol. III 4, July 1896, p. 357.

⁷⁹ Secondo Dewey, l'inesattezza della teoria dell'arco riflesso era rintracciabile nella scissione tra lo stimolo e la risposta, i quali furono considerati come due momenti separati e indipendenti: «the sensory stimulus is one thing, the central activity, standing for the idea, and the motor discharge, standing for the act proper, is a third. As a result, the reflex arc is not a comprehensive, or organic unity, but a patchwork of disjointed parts, a mechanical conjunction of unallied processes. What is needed is that the principle underlying the idea of the reflex arc as the fundamental psychical unity shall react into and determine the values of its constitutive factors.

More specifically, what is wanted is that sensory stimulus, central connections and motor responses shall be viewed, not as separate and complete entities in themselves, but as divisions of labor, function factors, within the single concrete whole, now designated the reflex arc». Ivi, p. 358.

⁸⁰ G. Szpunar, *Dewey, la teoria dell'arco riflesso e la transazione*, cit., pp.131-132.

⁸¹ E. Bredo, *Evolution, psychology, and John Dewey's critique of the reflex arc concept*, in «The Elementary School Journal», (5) 1998, p. 454.

⁸² T. Pezzano, *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, cit., p. 49.

⁸³ G. Szpunar, *Dewey, la teoria dell'arco riflesso e la transazione*, cit., p.137.

base all'intelligenza e alla volontà del soggetto coinvolto, nonché in virtù dell'interazione sociale⁸⁴. La conseguenza era una riduzione dei sistemi mentali a degli ingranaggi meccanici e automatici, che perdeva di vista la complessità dell'essere umano, soprattutto se in rapporto con le situazioni esterne⁸⁵. Secondo la logica deweyana, infatti, l'individuo non è *mai* condizionato solo ed esclusivamente dal proprio patrimonio genetico, in quanto quest'ultimo costituisce l'essenza del suo agire, del suo pensare e del suo conoscere tanto quanto la relazione con l'ambiente sociale di riferimento e, come ricordato in precedenza, con gli avvenimenti esterni caotici e problematici.

Nell'immaginario deweyano, insomma, l'uomo non è solo il risultato dei suoi elementi biologici, né di quelli meramente sociali, ma la sua essenza è segnata dall'incontro di ambedue i fattori. Pertanto, da questa consapevolezza Dewey chiariva come l'agire e il conoscere umano fossero una «coordinazione organizzata di parti e non un arco che non prevede un ritorno esperienziale e che presenta la psiche come frammentata»⁸⁶. In ragione di ciò, egli preferiva non parlare di arco, ma di «circuito tra lo stimolo (l'ambiente) e la risposta (comportamento o azione)», facendo emergere come «la distinzione» fosse «solo nella funzione»⁸⁷. Tra lo stimolo e la risposta non era scontato ritenere che a uno stimolo corrispondesse immediatamente un certo tipo di risposta, idea sostenuta dalla psicologia tradizionale, dal momento che la risposta varia in base alle conoscenze, agli apprendimenti e alle esperienze passate e presenti dell'individuo interessato⁸⁸.

Il rapporto soggetto-oggetto, dunque, era considerato da Dewey come un «circuito, un circolo coordinato, in cui avviene uno squilibrio e un riequilibrio della situazione in cui si compie il rapporto stimolo-risposta»⁸⁹. In altri termini, l'individuo era ritenuto in grado di reagire attivamente allo stimolo esterno, determinando una risposta che, a sua volta, avrebbe apportato dei cambiamenti più o meno significativi all'ambiente dal quale lo stimolo si era originato.

In Dewey, allora, la distinzione tra lo stimolo e la risposta riguardava solo una differenza «di funzione, o parti giocate, con riferimento al raggiungimento o al mantenimento di un fine»⁹⁰ ma, in

⁸⁴ A questo proposito, Dewey scrisse: «the reflex arc theory [...] gives us one disjointed part of a process as if it were in hole. It gives us literally an arc, instead of the circuit; and not giving us the circuit of which it is an arc, does not enable us to place, to center, the arc. This arc, again, falls apart into two separate existences having to be either mechanically or externally adjusted to each other». J. Dewey, *The Reflex Arc Concept in Psychology*, in «The Psychological Review» Vol. III 4, July 1896, p. 370.

⁸⁵ Cfr. E. Boncinelli, *Il cervello, la mente e l'anima. Le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*, Mondadori, Milano 1999.

⁸⁶ T. Pezzano, *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, cit., p. 49.

⁸⁷ *Ibidem*.

⁸⁸ A scopo esemplificativo, Dewey riporta in *The Reflex Arc Concept in Psychology* l'esempio del bambino e della fiamma, affermando che la visione della fiamma (stimolo) non determinerà necessariamente lo spostamento della mano del bambino (risposta), in quanto potrebbe accadere che la sua reazione vari qualora l'infante apprendesse che la fiamma non rappresenta sempre un pericolo, in quanto essa potrebbe talvolta servire per cuocere il cibo, ad esempio, e non necessariamente per bruciarsi. G. Szpunar, *Dewey, la teoria dell'arco riflesso e la transazione*, cit., p. 135.

⁸⁹ G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia*, cit., p. 51.

⁹⁰ *Ibidem*.

realtà, veniva riconosciuta una coordinazione tra i due elementi e un modo di procedere complementare.

La teoria dell'arco riflesso e il suo concetto dualistico di stimolo-risposta criticati da Dewey rappresentavano dunque

un residuo della tradizionale distinzione filosofica corpo-anima. Questa arbitraria separazione tra idea, stimolo, sensazione e risposta determina il problema del modo in cui questi elementi entrino in relazione tra loro. La filosofia ha risposto in diversi modi alla questione o considerando alternativamente la mente o l'attività corporea come effetti secondari l'una dell'altra (materialismo e idealismo) oppure considerando mente e corpo come due cose distinte che interagiscono (integrazionismo)⁹¹.

A differenza di quanto sostenuto dalla psicologia tradizionale, egli esaltava il rapporto dialettico che intercorre tra lo stimolo e la risposta, ossia tra l'uomo e gli stimoli esterni, rivoluzionando il modo di intendere l'uomo, il suo pensare e il rapporto fra lui e l'ambiente che lo circonda. Si trattava di un passo in avanti, di una riflessione innovativa con la quale il pensatore americano manifestava la volontà di ribaltare gli equilibri fino a quel momento esistiti, promuovendo delle teorie filosofiche e pedagogiche del tutto innovative e controcorrente.

1.5 L'origine pratica dell'intelligenza

L'idea deweyana di un pensiero che nasca dall'esperienza fu esposta anche dopo la fine dell'Ottocento. Tra il 1905 e il 1908, infatti, Dewey pubblicò molti articoli dedicati a questo tema, come *The Knowledge Experience and its Relationship* del 1905 e *The Experimental Theory of Knowledge* del 1906, nei quali riaffermava la relazione dialettica tra il pensiero e l'esperienza, insieme alla convinzione che il vivere quotidiano e le esperienze problematiche attivino la mente e il suo pensare⁹².

Altrettanto importante, a questo riguardo, fu l'articolo del 1907 intitolato *The Central of Ideas by Facts*, nel quale Dewey asseriva che le circostanze sociali non solo possono favorire la nascita del processo di indagine e quindi del pensiero, ma sono anche in grado di controllarne il contenuto, modificandone e migliorandone l'essenza⁹³. Consapevole di questo, le idee erano quindi da lui

⁹¹ G. Szpunar G., *Dewey, la teoria dell'arco riflesso e la transazione*, cit., p. 137.

⁹² Cfr. R. Frega (a cura di), *Logica sperimentale. Teoria naturalistica della conoscenza e del pensiero*, Quodlibet, Roma 2008.

⁹³ Ivi, p. 97.

considerate come delle «ipotesi operative per raggiungere uno scopo, ipotesi la cui verità è da sperimentare e verificare [...] attraverso» l'esperienza reale⁹⁴.

La correlazione tra il pensiero e la prassi fu inoltre sostenuta anche in *Does Reality Posses Pratical Character?* del 1908, uno scritto in cui veniva descritta l'intelligenza quale «strumento di risposta alle situazioni problematiche», specificando, ancora una volta, la «profonda continuità tra l'esperienza soggettiva degli eventi e la formazione di cognizioni oggettive»⁹⁵. In tal senso, altrettanto significativa è l'opera del 1916 dal titolo *Essays in Experimental Logic*, un insieme di saggi diffusi nel 1903 e ristampati postumi allo scopo di creare un'unica grande opera, nella quale Dewey precisava che le attività cognitive quali il pensare, il ragionare, il riflettere e il giudicare rappresentino dei processi cognitivi *derivati*⁹⁶, perché risultato di un'indagine sollecitata da una situazione problematica che necessita di essere affrontata e risolta per mezzo della mente dell'uomo⁹⁷. All'interno di *Essays in Experimental Logic* Dewey attribuiva alla riflessione due compiti: il primo prevedeva il riorganizzare una situazione problematica al fine di trovarvi una soluzione che fosse plausibile; il secondo compito, invece, implicava la produzione di una conoscenza dopo aver verificato che quanto elaborato dal pensiero servisse per risolvere il problema in questione. Da ciò emerge con chiarezza come il pensiero e la conoscenza fossero per Dewey due elementi complementari e che il conoscere, essendo il risultato di una riflessione che determina l'annientamento di un problema, possa servire per affrontare circostanze e problematiche future simili a quelle che si sono affrontate e risolte in precedenza⁹⁸.

1.6 La nascita della scienza sperimentale e il superamento del divario tra pensiero e azione

Nel 1929 Dewey pubblicò due scritti significativi per il suo sistema di pensiero: *The Sources of a science of education* e di *The Quest for Certainty: a Study of the Relation of Knowledge and Action*.

In *The Sources of a science of education*⁹⁹, egli si faceva interprete dell'esigenza di «individuare un metodo scientifico a fondamento della pedagogia [...], contribuendo [...] al dibattito intorno

⁹⁴ R.M. Calcaterra, *Idee concrete, percorsi nella filosofia di John Dewey*, cit., p. 50.

⁹⁵ Ivi, p. 51.

⁹⁶ «Thought is derivate». J. Dewey, *Essays in Experimental Logic*, The University of Chicago, Chicago 1916, p. 76.

⁹⁷ «Reflection appears as the dominant trait of a situation when there is something seriously the matter, some trouble, due to active discordance, dissentience, conflict among the factors of a prior non-intellectual experience; when in the phraseology of the essays, a situation becomes tensional». Ivi, p. 11.

⁹⁸ «So-called immediate knowledge represents a critical skill, a certainty of response which has accrued in consequence of reflection. [...] Reflective knowing is instrumental to gaining control in a troubled situation [...], it is also instrumental to the enrichment of the immediate significance of subsequent experiences». Ivi, pp.16-17.

⁹⁹ J. Dewey, *The Sources of a science of education* [1929], tr. it. di M. Tioli Gabrielli, L. Borelli, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.

all'epistemologia pedagogica del Novecento»¹⁰⁰. Egli cercava di promuovere una pedagogia intesa come scienza autonoma «dotata di un proprio statuto epistemologico e legittimata dal riferimento ad alcune fonti» che non erano da ricercare nell'ambito delle scienze fisiche, bensì in quello delle scienze umane. Ecco, allora, che le fonti di una pedagogia come scienza potevano essere la filosofia dell'educazione, la psicologia e la sociologia. La psicologia, avendo per oggetto di studio l'uomo e la sua mente, può aiutare la pedagogia a comprendere come si può determinare e favorire il processo di apprendimento, la sociologia, studiando i fenomeni sociali nella loro complessità, permette alla pedagogia a società di comprendere le condizioni ideali in cui favorire il processo di apprendimento, la filosofia dell'educazione, infine, ricopre un ruolo fondamentale in quanto nessuna indagine scientifica si costituisce per davvero se non retta da una corretta riflessione di natura prettamente teorica¹⁰¹.

In questo modo, Dewey sosteneva una pedagogia che, autonomizzandosi dalla filosofia, entrasse in dialogo con le sue fonti, favorendo un'indagine sulle questioni educative articolate e complesse.

Nel 1929 Dewey diede alle stampe *The Quest for Certainty: a Study of the Relation of Knowledge and Action*, un'opera della maturità, nonché «uno dei libri più articolati dell'intera produzione deweyana, che mette in discussione la tradizionale epistemologia della conoscenza come visione del mondo basata sulla separazione teoria-pratica»¹⁰².

Questo scritto, infatti, seguiva la linea tratteggiata nelle opere e negli articoli della giovinezza, dimostrando quanto Dewey fosse un pensatore coerente ma, al contempo, in grado di rivedere e di ampliare le proprie teorie nel corso del tempo, offrendo spunti di riflessione sempre nuovi, originali e articolati.

All'interno di un'America in piena crisi economica, l'obiettivo che il pensatore americano si prefiggeva con *The Quest for Certainty* era quello di far luce sul rapporto che intercorre tra la conoscenza e il mondo esterno, prendendo le distanze da qualsiasi forma di dualismo¹⁰³.

Al fine di esaltare la relazione dialettica tra le attività razionali e quelle empiriche, Dewey, nella parte iniziale della sua opera, rivolgeva la sua attenzione alla filosofia classica che tendeva ad escludere tutto ciò che era materiale e tangibile. Secondo Dewey, un esempio di ciò era rintracciabile nella filosofia di Platone e di Aristotele, entrambe delle «forme di speculazione filosofica»¹⁰⁴ il cui

¹⁰⁰ L. Romano, *Breve storia dell'epistemologia pedagogica contemporanea*, in *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola, Brescia 2017, p. 218.

¹⁰¹ Cfr. P. Colonnello, G. Spadafora (a cura di), *Croce e Dewey. Cinquanta anni dopo*, Bibliopolis, Napoli 2002 p. 37-50.

¹⁰² G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia*, cit., p. 69

¹⁰³ Anche Lamberto Borghi, studioso italiano e ammiratore di Dewey, nella prefazione di *La frontiera educativa* chiarì il legame che intercorre tra l'educazione, la conoscenza e il mondo esterno, una relazione che era imposta «all'attenzione del Dewey dalla crisi in cui precipitò la civiltà occidentale negli anni della "grande depressione" negli Stati Uniti d'America e dell'espandersi nel mondo coll'avvento al potere del nazionalismo in Germania». J. Dewey, J. L. Childs, *La frontiera educativa* [1931], tr. it. di L. Bellatalla, La Nuova Italia, Firenze 1981, p. 1.

¹⁰⁴ J. Dewey, *The Quest for Certainty: a study of the Relation of Knowledge and Action* [1929], tr. it. di A. Visalberghi, *La ricerca della certezza: studio del rapporto fra conoscenza e azione*, La Nuova Italia, Firenze 1968, p. 16.

intento era stato quello di intellettualizzare le credenze religiose, le superstizioni, i miti e gli ideali dei Greci, con la piena consapevolezza che l'esperienza non potesse offrire all'uomo delle verità dimostrabili e inopinabili, bensì delle deduzioni particolari, non certe e, quindi, prive di un fondamento nel processo di orientamento e di risoluzione delle problematiche reali. L'atto del pensare era infatti considerato una «forza del tutto superiore a qualsiasi inferenza con le cose fisiche»¹⁰⁵, mentre l'esperienza era definita come un'«attività pratica [...] ingrata»¹⁰⁶ destinata agli schiavi e ai servi.

Il motivo della separazione tra il pensare e l'agire promosso nell'età classica dipendeva dalla convinzione che l'attività intellettuale fosse superiore a quella pratica, oltre che dal desiderio insito negli uomini dell'antichità di ricercare una «certezza [...] assoluta», «inattaccabile» e irraggiungibile con l'ausilio della prassi, giacché caratterizzata da un'«incertezza, dalla quale era possibile fuggire «avvalendosi del pensiero»¹⁰⁷. In altri termini, in epoca classica in molti credevano che da tutto ciò che era oggetto di un moto perpetuo, come l'esperienza, si potessero «ricavare soltanto opinioni e congetture» superficiali, definite delle «fonti di pericolo»¹⁰⁸ a causa della loro incertezza¹⁰⁹. A questo proposito, Dewey sottolineava come, per molto tempo, il pensiero fosse stato definito un'«attività puramente interiore, esclusivamente mentale» e che «secondo la filosofia classica, la mente fosse «perfetta e autosufficiente»¹¹⁰ e priva del bisogno di «manifestazioni esteriori» per determinarsi o per completarsi. Del resto, l'attività della mente era stata descritta da tanti filosofi dell'antichità come «pura», in quanto scissa dalla pratica e da tutte le influenze che da essa possono derivare, nonché capace di donare un'apparente sicurezza di cui gli uomini necessitavano¹¹¹.

L'intento del volume del 1929 era quello di superare il dualismo tra teoria-prassi esistente già nell'epoca classica, al fine di esaltare un'indagine intellettuale che fosse strettamente connessa con la prassi, dimostrando come il pensiero non sia separato dalla natura e da ciò che circonda fisicamente l'uomo¹¹². In Dewey, difatti, «le idee» non furono mai considerate «proprietà innate della mente, [...]

¹⁰⁵ Ivi, p. 5.

¹⁰⁶ Ivi, p. 5.

¹⁰⁷ Ivi, pp. 5-6.

¹⁰⁸ Ivi, p. 86.

¹⁰⁹ «The obnoxious quality of materialism is due to its depression of thought, which is treated as illusion or at most an accidental by-product; materialism leaves no place where ideas have creative or regulative effect. [...] It is, however, an old story that philosophers have divided into opposed schools as to nature of ideas and their power. To the extreme right are those who, under the banner of Idealism, have asserted that thought is the creator of the universe and that rational ideas constitute its structure. [...] The empirical whorls in which we live from day by day is crass and obdurate, stubbornly un-ideal in character because it only an appearance of the reality of which thought is the author». Ivi, p. 105.

¹¹⁰ J. Dewey, *La ricerca della certezza: studio del rapporto fra conoscenza e azione*, cit., p. 8.

¹¹¹ Per Dewey nell'uomo è presente il desiderio della certezza, ovvero «di trovare pace sicura non esposta a rischi, né oscurata dall'ombra del timore che accompagna sempre l'azione». *Ibidem*, p. 8.

¹¹² «The distinctive characteristic of practical activity [...] is the uncertainty which attends it. This is because inquiry, action – and education – work to expand and create meaning and growth, to challenge given forms of life, and to point towards the future». V. D'Agnes, *The Essential Uncertainty of Thinking*, in «Journal of Philosophy of Education», 1 (2017), p. 75.

ma piani [...] che si attuano in costruzioni concrete»¹¹³ e reali che, pertanto, non si sovrappongono «alla natura dell'esterno»¹¹⁴, in quanto è da essa che ritrovano la propria origine. Pertanto, egli sosteneva che «il metodo dell'intelligenza operativa» rappresenta una «connessione tra l'idealismo e il metodo empirico», tra «il soggetto e l'oggetto» e «tra le idee e i dati [...] che sono sussunti all'interno dell'operatività umana»¹¹⁵.

Inoltre, è interessante notare come in *The Quest for Certainty* siano presenti dei nuovi riferimenti a Kant di cui l'autore americano si avvaleva per spiegare nuovamente la relazione dialettica tra la conoscenza e l'agire pratico. Il riferimento riguardava, ancora una volta, la teoria dei giudizi a posteriori, attraverso i quali il filosofo tedesco sosteneva che qualsivoglia forma di conoscenza fosse cieca e del tutto vana senza l'ausilio dei sensi e dell'agire concreto e che l'unica differenza che intercorre tra la mente e l'azione fosse relativa all'origine: il pensiero ha una genesi interna, mentre quella dell'agire è esterna.

Per superare la tradizionale dicotomia teoria-prassi e conoscenza-azione, inoltre, Dewey in *The Quest for Certainty* poneva «in rilievo la centralità del modello dell'indagine scientifica», riferendosi alla *scienza sperimentale* e al *metodo scientifico* sorti nel XVII a seguito della *rivoluzione scientifica*, che esaltavano il lavoro dello scienziato fondato sull'osservazione di un ambiente che permettesse di «comprendere [...] i mutamenti» della realtà che lo circondava. Facendo riferimento al modello scientifico, egli enfatizzava la relazione possibile tra «le idee e i dati»¹¹⁶ sensibili, confutando la tesi secondo la quale i prodotti della mente sono del tutto indipendenti dagli elementi empirici. In questo modo, se prima del sopraggiungimento del metodo sperimentale ogni aspetto della realtà tangibile era considerato come negativo, poiché allontanava dal raggiungimento di una vera e propria forma di conoscenza certa e inconfutabile, successivamente, grazie alla diffusione della scienza e del suo metodo, l'ambiente, con tutte le sue problematiche e con le sue caratteristiche strutturali, veniva considerato una fonte originaria per il pensiero, per l'indagine e per la conoscenza scientifica.

Inoltre, Dewey era consapevole che il funzionamento della scienza sperimentale servisse per comprendere la relazione complementare tra il prodotto della mente e il mondo concreto e in che termini quest'ultimo potesse cambiare e modificarsi per merito delle congetture intellettuali di tipo teorico. Seguendo l'ottica deweyana non dovrebbe allora sorprendere che la conoscenza riflessiva, proveniente da una situazione reale e di natura problematica, possa ad essa ritornarvi completandola, migliorandola e risolvendola, a differenza della filosofia classica che considerava la conoscenza tangibile e fine a se stessa e superiore al tangibile.

¹¹³ A. De Maria, *Invito al pensiero di Dewey*, Mursia Editore, Milano 1990, p. 59.

¹¹⁴ *Ibidem*.

¹¹⁵ G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia*, cit., p. 69.

¹¹⁶ *Ibidem*.

1.7 Logic, *The Theory of Inquiry* e lo strumentalismo deweyano

Come si è fatto fin qui notare, il giovane Dewey tentò di spiegare il legame tra il pensare e l'esperienza pratica, cercando di far emergere in che modo una situazione problematica determini il pensiero. Tuttavia, nel 1938, egli riprese tale tematica con la pubblicazione di *Logic, The Theory of Inquiry*, un'opera che può essere intesa come un approfondimento di quanto scritto negli articoli e nei testi della giovinezza, scritta da un Dewey più maturo che, avvalendosi di un lessico complesso ed esaustivo, riuscì a fornire delle spiegazioni ulteriori relative all'origine del pensiero e della conoscenza. Per questa ragione, essa viene ancora oggi ricordata come «un vero e proprio organo della filosofia deweyana» che «esprime la necessità di costruire una nuova logica sperimentale che [...] metta in discussione l'intera questione filosofica e della logica del pensiero occidentale»¹¹⁷, ma anche come una «riflessione» su «una ricerca “a ragnatela” su una soggettività non solo legata ad un concetto assoluto [...] secondo cui la realtà è ciò che è pensato e razionalmente definito, ma anche a una concezione relativistica della realtà per cui il soggetto, in base alle scelte e alle convinzioni personali, determina il suo rapporto con il mondo»¹¹⁸.

Logic, The Theory of Inquiry fu scritta con l'intento di specificare in che termini la mente sia libera, autonoma e svincolata dal peso delle tradizioni, dalle superstizioni e dalle credenze leggendarie che, come si farà notare nel corso della trattazione, non furono intese da Dewey come le garanti di uno stile di vita democratico.

Attraverso quanto espresso nell'opera del 1938, Dewey manifestò il suo «impegno in ambito educativo»¹¹⁹, dal momento che si trattava di «un interesse essenzialmente pedagogico, prima ancora che filosofico», con il quale l'autore americano cercava di portare a sintesi «“la teoria dell'esperienza” e la “la teoria del pensiero”»¹²⁰.

Dewey parlava di una logica intesa come una teoria dell'indagine, ovvero come un processo indagatorio considerato un modo per affrontare in maniera personale, attiva e originale la quotidianità. La parola chiave dello scritto del '38 era infatti *inquiry*¹²¹, ovvero “indagine”¹²², un termine con cui si voleva rappresentare un'operazione mentale che in *Logic* veniva descritta e analizzata

¹¹⁷ G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia*, cit., p. 76.

¹¹⁸ *Ibidem*.

¹¹⁹ M. Striano, *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla Logica di John Dewey*, Pensa MultiMedia Editore, Brescia 2015, p. 9.

¹²⁰ Ivi, pp. 16-17.

¹²¹ «The inquiry come to a indeterminate situation into a determinate situation, that is, into a situation where there is no longer need for doubt. In solving a problem we add to our knowledge. “that which satisfactorily terminates inquiry is, by definition, knowledge; it is knowledge because it is the appropriate close of inquiry”. Considering the ambiguity of the word “knowledge”, Dewey prefers to use instead the words “warranted assertively”». S. Hook (edited by), *John Dewey: Philosopher of Science and Freedom a Symposium*, The Dial Press, New York 1950, p. 222.

¹²² L'indagine fu intesa da Dewey come un «modello continuista, secondo cui la soggettività riequilibra progressivamente e linearmente la situazione e in cui emerge con chiarezza la dimensione coevolutiva della soggettività e dell'oggettività». G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia*, cit., p. 77.

dettagliatamente, così da poterne esplorare il suo «dispiegarsi, nel suo organizzarsi, nel suo assumere specifiche forme e regole procedurali in diversi campi di esperienza umana» e «nel suo essere educabile [...] secondo criteri di razionalità socialmente condivisi e validati»¹²³. D'altra parte, lo scopo dell'opera era quello di rintracciare le modalità con cui la mente dell'uomo si attiva sino a raggiungere la conoscenza.

Va altresì sottolineato come l'importanza di *Logic* risieda nella possibilità di rinvenire in essa la filosofia di Dewey, ovvero lo strumentalismo, un sistema di pensiero scaturito dall'influenza proveniente da diverse suggestioni, come l'idealismo di Kant e di Hegel, l'evoluzionismo di Darwin, il pragmatismo americano di Pierce e di William James (1842-1910)¹²⁴.

Lo strumentalismo deweyano è da intendersi come una «sostanziosa filosofia dell'esperienza in cui il ruolo della *ratio* è direttamente funzionale alla crescita dell'esperienza, pur non risolvendosi mai in ragione dogmatica ma [...] in indagine dotata di mezzi di autocontrollo razionale»¹²⁵. In altri termini, secondo le tesi deweyane è strumentale tutto ciò che può essere utilizzato per fare delle inferenze¹²⁶ e per affrontare delle circostanze problematiche¹²⁷.

Rispetto al legame con il sistema hegeliano, in *From Absolutism to Experimentalism* del 1930 Dewey lo aveva descritto con questi termini:

la conoscenza di Hegel ha lasciato nel mio pensiero un deposito permanente. La forma, lo schematismo del suo sistema mi sembra ora artificiale al massimo grado, ma nel contenuto delle sue idee c'è spesso una profondità straordinaria. In molte delle sue analisi, sottratte al loro meccanismo dispositivo dialettico, vi è un'acutezza straordinaria. Se io potessi mai diventare l'adepto di un sistema, crederei ancora che vi è una maggiore ricchezza e una più grande varietà di penetrazione in Hegel che in qualsiasi altro singolo filosofo sistematico, benché dicendo questo io escluda Platone il qual mi fornisce ancora le letture filosofiche preferite¹²⁸.

Come in parte ricordato, nella formazione filosofica di Dewey un ruolo non secondario era stato ricoperto anche dal pragmatismo, una dottrina filosofica risalente al XIX secolo e sostenitrice dell'idea che una verità possa essere tale qualora derivi dalla prassi e sia in grado di determinare degli effetti nella vita dell'uomo¹²⁹. Non deve sorprendere allora se in tanti, ancora oggi, accostano il nome

¹²³ Ivi, p. 68.

¹²⁴ S. Brinkmann, *John Dewey: science for a changing world*, Transaction Publishers, New Jersey 2013, p. 19.

¹²⁵ F. Cambi, M. Striano, *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*, cit., p. 115.

¹²⁶ Il termine "inferenza" fu utilizzato dallo stesso Dewey per intendere quei processi mentali che costituiscono un ragionamento e che conducono verso la risoluzione di problemi. Cfr. J. J. McDermott, *The Philosophy of John Dewey*, cit., p. 114.

¹²⁷ Ivi, p. 110.

¹²⁸ L. Borghi, *Educazione e società nel pensiero di John Dewey*, in «Scuola e città. Rivista mensile di problemi educativi e di politica scolastica», 1 (1951), p. 11.

¹²⁹ Il termine «"pragmatismo"» deriva dal greco *prâgma* ("fatto, "azione")» e fu utilizzato per la prima volta da Pierce «per indicare un atteggiamento filosofico che non considera la conoscenza come pura attività teorica, bensì in rapporto alle conseguenze pratiche che derivano dalle nostre credenze». N.S. Barbieri, M.C. Giromella, *John Dewey: ricostruzione storico-critica del suo pensiero pedagogico e proposta per una nuova traduzione del saggio La scuola e il progresso sociale (Scuola e società, 1899)*, cit., p. 13.

del pensatore di Burlington al pragmatismo di Pierce e di James, seppure erroneamente. Dewey, infatti, non si considerava un pragmatista, ma l'esponente di un sistema di pensiero nuovo e originale da lui stesso creato, ossia lo strumentalismo¹³⁰. Attraverso questo termine voleva intendere in che modo quanto prodotto dalla mente umana fungesse da strumento per affrontare, per risolvere e per debellare le situazioni problematiche. All'intelligenza, insomma, veniva attribuito un valore strumentale che si intrecciava con il modo in cui Dewey intendeva l'esperienza: una realtà problematica, incerta e oscura capace di stimolare la mente a operare al fine di ripristinare un equilibrio momentaneamente inesistente. Al contrario, il pragmatismo non affermava la problematicità e la precarietà dell'esperienza, ritenendola, da sola, la responsabile perfetta del conoscere umano, giacché

i sensi erano considerati come ingressi o vie della conoscenza. Salvo che nel combinare le atomistiche sensazioni, la mente era del tutto passiva e quiescente nel conoscere. Volizione, azione, emozione, desiderio, sono conseguenze delle sensazioni e delle immagini. La conoscenza è relegata in una posizione derivata, secondaria in origine. [...] La conoscenza non è qualcosa di separato e di sufficiente a sé stesso, ma è coinvolta nel processo da cui la vita è mantenuta e sviluppata¹³¹.

La differenza che intercorre tra il pragmatismo di James e lo strumentalismo di Dewey è dunque sottile ma rilevante: il pragmatismo voleva evidenziare in che misura il prodotto della mente umana derivasse dalla realtà pratica, la quale non era intesa nel suo essere potenzialmente caotica e problematica, bensì priva di insidie¹³²; con la diffusione dello strumentalismo deweyano, invece, si aggiunse qualcosa al classico pragmatismo, poiché l'attenzione, oltre che all'origine empirica delle idee, fu posta al loro carattere strumentale¹³³, allo scopo di chiarire come le idee possano essere strumenti per la produzione della conoscenza, in grado di apportare dei cambiamenti alla realtà che circonda l'uomo e da lui esperita¹³⁴.

¹³⁰ Non è un caso, infatti, che James nel 1909 abbia scritto: «Dewey ed io abbiamo universi di discorso di diverse estensioni, cosicché ciò che uno postula esplicitamente, l'altro lo lascia provvisoriamente implicito». W. James, *The Meaning of Truth* [1909], tr. it. di S. Scardicchio, *Il significato della verità. Una prosecuzione di Pragmatismo*, Nino Aragno Editore, Torino 2010, p. 11.

¹³¹ N. S. Barbieri, M. C. Giromella, *John Dewey: ricostruzione storico-critica del suo pensiero pedagogico e proposta per una nuova traduzione del saggio La scuola e il progresso sociale (Scuola e società, 1899)*, cit., p. 18.

¹³² A questo proposito, bisogna sottolineare come il pragmatismo ritenesse che «la "funzionalità" che le idee devono avere per essere vere coincide con il mettere in moto uno dopo l'altro, dentro l'esperienza concreta, particolari funzionamenti fisici o intellettuali, attuali o possibili». W. James, *Il significato della verità. Una prosecuzione di Pragmatismo*, cit., 2010, p. 8.

¹³³ Cfr. R.B. Perry, *The Thought and Character of William James Vol. 2*, Little Brown, Boston 1935, pp. 514-515.

¹³⁴ Cfr. J. Dewey, *Logic, the Theory of Inquiry* [1939], tr. it. di A. Visalberghi, *Logica, teoria dell'indagine. Volume primo*, Giulio Einaudi Editore, Torino 1949, p. 13.

In *Logic, The Theory of Inquiry*¹³⁵ emerge quindi in modo inequivocabile il carattere strumentale che Dewey attribuiva alla mente umana, ritenendo che il pensiero indagatorio faccia parte dei «principi guida o direttivi»¹³⁶ dell'agire pratico e che, per questo motivo, sia un mezzo utile per gestire e per risolvere situazioni problematiche (o indeterminate), apportando modifiche o novità significative alla realtà. Tuttavia, la risoluzione di una circostanza problematica non veniva considerata da Dewey permanente, giacché ogni nuova circostanza può contenere in seno delle condizioni ambientali di natura problematica. Ne consegue, allora, «che non esiste una sistemazione finale, perché ogni situazione comporta le condizioni di un qualche nuovo perturbamento, più o meno rilevante»¹³⁷ e che, per questa ragione, l'atto di indagare non cesserà mai fintanto che ci sono e ci saranno delle contingenze problematiche nuove, ricche di turbamenti e di tensioni capaci di stimolare i processi mentali¹³⁸.

Secondo Dewey, dunque, l'indagine «nasce dal dubbio e dall'incertezza connessi al carattere problematico del reale»¹³⁹ e, poiché le idee hanno sempre un valore strumentale in quanto mezzi in grado di generare soluzioni e apportare cambiamenti alle circostanze difficili e complesse, ne consegue che l'*inquiry* rappresenti la conditio affinché una situazione indeterminata possa essere affrontata e risolta¹⁴⁰.

Da quanto fin qui scritto emerge con evidenza come per il filosofo e pedagogo statunitense la vera forma di apprendimento implichi sempre un'attivazione della mente, e non una semplice assimilazione di idee, dal momento che per lui

non è possibile trasmettere un pensiero, un'idea, come idea, da una persona all'altra. [...] Il comunicarla può stimolare l'altra persona a capire la questione da sé, e a elaborare un'idea simile, oppure può soffocare il suo interesse intellettuale e sopprimere il suo incipiente sforzo di pensiero. Ma ciò che essa riceve *direttamente* non può essere un'idea. Solo affrontando da sé le nude condizioni del problema, cercando e trovando la propria via d'uscita, essa pensa. Quando il genitore o il maestro ha fornito le condizioni che stimolano il pensiero e ha preso un atteggiamento di simpatia verso le attività dello scolaro entrando con lui in un'esperienza comune o congiunta, è stato fatto tutto quanto può fare un'altra persona per indurre a imparare. Il resto dipende dalla

¹³⁵ Va ricordato che per Dewey la Logica rappresentava una «disciplina che non studia le forme astratte del pensiero ma un'attività del pensiero che agisce nel mondo e determina le conseguenze che caratterizzano ogni esperienza umana». G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia*, cit., pp. 58-59.

¹³⁶ Ivi, p. 44.

¹³⁷ J. Dewey, *Logic, the Theory of Inquiry*, cit., p. 73.

¹³⁸ «A problem represents the partial transformation by inquiry of a problematic situation into a determinate situation. It is a familiar and significant saying that a problem and problems are which a problematic situation presents to be inquired into, is to be well along in inquiry». I. Edman, *John Dewey, His Contribution to the American Tradition*, Bobbs-Merrill Company, New York 1955, p. 232.

¹³⁹ N. S. Barbieri, M. C. Giromella, *John Dewey: ricostruzione storico-critica del suo pensiero pedagogico e proposta per una nuova traduzione del saggio La scuola e il progresso sociale (Scuola e società, 1899)*, cit., p. 19.

¹⁴⁰ «Dewey considered the term "indeterminate situation" to designate a class of situations characterized by pervasive uncertainty, obscurity, ambiguity, etc. this quality he sees to arise from conflicting habitual tendencies or from the inapplicability of previously established habits. [...] If, as in the case of the cues it might be terminated by the eventual predominance of one cue over another. In Dewey's terms this would mean that the interplay of habits below the level of awareness had been effective». N. Robert, N. Grunewald, *Dewey's "Situation" and The Ames Demonstrations*, in «Educational theory», 4 (1965), p. 303.

persona direttamente interessata. Se questa non sa trovare la sua soluzione [...] e la sua via d'uscita, non imparerà, nemmeno se sa ripetere qualche risposta giusta con assoluta accuratezza¹⁴¹.

Nella visione deweyana il *problema* non era considerato come un limite, ma un vantaggio per la mente umana che, altrimenti, rischierebbe di atrofizzarsi se privata di eventi dubbiosi e caotici; una consapevolezza, quest'ultima, che influenzò molte delle teorie pedagogiche di Dewey e che costituì, come si farà notare di seguito, il suo modo di intendere la scuola, l'educazione al pensiero riflessivo, l'insegnamento e il processo di apprendimento.

1.7.1 Il carattere esistenziale della mente umana: la matrice biologica e la matrice culturale

La parte centrale di *Logic, The Theory of Inquiry* fu dedicata alle due matrici che costituiscono i processi di indagine, sottolineando la valenza duplice che sottende il lavoro intellettuale: la matrice biologica e quella culturale.

Per quanto attiene alla matrice biologica, Dewey chiariva come a determinare il processo di *inquiry* fosse l'individuo con le sue caratteristiche "naturali", dal momento che gli uomini adoperano occhi, orecchie, mani e cervello nel processo indagatorio. Tuttavia, affermare che gli aspetti biologici condizionino il lavoro di indagine non significava di certo sottrarre valore all'*inquiry*, bensì «accettare il fatto innegabile che tali funzioni operano nella sua condotta effettiva»¹⁴², conferendone un'essenza unica e irripetibile, alla stregua degli aspetti biologici e dei connotati facciali che contraddistinguono ciascun individuo. Del resto, la matrice biologica costituisce un insieme di elementi imprescindibili all'uomo che, in un modo o in un altro, costituiscono le sue attività di pensiero e di azione. Ciononostante, l'autore fu consapevole che «le condizioni e le strutture biologiche» non sono «condizioni sufficienti della ricerca», sebbene costituiscono delle «condizioni necessarie»¹⁴³ e determinanti. È inevitabile, quindi, che chi pensa e avvia delle indagini sia un uomo, le cui capacità biologiche incidono sul suo funzionamento cognitivo determinandone l'essenza.

La matrice biologica dell'*inquiry*, inoltre, conduceva Dewey a considerare un altro aspetto dell'apparato biologico umano che influenzerebbe il suo modo di pensare e di risolvere delle situazioni problematiche: le emozioni. Quest'ultime accompagnano l'intero processo di indagine e la formulazione del pensiero, poiché se è vero che la mente si attiva dinanzi a una circostanza problematica che genera un turbamento, è altresì chiaro che tale situazione determina nell'individuo

¹⁴¹ F. Finazzi, *Esperienza, metodo e importanza del knowledge of how to do per colui che apprende in Dewey*, cit., p. 122.

¹⁴² N.S. Barbieri, M.C. Giromella, *John Dewey: ricostruzione storico-critica del suo pensiero pedagogico e proposta per una nuova traduzione del saggio La scuola e il progresso sociale (Scuola e società, 1899)*, cit., p. 19.

¹⁴³ J. Dewey, *Logica, teoria dell'indagine*, cit., p. 58.

degli stati emotivi che accompagnano la produzione mentale della persona coinvolta. A ben vedere, gli aspetti biologici come quelli di natura emotiva prendono il sopravvento in quanto «la vita» di ciascun uomo è «un continuo alternarsi di squilibri e ristabilimenti d'equilibri»¹⁴⁴. Il venir meno di un equilibrio genera infatti nell'uomo il bisogno di affrontare questa situazione e di debellarla mediante la produzione del pensiero, ma, al contempo, tutto questo determina anche degli stati emotivi che, inevitabilmente, costituiscono la persona e il suo pensiero. A titolo esemplificativo, si pensi a un equilibrio che viene meno a fronte di un problema e a un individuo che prova delle emozioni come la paura e l'ansia che, però, alimentano e accompagnano il suo processo di indagine. In questo modo, Dewey spiegava come indagare e pensare non siano due processi asettici e privi di emotività ma che, al contrario, sono costituiti da quanto di più intimo sia presente nell'uomo: le emozioni¹⁴⁵.

Tuttavia, nella sua prospettiva la considerazione che i processi logici siano strettamente connessi con quelli di matrice biologica ed emotiva non riduce il valore della prassi cognitiva e del momento dell'*inquiry*, poiché non esiste «una Ragione a priori da cui dipendono le forme e i principi logici», ma essi sono influenzati e determinati *ex novo*, anche dai processi biologici, senza i quali la mente non si attiverebbe affatto.

Altrettanto importante nel processo di indagine presentato da Dewey è la matrice culturale, dal momento che l'uomo non è il risultato solo degli elementi biologici e di carattere naturale, ma anche di tutto ciò che proviene dal suo ambiente originario e dagli elementi culturali che lo costituiscono: «l'ambiente in cui vivono gli esseri umani [...] non è soltanto fisico, ma è anche culturale», pertanto i «problemi che provocano indagine nascono dalle relazioni reciproche di esseri sociali»¹⁴⁶. Detta in altri termini, l'uomo, così come sosteneva Aristotele, è un animale sociale e «questo fatto lo pone in situazioni» che generano dei problemi «che non hanno un precedente a livello organico e biologico»¹⁴⁷. La matrice culturale ha infatti una rilevanza nel processo di *inquiry*, poiché le attività di ciascun individuo «s'inseriscono in un ambiente culturalmente trasmesso, di modo che ciò ch'egli fa e il modo in cui agisce non è determinato da strutture organiche ed eredità fisiche soltanto, ma dall'influenza di un'eredità culturale, incanalata in tradizioni, istituzioni, costumi e nelle finalità e credenze che quelle comportano ed ispirano»¹⁴⁸. Secondo Dewey, dunque, le modalità con cui gli individui agiscono, pensano, parlano e vivono sarebbe il risultato della loro cultura di appartenenza,

¹⁴⁴ Ivi, p.63.

¹⁴⁵ Dewey dedicò una certa attenzione al ruolo che le emozioni ricoprono nel processo riflessivo proprio nella seconda edizione di *How We Think*. Qui l'autore spiegò in che modo il desiderio, la paura e altre emozioni plurime guidino l'indagine e quindi il pensare, facendo intendere come senza questi stati emotivi, probabilmente, la mente non si attiverebbe e il pensiero rimarrebbe un processo privato della sua essenza. Cfr. C. Rodgers, *Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking*, in «Teachers College Record», 4 (2002), pp. 858-863.

¹⁴⁶ A. Gentile, *John Dewey*, cit., p. 77.

¹⁴⁷ *Ibidem*.

¹⁴⁸ Ivi, p. 60.

la quale influenza anche il processo di indagine che, inevitabilmente, risente del contesto sociale di chi svolge il processo indagatorio.

Al fine di evidenziare l'importanza della matrice culturale durante il momento dell'*inquiry* e nella vita in generale di ciascun uomo, Dewey faceva riferimento al linguaggio, un elemento culturale che ricopre uno dei ruoli più importanti e rilevanti nell'esistenza di ciascun individuo, rappresentando «il mezzo con il quale vengono trasmesse le [...] istituzioni e gli [...] abiti acquisiti»¹⁴⁹ e viene comunicato quanto prodotto dal sistema di pensiero. Il linguaggio, oltre ad essere inteso come uno strumento di trasmissione tra due o più uomini, era inoltre considerato da Dewey un elemento strutturale di un ragionamento: «le parole o simboli [...] rendono possibile il discorso ordinato o ragionamento»¹⁵⁰, in quanto ciascun individuo pensa mediante un linguaggio culturalmente dato.

Da quanto fin qui scritto emerge, allora, che il processo di *inquiry* non sia mai del tutto neutrale, poiché gli aspetti biologici e quelli culturali ne tratteggiano i contorni e ne determinano l'essenza, a tal punto da poter sostenere facilmente il duplice carattere dell'indagine: naturale (o biologico) e sociale (o culturale).

1.7.2 La situazione indeterminata come stimolo per la produzione delle idee

Nella seconda parte di *Logic* Dewey, in continuità con gli scritti antecedenti, spiegava in che modo la mente umana e il suo pensare si attivino per merito delle cosiddette «situazioni indeterminate e problematiche»¹⁵¹. Una situazione si dice indeterminata quando è confusa, oscura e contraddittoria¹⁵²: è confusa laddove «il suo esito non può essere anticipato»¹⁵³; è oscura in quanto «il suo corso di sviluppo lascia intravedere delle conseguenze [...] discernibili»; è contraddittoria dal momento che «tende a suscitare risposte discordanti»¹⁵⁴.

Un esempio di situazione indeterminata può essere dovuto alla presenza di un uomo che, nel corso di una passeggiata, viene colpito dalla sete ma che, sprovvisto di acqua, deve rintracciare un modo per soddisfare il suo bisogno primario. Secondo la tesi di Dewey, quello appena descritto rappresenterebbe una situazione indeterminata, ovvero una circostanza problematica che stimola la

¹⁴⁹ J. Dewey, *Logica, teoria dell'indagine*, cit., p. 85.

¹⁵⁰ Ivi, p. 94.

¹⁵¹ M. Striano, *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla Logica di John Dewey*, cit., p. 29.

¹⁵² «It is called *obscure* when its course of movement permits of final consequences that cannot be clearly made of. It is called *conflicting* when it tends to evoke discordant responses». R.K.J. Bernstein, *John Dewey*, Washington Square Press Inc., New York 1966, p. 103.

¹⁵³ J. Dewey, *Logic, the Theory of Inquiry*, cit., p. 160.

¹⁵⁴ *Ibidem*.

mente umana ad attivarsi per risolvere il problema e ricostituire un equilibrio¹⁵⁵. Una situazione indeterminata può dunque essere improvvisa¹⁵⁶, in quanto trattasi di una circostanza in cui l'uomo si ritrova invischiato suo malgrado, ed è il desiderio di allontanarsene a stimolarne il pensare¹⁵⁷. Essa, inoltre, non costituisce una condizione intellettuale di per sé, bensì una disposizione le cui cause sono «reali, come avviene, per esempio, nello squilibrio organico della fame»¹⁵⁸. Da ciò emerge che gli eventi concreti e quotidiani, rappresentando una circostanza problematica, sollecitano la mente e il processo di *inquiry*¹⁵⁹.

Nella prospettiva deweyana, in aggiunta, affinché la situazione indeterminata venga affrontata e il problema che la determina risolto, è necessario che la persona acquisisca la consapevolezza di essere implicato in una simile circostanza e che, in maniera volontaria, avvii un processo di indagine per debellarla, poiché «avvertire che una situazione richiede un'indagine è il primo passo dell'indagine stessa»¹⁶⁰. L'indagine può quindi essere lo strumento mediante il quale risolvere un problema. Pertanto, Dewey definiva il termine *inquiry* come un processo di trasformazione da una situazione indeterminata (o problematica), a una determinata, nella quale il problema è stato ovviato¹⁶¹. Ne consegue che l'indagine rappresenti l'unico strumento «attraverso cui un organismo riflessivo cerca di raggiungere una stabilità» e che, per questa ragione, abbia un forte valore strumentale, poiché funzionale «ad una gestione delle esperienze di vita in cui il soggetto è implicato»¹⁶². Sembra evidente, quindi, che per Dewey l'indagine fosse uno strumento di cambiamento, di controllo e di ordine capace di creare delle situazioni nuove e di «superare la [...] disparità, la [...] incompatibilità o la [...] incoerenza»¹⁶³ della circostanza precedente.

Si è fin qui detto che la situazione indeterminata, portando con sé un problema, stimola la mente umana a indagare, al fine di identificare possibili soluzioni. A questo proposito, è bene chiarire in che

¹⁵⁵ È interessante notare la distanza che Dewey prese nei confronti dell'empirismo: il pensatore americano attribuì l'origine del pensiero a un'esperienza caotica, complessa e problematica che genera il pensiero e la conoscenza degli elementi che «il sedicente empirismo, con la sua riduzione dell'esperienza a stati di coscienza» negò, rifiutando «la necessità logica di significazioni e teorie concettuali, riducendone la portata alla mera opportunità pratica». J. Dewey, *Experience and Nature* [1925], tr. it. di N. Abbagnano, *Esperienza e natura*, Paravia, Torino, 1948, p. 3.

¹⁵⁶ Donald Schön (1903-1997), un filosofo e docente americano che si ispirò al modello deweyano dell'indagine, definì la situazione indeterminata che stimola il momento di *inquiry* con il termine “sorpresa”, al fine di sottolineare quanto il sorgere di un problema all'interno di un'esperienza sia un fenomeno del tutto inatteso e casuale. Cfr. M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio, *La riflessività in educazione*, cit., p. 101.

¹⁵⁷ «The indeterminate situation is not regarded by Dewey as the result of something the inquirer does. The indeterminate situation comes into existence from existential causes, just as does, say the organic imbalance of hunger. [...] One sometimes finds himself in an indeterminate situation just as one sometimes finds himself hungry; and, as a matter of fact, finding oneself hungry is an example of finding oneself in an indeterminate situation». L. Nissen, *John Dewey's Theory of Inquiry and Truth*, Mouton & Co., The Netherlands 1966, pp. 20-21.

¹⁵⁸ Cfr. J. Dewey, *Logic, the Theory of Inquiry*, cit., p. 139.

¹⁵⁹ Cfr. G.R. Geiger, *John Dewey in Perspective*, McGraw-Hill Book Company, New York 1958, pp. 67-68.

¹⁶⁰ Cfr. J. Dewey, *Logic, the Theory of Inquiry*, cit., p. 139.

¹⁶¹ «Inquiry is the controlled or directed transformation of an indeterminate situation into one that is so determinate in its constituent distinctions and relations as to convert the elements of the original situation into a unified whole». L. Nissen, *John Dewey's Theory of Inquiry and Truth*, cit., p. 11.

¹⁶² M. Striano, *La “razionalità riflessiva” nell'agire educativo*, Liguori Editore, Napoli 2001, p. 42.

¹⁶³ L.A. Hickman, *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, Armando Editore, Roma 2000, p. 42.

termini egli abbia definito le idee prodotte dall'*inquiry* delle soluzioni per delle situazioni problematiche o indeterminate. Le idee venivano descritte dal pensatore americano come «previsioni» di «ciò che capiterà, ove certe operazioni vengano eseguite»¹⁶⁴, comportando l'annullamento del problema. Nell'immaginario deweyano ciascuna idea non era considerata nella sua certezza risolutiva, bensì ritenuta «una possibilità»¹⁶⁵, a tal punto da essere descritta come una suggestione, per via della sua origine improvvisa e suggerita dalla circostanza caotica e complessa nella quale l'uomo è coinvolto. Di conseguenza, poiché le idee non erano definite delle risorse aprioristicamente valide per risolvere una situazione indeterminata, Dewey affermò l'importanza di valutarne il loro aspetto funzionale, così da verificare la loro «attitudine funzionale», ovvero la capacità di «risolvere una situazione data»¹⁶⁶. Del resto, secondo il pensatore americano un'idea risultava essere davvero funzionale se in grado di «modificare gli stati di cose del mondo»¹⁶⁷, ossia se capace di sovvertire qualcosa di stabilmente definito.

Appare fin qui chiaro che l'intento di Dewey era quello di presentare in che modo la mente umana si attivi e pensi in modo libero, autonomo e personale prendendo le distanze da quella che potrebbe essere la strada più semplice da percorrere nei casi in cui ci si ritrovi coinvolti in circostanze problematiche: il sapere del *sensu comune*¹⁶⁸. Quest'ultimo è un «“sapere implicito”, [...] irriflesso che fa da sfondo tacito a ogni giudizio, a ogni deliberazione sottesa a decisioni riguardanti l'agire» e privo di consapevolezza, a tal punto che chi agisce secondo questo tipo di sapere non riesce a «spiegare perché si è agito in un modo piuttosto che in un altro»¹⁶⁹. Accade non di rado, difatti, che dinnanzi a delle difficoltà esistenziali ciascun uomo si rivolga all'imitazione, al capriccio, all'ignoranza, al pregiudizio o alla passione, escludendo lo strumento più razionale di cui un essere umano dispone: la mente¹⁷⁰. Soprattutto i pregiudizi¹⁷¹, essendo delle idee predefinite di cui la mente si avvale per fronteggiare delle situazioni problematiche in maniera rapida, costituiscono un limite per il pensiero libero, in quanto rappresenta una sorta di pigrizia mentale e di «zona quieta», un «luogo delle certezze [...] che, sottraendosi dalla messa in questione, [...] rassicura nell'agire quotidiano»¹⁷². Asservire passivamente ai pregiudizi del senso comune, però, determinerebbe una «mancanza di

¹⁶⁴ J. Dewey, *Logic, the Theory of Inquiry*, cit., p. 141.

¹⁶⁵ Ivi, p. 142.

¹⁶⁶ *Ibidem*.

¹⁶⁷ R.M. Calcaterra, *Idee concrete, percorsi nella filosofia di John Dewey*, cit., p. 55.

¹⁶⁸ Secondo la prospettiva di Dewey il “senso comune” è da intendersi come l'insieme di credenze, di giudizi e di considerazioni accettate universalmente dalla società, attraverso le quali i fatti, gli eventi e le situazioni vengono lette attraverso delle credenze e un processo di mera generalizzazione.

¹⁶⁹ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci editore, Roma 2017, p. 37.

¹⁷⁰ Cfr. L.A. Hickman, *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, cit., p. 43.

¹⁷¹ Il pregiudizio è da intendersi come «un'unità di pensiero il cui valore viene dato per scontato, poiché si sottrae a quella vigilanza critica del pensare analitico». Esso tende a persistere nel corso del tempo e, in genere, la sua rimozione è difficile e richiede molto tempo. L. Mortari, *A scuola di libertà*, cit., p. 96.

¹⁷² Cfr. L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, cit., p. 38.

pensiero»¹⁷³ e un declinare ad altri «la responsabilità di decidere autonomamente la qualità del proprio esserci, del proprio esistere»¹⁷⁴.

In alcune pagine di *Logic* Dewey criticava tutti coloro che, per abitudine o per pigrizia, erano soliti avvalersi delle tradizioni, dei valori condivisi e delle modalità di risoluzione stabilite dalle istituzioni o dal gruppo sociale di appartenenza. Tali osservazioni venivano fatte in virtù della consapevolezza che lasciarsi influenzare da un pensiero comune significhi vivere in uno stato di apatia cognitiva ed essere schiavi di un'esistenza spersonalizzata e spersonalizzante¹⁷⁵. Esimersi da un pensare autonomo significa dunque rinunciare alla possibilità di dare un valore alla propria esistenza in modo personale e originale, finendo per essere vittime di una «esistenza inautentica», nella quale si è più spettatori che protagonisti della propria vita e «ci si lascia vivere, senza [...] prendere in mano il proprio destino»¹⁷⁶.

A questo proposito, in *Essere e Tempo* il filosofo tedesco Martin Heidegger (1889-1976) utilizzava il termine «sgravamento di essere» per intendere una vita basata su un sapere predefinito, spiegando come riporre estrema fiducia nel senso comune significhi declinare agli altri la responsabilità del proprio pensare e del proprio agire, perdendo la possibilità «di stare autenticamente presenti alla propria esperienza» e di dare «voce alla propria soggettività»¹⁷⁷. Al contrario, il pensare riflessivo teorizzato da Dewey permetterebbe a ciascuno di costruirsi la propria identità e di guardare il mondo in modo critico e personale, evitando le influenze esterne e l'asservimento acritico al senso comune¹⁷⁸. Il *reflective thinking* garantirebbe invece l'assunzione delle «responsabilità epistemiche, problematizzando e vagliando credenze e conoscenze che appaiono inadeguate ed esercitano un rigoroso controllo degli sviluppi e degli esiti delle proprie esplorazioni»¹⁷⁹: realizzare tutto questo implicherebbe la nascita di un pensare scientifico, rigoroso e oggettivo, riuscendo, con il quale gestire gli eventi esterni in maniera intelligente. Secondo Dewey, essere intellettualmente responsabili significa quindi considerare le conseguenze possibili del proprio pensare e del proprio agire.

Tuttavia, egli era ben consapevole dell'impossibilità di immaginare una realtà sociale totalmente priva di qualsivoglia pregiudizio. Pertanto, auspicava la presenza di personalità in grado di mettere

¹⁷³ H. Arendt, *The Life of the Mind* [1978], tr. it. di G. Zanetti, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1987, p. 84.

¹⁷⁴ L. Mortari, *A scuola di libertà*, cit., p. XII.

¹⁷⁵ Astenersi da un pensiero attivo, critico e personale significherebbe evitare di «pensare da sé», dacché «viene meno la possibilità di dare forma alla propria presenza originale nel luogo dove si agisce, perché ci si confina [...] in uno spazio [...] anonimo». Ivi, p. 37.

¹⁷⁶ A. Bellingreri, *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano 2015, p. 84.

¹⁷⁷ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, cit., p. 38.

¹⁷⁸ In tal senso, significativo appare il modo di procedere della *fenomenologia* che, in quanto *modo di pensare*, insegna a «disattivare quei pensieri già pensati e quei saperi alla mano che, se resi operativi nella relazione con la domanda di significato, potrebbero prefigurare risposte anticipate». In tal senso, uno dei primi *step* del metodo fenomenologico è infatti l'*epochē*, che consiste nella sospensione di ogni giudizio prestabilito a favore di un pensare *autentico*, aperto al dubbio e a un'interrogazione veritativa di tutte le certezze che si ereditano a partire dalla nascita. A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola, Brescia 2017, pp. 288-290.

¹⁷⁹ F. Cambi, M. Striano, *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*, cit., p. 121.

in discussione e di superare, laddove necessario, il senso comune, garantendo un'emanipazione «dal riferimento diretto ai rapporti pratici di un gruppo limitato»¹⁸⁰ o dall'influenza di persone o di elementi culturali. Il pensare e l'indagare umano erano descritti da Dewey nei loro tratti creativi, dal momento che l'indagine, favorendo una trasformazione radicale da una situazione indeterminata a una determinata ed emancipandosi dalle influenze esterne, è in grado di generare una vera e propria «conversione esistenziale»¹⁸¹, ovvero una circostanza nuova e priva di elementi problematici¹⁸². Non a caso, Dewey considerava il fine ultimo dell'indagine quale quello di «dare nuova forma all'antecedente materiale esistenziale, così come un falegname darebbe nuova forma nella trasformazione dei materiali grezzi in un manufatto finito»¹⁸³, una considerazione, quest'ultima, che fa emergere ancora una volta il suo orientamento strumentalista, così come si è ricordato in precedenza.

Da quanto scritto, deriva come secondo il pensatore statunitense educare al pensiero riflessivo, ovvero a quella capacità mentale che permette di interfacciarsi con il mondo in maniera attiva e consapevole, rappresenti un modo ottimale per garantire uno sviluppo non soltanto individuale ma anche sociale, culturale, politico ed economico, divenendo «l'unico efficace antidoto alla barbarie», alle «chiusure ideologiche», alla «dittatura», alla «guerra», allo «sperpero di risorse naturali ed umane»¹⁸⁴. Pertanto, l'educazione del *reflective thinking* costituisce un fine imprescindibile per ogni società che voglia dirsi, oltre che democratica, *civile*.

1.7.3 Il giudizio e l'indagine come fonte di arricchimento per le esperienze future

Stabilito che nell'ottica deweyana la situazione indeterminata contribuisca all'avvio di un'indagine, che, a sua volta, produrrebbe delle idee risoltrici di un problema al fine di debellare l'indeterminatezza e lo stato di dubbio di una circostanza avversa, Dewey, in *Logic*, precisava come

¹⁸⁰ L.A. Hickman, *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, cit., p. 149. z

¹⁸¹ R.M. Calcaterra, *Idee concrete, percorsi nella filosofia di John Dewey*, cit., p. 62.

¹⁸² L'affermazione che l'indagine possa avere un potere creativo in grado di trasformare un'intera circostanza e di determinarne una nuova spinse Dewey a criticare il pensiero di John Locke (1632-1704). Come si legge in *Logic*, infatti, Locke ritenne che «tutta la conoscenza della realtà materiale» dipendesse «dalla sensazione» e rilevò «che le sensazioni [...] si frappongono fra» l'uomo e «la conoscenza degli oggetti in natura in modo tale da rendere impossibile la conoscenza di questi». Secondo Locke, quindi, l'uomo conosce solo per mezzo di ciò che percepisce attraverso i sensi, i quali furono intesi come dei mezzi autosufficienti per qualunque forma di conoscenza. Dewey definì questa tesi limitante, in quanto confinata all'idea che il sapere provenga *solo* da quanto si percepisce dai cinque sensi senza possibilità di andare oltre. Secondo lo studioso americano, al contrario, ogni forma di conoscenza viene raggiunta mediante l'indagine che, una volta determinatasi, permette all'uomo di andare *oltre* a ciò che è meramente empirico, riuscendo a *trasformare* una situazione da indeterminata a determinata e permettendo all'uomo di acquisire ulteriori conoscenze che vadano al di là del dato sensibile. J. Dewey, *Logic, the Theory of Inquiry*, cit., p. 208.

¹⁸³ L.A. Hickman, *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, cit., p. 51.

¹⁸⁴ F. Cambi, M. Striano, *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*, cit., p. 122.

il processo di *inquiry* produca un “giudizio” (o conoscenza)¹⁸⁵ inteso non come «qualcosa che si» presenta «tutto d’un tratto»¹⁸⁶, ma come la manifestazione di un’indagine lenta e graduale.

In altre parole, Dewey considerava il giudizio un risultato conclusivo dell’indagine, raggiungibile dopo che la mente, attraverso il processo di indagine, ha prodotto delle idee finalizzate alla risoluzione di una situazione problematica e ne ha verificato l’efficacia mediante l’osservazione e la presa in esame del contingente.

Ne consegue, quindi, che il processo di *inquiry* costituisca un momento produttivo, durante il quale si elaborano giudizi, si modificano delle circostanze problematiche e si traggono degli insegnamenti. Nelle pagine centrali di *Logic*, Dewey faceva infatti emergere in che termini un’esperienza riflessiva possa, oltre che far «guadagnare il controllo effettivo di una situazione problematica», rappresentare uno strumento capace di costituire un «arricchimento di un significato [...] delle esperienze successive»¹⁸⁷. Da un’indagine, insomma, deriverebbe una scoperta, un insegnamento e una consapevolezza nuova che permetterebbero di fronteggiare situazioni e avvenimenti futuri, la cui problematicità è simile ad altre già affrontate e risolte.

Ciò che si eredita da Dewey è quindi l’idea che la mente e il suo processo di *inquiry* permettano all’uomo di prendere in mano le redini del proprio presente e del proprio futuro, divenendo i veri protagonisti della propria esistenza. Un aspetto, quest’ultimo, che si lega saldamente con l’ideale deweyano di democrazia, in virtù del quale l’individuo, essendo considerato come centrale per lo sviluppo e per il mantenimento dei principi democratici, deve essere altresì in grado di pensare e di agire in modo libero e autonomo. Fu per questa ragione che, come si metterà in luce nelle pagine che seguono, Dewey dedicò particolare attenzione a un’educazione intesa come lo strumento principale mediante cui tutelare le facoltà cognitive dell’uomo e, allo stesso tempo, proteggere l’essenza della democrazia.

¹⁸⁵ «Judgment may be identified as the settled outcome of inquiry». J. Dewey, *Logic, The Theory of Inquiry*, Henry Holt and Company, New York 1938, p. 120.

¹⁸⁶ Ivi, cit., p. 171.

¹⁸⁷ L.A. Hickman, *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, cit., p. 70.

Capitolo secondo

How We Think: l'educazione della mente umana

2.1 Che cosa significa “pensare”?

Se nel capitolo precedente si è fatto notare in che modo il giovane Dewey abbia affrontato la questione della mente umana e della conoscenza attraverso un linguaggio e un orientamento filosofico, adesso si tenterà di evidenziare in che termini egli affrontò questo tema anche da un punto di vista pedagogico.

Così come ricordato in precedenza, Dewey iniziò a elaborare le riflessioni in materia educativa dal 1894, a seguito della nomina a direttore del Dipartimento di Filosofia, Psicologia e Pedagogia presso la University of Chicago. A partire da questa data, infatti, le sue pubblicazioni, dapprima di natura strettamente filosofica, iniziarono ad assumere una valenza sempre più pedagogica, ripercorrendo le riflessioni di pensatori come Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Fröebel (1782-1852), Rousseau e Johann Friedrich Herbart (1746-1841) in maniera critica per trarne spunto al fine di promuovere scuole che si prendessero cura delle capacità potenziali dell'uomo e che contribuissero alla realizzazione di una società democratica¹.

In particolare, in questo capitolo l'attenzione verrà rivolta a un'opera ricca di spunti di riflessione sorprendentemente attuali in materia di educazione, ovvero *How We Think*², pubblicata per la prima volta nel 1910 e in seconda ristampa nel 1933³. Si tratta di un volume che ebbe un grande successo in America e che esercitò sugli insegnanti statunitensi una forte influenza, a differenza dell'Italia, dove il testo è ancora oggi poco conosciuto e raramente diviene «oggetto di studio [...] come invece meriterebbe», probabilmente a causa della «sua struttura espositiva»⁴ complessa e articolata che non

¹ Si è fin qui notato come Dewey abbia avuto dapprima una formazione filosofica, sebbene ciò che lo interessò dello studio dei pensatori dell'antichità e della modernità fu rivolto all'origine del pensiero e dei processi di apprendimento, delle tematiche che, in un secondo momento, furono affrontate da un punto di vista strettamente pedagogico.

² La scelta deweyana di adoperare la prima persona plurale nel titolo di quello che, ancora oggi, viene considerato come una delle opere più importanti di Dewey, non è casuale. Si ipotizza che tale decisione avvenne «non solo come indicante una riflessione generale sui modi in cui noi esseri umani pensiamo ma come un segno della tesi che il soggetto che pensa [...] non è mai un pensatore isolato [...], ma è un soggetto che co-indaga insieme con altri» e che avvia il proprio pensiero in situazioni reali e problematiche. M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio, *La riflessività in educazione*, cit., p. 220.

³ La versione del 1930 è in parte diversa rispetto a quella del 1910, in quanto fu arricchita da alcuni contenuti del tutto nuovi soprattutto per ciò che concerne le indicazioni relative all'educazione della mente umana. Cfr. C. Rodgers, *Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking*, cit., pp. 858-863.

⁴ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Edizioni ETS, Firenze 1999, p. 177.

ne facilita la divulgazione⁵. Tuttavia, uno dei primi riferimenti italiani a *How We Think* lo fece Aldo Visalberghi (1919-2007) che, all'interno della rivista «Scuola e città» del 1950 presentò l'opera come uno «scritto utile soprattutto agli educatori», dalla «forma [...] piana», dove si mostra in che modo «i caratteri di *attività e socialità*» si «ineriscono alla funzione intellettuale ad ogni suo livello»⁶.

How We Think rappresenta dunque un testo particolarmente rilevante, poiché è qui che Dewey rifletté su un'educazione che preparasse gli uomini e le donne del futuro a un pensiero critico, scevro del senso comune. Tale riflessione fu influenzata dall'epoca storica a lui contemporanea, durante la quale la cultura americana, a differenza di quella europea, era dominata «dal pragmatismo», dal «funzionalismo», dal «comportamentismo», da una «espansione industriale»⁷ di tipo fordista e dal capitalismo economico. Quella americana era inoltre una realtà sociale che abbandonava «sulla strada» chi non aveva «successo» e che considerava «la povertà [...] una colpa»⁸ di cui era responsabile l'individuo. Una condizione aggravata da un alto tasso di discriminazione sociale rivolto soprattutto ai «neri», per i quali Dewey chiedeva «maggiore giustizia sociale»⁹. L'America deweyana appariva dunque profondamente «viziata da discriminazioni etniche e gravi disuguaglianze sociali», nonché da cittadini che, giorno dopo giorno, erano sempre più succubi della macchina economica e di uno stile di vita spersonalizzato e spersonalizzante¹⁰. Dewey era consapevole delle condizioni sociali, culturali ed economiche in cui riversava la sua Patria sin dalla fine dell'Ottocento, come testimoniano le sue parole tratte da *The School and Society*:

il cambiamento che [...] adombra e persino controlla tutti gli altri, è quello industriale. L'applicazione delle scienze ha provocato grandi invenzioni che hanno utilizzato le forze della natura su una vasta scala e poco costosa, ha favorito il sorgere di un mercato mondiale come oggetto di produzione, di vasti centri manifatturieri per approvvigionare questo mercato, di economici e rapidi mezzi di comunicazione e di distribuzione fra tutte queste parti [...]. Si può appena credere che in tutta la storia ci sia stata una rivoluzione così rapida, così estesa, così completa. Nel corso di essa la terra sta cambiando faccia persino nel suo aspetto fisico; i confini

⁵ Va a questo proposito ricordato come *How We Think* giunse in Europa qualche anno dopo la sua prima pubblicazione, nella fattispecie nel 1925 a seguito della traduzione in lingua francese realizzata dal pedagogista belga Ovide Decroly (1871-1932).

⁶ A. Visalberghi, *John Dewey, maestro di umanità*, in «Scuola e città. Rivista mensile di problemi educativi e di politica scolastica», 2 (1950), p. 57.

⁷ A. Goussot, *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*, in «Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica», 5 (2013), p. 17.

⁸ Ivi, p. 18.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Non è un caso che molti studiosi di Dewey sostengano ancora oggi come la sua visione dell'educazione sia il risultato di tre grandi crisi che visse sulla sua pelle: la Prima guerra mondiale; la crisi economica del '29; la Seconda guerra mondiale. Da ciò si consolidò in lui la «convincione che l'educazione sia alla base della formazione di uomini e di donne consapevoli, in grado di pensare con la propria testa» e di scongiurare la possibilità che, in futuro, si possano ripresentare episodi di questo tipo. Ivi, p. 16.

politici sono stati cancellati o spostati quasi fossero mere linee su una carta geografica: la popolazione dai confini della terra si è [...] ammassata nelle città [...]; l'indagine delle verità della natura è [...] stimolata e facilitata, e la loro applicazione alla vita non è resa soltanto praticabile, ma commercialmente indispensabile. Neppure le nostre idee e i nostri interessi morali e religiosi [...] riescono a sottrarsi all'influenza di questi cambiamenti. È inconcepibile che questa rivoluzione non debba influire sull'educazione in modo non soltanto formale e superficiale¹¹.

Alla luce di una situazione sociale così complessa che non si arrestò alla fine dell'Ottocento, ma proseguì lungo tutto il corso del secolo successivo, Dewey pensò per gli americani a un'educazione che formasse «uomini» e «donne consapevoli, in grado di pensare con la propria testa, responsabili e padroni di sé grazie a un pensiero sempre connesso con l'azione»¹². Si trattava, a ben guardare, di un compito tanto delicato quanto fondamentale, attraverso il quale egli mostrava la sua fede nei confronti di un'intelligenza umana responsabile della crescita e del *cambiamento* individuale e sociale.

Lo scopo principale di *How We Think* era quello di chiarire in che modo l'educazione potesse intervenire sulla mente umana sin dalla più tenera età, dal momento che Dewey attribuiva alle facoltà mentali una missione: distinguere «l'uomo civilizzato dal selvaggio»¹³ e conferire «ad eventi e oggetti fisici una condizione e un valore molto differenti da quelli che essi posseggono per l'essere privo di riflessione», liberando ciascun individuo «dalla servile sottomissione all'istinto, all'appetito, e alla routine»¹⁴ e innalzandolo da una condizione di mero asservimento.

L'intento che lo studioso statunitense cercava di perseguire con le pagine di *How We Think* era quello di ricostruire l'origine del pensiero, sottolineando in che termini esso possa essere educato e divenire quello che definiva con il termine *reflective thinking*, ovvero un pensiero riflessivo dotato di criticità e di linearità. Tale pensiero fu presentato non come una potenzialità innata, bensì come un «processo che deve essere [...] educato e ri-educato continuamente»¹⁵, al fine di determinarne l'essenza e garantirne il funzionamento. All'interno dell'opera del 1910 il pensatore americano chiarì infatti come la formazione del pensiero riflessivo si determini all'interno di realtà educative che, a differenza di quelle tradizionali, siano in grado di fornire agli individui gli *strumenti intellettuali* con cui realizzarsi come entità razionali e contribuire alla creazione o al mantenimento di una *società democratica*.

¹¹ J. Dewey, *The School and Society* [1899], tr. it. di E. Codignola e L. Borghi, *La scuola e la società*, La Nuova Italia, Firenze 1949, pp. 1-2.

¹² L. Bellatalla, *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, Anicia, Roma 2016, pp. 25-26.

¹³ J. Dewey, *How We Think* [1933], tr. it. di A. G. Monroy, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1986, p. 80.

¹⁴ Ivi, p. 85.

¹⁵ L. Bellatalla, *Note in margine a Democracy and Education, un'opera "inattuale"*, in M. Fiorucci (a cura di), *John Dewey e la pedagogia del '900*, RomaTre Press, Roma 2017, p. 29.

Va notato come le pagine iniziali della prima e della seconda edizione di *How We Think* rappresentino un tentativo di rispondere alla domanda “*what is thinking?*”, ossia “che cosa è il pensiero?”, un interrogativo al quale Dewey dedicava l’intero capitolo primo dell’opera.

Mosso da tale intento, egli cercava pertanto di chiarire ai suoi lettori quale fosse il significato da attribuire alla parola “pensiero”, consapevole che, trattandosi di un vocabolo molto diffuso nel gergo quotidiano, fosse necessario offrirne una definizione univoca che evitasse fraintendimenti¹⁶. L’autore presentava tre modi a suo dire scorretti di qualificare tale attività cognitiva: nel primo caso il pensiero era inteso come tutto ciò che attraversa la mente dell’uomo al di là di ogni forma di *consapevolezza*; con il secondo modo esso si identificò come qualcosa di non tangibile, ovvero tutto ciò che non si vede, non si ascolta, non si tocca o non si odora; nel terzo e ultimo caso il pensare fu invece considerato come un sistema di credenze a cui subordinarsi passivamente.

Fatta questa precisazione, Dewey poté presentare la sua definizione di *reflective thinking*, di cui si parlerà nel paragrafo che segue.

2.1.2 Il pensiero riflessivo, un “modo scientifico” di abitare il mondo

In entrambe le versioni di *How We Think* l’attenzione di Dewey era rivolta al *reflective thinking*, ovvero a un *pensiero riflessivo* che si differenzia dal modo abituale di pensare succube delle credenze, dei falsi miti o delle conoscenze trasmesse dall’esterno e apprese in modo passivo¹⁷, poiché prodotto di una mente che opera in maniera seria ed efficace, emancipando l’individuo da qualsiasi influenza proveniente dall’esterno:

il pensiero ci emancipa da un’attività meramente impulsiva ed abitudinaria. In termini positivi esso consente una direzione previdente delle nostre attività e la formazione dei piani di azione in conformità con i fini-in vista, con i propositi di cui siamo coscienti. Ci mette in grado di agire in maniera deliberata e intenzionale per raggiungere oggetti futuri o per riuscire a disporre di ciò che in atto è distante o assente. Col porre innanzi alla mente le conseguenze di differenti modi e linee di azione, ci permette di conoscere ciò che facciamo quando operiamo. Esso trasforma l’azione meramente appetitiva, cieca ed impulsiva in azione intelligente¹⁸.

¹⁶ «No words are oftener on our lips than thinking and thought. So profuse and varied, indeed, is our use of these word that it is not easy define just what we mean by them. The aim on this chapter is to find a single consistent meaning». J. Dewey, *How We Think*, D. C Heath & Company, London 1910, p. 1.

¹⁷ «The better way of thinking that is to be considered in this book is called reflective thinking: the kind of thinking that consists in turning a subject over in the mind and giving it serious and consecutive consideration». J. Dewey, *How We Think*, Heath and Company, Boston 1933, p. 3.

¹⁸ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., pp. 78-79.

Pensare riflessivamente significa anche avviare un processo di indagine, ossia una ricerca attiva in virtù della quale creare dei significati e maturare una conoscenza¹⁹, a scapito di qualunque “pigrizia mentale” che caratterizza molti dei giovani del nostro tempo inclini a pensare secondo il senso comune e a lasciarsi trasportare dal sentito dire e dalle mode del momento²⁰. Un atteggiamento, quest’ultimo, spesso causato dalla mancanza di tempo e di coraggio che induce a pensare i pensieri pensati da altri, evitando di sottrarre del tempo alle attività consumistiche e materiali di cui l’uomo della tardo-modernità è vittima²¹. Pensare in maniera autonoma, mettere in discussione i pregiudizi e non allinearsi con il senso comune implica, infatti, coraggio: il coraggio di non sottostare al sentito dire; il coraggio di dire quello che si pensa esponendosi in prima persona e mostrando la propria reale essenza. Dalle parole di Dewey, però, sembrerebbe che il pensiero riflessivo rappresenti più un’eccezione che la regola, dal momento che nella mente dell’uomo vi è la propensione a non pensare, come testimonia l’affidarsi ai pregiudizi²².

L’idea che esista un pensiero riflessivo veniva chiarita qualche anno dopo da Dewey in *Democracy and Education*. In essa l’autore affermava come non sia «possibile trasmettere un pensiero, un’idea [...] da una persona ad un’altra. [...] Il comunicarla può stimolare l’altra persona a capire la questione da sé, e a elaborare un’idea simile», ma non si tratterebbe di un’idea vera e propria forma di pensiero, in quanto «solo affrontando da sé [...] le [...] condizioni del problema, cercando e trovando la propria via d’uscita, essa pensa»²³. Al contrario, quello del *reflective thinking* rappresenta un vero e proprio atteggiamento scientifico che implica «libertà dal controllo della *routine*, del pregiudizio, del dogma, della tradizione non esaminata, del puro e semplice interesse autoreferenziale» e, ancora, «volontà di indagare, di esaminare, discriminare»²⁴, di testare tutte le credenze e le idee che già si posseggono. La vera forma di libertà, quindi, è quella intellettuale, una libertà della mente per mezzo della quale ci si libera dalla *routine*, dagli impulsi e si agisce nel pieno rispetto di sé e della propria intelligenza.

¹⁹ C. Rodgers, *Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking*, cit., p. 845.

²⁰ «For Dewey than “all thinking is research, and all research is native, original, with him who criers it on, even if everybody else in the world already is sure of what he is still looking for”». M. Letseka, D. Zireva, *Thinking: Lessons from John Dewey’s How we Think*, in «Academic Journal of Interdisciplinary Studies», 2 (2013), p. 52.

²¹ Cfr. J. Dewey, *How We Think*, cit., p. 8.

²² I pregiudizi non hanno però sempre un’accezione negativa, in quanto talvolta facilitano i processi cognitivi, scongiurando la possibilità che la mente si immobilizzi per troppo tempo in cerca, per esempio, di soluzioni plausibili. Cfr. A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione*, Liguori, Napoli 2002.

²³ F. Finazzi, *Esperienza, metodo e importanza del knowledge of How to Do per colui che apprende in Dewey*, cit., p. 122.

²⁴ E. Frauenfelder, M. Striano, S. Olivero (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia e pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Friederician Editrice Universitaria, Napoli 2013, p. 183

Certo, è inutile negare che aggrapparsi al sentito dire rappresenti un modo semplice e immediato di affrontare le circostanze nelle quali si è implicati, poiché si tratterebbe di fare meno fatica e di ottimizzare i tempi, ma anche di non esporsi, evitando la possibilità di ricevere giudizi negativi e critiche. Il rischio che si corre, però, sarebbe quello di finire vittima di dogmi, di precetti, di false credenze e di tradizioni obsolete che assopiscono la mente umana costringendola a una mera e apatica sottomissione che condurrebbe l'uomo verso una vita spersonalizzante e destinata all'infelicità.

Pensare in modo riflessivo significa invece emanciparsi da azioni impulsive e canoniche, avviando un agire fondato sulla consapevolezza, sull'intenzionalità e sulla lungimiranza²⁵; ma significa anche avere «la possibilità di innovare e cambiare in meglio ogni cosa che non venga [...] reputata adeguata alla realizzazione dei propri intenti»²⁶ e per la propria felicità. È per queste ragioni che si può affermare come tutti coloro che agiscono secondo le direttive di un pensare riflessivo stiano abitando il mondo in “modo scientifico”, in quanto, come è tipico degli scienziati, vivono una vita caratterizzata dalla riflessione. Essi divengono insomma gli unici protagonisti delle proprie scelte, delle proprie idee e, in una parola, della propria vita.

Pertanto, l'intelligenza era intesa da Dewey come «la chiave della libertà in atto»²⁷, una delle ricchezze più importanti di cui l'uomo dispone, quindi mortificarne l'essenza e le potenzialità attraverso un pensare impersonale avrebbe significato commettere un errore i cui effetti negativi si sarebbero ripercossi, oltre che sull'uomo, anche sulla società.

Il *reflective thinking* era inoltre descritto come un pensiero capace di «ripiegarsi mentalmente su un soggetto», rivolgendogli «una seria e continua considerazione»²⁸ che rende l'atto del pensare un flusso incessante di idee ben definito e controllato, durante il quale le congetture che riecheggiano all'interno della mente dell'uomo si collegano tra di loro, seguendo un ordine ben circoscritto. Del resto, Dewey ammise che una riflessione non implica «soltanto una mera sequenza, bensì una “conseguenza” di idee» e che «ognuna di esse» determina «la successiva come il suo proprio risultato e, a sua volta, ciascun risultato» si appoggia o si riferisce «a quelli che lo precedono»²⁹.

²⁵ «As Dewey defines it, reflection is a particular way of thinking and cannot be equated with mere hap hard “mulling over” something». C. Rodgers, *Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking*, cit., p. 849.

²⁶ M. Pennacchini, *L'interesse in John Dewey e l'educazione dell'anziano*, cit., p. 127.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ J. Dewey, *Come pensiamo, una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1986, p. 25.

²⁹ *Ibidem*.

Rispetto all'origine del pensiero riflessivo, Dewey affermava come essa risiedesse «fuori dal pensiero»³⁰, ovvero in un ambiente esterno che, nella sua problematicità, esorta l'uomo e la sua mente ad andare alla ricerca di una soluzione e, quindi, a pensare³¹. Per questa ragione, egli definiva la matrice del pensiero riflessivo come prospettica, dal momento che spingerebbe l'uomo a individuare delle soluzioni che, se attuate, risolverebbero un problema³².

Tale pensiero, quindi, «si configura come una pratica di *problem solving*», in quanto «il meccanismo conoscitivo [...] si mette in moto ogni volta che la situazione esistenziale mostra un elemento di crisi, che disturba quella forma di equilibrio [...] pur sempre necessario alla prosecuzione dell'esperienza»³³.

Dewey spiegava infatti come il pensiero riflessivo si nutra della perplessità, dell'esitazione e del dubbio provenienti da una situazione problematica. Ne consegue, allora, che lo stato di incertezza non rappresenti un limite per la mente umana, bensì un presupposto necessario affinché essa si attivi: «pensare è andare alla ricerca di un principio d'ordine, di quella giusta misura del dire, del sentire e dell'agire che fa stare con signoria nel mondo»³⁴. Dewey, in *How We Think*, al fine di chiarire in che modo il pensiero si attivi dinanzi a situazioni di incertezza, riportava l'esempio di un uomo che, percorrendo una strada a lui non familiare e ritrovandosi dinanzi a un bivio, avvia una serie di processi cognitivi finalizzati alla ricerca del percorso che lo porti a destinazione. Si tratta, insomma, di una circostanza problematica e dubbiosa che sprona la mente dell'uomo a formulare un pensiero³⁵ e a

³⁰ V. D'Agnesi, *Il pensiero come "salto": educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», 1 (2016), p. 87.

³¹ «Thinking begins in what may fairly enough be called a forked-road situation, a situation that is ambiguous, that presents a dilemma, that proposes alternatives. As long as our activity glides smoothly along from one thing to another, or as long as we permit our imagination to entertain fancies at pleasure, there is no call for reflection. Difficulty or obstruction in the way of reaching a belief us, however, to a pause. [...] Demand for the solution of a perplexity is the steading and guiding factor in the entire process of reflection. Where there is no question of a problem to be solved or a difficulty to be surmounted, the course of suggestions flows on at random; we have the first type of thought described». J. Dewey, *How We Think*, cit., p. 14.

³² L'idea che il pensare riflessivo non rappresenti un automatismo della mente, bensì un processo sollecitato dal mondo esterno e dai suoi problemi, nonché dai processi educativi, risultò chiara anche ad Aldo Visalberghi. Quest'ultimo, nel 1963, dedicò un'intera opera al pensatore americano intitolandola *John Dewey*. All'interno di essa lo studioso triestino si mostrò concorde con gli insegnamenti deweyano e affermò come qualunque genere di problema, una volta presentatosi all'uomo e appartenente a una circostanza tangibile e reale, debba essere da lui intellettualizzato e quindi risolto. Nel fare questo, l'educazione ricoprirebbe un ruolo decisivo, giacché rappresenterebbe un modo per liberare l'uomo da possibili asservimenti comportamentali e mentali, inducendolo a pensare e a divenire l'artefice della propria vita presente e futura. Cfr. A. Visalberghi, *John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1963, p. 22.

³³ L. Bellatalla, *Dal metodo scientifico a una fede comune: conoscenza, educazione e politica in John Dewey*, in «Educazione democratica, rivista di pedagogia politica», (5) gennaio 2013, p. 52.

³⁴ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, cit., p. 17.

³⁵ «A man traveling in an unfamiliar region comes to a branching of the roads. Having no sure knowledge to fall back upon, he is brought to a standstill of hesitation and suspense. Which road is right? And how shall perplexity be resolved? There are but two alternatives: he must either blindly and arbitrarily take his course, trusting to luck for the outcome, or he must discover grounds for the conclusion that a given road is right. Any attempt to decide the meter by thinking will

ripristinare l'ordine³⁶. In questo modo, Dewey riconosceva l'esistenza di un rapporto dialettico tra il pensiero riflessivo e l'indagine e considerava quest'ultima uno dei momenti più *attivi* della mente umana, durante i quali essa è «alla ricerca di nuove prove e opera basandosi su uno studio attento ed estensivo delle credenze, su un deciso ampliamento dell'area dell'osservazione, sul ragionamento circa le conclusioni di concezioni alternative per vedere che cosa deriverebbe in un caso o nell'altro, se fossero adottate come credenze»³⁷.

Da quanto fin qui scritto, emerge ancora una volta come per Dewey il pensare riflessivo abbia un'origine pratica, giacché non si tratta di una forma mentale aprioristicamente presente nella mente, bensì di un pensiero che si nutre dell'esperienza³⁸.

L'origine pratica, caotica e problematica del *reflective thinking* permetteva inoltre a Dewey di attribuire all'intelligenza una valenza *operativa*, la quale era da lui descritta come «appartenente all'operare», capace di affrontare i problemi reali e di destreggiarsi nelle situazioni sociali in cui l'individuo si trova coinvolto suo malgrado, confermando l'idea che i processi cognitivi provengano da «centri di organizzazione posti nel flusso degli eventi»³⁹ che ne determinano e ne costituiscono pienamente l'origine. L'intelligenza deweyana rappresenta dunque «una qualità del fare»⁴⁰ e, per questa ragione, incapace di svilupparsi prescindere dall'azione umana: «cercare il significato dell'esperienza [...] è la mossa essenziale del pensiero»⁴¹.

involve inquiry into other facts, whether brought out by memory or by further observation, or by both». J. Dewey, *How We Think*, cit., p. 10.

³⁶ Questa idea del pensare riflessivo che sorge da una situazione problematica fu ripresa da molti pensatori contemporanei come Donald Schön (1930-1997), il quale in *The Reflective Practitioner* (1983) concentrò l'attenzione sul processo riflessivo in un'ottica palesemente deweyana. Schön sostenne infatti che il pensiero sorge da un'esperienza problematica, che stimola la mente a riflettere e a trovare delle soluzioni che ripristino un equilibrio. Cfr. B. Teekman, *Exploring reflective thinking in nursing practice*, in «Journal of Advanced Nursing», 5 (2001), pp. 1125-1135.

³⁷ M. Striano, *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla Logica di John Dewey*, cit., p. 206.

³⁸ Dewey riassunse l'importanza delle circostanze problematiche per l'origine del pensiero riflessivo attraverso un esempio presente nel primo capitolo di *How We Think*: «a man travelling in an un-familiar region comes to a branching of the road. Having no sure knowledge to fall back upon, he is brought to a standstill of hesitation and suspense. Which road is right? And how shall his perplexity be resolved? There are but two alternatives: he must either blindly and arbitrarily take his course, trusting to luck for the outcome, or he must discover grounds for the conclusion that a given road is right». J. Dewey, *How We Think*, cit., p. 13.

³⁹ G. Morselli, *Dewey, Piaget, Husserl: un confronto*, La Nuova Italia, Firenze 1989, p. 10.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, cit., p. 17.

2.1.3 Le cinque fasi del pensiero riflessivo

Considerata la complessità del pensiero riflessivo e la sua origine che risiede negli agenti esterni, Dewey in *How We Think* presentò le fasi del *reflective thinking* che costituiscono degli *step* affinché il pensare in modo attivo, vigile, critico e personale, possa compiersi⁴²: lo stato di perplessità, di esitazione e di dubbio; l'intellettualizzazione del problema; la formulazione delle ipotesi; il ragionamento; il controllo delle ipotesi; la risoluzione del problema. Queste tappe costituiscono delle indicazioni particolarmente rilevanti laddove si volesse progettare e avviare un processo educativo mirato allo sviluppo di una simile forma di pensiero, in quanto, oltre a fornire interessanti spunti di riflessione, chiariscono le circostanze e le modalità con cui il pensiero riflessivo si determina.

La prima fase – lo stato di perplessità, di esitazione e di dubbio – appartiene a quello che può essere descritto come un momento pre-riflessivo, tipico dell'istante sorgivo di una situazione problematica che è perciò definibile come caotica e complessa⁴³. L'esempio di Dewey è quello di un cambiamento climatico repentino generato da una condizione di freddo inaspettato, una circostanza che, poiché imprevista, bloccherebbe temporaneamente il pensiero e qualsivoglia attività mentale⁴⁴, determinando «disagio cognitivo» momentaneo, «accompagnato» da un forte «desiderio di superarlo», che spronerebbe la mente ad avviare «un'operazione di ricerca [...] per trovare i materiali che risolveranno il dubbio»⁴⁵. D'altronde, così come spiegava lo stesso Dewey, «l'esigenza di risolvere una difficoltà è il fattore permanente che guida l'intero processo della riflessione»⁴⁶. In assenza di quest'ultimo, l'uomo finirebbe per ancorarsi al già noto e la sua mente rimarrebbe inerme. Pensare riflessivamente significa quindi essere disposti a tollerare ogni forma di destabilizzazione e di fatica al fine di ripristinare un equilibrio⁴⁷.

⁴² Va notato come queste fasi del pensiero riflessivo corrispondano a quelle previste nel metodo scientifico.

⁴³ A questo riguardo, Dewey spiegò che «thinking begins in what may fairly enough be called a forked-road situation, a situation that is ambiguous, that presents a dilemma, that proposes alternatives. [...] Difficulty or obstruction in the way of reaching a belief brings us, however, to a pause. In the suspense of uncertainty, we metaphorically climb a tree; we try to find some standpoint from which we may survey additional facts and, getting a more commanding view of the situation, decide how the facts stand related to on another». J. Dewey, *How We Think*, cit., p. 14.

⁴⁴ Cfr. V.T. Thayer, *Formative Ideas in American Education, from The Colonial Period to The Present*, cit., p. 264.

⁴⁵ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, cit., p. 24.

⁴⁶ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., p. 75.

⁴⁷ «One can think reflectively only when one is willing to endure suspense and to undergo the trouble of searching». C. Rodgers, *Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking*, cit., p. 852.

La seconda fase è quella *dell'intellettualizzazione del problema*, ovvero il momento in cui il problema verificatosi viene analizzato al fine di comprenderne l'entità e avviarne il processo risolutivo⁴⁸.

La terza fase riguarda la formulazione di ipotesi: l'individuo, dopo essersi ritrovato invischiato in un evento problematico e aver superato il momento di "stasi mentale" dovuto alla circostanza irta di insidie che lo ha coinvolto improvvisamente, inizia ad attivare la propria mente, cercando delle soluzioni dalla valenza dapprima ipotetica ma che, in un secondo momento, condurrebbero la persona verso la risoluzione dell'evento problematico⁴⁹.

La quarta fase rappresenta invece il momento del ragionamento, durante il quale tutte le ipotesi formulate durante lo *step* precedente vengono passate al vaglio della ragione, così da individuarne l'effettiva valenza risolutiva. Questa fase veniva presentata da Dewey come distinta del pensiero riflessivo, in quanto non presente nelle altre forme di pensiero.

La quinta e ultima fase del *reflective thinking* è quella del controllo delle ipotesi e della risoluzione del problema, a dimostrazione del fatto che per Dewey la riflessione debba includere l'azione, ovvero una sorta di esperimento che testi la veridicità delle ipotesi in precedenza formulate e la loro efficacia pratica. Si tratta di un momento particolarmente delicato, durante il quale quanto prodotto dalla mente viene trasformato in azione, tentando di ovviare il problema. Tale fase rappresenta inoltre un momento conclusivo della riflessione, dopo la quale si conferisce stabilità a una circostanza dapprima caotica e problematica.

Va però precisato come per Dewey le cinque fasi qui esaminate non si verificano sempre nel modo da lui esposto, in quanto variano in base al modo di procedere della mente di ciascun individuo e delle esperienze problematiche in cui, suo malgrado, si trova invischiato.

Da quanto scritto si deduce in che modo il processo di riflessione sia di tipo circolare: esso origina da una situazione problematica e a essa ritorna per risolverla. Come affermato da Visalberghi, quello di Dewey costituiva, oltre che un modo di pensare, lo «schema di ogni vero apprendimento, di ogni acquisizione di conoscenza» che «vale indifferentemente per il bambino in fasce come per lo scienziato puro», con la sola differenza che «il bambino in fasce possiede un linguaggio poverissimo [...] ed è poco probabile che il processo si svolga con regolarità in tutte le sue fasi»⁵⁰.

⁴⁸ «Here is a process of intellectualizing what at first is merely an emotional quality of the whole situation. This conversion is effected by noting more definitely the conditions that constitute the trouble». Ivi, p. 853.

⁴⁹ In questa fase «is that number of possibile connections are now being generated, and meaning is beginning to take shape, rather a sculpture that has undergone its first defining chisel». Ivi, p. 854.

⁵⁰ A. Visalberghi, *John Dewey, maestro di umanità*, cit., p. 58.

Dato il carattere risolutivo del pensiero riflessivo, Dewey lo presentò come un pensare paziente, in quanto rifiuta ogni soluzione semplicistica allo scopo di rintracciarne un'altra in piena autonomia⁵¹.

Appare dunque evidente come nell'ottica deweyana il pensiero riflessivo costituisca un'operazione complessa che struttura «la cornice entro cui prendono forma i processi di elaborazione del significato dell'esistenza, attraverso i quali l'umanità di ciascuno va in cerca del suo luogo di consistenza»⁵². È per merito del lavoro della mente, infatti, che l'uomo riesce a donare senso alla propria esistenza e al mondo che lo circonda. Pertanto, considerato il valore che Dewey riconosceva a questa forma di pensiero e al suo non innatismo, egli non poteva non domandarsi cosa fare affinché le nuove generazioni potessero imparare a pensare riflessivamente. Si può già anticipare come il pensatore statunitense individuasse la risposta nell'educazione.

2.1.4 Le tre risorse necessarie per l'educazione del pensiero riflessivo

Come si è in parte anticipato, secondo Dewey il pensiero riflessivo non sorge in maniera spontanea e naturale, bensì attraverso la stimolazione del mondo esterno. Per questa ragione, egli vedeva nell'intervento educativo un processo fondamentale, poiché capace di sviluppare questa forma di «buon pensare»⁵³: il *reflective thinking* necessitava quindi di essere educato⁵⁴. In particolare, educare il pensiero riflessivo significa considerare tre dei suoi elementi costitutivi: la curiosità, le suggestioni e l'ordine.

Per quanto concerne la curiosità, quest'ultima veniva presentata da Dewey come una delle risorse più importanti per l'educazione del pensiero riflessivo, in quanto elemento indispensabile per l'attivazione della mente. La curiosità «è il fattore fondamentale nell'argomento dell'esperienza e quindi [...] il primo che» può favorire il «pensiero riflessivo»⁵⁵. Tuttavia, trattasi di un aspetto della

⁵¹ Ivi, pp.58-59.

⁵² L. Mortati, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano 2002, p. 55.

⁵³ D'altro canto, «se il bambino di 4 anni e l'adolescente di 15 anni fossero maturi non vi sarebbe bisogno di educazione; ed è in questo che consiste per Dewey la responsabilità degli adulti che devono comprendere che hanno un dovere importante verso le future generazioni: quello di introdurli alla conoscenza [...], all'acquisizione di strumenti per comprendere il mondo [...] e diventare [...] dei cittadini responsabili e in grado di pensare autonomamente». A. Gossot, *Dewey: educazione e bene comune*, cit., p. 30.

⁵⁴ «If an individual can learn to think only in the sense of learning to employ more economically and effectively powers he already possesses, even more truly one can teach to think only in the sense of appealing to and fostering powers already active in them». J. Dewey, *How We Think*, cit., pp. 29-30.

⁵⁵ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., pp. 99-100.

personalità umana particolarmente complesso e costituito da ben «tre stadi o livelli»⁵⁶, non tutti utili allo sviluppo del pensiero riflessivo.

Nel dettaglio, il primo stadio della curiosità si manifesta sin dai primi giorni di vita ed è quell'energia che spinge il bambino «a cacciarsi dappertutto, ad allungare la mano, frugare, picchiare, curiosare»⁵⁷. Quest'ultima forma di curiosità non può essere ancora intesa come una capacità in grado di determinare una forma di pensiero in senso deweyano, bensì come un desiderio conoscitivo “primordiale” in virtù del quale esplorare, conoscere e orientarsi nel mondo che lo circonda⁵⁸. L'educazione deve quindi «favorire l'attitudine generale della mente a risolvere i problemi e correlativamente deve stimolare il pieno impiego dell'intelligenza»⁵⁹. Al fine di realizzare tutto questo, bisogna sfruttare il «libero esercizio della facoltà più diffusa e più viva dell'infanzia [...], la curiosità, che troppo spesso l'insegnante spegne», perché considerata erroneamente un intralcio per il processo di apprendimento. Al contrario, nell'ottica deweyana gli educatori dovrebbero risvegliare la curiosità insita in ciascun educando, in quanto fiamma che, se mantenuta accesa, ne guiderebbe la crescita, l'apprendimento e la formazione intellettuale⁶⁰.

Con il passare del tempo, la curiosità del bambino si evolve, trasformandosi in una sorta di esuberanza fisica che lo motiva a sfiorare, a scrutare e a manipolare gli oggetti per scoprirne le funzioni, quali sono gli effetti che essi provocano e per «acquisire una più larga forma di informazione del mondo misterioso nel quale egli si trova»⁶¹, dal momento che vi è già un «sentore [...] che i fatti che colpiscono [...] non esauriscano tutto, che vi sia qualcosa [...] di più» che si vuole scoprire e su cui si vuole riflettere. Quest'ultimo è generalmente il momento dei “perché?” e dei “che cosa è?”, domande che i piccoli rivolgono agli adulti, dimostrando la volontà di voler conoscere gli aspetti funzionali di un mondo che li affascina e che li stimola mentalmente, ma che ancora non conoscono⁶².

⁵⁶ Ivi, p. 101.

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ «In the first manifestations, curiosity is far removed from thinking. It is a vital overflow, an expression of an abundant organic energy». J. Dewey, *How We Think*, cit., p. 15.

⁵⁹ E. Morin, *La tête bien faite* [1999], tr. it. di S. Lazzari, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, p. 16.

⁶⁰ Dewey affermò che «until we understand, we are, if we have curiosity, troubled, baffled, and hence moved to inquire». C. Rodgers, *Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking*, cit., p. 851.

⁶¹ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., p. 102.

⁶² «A higher stage of curiosity develops under the influence of social stimuli. When the child learns that he can appeal to others to eke out his store of experiences, so that, if objects fail to respond interestingly to his experiments, he may call upon persons to provide interesting material. [...] “What is that?” “Why?” become the unfailing signs of a child's presence. [...] But his questions are not evidence of any genuine consciousness of rational explanation; the motive behind it is simply eagerness for a larger acquaintance with the mysterious world in which he is placed». Ivi, p. 38.

Infine, Dewey individuava l'ultima fase evolutivistica della curiosità, durante la quale essa diviene intellettuale. Essa è tipica di un individuo che vuole scoprire da sé le risposte alle proprie domande sul mondo attraverso un pensare libero e autonomo. Infatti, se nel secondo stadio i bambini, incuriositi da qualcosa, rivolgono dei quesiti ai propri adulti di riferimento, da questo momento in poi, colti da una curiosità più matura, vogliono cercare la risposta da sé, indagando, perlustrando, ipotizzando e sperimentando in prima persona. Riguardo questa fase della curiosità Dewey scriveva infatti che

la curiosità va oltre il livello organico e sociale e diventa intellettuale nel grado in cui si trasforma in interesse a scoprire da sé le risposte ai problemi che nascono dal contatto con le persone e con le cose. [...] Il problema cruciale di ogni educatore [...] è quello di utilizzare per propositi intellettuali la curiosità organica della esplorazione fisica e della interrogazione verbale⁶³.

Emerge, allora, che la curiosità, soprattutto quella di tipo intellettuale, debba essere incoraggiata da educatori, insegnanti e a adulti di riferimento, poiché trattasi di un elemento vitale per la mente umana, senza il quale essa rimarrebbe in uno stato di mera apatia. Nella seconda edizione di *How We Think*, però, Dewey esprimeva le sue perplessità nei confronti delle realtà scolastiche del suo tempo accusate di reprimere la curiosità degli alunni, favorendo un apprendimento di tipo mnemonico che annienta qualsivoglia forma di pensiero libero, critico e personale⁶⁴. Egli, infatti, accusava i docenti di essere interessati unicamente allo svolgimento delle lezioni, non rivolgendo le dovute attenzioni a ciò che interessa, incuriosisce e stimola la mente del discente, contribuendo a realizzare una scuola che, in maniera del tutto diseducativa, insegna a obbedire, a ripetere e non a pensare⁶⁵. Contrariamente a ciò, Dewey si batteva affinché le scuole sfruttassero «l'atteggiamento nativo incontaminato dell'infanzia, contrassegnato da ardente curiosità, fertile immaginazione e amore dell'indagine sperimentale», il che avrebbe reso lo scolaro «vicino all'atteggiamento della mente scientifica»⁶⁶ e al pensare riflessivo.

⁶³ J. Dewey, *Come pensiamo*, p. 103.

⁶⁴ Della stessa idea fu Visalberghi che, in un suo articolo del 1950 pubblicato per la rivista «Scuola e città», scrisse come l'educazione al pensiero riflessivo deweyano si attivi qualora si prendessero le dovute distanze da scuole «grettamente tradizionalistiche, [...] basate sull'autorità coercitiva e l'imparaticcio libresco» che ben si distacca da un apprendimento attivo e sostenuto da un pensare critico e divergente. A. Visalberghi, *John Dewey, maestro di umanità*, cit., p. 59.

⁶⁵ «With respect [...] to curiosity, the teacher has usually more to learn than to teach. Rarely can he aspire to the office of kindling or even of increasing it; his province is rather to provide the materials and the conditions by which organic curiosity will be directed into investigations that have an aim and that produce results in the way of increase of knowledge, and by which social inquisitiveness will be converted into ability to find out things known to others, an ability to ask questions of books as well as of persons». J. Dewey, *How We Think*, cit., p. 40.

⁶⁶ M. Striano, *Per una teoria educativa dell'indagine*, cit., p. 207.

Nelle pagine di *How We Think* Dewey rifletteva su un'altra risorsa costitutiva del pensiero riflessivo, impossibile da ignorare qualora si volesse realizzare un processo educativo finalizzato allo sviluppo del *reflective thinking*: la suggestione. Quest'ultimo termine veniva utilizzato dall'autore come sinonimo della parola "idea" e adoperato per definire la sua origine esperienziale. Nell'immaginario deweyano l'esperienza veniva presentata nella sua funzione duplice: suggerire delle idee; richiamare le suggestioni (o idee) del passato maturate attraverso esperienze già vissute. In entrambi i casi è abbastanza chiaro che «avere delle idee non è tanto qualcosa che noi facciamo», ma «qualcosa che accade a noi»⁶⁷ e che pensare in modo riflessivo non rappresenti un automatismo della mente umana, ma un prodotto del lavoro educativo. A questo proposito, Dewey individuava dei fattori che possono incidere sulla produzione delle suggestioni: la facilità, il numero, l'intensità e la lentezza.

Nel primo caso, si intende la «facilità con cui la presentazione degli oggetti o il succedersi degli eventi richiamano» negli individui delle «suggestioni»⁶⁸. Si tratta di un aspetto che, come già anticipato, tende a subire delle varianti tra le persone coinvolte, in quanto può accadere che, nonostante vi siano soggetti implicati in esperienze simili, alcuni di loro producano immediatamente molteplici idee (talvolta anche ricollegandole tra loro), mentre altri lo facciano in tempi più lunghi e in quantità minore. Quest'ultimo rappresenta un aspetto particolarmente significativo che deve essere considerato soprattutto all'interno dei contesti scolastici, nei quali è necessario conoscere e rispettare i tempi di apprendimento di ciascuno e le modalità con cui si producono delle idee riguardo eventi, circostanze problematiche o argomenti disciplinari trattati⁶⁹.

Ritornando alla questione relativa alle suggestioni, Dewey precisava come esse varino da un punto di vista quantitativo, dal momento che il numero delle idee dipende dalle potenzialità dell'individuo, dal suo essere più o meno capace di rispondere alle sfide della vita e dalle capacità mentali di cui dispone⁷⁰.

Il pensatore americano specificava inoltre come le suggestioni variano per l'intensità con cui vengono prodotte, la qualità e l'efficienza delle stesse. Tali caratteristiche sono facilmente riscontrabili all'interno delle aule scolastiche, dove non accade di rado che il pensiero di un alunno

⁶⁷ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., p. 66.

⁶⁸ Ivi, p. 106.

⁶⁹ Tuttavia, da quanto fin qui scritto emerge con chiarezza che non esistono menti incapaci di pensare e di produrre idee, ma solo alcune che, oltre a farlo con tempistiche e modalità diverse, necessitano di essere "educate" e sollecitate in tal senso.

⁷⁰ In ambito scolastico è fondamentale che gli insegnanti siano consapevoli di come non tutti gli alunni producano il medesimo numero di idee con gli stessi tempi e modi e che bisogna riconoscere e rispettare le diversità cognitive di ciascuno.

appaia come più “profondo”, ovvero in grado di analizzare dettagliatamente i concetti che devono essere per esempio appresi, mentre quello di un altro sia più “superficiale”. Ovviamente, queste differenze derivano dalle capacità cognitive dello studente, nonché dalla sua indole, dal suo carattere e dalla sua personalità. Tuttavia, Dewey spiegava come la quantità e la qualità delle suggestioni dipenda anche dall’insegnante, dal suo motivare il discente a considerare «i tratti più significativi»⁷¹ di una disciplina e dalla sua capacità di modulare il proprio modo di insegnare in base ai tempi e ai modi di apprendere del discente.

Un altro fattore che egli riteneva importante durante la produzione delle idee era la lentezza, termine col quale intendeva la velocità con cui la mente elabora delle congetture e il tempo impiegato da esse per rintracciare un problema e per risolverlo. Anche in questo caso, però, Dewey precisava come tale fattore non dipenda solo dalle capacità innate o acquisite degli studenti, ma anche dalla professionalità degli insegnanti. A quest’ultimi egli, infatti, assegnava il compito di concedere agli alunni il tempo utile per riflettere su un argomento, per trovare delle soluzioni ai problemi nei quali si è coinvolti, evitando di fare loro fretta e di volerli conformare a degli standard di tempo prefissati e universali. A questo proposito, infatti, Dewey scriveva: «si rimprovera a molti fanciulli la loro lentezza, la loro mancanza di prontezza nel rispondere [...] quando invece le loro forze stanno prendendo tempo per raccogliersi e trattare efficacemente il problema in argomento. [...] La mancata concessione di tempo e di agio a rispondere incoraggia [...] abiti di giudizio pronti, ma istantanei»⁷², che ben si differenziano dal pensare riflessivo.

Infine, un’altra risorsa in grado di facilitare lo sviluppo del *reflective thinking* era l’ordine, una delle proprietà più importanti affinché le idee (o suggestioni) possano essere funzionali, che consiste nel creare una “associazione di idee” ben definita e controllata, grazie alla quale indirizzare al meglio l’agire umano e orientarlo verso la risoluzione di un problema. L’organizzazione delle idee, dunque, era inteso come uno dei processi distintivi del pensiero riflessivo, attraverso cui risolvere i problemi presenti all’interno di una situazione specifica ⁷³. Ne consegue, che «il pensiero non somiglia a una macchina per salsicce che riduce indifferentemente tutti i materiali a una stereotipata e smerciabile derrata; ma è la capacità di sviluppare e collegare assieme le suggestioni specifiche»⁷⁴.

⁷¹ Ivi, p. 109.

⁷² Ivi, p. 110.

⁷³ «Consistent and orderly thinking is precisely the achieving of such a change within a given subject matter. Consistency is no more the mere absence of contradiction than concentration is the mere absence of diversion – which exists in dull routine or in a person “fast asleep”». J. Dewey, *How We Think*, cit., p. 48.

⁷⁴ J. Dewey, *How We Think – Revised Edition*, in J.A. Boydston (a cura di), *The Later Works of John Dewey 1925-1953*, vol. 8, Southern Illinois University Press, Carbondale 2008, p. 111

Chiaramente, una scuola che vuole educare al *reflective thinking* deve creare le condizioni affinché i suoi alunni acquisiscano un assetto mentale che permetta loro di trovare un senso e un equilibrio alle idee, cosicché riuscire a svolgere un compito, risolvere un problema e gestire la propria mente, i propri stati cognitivi e le proprie idee al fine di raggiungere uno scopo ben definito⁷⁵. Del resto, una persona è intellettualmente formata, scrive Dewey, quando

ha acquisito il potere dell'attenzione riflessiva, il potere di tenere in mente problemi e questioni. [...] Ha disciplina mentale, potere della mente e per la mente. Senza questo la mente rimane in balia di abitudini e di suggestioni esterne. Alcune delle difficoltà possono essere banalmente indicate riferendosi ad un errore pressoché dominante nel campo dell'istruzione comunemente intesa. [...] Al bambino sono proposte lezioni di aritmetica, geografia e grammatica e gli si dice di seguirle per apprendere. Ma a meno che non vi sia un problema, un dubbio presente nella mente come base per l'attenzione, l'attenzione riflessiva è impossibile. [...] La vera attenzione riflessiva, d'altro canto, implica sempre giudizio, ragionamento, deliberazione, il che significa che il bambino ha una domanda propria, ed è attivamente impegnato nel cercare e selezionare materiale con cui dare risposta a questa domanda. Il problema è suo e quindi anche l'impeto, lo stimolo attentivo è suo; di conseguenza, anche la formazione è sua, è disciplina, potenziamento del controllo, è abitudine ad esplorare i problemi⁷⁶.

Appare chiaro come per Dewey la mente e il suo libero e critico pensare debbano essere adeguatamente stimolati ed educati dall'esterno e che, qualora fosse la scuola ad avere questo privilegio, essa svolgerebbe un «compito morale», poiché favorirebbe «lo sviluppo continuo dell'esperienza degli alunni in intensi rapporti comunicativi sociali e intellettuali»⁷⁷, promuovendone uno scambio sereno, solidale e basato sul rispetto reciproco. Secondo Dewey, affinché ciò si determini, è però necessario che le scuole coinvolgano gli studenti in attività pratiche, nelle quali è presente un problema da risolvere (svolgere un compito e raggiungere un fine, per esempio), il quale deve essere in linea con le capacità e gli interessi degli studenti, dal momento che qualora ciò non si verificasse, il rischio sarebbe quello di creare un processo educativo sì problematico, ma artificioso, ovvero estraneo a ciò che attrae lo studente. Ne consegue, quindi, che per Dewey la difficoltà deve rappresentare uno stimolo per la mente, ed essere vicina al «patrimonio esperienziale del soggetto», oltre che a ciò che lo interessa e che lo affascina⁷⁸. In assenza di tutto questo «la difficoltà [...] può

⁷⁵ Si ricordi come una scuola che non educa in tal senso i propri studenti, non è in grado di offrire loro gli strumenti e le capacità necessarie per divenire dei soggetti liberi dentro e fuori le mura scolastiche.

⁷⁶ M. Striano, *Per una teoria educativa dell'indagine*, cit., pp. 15-16.

⁷⁷ F. Cambi, M. Striano, *John Dewey in Italia*, cit., p. 47.

⁷⁸ Del resto, il potere del pensiero riflessivo consisterebbe nel vedere sotto una luce nuova quanto già si conosce o si è esperito: l'originalità del pensiero risiede nell'«intuizione» e nell'«inventività», ossia in due componenti personali «del processo conoscitivo». Ne deriva, che «ogni atto di pensiero è originale quando prospetta delle considerazioni che non sono state afferrate prima», sebbene vengano talvolta utilizzate delle conoscenze di cui la persona era già in possesso, ma

tradursi in un rompicapo insormontabile e diventare causa di scoraggiamento»⁷⁹, e non certo di maturazione.

2.2 Strumenti e fini dell'educazione al pensiero riflessivo

Con la stesura di *How We Think*, Dewey proponeva un pensiero che, in quanto complesso, articolato e finalizzato alla risoluzione di un problema, richiedesse di essere stimolato attraverso degli appositi processi educativi⁸⁰. Per questa ragione, in entrambe le edizioni dell'opera, egli cercò di sensibilizzare i contesti educativi come la scuola all'educazione del *reflective thinking*. Una necessità, quest'ultima, plausibile se si considera come nell'epoca a lui contemporanea, così come in parte anche in quella attuale, a vigere era la presenza di istituzioni educative non sufficientemente attente all'educazione intellettuale, preferendo lo svolgimento di lezioni frontali e di un apprendimento passivo⁸¹. Tali scuole erano infatti incapaci di stimolare la curiosità dei propri alunni, generando situazioni didattiche monotone, poco stimolanti e accattivanti che, a lungo andare, rischiavano di atrofizzare la mente anziché stimolarla⁸². Tutto questo era causato da un'idea di scuola incentrata sull'ordine, sulla disciplina e sull'uniformità che non lasciava sufficientemente spazio alle esperienze pratiche degli alunni, premiando l'ascolto passivo e una recitazione mnemonica di quanto trasmesso dal docente e di quanto esposto all'interno dei libri di testo. Come Dewey chiariva, anche l'impostazione delle classi rappresentava il desiderio di uniformità insito nelle scuole: i banchi, le sedie e le lavagne posizionati in modo prestabilito e ogni modifica era resa possibile solo se avanzata

che, attraverso il processo educativo, vengono utilizzate in modo del tutto originale. F. Finazzi, *Esperienza, metodo e importanza del knowledge of how to do per colui che apprende in Dewey*, cit., p. 122.

⁷⁹ Ivi, p. 121.

⁸⁰ L'importanza di educare al pensiero riflessivo fu evidenziata anche da Gino Corallo (1910-2003), un attento studioso di Dewey che contribuì alla diffusione del suo pensiero nel secondo dopoguerra. In un suo scritto celebre intitolato *La pedagogia di Giovanni Dewey*, infatti, Corallo ricordò come il pensatore statunitense abbia riconosciuto alla scuola un compito principale, quale quello di «sviluppare le capacità di pensiero». G. Corallo, *La pedagogia di Giovanni Dewey*, Società editrice internazionale, Torino 1950, p. 373.

⁸¹ Il valore dell'educazione intellettuale in Dewey fu ben sintetizzata da Borghi, il quale, in un articolo del 1951 e pubblicato per la rivista «Scuola e città», sintetizzò come il processo educativo deweyano fosse indirizzato su due fronti: il primo riguardava la volontà di sviluppare «la personalità» di ciascun soggetto, così da renderli «atti al pensiero e all'azione indipendenti»; il secondo fronte al quale mirava l'educazione di Dewey riguardò invece la realtà sociale, che poteva essere trasformata e migliorata per mezzo della mente dell'uomo e dell'educazione a essa rivolta. Ne consegue, quindi, come l'educazione deweyana avesse un carattere «sociale e individuale». L. Borghi, *Educazione e società nel pensiero di John Dewey*, cit., p. 13.

⁸² «Wonder is not identical with curiosity; it is [...] the same as curiosity when the latter reaches the intellectual plane. External monotony and internal routine are the worst enemies of wonder. Surprise, the unexpected, novelty, stimulate it». Ivi, p. 52.

dal docente. In questo modo la libertà di movimento, la meraviglia e la curiosità di cui sono dotati soprattutto i bambini sin dai primi anni della loro vita erano messe da parte, a favore di un asservimento passivo, spersonalizzato e spersonalizzante⁸³. Tutto quello che favoriva l'indagine, l'apprendimento e quindi il pensiero sembrava non avere spazio: la novità era intesa come un nemico dell'ordine da mantenere; il pensiero divergente un ostacolo alla crescita dello studente; la curiosità un elemento di distrazione che intralciava l'apprendimento. In altre parole, all'interno di scuole di questo tipo ad avere la meglio era «la tendenza a preferire verità già codificate»⁸⁴, finendo per aggrapparsi al “già sentito” e al “si fa così”, senza indagare in modo autonomo e personale⁸⁵. Contrariamente a ciò, Dewey auspicava una scuola di tipo pratico, in cui a valere fosse il disordine tipico di un laboratorio, in cui «non c'è silenzio, gli individui non sono costretti a conservare [...] determinate posizioni fisiche; le loro braccia non sono piegate: essi non tengono i libri così e così», ma «fanno cose diverse e c'è confusione, quel trambusto che proviene dall'attività»⁸⁶, da quel fare pratico capace di generare confronto, cooperazione, solidarietà e, soprattutto, pensiero.

Dewey criticava le scuole tradizionali anche per la gestione del tempo dedicato allo svolgimento delle lezioni, poiché considerato eccessivamente breve e, per questa ragione, poco incline a rispettare le necessità di apprendimento di ciascuno e incapace di favorire lo sviluppo delle doti cognitive degli studenti⁸⁷. Egli era preoccupato per la presenza di insegnanti per i quali gli interventi degli alunni erano un modo per far proseguire la lezione nella direzione da loro prevista, mentre gli interventi considerati come non “adeguati” venivano corretti o ignorati. All'interno di realtà scolastiche di questo tipo ciò che importava davvero era la quantità delle conoscenze apprese e non la qualità delle stesse. Inoltre, ad essere considerato importante non era l'interiorizzazione critica di informazioni, bensì l'acquisizione di nozioni che fosse fedele a quanto spiegato dall'insegnante o a quanto letto all'interno del libro di testo. Seguendo gli insegnamenti deweyani, in questo modo si educerebbe alla ricezione di «verità già codificate», causando «un'assenza di pensiero»⁸⁸. Di conseguenza, ciascun alunno diverrebbe schiavo dei *cliché*, delle «frasi consumate, dall'adesione a codici di

⁸³ «In the schools where the chief aim is to establish mechanical habit and instill uniformity to conduct, the conditions that stimulate wonder and keep it energetic and vital are necessarily ruled out». Ivi, p. 53.

⁸⁴ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, cit., p. 17.

⁸⁵ Al contrario, «infant has to have an impetus from within in order to learn to talk; it babbles, gestures, etc. These at first are formless and diffuse movements. Contact with others stimulates them to take on meaning, intellectual import». J. Dewey, *How We Think*, cit., p. 263.

⁸⁶ J. Dewey, *Scuola e società*, cit., pp. 10-11.

⁸⁷ Difatti, «la preoccupazione principale di Dewey» era che «l'istruzione tradizionale partorisca individui istruiti su contenuti che poco hanno a che vedere con la realtà sociale, mutevole e dinamica». L'educazione deweyana deve dunque «riparare a questa mancanza attraverso una teoria dell'esperienza». T. Pezzano, *Le radici dell'educazione*, cit., p. 131.

⁸⁸ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, cit., p. 17.

espressione e di condotta convenzionali e standardizzati»⁸⁹, nonché vittima della superficialità e dell'indifferenza. Si tratterebbe insomma di una mente che non pensa certo in maniera riflessiva, dal momento che farlo significherebbe avviare un atto soggettivo che contraddistingua la persona nella sua unicità. Al contrario, l'assenza di pensiero genererebbe invece una «situazione di anomia, dove ci si sottrae alla possibilità, ma anche alla responsabilità, di cercare il senso dell'esperienza, e quindi di farsi autori e autrici consapevoli di quello che si va pensando e si va facendo»⁹⁰, facendo venir meno la possibilità di costruire da sé la propria vita. Contrariamente a questa prospettiva, ciascun uomo dovrebbe avere per Dewey il coraggio di emanciparsi dai pensieri pensati da altri e produrne uno proprio in maniera autonoma, disfacendosi dall'«ordine del già detto per poter nascere all'inedito»⁹¹ e divenire «consapevoli di se stessi, dei propri bisogni formativi, delle proprie risorse e opportunità», nonché protagonisti attivi del proprio vissuto intellettuale e sociale⁹².

Conscio che la formazione intellettuale fosse una responsabilità soprattutto delle scuole, egli considerava quelle tradizionali delle realtà “militarizzate”, nelle quali gli alunni, alla stregua dei soldati, si limitavano a eseguire degli “ordini” imposti dall'alto, rinunciando a qualsivoglia forma di libertà e di autonomia di pensiero e di azione⁹³. Ogni realtà educativa dovrebbe svolgere, invece, un'educazione intellettuale mirata «a suscitare» nello studente delle «attitudini alla comprensione e alla critica dello stato esistente, al potenziamento delle sue capacità in vista di un'attività costruttiva e non abitudinaria» che concorra «alla pienezza della sua individualità e della piena manifestazione della finalità sociale di cui le sue attitudini e capacità sono tramate»⁹⁴.

Va ricordato come per Dewey il pensiero riflessivo, al fine di consolidarsi e divenire un'abitudine cognitiva, dovesse essere stimolato da esperienze concrete e attraenti, che costituiscano delle condizioni imprescindibili affinché si determini una forma di pensiero di tipo riflessivo⁹⁵. A tal fine, andavano promosse attività laboratoriali di natura cooperativa, durante le quali gli alunni potevano discutere, confrontare le proprie idee ma, soprattutto, ricevere ulteriori stimoli per pensare, indagare

⁸⁹ L. Mortari, *A scuola di libertà*, Cortina Editore, Milano 2008, p. XIII.

⁹⁰ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, cit., p. 19.

⁹¹ Ivi, p. 21.

⁹² E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3. Vol. 2: Da Locke alla contemporaneità*, Edizioni Studium, Roma 2020, p. 232.

⁹³ Lo stesso Gino Corallo nel suo libro dedicato a Dewey dal titolo *La pedagogia di Giovanni Dewey*, al fine di sottolineare come nella mente dello studioso americano fosse chiara l'idea che l'uomo sia realmente libero quando agisce in virtù di sé stesso, citò il seguente passo: «abbiamo bisogno di libertà negli atti e in mezzo agli eventi attuali, fuori da essi. [...] Ognuno è libero nella misura che sa ciò che fa». G. Corallo, *La pedagogia di Giovanni Dewey*, Società editrice internazionale, cit., p. 433.

⁹⁴ L. Borghi, *Educazione e società nel pensiero di John Dewey*, cit., p. 10.

⁹⁵ Secondo Dewey, invece, «il pensiero [...] per procedere correttamente deve procedere proprio dall'esperienza». F. Finazzi, *Esperienza, metodo e importanza del knowledge of How to Do per colui che apprende in Dewey*, cit., p. 119

e raggiungere nuove forme di conoscenza. Altrettanto importante era per lui la possibilità che, mediante la cooperazione, si innescasse un'attività metacognitiva intesa come la capacità di «avere cognizione della cognizione, ossia» di rendersi conto «di come si è pervenuti all'elaborazione di un'idea o alla formulazione di un giudizio o allo sviluppo di un certo atteggiamento mentale»⁹⁶. In Dewey, quindi, l'incontro con l'altro aveva un valore estremamente formativo, in accordo con l'idea di ritenere il pensare una facoltà che non nasce in solitaria, bensì per merito delle relazioni interpersonali.

In virtù di quanto detto, è da ritenersi grave l'esistenza ancora attuale di scuole che, a differenza di quelle auspicate da Dewey, mettono a tacere le domande e le richieste degli scolari, rendendo in questo modo utopica la realizzazione di «un'intelligenza creativa» capace «di comprendere i problemi che la realtà [...] presenta» e «arricchire l'orizzonte di significato della realtà stessa e del soggetto conoscente»⁹⁷ attraverso una didattica che susciti curiosità, dubbi, desiderio di scoperta e di ricerca. Ma se è vero, come diceva Michel de Montaigne (1533-1592) che «è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena»⁹⁸, allora è necessario ritornare al pensiero di Dewey, rintracciandone spunti di riflessione che rivoluzionino e migliorino gli attuali contesti scolastici, concorrendo allo sviluppo intellettuale di ciascun studente.

2.2.1 Il riferimento a John Locke

Quando Dewey rifletteva, in entrambe le edizioni di *How We Think*, sulla necessità di educare al pensiero riflessivo, si confrontava con John Locke (1632-1704), tra i primi studiosi che, nella modernità, avevano trattato l'educabilità della mente umana. In *An Essay Concerning Human Understanding* del 1689, egli infatti chiariva «quanto non vi fosse nulla di *a-priori* nella mente dell'uomo, ma tutto vi entrasse *a-posteriori* attraverso l'esperienza, fonte e nel contempo limite al quale l'intelletto umano rimaneva vincolato nell'esercizio delle sue capacità e delle sue funzioni»⁹⁹. Per questo motivo lo studioso inglese attribuiva valore all'educazione, intendendola come il momento

⁹⁶ L. Mortati, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 78

⁹⁷ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, cit., p. 183.

⁹⁸ Con l'espressione «testa ben piena» si intende «una testa nella quale il sapere è accumulato, ammucciato, e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso. Una «testa ben fatta» significa che invece di accumulare il sapere è molto più importante disporre allo stesso tempo di un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi; principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso». E. Morin, *La testa ben fatta*, cit., p. 15.

⁹⁹ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., p. 23.

principale durante il quale la mente deve essere guidata verso la piena realizzazione di se stessa e dei tratti unici e originali che la contraddistinguono¹⁰⁰.

Nel dettaglio, ciò che Dewey apprezzava del pensiero di Locke era l'idea di una mente che, prima dell'intervento di un processo educativo, fosse intesa alla stregua di una mera *tabula rasa*, «sulla quale l'esperienza avrebbe introdotto e sovrascritto le conoscenze attraverso impressioni ricevute dai cinque sensi»¹⁰¹, poiché bisognosa di sollecitazioni esterne che ne garantissero la crescita e che ne favorissero la formazione di tipo intellettuale.

Nel pensiero di Locke è possibile quindi rintracciare delle teorie simili a quelle poi elaborate da Dewey: come si legge in *How We Think*, quest'ultimo apprezzava della teoria lockiana l'idea che il pensiero sia lo strumento più importante nella vita di ogni uomo, in grado di liberarlo dalla sottomissione servile dell'istinto, dall'appetito sensibile, dalla *routine* e che, per tale ragione, necessitava di appositi interventi educativi¹⁰².

Tuttavia, se da un lato vi era una certa similarità di intenti tra il modo di definire l'educazione da parte di Locke e di Dewey, dall'altro lato vi erano delle differenze sostanziali. L'empirista inglese, infatti, sosteneva l'idea che la mente umana dovesse vivere un processo di educazione e di formazione per crescere e per consolidarsi, ma riteneva che questo potesse avvenire mediante una disciplina formale e un addestramento ripetitivo che garantisse lo sviluppo delle abilità cognitive dell'educando quali, per esempio, l'attenzione e la memoria. Per Locke era dunque «facile l'elaborazione di una tecnica dell'istruzione, dal momento che tutto quello che si doveva fare era assicurare un sufficiente allenamento per ognuna delle facoltà. Questo allenamento» doveva consistere «in azioni ripetute di attenzione, osservazione, memoria ecc.»¹⁰³. L'idea di educare la mente attraverso azioni ripetitive e meccaniche non era condivisa da Dewey, per il quale realizzare questo significava vanificare lo sviluppo globale dell'individuo e depotenziare le sue capacità intellettuali, poiché «un esercizio monotonamente uniforme può conferire grande destrezza nel compiere un determinato atto, ma l'abilità è limitata da quell'atto»¹⁰⁴ e non può essere estesa ad azioni simili. Ne consegue, che nella prospettiva deweyana «l'isolamento e la segmentazione sono l'ostacolo principale per un

¹⁰⁰ «Nell'educazione delle teneri menti avviene [...] quello che avviene in alcuni fiumi, allorché l'arte avvia in canali le mobili acqua, facendo prendere ad esse una direzione affatto opposta a quella che avevano naturalmente, esse ricevono così differenti e arrivano in luoghi lontanissimi e diversi». J. Locke, *An Essay Concerning Human Understanding* [1689], tr. it. di N. Abbagnano, *Saggi sull'intelletto umano*, UTET, Torino 1971, p. 147.

¹⁰¹ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., p. 22.

¹⁰² Cfr. J. Dewey, *How We Think*, cit., pp. 22-23.

¹⁰³ A. Goussot, *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*, cit., p.27.

¹⁰⁴ Ivi, pp. 21-22.

funzionamento generale e competente della mente umana»¹⁰⁵ e che l'educazione deve svincolarsi da attività routinarie, affinché si apra al cambiamento e alle novità, ponendosi in costante ascolto con le richieste e le necessità degli educandi.

2.3 Il ruolo dell'insegnante: oltre il magistrocentrismo e il puerocentrismo

Come anticipato, nella prospettiva deweyana il pensiero riflessivo rappresentava una realtà complessa e articolata, la cui origine non è spontanea, ma derivante da specifici processi educativi e dal lavoro ottimale dell'insegnante. Quest'ultimo era difatti descritto dallo studioso statunitense come il responsabile principale della crescita e dello sviluppo di ciascun studente, compresa la crescita di natura intellettuale¹⁰⁶.

Rispetto all'educazione del pensiero riflessivo, Dewey chiariva come un buon docente sia tale qualora il suo compito non si esaurisca nel processo di istruzione, ma prosegua con quello di educare¹⁰⁷. All'interno delle scuole del passato, così come in parte anche in quelle attuali, però, il rapporto dialettico tra l'istruzione e l'educazione non è sempre rispettato, determinando un divario costante tra l'uno e l'altro. A tal proposito, Dewey evidenziava la presenza di scuole che tendevano più a istruire, ovvero a «inculcare i risultati delle osservazioni e delle inferenze degli altri» in modo rapido e immediato, dimenticandosi, però, di educare, ossia di determinare quel processo grazie al quale ciascun alunno potesse divenire sé stesso e godere di libertà e di autonomia in termini di pensiero e di azione¹⁰⁸. Agli occhi di Dewey ciò dimostrava la presenza di insegnanti di qualità, capaci di instaurare una relazione educativa armonica ed equilibrata con il proprio discente e abili nel personalizzare il proprio lavoro didattico, affinché ogni concetto disciplinare diventasse un «materiale di un'indagine riflessiva e non [...] un alimento intellettuale già bell'e pronto per essere accettato e

¹⁰⁵ *Ibidem*.

¹⁰⁶ In un modo che ricorda il sistema filosofico socratico, Dewey attribuì «una grandissima importanza all'arte d'interrogare del maestro, un'arte che stimola il gusto dello studente per la domanda e quindi la ricerca», poiché «la mente dominata dal senso di una genuina perplessità è sveglia ed indagante, giacché è stimolata dall'interno». Ivi, p. 28.

¹⁰⁷ Pertanto, «educators, whether university professors or district personnel, who attempt to pour ideas, data theories, philosophies, values, plans, and strategies into teachers are not only doing an injustice to research and reflective thought but are also ensuring that what we teach will more likely to be “badly deflected and distorted”». J. Simpson Douglas, M.B. Jackson, J.C. Aycock, *John Dewey and the art of teaching: Toward Reflective and Imaginative Practice*, Sage Publications, Thousand Oaks 2005, p. 48.

¹⁰⁸ La stessa Hannah Arendt (1906-1975) nel suo scritto dal titolo *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought* del 1961 affermò che «umanità e libertà coincidono», stabilendo un legame imprescindibile tra l'essere uomini e l'essere liberi. H. Arendt, *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought* [1961], trad. it. di G. Tania, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1999, p. 222.

ingerito»¹⁰⁹ passivamente e a-criticamente. Nell'ottica deweyana un buon docente è infatti colui che si interroga sugli insuccessi scolastici dei propri studenti, al fine di comprendere se quest'ultimi siano causati dalle proprie modalità di insegnamento, e non solo dalla svogliatezza, dall'impegno insufficiente e dall'incapacità dell'alunno come si è soliti pensare¹¹⁰. Si tratta di un argomento molto attuale, poiché accade ancora oggi troppo spesso che «un docente» smetta «di interrogarsi di fronte agli insuccessi di certi alunni, [...] considerandoli normali, addirittura prevedibili», con la conseguenza che «l'allievo» interiorizzi «l'idea di inadeguatezza rispetto a certe materie scolastiche, in un circuito che non è solo un punto morto della didattica, ma anche del pensiero»¹¹¹. Una situazione di questo tipo è deleteria per la crescita degli studenti, i quali rischierebbero di nutrire una forte ostilità tanto nei confronti della scuola, quanto nei riguardi di sé stessi, dal momento che potrebbero convincersi di essere inadatti e poco intelligenti¹¹². Affinché ciò non accada, è fondamentale che l'insegnante sia riflessivo in senso deweyano, ovvero che impari a ragionare sul proprio lavoro, domandandosi se il fallimento degli studenti sia causato da una loro negligenza o da una didattica non sempre efficiente che meriterebbe di essere pertanto rivista e migliorata¹¹³.

Dewey attribuiva inoltre la responsabilità della buona riuscita del processo educativo alla presenza di insegnanti abili nel comprendere il valore educativo dell'esperienza¹¹⁴, ossia dell'attività pratica, evitando di «rimpinzare gli scolari, attraverso il libro [...], di fatti che con un po' di sforzo potrebbero essere scoperti attraverso la loro ricerca personale» e sfuggendo dalla probabilità di «ledere la loro integrità intellettuale e coltivare un atteggiamento servile della mente»¹¹⁵. Pertanto, egli consigliava

¹⁰⁹ M. Striano, *Per una teoria educativa dell'indagine*, cit., pp. 358-359.

¹¹⁰ La libertà che Dewey conferì al lavoro del docente non era certamente plausibile durante l'epoca fascista, come dimostra l'intervento di Mussolini al Congresso della cooperazione fascista della scuola del 1925. In questa occasione, il Duce affermò che il Governo fascista pretendeva «che la Scuola» e gli insegnanti non fossero estranei «al fascismo» o agnostici «di fronte al fascismo» ma, al contrario, esigeva «che tutta la Scuola in tutti i suoi gradi e in tutti i suoi insegnamenti» educasse «la gioventù italiana a comprendere il fascismo, a rinnovarsi al fascismo e a vivere nel clima storico creato dalla rivoluzione fascista». B. Mussolini, Discorso al congresso della Cooperazione della Scuola, in *Scritti e discorsi*, vol. V, Hoepli, Milano 1934, pp. 217-221.

¹¹¹ M.C. Michelini, *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, Franco Angeli, Milano 2013, p. 103.

¹¹² Ivi, p. 104.

¹¹³ Sembra in tal senso evidente che «le difficoltà stesse di apprendimento possano essere occasione di confronto tra i docenti», in quanto «possono avviare un'indagine che [...] mette in discussione le strategie d'insegnamento, le consuetudini, rivelando risvolti inaspettati e apparentemente non connessi alle difficoltà in questione». Se, al contrario, «le medesime difficoltà non diventano oggetto di discussione, [...] si assiste ad una stagnazione della competenza professionale, che sarà inesorabilmente destinata ad ulteriori insuccessi, pur con allievi differenti». Ivi, p. 110.

¹¹⁴ Nell'ottica deweyana l'apprendimento significativo avviene mediante l'esperienza. In questo modo, esso non sarebbe meramente «astratto, ma legato a una esperienza sul campo»; trattasi di «quell'apprendimento che accade a partire da vissuti di pratica in cui chi apprende è direttamente a contatto col reale». L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, cit., p. 48.

¹¹⁵ M. Striano, *Per una teoria educativa dell'indagine*, cit., p. 35

agli insegnanti di presentare i concetti disciplinari mediante l'ausilio di alcune esperienze scolastiche o extra-scolastiche vissute direttamente dagli studenti. In questo modo, la domanda di rito da porre agli alunni non sarebbe più "cosa vi ricordate di questo argomento?", ma "avete mai vissuto un'esperienza simile a quella appena studiata?". Si tratterebbe, in altre parole, di rendere il momento dell'apprendimento e della crescita personale più *attivo* e coinvolgente, nonché in grado di produrre curiosità nei discenti, eludendo la probabilità che quanto «si studia a scuola» conti «così poco fuori di essa»¹¹⁶, a tal punto da poterlo apprendere superficialmente. Seguendo gli insegnamenti deweyani, l'educatore dovrebbe quindi essere inteso come un «facilitatore della disposizione riflessiva»¹¹⁷. La sua funzione principale dovrebbe difatti essere quella di «rendere liquida ogni cristallizzazione, [...] interrogando le credenze e i postulati, problematizzando le abitudini cognitive» e «mettendo in discussione tutto quanto è accettato perché familiare»¹¹⁸. Pertanto, il ruolo del docente-facilitatore deve essere sempre flessibile e contestualizzato, mai succube di stereotipi o metodologie stabilite; il suo intervento dovrebbe prevedere che la semplice "chiacchiera" si trasformi in un vero e proprio dialogo filosofico. In quest'ultimo caso, il lavoro del docente dovrebbe somigliare alla maieutica socratica, dacché il suo compito non sarebbe quello di imporre «sistemi perfettamente coerenti di idee», ma di coltivare «fermenti cognitivi, ossia pensieri che danno da pensare»¹¹⁹.

Un insegnante che vuole essere anche un educatore in senso deweyano deve pertanto promuovere la discussione, chiarire i dubbi, richiedere delle argomentazioni a sostegno di alcuni punti di vista, valorizzare la partecipazione di tutti, favorire la circolarità delle idee e fare emergere delle questioni che interessino l'intera comunità di ricerca, ascoltare i pareri di tutti i membri e stimolare domande e argomentazioni. In questo modo, la figura del facilitatore sospenderebbe il lavoro tradizionale dell'insegnante, poiché si allontanerebbe dall'essere un dispensatore di verità assolute, a favore di un sapere e di un pensare sorti in modo autonomo.

Tuttavia, all'interno di *How We Think*, Dewey si soffermava su un errore spesso compiuto dagli educatori (sia genitori che insegnanti), ovvero quello di considerare i bambini e gli adolescenti come esseri inferiori o manchevoli di qualcosa ritenendo che, per ovviare a questo problema, sia necessario trasmettere loro un modo di pensare, di agire e di vivere già predefinito¹²⁰. Fare questo significherebbe

¹¹⁶J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., p. 361.

¹¹⁷L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, cit., p. 80.

¹¹⁸*Ibidem*.

¹¹⁹L. Mortari, *A scuola di libertà*, cit., p. 23.

¹²⁰Dewey precisò «che il concetto di immaturità non ha nulla a che fare con un giudizio di valore [...]; sottolinea semplicemente che il bambino e l'adolescente [...] sono esseri in divenire che devono ancora maturare, acquisire esperienze e conoscenze per [...] diventare adulti consapevoli [...]; sta qui il ruolo e la missione dell'educazione: favorire questo sviluppo». A. Goussot, *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*, cit., p. 33.

entrare in contrasto con i principi pedagogici deweyani, poiché l'«educatore [...] deve essere all'ascolto e entrare in relazione con l'educando, con la consapevolezza che in questo rapporto vi è reciprocità e si cresce insieme»¹²¹, benché in modi e con tempi diversi. Ciononostante, Dewey era consapevole che tra educatore e educando vi fosse una differenza sostanziale, ma era altresì concorde nel ritendere che quest'ultimi, rappresentando gli adulti del domani, necessitassero di un'educazione che li aiutasse a divenire sé stessi, senza imposizioni e indottrinamenti di sorta e attraverso la guida di un educatore che abbia a cuore la loro crescita e che trasmetta passione per la riflessione, per l'indagine, nonché il desiderio di scoprire e di raggiungere la verità da sé, senza costrizioni di sorta.

Allo scopo di intervenire nello sviluppo del pensiero riflessivo, per Dewey era quindi fondamentale che il docente assolvesse due compiti: conoscere approfonditamente ciascun alunno, scoprendone i tratti distintivi, gli interessi e le capacità fino a quel momento sviluppate¹²²; rilevare tutte quelle condizioni che possano «modificare in meglio od in peggio le direzioni abituali nelle quali si esprimono le capacità dei singoli»¹²³ comprese quelle di natura intellettuale¹²⁴. In entrambi i casi, l'insegnante deweyano doveva procedere per gradi e, come aveva anticipato Rousseau in *Émile ou de l'éducation*¹²⁵, essere capace di saper perdere tempo al fine di determinare un processo educativo che sia in linea con gli interessi, i bisogni e le capacità fino a quel momento acquisite dell'educando¹²⁶.

In entrambe le edizioni di *How We Think*, Dewey sottolineava un altro errore che comunemente viene commesso dagli educatori, sia genitori che insegnanti, ovvero quello di credere che la miglior forma di educazione si determini mediante l'imitazione. Quest'ultima era descritta dal pensatore statunitense come limitante, poiché «confinare [...] all'imitazione l'influenza condizionante

¹²¹ Ivi, p. 32.

¹²² Lo stesso Borghi ricordò come per Dewey fosse fondamentale che un educatore abbia coscienza delle «peculiarità naturali dell'individuo» e che, qualora ciò non avvenisse, «egli non promuoverebbe lo sviluppo ma lo arresterà». L. Borghi, *Educazione e società nel pensiero di John Dewey*, cit., p. 14.

¹²³ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., p. 123.

¹²⁴ È necessario, infatti, che anche i professionisti dell'educazione si avvalgano di una «razionalità riflessiva», ossia di un pensiero riflessivo che si «opponesse a una pratica professionale basata» su «*standard*» predefiniti e rigidi che nell'ottica deweyana indicava un modo di organizzare il lavoro «pre-confezionato, [...] già dato in anticipo». Contrariamente a tutto questo, ogni educatore e ciascun insegnante deve rivedere il modo di operare in virtù delle richieste e delle necessità degli educandi, attraverso un processo di revisione costante. M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio, *La riflessività in educazione*, cit., p. 43.

¹²⁵ Cfr. J. J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation* [1762], tr. it. di M. Valensise, *Émile o dell'educazione*, Rizzoli, Milano 2009.

¹²⁶ Ancora oggi sono molti gli insegnanti che focalizzano l'attenzione quasi esclusivamente sui progressi che i propri alunni compiono nelle singole discipline, quali l'aritmetica, la storia, la geografia, la scienza e che pretendono che questi vengano raggiunti nel più breve tempo possibile, dimostrando un interesse smodato alla mera *quantità* di conoscenze assimilate e non alla *qualità* del processo formativo vissuto.

dell'educatore» significa avere una veduta «superficiale dell'influenza intellettuale degli altri»¹²⁷, accettando passivamente «abiti [...] di linguaggio, sciatte inferenze, risposte letterali e prive di immaginazione» che ratificano «queste tendenze facendone delle abitudini»¹²⁸ che, però, esulano da riflessioni libere e autonome. L'insegnante dovrebbe allora apparire agli occhi dei propri alunni come un esempio a partire dal quale costruire una *propria* personalità, senza però emularne il modo di essere e di pensare, che, al contrario, ostacolerebbe il progresso personale e la formazione del proprio sé.

Preme inoltre precisare che, rispetto al lavoro dei docenti, Dewey, in entrambe le edizioni di *How We Think*, non dimenticava di criticare quei maestri che tentano di guadagnarsi le simpatie degli alunni, laddove la materia da loro insegnata non sia sufficientemente accattivante e interessante, dimenticando, però, come il loro compito non preveda l'essere amici del discente, bensì quello di guidarlo, con autorevolezza e giusto distacco, nel suo percorso di crescita e di apprendimento. Detto in altri termini, l'educatore non deve fare leva sulla simpatia dei propri studenti credendo di trarre giovamento al proprio lavoro, bensì sul loro cuore e sulla loro mente. Per fare questo, consigliava loro di sfruttare quanto di attraente sia presente nella propria disciplina, così come sulla loro curiosità innata, sui loro interessi, sulle loro conoscenze pregresse e sulle loro potenzialità mentali¹²⁹. In questo modo, ciascun insegnante si sarebbe assicurato di essere ricordato dai propri studenti con ammirazione, gratitudine e devozione, poiché avrebbe contribuito all'educazione di una persona pronta per immettersi nella società in maniera responsabile¹³⁰.

L'idea che la scuola auspicata da Dewey debba educare al pensiero riflessivo e le critiche da lui mosse alla figura docetica hanno però creato dei fraintendimenti, soprattutto tra quegli studiosi europei che, nel corso del Novecento, accostarono il nome dell'americano all'attivismo pedagogico, presentandolo come colui che promuoveva un modo di fare scuola prevalentemente puerocentrico. A ben vedere, in lui non c'è una vera e propria tendenza puerocentrica, men che meno una magistrocentrica, quanto piuttosto una mescolanza di entrambe, in virtù della quale egli riteneva la presenza dell'insegnante fondamentale, con «la sola avvertenza» di «tenere presente [...] che egli non

¹²⁷ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., p. 125.

¹²⁸ Ivi, p. 126.

¹²⁹ «Come tutti coloro che, da Paltone a Rousseau, credettero nell'inscindibilità di morale e politica e vollero plasmare la società in nuove forme» Dewey «mai perse di vista il problema educativo, e sostenne che la scuola deve fondarsi sugli interessi, l'iniziativa e l'azione collaborativa e concreta degli alunni, fornendo il più deciso apporto al moderno attivismo pedagogico». A. Visalberghi, *John Dewey*, cit., p. 6.

¹³⁰ «The teachers who left the most enduring impression were those who awakened in him a new intellectual interest, who communicated to him some of their own enthusiasm for a field of knowledge or art, who gave his desire to inquire and find a momentum of its own». J. Dewey, *How We Think*, cit., p. 263.

ostacoli la partecipazione degli allievi ma si attacchi piuttosto da quei punti critici di fronte ai quali l'esperienza degli allievi è troppo limitata per fornire [...] quel materiale che è indispensabile»¹³¹. In altre parole, in Dewey sia il docente-educatore che l'alunno-educando erano presentati come due protagonisti del processo di crescita, seppure ricoprendo due ruoli diversi ma complementari.

2.3.1 L'insegnante come *leader intellettuale*

In *How We Think* Dewey proseguiva le sue riflessioni relative alla figura dell'insegnante nel processo di educazione al pensiero riflessivo e definiva docente-educatore un leader intellettuale, non per designare la presenza di un insegnante autoritario, bensì per indicare un educatore che sia un punto di riferimento per la crescita dei singoli discenti e, in particolare, per la loro crescita intellettuale¹³². Dewey, infatti, prendeva le distanze da due modi scorretti di intendere la presenza dell'insegnante: da un lato l'idea di un docente pressoché inesistente, che lascia i propri alunni in uno stato di anarchia e di caos; dall'altro la concezione tradizionale secondo la quale l'insegnante sia l'unico vero protagonista dei momenti di lezione, ostacolando, però, ogni forma di libertà e di autonomia da parte degli studenti.

In Dewey la figura del leader intellettuale era il giusto compromesso tra il primo estremo e il secondo, giacché la presentava come una figura che, in virtù delle conoscenze e delle competenze acquisite con il tempo, fosse in grado di guidare i propri studenti lungo un cammino di maturazione soprattutto di tipo intellettuale¹³³. Al contrario, l'insegnante impositivo e dai metodi coercitivi, che tenta di effettuare un dominio sugli altri non considerando i loro interessi e le loro motivazioni, era inteso da Dewey un buon propagandista, ma non un buon educatore. Pertanto, il pensatore statunitense indicava le caratteristiche di cui deve disporre l'insegnante-educatore che voglia essere un leader intellettuale ed educatore. Tra queste, Dewey identificava la larghezza di vedute, ovvero l'apertura mentale con la quale rivedere in maniera costante il proprio metodo didattico. Tale caratteristica si contrapponeva all'operato di tutti quegli insegnanti che, nell'epoca contemporanea a Dewey, si avvalevano di procedure standardizzate, uniformi e immutabili.

¹³¹ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., p. 374.

¹³² «The older type of instruction tended to treat the teacher as a dictatorial ruler. [...] Almost as an evil, though a necessary one». J. Dewey, *How We Think*, cit., p. 273.

¹³³ «He is a leader, not in virtue of official position, but because of wider and deeper knowledge and matured experience». *Ibidem*.

Tuttavia, se è vero che per Dewey il buon docente è anche un buon educatore che guida in maniera autorevole la crescita e la formazione dei propri discenti, è altresì chiaro che la sua autorevolezza non implica la sua dissoluzione nel nulla, bensì una presenza non invadente in grado di conferire una direzione agli educandi¹³⁴. Per Dewey il buon educatore non deve quindi intralciare le attività di scoperta dei propri alunni, ma fornire il giusto supporto senza però invaderne l'autonomia, mentre «il materiale fornito [...] deve essere in grado di entrare in qualche sistema o organizzazione dell'esperienza attuale»¹³⁵. Ne consegue che per il pensatore americano un buon educatore debba «fornire un ambiente che stimoli determinate reazioni e indichi all'allievo una direzione», intervenendo «sugli stimoli in modo tale che la reazione a essi risulti la più costruttiva possibile ai fini della formazione di determinare [...] strutture intellettuali»¹³⁶.

Inoltre, è bene precisare come il leader intellettuale deweyano sia una personalità che ha vissuto in precedenza un processo di crescita e di formazione intellettuali, per merito del quale ha acquisito «progressivamente una serie di conoscenze e competenze utili a costruire e ad arricchire il significato della vita, allo scopo di sollecitarne [...] la maturazione negli altri»¹³⁷. In assenza di ciò, un insegnante riuscirebbe a trasferire delle nozioni, ma non sarebbe in grado di realizzare dei percorsi educativi davvero efficaci, dal momento che sarebbe manchevole di quelle esperienze e di quelle competenze necessarie per avviare un cammino di scoperta e di progresso anche intellettuale. L'insegnante come leader intellettuale identificato da Dewey deve, quindi, intendersi come «un capo, non in virtù di una carica sociale, ma in ragione della sua ampia e più profonda conoscenza e della sua più matura esperienza»¹³⁸, che gli permettono di essere una figura adulta autorevole e significativa.

A tal proposito, Dewey esponeva in entrambe le edizioni di *How We Think* le due condizioni affinché un docente possa ricoprire il ruolo di leader intellettuale: la preparazione intellettuale e l'entusiasmo.

Nel caso della preparazione intellettuale delle materie di insegnamento, Dewey sottolineava la necessità che ciascun insegnante conoscesse pienamente la disciplina impartita, dimostrando sicurezza e professionalità. Con la parola entusiasmo, invece, egli intendeva la presenza di un docente

¹³⁴ «It is held that, out of due respect for the mental freedom of those taught, all suggestions are to come from them. [...] The result is often that described in the story of a young child who, on arriving at school said to the teacher: "Do we have to do to-day what we want to do?" The alternative to proposals by the teacher is that the suggestions of things to do came from chance, from casual contacts, from what the child saw on his way to school, what he did yesterday, what he sees the next child doing, etc.». Ivi, p. 274.

¹³⁵ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., p. 360.

¹³⁶ F. Finazzi, *Esperienza, metodo e importanza del knowledge of How to Do per colui che apprende in Dewey*, cit., p. 126.

¹³⁷ L. Bellatalla, *Il mio Dewey*, cit., p. 142.

¹³⁸ Ivi, p. 378.

che insegni trasferendo passione e amore nei confronti dei contenuti disciplinari, contribuendo ad accrescere la motivazione ad apprendere di ciascun studente.

Secondo la logica deweyana conoscere bene la disciplina da impartire ed essere dotati di un notevole entusiasmo nei confronti di essa rappresentavano due elementi fondamentali per determinare un lavoro educativo ottimale, il quale doveva essere accompagnato da un insegnante la cui volontà era quella di «dedicare [...] il [...] tempo e» l'attenzione necessari per attenzionare e interpretare le «reazioni intellettuali del fanciullo». In altre parole, secondo Dewey un buon docente, per essere tale, doveva considerare in modo costante le reazioni che il suo insegnamento provocava: dal piacere al fastidio; dalla curiosità alla noia; dall'attenzione alla disattenzione¹³⁹. Simile conoscenza doveva essere utilizzata per modificare, laddove necessario, il proprio lavoro e renderlo più efficace ed efficiente.

Inoltre, Dewey chiariva come un insegnante che vuole ricoprire il ruolo di leader intellettuale debba nutrire fiducia nei confronti delle capacità intellettuali dei propri alunni, distanziandosi dagli atteggiamenti tipici di tutti quei docenti che, considerando gli studenti degli esseri minoritari, tendono a demotivare il loro processo di crescita e di apprendimento, assecondando, talvolta senza nemmeno accorgersene, il loro desiderio di evadere dalle mura scolastiche¹⁴⁰.

In secondo luogo, affinché un insegnante possa essere un leader intellettuale, egli individuava come altresì fondamentale il possesso delle conoscenze in materia di psicologia, di storia dell'educazione e la disposizione di abilità tecniche.

In particolare, lo studio della psicologia era inteso da Dewey utile affinché ciascun insegnante dedicasse tempo e attenzione alla conoscenza dei propri studenti da un punto di vista intellettuale e comportamentale, nonché per maturare una certa consapevolezza dei loro tempi, delle loro modalità di apprendimento, dei loro bisogni e delle loro fasi di sviluppo.

La storia dell'educazione permetterebbe invece di conoscere i metodi educativi del passato, scoprirne i limiti e i punti di forza, traendo alcuni spunti di riflessione utili per creare dei propri metodi educativi efficaci ed efficienti.

Infine, Dewey considerava essenziale il possesso delle conoscenze tecniche, ovvero un sapere di tipo professionale proveniente da materie disciplinari come la pedagogia, la psicologia, la sociologia

¹³⁹ Ivi, pp. 274-275.

¹⁴⁰ Cfr. R.J. Schaefer, *The School as a Center of Inquiry*, Harper & Row, Publishers, New York 1967, pp. 40-43.

e l'antropologia di cui usufruire per perfezionare i propri metodi didattici e per aggiornare la propria didattica¹⁴¹.

Si è fin qui notato come il docente ricopra un ruolo di indubbia rilevanza, un aspetto che non era stato trascurato da altri pensatori a lui antecedenti, come quelli dell'epoca classica, così come testimoniato dal *Teeteto* di Platone, un testo che gode di una certa fama e largamente dedicato al momento del raggiungimento della verità da parte dell'essere umano. È all'interno di quest'opera che Platone presentava la maieutica socratica, la quale fu considerata come un espediente dialogico tra Teeteto e Socrate, durante il quale quest'ultimo spiegava al suo interlocutore l'entità del suo ruolo, paragonandolo a quello della levatrice: così come quest'ultima assiste le donne durante il parto, Socrate aiutava gli uomini a generare dei «prodotti mentali»¹⁴². In questo modo, si chiariva come il pensare rappresenti un «dialogare silenzioso della mente tra sé e sé, quel dialogare in cui la mente pone a se stessa domande e trae da se stessa risposte»¹⁴³. Il fine socratico era difatti quello di accompagnare l'uomo verso l'acquisizione del sapere, il quale non doveva essere imposto dal maestro, bensì ricercato dal discente liberamente dentro di sé. Quello di Socrate era dunque un vero e proprio espediente pedagogico, dal momento che egli, come è noto, fingeva di non sapere, per sollecitare i suoi educandi al pensiero e al raggiungimento di una conoscenza in totale autonomia¹⁴⁴. Da Socrate proviene quindi un insegnamento essenziale: la figura del maestro non deve essere dispotica e assolutista, dacché un buon educatore non plasma la mente dei propri discenti esercitando su di loro un dominio, ma fornisce un orientamento che faciliti la loro crescita in piena libertà¹⁴⁵. Il maestro socratico è dunque una «guida autorevole» per i propri discenti e, a ben vedere, sembra essere molto simile a quella che molto tempo dopo Dewey promosse all'interno dei suoi scritti a carattere pedagogico. Sia in Socrate che in Dewey, infatti, l'educatore non è un trasmettitore di sapere e un forgiatore di menti, bensì un facilitatore di pensiero.

¹⁴¹ A ben vedere, queste discipline permetterebbero all'insegnante di acquisire una maggiore consapevolezza dei processi educativi, ma anche degli stati mentali degli alunni, così da riuscire a perfezionare, dove e se necessario, le proprie tecniche di insegnamento, rendendole più efficaci ed efficienti.

¹⁴² Cfr. Platone, *Teeteto* [386-367 a.C], tr. it. di A. Zeppi Tutta, *Teeteto*, La Nuova Italia, Firenze 1966.

¹⁴³ L. Mortari, *A scuola di libertà*, cit., pp. 37-38.

¹⁴⁴ Difatti, nel dialogo con Teeteto, Socrate affermò: «anche per me vale quello che ho detto per la levatrice. Io non genero sapienza [...] io interrogo gli altri, ma nulla so dire per parte mia su nessun soggetto, perché non c'è in me stilla di sapienza»¹⁴⁴. Ivi, p. 26.

¹⁴⁵ Il buon insegnante deve quindi badare non solo al «cosa insegnare», ma anche al «come» farlo e, in particolare, a «come rendere il processo di insegnamento/apprendimento funzionale alla crescita culturale, intellettuale e sociale di tutti». Il docente che finge di non sapere metterebbe inoltre i propri studenti nella condizione «di divenire consapevoli delle proprie capacità e risorse e di verificare [...] gli esiti e i prodotti dell'esercizio del loro pensiero». Quella dell'insegnante rappresenterebbe allora una *provazione*, affinché gli educandi imparino a pensare con la propria mente e a trovare delle risposte alle proprie domande in autonomia. E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., p. 229.

2.3.2 Riflessioni ulteriori sulla figura dell'insegnante in *Education and The Social Order* e *Experience and Education*

A proposito delle riflessioni deweyane sulla figura dell'insegnante, sono significativi i contenuti presenti all'interno di due opere degli anni Trenta: *Education and The Social Order* e *Experience and Education*.

In *Education and The Social Order*, del 1934, Dewey, oltre a riflettere sulla relazione tra la scuola e la società, affrontava il tema relativo al ruolo del docente, ricollegandosi a quanto già affermato nelle due edizioni precedenti di *How We Think*. In questa occasione, la questione dell'insegnante veniva analizzata in maniera più complessa e matura, includendo tutte le problematiche a cui essa è esposta. Nel dettaglio, egli ricordava come gli insegnanti siano dei dipendenti pubblici e che lo Stato, chiamato a ingaggiarli e a licenziarli laddove necessario, svolge su di essi un potere coercitivo alquanto decisivo, influenzandone spesso l'operato. Per ovviare a quest'ultimo problema, occorreva che i docenti acquisissero consapevolezza del loro essere sottoposti a un potere superiore e che, pertanto, iniziassero a ribellarsi a una simile circostanza, rinnegando la loro libertà decisionale in materia di metodo educativo e garantendo il benessere delle nuove generazioni e della società a loro circostanti¹⁴⁶.

All'interno dello scritto del 1934, Dewey, rifletteva anche sull'essere e sul dover essere delle istituzioni scolastiche, criticando nuovamente le scuole del suo tempo di tipo tradizionale fondate su una disciplina rigida, sull'indottrinamento¹⁴⁷, su un materiale di studio imposto e artificiale e sulla presenza di un insegnante severo che premia in caso di obbedienza e sanziona in caso di inadempienza¹⁴⁸.

In *Education and The Social Order* veniva riaffermata l'importanza di determinare una relazione tra la scuola e la società, in continuità con quanto sostenuto in *The School and Society* e in *How We*

¹⁴⁶ «Teachers in the public schools are public servants. Those who engage and dismiss them have great power. It is often exercised irresponsibly, and in many places there is a process of subtle or overt pressure and even intimidation. In order to get courage to revise instruction, teachers need the active support not only of organization among themselves but in connection with the elements of the community that have common ends with them and that are already organized». J. Dewey, *Education and The Social Order*, The League for Industrial Democracy, New York City 1934, p. 11.

¹⁴⁷ Per Dewey la causa dell'esistenza di scuole che indottrinano era da attribuire agli interessi economici di natura capitalista e a quelli delle classi sociali dominanti, i quali strumentalizzarono il mondo della scuola al fine di formare dei futuri lavoratori che, con obbedienza e con riconoscenza, portassero avanti gli interessi di chi deteneva il potere politico ed economico: «under the method of indoctrination which prevailed it became the chief article in the moral and economic faith that was inculcated. [...] Indoctrination is always most successful when it is both unconsciously given and unconsciously received». J. Dewey, *Education and The Social Order*, cit., p. 6.

¹⁴⁸ «The methods was essentially inculcation -stamping in, in its literal sense. The main material of study was foreign and in a sense artificial. [...] Imposition, accompanied by penalties for non-compliance and rewards for submission, was upon the whole the acknowledged method». Ivi, p. 4.

Think. A tal proposito, Dewey ribadiva l'urgenza da parte delle scuole di non limitarsi a trasferire delle nozioni disciplinari, ma di informare gli studenti sullo stato attuale in cui riversava la società da un punto di vista politico, economico, sociale e culturale. Secondo Dewey fare questo non solo avrebbe posto sullo stesso piano la scuola e la società, ma avrebbe preparato gli studenti a divenire dei cittadini attivi, in grado di affrontare concretamente le questioni sociali, così come previsto all'interno delle società democratiche. Pertanto, nell'ottica deweyana anche il momento della lezione doveva stimolare gli studenti a riflettere sugli eventi del proprio presente e a farsi un'idea su di essi. Ciò era necessario affinché ciascun studente, una volta divenuto un adulto, sapesse destreggiarsi all'interno di un mondo che aveva imparato a conoscere già all'interno delle mura scolastiche¹⁴⁹ e che, pertanto, appariva meno misterioso e tenebroso.

Per Dewey l'importanza di instaurare un rapporto tra la scuola e la società era altresì giustificabile allo scopo di combattere un problema ancora oggi attuale: l'analfabetismo economico. Quest'ultimo era inteso come un fenomeno particolarmente dilagante non solo tra le nuove generazioni, ma anche tra gli adulti, dal momento che entrambi tendevano a ignorare molte delle manovre finanziarie e delle direttive politiche attuate dai propri Paesi e l'origine delle crisi economiche del proprio tempo. Ovviare a questo problema avrebbe comportato per Dewey la progettazione e l'attuazione di un'educazione economica che permettesse ai giovani studenti di interpretare le scelte economiche in modo critico e attivo¹⁵⁰.

Va ricordato, inoltre, che in *Education and The Social Order* la relazione tra la scuola e la società era sostenuta dall'autore attraverso la promozione di un'istituzione educativa che fosse una "cooperative community", ovvero una comunità cooperativa nella quale gli insegnanti, il personale amministrativo e gli alunni, al fine di combattere qualsivoglia forma di individualismo e di competizione sociale, imparassero a cooperare tra di loro: «la vita di comunità a scuola», infatti, «svolge una funzione sociale e formativa», il che «implica l'associazione umana e la sua esperienza e attiva i valori pratici della socializzazione»¹⁵¹. In questo modo, Dewey riteneva auspicabile che gli

¹⁴⁹ «The first great step, as far subject-matter and method are concerned, is to make sure of an educational system that informs students about the present state of society in a way that enables them to understand the conditions and forces at work. If only this result can be accomplished, students will be ready to take their now active part in aggressive participation in bringing about a new social order». Ivi, p. 10.

¹⁵⁰ «Teachers and administrations should undertake among themselves organization for the study of economics and social problems. Economic illiteracy prevails throughout the country and it exists among educators. [...] For the last twenty years, the attention of teachers has been directed almost exclusively to matters of psychological techniques. The effect has been to divert their thought and study from the social relations of public education. [...] The most direct way of effecting this change is for socially progressive teachers to start upon a course of economic education of themselves and others». Ivi, p. 11.

¹⁵¹ A. Goussot, *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*, cit., p. 36.

studenti venissero preparati a divenire dei buoni cittadini democratici, facendo esperienza, già all'interno delle mura scolastiche, di cosa significhi confrontarsi, essere solidali gli uni con gli altri e aiutarsi reciprocamente¹⁵². Educare gli studenti alla cooperazione significa quindi, dice Dewey, renderli «consapevoli del rapporto di interdipendenza esistente tra gli esseri umani e tra questi e l'ambiente»¹⁵³. Al contrario, le realtà scolastiche che si limitano a formare individui che siano produttivi da un punto di vista economico e abili nello svolgimento di mansioni predefinite costituiscono il fallimento della democrazia, dal momento che essa necessita di persone capaci di collaborare per il benessere della collettività e di negoziare le proprie idee e i propri interessi con quelli dell'altro. Del resto, il valore che Dewey attribuiva alla scuola come comunità¹⁵⁴ derivava dalla consapevolezza di come il pensiero riflessivo nasca in un ambito comunitario¹⁵⁵, in cui il confronto con i pari e il dibattito in classe su tematiche disciplinari o di natura quotidiana si trasformino in mezzi utili per imparare a pensare¹⁵⁶.

Le critiche all'educazione tradizionale e alla figura del docente proseguirono anche in *Experience and Education* del 1938, dove l'attenzione di Dewey si concentrò sulle critiche mosse a un docente inteso alla stregua di un «padrone» o di un «dittatore»¹⁵⁷. Tuttavia, anche in questo caso lo studioso americano precisava come le osservazioni rivolte al docente autoritario non miravano alla dissoluzione dell'insegnante all'interno del processo educativo, in quanto trattasi di un adulto maturo, dotato di competenze e di conoscenze in virtù delle quali «dirigere» con consapevolezza «le interazioni e le intercomunicazioni»¹⁵⁸ e la cui presenza non poteva – e non doveva – dileguarsi nel

¹⁵² «Educators should move steadily toward organization of the school itself as a co-operative community. [...] The unconscious effect of these methods in conditioning students for a dying and bankrupt social regime is greater [...] Mere instruction that is not accompanied with direct participation in school affairs upon a genuine community basis will not go far. [...] Especially among high-school and college students, this participation should extend beyond the school and include an active part in some phases of the larger community life. Re-organization upon a co-operative basis should not be confined [...] to pupils. It should extend to administration so that oligarchical management from above may be abolished». J. Dewey, *Education and The Social Order*, cit., p. 12.

¹⁵³ M. Pennacchini, *L'interesse in John Dewey e l'educazione dell'anziano*, cit., p. 93.

¹⁵⁴ È bene precisare che «ciò che rende» una realtà sociale una comunità, e non una mera aggregazione, è «lo scambio conoscitivo e interattivo con altre persone che vivono la medesima esperienza» e che, quindi, possono mettere in comparazione le proprie esperienze e le proprie idee, arricchendosi vicendevolmente. M.C. Michelini, *Educare il pensiero*, cit., p. 123.

¹⁵⁵ Della stessa idea fu anche Jerome Bruner (1915-2016), il quale affermò l'indissolubilità dello sviluppo cognitivo all'interno di un ambiente culturale. Cfr. J. S. Bruner, *The Culture of Education* [1996], tr. it. di L. Cornalba, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli Editore, Milano 2015, pp.7-14.

¹⁵⁶ Dewey era così tanto convinto del rapporto complementare tra la società e le facoltà mentali a tal punto da affermare che «la dimensione sociale» fosse una «condizione» *imprescindibile* «per il pensiero riflessivo»¹⁵⁶. M.C. Michelini, *Educare il pensiero*, cit., p. 122.

¹⁵⁷ J. Dewey, *Experience and Education* [1938], tr. it. di E. Codignola, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1963, p. 49.

¹⁵⁸ *Ibidem*.

nulla. Al riguardo, infatti, Dewey scrisse: «ho sentito parlare di casi in cui gli alunni sono messi fra gli oggetti e i materiali e abbandonati interamente a se stessi, ripugnando all'insegnante di suggerire quel che si può fare coi materiali nel timore di violare la libertà. Ma allora, perché fornire materiali, dato che anch'essi non possono suggerire qualcosa?»¹⁵⁹. Dewey aveva risposto a una simile domanda già all'interno delle pagine di *How We Think*, dove aveva chiarito come la presenza del docente debba essere vivace ma mai invasiva, in quanto in grado di capire quando rimanere in disparte così da favorire la formazione di una personalità matura e di una mente liberamente pensante, a scapito di quelle scuole tradizionali in cui la presenza costante degli insegnanti «limitava piuttosto che promuovere il progresso intellettuale e morale del ragazzo»¹⁶⁰. Inoltre, egli prendeva le distanze dalla convinzione erronea secondo cui il miglior modo di educare debba riguardare uno stile educativo di tipo lassista, in virtù del quale l'educando è lasciato in balia dei propri istinti, dei propri desideri e dei propri capricci. Al contrario, fondamentale era che un processo educativo significativo fosse guidato da una figura adulta che, in virtù della propria preparazione, si rendesse intelligentemente conto dei bisogni, delle necessità e delle conoscenze pregresse degli studenti, progettando un lavoro educativo lontano dal capriccio degli studenti e vicino a una maturazione intellettuale e sociale. Per questo motivo, la presenza di un educatore che con autorevolezza freni i capricci, la stravaganza e gli impulsi era considerata da Dewey fondamentale, affinché si potesse aiutare l'educando a una forma piena di libertà, che riguardava non solo le interferenze esterne, ma anche quelle interne al proprio sé che generavano delle limitazioni significative¹⁶¹.

In *Experience and Education*, così come in molti altri scritti pedagogici, Dewey non dimenticò quanto sia importante che il docente riveda e perfezioni costantemente il proprio modo di insegnare e di educare, a scapito di un utilizzo a-critico di metodologie didattiche già prefissate che ne ledano l'essenza. Certo, egli era consapevole di quanto fosse difficile e complesso questo processo di revisione e di aggiornamento costante e di quanto, invece, fosse semplice la vita di un docente della scuola tradizionale chiamato all'utilizzo di metodologie già prefissate¹⁶² che non tenga «conto, anche

¹⁵⁹ C.M. Fedeli, *L'educazione come esperienza*, cit., p. 63.

¹⁶⁰ Ivi, p. 63.

¹⁶¹ Ivi, p. 84.

¹⁶² Rispetto alle metodologie tradizionali e standardizzate Dewey, in *Democracy and Education*, affermò come esse fossero al contempo preziose e dannose: la preziosità è data dall'indicare all'insegnante ancora inesperto un punto fermo dal quale partire; mentre può risultare dannoso qualora venisse utilizzato in maniera a-critica e senza apportare i giusti cambiamenti. Ne consegue, che per il pensatore americano i metodi tradizionali debbano essere applicati «con intelligenza», considerando le «tendenze, preferenze e scelte personali» degli studenti con cui si sta lavorando. F. Finazzi, *Esperienza, metodo e importanza del knowledge of How to Do per colui che apprende in Dewey*, cit., p. 125.

nella selezione dei materiali e degli argomenti da apprendere, dell'attuale esperienza di vita di chi impara»¹⁶³, delle loro conoscenze pregresse, dei loro interessi e delle loro necessità.

Essere un insegnante presente e al contempo dinamico, quindi, non è di certo facile, ma è l'unico modo per rendere il lavoro educativo significativo. Per questa ragione, Dewey riteneva necessario che l'insegnante si ponesse in ascolto attivo delle richieste del discente, mobilitandosi per la realizzazione di un'educazione basata su esperienze problematiche sempre nuove che costituiscano uno «"stimolo a pensare"»¹⁶⁴:

la crescita dipende dalla presenza di difficoltà da superare mediante l'esercizio dell'intelligenza. [...] Fa parte della responsabilità dell'educatore di tenere presenti due cose ad un tempo: in primo luogo, che il problema nasca dalle condizioni dell'esperienza presente e si contenga entro il raggio della capacità degli alunni; in secondo luogo, che esso sia di tal natura da suscitare nell'educando una richiesta attiva di informazione e da stimolarlo a produrre nuove idee¹⁶⁵.

In questo modo, pensava Dewey, l'educazione favorirebbe lo sviluppo della mente e di tutte quelle capacità cognitive che rendono il soggetto autonomo dentro e fuori le mura scolastiche. Il tema dell'educazione mediante esperienza era difatti centrale nell'opera *Experience and Education*, dove venivano individuati i due principi che rendono l'esperienza educativa e formativa in senso intellettuale: la continuità e l'interazione.

Riferendosi al principio di continuità egli sosteneva che «ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno»¹⁶⁶. Alla base di ciò vi sarebbe quella che egli definiva "crescenza", ovvero una crescita per merito dell'esperienza. Chiaramente, in ambito educativo la realizzazione di esperienze che favoriscano una simile crescita è responsabilità dell'educatore, il quale deve contribuire alla realizzazione di un contesto educativo che sia coerente con quanto hanno esperito gli educandi e alle loro conoscenze pregresse.

Con il termine "interazione" Dewey concepiva invece il «principio essenziale che permette d'interpretare un'esperienza nella sua funzione ed efficacia educativa»¹⁶⁷, poiché costituita dall'incontro tra due fattori determinanti dell'esperienza: il fattore individuale e quello sociale (o obiettivo). La relazione dialettica tra l'uomo e il contesto sociale era considerata essenziale al fine di progettare e avviare un buon lavoro educativo. Per Dewey, quindi, «il principio dell'interazione [...] fa intendere che il mancato adattamento del materiale ai bisogni e alle attitudini degli individui può

¹⁶³ C.M. Fedeli, *L'educazione come esperienza*, cit., p. 87.

¹⁶⁴ Ivi, p. 88.

¹⁶⁵ J. Dewey, *Experience and Education*, cit., pp. 69-70.

¹⁶⁶ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit., p. 23.

¹⁶⁷ M. Fedeli, *L'educazione come esperienza*, cit., p. 73.

provocare una esperienza non educativa quanto il mancato adattamento di un individuo al materiale»¹⁶⁸ e che, per questo motivo, è necessario che si determini la giusta correlazione tra quelle che sono le necessità, le aspettative e le richieste degli studenti, oltre che dell'ambiente a loro circostante, costituendo un giusto equilibrio e determinando un processo educativo ottimale.

Va inoltre precisato come per Dewey «i due principi della continuità e dell'interazione» non siano «separati l'uno dall'altro. Essi si collegano e uniscono»¹⁶⁹ ed entrambi, costituiscono l'esperienza educativa: «la continuità e l'interazione [...] porgono la misura del significato e del valore educativo di un'esperienza»¹⁷⁰. Come si è già ricordato, però, è compito dell'educatore fare in modo che l'esperienza goda di entrambi i principi e che possa essere pienamente educativa.

2.4 La lezione: un momento per imparare a pensare

Si è fin qui sottolineato come l'educazione al pensiero riflessivo rappresenti per Dewey uno dei momenti più importanti per la crescita e che la scuola, essendo insieme alla famiglia una delle agenzie educative responsabili della maturazione della persona, è chiamata ad assolvere un compito tanto delicato quanto essenziale: generare «un'intelligenza creativa [...] in grado di comprendere i problemi che la realtà [...] presenta» e «arricchire l'orizzonte di significato della realtà stessa e del soggetto conoscente»¹⁷¹. Tuttavia, un contesto come quello scolastico può educare davvero un pensiero riflessivo se ispirato al principio dell'educa a «come pensare senza voler prescrivere che cosa si debba pensare, né quali verità debbano essere credute»¹⁷². In questo modo, l'educazione cesserebbe di essere considerata come un semplice «addestramento di facoltà innate o come ricapitolazione di dati acquisiti o come imitazione del passato o, peggio, come preparazione ad un futuro pensato come [...] simile se non addirittura uguale al presente, a sua volta, inevitabilmente modellato sul passato»¹⁷³.

Una scuola che vuole facilitare lo sviluppo e il consolidamento delle capacità cognitive, come quelle relative al pensiero riflessivo, deve però suscitare curiosità, dubbi e un desiderio impellente di scoperta e di ricerca e, nel fare questo, è decisivo il ruolo ricoperto dalla lezione. In entrambe le

¹⁶⁸ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit., p.36.

¹⁶⁹ Ivi, p. 33.

¹⁷⁰ Ivi, pp. 33-34.

¹⁷¹ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, cit., p. 183.

¹⁷² L. Mortari, *A scuola di libertà*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2008, p. 37.

¹⁷³ L. Bellatalla, *Note in margine a Democracy and Education, un'opera "inattuale"*, cit., p. 44.

edizioni di *How We Think* Dewey chiariva come il momento della lezione fosse tanto importante quanto delicato, poiché è durante il suo svolgimento che si definirebbero le sorti dell'apprendimento e della crescita degli alunni e che «il metodo con cui viene condotta» rappresenterebbe la «prova cruciale dell'abilità che il maestro possiede nel sapere diagnosticare la condizione intellettuale dello scolaro e nel fornire le condizioni che lo mettono in grado di dare risposte intellettuali»¹⁷⁴. Per questo motivo, Dewey era particolarmente critico nei confronti di quella scuola tradizionale retta sul dogmatismo, sull'asservimento e sullo svolgimento di lezioni prevalentemente cattedratiche in cui gli alunni si limiterebbero ad apprendere in modo meccanico senza un coinvolgimento attivo. All'interno di simili scuole il docente era considerato come il solo ad avere diritto, durante le ore di lezione, a prendere la parola, mentre «gli interventi degli alunni servono [...] a far proseguire la lezione nella direzione» da lui «prevista» e quelli ritenuti «non “adeguati” vengono corretti o ignorati»¹⁷⁵. L'insegnante tradizionalmente inteso persegue come unico scopo quello di trasferire dei contenuti che gli studenti devono memorizzare e ripetere durante le interrogazioni o le verifiche scritte. Non sembrerebbe allora un caso che Dewey per riferirsi alle lezioni svolte all'interno delle scuole tradizionali, utilizzasse il termine inglese “*recitation*”, la cui traduzione letterale italiana corrisponde alla parola “recitazione”. Si trattava di una scelta la cui spiegazione non era prettamente stilistica, ma probabilmente mossa dal desiderio di voler criticare un simile modo di intendere e di fare scuola.

Rispetto alle scuole tradizionali, uno degli aspetti che più preoccupava Dewey era la tendenza ad imporre un modello di pensiero a cui gli studenti dovevano conformarsi e che «la maggiore o minore aderenza al modello offerto determinava la valutazione della prestazione dell'allievo», premiando «performances dette gergalmente a *pappagallo*, prive di autentica comprensione e interiorizzazione dei concetti»¹⁷⁶, nonché rappresentative di un indottrinamento fine a sé stesso. Lezioni di questo tipo erano considerate un errore metodologico, che sottraeva ad esse il potere educativo di cui disponevano in origine. Esse demotivavano infatti qualunque forma di confronto, di riflessione libera e di rielaborazione critica e personale da parte degli studenti¹⁷⁷, e rendevano impossibile la

¹⁷⁴ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., p. 362.

¹⁷⁵ *Ibidem*.

¹⁷⁶ M.C. Michelini, *Educare il pensiero*, cit., p. 116.

¹⁷⁷ Dovrebbe essere ben chiaro, quindi, che «per liberare l'intelligenza nella mente del ragazzo» occorra «allontanarlo dalla situazione che lo vede impegnato nell'assorbimento di mero materiale nozionistico confezionato da altri. Si tratta piuttosto di riorganizzare la scuola nel senso di una accresciuta disponibilità per lo studente di strumenti come la biblioteca e soprattutto il laboratorio, che sono la parte più consistente per mezzo della quale si svolge il lavoro dello scienziato». F. Finazzi, *Esperienza, metodo e importanza del knowledge of how to do per colui che apprende in Dewey*, cit., pp. 117-118.

sperimentazione di una certa responsabilità intellettuale dei discenti, i quali dovevano limitarsi a ripetere quanto sostenuto da altri¹⁷⁸.

In altre parole, un alunno non ha «bisogno di essere insegnato», bensì necessita «di essere messo nelle condizioni di imparare e di farlo attivando il proprio potenziale»¹⁷⁹ cognitivo. Ne consegue, allora, che la relazione educativa sostenuta dal Dewey non fosse di tipo verticale, ossia incentrata sulla dicotomia tra chi sa di più e chi meno, ma di tipo orizzontale, ovvero basata su un rapporto paritetico, nel quale l'intelligenza dell'educando sia una «forza emancipatrice e propulsore di innovazione e progresso»¹⁸⁰, che non deve essere soffocata con costrizioni, castighi, richiami e contenuti da assimilare in maniera meccanica e disinteressata. Educatori e insegnanti devono infatti valorizzare la figura dell'educando e il potenziale umano e intellettuale in lui presente, permettendo a esso di venir fuori sin dalle scuole di primo ordine e grado, attraverso delle «riflessioni ad alta voce», dei dibattiti e un confronto libero con gli altri capace di rendere la lezione un momento di emancipazione¹⁸¹, mediando la presenza autorevole dell'educatore con la libertà dell'educando¹⁸².

In particolare, lo studioso americano sottolineava come, affinché il momento della lezione stimolasse le capacità intellettuali degli alunni e prendesse quindi le distanze da un modo tradizionale di essere inteso e realizzato, fosse opportuno che i docenti strutturassero le proprie ore di insegnamento in funzione degli interessi, dei bisogni e delle esperienze pregresse degli alunni. In questo modo, la classe sarebbe diventata un'unità sociale guidata da una persona che, alla luce della propria maturità e competenza, incoraggia l'entusiasmo mentale dei discenti. Favorire negli studenti il desiderio di vivere un percorso di crescita e di formazione era considerato da Dewey un aspetto fondamentale per la buona riuscita del lavoro docetico e per porre fine alla presenza di alunni che

¹⁷⁸ La responsabilità ha una doppia valenza, in quanto non riguarda solo la «propria vita individuale, ma anche quella delle altre persone con cui si condivide l'avventura nello spazio-tempo del mondo». Per questa ragione, soprattutto oggi «l'educazione alla cittadinanza ed alla condivisione come forma evoluta dell'educazione politica appare [...] una delle urgenze a cui chi ha a cuore i giovani e, quindi, il futuro non può sottrarsi». L. Tallarico, *Educare alla responsabilità. Formare i giovani in una società che cambia*, Elledici, Torino 2010, p. 36.

¹⁷⁹ A. Goussout, *Joseph Jacotot e la pedagogia del maestro ignorante*, in «Educazione Democratica», 8 (2014), p. 198.

¹⁸⁰ M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio, *La riflessività in educazione*, cit., p. 228.

¹⁸¹ L'emancipazione è qui da intendersi come una «"demistificazione" delle logiche di potere» vigenti all'interno di una società, a causa delle quali si costituiscono delle discrepanze dentro e fuori le mura scolastiche che, a lungo termine, renderebbero vano un intero processo educativo. *Ibidem*.

¹⁸² Una tesi molto simile a quella appena esposta fu espressa anche dal pedagogista svizzero Adolphe Ferrière (1879-1960), il cui riferimento a Dewey e ai contenuti di alcune sue opere come *The School and Society* e *Democracy and Education* fu evidente e costante. Alla stregua di Dewey, Ferrière, all'interno di una sua opera dal titolo *L'activité spontanée chez l'enfant*, fece emergere la necessità di «lasciare la natura libera» dell'educando di agire, di pensare e di esprimersi, a scapito di qualsivoglia soggiogazione proveniente da terzi. Per questo motivo, egli promosse un'educazione che *mediasse* l'autorità dell'educatore con la libertà dell'educando, sostenendo come tutto ciò rappresentasse un buon modo di educare e di indirizzare le nuove generazioni verso un'autonomia intellettuale e sociale. E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., p. 156.

fanno il loro ingresso nelle aule scolastiche con disinteresse, demotivazione e con una mente letargica causata da contesti culturali e familiari poco stimolanti. Pertanto, all'insegnante era attribuito il compito di stimolare il loro pensiero durante i momenti di lezione, motivando ogni singolo studente a prendere la parola, effettuare delle connessioni tra l'argomento disciplinare trattato e le proprie esperienze e conoscenze pregresse, mantenendo, in questo modo, sempre alto il grado di eccitazione mentale.

Inoltre, affinché l'apprendimento di una nozione potesse favorire anche lo sviluppo intellettuale, Dewey consigliava agli insegnanti di spiegare le motivazioni per cui apprendere determinati argomenti: «si dovrà fare in modo» che gli studenti padroneggino quella materia «per qualche scopo e ragione reale, e non già come qualcosa che deve essere imparato. Questo si ottiene ogni volta che l'allievo percepisce la funzione che un argomento ha ai fini del compimento di qualche esperienza»¹⁸³, divenendo quindi motivato ad apprenderlo.

Tuttavia, precisava Dewey, questo potrebbe accadere qualora il docente costituisse un interesse genuino per la formazione intellettuale dei propri alunni, nonché un amore incondizionato per il proprio lavoro e per i contenuti della disciplina da lui insegnata. Si tratterebbe di elementi in grado di motivare, giorno dopo giorno, lo svolgimento delle sue mansioni educative con coraggio e ambizione. Al contrario, un insegnante annoiato, demotivato e interessato esclusivamente all'indottrinamento passivo dei propri studenti, tenderebbe a demotivare qualsiasi forma di crescita intellettuale, vanificando il proprio compito da facilitatore di pensiero e di intelligenze. Il momento della lezione dovrebbe, invece, essere caratterizzata da un vivace scambio di idee, di esperienze e di informazioni che dovrebbe interessare tutti i membri della classe, nessuno escluso:

ai fini intellettuali effettuare l'insegnamento di una materia che non si collega ad un interesse già attivo nell'esperienza personale dello scolaro, o che non è presente in modo da far sorgere un problema, è più che inutile. In quanto manca ad avviare un qualsiasi processo di riflessione, è inutile; in quanto rimane nella mente come un armamentario di materiali residui e frammentari; è una barriera, un ostacolo sulla via del pensiero efficiente, ogni volta che sorge un problema¹⁸⁴.

Pertanto, secondo Dewey affrontare un problema o un argomento utilizzando prospettive di pensiero diverse, renderebbe l'insegnamento un arricchimento reciproco, nonché un momento

¹⁸³ F. Finazzi, *Esperienza, metodo e importanza del knowledge of How to Do per colui che apprende in Dewey*, cit., p. 124.

¹⁸⁴ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., p. 360.

saliente per la crescita e per la formazione mentale di ogni singolo alunno¹⁸⁵. Tuttavia, è importante ribadire come tutto ciò sia reso possibile qualora l'insegnante, dotato di una mente elastica e aperta, premiasse l'originalità e un'elaborazione dei contenuti disciplinari critica e autonoma, perché, come Dewey chiariva, «l'esito formativo» non s'identifica «nella replica di un modello, ma nella maturazione di una capacità propria di fare e di pensare»¹⁸⁶ che renda i cittadini liberi e autonomi.

A ben vedere, però, questo si attua di rado, soprattutto in Italia, dove ancora oggi sono tanti gli insegnanti che invogliano i propri alunni a ripetere passivamente quanto da loro tramesso, determinando un indottrinamento diseducativo e fine a se stesso. Sembrerebbe, quindi, che non vi sia spazio per un pensare divergente e per un'elaborazione critica e personale dei contenuti disciplinari: tanto più si rimane fedeli alle “parole parlate dagli altri”, quanto più si viene premiati, lodati e apprezzati¹⁸⁷. Come suggerito da Dewey, un lavoro educativo di questo tipo non solo discriminerebbe il valore potenziale della mente umana di ciascun studente, ma non contribuirebbe alla formazione di cittadini liberi, autonomi e responsabili, capaci di tutelare l'essenza delle società democratiche. Un buon insegnante deve quindi evitare che tutto ciò accada e preservare la funzione educativa che il proprio ruolo e il proprio compito prevedono, divenendo uno dei primi agenti responsabili della fioritura umana dei cittadini del domani, nonché quella dell'intera realtà sociale. Quella dell'insegnante è, infatti, una responsabilità duplice: da un lato essa interessa «la conoscenza degli individui direttamente» e dall'altro «l'organizzazione sociale voluta e messa in atto da questi stessi individui»¹⁸⁸. L'essere e il poter essere dell'uomo, così come quello della società, è dunque opera del lavoro educativo del docente, il quale deve aggiornarsi, formarsi e istruirsi costantemente, ma anche nutrire la passione per il proprio lavoro e non dimenticare che il fine ultimo di esso concorre nella crescita dell'uomo e della società a lui circostante¹⁸⁹.

L'ultimo aspetto di una lezione che Dewey riteneva potesse contribuire alla formazione del pensiero riflessivo riguardava il *test*, ovvero la valutazione della qualità e della quantità dell'apprendimento che gli studenti. Secondo Dewey la qualità dell'apprendimento dovrebbe costituire un processo costante ed essere educativa in senso duplice: da un lato essa deve aiutare

¹⁸⁵ «Although discussion will not be allowed to degenerate into mere “argufying”, a lively discussion will bring out intellectual differences and opposed points of view and interpretations, so as to help define the true nature of the problem. Humor is always in place, as well as sympathy for the pupil struggling with an idea that he has difficulty in laying hold of». J. Dewey, *How We Think*, cit., p. 264.

¹⁸⁶ M.C. Michelini, *Educare il pensiero*, cit., p. 116.

¹⁸⁷ Cfr. J. Dewey, *How We Think*, cit., p. 265.

¹⁸⁸ T. Pezzano, *Le radici dell'educazione*, cit., p. 127.

¹⁸⁹ D'altronde, fu proprio Dewey a definire l'educazione «un processo sociale», la cui «qualità si realizza nel grado in cui i singoli formano un gruppo, che altro non è se non una piccola comunità. L'educatore in tutto questo ha la responsabilità di facilitare le interazioni e le attività, che sono la fonte di vita per il gruppo così come lo sono per una comunità». *Ibidem*.

l'educando ad acquisire consapevolezza dei propri progressi e migliorare le proprie *performances*; dall'altro lato la valutazione deve servire all'insegnante al fine di monitorare la qualità del proprio lavoro apportando, laddove necessario, le modifiche necessarie.

Al fine di rendere la valutazione un momento educativo e formativo per eccellenza, però, Dewey precisava come fosse essenziale che il docente non valorizzasse l'apprendimento meramente passivo, ma premiasse, piuttosto, la riformulazione personale e critica dei contenuti disciplinari, sintomo di un apprendimento attivo¹⁹⁰. In altre parole, ciò a cui si dovrebbe dare valore, e che quindi meriterebbe una valutazione positiva da parte dell'insegnante, riguarda la comprensione delle nozioni e una loro rielaborazione in virtù dei propri interessi e delle proprie capacità cognitive¹⁹¹. Una valutazione di questo tipo contraddistinguerebbe l'insegnamento efficace, che guida senza imporre, che stimola il conoscere e non il ricordare e che valuta positivamente l'interiorizzazione e non l'assimilazione. L'errore che le scuole comunemente commettono, sia quelle contemporanee a Dewey che quelle odierne, è di valutare positivamente un apprendimento mnemonico e spersonalizzato, finendo per considerare lo studente alla stregua di una «cisterna»¹⁹² da arricchire con il più elevato numero di informazioni possibili, sollecitando la nascita di abiti mentali passivi che non rappresentano affatto il pensiero riflessivo in senso prettamente deweyano, bensì costituirebbero la prova che ogni traccia di «curiosità è stata spenta» e che «in sua vece si è generato una specie di vagabondaggio mentale, motivo per cui l'imparare diventa un duro compito anziché una occupazione gradevole»¹⁹³. Al contrario, affinché la valutazione sia formativa e garantisca la crescita dello studente e il consolidamento dei suoi abiti mentali deve essere oggettiva e premiare positivamente quelle forme di apprendimento attive e critiche. Questo tipo di valutazione fu promossa da Luigi Calonghi (1921-2005), uno studioso di pedagogia sperimentale che, all'interno del suo libro intitolato *Valutazione* del 1976, affermava come ogni valutazione educativa, per essere realmente tale, necessiti di insegnanti che considerino «un quadro completo delle capacità e delle nozioni possedute dai propri alunni»,

¹⁹⁰ In Italia una delle forme più utilizzate per valutare l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze è certamente l'interrogazione orale. Essa non è però priva di insidie, in quanto non sempre sarebbe garanzia di una valutazione valida e fedele, dal momento che «ogni alunno riceve domande diverse», le quali rappresentano «un campione [...] della materia e degli obiettivi [...] non sempre ponderato e equilibrato». Si potrebbe inoltre dire che «la formulazione dei quesiti» sia molto spesso «suggestionante: è noto che gli alunni in genere hanno meno difficoltà a comprendere le domande di un insegnante che già conoscono», rispetto a uno di cui non hanno familiarità alcuna. L. Calonghi, *Valutazione*, La Scuola, Firenze 1976, p. 86

¹⁹¹ «The important thing is to test a progress in understanding subject matter, ability to use what has been learned as an instrumentality of further study and learning, improvement in the general habits and attitudes that underlie thinking: curiosity, orderliness, power to review, to sum up, and to define, openness and honesty of mind, etc.». Ivi, p. 268.

¹⁹² F. Finazzi, *Esperienza, metodo e importanza del knowledge of how to do per colui che apprende in Dewey*, cit., p. 365.

¹⁹³ Ivi, p. 364.

evitando così il pericolo che si dia «per scontato il possesso di capacità e di nozioni che invece la maggioranza non possiede o non possiede adeguatamente» e il «conseguente rischio di compromettere l'apprendimento susseguente, anche in maniera grave gli alunni che non sono in grado di capire certi argomenti» memorizzeranno «senza comprendere», assumendo «un atteggiamento negativo verso la materia, l'insegnante»¹⁹⁴ e la scuola in generale. Ne consegue che la valutazione non è una mera misurazione di conoscenze, bensì un momento durante il quale conoscere ed esplorare l'altro, due aspetti che, insieme, favorirebbero l'apprendimento e la crescita intellettuale degli studenti. Pertanto, è fondamentale che, seguendo il pensiero deweyano, nelle aule scolastiche il momento della valutazione venga percepito come «uno stimolo e una guida per il miglioramento», il quale deve essere vissuto con serenità dall'allievo e non, come accade spesso, con ansia e timore. La valutazione dev'essere dettata non dal desiderio di giudicare e di punire il discente, bensì dal desiderio di accompagnare l'alunno nel corso della sua crescita personale. Quest'ultima dovrebbe rappresentare la missione dell'insegnante¹⁹⁵.

Proseguendo con la lettura di *How We Think*, va notato come Dewey, oltre a ritenere la valutazione un momento particolarmente significativo nel processo di insegnamento-apprendimento, indicasse anche i quattro obiettivi che una lezione deve prefissarsi e perseguire, al fine di educare la mente al pensiero riflessivo: stimolare la curiosità intellettuale; rendere gli alunni dei protagonisti attivi; far sviluppare buoni abiti di studio; controllare la qualità e la quantità del profitto raggiunto¹⁹⁶.

Per quanto concerne il primo obiettivo, Dewey non aveva alcun dubbio: la lezione deve stimolare la curiosità intellettuale dei discenti, generando un appetito che incrementi il desiderio di conoscenza, l'amore per lo studio, la voglia di scoprire e di approfondire alcuni temi, interiorizzarli e portarli sempre con sé, rendendoli degli strumenti che indirizzino e che guidino al meglio le scelte della propria vita quotidiana. Pertanto, affinché si possa stimolare la mente a pensare attraverso il processo di insegnamento, Dewey consigliava agli insegnanti un utilizzo moderato dei manuali, ovvero dei libri di testo adottati dalle scuole di vario ordine e grado, che dovevano, invece, diventare dei «mezzi»

¹⁹⁴ L. Calonghi, *Valutazione*, cit., p. 70.

¹⁹⁵ Il tema dell'amorevolezza nelle relazioni educative rappresenta una costante nella storia della pedagogia, come testimoniato dal pensiero di Don Bosco (1815-1888), che la intese come una garanzia per la buona riuscita del processo educativo. Egli ritenne infatti che «lo stare con i giovani non» è «semplicemente una tecnica educativa», ma il risultato di un «vero e profondo affetto per i giovani», un affetto incondizionato, schietto e «non turbato da egoismo sensuale» o «da attaccamenti particolari». P. Braido, *Il sistema preventivo di D. Bosco tra pedagogia antica e nuova*, LDC Torino 1974, p. 41.

¹⁹⁶ A tal fine, allora, ai discenti dovrebbe essere proposte delle attività che li aiutino a riflettere e a rintracciare «la soluzione» a tutti quei problemi così come «si porrebbero loro al di fuori della scuola, durante una conversazione con altre persone o durante la lettura di un libro, vale a dire in un contesto naturale di vita quotidiana». F. Finazzi, *Esperienza, metodo e importanza del Knowledge of How to Do per colui che apprende in Dewey*, cit., p. 120.

piuttosto che dei «fini»¹⁹⁷ educativi, indirizzati al risveglio delle menti, non più usati in modo dogmatico e passivo. Dewey considerava infatti i libri di testo come una parte determinante della lezione, e quindi del processo di insegnamento-apprendimento, ma non l'unico, in quanto spazio dedicato allo svolgimento di attività pratiche finalizzate all'acquisizione delle conoscenze disciplinari e al determinarsi di «un qualche grado di eccitamento intellettuale»¹⁹⁸, a scapito della mera assuefazione mentale. Riguardo l'utilizzo dei libri di testo nel corso delle lezioni, Dewey così scriveva in *The School and Society*:

gli interessi che richiedono il sussidio dei libri per la loro soluzione, per il loro soddisfacimento e per il loro perseguimento. Altrimenti il ragazzo si avvicina al libro senza un vero bisogno intellettuale, senza alacrità e senza un atteggiamento interrogativo, col comune effetto deplorabile di quella abietta dipendenza dai libri che indebolisce e paralizza il vigore del pensiero e dell'indagine e che va unita alla lettura fatta soltanto per [...] abbandonarsi alle emozioni, e per sfuggire al mondo della realtà nel regno dell'immaginazione¹⁹⁹.

Il secondo scopo che Dewey individuava come fondamentale per l'educazione intellettuale attraverso il momento delle lezioni riguardava il rendere gli alunni dei protagonisti attivi. Pertanto, suggeriva agli insegnanti di dedicare particolare attenzione al momento del dibattito, durante il quale ciascuno studente deve essere chiamato a esternare le proprie conoscenze pregresse riguardo l'argomento trattato, ma anche i propri dubbi, le proprie curiosità e le proprie riflessioni. Nell'ottica deweyana tutto questo conferirebbe al lavoro docetico un forte valore educativo, permettendo a ciascun insegnante di giungere dritto al cuore e alle menti degli studenti. Alla luce di ciò, non dovrebbe allora sorprendere come i docenti che vengono ricordati nel corso del tempo dai propri alunni con riconoscenza, ammirazione e gratitudine siano quelli che sono riusciti a tenere desta la loro attenzione, a infondere passione e interesse per la disciplina trattata e a tenere viva la loro mente, coinvolgendoli nel processo di crescita e di scoperta di sé. Al contrario, non deve meravigliare che gli alunni conservino un ricordo negativo di chi, in modo autoritario, superficiale, disinteressato e asettico si è preoccupato di tramettere un numero cospicuo di conoscenze, pretendendone un apprendimento spersonalizzato, mnemonico e nozionistico²⁰⁰.

¹⁹⁷ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., p. 367.

¹⁹⁸ Ivi, p. 366.

¹⁹⁹ M. Pennacchini, *L'interesse in John Dewey e l'educazione dell'anziano*, cit., p. 108.

²⁰⁰ Ciò, per esempio, è quello che accade quando gli alunni vedono «l'insegnante come una persona che non è dei loro e che non crede nelle stesse cose in cui loro credono», ma che, essendo qualcuno che ha potere su di loro e «da cui dipendono per la conquista» del famigerato «"pezzo di carta"», deve essere rispettata, anche se si tratta di un rispetto molte volte falso, in quanto avente secondi fini. L. Calonghi, *Valutazione*, cit., p. 23.

Il terzo fine da perseguire, qualora si volesse contribuire allo sviluppo intellettuale degli studenti aveva invece a che vedere, secondo Dewey, con il conseguimento di buoni abiti di studio. Per raggiungere questo scopo, considerava fondamentale che l'insegnante concentrasse la propria attenzione sulle modalità di apprendimento degli studenti e sulle difficoltà da loro incontrate²⁰¹. A ben guardare, si tratta di informazioni che gli insegnanti possono ricavare mediante le interrogazioni. Quest'ultime, come si è già in parte ricordato, non dovrebbero limitarsi a constatare la quantità di notizie apprese al fine di attribuire un voto, bensì a rilevare la qualità dell'apprendimento, scoprendone il metodo di studio adoperato e constatando il livello di conoscenze raggiunto. In questo modo, il docente non solo valuterebbe l'apprendimento degli alunni, ma constaterrebbe l'efficacia e l'efficienza del proprio modo di insegnare, determinando un processo di auto-valutazione con cui rivedersi e migliorarsi laddove necessario. Inoltre, per far sì che la valutazione sia formativa in senso deweyano, è opportuno che il docente premi il ragionamento critico con il quale le nozioni sono state apprese e l'originalità con cui esse sono state rielaborate ed esposte. In questo modo, la valutazione assumerebbe un valore educativo, in quanto solleciterebbe uno studio di tipo critico e personale e stimolerebbe la produzione di un pensiero di tipo riflessivo²⁰².

Il quarto e ultimo obiettivo che la lezione dovrebbe perseguire è quello di controllare il profitto raggiunto. A detta di Dewey si tratterebbe di un'operazione da svolgere costantemente, in quanto permetterebbe ai docenti di monitorare «il progresso nella comprensione della materia tratta; l'abilità di usare ciò che si è appreso come mezzo per l'ulteriore studio e l'ulteriore apprendimento; il progresso negli abiti e nelle attitudini generali che sono a fondamento del pensiero: la curiosità, l'ordine, [...] l'apertura e l'onestà mentale»²⁰³. Del resto, valutare la presenza, o meno, di un'apertura mentale rappresenta un processo fondamentale da svolgere all'interno dei contesti educativi, dal momento che Dewey definiva questa capacità come l'essere *ospitali* nei confronti di modi del tutto nuovi di vedere le cose, di conoscere e di agire. In *How We Think* Dewey diceva che essere dotati di una mentalità aperta significa saper intrattenere prospettive diverse, non aggrappandosi meramente alle idee altrui, ma accogliendole negoziandole con le proprie²⁰⁴.

²⁰¹ A tal proposito, Calonghi affermò che la valutazione deve essere funzionale anche *per* gli insegnanti, «che ne devono trarre argomento per la verifica dei loro programmi, dei loro metodi, della loro azione personale dell'organizzazione didattica». Ivi, p. 204.

²⁰² «Le interrogazioni dovrebbero indirizzare la mente dello scolaro sulla materia, anziché sui propositi dell'insegnante, un principio, quest'ultimo, evidenziato quando l'accento vien fatto cadere [...] sulla risposta corretta» e «la ripetizione tende a divenire una gara per indovinare quello che l'insegnante vuole effettivamente sapere», Ivi, p. 370.

²⁰³ Ivi, p. 372.

²⁰⁴ «Dewey reminds us that to be open-minded means not only being hospitable but also being playful – not cloning too tightly to our ideas but releasing the mind to play over and around them». C. Rodgers, *Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking*, cit., p. 861.

In *How We Think* la riflessione riguardo il momento della lezione proseguiva con la considerazione di altri tre elementi fondamentali con cui determinare una scuola dedita all'educazione intellettuale: la preparazione degli alunni; il grado di partecipazione dell'insegnante; la distrazione degli studenti.

Con il primo elemento, la preparazione degli alunni, Dewey intendeva una lezione che tenesse in considerazione le conoscenze pregresse, ma anche i bisogni e gli interessi dell'alunno, affinché ciò che veniva insegnato fosse confacente con l'essere e il poter essere dello studente, oltre a stimolare il libero pensare²⁰⁵.

Il secondo elemento aveva invece a che fare con il grado di partecipazione dell'insegnante. A questo proposito, Dewey spiegava come un docente, per essere tale, debba trovare un equilibrio tra l'intervenire nel processo di apprendimento dei propri alunni e il rimanere in disparte quando e se necessario. In altri termini, nell'ottica deweyana l'insegnante non deve essere una presenza soffocante e costante, ma una guida autorevole che orienti gli studenti verso lo sviluppo di un pensiero libero e il vivere democratico²⁰⁶.

Un ultimo elemento che Dewey consigliava agli insegnanti di considerare all'interno di una scuola che vuole educare al pensiero riflessivo concerneva la distrazione degli studenti. Quest'ultimi, infatti, mossi dalla giovane età e dalla curiosità che li contraddistingue, sono esposti al rischio costante di perdere l'attenzione, in quanto attratti da stimoli sempre nuovi che rendono difficile lo svolgimento di un compito, soprattutto all'interno di aule scolastiche dal clima costringente e oppressivo. Al fine di ovviare a questo problema, Dewey esortava i docenti, oltre che a rendere le proprie lezioni più coinvolgenti attraverso lo svolgimento di attività pratiche, a presentare gli argomenti per gradi, così da tenere desta la mente degli studenti e scongiurare la possibilità di svelare tutto e subito, correndo il rischio di annoiare o di non essere sufficientemente interessanti²⁰⁷. È necessario, cioè, che l'insegnante dia l'impressione che non tutto sia stato ancora detto e che ci siano tante nozioni che devono essere ancora esplorate e conosciute: tutto questo alletterebbe la mente dei più giovani e alimenterebbe la loro attenzione, favorendo un apprendimento di qualità.²⁰⁸

²⁰⁵ J. Dewey, *How We Think*, cit., pp. 268-269.

²⁰⁶ Nello stile educativo autorevole «la misura del controllo è in una saggia medietà, mentre massimo è il contatto». G. D'Addelfio, *Aver cura*, in *Lezioni di Pedagogia fondamentale*, cit., p. 462.

²⁰⁷ Molto spesso, però, dietro alla logica dell'insegnare "tutto e subito" vi è quella dei programmi che, soprattutto in Italia, spinge ancora oggi un gran numero di insegnanti ad accelerare i tempi, a causa del timore costante di non riuscire a trattare la mole di argomenti definiti dal Ministero e a non assolvere correttamente il proprio compito che, pertanto, si limiterebbe alla trasmissione di una quantità smisurata di nozioni e non alla crescita globale della persona.

²⁰⁸ «In reaching a generalization the mind [...] begins with a single object or situation, more or less vague and inchoate in meaning, and makes excursions to other object in order to render understanding of the central objects is averse to successful reasoning. Each fact obscure feature or extend some fragmentary trait of the primary object. [...] The mind

Giunti a questo punto, è bene fare una precisazione rispetto al modo in cui Dewey considerava il momento della lezione e dell'educazione in generale: coloro che da sempre riconducono le sue tesi pedagogiche all'attivismo pedagogico di inizio Novecento e alla tecnica del *learning by doing* commettono un errore²⁰⁹. In realtà, come si è cercato fin qui di chiarire, Dewey non si limitò a promuovere una scuola fondata solo ed esclusivamente sull'esperienza e sul fare pratico, ma difese l'esistenza di una realtà educativa che, avvalendosi anche dei momenti di lezione teorica, fosse in grado di «far nascere dubbi e di stimolare l'immaginazione, così da sfidare il consenso comune»²¹⁰ e favorire la nascita del libero pensare. Ciononostante, la tendenza ancora oggi attuale di ricondurre le tesi di Dewey all'attivismo pedagogico non dovrebbe destare particolari sorprese, giacché nella seconda metà del Novecento quella di ridurre tutto alle teorie attiviste fu un'abitudine piuttosto comune. Dewey andò però oltre l'attivismo, sostenendo un pensiero pedagogico del tutto innovativo, in grado di arricchire il panorama della pedagogia contemporanea²¹¹.

2.4.1 La lezione come sforzo intelligente in *Interest and Effort in Education*

Pochi anni dopo la pubblicazione di *How We Think*, nel 1913 Dewey completò e diede alle stampe *Interest and Effort in Education*, in cui presentava delle riflessioni interessanti riguardo l'educazione intellettuale, il modo di organizzare la lezione in funzione di essa e il ruolo che il docente dovrebbe ricoprire al fine di determinare una vera e propria formazione intellettuale. In particolare, nel terzo capitolo intitolato *Effort, Thinking, and Motivation* veniva chiarita la necessità di realizzare all'interno delle aule scolastiche delle lezioni che sollecitassero un *intelligent effort*, ossia uno sforzo intelligente che designi la volontà di voler pensare autonomamente. In altri termini, la scuola dedicata all'educazione e alla formazione intellettuale delle nuove generazioni dovrebbe, secondo Dewey,

needs to be defended against the deadening influence of many isolated particulars and also against barrenness of a merely formal principle». J. Dewey, *How We Think*, pp. 272-273.

²⁰⁹ Basti pensare che Dewey non si definì mai un attivista, ma uno strumentalista, non esimendosi dal criticare alcune teorie pedagogiche di matrice attivista come quella di Maria Montessori, per esempio.

²¹⁰ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, cit., p. 185.

²¹¹ Ne è un esempio il modo in cui la pedagogia contemporanea riflette sull'organizzazione delle lezioni, descrivendone tre tipologie: il primo tipo riguarda una modalità tradizionale caratterizzata dalla presenza assoluta del maestro a scapito di quella degli alunni e dallo svolgimento di mere lezioni teoriche e di tipo frontale; la seconda tipologia ha invece a che fare con quelle lezioni durante le quali gli insegnanti si avvalgono delle conoscenze pregresse degli studenti, così da favorire l'apprendimento di nozioni nuove; la terza tipologia, infine, riguarda quel tipo di lezioni che coinvolgono pienamente gli alunni, i loro interessi, i loro bisogni e le loro esperienze extrascolastiche. A ben vedere, quest'ultima si avvicina particolarmente al modo in cui Dewey intese la lezione, in quanto rappresenta uno dei pochi modi in grado di contribuire all'educazione del pensiero riflessivo, oltre che a favorire un apprendimento di qualità.

porre ciascun studente dinnanzi a delle “*sfide educative*”, a dei problemi, a dei contenuti da comprendere e interiorizzare in piena autonomia. Tutto questo richiederebbe uno sforzo da parte del discente che non si limiterà ad apprendere mnemonicamente un concetto stabilito dall’insegnante, ma lo comprenderà significativamente attraverso l’ausilio di attività pratiche.

L’alunno, quindi, deve imparare a pensare e, per farlo, è fondamentale che si impegni e si adoperi in prima persona. Affinché tutto ciò si realizzi davvero, Dewey in *Interest and Effort in Education* sottolineava come ciascun educatore dovesse comprendere che lo sforzo in ambito educativo non rappresenta un mero dispendio di energie, bensì una risorsa utile a favorirne la crescita²¹². La tensione e gli stati emotivi che si determinano a fronte di uno sforzo venivano infatti descritti da Dewey come una linfa vitale per il pensiero, giacché si tratta di un aspetto dal valore educativo senza il quale la mente rischierebbe di atrofizzarsi²¹³.

Dewey, consapevole di quanto fosse importante un’educazione che, attraverso l’ausilio del problema, stimolasse la mente e favorisse l’apprendimento, dava agli insegnanti delle scuole di vario indirizzo, ordine e grado un consiglio estremamente attuale da attuare nel corso delle proprie lezioni: non porre gli alunni dinnanzi a compiti troppo semplici o eccessivamente difficili, in quanto entrambi gli eccessi li avrebbero demotivati nel processo di apprendimento senza attivare la loro mente. Nel caso di compiti troppo semplici, lo studente potrebbe infatti svolgerli senza alcuna fatica intellettuale, adoperando delle strategie cognitive già utilizzate in passato e vanificando l’intero processo educativo²¹⁴. Qualora, invece, i compiti proposti agli studenti fossero esageratamente complessi, ciascun di loro, ritenendo di non possedere le capacità cognitive necessarie per lo svolgimento di quanto richiesto, finirebbe per arrendersi, ledendo, talvolta irrimediabilmente, la propria autostima. Secondo Dewey, quindi, nel corso delle lezioni gli insegnanti dovrebbero adoperarsi al fine di

²¹² La propensione a difendere eccessivamente le nuove generazioni rappresenta un problema anche del nostro tempo. La programmazione e il controllo della procreazione, infatti, «hanno creato un figlio più *adorato che amato*», dal momento che non è più la famiglia a fare il bambino come un tempo, bensì il contrario. Da ciò ne consegue la presenza di genitori iper-protettivi e accondiscendenti. Nel dettaglio, l’eccessiva protezione determinerebbe delle persone poco indipendenti, in quanto abituate a essere costantemente aiutate, affiancate e difese. A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, cit., p. 54.

²¹³ «The emotion of effort, or of stress, is a warning to think, to consider, to reflect, to inquire, to look into the matter». J. Dewey, *Interest and Effort in Education*, The Riverside Press, Massachusetts 1913, pp. 49-50.

²¹⁴ «One of the chief objections both to mechanical drill work and to the assigning of subject-matter too difficult for pupils is that the only activity to which they actually incite the pupils is in lines too easy for them. Inly the powers already formed, that habits already fixed, are called into play; the mind [...] is not called into action. Hence apathy in children naturally sluggish, or mind-wandering in children of a more imaginative nature». Ivi, p. 57

proporre agli studenti dei compiti che equilibrino la difficoltà con la semplicità, cosicché il compito diventi una sollecitazione intellettuale²¹⁵.

È chiaro, però, che la scelta dei compiti dipenda dall'insegnante che, se ben capace e ben formato, organizzerà un lavoro educativo in grado di sollecitare nei suoi studenti i poteri cognitivi già consolidati, stimolandone, però, degli altri e contribuendo alla loro crescita intellettuale, fornendo loro tutti gli strumenti necessari per poter divenire liberi, autonomi e in grado di abitare all'interno di una realtà democratica²¹⁶.

2.5 Il pensiero riflessivo e l'immaginazione

Si è fin qui sottolineato in che modo Dewey abbia considerato il pensiero «il discernimento della relazione fra quel che cerchiamo di fare e quel che succede in conseguenza» e che, per questa ragione, «nessuna esperienza [...] è possibile senza qualche elemento di pensiero»²¹⁷. Pensare significa dunque considerare gli effetti del proprio agire, ovvero ciò che potrebbe accadere qualora si dirigesse la propria vita in una direzione anziché in un'altra²¹⁸. Colui che pensa è un individuo lungimirante, ossia dotato di una dote immaginativa con la quale prevedere le conseguenze degli eventi ancor prima che si verifichino²¹⁹. Ciò giustifica una relazione dialettica tra il pensiero e l'immaginazione, dal momento che attraverso il pensiero si immaginano circostanze passate o future e si riflette sugli esiti positivi o negativi che esse hanno determinato o che potrebbero determinare²²⁰. Pertanto,

²¹⁵ «When an activity is too easy and simple, a person either engages in it because of the immediate pleasurable excitement it awakens, or he puts enough of his powers upon it [...] to perform what is required in a perfunctory way. While he lets his mind wander to other things where there is at least enough novelty to keep his fancies going». Ivi, pp. 56-57.

²¹⁶ «Good teaching [...] is teaching that appeals to established powers while it includes such new material as will demand their redirection for a new end, this redirection requiring thought – intelligent effort. [...] Educative effort is a sign of the transformation of a comparatively blind activity [...] into a more consciously reflective one». Ivi, p. 58.

²¹⁷ J. Dewey, *Democracy and Education* [1916], tr. it. E. E. Agnoletti, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1954, p. 186.

²¹⁸ Borghi, rispetto al pensiero così come fu inteso da Dewey, affermò che esso rappresenta «l'unico potere a disposizione dell'organismo per modificare l'ambiente e per padroneggiare leggendo in esso le linee delle possibilità di sviluppo ulteriore in esso implicite ma che solo un'intelligenza riflessiva e costruttiva era in grado di enucleare». Pertanto, l'intelligenza apparse a Dewey «come essenzialmente previsione e anticipazione del futuro». L. Borghi, *Educazione e società nel pensiero di John Dewey*, cit., p. 10.

²¹⁹ Per comprendere il motivo che sottende l'interesse che Dewey e alcuni pragmatisti hanno attribuito all'immaginazione, è sufficiente ricordare che «on Dewey's view imagination is as much a normal and integral part of human activity as is muscular movement. Peirce observed likewise that imagination is as inherent in human as dam building is for beavers or nest building is for birds: "the whole business of ratiocination, and all that makes us intellectual beings, is performed in imagination». S. Felsmire, *John Dewey and Moral Imagination*, Indiana University Press, Bloomington 2003, p. 64.

²²⁰ «Imagining is therefore a subset of reflection but cannot be counted as equivalent». C. Rodgers, *Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking*, cit., p. 850.

l'immaginazione è quella facoltà del pensiero che rende presente ciò che nel qui e ora non esiste, ma che potrebbe guidare l'agire valutandone conseguenze sia positive che negative²²¹.

L'immaginazione era inoltre intesa da Dewey come una risorsa strettamente correlata alla vita ordinaria del fanciullo, nonché l'essenza della sua attività intellettuale, in quanto è tipico delle menti più giovani pensare l'ignoto²²².

In *Democracy and Education* Dewey rifletté molto sul legame tra il pensiero riflessivo e l'immaginazione, specificando come questo rapporto rappresenti «il tentativo intenzionale di scoprire delle connessioni specifiche fra qualcosa che facciamo e le conseguenze che ne risultano, in modo che le due cose diventino continue»²²³, affinché tutto quello che accade, o che potrebbe accadere, sia previsto e ragionato. A suo dire, «il punto di partenza di qualsiasi processo di pensiero è [...] *in fieri*», focalizzato, cioè, «in quel che diverrà, nel modo in cui si svilupperà»²²⁴ ed essere responsabili e consapevoli dei propri stati mentali implicherebbe il prevedere tutto questo, affinché si tuteli il benessere del singolo e dell'intera comunità. A titolo esemplificativo, il pensatore americano fece riferimento a un uomo in guerra che pensa e immagina a quali effetti disastrosi essa potrebbe condurre e cosa accadrebbe qualora il combattimento fosse vinto da una fazione anziché da un'altra. Chi non si limita a vivere subendo gli eventi, ma pensa in modo attivo, critico e personale, tende quindi a immaginare, con l'ausilio del pensiero, possibili conseguenze, cercando di tenere tutto sotto controllo ed eludendo la possibilità di essere vittima degli stessi²²⁵.

Tuttavia, un riferimento esplicito all'immaginazione Dewey lo fece nella seconda edizione di *How We Think*, nella quale l'immaginazione fu descritta come una facoltà tipica del processo mentale²²⁶. Allo scopo di evitare qualunque interpretazione fallace relativa al modo di intendere l'immaginazione, Dewey puntualizzava la differenza che intercorre tra quest'ultima e la fantasia, una

²²¹ «Imagination [...] is the capacity that makes possible the passive aspect of experience, the movement from surroundings to organism». T.A. Rømer, *Imagination and Judgement in John Dewey's Philosophy: Intelligent Transactions in a Democratic Context*, in «Educational Philosophy and Theory», (2) 2012, p. 141.

²²² Come ricordò Giovanni Maria Bertin nel suo libro dal titolo *L'ideale estetico*, l'immaginazione fu intesa da Dewey come «un modo di vedere e sentire le cose come se esse costituissero un tutto integrale [...] che si verifica quando diversi materiali sensibili, emozione e significato convergono in una unione che segna una nuova nascita nel mondo, rinnovando cose vecchie e familiari; l'immaginazione è l'intelletto che cerca e raccoglie con gioia ciò che è nuovo nella percezione, ma è durevole nella possibilità della natura». G.M. Bertin, *L'ideale estetico*, La Nuova Italia, Firenze 1974, p. 211.

²²³ Ivi, p. 187.

²²⁴ *Ibidem*.

²²⁵ Secondo Dewey, infatti, «imagination is a particular manifestation of the comprehensive interpenetration of habits. "Imaginative sentiments" and "imaginative intuitions" are expressions of habits as they form and reform new structures or configurations». V. Kestenbaum, *The Phenomenological Sense of John Dewey. Habit and Meaning*, Humanities Press, New Jersey, 1977, p. 23.

²²⁶ «Imagination is a way of seeing and feeling things as they compose an integral whole». J.J. McDermott, *The Philosophy of John Dewey*, cit., p. 86.

precisazione necessaria, in quanto accade molto spesso che i due termini vengano confusi o utilizzati come sinonimi. Secondo lo studioso statunitense non doveva affatto essere così, dal momento che la fantasia favorirebbe un distacco dalla realtà dei fatti; al contrario, l'immaginazione è fedele agli eventi concreti e attraverso essa si possono ipotizzare i molti modi con cui affrontare una situazione indeterminata, ancora prima che le soluzioni si applichino e i cambiamenti si determinino²²⁷.

In questo modo veniva affermata «l'essenziale connessione dell'intelligenza con un futuro non realizzato»²²⁸ che, grazie al potere della mente umana, può essere immaginato. Da questa convinzione si evince la grande forza costruttiva e creativa che Dewey attribuiva al pensiero, definendola uno strumento attraverso cui riuscire ad andare oltre il reale, giacché in grado «di prevedere le conseguenze future e di rispondere [...] a stimoli del comportamento attuale»²²⁹. Pensare in modo riflessivo significa allora riuscire a vedere oltre ciò che appare, riconoscendo gli effetti positivi e negativi di un'azione ancor prima che essa si determini, considerando «la portata dell'avvenimento su quel che può essere ma non è ancora»²³⁰.

Va precisato, inoltre, come nell'ottica deweyana l'immaginazione sia stata considerata in duplice modo: come una dote empatica che permette di immaginare, e quindi di capire, gli stati emotivi altrui; come una dote creativa, attraverso la quale prendere le distanze dalla *routine* e dalla meccanicità sia mentale che fisica²³¹.

D'altra parte, Dewey sin da giovane aveva sostenuto come la conoscenza e il pensiero si determinino per merito di una situazione indeterminata (o problematica) che, in quanto tale, deve essere affrontata, cambiata e risolta. In tal senso, pensare significherebbe allora immaginare che una circostanza muti, ossia assuma connotati nuovi e si liberi da qualsivoglia problema²³². Del resto, per lo scopo del pensiero doveva essere quello di raggiungere una conclusione che, per merito del pensiero, può essere ipotizzata e *immaginata ex ante*²³³.

²²⁷ «A Dewey states, “the healthy imagination deals not with the unreal, but with the mental realization of what is suggested. Its exercise is not the purely fanciful and ideal, but a method of expanding and filling in what is real». J. B. Bleazby, *Dewey's of Imagination in Philosophy for Children*, in «Education and Culture», 2 (2012), pp. 99-100.

²²⁸ A. Gentile, *John Dewey*, cit., p. 63.

²²⁹ Ivi, p. 71.

²³⁰ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, cit., p. 32.

²³¹ Cfr. Ivi, p. 65.

²³² Cfr. J. Dewey, *Democrazia e educazione*.

²³³ Il modo in cui Dewey descrisse la mente e il suo potere immaginativo influenzò le tesi di molti altri studiosi. Tra questi si può annoverare Lamberto Borghi che, rifugiato in America durante la Seconda guerra mondiale, ebbe la possibilità di conoscere Dewey e di collaborare con lui. Tra gli insegnamenti che il pensatore livornese trasse dagli scritti deweyani, vi fu il modo di considerare l'immaginazione. Borghi, difatti, descrisse essa alla stregua di una capacità creativa, in grado di apportare cambiamenti e soluzioni alle situazioni nelle quali si è coinvolti, riuscendo a coglierne possibili conseguenze ancor prima che si verificano. L. Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1962, p. 118.

C'è inoltre un altro aspetto da non trascurare: la dote immaginativa può essere la speranza di un domani diverso e migliore. Senza l'immaginazione, infatti, ciascuna persona finirebbe per accettare il mondo così com'è, divenendo vittima di un'esistenza infelice e deprivata da qualunque possibilità di miglioramento²³⁴.

Ciononostante, le scuole tradizionalmente intese tendevano a scoraggiare la capacità immaginativa degli studenti, in quanto, come spiegato dallo stesso Dewey in alcune pagine di *How We Think*, si prediligeva un apprendimento meccanico che assecondasse le richieste del docente e dell'istituzione educativa, non concedendo spazio a sufficienza alla creatività, all'inventiva e a qualsiasi forma di immaginazione, in quanto ciascun alunno doveva assecondare le volontà dei docenti e determinare un apprendimento che rispondesse alle aspettative provenienti dall'esterno.

A ben vedere, in alcune scuole italiane ancora oggi le cose sembrano andare in questo modo: il processo di scolarizzazione e quello immaginativo rappresentano due mondi paralleli e ciò che conta è conformarsi al sistema scolastico, raggiungere gli obiettivi specifici che i docenti hanno preventivamente prefissato, attenersi alle direttive ministeriali e dare prova di stare apprendendo non tanto come si vuole, ma come si deve. In un contesto scolastico di questo tipo l'immaginazione appare quindi un fronzolo, un capriccio la cui manifestazione è resa possibile all'interno di altri contesti, finendo per non trovare spazio nelle sedi scolastiche²³⁵.

Ritornando alle scuole contemporanee a Dewey, va precisato che la diffidenza nei confronti dell'immaginazione motivò la scissione tra le materie che richiedono l'utilizzo dell'immaginazione (come la storia, le belle arti, la musica e la letteratura) e quelle che, invece, necessitano di un rigore oggettivo e ben circoscritto (come la matematica, le scienze fisiche, la grammatica e la geografia). Al contrario, egli ritenne invece necessario sostenere come tutte le discipline necessitassero del potere dell'immaginazione per essere apprese e interiorizzate e che l'immaginazione e la mente dovessero essere costitutivi dell'uomo nella sua complessità e nella sua essenza reale²³⁶.

²³⁴ «Without this capacity, we would simple have to accept the status quo and there would be no need for thinking». J. B. Bleazby, *Dewey's of Imagination in Philosophy for Children*, cit., p. 99.

²³⁵ Cfr. K. Egan, M. Stout, K. Takaya, *Teaching and Learning Outside the Box*, Teachers College Press, New York 2007, pp. 3-20.

²³⁶ «The evil that especially concerns us in this »connection [...] is failure to see that viral appreciations – that is, ideas involving emotional response and imaginative projection – are ultimately as necessary in history, mathematics, scientific fields, in all so-called “informational” and “intellectual” subjects, as they are in literature and the fine arts. Human beings are not normally divided into two parts, the one emotional, the other coldly intellectual – the one matter of fact, the other imaginative». J. Dewey, *How We Think*, cit., p. 278.

2.6 La ricostruzione filosofica del pensiero riflessivo in *Reconstruction in Philosophy*

Un testo deweyano nel quale sono presenti alcuni impliciti pedagogici che si ricollegano alle opere *How We Think* e *Democracy and Education*, permettendo di riflettere in maniera ulteriore sull'educazione intellettuale volta allo sviluppo del pensiero riflessivo, è *Reconstruction in Philosophy* del 1919, nata da un insieme di conferenze che Dewey aveva tenuto in Giappone. L'opera rappresenta un importante tentativo da parte dello studioso americano di avviare una ricostruzione filosofica, ovvero un processo mirato al conferimento di un valore concreto alla filosofia, avvicinandola alle situazioni di vita quotidiana e scongiurando la possibilità che essa rimanga una mera speculazione astratta e fine a sé stessa. L'idea di una filosofia "pratica", le cui teorie servono per orientarsi nella vita di tutti i giorni, è rappresentativa dello strumentalismo deweyano, il quale sosteneva un rapporto diretto tra la mente e l'esperienza, a favore di un pensare (anche quello di natura filosofica) che fosse uno strumento per affrontare le questioni concrete della vita di tutti i giorni. In questo modo, Dewey attribuiva alla filosofia un'implicazione attiva e operativa.

La rilevanza dello scritto del 1919, inoltre, emerge dalle riflessioni che qui Dewey fece riguardo l'origine del pensiero, le quali possono essere considerate un sostengono rispetto a quanto affermato nei suoi scritti pedagogici. Nel dettaglio, all'interno del quarto capitolo di *Reconstruction in Philosophy* Dewey ritornò su una questione già affrontata da giovane, ovvero il rapporto tra la mente e l'esperienza. Anche in questo caso, il pensatore americano prese le distanze da molti filosofi di orientamento empirista come Francesco Bacone (1561-1926) e John Locke²³⁷ che avevano esaltato il valore dell'esperienza, affermando come, in assenza di «una facoltà puramente razionale in possesso dell'umanità», ci si debba accontentare di ciò che si possiede, ovvero «dell'esperienza, e trarne il massimo partito»²³⁸. Secondo gli empiristi l'unico modo per allontanarsi dalle false credenze e dalle tradizioni manchevoli era infatti quello di avere piena fede nell'esperienza, in quanto capace di generare una forma autentica di pensiero e di guidare l'uomo nelle sue azioni presenti e future.

Un'inversione di rotta rispetto all'empirismo la si ebbe alla vigilia dell'Ottocento con la nascita e la diffusione della biologia, la quale ricoprì un ruolo importante nella revisione del rapporto tra l'uomo e l'esperienza. Si iniziò a capire come nessun essere vivente sia totalmente inerme e in balia degli agenti esterni, dal momento che nessun «organismo [...] se ne sta ad aspettare che gli capit

²³⁷ Si ricordi come John Locke abbia definito l'esperienza come quell'elemento capace di fornire «la luce che basta a guidare i passi dell'uomo in una condotta decorosa»: non è quindi la mente ad elevare l'uomo, il suo proliferare di idee e pensieri, bensì l'esperire. Ivi, p. 99.

²³⁸ J. Dewey, *Reconstruction in Philosophy* [1919], tr. it. di G. De Ruggero, *Ricostruzione filosofica*, Laterza, Bari 1931, p. 99.

qualcosa»²³⁹, ma fa qualcosa. Seguendo questo orientamento di pensiero, Dewey affermava che la ragione e l'esperienza devono vivere una relazione dialettica, in quanto entrambi si costituiscono e si influenzano a vicenda, senza che uno dei due abbia maggiore rilevanza rispetto all'altro²⁴⁰. La consapevolezza che l'esperienza rappresentasse un momento d'incontro attivo tra l'uomo e il mondo a lui circostante motivò Dewey a prendere le distanze, ancora una volta, dalla filosofia classica che, per un lungo tempo, aveva sostenuto l'esistenza di un esperire inteso come un momento di assoggettamento da parte dell'uomo, nonché di ripetizione meccanica di gesti e di comportamenti. Nella prospettiva deweyana l'esperienza rappresentava, invece, un'apertura verso il progresso e, nel fare questo, la ragione fu intesa come una facoltà determinante. La mente umana, infatti, fu descritta da Dewey come portatrice di una «intelligenza sperimentale» che «libera l'uomo dal legame del passato, dovuto ad ignoranza e ad accidentalità, irrigidito dall'abitudine. Essa prospetta un futuro migliore e aiuta l'uomo a realizzarlo»²⁴¹.

In *Reconstruction in Philosophy*, veniva teorizzata l'esistenza di un'intelligenza che non è «posseduta una volta per tutte», perché è una capacità che vive «un costante processo di formazione»²⁴² e di educazione che ne tutela l'essenza e l'esistenza. Tale convinzione indusse il pensatore americano a prendere nuovamente le distanze da Kant e dai suoi *giudizi sintetici a priori* che, non avendo un'origine empirica, rappresentavano una mente umana in maniera anarchica e assolutistica. Tale idea kantiana fu dunque considerata da Dewey come inconcepibile, poiché, a suo dire, i concetti *a priori* si alimentano del senso comune, del sentito dire e del “si fa così”, tutti elementi che atrofizzano la mente non permettendole di pensare in modo libero. Come già ricordato, a differenza di quanto enunciato da Kant, Dewey sosteneva una relazione complementare tra la ragione e l'esperienza, affermando come quest'ultima permetta alla prima di attivarsi, di determinarsi ed evitando, in questo modo di «cadere [...] in una paralizzante devozione a un'autorità sovra-empirica o in un'urtante razionalizzazione delle cose, così come sono»²⁴³.

A scapito di qualunque forma *a priori* della mente, Dewey ricordava che il pensiero si attiva all'interno di circostanze problematiche e caotiche, senza le quali nessuna attività cognitiva sarebbe possibile. A questo proposito, egli affermava che gli «esseri che pensano sono quelli la cui vita

²³⁹ Ivi, p. 105.

²⁴⁰ All'interno della prospettiva deweyana l'organismo non fu inteso come un essere «inattivo» che «aspetta [...] gli capitò qualcosa. Esso non attende passivo e inerte che qualcosa gli s'imprima dall'esterno. L'organismo agisce [...] sul suo ambiente. Per conseguenza, i mutamenti prodotti nell'ambiente reagiscono sull'individuo e sulle sue attività» ed è «questa stretta connessione tra forme attive e passive» a costituire l'esperienza. Ivi, pp. 105-106.

²⁴¹ Ivi, p. 114.

²⁴² Ivi, p. 115.

²⁴³ Ivi, p. 119.

subisce» alcuni «impedimenti e costrizioni, che non possono compiere un corso inostacolato d'azione fino all'epilogo vittorioso»²⁴⁴. Pertanto, gli uomini sono incapaci di pensare liberamente «quando la loro azione, anche svolgendosi tra difficoltà, è dettata loro dall'autorità» come nel caso dei soldati che «hanno difficoltà e restrizioni a iosa, ma in quanto soldati [...] non hanno fama di essere pensatori»²⁴⁵. A questo riguardo, allora, secondo Dewey non vi era alcun dubbio che «le difficoltà suscitassero il pensiero solo quando esso è la via di uscita imperativa e urgente, solo quando è la via» che conduce «a una soluzione. Ovunque regni l'autorità esterna, il pensiero è» visto con «sospetto»²⁴⁶ e, pertanto, viene oppresso e non educato al suo totale e completo compimento. Anche in questa occasione Dewey ribadiva che il pensiero rappresenta l'unico modo valido con il quale gli uomini possono individuare delle soluzioni ad alcune difficoltà, sebbene siano le persone ad avvalersi delle superstizioni, delle credenze, del sentito dire e delle idealizzazioni emotive. Tuttavia, Dewey non aveva alcun dubbio: solo il pensiero permetterebbe di risolvere davvero i problemi delle situazioni nelle quali si è implicati nel modo più libero e coscienzioso possibile²⁴⁷. Ne consegue, che il pensiero deweyano non sia privo di scopo, ma che sia «intenzionale, particolareggiato [...] dal carattere del perturbamento subito», il cui fine è quello di «chiarificare la situazione turbata e confusa, in tal modo che affiorino delle ragionevoli possibilità di fronteggiarla»²⁴⁸. A seguito di una circostanza problematica, la mente infatti si attiva, avvia il pensiero e inizia a produrre le prime idee, le quali sorgono a partire da una circostanza problematica, nonché dal desiderio di apportarvi dei cambiamenti, dei miglioramenti e di risolverla.

Così come precisato in *How We Think*, anche nelle pagine dello scritto del 1919 Dewey ricordava che il pensiero rende gli uomini liberi, in quanto li rende indipendenti «dal caso e dalla fatalità». E quindi «rappresenta il suggerimento di un modo di rispondere diverso da quello che avrebbe avuto luogo se l'osservazione intelligente non avesse prodotto un'interferenza verso il futuro»²⁴⁹; in questo modo veniva affermata l'idea che la ricerca sia emancipazione dal peso del mondo esterno e dalle idee altrui.

²⁴⁴ Ivi, p. 151.

²⁴⁵ *Ibidem*.

²⁴⁶ *Ibidem*.

²⁴⁷ Per Dewey «molte delusioni [...] e molti disordini mentali; probabilmente anche lo stesso isterismo, si originano come espedienti per liberarsi da elementi perturbatori in conflitto». Quest'ultime, però, sono delle soluzioni fallaci «che non ci liberano dal conflitto e dai problemi, ma solo dal sentimento di essi, in quanto ne obliterano la coscienza. Appunto perché il conflitto rimane nel fatto ed è eluso dal pensiero, viene fuori il disordine». Ivi, pp. 151-152.

²⁴⁸ Ivi, p. 153.

²⁴⁹ Ivi, p. 156.

Tuttavia, in questa sede Dewey chiariva come il pensiero sorto all'interno di una situazione problematica non ha un carattere universale, ovvero non può essere adoperato per tutte le circostanze problematiche che si presenteranno agli occhi dell'uomo. Al cambiare della situazione indeterminata, infatti, è necessario che muti anche il pensiero²⁵⁰. Per questa ragione, è indubbio che il pensiero turbi «il senso di riposo che è congiunto con le idee di verità fisse» e che «impone un pesante carico di responsabilità, nel ricercare, nell'osservare senza tregua, nel formulare scrupolosamente nuove ipotesi e nell'accertarle in modo esauriente»²⁵¹. Per questa ragione, appare spesso più conveniente affidarsi a dei pensieri predefiniti, nonostante farlo significhi rinunciare alla propria libertà e mettere a tacere il valore e la potenza insita nella propria mente, sottomettendosi a quelle altrui. Tuttavia, Dewey considerava necessario che ciascun individuo venisse educato, e quindi abituato, a pensare con la propria testa e a formulare delle idee liberamente, riconoscendosi la piena responsabilità di quanto prodotto dalla propria mente.

A proposito dell'educazione (anche di quella a stampo intellettuale) l'autore dedicò ad essa alcune riflessioni presenti nel settimo capitolo di *Reconstruction of Philosophy*, prendendo le distanze da un modo obsoleto di intendere il lavoro educativo. Nel dettaglio, Dewey criticò la visione secondo cui l'educazione rappresenti «una preparazione [...] a qualcosa di più importante che verrà dopo» che, pertanto, riguarda gli individui di giovane età non ancora del tutto indipendenti. Secondo questa visione, infatti, l'uomo adulto, proprio perché tale, non avrebbe bisogno di essere educato, formato e istruito, poiché possiederebbe già la maturità necessaria. Anticipando il concetto di *lifelong learning*, oggi particolarmente apprezzato in America e in Europa, Dewey affermò invece come «il meglio che si può dire intorno a qualunque processo speciale di educazione [...] è che esso rende i suoi soggetti capaci di ulteriore educazione [...]. L'acquisto di abilità, il possesso di conoscenza, il conseguimento di una cultura, non sono fini», bensì «segni di sviluppo e mezzi per continuarlo» in modo incessante anche dopo l'infanzia, la fanciullezza, l'adolescenza e una volta raggiunta l'età adulta²⁵². In altre parole, Dewey confermava il motto “non si finisce mai di imparare”, in quanto consapevole che la crescita, la formazione e il perfezionamento non si arrestino mai, ma procedano in maniera ciclica e

²⁵⁰ Questa convinzione si oppone a quella sostenuta nell'epoca classica, secondo la quale esistevano delle idee bell'e fatte che potevano essere intese come universali e, quindi, applicabili in più circostanze. Nell'epoca classica, però, vi era bisogno di idee e di verità fisse e immutabili, alle quali aggrapparsi in occasione di eventi destabilizzanti. All'interno di queste società la mutevolezza era però sinonimo di incertezza, a differenza degli uomini di quel tempo che, invece, prediligevano l'ordine.

²⁵¹ Ivi, p. 168.

²⁵² Questo modo di intendere l'educazione, del resto, è strettamente connesso anche con quello con cui Dewey intese l'intelligenza, la quale, non essendo una facoltà le cui caratteristiche sono date una volta per tutte, può vivere «un costante processo di formazione» che ne preservi e migliori sempre l'essenza. Ivi, p. 115.

costante per tutto il corso della vita²⁵³. Per questa ragione, egli promuoveva «una continua educazione», il cui scopo fosse quello di «liberare e sviluppare le capacità degli individui umani, senza riguardo» all'età, «alla razza, al sesso, alla classe, o alla condizione economica»²⁵⁴.

2.7 La scuola come luogo di libertà in *Schools of Tomorrow*

Nel 1915 Dewey, insieme alla figlia Evelyn, diede alle stampe *Schools of Tomorrow*, in cui veniva promossa un'idea di scuola rivoluzionaria basata sulle attività laboratoriali, sull'educazione intellettuale e sulla libertà di parola, di pensiero e di azione di ciascun studente. A ben vedere, si tratta di un'opera le cui teorie sono in continuità con quelle presenti in *The School and Society* e, soprattutto, con *How We Think*, come testimoniato nel sesto capitolo dell'opera del 1915 intitolato *Freedom and Individuality*. All'interno di quest'ultimo, infatti, Dewey e la figlia spiegavano l'importanza di concedere agli studenti la libertà di cui necessitano, a differenza del senso comune da sempre convinto che alla parola “scuola” dovesse essere affiancato il termine “disciplina”, che corrispondesse a un insieme di banchi disposti in maniera prestabilita e di studenti che, in silenzio, ascoltano le lezioni dei docenti, prendendo la parola solo se interpellati. Evelyn e John Dewey erano ambedue consapevoli che una scuola di questo genere fosse incapace di educare a un pensiero riflessivo e divergente. In altri termini, con un tono simile a *The School and Society* e a *How We Think* la scuola tradizionale veniva ancora una volta criticata e percepita come lontana da un'istituzione scolastica che adempiesse il suo compito principale: prendersi cura delle nuove generazioni, educando alla libertà, all'autonomia di pensiero e proteggendo l'essenza di una società democratica²⁵⁵. Alla scuola fu dunque riconosciuta una *funzione sociale*, dacché mirata a «diffondere l'abito della soluzione dei problemi esistenti mediante il metodo dell'intelligenza, [...] la comprensione e la trasformazione interiore degli uomini»²⁵⁶, escludendo la probabilità che si ricorra sempre e solo alla violenza, alla rivoluzione e alle lotte di classe per affrontare qualsivoglia forma di inconveniente o di

²⁵³ L'indipendenza dell'adulto fu difatti descritta dal pensatore americano come un arresto di «crescenza» e come un vero e proprio «irrigidimento» per la mente e per la personalità umani. Ivi, p. 191.

²⁵⁴ Ivi, pp. 191-192.

²⁵⁵ «Therefore a school where these fundamental characteristics are lacking must of necessity be a poor school; one where pupils do not learn anything, where they do just as they please, quite regardless of what the please, even though it be harmful to the child himself or disagreeable to his classmates and teacher». J. Dewey, E. Dewey, *Schools of Tomorrow*, Dutton & Company, New York 1915, cit., p. 132.

²⁵⁶ L. Borghi, *Educazione e società nel pensiero di John Dewey*, cit., p. 15.

disuguaglianza sociale²⁵⁷. Secondo Dewey una scuola tradizionale che promuova un'educazione libresca, oltre a non favorire lo sviluppo del *reflective thinking*, non garantirebbe la realizzazione di una società democratica fondata sulla solidarietà e sulla pace, dacché le interrogazioni e i voti determinerebbero un apprendimento percepito dagli studenti come una sorta di gara, a tal punto che «aiutare un compagno nel suo compito» diventerebbe «un delitto scolastico»²⁵⁸. Un clima di questo tipo lederebbe inevitabilmente l'essenza di una democrazia che si nutre della solidarietà e della cooperazione, due elementi che si svilupperebbero qualora, sin dalle scuole primarie, si promuovessero delle attività di tipo laboratoriale, ove gli alunni imparano facendo e sono coinvolti in gite, eventi teatrali e vari tipi di laboratori. In una realtà educativa di questo tipo la «collaborazione» diverrebbe ben presto «spontanea»²⁵⁹, favorendo il compimento della democrazia dentro e fuori le mura scolastiche.

In *School of Tomorrow*, inoltre, Dewey e la figlia criticavano le idee pedagogiche con cui si volevano conformare le nuove generazioni a degli *standard* prefissati dagli adulti. Entrambi definivano una scuola di questo tipo diseducativa, giacché incline a ledere il libero poter essere di ciascun studente²⁶⁰. La loro scuola ideale, al contrario, doveva nutrire considerazione e stima nei confronti dell'indole degli studenti. A tal fine, Evelyn e il padre sottolineavano l'importanza di garantire all'interno delle scuole di vario ordine e grado il libero movimento, sia esso fisico che mentale. Quella promossa da Evelyn e John Dewey doveva quindi essere un'istituzione educativa dinamica, capace di mutare secondo le necessità, le caratteristiche e le esigenze dei propri educandi²⁶¹. Per i due autori, qualora l'insegnante realizzasse una scuola di questo tipo, nella quale gli studenti operano concretamente, si confrontano, sperimentano e imparano a pensare, ci si renderebbe conto di quanto la spontaneità, la vivacità, la curiosità e l'iniziativa dell'alunno non debbano essere repressi,

²⁵⁷ Come scrisse Borghi, se «il fine esclusivo dell'educazione fosse quello della preparazione degli alunni alla società esistente e del loro agguerrimento contro un mondo agitato dalla lotta e mosso dalla concorrenza, se il suo compito fosse solo quello di sviluppare le loro abilità [...] naturali, allora la scuola attenderebbe meglio al suo ufficio sviluppando le capacità agonistiche, emulative e competitive negli alunni». *Ibidem*.

²⁵⁸ Ivi, pp. 15-16.

²⁵⁹ *Ibidem*.

²⁶⁰ A tal proposito, significativa è la seguente domanda retorica: «are we believe, with Rousseau, that education is the process of making up the discrepancy between the child at his birth and the man as he will need to be, “that childhood has its own ways of seeing, thinking, and feeling”, and that the method of training these ways to what a man will need is to let the child test them upon the world about him?». Ivi, p. 134.

²⁶¹ «Education which finds out what children really are may be able to shape itself by this knowledge so that the best can be kept and the bad eliminated». Ivi, p. 139.

poiché costituiscono una parte determinante per l'insegnamento e contribuiscono al processo di crescita, di formazione e di apprendimento²⁶².

Precisata l'idea che la libertà sia un elemento imprescindibile per un lavoro educativo che si rispetti, venivano poi fatte alcune considerazioni interessanti riguardo il metodo pedagogico di Maria Montessori (1870-1952), basato su un'impostazione scientifica²⁶³ e sulla convinzione che coinvolgere i più piccoli in attività quotidiane, come apparecchiare e sparecchiare la tavola, spolverare, mantenere in ordine l'aula e sistemare i mobili significasse educarli all'indipendenza e alla responsabilità²⁶⁴.

Dewey e la figlia manifestarono stima nei confronti della pedagogia montessoriana, sebbene non concordassero con l'idea di definire la mente umana come dotata di facoltà innate che necessitano di essere solo stimolate²⁶⁵. Come si è già evidenziato con riferimento a *How We Think*, secondo Dewey la mente è priva di capacità cognitive presenti sin dalla nascita, poiché ciascuna di essa rappresenta una conquista del lavoro educativo²⁶⁶. In altri termini, un bambino non nasce con delle capacità mentali già evolute, bensì con degli impulsi che, se ben sviluppati, potranno diventare delle risorse cognitive in senso stretto. Perché ciò accada, è necessario che i bambini vengano coinvolti in attività educative di tipo laboratoriale, che operino insieme, che si confrontino e che ogni occasione, sia essa

²⁶² Riprendendo i concetti salienti espressi in *The School and Society*, anche in questo caso Dewey pose l'accento sulla necessità di far svolgere agli alunni delle attività concrete di tipo laboratoriale, le quali, oltre a stimolare la mente e il pensare, rendono lo studente un'entità attiva e libera, nonché lo trasformano in un protagonista del proprio momento di crescita: «where the teacher's role has changed to that of helper and observer, where the development of every child is the goal, such freedom becomes as much a necessity of the work as is quiet where the children are simply reciting». Ivi, p. 140.

²⁶³ Va tuttavia ricordato come in *Democracy and Education* del 1916 Dewey criticò l'impostazione scientifica della pedagogia montessoriana, dal momento che essa rivelava «l'impazienza di giungere alle distinzioni intellettuali, senza "perdita di tempo"». Inoltre, nelle case dei bambini montessoriani lo studioso americano rintracciò un'educazione che, schiava di un'organizzazione di tipo scientifico, ossia preconstituito, non lasciava spazio a sufficienza per una crescita libera e autonoma, bensì per un processo educativo controllato dall'esterno e circoscritto secondo delle direttive imposte dagli educatori. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 198. Cfr. G. D'Addelfio, *In altra luce. Per una pedagogia al femminile*, Mondadori, Milano 2016, p. 71.

²⁶⁴ «The exercises of practical life are designed to teach the child to be independent, to supply his own wants, and to perform the actions of daily life with skill and grace». Ivi, p. 145.

²⁶⁵ In *La mente del bambino*, infatti, la Montessori scrisse che «l'educazione deve essere intesa come aiuto allo sviluppo dei poteri psichici innati nell'individuo umano; vale a dire che la comune e nota forma di insegnamento che ha per mezzo la parola non potrebbe essere usata. [...] I piccoli sono dotati di una particolare loro natura psichica. [...] Nell'intimo di ogni bambino vi è [...] un maestro vigile che sa ottenere gli stessi risultati da ogni bambino in qualunque paese si trovi. [...] Esiste dunque una forza psichica che aiuta lo sviluppo del bambino» e che universale, nonché presente sin dalla nascita. Pertanto, secondo la studiosa italiana era opportuno «edificare una completa costruzione psichica, prima che l'intelligenza umana possa venire in contatto con lo spirito e influenzarlo». M. Montessori, *La mente del bambino* [1949], Garzanti, Milano 1987, pp. 1-5.

²⁶⁶ «The difference of opinion resolves itself into the acceptance of different views of the nature of the human intelligence. Montessori [...] believes that people have ready-made faculties which can be trained and developed for general purposes, regardless of whether the acts by which they are exercised have any meaning other than the training they afford». Ivi, p. 159.

pratica che teorica, venga considerata un *input* per crescere e per consolidare le proprie facoltà mentali²⁶⁷, prendendo le distanze da una didattica tradizionale fondata su un lavoro docetico artificioso, ripetitivo e spersonalizzante.

Anche in questo scritto, quindi, era presente l'idea di una scuola responsabile della maturazione delle nuove generazioni, soprattutto della loro crescita intellettuale, che deve essere basarsi su delle esperienze problematiche capaci di avviare il processo di indagine cognitiva e, quindi, di educare a un pensiero riflessivo²⁶⁸.

All'interno di *School of Tomorrow* i due autori focalizzavano quindi l'attenzione sul ruolo che le attività pratiche svolgono nel processo di educazione e di insegnamento, sostenendo l'idea, già promossa da Dewey in *The School and Society*, che l'apprendimento passivo e dottrinale debba essere sostituito da uno pratico e di matrice esperienziale, capace di *risvegliare* le menti di ciascun studente e di contribuire alla formazione di un pensiero autentico e di una democrazia intesa come un modo di vivere, di relazionarsi con gli altri e di partecipare alle questioni sociali, politiche ed economiche. Dewey era dunque consapevole di come un concetto disciplinare diventi di facile e immediata comprensione se fatto vivere concretamente attraverso attività laboratoriali di vario tipo, attraverso le quali "toccare con mano" determinate nozioni e apprenderle non meccanicamente, bensì mediante una comprensione e una sedimentazione profonda²⁶⁹. In questo modo, l'attività di cucina rappresenterebbe non solo un momento durante il quale lo studente è chiamato a preparare un pasto, bensì un'occasione per imparare molto altro, come alcuni concetti appartenenti al mondo della fisica e della chimica, ma anche il valore di dedicarsi a un'attività per la quale è necessario l'impegno, la dedizione e l'attenzione.

Tuttavia, in *School of Tomorrow* Dewey e la figlia ribadivano come le attività pratiche non fossero educative di per sé, ma che lo diventavano qualora fossero pensate e strutturate adeguatamente. Tali attività devono infatti essere problematiche, vicine agli interessi, alle caratteristiche degli alunni e alle condizioni sociali nelle quali si è implicati. Secondo Dewey, una didattica di questo tipo sarebbe

²⁶⁷ Come sostenuto in *The School and Society* e in *How We Think*, anche in questo scritto Dewey sottolineò l'importanza di coinvolgere gli alunni in attività di gruppo, poiché consapevole di come esse potessero aiutare ciascuno a *cooperare* con gli altri, al fine di realizzare una società di tipo democratico. Ivi, p. 161.

²⁶⁸ «Most American educators think that the training of the pupil to habits of right thinking and judgment is best accomplished by means of material which presents to him real problems, and they think that the measure of reality is found in connection with the experiences of life out of school». Ivi, p. 158.

²⁶⁹ «Take the child studying weights and measures; he reads in his text-book that weight quarts make a peck, but when he does examples he is apt, as every schoolteacher knows, to substitute four for eight. Evidently, the statement as he read it in the book did not stand for any-thing that goes on outside the book, so it is a matter of accident what figure lodges in his brain, or whether any does». Ivi, p. 293.

definibile come attiva, nonché attenta a educare virtù come l'intelligenza e l'originalità, a discapito di quelle dell'obbedienza, della sottomissione e della docilità tipiche della scuola tradizionale²⁷⁰.

Rispetto allo scritto qui citato, merita altresì attenzione il valore educativo che Dewey e la figlia attribuivano all'*errore*. Per entrambi era fondamentale che gli studenti comprendessero come sbagliare sia un pretesto per migliorarsi, a differenza di quanto sostenuto dalle scuole a stampo tradizionale, per le quali non ottenere un buon voto e non soddisfare le richieste e le aspettative del docente era considerato un limite e non certo un pretesto per crescere e migliorarsi.

2.8 La matrice creativa dell'intelligenza

Sette anni dopo la pubblicazione di *How We Think*, Dewey ritornò a discutere del pensiero all'interno di un volume del 1917 intitolato *Creative Intelligence. Essays in the Pragmatic Attitude*, nel quale sono presenti delle riflessioni suggestive in merito al tema dell'intelligenza. In questa occasione, Dewey ragionò sulla relazione che intercorre tra l'intelligenza, e quindi il pensare riflessivo, e la creatività, dal momento che le operazioni mentali venivano descritte come delle attività innovative che si discostano dalla *routine*²⁷¹. In continuità con quanto scritto nel 1910, «l'intelligenza» era definita «uno strumento attivo e creativo, attraverso il quale l'individuo può dare un senso profondo e autentico alla propria esistenza e agli avvenimenti futuri, rendendo così la propria azione libera e priva di qualsiasi carattere puramente meccanico»²⁷². Nella visione deweyana l'intelligenza era proiettata verso il futuro e ciò conferiva estrema libertà e creatività²⁷³.

In *Creative Intelligence* Dewey ribadiva che l'intelligenza deve contribuire a un'elaborazione attiva e creativa degli stimoli provenienti dall'esterno. Pertanto, anche in questo caso alla mente veniva attribuito un potere immaginativo e creativo, in quanto risorsa attraverso cui pensare a ciò che

²⁷⁰ Della scuola tradizionale Dewey criticò anche la tendenza a premiare l'omologazione a un pensiero e a degli *standard* predefiniti che sono stabiliti dall'istituzione e dai docenti, affermando come tutto questo rappresenti una *mortificazione* dell'intelligenza dello studente e del suo percorso formativo: «the inevitable result is that the child is that the child is rewarded when his memory is successful, and punished by failure and low marks when it is not successful. The emphasis shifts from the importance of the work that is done to the pupil's degree of external success in doing it. [...] The pupil has to fight [...] against the discouragement of never reaching the standard he is told he is expected and pointed out». Ivi, p. 297.

²⁷¹ «A pragmatic intelligence is a creative intelligence, not a routine mechanic». J. Dewey, *The Need for a Recovery of Philosophy*, in *Creative Intelligence. Essays in the Pragmatic Attitude*, Henry Holt and Company, New York 1917, p. 64.

²⁷² A. Gentile, *John Dewey*, cit., p. 51.

²⁷³ «Intelligence is [...] instrumental through action to determination of the qualities of future experience. But the very fact that concern of intelligence is with the future, with the as-yet-unrealized [...], makes the action in which it takes effect generous a liberal». Ivi, p. 64.

non si è ancora realizzato e, quindi, potenzialmente realizzabile. Per questo motivo, secondo Dewey non v'è alcun dubbio che pensare significhi fare «un salto dal noto all'ignoto»²⁷⁴, il che implica la capacità di prevedere, di intuire e di vedere oltre il presente. In questo senso, allora, si spiega perché, anche in questa occasione, Dewey abbia attribuito «all'intelligenza un carattere attivo, riflessivo e creativo: che [...] può portare alla realizzazione di un nuovo ordine di cose attraverso un atteggiamento libero, soggettivo, personale, critico, consapevole e responsabile da parte dell'individuo»²⁷⁵. Per questa ragione, egli non dimenticò la valenza democratica dell'intelligenza, intesa come una capacità prettamente umana di cui tutti possono disporre: quando si fa riferimento all'intelligenza, non ci sono distinzioni di classe o di ceto, in quanto si tratta di un aspetto che, mediante appositi interventi educativi, ciascuna persona può disporre senza distinzioni di sorta²⁷⁶. Ne consegue che l'educazione intellettuale può – e deve – essere rivolta a chiunque, rappresentando un vero e proprio processo democratico in grado di contribuire alla realizzazione della democrazia.

All'interno di *Creative Intelligence*, inoltre, Dewey ribadiva lo stretto rapporto tra l'intelligenza e la prassi, in quanto consapevole che il pensare fosse sollecitato da contingenze esterne che rendono la mente una facoltà strettamente interconnessa con l'esperienza²⁷⁷. Un'idea, quest'ultima, che era sostenuta ancora una volta attraverso una critica all'empirismo inglese e al suo aver inteso il pensiero alla stregua di una raccolta meccanica di dati provenienti dall'esperienza. L'empirismo, in altri termini, non riconosceva alla mente umana alcun carattere costruttivo, ma si limitava a intenderla un assimilatore passivo di dati empirici. Una simile teoria, come si è detto, non era apprezzata da Dewey che giudicava il pensiero nel suo valore attivo, ovvero come una facoltà che è sì stimolata dalle circostanze esterne, ma la cui elaborazione possiede delle tonalità creative e, per questo motivo, del tutto originali²⁷⁸. Ancora una volta veniva affermata la qualità immaginativa tipica dell'intelligenza, la quale permetterebbe di emanciparsi dall'empirico superandolo. La mente e il suo pensare non rimangono ancorati a ciò che è tangibile, ma tendono verso delle finalità sempre nuove che esulano dalla mera apparenza. L'intelligenza è dunque da intendersi come «uno strumento attivo e creativo,

²⁷⁴ Ivi, p. 57.

²⁷⁵ Ivi, p. 58.

²⁷⁶ «Intelligence becomes truly liberal: knowing is a human undertaking, not an esthetic appreciation carried on by a refined class or a capitalistic possession of a few learned specialists, whether men of science or of philosophy». J. Dewey, *The Need for a Recovery of Philosophy*, cit., p. 64.

²⁷⁷ «Intelligence cannot operate fruitfully in a vacuum. It must [...] have “hands and feet”». Ivi, p. 73.

²⁷⁸ Rispetto al mondo in cui l'empirismo definì il pensiero, Dewey infatti scrisse: «thinking was therefore treated as lacking constructive power; even its organizing capacity was but simulated, being in truth but arbitrary pigeonholing». Ma per Dewey «a pragmatic intelligence is a creative intelligence, not a routine mechanic. [...] But the very fact that the concern of intelligence frees action from a mechanically instrumental character. Intelligence is [...] instrumental through action to the determination of the qualities of future experience». Ivi, pp. 23-64.

attraverso il quale l'individuo può dare un senso profondo e autentico alla propria esistenza e agli avvenimenti futuri, rendendo così la propria azione libera e priva» di un «carattere puramente meccanico»²⁷⁹.

Inoltre, all'interno del saggio, il discorso relativo all'intelligenza si articolava attraverso una critica rivolta a una filosofia che, per troppo tempo, era stata vittima di riflessioni a carattere metafisico, ovvero attenta a questioni lontane dal presente e dal reale. In *Creative Intelligence* Dewey sottolineava, invece, il carattere pratico della filosofia, a sostegno dell'idea che essa rappresenti una riflessione attenta alle questioni reali della vita, capace di orientare l'agire pratico di ciascun individuo. Per Dewey il fine ultimo delle riflessioni filosofiche, quindi, era quello di «riesaminare l'eredità filosofica alla luce delle nuove esigenze culturali, che coincidono con quelle di una realtà in continuo dinamismo e movimento»²⁸⁰. In un simile scenario, l'intelligenza, che regola parimenti l'atto filosofico, non poteva che essere intesa come «una facoltà libera, in grado di accogliere il presente, il passato e il futuro attraverso la sua opera unificatrice»²⁸¹.

Nel 1917 Dewey diede alle stampe anche *The Need for a Recovery of Philosophy*, dove, riprendendo quanto espresso in *Creative Intelligence*, definiva l'intelligenza un tendere in avanti, un proiettarsi verso qualcosa di nuovo, di diverso e di migliore, un vero e proprio beneficio per l'uomo e per la realtà sociale che lo circonda. Ancora una volta emergeva quindi l'idea di una mente che, se opportunamente formata, libera l'azione dell'uomo dalle dicerie o dalle direttive esterne, ovvero «un'intelligenza creativa» e «non una *routine* meccanica»²⁸² che conferisce unicità e originalità a tutto quello che viene asserito e realizzato.

2.9 Considerazioni ulteriori sul valore pedagogico del pensiero riflessivo

Le congetture relative al pensiero riflessivo e alla scuola come luogo di libero pensiero e di libero movimento non si esaurirono con gli scritti del primo decennio del XX secolo, ma proseguirono negli anni avvenire, in particolare nel 1925 con la pubblicazione dell'opera *Experience and Nature*²⁸³, nella

²⁷⁹ A. Gentile, *John Dewey*, cit., p. 51.

²⁸⁰ Ivi, p. 53.

²⁸¹ *Ibidem*.

²⁸² J. Dewey, *The Naturalistic Theory of Perception by The Senses*, tr. it. di G. Matteucci, *Per una filosofia risanata. Intelligenza e percezione*, Armando, Roma 2009, p. 82.

²⁸³ Il testo è stato pubblicato in seconda edizione nel 1929. Qui Dewey rifletté sul metodo di indagine della filosofia inteso come «qualcosa di naturale, che presenta i “tratti generici” del cambiamento, rappresentando l'esperienza complessiva della vita dell'organismo vivente». G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia*, cit., p. 65.

quale Dewey, utilizzando un linguaggio più filosofico rispetto a quello utilizzato in *How We Think*, tornò a riflettere sulla relazione che intercorre tra l'individuo, l'esperienza e il pensare.

Come si è scritto in precedenza in *How We Think*, Dewey chiariva come le radici del pensiero riflessivo risiedano fuori dalla mente umana, ovvero nell'esperienza e nelle problematiche reali. Quest'ultima consapevolezza veniva ripresa nell'opera del 1925, in cui si precisava come ciò che si pensa, si afferma e si compie sia il risultato delle esperienze esterne, soprattutto di quelle di natura problematica. La conclusione alla quale giunse Dewey fu allora «tanto inquietante quanto assolutamente attuale», ossia che «il cuore del pensare risiede in un'assenza di controllo da parte del soggetto sul suo proprio pensiero»²⁸⁴. In *Experience and Nature*, infatti, Dewey criticava spesso coloro che teorizzavano una razionalità «compiuta e perfetta»²⁸⁵, dimenticando che il pensiero, derivando da una situazione indeterminata e quindi problematica, non è immune da difetti.

Anche in questo caso, l'autore coglieva nuovamente l'occasione per ribadire come l'esperienza costituisca il fondamento della vita umana e del pensiero, dal momento che, presentando «caratteri di precarietà» ed essendo spesso critica e problematica, stimola l'uomo a pensare. Per Dewey senza l'esperienza l'uomo allora non riuscirebbe ad elaborare un sistema di pensiero ricco e complesso che gli permetta di vivere la propria esistenza in prima persona e in maniera attiva.

In *Experience and Nature* veniva inoltre approfondito il carattere strumentale del pensiero, già precedentemente esposto nelle pagine di *How We Think* e di *Reconstruction in Philosophy*. Anche in questo caso, infatti, Dewey sottolineava in che modo il pensiero e la conoscenza, una volta sorti a fronte di un'esperienza problematica, tendano a ritornare ad essa, risolvendone il problema e ripristinando l'equilibrio iniziale. Per questo motivo, il pensiero veniva definito come l'«espressione di un'azione» dell'individuo «sulla natura», poiché «la mente designa un modo strumentale di direzione delle trasformazioni della natura»²⁸⁶. Pertanto, «il pensiero, la ragione, l'intelligenza» erano considerati da Dewey «degli aggettivi, o meglio degli “avverbi” dell'azione e non dei sostantivi, in quanto [...] usati nell'azione per prevedere le conseguenze degli eventi»²⁸⁷ e per risolvere circostanze complesse e problematiche.

Nell'ottica deweyana la mente umana, sollecitata da un'esperienza problematica, produce un pensiero che, a sua volta, determina un'azione dell'individuo sull'esperienza attraverso cui risolvere il problema. L'agire umano fu per questo motivo considerato un «oggetto tra gli eventi naturali», un

²⁸⁴ V. D'Agnese, *Il pensiero come “salto”*: educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey, cit., p. 88.

²⁸⁵ J. Dewey, *Esperienza e natura*, cit., p. XI.

²⁸⁶ G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia*, cit., p. 66.

²⁸⁷ Ivi, p. 114.

«fine naturale e soggetto che costruisce e definisce i suoi valori comprendendo la difficoltà di definire le operazioni mentali e culturali all'interno delle trasformazioni della realtà»²⁸⁸. In questo modo si chiariva la forza trasformatrice che Dewey attribuiva alla mente umana²⁸⁹, il suo potere di cambiare le circostanze avverse, senza rimanerne succube²⁹⁰.

Nel 1929 Dewey decise di riprendere in mano *Experience and Nature* e di pubblicarne una nuova edizione arricchita con delle precisazioni, probabilmente perché si era accorto dei limiti presenti all'interno della prima edizione e di alcuni concetti che gli apparivano poco chiari. All'interno dell'edizione del '29, infatti, egli specificava, in modo più esaustivo rispetto al passato, il legame dialettico che intercorre tra l'esperienza e la natura: ogni esperienza si realizza all'interno della natura, un contesto, cioè, articolato e complesso nel quale gli uomini compiono delle esperienze attraverso cui avviare il proprio pensiero.²⁹¹ Ne consegue, allora, che l'esperienza non è «una sorta di velo che separa l'uomo dalla natura, ma, al contrario, rappresenta il mezzo attraverso cui gli esseri umani»²⁹² si muovono all'interno di essa.

Anche in *Experience and Nature* Dewey non trascurò il potere della mente, sottolineando, ancora una volta, l'origine del pensiero riflessivo e il rapporto che intercorre tra esso e l'esperienza²⁹³. Il *reflective thinking* era descritto infatti come uno strumento grazie al quale l'uomo riesce a «muoversi» all'interno della natura, ovvero in un mondo «con eventi incontrollabili che determinano cambiamenti inaspettati e che, però, bisogna controllare»²⁹⁴, prevedere e trasformare con la forza della mente²⁹⁵. Così facendo, Dewey chiariva in che termini la mente umana sia capace di modificare l'esperienza problematica e la natura all'interno della quale essa si è determinata, divenendo il «costruttore consapevole» del «suo ambiente» e «della sua azione»²⁹⁶, in quanto dotato di una notevole forza

²⁸⁸ Ivi, p. 67.

²⁸⁹ Difatti, «la stessa intelligenza viene ricondotta da Dewey a un'abilità [...] umana di rapportarsi all'ambiente, dotata di creatività anziché meccanicamente strumentale». J. Dewey, *Per una filosofia risanata*, cit., p. 14.

²⁹⁰ È su considerazioni che si consolidò la prospettiva *strumentalista* che, sorta dalle tesi del pragmatismo americano, sosteneva un valore *pratico* alla mente umana, in quanto definita capace di divenire *strumento* di trasformazione dell'esperienza problematica.

²⁹¹ La natura, infatti, fu descritta da Dewey come una condizione oggettiva, nella quale gli eventi dell'esperienza si determinano.

²⁹² R.M. Calcaterra, *Idee concrete, percorsi nella filosofia di John Dewey*, cit., p.118.

²⁹³ Va inoltre precisato come, nel capitolo secondo dell'edizione del 1929, Dewey abbia specificato che l'origine del pensare e quello del filosofare dipendano da un'esperienza problematica, in quanto è la «commistione di stabilità e di incertezza che ha generato il senso della filosofia». G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia*, cit., p. 112.

²⁹⁴ *Ibidem*.

²⁹⁵ «All existences are something more than products; they have qualities of their own and assert independent life». J. Dewey, *Experience and Nature*, cit., p. 113.

²⁹⁶ G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia*, cit., p. 116.

trasformatrice che esula da un mero adattamento passivo e dalla sottomissione a qualunque forma di circostanza esterna.

Le riflessioni relative al pensiero e alla sua capacità di aiutare l'uomo a destreggiarsi all'interno di un mondo arido e complesso furono esposte soprattutto nel secondo capitolo di *Experience and Nature*, in cui Dewey rifletteva sulla precarietà dell'esistenza, un vero e proprio «azzardo»²⁹⁷ causato da una forte instabilità e dal «dominio dell'ignoto»²⁹⁸. In altre parole, il mondo nel quale ciascun individuo si trova invischiato fu descritto come una sorta di

teatro del rischio, [...] instabile, paurosamente instabile. I suoi pericoli sono irregolari, incostanti, non se ne possono prevedere i tempi e le stagioni per quanto persistenti, essi sono sporadici, episodici. [...] Il momento della maggiore prosperità è quello più carico di cattivo augurio, quello più opportuno per il malocchio. La pesta, la fame, la rovina dei raccolti, la malattia, la morte, la disfatta in battaglia, la vittoria, la festa e il canto²⁹⁹.

Quella di Dewey era quindi una descrizione catastrofica della realtà, con la quale descriveva un mondo esposto al caos e alla precarietà. Tuttavia, egli affermava con consapevolezza che una realtà così incontrollabile e piena di rischi potrebbe generare nell'uomo «paura e spavento»³⁰⁰. L'individuo sarebbe quindi esposto a una realtà in costante tensione, le cui conseguenze possono ripercuotersi nella relazione con gli altri, nello studio, nel lavoro e persino nello svolgimento di attività ricreative. Per questo motivo, con un tono sorprendentemente attuale, Dewey comprese che esiste un uomo alla ricerca costante di modi sempre nuovi per fuggire a questa precarietà. Ecco spiegato il motivo di una ricerca continua di «divertimenti», di *escamotage* intesi come dei fattori «di evasione e di oblio»³⁰¹. Si tratta, però, di distrazioni momentanee che non risolvono il problema, ma lo evitano.

Si potrebbe fin qui pensare che Dewey si sia limitato ad una descrizione apocalittica della realtà fine a se stessa ma, a ben vedere, le cose non andarono proprio così. Proseguendo con la lettura del secondo capitolo di *Experience and Nature*, infatti, si può notare come l'autore abbia individuato nel pensiero un modo per non sopperire all'incertezza del mondo circostante, poiché è essa che stimola il pensiero, il quale sorgerebbe a fatica qualora l'uomo fosse invischiato in delle circostanze idilliache. Il pensiero sorge infatti per merito dell'incertezza, del dubbio, del *caos* e della frustrazione. Affinché tutto questo accada, però, Dewey puntualizzava come sia necessario che l'uomo non assuma un

²⁹⁷ J. Dewey, *Experience and Nature* [1925], tr. it. di N. Abbagnano, *Esperienza e natura*, Paravia, Torino 1948, p. 21.

²⁹⁸ Ivi, p. 23.

²⁹⁹ Ivi, p. 49.

³⁰⁰ *Ibidem*.

³⁰¹ *Ibidem*.

atteggiamento di mera accondiscendenza nei confronti del reale, ma che sia motivato ad andarvi oltre, al fine di risolvere il problema e debellare l'incertezza e la precarietà presente. Per questa ragione, Dewey ribadiva la necessità di educare al pensiero riflessivo, così come chiariva all'interno delle pagine di *How We Think*. L'educazione intellettuale sin dalla più tenera età è infatti definita necessaria, affinché gli uomini e le donne del futuro possano reagire dinnanzi agli avvenimenti avversi della vita, imparando ad avvalersi delle proprie doti cognitive e a non sopperirvi³⁰².

Il rapporto tra l'uomo e gli eventi esterni avversi in grado di stimolare il pensiero dell'uomo veniva analizzato anche nel sesto capitolo di *Experience and Nature*. Ancora una volta, Dewey affrontava questo tema muovendo delle critiche alla filosofia classica, in quanto accusata di aver considerato l'essere umano come autosufficiente e, per questo motivo, non bisognoso di vivere delle esperienze che determinino la crescita personale e intellettuale. Ciò che si escludeva nell'antichità infatti era la possibilità che l'uomo fosse manchevole di qualcosa e che, pertanto, necessitasse del mondo a sé circostante per colmare tale vuoto. Al contrario, Dewey affermava come ciascun uomo necessiti del rapporto con il mondo esterno e dell'educazione per sviluppare le proprie doti che, altrimenti, rimarrebbero delle mere potenzialità. Rispetto alla mente, infatti, lo studioso statunitense era convinto che nessun individuo ricevesse in dotazione delle capacità cognitive bell'e fatte, le quali sono il risultato della relazione dialettica con l'ambiente circostante e dell'educazione³⁰³. Per Dewey, quindi, ogni uomo sviluppa delle proprie capacità cognitive che «denotano un tipo di esistenza distinto e unico»³⁰⁴, un modo del tutto singolare di affrontare le circostanze sociali che segnerà inevitabilmente il modo di essere e di pensare di ciascuno. In altri termini, era scorretto ritenere che gli uomini ricevessero in dotazione un sistema cognitivo ben definito che li rendesse liberi e autonomi sin dalla nascita ma, al contrario, era più opportuno affermare come ogni capacità mentale fosse acquisita per merito delle interazioni con il mondo esterno e dei processi educativi.

Per Dewey, inoltre, l'esistenza di potenzialità mentali irripetibili permetterebbe a ciascun individuo di esternare la propria unicità e di affrontare i problemi della realtà in modo innovativo e personale. Questo aspetto permetteva allo studioso statunitense di affrontare un altro tema strettamente connesso con la libertà di pensiero: la responsabilità. Affermare che non esista una mente

³⁰² A questo proposito, Dewey scrisse che «assumere un atteggiamento di condiscendenza nei confronti dell'esistenza è forse una naturale compensazione umana di fronte ai conflitti della vita. Ma è anche la fonte ultima di tutti i prodotti filosofici oscuri, sofisticati e di bassa lega. Questo atteggiamento compensatorio è ciò che fa sì che si dimentichi che la riflessione esiste per guidare la scelta e l'impegno. Quindi il suo amore per la sapienza è solo una comoda trasformazione dell'esistenza mediante la dialettica, anziché essere una apertura ed un'estensione dei modi in cui l'uomo è presente nella natura». Ivi, p. 71.

³⁰³ J. Dewey, *Esperienza e natura*, cit., p. 166.

³⁰⁴ Ivi, p. 167.

dalle potenzialità innate, ma acquisite per merito del rapporto con il mondo esterno e del lavoro educativo, significò per Dewey precisare come ciascun individuo fosse l'artefice del proprio pensiero e delle proprie idee, il che lo rende responsabile dello stesso. Una responsabilità che può riguardare anche gli eventi futuri, poiché qualunque idea elaborata in modo libero e personale determina dei cambiamenti significativi a lungo termine, in grado di trasformare gli equilibri della società sia in positivo che in negativo. Secondo Dewey, quindi, affermare "io credo", "io penso", "io non approvo" significa riconoscersi la responsabilità di ciò che produce la propria mente, nonché definirsi come dei soggetti liberi e in grado di deliberare sulla propria vita.

Tuttavia, proseguendo nel sesto capitolo dell'opera del '29 Dewey tornava a discutere del rapporto io-mondo e, in particolare, di come l'intelligenza si origini qualora l'uomo non accettasse di subordinarsi al mondo esterno e ai problemi in esso presenti, ma decidesse di risolverli prendendo l'iniziativa, formulando idee ed ipotesi con le quali apportare delle trasformazioni alla realtà e ovviare le problematiche in essa presenti³⁰⁵. Per questo motivo, l'autore definiva riduzionistiche le tesi di chi riteneva che la mente sia un mero agglomerato di neuroni, in quanto alla base vi è un «regno esistenziale»³⁰⁶, un mondo reale con tutti i suoi problemi, i suoi limiti, le sue mancanze e le sue incertezze, in grado di stimolare l'intelletto umano e di renderlo unico.

Tra l'io-mondo doveva esservi un'armonia perfetta, in virtù della quale le circostanze esterne stimolano il pensare dell'uomo che, a sua volta, apporgerà delle trasformazioni significative alla realtà in cui è inserito, dal momento che «arrivare [...] a una nuova verità o a una nuova visione significa mutare. Il vecchio io è tagliato fuori e il nuovo io è solo in formazione, e la forma che esso alla fine assumerà, dipenderà dall'imprevedibile risultato dell'avventura»³⁰⁷. In altre parole, indagando, ipotizzando e formulando delle idee che l'uomo aggiunge qualcosa alla sua realtà arricchendola ed è nel fare questo che si evince il carattere strumentale del pensiero, giacché si evidenzia come la mente funga da strumento per gestire e modificare la realtà. A questo riguardo, Dewey faceva l'esempio della fiamma:

mentre un fanciullo che si è bruciato può allontanarsi di scatto dalla fiamma come un cane si accuccia alla vista di un bastone, il fanciullo, quando le condizioni con cui si ha a che fare sono diventate materia di discorso e idee, può reagire alla fiamma che gli ha procurato la bruciatura con il gioco, l'invenzione, la curiosità e la ricerca. Può mettere sulla fiamma un bastone o un pezzo di carta; può adoperare la fiamma e le sue conseguenze (dolore e bruciatura) non solo per

³⁰⁵ Fu per questo motivo che Dewey parlava di una «presenza operativa dell'Io, come fattore determinate, in tutte le situazioni». Ivi, p. 184.

³⁰⁶ Ivi, p. 214

³⁰⁷ Ivi, p. 183.

starsene lontano, ma per fare con esse cose che soddisferanno il suo bisogno di adoperare il fuoco senza bruciarsi. [...] Il brusco ritirarsi ha solo conseguenze negative e protettive, ma viene poi trasformato in un'esplorazione significativa e feconda e in manipolazione attiva³⁰⁸.

Quanto appena scritto testimonia il carattere strumentale del pensiero, in quanto dimostra in che termini le idee che nascono dagli eventi a essi poi ritornano, apportando dei cambiamenti alla realtà e trasformandola laddove necessario.

All'interno del settimo capitolo di *Experience and Nature*, in aggiunta, Dewey non dimenticava di menzionare il rapporto dialettico tra la mente e il corpo, un legame già affrontato in scritti giovanili quali *Soul and Body*, *The Ethics of Democracy* e *The Reflex Arc Concept in Psychology* e che, in questa occasione, veniva presentato attraverso un breve *excursus* storico. Lo scopo era quello di mostrare come nelle epoche passate non sempre sia stata attribuita la stessa importanza alla mente e al corpo, come ad esempio nel mondo greco e in quello cristiano. Nel mondo classico veniva attribuita molta importanza al corpo umano, così come testimoniato dalla religione, dalla scultura e dai divertimenti tipici di questa popolazione, ponendo in secondo piano il valore della mente³⁰⁹. Nella cultura cristiana, invece, sia la mente che il corpo venivano screditati a favore dello spirito che, ritenuto superiore a ciò che è razionale e corporeo, era considerato come «simile a Dio, eterno»³¹⁰, nonché incapace di qualsiasi contaminazione esteriore. Il mondo cristiano, infatti, screditava il corpo che considerava la fonte del peccato e vi preferiva uno spirito che, sopravvivendo alla vita terrena, dà la speranza di un'esistenza eterna al cospetto di Dio.

Dewey prendeva le distanze da entrambe le visioni, preferendo parlare di un rapporto psico-fisico che denota una relazione di reciprocità tra la mente e il corpo, in virtù della consapevolezza che quest'ultimo, entrando in contatto con l'esterno, produce delle sensazioni, dei bisogni e delle emozioni che, a loro volta, stimolano la mente e il pensiero. Tra la mente e il corpo non vi è alcuna separazione ed entrambi cooperano insieme sostenendosi a vicenda. Il rapporto che il pensiero instaura con il mondo esterno e con il corpo conduceva Dewey a riconoscere quella che chiamava la «portata naturale»³¹¹ della mente umana, in quanto essa non è autosufficiente ed autodeterminata, ma si struttura sempre per merito di qualcosa che le è esterno e senza il quale rimarrebbe inerme.

Così come anticipato in *How We Think* e sottolineato qualche tempo dopo in *Logic*, anche in *Experience and Nature* Dewey ricordava l'instabilità a cui è esposto il reale e quanto sia importante

³⁰⁸ Ivi, p. 213.

³⁰⁹ Ivi, p. 186.

³¹⁰ Ivi, pp. 185-186.

³¹¹ Ivi, p. 211.

tale precarietà per l'origine del pensiero riflessivo, in quanto «il suo punto di partenza è il *problematico*» e il suo fine è quello di trasformare «la confusione, l'ambiguità e la discrepanza in chiarezza, definitezza e consistenza»³¹². Pertanto, «la riflessione ha luogo solo in situazioni qualificate da incertezza, alternative, domande, ricerca, ipotesi, tentativi di prove o esperimenti che testimoniano il valore del pensiero»³¹³.

In particolare, dal VII al X capitolo dell'edizione del 1929, Dewey tentava di porre in rilievo la relazione io-mondo, specificando come si tratti di un rapporto *interdipendente*. Se talvolta, infatti, è l'uomo ad adattarsi alle circostanze, in altri casi egli cerca di trasformarle attraverso il pensiero e le idee, ricoprendo un ruolo attivo. Pertanto, non sembra di certo un caso che in scritti pedagogici come *School and Society*, *How We Think* e *Democracy and Education* il processo educativo era descritto come volto a dirigere l'uomo in entrambe le direzioni: adattarsi all'interno di una situazione, modificarla in modo attivo e personale con l'ausilio del pensiero riflessivo.

Durante gli anni Trenta l'attenzione rivolta alla scuola, all'educazione intellettuale e alla realizzazione della società democratica si fecero in Dewey sempre più vivi. Egli, libero da ogni impegno accademico e all'imbrunire della crisi economica del 1929, tornò a riflettere sul tema dell'educazione, consapevole che questa potesse contribuire a una ripresa economica e alla realizzazione di una società migliore. Per questo motivo, la fiducia nei confronti dell'uomo e del processo educativo a lui rivolto si faceva sempre più tangibile, in quanto cosciente che

la fede democratica è individuale, perché difende i diritti di ciascun individuo ad avere l'opportunità di realizzare le proprie potenzialità, senza riguardo ai vincoli di nascita, di status familiare, di limitazioni legali non uguali per tutti, di autorità esterna. [...] Ha riconosciuto che questo fine per gli individui non si può raggiungere, se non attraverso un particolare tipo di istituzioni legali e politiche³¹⁴.

Egli andava sempre più chiarendo la sua idea di educazione progressiva, a cui dedicò un ciclo di conferenze nel 1931 dedicate ad Alexander Inglis (1400-1496), in cui si soffermava sulla crisi che l'educazione americana stava attraversando, a causa del prevalere di un apprendimento passivo e poco stimolante da un punto di vista intellettuale. Dewey non si limitava a descrivere un problema, ma ne cercava soluzioni possibili che, a ben vedere, risultano ancora oggi attuali anche all'interno dei contesti educativi europei. Come prima cosa, egli sottolineava ancora una volta l'importanza di creare

³¹² J. Dewey, *Esperienza e natura*, cit., p. 34.

³¹³ Ivi, p. 35-36.

³¹⁴ M. Pennacchini, *L'interesse in John Dewey e l'educazione dell'anziano*, cit., p. 122.

un ambiente scolastico ed educativo che stimolasse l'«interesse intellettuale»³¹⁵ degli studenti attraverso uno studio attivo e facilitato dal contributo dei docenti. Qualora ciò non si accadesse, gli studenti avrebbero vissuto un apprendimento fine a se stesso, a tal punto da rendere «la materia» «morta e sepolta», dal momento che i suoi contenuti, incamerati meccanicamente e con disinteresse, erano utilizzati solo per svolgere un esame, un'interrogazione o un compito scolastico, per essere poi dimenticati. Per Dewey la causa di tutto questo era da attribuire a una vita scolastica che, non promuovendo nei discenti un interesse stabile e duraturo, erano vissuta come «un intervallo passeggero»³¹⁶, di scarsa utilità e che, pertanto, poteva essere facilmente dimenticato.

A ben vedere, in questo modo la scuola, oltre a perdere il suo potere educativo, formativo e trasformativo, diverrebbe un luogo poco amato e stimolante, la cui permanenza sarebbe vissuta dagli studenti con superficialità e apatia. Tuttavia, nell'ottica deweyana, «se uno studente non porta nella sua vita postscolastica un interesse durevole per un campo di conoscenze [...], che oltrepassa le sue preoccupazioni professionali immediate, allora il periodo trascorso a scuola è stato per lui un insuccesso, per quanto bravo fosse come studente»³¹⁷. Come già affermato in *How We Think* e in *Democracy and Education*, secondo l'autore americano, infatti, laddove l'apprendimento non fosse critico, personale e attivo, perderebbe di valore, poiché gli studenti non utilizzerebbero le conoscenze acquisite a scuola per orientarsi nel mondo, per affrontare i problemi quotidiani e per vivere la propria vita in prima persona. Ciò rappresenterebbe l'insuccesso del sistema scolastico, la causa di una scuola che non coinvolge, non incoraggia il pensiero riflessivo, non stimola la curiosità e che non attribuisce valore e valenza pratica al momento dell'apprendimento nozionistico³¹⁸.

Degno di interesse è il discorso tenuto il 25 ottobre del 1931 presso la rete radiofonica “The National Company”, durante il quale Dewey affrontava la questione dell'educazione americana di uno Stato colpito da una grave crisi economica che, pertanto, necessitava di un processo educativo che fosse un espediente di risoluzione tanto economico quanto socio-culturale. In questa occasione, egli parlava

³¹⁵ J. Dewey, J.L. Childs, *La frontiera educativa*, La Nuova Italia, Firenze 1981, p. 57.

³¹⁶ *Ibidem*.

³¹⁷ Ivi, pp. 57-58.

³¹⁸ Secondo Dewey l'assenza di una scuola che permetta di testare la valenza pratica e quotidiana di una disciplina rappresenta un errore molto grave, che sottrae valore e importanza all'operato dei sistemi scolastici e che non preserva l'utilità quotidiana delle singole discipline da studiare. Tale mancanza demotiverebbe l'apprendimento dello studente, il quale, non comprendendo il perché si debbano imparare determinati concetti, potrebbe esimersi dal comprenderli, limitandosi a ricordarli al fine di svolgere un compito e di ottenere un buon voto. Per questo motivo, Dewey auspicò «una riorganizzazione del *curriculum* che tenga conto delle aperture nel vasto mondo naturale ed umano, del sapere, degli interessi e degli strumenti sociali non può non riuscire [...] a risvegliare qualche interesse e qualche curiosità permanenti». In questo modo, «le materie teoriche diventerebbero più pratiche; le materie pratiche diventeranno più aperte alla riflessione teorica ed alla penetrazione intelligente. Entrambi giungeranno ad un'unità e non solo formale». Ivi, p. 58.

di un'educazione aperta a tutti, senza distinzione di sesso, di razza, di etnia e che si facesse carico dei bisogni individuali, delle trasformazioni continue a cui erano esposte le società di inizio XX secolo e che dedicasse tempo e attenzioni alle capacità intellettuali dei cittadini del futuro, dal momento che essi necessitavano di competenze cognitive appropriate per «trattare con efficacia»³¹⁹ i tanti problemi a cui le civiltà degli anni Trenta erano esposte. Anche in questo caso Dewey non dimenticava dunque il valore di un'educazione intellettuale attraverso cui fronteggiare le trasformazioni di una realtà sociale che stava mutando da un punto di vista non solo economico, ma anche tecnologico e comunicativo. Si trattava di trasformazioni che per lo studioso americano richiedevano un pensiero riflessivo con cui adattarsi alle nuove circostanze sociali, garantendo un utilizzo critico e attivo dei nuovi strumenti di comunicazione³²⁰. Tuttavia, anche in questa occasione egli ribadiva lo stretto rapporto che intercorre tra l'educazione intellettuale e i principi democratici e, a tal proposito, evidenziava la necessità di educare le menti per preservare l'essenza delle realtà democratiche e dei loro principi costitutivi. Non preparare gli individui a pensare in prima persona e a giudicare in maniera indipendente, così pensava, avrebbe significato far dissolvere la democrazia nel nulla o ridurla a una mera formalità vacua e fine a se stessa.

2.9.1 The Social-Economic Situation and Education e Education and Social Order

In un altro articolo scritto insieme a John L. Childs (1889-1985) e risalente al 1933 intitolato *The Social-Economic Situation and Education*, Dewey riprendeva il tema relativo all'educazione al pensiero riflessivo, denunciando qualsiasi forma di soggiogazione esterna e riconoscendo alla scuola un compito tanto delicato quanto essenziale: «preparare gli individui a partecipare intelligentemente alla gestione delle condizioni nelle quali vivranno»³²¹. Sia Childs che Dewey erano infatti consapevoli dell'elevato tasso di assoggettamento a cui le scuole americane e quelle europee erano esposte in quegli anni e si battevano per «l'abolizione» di un «indottrinamento» definito «ingiurioso per il sano sviluppo sia di una genuina individualità sia di un ordine pubblico collettivo»³²². Ciò che i due autori reclamavano ai sistemi educativi degli anni Trenta era che vi fosse un'attenzione particolare per

³¹⁹ Ivi, p. 66.

³²⁰ Rispetto ai nuovi mezzi di comunicazione, Dewey chiarì l'importanza di una fruizione attiva e critica, poiché si tratterebbe di forze che «ci possono distruggere, a meno che non siano regolate ed impegnate con intelligenza». Ivi, p. 66.

³²¹ Ivi, p. 107.

³²² *Ibidem*.

l'insegnamento e per l'educazione dell'intelligenza e che entrambi i processi fossero delle occasioni importanti per la crescita e per il consolidamento delle potenzialità mentali e, pertanto, anche per il consolidamento dei principi democratici³²³.

In un articolo del 1934 intitolato *Education and The Social Order*, ancora una volta Dewey affrontava questa tematica, con particolare attenzione alla questione della disciplina tipica delle scuole tradizionali, che consisteva nell'imprimere e nel tramutare l'indole dello studente secondo quanto imposto dall'esterno. Il contenuto delle singole discipline, inoltre, era altresì artificioso ed estraneo agli interessi reali degli studenti, nonché accompagnato da punizioni in caso di disobbedienza e da premi in caso di sottomissione. Si trattava, insomma, di una scuola rigida, la cui disciplina non lasciava spazio a nessuna forma di libertà, rendendo l'intero processo di insegnamento-apprendimento un momento artificiale e diseducativo.

Soprattutto alle scuole americane, inoltre, Dewey rimproverava di favorire l'ambizione personale e il successo economico tipici di una società capitalista e consumista. Ben presto, infatti, «l'idea del progresso personale come il miglior modo per servire la comunità pervasero la scuola»³²⁴, a tal punto che ciascun studente maturò il desiderio di accrescere il proprio patrimonio conoscitivo al fine di raggiungere una stabilità economica e ricoprire un ruolo di prestigio all'interno della società: «mentre prevaleva il metodo dell'indottrinamento, questo spirito diventò l'articolo principale della fede morale ed economica che veniva inculcata»³²⁵. La scuola, insomma, promuoveva uno scopo prettamente individuale che necessitava di essere sostituito da uno di tipo sociale che trasformasse i metodi didattici basati sull'imposizione e sull'indottrinamento con quelli «dell'indagine, del mutuo consiglio», «della discussione»³²⁶ e della cooperazione nel pieno rispetto delle diversità e dei pensieri divergenti.

Inoltre, secondo Dewey una scuola attenta allo sviluppo e alla crescita non solo individuale ma anche sociale dei discenti avrebbe dovuto valorizzare e stimolare la curiosità di ciascun studente, mantenendolo in un atteggiamento di indagine costante e rendendolo incline a un apprendimento che sia attivo, critico e personale, stimolando la sua mente e il suo libero pensiero³²⁷. L'errore più grave

³²³ Rispetto alla società democratica, in questa occasione Dewey e Childs chiarirono come essa non fosse una mera autarchia, data la presenza di regole e di una «programmazione» che offra «l'alternativa al caos, al disordine, all'insicurezza». Tuttavia, trattasi di una programmazione che dirige l'agire degli uomini, pur riconoscendo e tutelando le loro libertà senza oppressioni o controlli di alcun genere. Ivi, p. 108.

³²⁴ Ivi, p. 141.

³²⁵ Ivi, p. 142.

³²⁶ Ivi, p. 145.

³²⁷ A questo proposito, Dewey precisò che «la mente aperta è una noia, se è semplice passività disponibile ad accogliere tutto nel vuoto che c'è al di là dell'apertura, mentre ha significato solo se indica una mente in attiva ricerca» e dedita a un pensiero che sia personale e critico. *Ibidem*.

che invece veniva compiuto, e che in parte si verifica ancora oggi nelle nostre scuole, è quello di non considerare la mente a sufficienza. Come Dewey precisava in *How We Think*, molte realtà scolastiche si limitavano a trasmettere nozioni, rendendo difficile la crescita effettiva del soggetto e favorendo un mero annichilimento delle sue facoltà mentali presenti e future.

Allo stesso tempo, Dewey sosteneva l'importanza di creare un sistema educativo che offrisse delle informazioni riguardo alla situazione in cui riversava la società circostante, affinché «gli studenti» fossero «pronti a prendere parte [...] attiva nel portare avanti un nuovo ordine sociale»³²⁸ e a vivere con consapevolezza quello vigente. In tal senso, anche lo studio della storia veniva descritto come fondamentale per acquisire consapevolezza degli eventi politici, economici e sociali del proprio presente. Così come aveva chiarito già in *The School and Society*, la conoscenza del passato era considerata fondamentale per far luce sul presente e per evitare che gli sbagli già commessi si ripresentassero in futuro.

2.9.2 Liberalism and Social Action

Le riflessioni deweyane attorno al concetto di democrazia proseguirono anche nel 1935, anno di pubblicazione dello scritto *Liberalism and Social Action*, un testo che andrebbe letto insieme a *Individualism Old and New* del 1930. L'espressione “nuovo individualismo” presente in *Individualism Old and New* nel 1935 viene sostituita da “nuovo liberalismo”. Tuttavia, a cambiare erano le parole, ma non la sostanza, dal momento che in entrambi i casi Dewey aveva in mente un «nuovo ordine sociale»³²⁹ che, lontano dalla corruzione del capitalismo e dalle politiche totalitarie garantisse la libertà di parola e di pensiero, nonché il principio di uguaglianza sociale.

Il liberalismo “classico”, inteso come una dottrina politica diffusa in America tra il 1800 e il 1900, e avente come scopo principale quello di tutelare i diritti umani e l'individualità dell'essere umano nei suoi tratti unici e particolari, visse, a partire dagli anni Trenta, un periodo di crisi, generato dall'avvento delle ideologie naziste e fasciste in Italia e dal sempre più dirompente sviluppo industriale e capitalista in America³³⁰. In un clima sociale di questo tipo, Dewey auspicava pertanto

³²⁸ Ivi, p. 147.

³²⁹ J. Dewey, *Liberalism and Social Action* [1935], tr. it. R. Cresti, *Liberalismo e azione sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1946, p. 23.

³³⁰ L'esperienza fascista e nazista non favorì «certo [...] la libertà di pensiero, la creatività, quanto piuttosto la negazione di qualsiasi forma di espressione personale e l'annullamento di ogni autonomia concettuale». In entrambi i casi si trattò

un mutamento sociale che, con l'ausilio dell'educazione, determinasse quello che egli definiva con il termine "nuovo liberalismo" inteso come una «liberazione degli individui, in modo tale che la realizzazione delle loro capacità possa essere la legge della loro vita. Essa» deve essere «affidata all'uso dell'intelligenza affrancata come metodo per dirigere il mutamento»³³¹ sociale. Dewey, tuttavia, si dichiarava preoccupato nell'appurare che gran parte dei cittadini del suo tempo non fossero dotati

di quel grado di intelligenza che l'uso di essa come metodo richiede. Questa obiezione sorretta da dubbie scoperte scientifiche intorno all'eredità [...] statistiche concernenti il quoziente di intelligenza della media dei cittadini, riposa completamente sulla vecchia concezione che l'intelligenza è un possesso individuale già compiuto. L'ultimo bastione dell'isolamento oligarchico o antisociale è la perpetuazione della nozione puramente individualistica dell'intelligenza³³².

Per Dewey il liberalismo e la democrazia necessitavano di un'educazione intellettuale, poiché «il primo interesse di un liberalismo rinnovato» deve riguardare un'educazione in grado di concorrere a «creare abiti mentali» e «modelli intellettuali e morali che siano [...] vicini al moto [...] degli avvenimenti». Pertanto, è possibile affermare come «l'intelligenza» sia «una risorsa sociale, dotata di una funzione che è pubblica come lo è la sua origine»³³³ e che la democrazia si serve delle capacità intellettuali di ciascuno per tutelarne la propria esistenza.

Va precisato che queste riflessioni furono maturate da Dewey all'interno di un'America che, tra il 1920 e il 1930, era dominata «da un clima di intolleranza, di xenofobia, di chiusura sociale e morale»; crebbero a vista d'occhio, infatti, «i ghetti dei negri e degli emigrati [...], mentre l'opulenza mascherò [...] squilibri e sacchi di miseria»³³⁴.

Come anticipato, all'interno di *Liberalism and Social Action*, Dewey esprimeva inoltre il desiderio che si realizzasse una nuova forma di liberalismo che, a differenza di quella precedente, rappresentasse la «liberazione degli individui [...] affidata all'uso dell'intelligenza»³³⁵ e la più alta espressione dei principi democratici. Lo spirito liberale di cui egli parlava doveva essere affiancato da una nuova organizzazione sociale «che renda possibile un'effettiva libertà e realizzi l'opportunità

di un vero e proprio «annullamento del libero pensiero, oltre che della soppressione fisica di milioni di ebrei, disabili, omosessuali, oppositori». M.C. Michelini, *Educare il pensiero*, cit., pp. 99-100.

³³¹ J. Dewey, *Liberalismo e azione sociale*, cit., p. 99.

³³² *Ibidem*.

³³³ Ivi, p. 107.

³³⁴ L. Bellatalla (a cura di), *La frontiera educativa*, La Nuova Italia, Firenze 1981, p. 2.

³³⁵ Ivi, p. 99

per la crescita mentale e spirituale di tutti gli individui»³³⁶. Quella auspicata dal pensatore statunitense era quindi una possibilità di cambiamento lenta e complessa che necessitava dell'educazione e dell'istruzione, ovvero di un intervento diretto sull'uomo, affinché modificassero e si costituissero «le attitudini e le disposizioni» dei soggetti in formazione e si costituissero «gli abiti dominanti della mente e del carattere»³³⁷ necessari per sovvertire gli equilibri della società.

Affinché potesse realizzarsi, il liberalismo deweyano necessitava quindi di menti capaci di prendere in mano le redini della propria vita e del proprio destino, progettando e avviando un'educazione che concorresse alla creazione di «abiti mentali e del carattere» e di «modelli intellettuali e morali»³³⁸ che tenessero desti gli animi e le menti di ciascuno³³⁹.

Inoltre, alla luce dei regimi totalitari sempre più dilaganti in Europa, Dewey, in *Liberalism and Social Action*, criticava tutti quei sistemi politici che demotivano la libertà di parola e di azione³⁴⁰. Secondo il pensatore americano, infatti, era inammissibile utilizzare la violenza qualora le azioni e le parole dei cittadini non rispecchiassero l'ordine sociale vigente: realizzare questo significava sottrarre all'uomo il suo potere trasformatore, nonché ridurlo a uno stato di asservimento e di mera apatia cognitiva³⁴¹. Se da un lato era vero che «l'ordine sociale» era stato costituito per molto tempo dall'esercizio della violenza brutta, era altresì vero «che l'umanità» dell'epoca contemporanea a Dewey possedeva «un nuovo metodo, quello della scienza [...]» che, esprimendosi attraverso il «metodo dell'intelligenza»³⁴², poteva servire per affrontare i problemi sociali, politici ed economici senza dover ricorrere alla veemenza e alla soppressione delle libertà. Nella pratica, però, Dewey era ben consapevole che le cose non andassero in questo modo, a causa della tendenza a riconoscere le libertà di pensiero e di azione fintanto che non entrassero in contrasto con le richieste e le direttive sociali presenti. Chiaramente, una condizione di questo genere non poteva dirsi democratica, ma

³³⁶ *Ibidem*.

³³⁷ *Ivi*, p. 100.

³³⁸ *Ivi*, pp. 102-103.

³³⁹ L'individuo "liberale" fu inteso da Dewey come colui che «non aderisce» alla realtà così com'è, ma alla propria intelligenza, così da scoprire i limiti del mondo circostante e di distanziarsene.

³⁴⁰ Secondo Dewey la libertà era «tollerata ed anche lodata allorché le cose sociali sembrano andare tranquillamente», mentre era «così presto distrutta ogni qualvolta esse divengono critiche». In altre parole, come accade ancora oggi, la libertà di parola era ben tollerata dai governi fin quando non ledeva gli interessi di chi comandava e fintanto non sovvertiva il sistema socio-politico esistente; qualora ciò invece accadesse, nessuna forma di libertà veniva accettata e consentita. *Ivi*, p. 105.

³⁴¹ A tal proposito, Dewey scrisse che «la libertà è tollerata finché essa non minaccia in alcun modo lo *status quo* della società; quando ciò accade, allora si compie ogni sforzo per identificare l'ordine che si è stabilito col bene di tutti; ed una volta stabilita questa identificazione, ne segue che ogni diritto individuale deve arrendersi al generale benessere. Finché la libertà di pensiero e di parola è acclamata come un diritto puramente individuale, essa verrà a scadere, [...] quando sarà o si riuscirà a rappresentarla in opposizione all'interesse pubblico». J. Dewey, *Liberalismo e azione sociale*, cit., p. 106.

³⁴² *Ivi*, p. 117.

costrittiva e limitante e, per questo motivo, Dewey auspicava l'avvento di una società che, retta su principi democratici e su una forma di liberalismo nuova, si assumesse «la responsabilità di chiarire che l'intelligenza» è «una risorsa sociale, dotata di una funzione [...] pubblica»³⁴³ e che, pertanto, deve essere utilizzata, oltre che per gli interessi personali, per il bene, il miglioramento e lo sviluppo dell'intera collettività, soprattutto in senso democratico.

In *Liberalism and Social Action*, quindi, Dewey presentava il carattere sociale dell'intelligenza, una risorsa tipica delle realtà democratiche capace di individuare le mancanze e i limiti della società, oltre che di modificare le sorti e le caratteristiche del mondo comunitario. Nella società ideale di stampo deweyano l'intelligenza sociale, del resto, dovrebbe favorire un momento di discussione, inteso come la manifestazione dell'intelligenza, durante il quale ciascuno è libero di esprimere le proprie idee e i propri punti di vista, mediante un confronto costruttivo e pacifico. Il problema, però riguardava la non realizzazione di tutto questo, dal momento che, nella vita di tutti i giorni, i processi educativi erano orientati al controllo e alla manipolazione intellettuale, amplificati dall'utilizzo dei mezzi di comunicazione come il «telegrafo», la «posta» e la «stampa»³⁴⁴. Il riferimento era a quei regimi dispotici e totalitari che, come l'Italia e la Germania, esercitavano una pressante azione di propaganda sulle masse³⁴⁵. Dewey non nascondeva la propria preoccupazione per quanto stava accadendo in Europa, sostenendo come la propaganda, invadendo ogni aspetto della vita, stava generando una crisi del concetto e dell'essenza della democrazia³⁴⁶. Come ampiamente chiarito in *Democracy and Education*, infatti, per Dewey la democrazia non era una mera forma di governo, bensì «una forma di vita» che necessitava «dell'intelligenza critica, sociale e cooperativa», poiché «solo l'ampliamento e la diffusione del metodo dell'intelligenza sociale critica» potevano immunizzare gli uomini «dal pericolo che la democrazia scivoli nel dominio oligarchico degli esperti»³⁴⁷. In altri termini, considerato il mancato automatismo dei principi liberali (quali la libertà di pensiero, ad esempio), all'interno di una società era essenziale «creare abiti mentali, modelli

³⁴³ Ivi, p. 107.

³⁴⁴ Ivi, p. 110.

³⁴⁵ Va però ricordato come all'interno di tali regimi le informazioni non fossero le uniche a essere veicolate, dal momento che interi processi educativi furono strumentalizzati al fine di perseguire gli ideali del regime. Si pensi, per esempio, all'Opera Nazionale Balilla istituita con la legge del 3 aprile 1926 e finalizzata alla formazione di futuri uomini che, attraverso la virilità e la forza, difendessero la Patria esaltandone il valore. Cfr. M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso, *Novecento: il secolo del bambino?*, Edizioni junior, Parma 2017, pp. 98-102.

³⁴⁶ È opportuno ricordare come Dewey non fosse del tutto contrario alla democrazia rappresentativa, né all'idea che i singoli cittadini potessero esprimersi mediante un voto e che altri, di fatto, esercitino concretamente e formalmente il potere; quello che non apprezzò era piuttosto l'idea che la democrazia potesse esaurirsi in questo, non divenendo che doveva e poteva invece essere, ovvero un modo di vivere, di stare insieme e di relazionarsi gli uni con gli altri.

³⁴⁷J. Dewey, *Liberalismo e azione sociale*, cit., p. 45.

intellettuali e morali [...] vicini al moto attuale degli avvenimenti»³⁴⁸. I governi dispotici stavano però distruggendo tutto questo, determinando delle società basate sul controllo e sull'asservimento.

Tuttavia, quella auspicata da Dewey era un'educazione che, procedendo secondo le direttive del metodo scientifico e favorendo la produzione di indagini critiche e personali, fosse in grado di costituire un miglioramento della realtà sociale, anche se egli sapeva come il potere della mente e dell'intelligenza potesse venir meno qualora all'interno delle società fosse presente «una forza di coercizione stimolata [...] da un dogmatismo fanatico»³⁴⁹ che ottunde l'intelligenza. Per questo motivo, in *Liberalism and Social Action* sosteneva che un modo per affrontare il fallimento della democrazia avrebbe potuto essere quello di «promuovere» un «tipo di organizzazione sociale che incoraggi la diffusione socializzata dell'intelligenza»³⁵⁰, dal momento che «i valori dell'intelligenza», della libertà, «dell'opportunità di realizzare le potenzialità di cui ognuno è dotato, sono troppo preziosi per essere sacrificati a un regime dispotico»³⁵¹.

Con *Liberalism e Social Action*, quindi, Dewey lasciò in eredità un insegnamento molto importante e sorprendentemente attuale: le trasformazioni sociali non si determinano solo con l'ausilio della violenza e delle grandi guerre, dacché qualsivoglia cambiamento sociale può avvenire attraverso l'ausilio delle forze mentali dei cittadini. Per questo motivo, nel pensiero deweyano era inammissibile ritenere che la «forza bruta» fosse l'unica arma con la quale

dare vita a una genuina democrazia. [...] Professare la democrazia come un ideale ultimo e la soppressione di questa democrazia [...] può essere possibile in un paese che non ha mai conosciuto nemmeno una democrazia rudimentale. Ma quando è professato in una nazione che ha nelle sue tradizioni qualcosa di simile ad un vero spirito democratico, allora significa desiderio di conquista e di conservazione del potere da parte di una sola classe, sia che questa classe si chiami fascista o proletaria³⁵².

D'altra parte, Dewey ebbe un atteggiamento ostile nei confronti della violenza e della guerra per tutto il corso degli anni Trenta, consolidando l'idea che l'intelligenza dell'uomo non fosse un fatto meramente individuale di cui a trarre giovamento è unicamente il singolo individuo, bensì un avvenimento sociale, in quanto tutto ciò che riguarda il libero pensare e il libero agire non è mai «inerente» soltanto «agli individui», ma ha sempre delle «rivendicazioni sociali»³⁵³.

³⁴⁸ Ivi, p. 103.

³⁴⁹ Ivi, p. 95.

³⁵⁰ Ivi, p. 96.

³⁵¹ Ivi, p. 97.

³⁵² Ivi, p. 120.

³⁵³ Per questa ragione, durante tutta la sua vita Dewey si oppose a qualunque forma di militarizzazione all'interno dei contesti scolastici e accademici, ritenendo che la «vera» educazione dovesse *liberare* la mente, il corpo e l'animo degli

uomini, e non rappresentare un momento di mero addestramento. Cfr., C.F. Howlett, A. Cohan, *John Dewey, America's*, Southern Illinois University Press, Carbondale 2016, pp. 99-100.

Capitolo terzo

Il pensiero riflessivo: un mezzo per realizzare la società democratica

3.1 La riflessione sul rapporto tra educazione e democrazia

Il primo riferimento che Dewey fece alla democrazia risale al periodo che intercorre tra lo scritto del 1886 *Soul and Body* e quello del 1897 *The Reflex Arc Concept in Psychology*, durante il quale il giovane studioso americano, oltre a interessarsi alle questioni di natura psicologica, aveva focalizzato la propria attenzione su tematiche di natura etica e sociale. Ciò è quanto emerge nello scritto *The Ethics of Democracy* del 1888, anno in cui Dewey era docente presso l'Università Ann Arbor nel Michigan. Lo scopo dell'opera era quello di confutare le tesi del giurista e sociologo inglese Henry Maine (1822-1888) espresse in *Popular Government* nel 1885, un'opera «significativa per quel periodo», dove il pensatore britannico analizzava alcuni «temi centrali della teoria democratica secondo le concezioni dell'epoca vittoriana, in cui il testo di Maine era maturato»¹. La democrazia era una mera «forma di governo» il cui potere spetta «alla maggioranza»² che la rende una delle forme di governo più caotiche e meno organiche che potessero mai esistere³, in quanto capace di «generare forme mostruose e morbide di monarchia e di aristocrazia»⁴. A ben guardare, Maine non voleva «difendere la democrazia», bensì metterne in discussione l'essenza «e la finalità per cui è nata»⁵.

Il giovane Dewey criticava le teorie dello studioso inglese, poiché pensava che ridurre la democrazia a una semplice «forma di governo» fosse «come dire che una casa» sia «un insieme più o meno geometrico di mattoni»⁶, nonché «un evento che non presenta un particolare significato storico, né la [...] realizzazione di una idea politica»⁷. Al contrario, egli chiariva sempre più l'idea

¹ G. Spadafora (a cura di), *John Dewey. Democrazia e educazione*, Anicia, Roma 2018, p. 23.

² J. Dewey, *Creative Democracy. The Task Before Us* [1925-1953], tr. it., *Democrazia creativa. Il compito di fronte a noi*. Castelvechi, Roma 2018, p. 10.

³ Maine ritenne infatti che la società democratica potesse rappresentare «un governo all'insegna dell'arbitrio, in cui tutti gli impulsi avrebbero libero sfogo» senza alcun controllo e nel quale «il potere è frammentato, equivalente a una» mera «somma numerica» che tendente all'anarchia. Egli, quindi, credeva che la democrazia fosse sinonimo di instabilità, di caos e di disorganizzazione, a differenza di Dewey che, oltre a definirla più di una forma di governo, la considerò un luogo ideale nel quale abitare. T. Pezzano, *Individuo e democrazia in John Dewey*, in «Formazione & Insegnamento», 1 (2017), p. 51.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Ivi, p. 50.

⁶ J. Dewey, *Creative Democracy. The Task Before Us*, cit., p. 10.

⁷ G. Spadafora (a cura di), *John Dewey. Democrazia e educazione*, cit., p. 24.

che la democrazia dovesse costituire un *modus vivendi*, nonché una società ideale in cui gli individui si relazionano e si confrontano fra di loro liberamente e armonicamente, contribuendo alla crescita e alla realizzazione del singolo individuo e della comunità nel suo complesso⁸.

In *The Ethics of Democracy* la società democratica veniva dunque presentata come «una sorta di luogo etico in cui si dà respiro all'attività dell'individuo, promuovendo le relazioni umane associative»⁹. In essa ciascuno sarebbe chiamato a contribuire al bene comune, a discapito di qualunque forma di egoismo e di individualismo¹⁰. Per Dewey la democrazia rappresentava l'«ultimo ideale etico dell'umanità»¹¹, in quanto realtà che trascende la semplice forma di governo per diventare «espressione estetica e spirituale» dell'umano¹².

In una democrazia così intesa, il giovane Dewey riconosceva un ruolo di primordine all'uomo e alle sue capacità intellettuali, considerate necessarie per la realizzazione e per il consolidamento dei principi costitutivi della società democratica¹³.

Quando Dewey rifletteva sulla possibilità di trasformare la società in senso democratico in *The Ethics of Democracy*, non pensava infatti ad azioni taumaturgiche, ma a interventi graduali (che negli scritti successivi avrebbero assunto una valenza prevalentemente pedagogica) mirati a rendere l'uomo capace di contribuire al compimento della democrazia attraverso lo sviluppo e il potenziamento dell'intelligenza. In questo modo, egli prendeva le distanze da tutte quelle visioni che consideravano l'uomo in modo ontologicamente statico, inserendolo nella realtà e considerandolo una parte integrante e determinante del sistema sociale.

⁸ Dewey credette fermamente per tutto il corso della sua vita che la democrazia significasse *partecipazione attiva* alle faccende politiche e sociali della propria realtà sociale. Per questo motivo, egli condusse una vita dedicata alla difesa della democrazia attraverso l'«appoggio agli operai nello sciopero di Pullman fino alla sua difesa delle scelte anticonformiste di Russell e perfino nella sua illusione (fallace) che le guerre avrebbero potuto risolvere i problemi di un Occidente in crisi o nelle sue avventure elettorali (fallimentari)». In tutte queste occasioni, insomma, il pensatore statunitense perseguì l'idea che «l'uomo» debba «abitare sulla terra come in una casa che gli appartiene e non guardando, come un ospite straniero, la vita che gli svolge intorno». Ciascun individuo deve quindi *partecipare*, esprimere le proprie idee, le proprie preferenze e agire attivamente al fine di perseguirle e realizzarle giorno dopo giorno. L. Bellatalla, *Dal metodo scientifico a una fede comune: conoscenza, educazione e politica in John Dewey*, cit., p. 56.

⁹ T. Pezzano, *Individuo e democrazia in John Dewey*, cit., p. 48.

¹⁰ Va ricordato come, in tal senso, Dewey abbia definito il metodo sperimentale un modo strutturato e critico di pensare, «il solo compatibile con una forma di vita democratica [...] in quanto è evidente che “ogni estensione dell'intelligenza come metodo di azione allarga l'area della consapevolezza comune”», il che significa che pensare in maniera critica e riflessiva comporti uno stile di vita attivo, personale e responsabile necessario per la realizzazione di una democrazia intesa *a way of life*. F. Cambi, M. Striano, *John Dewey in Italia*, cit., p. 123.

¹¹ J. Dewey, *Creative Democracy. The Task Before Us*, cit., p. 17.

¹² «Democracy is a form of government only because it is a form of a moral and spiritual association». G. Spadafora (a cura di), *John Dewey. Democrazia e educazione*, cit., p. 28.

¹³ A tal proposito, Dewey, all'interno dello scritto del 1885, ammise che «la democrazia esprime un ideale futuro» e che essa sia «la rappresentazione etica più significativa dello sviluppo di ogni personalità nell'ambito dell'organizzazione sociale e politica». G. Spadafora (a cura di), *John Dewey. Democrazia e educazione*, cit., p. 30.

L'individuo ideale di cui egli scriveva alla fine dell'Ottocento doveva difatti essere «attivo e reattivo», produttore di «conoscenza» e capace di attribuire «all'intelligenza un valore creativo»¹⁴; si trattava di un uomo «tutt'altro che “spettatore della natura”»¹⁵, in quanto parte integrante dell'essere e del poter essere del suo mondo.

Nelle pagine di *The Ethics of Democracy*, Dewey non aveva quindi alcun dubbio nel confutare le tesi di Maine, descrivendo «la democrazia [...] il più stabile dei governi», una condizione possibile per merito dell'intervento di ciascun cittadino, il quale è chiamato a esprimere «la sua sovranità, proprio nella costante azione con la società che è un organismo che lo accoglie e retroagisce sulle sue possibilità di costruire i suoi diritti e [...] di definirli all'interno di un paradigma costituzionale [...] che sorge dalla Rivoluzione francese»¹⁶ e che si erge su principi quali la libertà, l'uguaglianza e la fratellanza¹⁷.

A ben vedere, la democrazia necessitava di personalità ben formate e intellettualmente pensanti, poiché è attraverso il loro operato, il loro pensare, il loro parlare e il loro stare insieme che essa può generarsi e ri-generarsi costantemente¹⁸.

The Ethics of Democracy rappresenta dunque un'opera che, nonostante fosse nata al fine di recensire con tono polemico il pensiero e il testo di Maine, riassumeva in maniera chiara e concisa l'idea di democrazia deweyana, anticipando un tema ripreso poi negli scritti della maturità, ovvero l'educazione intesa come un modo per difendere l'essenza del vivere democratico¹⁹. Pertanto, è possibile affermare che quella del 1885 costituì l'inizio della riflessione attorno alla democrazia e a un'educazione intesa come il mezzo principale per fortificarne l'essenza.

Le considerazioni sulla democrazia e sul suo rapporto con l'educazione proseguirono con *Ethical Principles Underlying Education*, uno scritto apparso per la prima volta nel 1897 in *Third Yearbook of the National Herbart Society*. Qui il giovane Dewey criticava senza alcun indugio le scuole

¹⁴ M. Pennacchini, *L'interesse in John Dewey e l'educazione dell'anziano*, cit., p. 124.

¹⁵ T. Pezzano, *Individuo e democrazia in John Dewey*, cit., p. 50.

¹⁶ G. Spadafora (a cura di), *John Dewey. Democrazia e educazione*, cit., p. 27.

¹⁷ La fede che Dewey nutrì nei confronti della democrazia derivò certamente dall'ambiente di origine, il quale era caratterizzato da una cultura anglo-americana moderna e da una democrazia in sviluppo, spesso minacciata dalle politiche antidemocratiche estere e da un sempre più incipiente *individualismo*, dal quale scaturiva la necessità di pensare ad alcune soluzioni per ovviare un simile problema e per difendere l'essenza reale e piena della democrazia.

¹⁸ L'ideale democratico deweyano ricorda molto quello che Platone presentò nella *Repubblica*. La democrazia platonica, infatti, prevedeva la presenza di una società in cui ciascun cittadino collabora con l'altro in un clima di solidarietà e di rispetto reciproco, dal momento che non era prevista alcuna forma di sudditanza e di sottomissione tra gli individui, bensì un clima di collaborazione che permettesse la realizzazione di un bene comune. L'uomo diveniva quindi un «organismo spirituale che chiamato a far parte dello Stato perde la propria volontà individuale acquisendone una più ampia». T. Pezzano, *Individuo e democrazia in John Dewey*, cit., p. 52.

¹⁹ G. Spadafora (a cura di), *John Dewey. Democrazia e educazione*, cit., p. 31.

tradizionali che utilizzavano metodi didattici individualistici, con i quali gli studenti erano invitati a leggere i libri di testo previsti dal programma e a recitare le parole dei docenti. In questo modo, spiegava l'autore, la creatività insita nei più piccoli veniva sostituita da un mero e vacuo conformismo e da un'emulazione spersonalizzante che minava il destino della democrazia. Egli, anticipando uno dei temi più importanti della sua riflessione pedagogica, sosteneva come le scuole dovessero tramutarsi in una comunità cooperativa, in cui gli studenti, le famiglie, i docenti e tutto il personale scolastico dovevano collaborare per favorire la crescita e l'apprendimento delle nuove generazioni, concorrendo alla realizzazione dei principi democratici²⁰.

Tuttavia, un'opera nella quale Dewey presentava una scuola capace di concorrere alla realizzazione e al consolidamento della democrazia e del bene comune è sicuramente *The School and Society*, la cui prima pubblicazione risale al 1899. Si tratta di un testo sintetico ma al contempo esaustivo, in grado di fornire spunti di riflessione indispensabili per il lavoro di educatori e di insegnanti che, pertanto, viene ancora oggi annoverato tra le opere pedagogiche più importanti del pensatore americano.

In *The School and Society* Dewey presentava un'educazione rivolta all'individuo e alla società, affinché entrambe possano crescere e migliorarsi reciprocamente. Pertanto, veniva presentato il processo educativo in un duplice modo: «individuale perché riconosce la formazione di un certo carattere come la sola vera base del giusto vivere»; «sociale perché riconosce che questo giusto carattere non deve essere formato soltanto mediante precetti [...], ma [...] mediante l'influenza di una certa forma di vita istituzionale o di comunità sull'individuo»²¹.

Già nelle prime pagine di *The School and Society*, egli definiva l'educazione «un processo per mezzo del quale si arriva a partecipare alle conoscenze e alle attività della società» e finalizzato alla formazione dell'uomo e del cittadino della comunità sociale. Secondo Dewey, infatti, alla scuola spetta il compito di favorire il progresso sociale, un intento, quest'ultimo, perseguibile qualora i contesti educativi operino in continuità con quelli del mondo circostante, rispondendo alle loro richieste²².

²⁰ «Education is the fundamental method of social progress and reform». J. Dewey, *Ethical Principles Underlying Education*, in J.A. Boydston (edited by), *Early Works of John Dewey, 1892-1898*, Southern Illinois University Press, Carbondale 1972, p. 93.

²¹ M. Pennacchini, *L'interesse in John Dewey e l'educazione dell'anziano*, cit., p. 36.

²² A questo proposito, Dewey scrisse: «that which interests us must be naturally the progress made by the individual child of our acquaintance, his normal physical development, his advance in ability to read, write, and figure, his growth in the knowledge of geography and history, improvement in manners, habits of promptness, order, and industry – it is from such standards as these that we judge the work of school. [...] What the best and wisest parent wants for his own child, that must the community want for all of its children». J. Dewey, *The School and Society*, cit., p. 3.

In altre parole, egli considerava fondamentale un'«educazione» in grado di favorire «l'evoluzione della società in modo da esserne a sua volta accresciuta e migliorata»²³. Per questo motivo, sosteneva un rapporto dialettico tra il mondo individuale e quello sociale, la cui relazione deve mirare sia «alla ricerca dell'equilibrio tra il soggetto e la realtà che lo circonda, sia al conseguimento di una relazione soddisfacente per entrambi che favorisca il progresso della società e la crescita di ogni essere umano in tutte le età della vita»²⁴.

Rispetto al mancato dialogo tra la scuola e la società Dewey, in modo molto critico, affermava che

dal punto di vista del ragazzo, il grande sperpero che avviene nella scuola deriva dalla sua incapacità di utilizzare le esperienze ch'egli reca con sé dal di fuori e s'è procurato in una forma piena e libera; mentre, d'altra parte, egli non è in grado di applicare alla vita quotidiana quel che apprende a scuola. In questo consiste l'isolamento della scuola [...]. Quando il fanciullo entra nella sua classe, la sua mente deve mettere da parte una larga parte di idee, di interessi e di attività che predominano in casa sua e nel vicinato. Cosicché la scuola non è in grado di utilizzare questa esperienza quotidiana, e si pone pensosamente all'opera su un altro piano e con serietà di mezzi per suscitare interesse per gli studi scolastici²⁵.

Il rapporto tra la scuola e la società poteva essere garantito laddove il contesto educativo si trasformasse in un laboratorio sociale, nel quale il lavoro pratico (come il cucire, il cucinare e il rammendare) permettesse alla scuola di avvicinarsi alla sfera sociale, aiutando gli alunni ad adattarsi e a destreggiarsi nella complessità del mondo esterno, sviluppando delle competenze, oltre che professionali, anche di natura intellettuale²⁶. Preme, infatti, precisare che la scuola-laboratorio teorizzata da Dewey in *The School and Society* non aveva come unico scopo quello di far maturare agli studenti competenze manuali spendibili nel mondo del lavoro come accadeva, per esempio, nelle scuole di mestiere, bensì anche quello di far acquisire delle conoscenze teoriche e di maturare delle capacità cognitive con cui garantire la crescita del singolo e quella della società in un senso prevalentemente democratico:

il punto fondamentale [...] di un'occupazione è che questa mantiene l'equilibrio tra la fase intellettuale e quella pratica dell'esperienza. [...] Essa è attiva o motrice e si esprime attraverso gli organi fisici, come gli occhi, le mani, ecc. [...] L'occupazione come è qui concepita deve

²³ M. Pennacchini, *L'interesse in John Dewey e l'educazione dell'anziano*, cit., p. 72.

²⁴ Ivi, p. 38.

²⁵ J. Dewey, *Scuola e società*, cit., p. 53.

²⁶ Lo stesso Dewey sostenne che «il presupposto di un laboratorio educativo è che si conosca abbastanza delle condizioni e dei modi della crescita per rendere possibile una indagine intelligente. [...] Il punto fondamentale è quanto la sperimentazione possa aggiungere alle nostre ragionevoli convinzioni. Bisogna assicurare una organizzazione che permetta ed incoraggi la libertà di indagine [...]. È in questo senso che la scuola può diventare una stazione sperimentale per l'educazione». M. Striano, *Per una teoria educativa dell'indagine*, cit., p. 15.

essere attentamente distinta dall'attività che educa in primo luogo a un mestiere. Ne differisce perché essa ha il suo fine in se stessa. Cioè nello sviluppo che deriva dal continuo gioco reciproco delle idee e dal loro incorporarsi nell'azione, e non in un'attività esterna²⁷.

Per Dewey lo svolgimento delle attività pratiche come ad esempio il giardinaggio, non doveva avvenire al fine di formare dei futuri giardinieri, ma per offrire la consapevolezza del ruolo primario che ricoprono lavori come l'agricoltura e l'orticoltura all'interno della società, nonché per studiare ciò che concerne la chimica del suolo, l'origine della luce, dell'umidità, la vita degli animali nocivi per le piante, ecc. attraverso un approccio pratico e non meramente teorico.

Realizzare tutto questo significava trasformare la scuola in una piccola unità, ossia in una sorta di società democratica embrionale, in cui sperimentare cosa significhi svolgere alcuni lavori, ma anche vivere insieme agli altri, confrontarsi, rispettare il pensiero di ciascuno e operare per il perseguimento di un bene comune²⁸. Al contrario, un'istituzione educativa lontana da questa visione laboratoriale era da lui intesa alla stregua di un «guscio vuoto»²⁹, in quanto priva del suo potenziale educativo, tanto per l'uomo quanto per la società³⁰.

Non va dimenticato, inoltre, come l'importanza che Dewey attribuiva alla scuola laboratoriale dipendeva dalle possibilità di crescita e di apprendimento che questa poteva favorire, in quanto le attività pratiche erano intese come un buon modo per coniugare la teoria e con la prassi, favorendo l'apprendimento di alcune conoscenze, a scapito di una mera assimilazione libresco, passiva e formale³¹. In *The School and Society*, infatti, Dewey rivolgeva giudizi negativi a quelle scuole che tendevano a uniformare gli allievi a metodologie e a programmi didattici ben strutturati, predefiniti e

²⁷ J. Dewey, *Scuola e società*, cit., pp. 103-104.

²⁸ L'orientamento pratico della scuola presentata da Dewey era costituito dall'incontro tra la teoria e la prassi. Gli studenti dovevano essere coinvolti non solo in momenti di lezione frontale, ma anche in attività concrete e di tipo laboratoriale, grazie alle quali preparare i «professionisti delle varie arti» e, al contempo, favorire un apprendimento «dal vivo» dei principi «che informano le diverse discipline come la botanica, la chimica, la fisica, la matematica, l'economia, eccetera». F. Finazzi, *Esperienza, metodo e importanza del knowledge of how to do per colui che apprende in Dewey*, cit., p. 118.

²⁹ L. Bellatalla, *Dal metodo scientifico a una fede comune: conoscenza, educazione e politica in John Dewey*, cit., p. 59.

³⁰ Tuttavia, la relazione dialettica tra la scuola e la società promossa da Dewey non fu ben accolta dal già ricordato Bruner nel suo scritto del 1961 intitolato *The Process of Education*. Secondo Bruner avvicinare la scuola alla società significava far adattare i contesti educativi a un mondo sociale già predefinito, non permettendo a essi di essere liberi e creativi. Egli descrisse questo processo «un vuoto formalismo», che induce «il fanciullo a ripetere pedissequamente le formule della società degli adulti». A ben vedere, però, le tesi di Bruner sono facilmente obiettabili, in quanto dettate da una mancata comprensione del pensiero pedagogico deweyano che, a differenza di quanto ritenuto dallo psicologo statunitense, non sostenne affatto un'educazione mirata a un adattamento passivo, bensì un processo educativo che coinvolgesse *attivamente* la mente e il corpo della persona, facilitando, oltre che la sua crescita personale, anche quella della società. J.S. Bruner, *Dopo Dewey*, cit., p. 17.

³¹ A questo proposito, però, deve essere chiarito che le attività laboratoriali teorizzate da Dewey non dovevano limitarsi all'apprendimento di un mestiere e allo sviluppo di alcune competenze, bensì «far apprendere dal vivo i principi che informano le diverse discipline come la botanica, la chimica, la fisica, la matematica, l'economia, eccetera». F. Finazzi, *Esperienza, metodo e importanza del knowledge of how to do per colui che apprende in Dewey*, cit., p. 118.

distanti dagli interessi, dalle potenzialità e dalle aspirazioni degli studenti, nonché dalle richieste e alle necessità della realtà sociale³². In generale, una scuola che «spaccia per educazione la condivisione» silente e accondiscendente «di un credo imposto dalla cultura egemone in un dato momento» era percepita come negativa per «l'esercizio dell'intelligenza»³³; mentre perpetuare un equilibrio sociale era considerato un modo per demotivare il cambiamento, preservando ciò che invece andava rivoluzionato per il bene e gli interessi di tutti, nessuno escluso.

3.1.1 La *University Elementary School*: un laboratorio di democrazia

La teorizzazione di una scuola-laboratorio presentata da Dewey in *The School and Society* fu affiancata dalla sperimentazione di un contesto educativo laboratoriale di matrice democratica, ovvero la *University Elementary School* di Chicago, la cui inaugurazione avvenne nel 1896, anno in cui lo studioso americano era stato nominato direttore del Dipartimento di Filosofia, Psicologia e Pedagogia presso l'Università di Chicago.

La *University Elementary School* accoglieva centoquaranta studenti, ventitré docenti e dieci assistenti *part-time*. Dewey ricopriva il ruolo di direttore della scuola e il suo compito era quello di supervisionare la didattica e il funzionamento generale dell'Istituto. Lo scopo di quest'ultimo era invece quello di realizzare il binomio scuola-società attraverso lo svolgimento di attività pratiche tipiche del mondo lavorativo americano di quel tempo, come la falegnameria, il cucito e la tessitura. All'interno della scuola era altresì previsto che i bambini, divisi in gruppo, si occupassero di preparare il pranzo, di apparecchiare e di sparecchiare la tavola, imparando a stare insieme all'interno di un clima democratico, caratterizzato da cooperazione e solidarietà.

Presso la *University Elementary School* la distanza tra il mondo scolastico e quello sociale fu quindi attenuata, a favore di un contesto educativo che non rappresentasse una mera preparazione alla vita, ma che fosse vita essa stessa, coinvolgendo attivamente ciascun studente nel processo di crescita e di maturazione personale e sociale.

In questo modo, Dewey prendeva le distanze in modo radicale dai contesti educativi tradizionali³⁴, indicando in che modo la scuola potesse assolvere il suo compito educativo attraverso un fare

³² Cfr., Ivi, pp. 31-34.

³³ L. Bellatalla, *Dal metodo scientifico a una fede comune: conoscenza, educazione e politica in John Dewey*, cit., p. 59.

³⁴ Cfr. F.W. Garforth, *John Dewey Selected Educational Writings*, Heinemann, London 1966, pp. 60-61.

pratico³⁵, capace di facilitare la crescita, lo sviluppo e il potenziamento di tutte quelle capacità mentali necessarie per orientarsi nella società e per vivere una vita libera e autonoma³⁶.

A ben vedere, la relazione dialettica tra la scuola e la società sostenuta attraverso l'esperienza della *University Elementary School* rappresenta un'esigenza più che mai attuale. Oggi, infatti, si è coinvolti all'interno di comunità complesse, a causa di fenomeni come la globalizzazione economica, la diffusione delle nuove tecnologie informatiche e di quelle industriali. Pertanto, l'idea che la scuola possa entrare in dialogo con la società, aggiornandosi in base ai cambiamenti sociali e preparando alla vita all'interno di essa, rappresenta un'operazione più che mai essenziale. Ciò è evidente se si pensa alle scuole che, nel corso degli ultimi anni, hanno dovuto fare i conti con la diffusione sempre più capillare del *computer*, della rete *internet* e dei *social network*, elementi che hanno apportato delle modifiche significative nei modi di comunicare, di relazionarsi con gli altri, di studiare e, più in generale, di vivere. Pertanto, una scuola che voglia sintonizzarsi con la società attuale non può ignorare simili novità continuando a essere conservatrice ma, al contrario, deve aggiornarsi e stare al passo con i tempi. In questo modo, il divario tra la scuola e la società si attenuerebbe, favorendo una crescita che, in modo ambivalente, interessi tanto l'individuo quanto la società a lui circostante³⁷.

³⁵ Si trattava di una tesi molto vicina all'attivismo pedagogico che si stava diffondendo proprio in quegli anni. È noto come l'attivismo abbia rappresentato una "rivoluzione copernicana" nell'ambito dell'educazione, dal momento che promosse l'idea di un processo educativo non più costituito dalla presenza assoluta dei docenti e delle materie scolastiche da loro insegnate, bensì da quella degli alunni, dei loro interessi e delle loro capacità. Tuttavia, quella dell'attivismo rappresentò un cambiamento nel modo di intendere e di fare scuola che vide in Dewey un punto di riferimento, sebbene vi siano ancora pareri contrastanti riguardo all'accostare il nome dello studioso americano a quello dell'attivismo pedagogico. Se da un lato, infatti, sono tanti gli studiosi che annoverano il pensatore statunitense tra i massimi esponenti dell'attivismo, altri, invece, lo considerano il fautore di un sistema pedagogico certamente vicino ai criteri di esso, ma diverso e autonomo. Del resto, lo stesso Dewey non si definì mai un attivista, ma uno *strumentalista*, inaugurando una corrente di pensiero del tutto nuova. Cfr. P.F., Mancini, *Riflessi dell'attivismo pedagogico di John Dewey nella Philosophy for Children (Matthew Lipman): una possibile educazione alla cittadinanza*, in «Dewey: educazione e bene comune, Educazione democratica», 5 (2013), pp. 78-126.

³⁶ «The use of the hand and other motor organs in connection with the eye is the great instrument through which the children most easily and naturally gain experience and come in contact with the familiar materials and processes of ordinary life. It affords unrivalled means for securing and holding attention. It is full of opportunities it affords for division of labor and mutual co-operation, and supplies the child with motives for working in ways positively useful to the community of which he is a member. The use of the hand is again the best possible instrument for cultivating habits of industry and continuity in work, and of securing personal deftness and dexterity at the plastic period». Ivi, p. 65.

³⁷ Cfr., L. Hickman, G. Spadafora, *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective: a New Democracy For The Twenty-First Century*, Southern Illinois University, Carbondale 2009, pp. 70-75.

3.1.2 Riflessioni ulteriori in materia di democrazia in *The Child and Curriculum*

La riflessione sul significato della democrazia e su come l'educazione possa contribuire ad alimentarne e tutelarne l'essenza proseguì anche dopo la sperimentazione della *University Elementary School* e la stesura di *The School and Society*, assumendo una valenza sempre più pedagogica. Di questo è un esempio lo scritto *The Child and Curriculum* del 1902, dove Dewey, riprendendo l'idea che l'educazione possa concorrere alla realizzazione della democrazia presentata alla fine dell'Ottocento, sottolineava l'importanza di avviare un simile processo sin dalle scuole primarie, presentandole come dei contesti ideali, ove preparare le nuove generazioni al vivere democratico. Affinché ciò accadesse, il pensatore americano promuoveva un capovolgimento del sistema scolastico tradizionale, sostenendo il protagonismo tanto dell'insegnante quanto quello dello studente.

La scuola doveva inoltre essere fondata sull'iniziativa e sulla libertà di pensiero e di azione degli alunni e su uno studio delle discipline sollecitato non da metodologie rigide e predefinite, bensì da indagini attive e personali³⁸:

abbandoniamo la nozione dei programmi fissi e validi per se stessi, all'infuori dell'esperienza infantile; cessiamo di pensare a quest'ultima come a qualcosa di rigido e finito: spiamone il carattere mobile, [...], vivente; *vedremo allora il fanciullo e il programma come limiti che definiscono un solo, medesimo processo*. Come due punti determinano una retta, così lo stato mentale di un fanciullo comune e il fatto e le verità contenenti nelle "scienze" limitano l'istruzione continua e in movimento dell'esperienza sempre incostante del fanciullo verso le verità organizzate, chiamate volgarmente gli "studi"³⁹.

Si trattava quindi di una scuola che doveva focalizzare l'attenzione sulla crescita intellettuale e morale dei bambini, contribuendo a favorire lo sviluppo di quelle capacità e di quelle conoscenze intese come necessarie per la realizzazione e il mantenimento di una realtà sociale che possa dirsi democratica⁴⁰.

Un anno dopo la pubblicazione di *The Child and Curriculum*, Dewey riprese il tema della democrazia in un testo scritto a più mani dal titolo *The Elementary School Teacher*, con un contributo dal titolo *Democracy in Education* dove egli tentava di chiarire, ancora una volta, il significato della

³⁸ «Learning is active. It involves reaching out of the mind. It involves organic assimilation starting from within. Literally, we must take our stand with the child and our departure from him. It is he and not the subject-matter which determines both quality and quantity of learning». J. Dewey, *The Child and The Curriculum*, The University of Chicago, Chicago 1956, p. 9.

³⁹ M. Pennacchini, *L'interesse in John Dewey e l'educazione dell'anziano*, cit., p. 78.

⁴⁰ Cfr. J. Dewey, *The Child and The Curriculum*, cit., p. 31.

parola “democrazia”, ribadendo il ruolo primario dell’educazione – soprattutto di tipo intellettuale – per il suo compimento.

Nel lavoro del 1903, Dewey chiariva infatti in che modo la società democratica necessitasse di menti educate alla libertà, poiché solo abituando le generazioni a pensare si poteva scongiurare il rischio di sistemi sociali massificanti e totalizzanti⁴¹. Pertanto, «il livello di acquisizione del pensiero critico» era inteso come «proporzionale all’instaurarsi della democrazia tanto da» poter asserire che «i cittadini» di una società democratica «dovrebbero impegnarsi nel pensiero e diventare riflessivi, introspettivi, responsabili, collaborativi, cooperativi», tutte capacità che «potrebbero essere rinforzate mentre i futuri cittadini sono ancora a scuola»⁴².

Anche in *Democracy in Education* lo studioso americano, al fine di esortare le scuole del suo tempo a modificare il loro modo di operare, chiariva l’importanza di progettare e di realizzare un’educazione intellettuale in vista di un vivere democratico⁴³. A tal proposito, in *Democracy in Education*, l’attenzione di Dewey si focalizzava sul ruolo dell’insegnante che, come anticipato qualche anno prima in *The School and Society*, doveva svolgere il delicato compito di stimolare l’intelligenza dei suoi alunni, a discapito di una didattica tradizionale che, oltre a trascurare le potenzialità cognitive degli studenti, tendeva a non responsabilizzarli intellettualmente, dal momento che a ciascun alunno veniva richiesto di ripetere le parole parlate da altri e apprese attraverso la lettura dei libri di testo.

Nelle scuole vigeva infatti un eccessivo autoritarismo che atrofizzava le menti, giacché gli oggetti di studio erano le convenzioni e le norme del sistema e dell’autorità scolastica. Al contrario, secondo il pensatore americano la mente si attiverrebbe se posta dinanzi a delle circostanze problematiche e, per questa ragione, riteneva necessario che all’interno delle scuole di vario ordine e grado gli alunni fossero sollecitati attraverso delle attività pratiche che fungessero da «stimolo»⁴⁴ per la mente. Tutto questo, oltre a favorire un’educazione di tipo intellettuale funzionale allo sviluppo e al

⁴¹ Va ricordato che il rapporto tra la democrazia e il pensiero riflessivo è reso plausibile in virtù delle caratteristiche peculiari di quest’ultimo. Pensare riflessivamente, infatti, significava per Dewey farlo in modo attivo e personale, il che rappresenta una «condizione necessaria per imparare a coltivare uno sguardo di intelligenza sul reale», vivendo la propria vita in prima persona e mettendo in discussione i valori, i pregiudizi e gli elementi culturali, a discapito di una loro accettazione acritica. L. Mortari, *Apprendere dall’esperienza*, cit., p. 51.

⁴² P.F., Mancini, *Riflessi dell’attivismo pedagogico di John Dewey nella Philosophy for Children (Matthew Lipman): una possibile educazione alla cittadinanza*, cit., p. 93.

⁴³ A questo riguardo, infatti, Dewey scrisse che «the school has lagged behind the general contemporary social movement; and much that is unsatisfactory, much of conflict and of defect, comes from the discrepancy between the relatively undemocratic organization of the school, as it affects the mind of both teacher and pupil, and the growth and extension of the democratic principle in life beyond school doors». J.A. Boydston, *John Dewey. The Middle Works, 1899-1924. Volume 3: 1903-1906*, Southern Illinois University Press, Carbondale 1977, p. 229.

⁴⁴ Ivi, p. 202.

consolidamento dei principi democratici, avrebbe permesso ai contesti scolastici di prendere le distanze da quelle realtà educative in cui si dava «troppa importanza all'accumulo e all'acquisizione di nozioni a scopo di riproduzione nella ripetizione e nell'esame»⁴⁵ che, non a caso, erano definite da Dewey delle «nozioni in frigorifero»⁴⁶, pronte per essere utilizzate quando e come si vuole, ma prive di un'assimilazione critica e personale. Un contesto educativo di questo tipo paralizzava il pensiero dei discenti⁴⁷, preparandoli a una mera sottomissione del tutto estranea alla sua idea di società democratica, dove ciascun cittadino doveva invece saper pensare.

A una scuola fondata sulla guida e sul controllo, Dewey contrappose quindi un'altra basata sulla libertà e sulla spontaneità dei docenti e degli alunni, nonché pronta a prendersi cura della mente di ciascun studente, preparandolo al vivere democratico⁴⁸. In un contesto educativo di questo tipo, allora, l'unica verità era quella della ragione, dell'indagine e del pensiero di ciascun alunno, minimizzando, fin dove possibile, l'imposizione di un dogma esterno⁴⁹.

Da quanto fin qui scritto, appare evidente come gli studi che Dewey avviò sin da giovane relativi all'origine della conoscenza e del pensiero, confluirono nel desiderio di promuovere un'educazione che si facesse carico dell'aspetto intellettuale delle nuove generazioni, al fine di tutelare i principi democratici che, nei primi anni del Novecento, erano minati dall'avanzamento delle ideologie totalitarie in Europa e dal progresso del capitalismo in America.

3.2 La pubblicazione di *Democracy and Education*

Le riflessioni sul tema della democrazia e su come poter educare al fine di realizzarla, non terminarono con gli scritti giovanili, ma proseguirono in quel lasso di tempo che può essere inteso come il momento della “maturità” del sistema teorico deweyano, durante il quale le riflessioni in materia di educazione si fecero sempre più complesse ma al contempo chiare e lineari. Di questo è

⁴⁵ Ivi, p. 203.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Al contrario, Dewey sostenne che «nel campo dell'educazione» è fondamentale considerare come «ogni atto di pensiero» sia «originale quando prospetta delle considerazioni che non sono state afferrate prima»⁴⁷. Ne consegue, che le idee non possono – e non devono – affatto essere trasmesse in modo impositivo, ma prodotte in modo libero e autonomo⁴⁷. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 205.

⁴⁸ Va infatti ricordato che l'educazione di tipo tradizionale era retta molto spesso da una mera disciplina formale e dallo svolgimento di una pluralità di attività spersonalizzanti e ripetitive, le quali non favorirebbero affatto la piena fioritura dell'uomo in completa libertà. D'altronde, un lavoro educativo di questo tipo non stimolerebbe il pensiero, ma lo sottometterebbe a quello altrui, rendendo la democrazia una realtà sempre più difficile da attuare e da tutelare quotidianamente. J.A. Boydston, *John Dewey. The Middle Works, 1899-1924*, cit., p. 232-233.

⁴⁹ J.S. Johnston, *Inquiry and Education*, cit., p. 155.

un esempio *Democracy and Education* del 1916, uno scritto fondamentale per tutti coloro che vogliono scoprire e studiare il significato che Dewey attribuì alla parola democrazia. La sua struttura espositiva è piuttosto semplice, sebbene ricca di spunti di riflessione per merito dei quali egli è sempre stato considerato il filosofo della democrazia. Pertanto, *Democracy and Education* può essere intesa come una delle sue opere più significative e nucleo dominante della sua riflessione pedagogica.

Le riflessioni pedagogiche presentate erano state influenzate dalla *travelling theory*, ovvero da numerosi viaggi da lui intrapresi in Giappone, in Cina, in Turchia, in Unione Sovietica e in Europa durante i primi anni del Novecento. Si trattava di una «teoria del viaggio» e, al tempo stesso, di una «teoria in viaggio» finalizzata «a comprendere meglio la possibilità di adattare la democrazia, maturata nella cultura e nella tradizione giuridica europea e statunitense, a contesti storico-culturali molto diversi»⁵⁰. In altri termini, il filosofo americano tentava, attraverso i suoi viaggi, di comprendere la compatibilità tra i principi democratici americani e la politica internazionale, allo scopo di capire se fosse stato possibile auspicare l'esistenza di società democratiche in tutto il mondo, nonostante le differenze storiche, culturali, politiche ed economiche vigenti. Lo spirito che animava i viaggi di Dewey era quindi il desiderio di diffondere e di vedere realizzata la democrazia intesa come il compimento di una «politica della pace», che «metta al bando la guerra e che possa determinare una federazione di stati tale da garantire un equilibrio internazionale per una pace duratura» che attenui «gli squilibri economico-civili tra gli stati e le popolazioni di quell'epoca»⁵¹.

Democracy and Education era nata probabilmente per essere ampiamente diffusa, il che spiegherebbe la scelta di un linguaggio scarno e di immediata comprensione, nonché la presenza di una sintesi al termine di ogni capitolo che rivela «una intenzione [...] manualistica del testo»⁵². Essa è inoltre espressione della maturità che Dewey aveva raggiunto in quegli anni e restituisce il passaggio «da una fase giovanile alla fase più [...] definita», quando egli andava elaborando delle idee politiche e pedagogiche che, nel loro intrecciarsi, gli avrebbero conferito «centralità nella cultura e nello scenario politico statunitense»⁵³ e, successivamente, anche in quello europeo.

Tuttavia, al fine di comprendere l'origine dell'opera, è necessario analizzare il periodo storico durante il quale essa fu ideata e scritta. L'anno di pubblicazione coincide con la presidenza di Thomas Woodrow Wilson, la cui durata fu quasi di un decennio (dal 1913 al 1921), un periodo segnato dalla fine della cosiddetta «età del progressismo» e costituito da una «svolta decisiva verso la convinta

⁵⁰ G. Spadafora, *L'educazione per la Democrazia*, cit., p. 29.

⁵¹ Ivi, p. 30

⁵² G. Spadafora (a cura di), *John Dewey. Democrazia e educazione*, cit., p.33.

⁵³ Ivi, p. 33.

apertura dell'economia americana ad una dimensione globalizzante, lontana da ogni forma di isolazionismo culturale e politico»⁵⁴. Quello ideato da Wilson era un progetto mirato alla supremazia dell'America, che avrebbe avuto il suo compimento con l'intervento degli Stati Uniti alla Prima guerra mondiale, in virtù di motivazioni che riguardavano la pace e la democrazia. Si trattava di un'iniziativa a cui lo stesso Dewey aveva aderito, dimostrandosi «favorevole all'intervento armato», poiché ritenuto essenziale per la «difesa dei principi della democrazia»⁵⁵.

Tuttavia, non va trascurato come quegli anni fossero contraddistinti dalla fine del liberalismo *laissez faire*, che metteva in crisi il concetto di democrazia, generando contraddizioni che, probabilmente, conducevano lo studioso americano a riflettere sulla società democratica e sui principi che ne potevano garantire l'essenza⁵⁶.

Non va inoltre trascurato come nel corso di quegli anni l'America deweyana stava vivendo un periodo di «profonda crisi sociale»⁵⁷, contraddistinta da cambiamenti graduali ma significativi, come le «trasformazioni demografiche in chiave multiculturale per effetto dell'immigrazione, le vertenze lavorative», «gli scioperi» e «la scarsa incisività dei partiti politici»⁵⁸ nell'affrontare e nel fronteggiare mutamenti così significativi ed importanti. Per questo motivo, *Democracy and Education* «può essere letta come una risposta critica [...] alla deriva tecnocratica dell'età progressista» e ai cambiamenti di quel tempo, «legando l'atteggiamento scientifico alla democrazia attraverso l'educazione, anziché ritenerlo un appannaggio esclusivo di una corporazione di esperti»⁵⁹.

In questo contesto storico, dunque, Dewey rifletteva sul tema della democrazia soprattutto in chiave pedagogica, maturando una «concezione [...] che trascende la dimensione puramente politico-istituzionale per indagare le basi etiche, culturali e [...] educative di un sistema genuinamente democratico in grado di funzionare con efficacia»⁶⁰ ed efficienza. In questo modo, egli si batteva affinché l'educazione non fosse più circoscritta «alla sola scuola» e ai «suoi destinatari», ma divenisse un «fatto pubblico, che riguarda la comunità intera, in tutte le sue espressioni»⁶¹.

⁵⁴ Ivi, p. 59.

⁵⁵ Ivi, p. 60.

⁵⁶ Cfr. M. Baldacci, *Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi*, in M. Fiorucci, G. Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, RomaTre Press, Roma 2017, pp. 21-38.

⁵⁷ L. Bellatalla, *Il mio Dewey*, cit., p. 106.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ M. Baldacci, *Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi*, cit., p. 27.

⁶⁰ F. De Giorgi (a cura di), *Storia della pedagogia*, Scholé, Brescia 2021, p. 210.

⁶¹ Ivi, p. 107.

Il punto d'incontro che egli individuava tra la politica democratica e i processi educativi, di cui *Democracy and Education* è la chiara testimonianza, lo rendeva «l'intellettuale più sensibile al ruolo politico della pedagogia e dell'educazione viste come chiavi di volta di una società democratica»⁶².

Al fine di comprendere in modo più dettagliato la relazione dialettica tra l'educazione e la società democratica promossa nello scritto del 1916, è sufficiente ribadire come in Dewey la crescita dell'uomo non sia mai un fatto privato ma un avvenimento sociale. Pertanto, la scuola da lui auspicata doveva somigliare a una comunità democratica, nella quale gli studenti, attraverso il confronto e la collaborazione incoraggiati durante i momenti di attività laboratoriale, sperimentavano in che termini il contributo del singolo potesse giovare all'intera comunità, imparando l'importanza della solidarietà e della collaborazione necessari per il vivere democratico.

In *Democracy and Education* emerge quindi in che modo il processo educativo, affinché possa essere funzionale non solo alla crescita del singolo individuo, ma a quella dell'intera comunità sociale, muti in virtù delle modifiche economiche, politiche e culturali che si vogliono apportare all'interno della struttura sociale. Per questo motivo, qualora si volesse dare un assetto democratico alla società, è fondamentale che le istituzioni educative operino per la sua realizzazione e per il suo consolidamento. In altri termini, nell'ottica deweyana «è la scuola che “fa” la democrazia vissuta *in interiore homine*», poiché «la democrazia dà cultura e conoscenza critica, fa partecipare secondo regole scelte, è laica, aperta e plurale» e, pertanto, «è indispensabile alla vita dei gruppi sociali», dal momento che il suo compito non è semplicemente quello di tramandare le abitudini del passato o di preparare» a quelle future, ma di «suscitare nell'individuo» tutte le facoltà necessarie per «incrementare il contenuto di senso riconosciuto dalla società»⁶³. Il vivere democratico va quindi tutelato attraverso l'educazione e ciascun cittadino deve avere un'intelligenza creativa e flessibile che lo aiuti a proteggere l'essenza di una società di questo tipo.

3.2.2 Senso e finalità dell'educazione

Alla luce dell'idea deweyana di democrazia, si può ora comprendere come l'educazione intellettuale, volta allo sviluppo del pensiero riflessivo presentato in *How We Think*, possa concorrere al compimento di una democrazia intesa come *a way of life*.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ A. Mariani, *Democrazia e educazione: un'opera ancora viva e attuale*, cit., p. 143.

Prima di precisare in che termini l'educazione della mente rappresenti una *conditio sine qua non* perché la società democratica si determini, occorre presentare il significato che Dewey conferiva al termine "educazione" all'interno delle pagine di *Democracy and Education*.

Innanzitutto, egli definiva il processo educativo come una necessità della vita, una funzione sociale, una direzione, una crescita e, infine, una ricostruzione. L'educazione è una necessità della vita «nel senso che rappresenta un processo di continuo auto-rinnovamento ed è, di conseguenza, un fenomeno naturale, al pari del mangiare, del bere e del riprodursi»⁶⁴. Si tratta, insomma, di un'educazione considerata come una funzione essenziale della vita umana che, pertanto, merita attenzioni e riflessioni accurate⁶⁵.

Riprendendo l'idea di una relazione dialettica tra la scuola e la società presente in *The School and Society*, Dewey ribadiva la funzione sociale del processo educativo, considerato necessario per adattarsi all'interno della sfera sociale e per contribuire alla sua trasformazione. L'atto di educare veniva paragonato alle attività nutritive, per merito delle quali ciascuna persona, maturando abilità e conoscenze, vive un percorso di crescita e di trasformazione, partecipando al cambiamento e al miglioramento della società laddove necessario⁶⁶.

L'educazione era inoltre intesa come una direzione, un termine con il quale Dewey chiariva in che modo l'azione educativa debba offrire all'uomo un orientamento nel mondo, attraverso la trasmissione di valori e di principi etici e morali ben definiti. Si badi bene, però, come l'autore utilizzasse i termini "direzione" e "guida", ma mai la parola "controllo". Tale scelta non era casuale, ma dettata dalla volontà di prendere le distanze da una definizione tradizionale di educazione, con cui si intendeva un processo di imposizione e di coercizione, il cui fine era quello di abolire ogni forma di libertà di parola, di pensiero e di azione. Al contrario, l'educazione doveva aiutare l'uomo a integrarsi nel sistema sociale, senza però rinunciare alla propria libertà e concorrendo alla sua trasformazione⁶⁷.

⁶⁴ M. Baldacci, *Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi*, cit., p. 61.

⁶⁵ «Life is a self-renewing process through action upon the environment. In all the higher forms this process cannot be kept up indefinitely. After a while the succumb; they die. The creature is not equal to the task of indefinite self-renewal. But continuity of the life process is not dependent upon the prolongation of the existence of any one individual». J. Dewey, *Democracy and Education*, Simon & Brown, Wrocław 2012, p. 4.

⁶⁶ «A community or social group sustains itself through continuous self-renewal, and that this renewal takes place by means of educational growth of the immature members of the group. By various agencies, unintentional and designed, a society transforms uninitiated and seemingly alien beings into robust trustees of its nurturing, a cultivating, process. All of these words mean that it implies attention to the condition of growth». J. Dewey, *Democracy and Education*, cit., p. 14.

⁶⁷ «Direction express the basic function, which tends at one extreme to become a guiding assistance and at another, a regulation or ruling. But in any case, we must carefully avoid a meaning sometimes read into the term "control". It is sometimes assumed, explicitly or unconsciously, that an individual's tendencies are naturally purely individualistic or

Dewey intendeva inoltre l'educazione come una crescita e, a questo proposito, la sua prima considerazione riguardava la consapevolezza che «la [...] condizione della crescita» sia «l'im maturità»⁶⁸, dacché essa «designa una forza o abilità positiva: il potere di crescere»⁶⁹. È compito dell'educazione determinare allora un simile processo evolutivo, favorendo il potenziamento di molteplici capacità, come quelle cognitive, senso-motorie, emotive e sociali. In altre parole, l'educazione era intesa come una crescita laddove permettesse di ampliare le proprie doti naturali⁷⁰. Affinché ciò si realizzi, precisava Dewey, era però necessario che ciascun educatore usufruisse della plasticità mentale di cui dispongono i bambini. Tale plasticità era considerata come «la capacità di cambiare di forma», non secondo «la pressione esterna»⁷¹, bensì in funzione delle capacità, degli interessi e dei bisogni di cui ciascun uomo dispone dalla nascita e lungo tutto il percorso di crescita.

Il quinto e ultimo modo di intendere l'educazione aveva a che fare con il termine ricostruzione, utilizzato per evidenziare l'esigenza di ricostruire la relazione tra l'individuo e l'ambiente. Del resto, già dalle critiche che il giovane Dewey aveva rivolto al concetto di arco riflesso della psicologia tradizionale si comprende l'importanza attribuita alla continuità tra l'uomo e il suo ambiente, a svantaggio di una relazione meccanica e unilaterale promossa dalla psicologia tradizionale. Se è vero che «l'educazione» è da intendersi come «un fenomeno naturale» in grado di determinare la democrazia, essa però «non può essere considerata soltanto» come «un sistema politico e istituzionale, ma richiede di essere concepita come un modo di vivere dell'individuo che sviluppa la sua vita nella situazione specifica in cui vive»⁷².

I cinque modi con cui Dewey definiva l'educazione permettono di comprendere come la società democratica dipenda dall'uomo e dal processo educativo a lui rivolto. È per questa ragione che egli sottolineava la necessità di progettare e di avviare un processo educativo che si inserisse in un contesto

egoistic, and thus antisocial. Control denotes the process by which he is brought to subordinate his natural impulses to public or common ends. [...] Control has in this view a flavor of coercion or compulsion about it. systems of government and theories of the state have been upon this notion, and it has seriously affected educational ideas and practices. But there is no ground for any such view». Ivi, p. 28.

⁶⁸ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 53.

⁶⁹ Ivi, p. 54.

⁷⁰ «The primary condition of growth is immaturity. [...] The prefix "in" of the word immaturity means something positive, not a mere void or lack. It is noteworthy that the terms "capacity" and "potentiality" have a double meaning, one sense being negative, the positive. Capacity may denote mere receptivity, like the capacity an ability, a power; and by potentiality potency, force, now when we say that immaturity means the possibility of growth, we are not referring to absence of powers which may exist at a later time; we express a force positively present-the ability to develop. Our tendency to take immaturity as mere lack, and growth as something which fills up gap between the immature and the mature is due to regarding childhood comparatively, instead of intrinsically». J. Dewey, *Democracy and Education*, cit., p. 47.

⁷¹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 57.

⁷² G. Spadafora, *Democracy and Education*, cit., p. 62.

sociale di tipo democratico, di preservarlo e di alimentarlo, giorno dopo giorno, da tutte le minacce politiche, economiche e culturali. Nel fare questo, Dewey non dimenticava il ruolo dell'educatore, paragonando il suo lavoro a quello di un agricoltore: così come quest'ultimo può raggiungere dei buoni risultati con il suo raccolto se considera le molteplici variabili che vi possono incidere (i parassiti, le malattie delle piante, la siccità o le piogge), l'educatore deve considerare i bisogni e le richieste dei suoi studenti e quelle del territorio circostante.

In questo modo, veniva chiarito come ciò che conta nel lavoro educativo sia mantenere una certa flessibilità metodologica, che risponda alle esigenze di ciascuno e a quelle del mondo sociale di provenienza. Pertanto, puntualizzava Dewey, l'educatore non deve stabilire «degli scopi “propri” come strutture appropriate dello sviluppo dei bambini, come lo sarebbe per il contadino di stabilire un ideale di agricoltura indipendentemente dalle condizioni», poiché «qualsiasi scopo ha valore nella misura in cui presiede all'osservazione, alla scelta e ai piani nell'eseguire un'attività di momento in momento, di ora in ora»⁷³; se invece il lavoro educativo non tiene conto dell'essere e del poter essere dell'individuo, il processo educativo finirà per divenire fine a se stesso.

A proposito dell'educazione per la democrazia Dewey, in *Democracy and Education*, analizzava tre paradigmi appartenenti alla tradizione occidentale: la filosofia platonica; l'ideale individualistico del XVIII secolo; l'educazione nazionale e sociale del XIX secolo.

Per ciò che riguarda la filosofia platonica, secondo Dewey Platone considerava l'educazione uno strumento utile per mantenere un ordine sociale sancito dalla divisione in classi sociali, dal momento che ognuno, sin dalla nascita, era destinato ad una classe sociale e i processi educativi dovevano favorire che il nuovo nato si adattasse alle abitudini, ai valori e ai principi comportamentali in essa vigenti, scongiurando, in questo modo, la possibilità che ciascun uomo fosse l'artefice del proprio destino.

Quella platonica era insomma una visione antidemocratica e lontana da quella deweyana, a tal punto da ipotizzare che il riferimento al filosofo dell'Antichità fosse stato fatto per chiarire cosa non fosse la democrazia e in che termini il nesso tra educazione e società potesse generare un cambiamento democratico o antidemocratico della struttura sociale.

⁷³ M. Pennacchini, *L'interesse in John Dewey e l'educazione dell'anziano*, cit., p. 81.

Poiché i cittadini dello stato di Platone erano sudditi disposti a mettere a rischio la propria vita pur di difendere l'equilibrio dello Stato, l'educazione non era garante di libertà, bensì di adattamento a un'organizzazione prestabilita⁷⁴.

Grazie al riferimento alla filosofia platonica, Dewey giungeva alla conclusione che, laddove vi fosse una stratificazione sociale, non vi potesse essere democrazia, dal momento che una società è realmente democratica qualora sia permesso a ciascun cittadino di divenire se stesso liberamente, senza che l'appartenere a una classe ne condizioni il destino⁷⁵.

Al fine di esaltare la relazione dialettica tra l'educazione e la società democratica, Dewey affrontò inoltre la questione relativa al paradigma dell'individualismo del XVIII secolo, espressione di un individuo «astratto e isolato dalla società in cui vive»⁷⁶. Complice una società sempre più stratificata, tra alcuni intellettuali del Settecento si era diffusa infatti l'idea che l'educazione dovesse procedere secondo natura e che, pertanto, bisognasse educare lontano dalla sfera sociale, scongiurando qualunque forma di condizionamento. Uno degli esempi più rilevanti, in tal senso, è rappresentato dall'ideale pedagogico di Rousseau che, all'interno del suo romanzo pedagogico del 1762 *Émile o de l'éducation*, aveva presentato un progetto educativo da svolgere all'interno di un contesto rurale e lontano dalla sfera sociale, assecondando la bontà originaria dell'uomo ed escludendo ogni contaminazione esterna⁷⁷. Nel IX capitolo di *Democracy and Education*, Dewey criticava apertamente le tesi di Rousseau, accusandolo di avere ignorato che «lo sviluppo educativo dell'individuo» è «condizionato da norme e regole etiche e educative e che, pertanto, l'azione umana non può svilupparsi autonomamente»⁷⁸, poiché necessita dell'intervento dell'uomo e della realtà esterna.

Quella di Rousseau veniva definita dallo studioso americano una filosofia antisociale e poco efficace, poiché allontanare gli individui dalla società significava intralciare il loro percorso di crescita rendendoli infelici. Al contrario, il pensatore ginevrino credeva che gli uomini, allontanati da una sfera sociale corrotta e disfunzionale, potessero essere liberi di crescere in modo sereno e armonioso, a differenza di quello che sarebbe potuto accadere qualora fossero stati invischiati in una struttura sociale. Dewey, sebbene in parte concorde nel ritenere che la società potesse essere a tratti

⁷⁴ «It is true that lacking the perception of the uniqueness of every individual, his recognizing that a society might change and yet be stable, his doctrine of limited powers and classes came in net effect to the idea of the subordination of individuality». Dewey, *Democracy and Education*, cit., p. 97.

⁷⁵ Cfr., Ivi, p. 98.

⁷⁶ G. Spadafora, *Democracy and Education*, cit., p. 63.

⁷⁷ Cfr. E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit.

⁷⁸ G. Spadafora, *Democracy and Education*, cit., p. 63.

disfunzionale e quindi corrosiva per la crescita umana, riteneva invece che l'uomo cresce e si perfeziona quando è in relazione con gli altri. Per questo motivo, in *Democracy and Education*, affermava che attribuire valore alla natura umana e proteggerla mediante forme individualiste e antisociali significasse determinare un ordine sociale artificiale e corrotto⁷⁹.

Secondo la prospettiva deweyana l'educazione non dovrebbe liberare gli uomini dalle "catene sociali" allontanandoli dalla realtà, bensì fornire loro gli strumenti necessari per potersi emancipare da esse, pur rimanendo coinvolti nelle questioni e nelle faccende di essa. Pertanto, lo scopo reale del processo educativo deve essere quello di fornire agli individui gli strumenti, specie intellettuali, per emanciparsi dalla società, senza però rinunciare al suo contatto.

Uno dei pochi aspetti che il pensatore statunitense apprezzava della pedagogia di Rousseau era il concetto di "temperamento differenziato", con il quale lo svizzero esaltava l'irripetibilità intrinseca di ciascun individuo. Rousseau, sottolineando l'importanza di rispettare la natura dell'uomo, aveva espresso infatti la necessità di assecondare quanto di più unico e irripetibile sia insito in lui, criticando ogni forma di costrizione e di sottomissione alle volontà esterne. L'esigenza di riconoscere e di tutelare i tratti singolari degli individui era particolarmente apprezzata da Dewey, per il quale

l'individuo è unico e irripetibile, [...] la sua unicità e irripetibilità si sviluppa nell'ambito della sua azione sociale. Infatti l'individuo esprime una specifica *efficienza sociale* in quanto, nel suo continuo adattamento all'ambiente, egli deve anche comprendere il limite etico della sua attività umana⁸⁰.

Il terzo paradigma attraverso cui Dewey rifletteva sul concetto di educazione in relazione al tema della democrazia riguardava la filosofia tedesca che, nel corso del XIX secolo, aveva teorizzato l'esistenza di uno Stato che «assorbe l'individuo» regolandone l'esistenza⁸¹. Questa prospettiva filosofica prendeva le distanze dall'idea rousseauiana di un uomo lontano dalla società ed educato secondo la propria natura originaria, in quanto sostenitrice dell'idea che l'uomo necessita di un'educazione progettata e organizzata dallo Stato. Nel corso del XIX secolo, infatti, si sosteneva in Europa un'educazione gestita dalle forze statali e di stampo nazionalista, il cui scopo principale era quello di educare e di formare gli uomini all'esaltazione della propria Nazione. In particolare, il pensiero tedesco promosse un'educazione la cui funzione principale doveva essere civica e a sostegno

⁷⁹ «To give "nature" full swing was to replace an artificial, corrupt, and inequitable social order by a new better kingdom of humanity». Ivi, p. 99.

⁸⁰ G. Spadafora, *Democracy and Education*, cit., p. 64.

⁸¹ Ivi, p. 63.

delle spinte nazionaliste, il cui intento non si esauriva nella formazione dell'uomo, ma in quella del cittadino.

La filosofia tedesca risentì certamente della situazione storica del XIX secolo, caratterizzata dagli stati europei che, intenti a riprendersi dai postumi delle conquiste napoleoniche, tentavano di recuperare la propria forza e la propria integrità politica e sociale attraverso il potere dell'educazione e di un sistema scolastico pubblico. La teoria individualistica del XVIII secolo fu quindi superata da quella nazionalista, nonché dalla volontà di formare degli individui patriottici, funzionari dello Stato e dei cittadini che assecondero l'espansione militare, industriale e politica della propria Patria⁸².

Nel corso del XIX secolo l'educazione non era quindi concepita come uno strumento mediante cui favorire una convivenza democratica retta sulla pace, sulla solidarietà e sulla libertà individuale, bensì sulla supremazia militare ed economica da parte degli stati. Gli interessi degli individui erano allora subordinati a quelli dello Stato e l'educazione veniva considerata più come un processo di formazione disciplinare che un momento di sviluppo personale. Basti pesare che ciascun cittadino, in quel periodo, era chiamato a sacrificare la propria libertà, le proprie aspirazioni e i propri interessi per assecondare quelli di chi deteneva il potere politico: la Germania rappresentò la Nazione che, in maniera emblematica, proseguì e attuò tutto questo.

Pertanto, la filosofia tedesca successiva a Kant, a Fichte e a Hegel affermava che la funzione principale dello Stato fosse educativa e che la rigenerazione della Germania avvenisse attraverso un'educazione gestita e organizzata dalla politica tedesca, alla quale ciascun cittadino doveva sottomettersi⁸³.

Dewey considerava i tre paradigmi qui esposti lontani dalla sua idea di educazione e di democrazia, in quanto consapevole che per realizzare una società democratica bisognasse «analizzare il senso della democrazia come un problema legato allo sviluppo educativo di ogni individuo»⁸⁴ e che l'educazione dovesse essere una libera espressione dell'essere e del poter essere di ciascun uomo e non omologazione, asservimento e soggiogazione.

⁸² «Princes educate their subjects as instruments of their own purposes». J. Dewey, *Democracy and Education*, cit., p. 103.

⁸³ «The state furnished not only the instrumentalities of public education but also its goal. When the actual practice was such that the school system, from the elementary grades through the university faculties, supplied the patriotic citizen and soldier and the future state official. [...] And with the immense importance attached to the nationalistic state, surrounded by other competing and more or less hostile states». J. Dewey, *Democracy and Education*, cit., 101.

⁸⁴ G. Spadafora, *Democracy and Education*, cit., p. 63.

3.2.3 Educare la mente per educare alla democrazia

Si è fin qui chiarito il significato complesso che Dewey attribuiva all'educazione e alla democrazia, quest'ultima non intesa come una mera forma di governo, bensì come una forma di vita associata, ossia un tipo di «esperienza continuamente comunicata»⁸⁵, dove è centrale il ruolo ricoperto dall'uomo e il suo adattamento all'ambiente sociale⁸⁶.

Va notato come le riflessioni deweyane attorno al tema della democrazia risalgano a un periodo storico in cui essa appariva minata da interessi economici e da forme di discriminazione sociale che, all'interno del continente americano, riguardavano soprattutto i neri che popolavano gran parte degli stati del sud. A questo proposito, con un tono critico e volutamente severo, Dewey, nelle pagine di *Democracy and Education*, definiva la democrazia lontana da «una democrazia di ispirazione attivistica, [...] con lo stemma dell'impegno, della libertà, dell'autonomia, della laicità, dell'interesse comune [...] e della cooperazione», ovvero da un modo di vivere basato su «una presa di coscienza dei propri diritti e dei propri doveri»⁸⁷. Una realtà democratica autentica si mobilita per il bene di tutti, mediante strumenti quali la partecipazione, la libertà di pensiero e di espressione, la solidarietà e l'uguaglianza⁸⁸, attraverso cui ci si interfaccia con gli altri all'interno di una realtà sociale articolata e complessa.

Tuttavia, date le condizioni non ottimali in cui riversava la democrazia occidentale nei primi anni del XX secolo, Dewey ragionava su come la democrazia necessitasse di essere educata, in quanto consapevole che attraverso di essa le nuove generazioni potessero vivere con gli altri nel modo migliore possibile. In questo modo, la democrazia non si sarebbe ridotta al semplice suffragio universale o alla creazione di una carta costituzionale⁸⁹. Secondo Dewey la democrazia rappresenta infatti l'utilizzo del metodo dell'intelligenza applicata alle circostanze umane: «la discussione anziché il dogma, la consuetudine anziché l'imposizione, la persuasione anziché la violenza»⁹⁰ e, nella realizzazione di tutto questo, «l'educazione» rappresenta «un motore interno della democrazia come

⁸⁵ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 110.

⁸⁶ Se la convivenza democratica deve rappresentare più di un diritto al voto, essa «deve essere educativa», anzi «deliberatamente educativa, altrimenti non è più democratica». F. Savater, *A mia madre mia prima maestra*, Laterza, Roma-Bari 1997, p. VII.

⁸⁷ E. Frauenfelder, M. Striano, S. Olivero (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia e pedagogia*, cit., p. 333.

⁸⁸ «Or, as Lincoln so effectively summarized out of his experience on the frontier, a democracy is “a government of the people, by the people, and for the people». V. T. Thayer, *Formative Ideas in American Education, from The Colonial Period to The Present*, cit., p. 246.

⁸⁹ J. Narayan, *John Dewey. The Global Public and Its Problems*, Manchester University Press, Manchester 2016, p. 32.

⁹⁰ G. Preti, *Dewey e la filosofia della scienza*, in AA. VV., *Il pensiero di John Dewey*, Fratelli Bocca, Milano 1952, p. 37.

pure la democrazia è il *telos* e il volano della pedagogia/educazione e tale rapporto tensionale risulta centrale tanto per la società democratica quanto per la pedagogia progressista»⁹¹.

Dal momento che nell'ottica deweyana la democrazia rappresenta un modo di stare nel mondo e di relazionarsi con gli altri, era necessario che l'educazione fosse finalizzata al potenziamento delle capacità dell'uomo, poiché è da lui che dipendono le sorti della democrazia⁹². A tal proposito, va detto come l'educazione intellettuale volta allo sviluppo del pensiero riflessivo, presentata in *How We Think*, apparisse necessaria, dal momento che pensare riflessivamente significa farlo in modo libero, critico, autonomo, personale e responsabile, caratteristiche essenziali in una società democratica.

In una realtà democratica vi è bisogno di personalità in grado di crearsi delle idee in modo libero, responsabile e autonomo e di sostenerle durante i momenti di confronto, di dibattito con l'alterità e di scelte politiche. Tra le funzioni principali di un pensiero che sia critico, bisogna difatti ricordare l'emancipazione dell'uomo e la partecipazione sociale: l'emancipazione dell'uomo è resa possibile qualora pensare criticamente significasse liberarsi da qualunque asservimento esterno, giacché «una persona dotata di autonomia» intellettuale «è capace di svincolarsi da eventuali condizionamenti mettendo in atto scelte indipendenti e consapevoli»⁹³; mentre si fa riferimento alla partecipazione sociale in quanto chi pensa in modo riflessivo rielabora attivamente e criticamente le informazioni che derivano dall'esterno, prendendo le distanze dalle «credenze tradizionali», sfidando i dogmi e le dottrine e realizzando una «verifica intelligente»⁹⁴ degli eventi politici, economici e sociali che si verificano all'interno della realtà circostante.

Ne deriva la necessità per i contesti educativi di assolvere un compito importante: «formare» i cittadini del futuro affinché diventino capaci di «compiere scelte consapevoli e autonome, favorendo lo sviluppo di un clima che faciliti la libertà di espressione e di opinione, la problematizzazione dei punti di vista e la capacità di affrancarsi piuttosto che adeguarsi ai tentativi di condizionamento e manipolazione»⁹⁵ come previsto dalla democrazia. Del resto, Dewey era consapevole di come

⁹¹ G. Spadafora, *John Dewey. Una Nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma 2003, p. 167.

⁹² «Democracy is a way of personal life controlled not merely by faith in human nature in general but by faith in the capacity of human beings for intelligent judgment and action if proper conditions are furnished». L. Hickman, G. Spadafora, *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective: a New Democracy For The Twenty-First Century*, cit., p. 36.

⁹³ G. Boda, F. Mosiello, *Life skills: il pensiero critico*, Carocci Faber, Torino 2005, p. 25.

⁹⁴ Ivi, p. 26.

⁹⁵ Ivi, p. 28.

l'«educazione dell'intelligenza» sia «il mezzo imprescindibile per l'evoluzione democratica della società»⁹⁶.

Se è vero, quindi, che la democrazia rappresenta una libera espressione delle potenzialità dell'uomo, è lecito ritenere che una comunità democratica necessiti di cittadini liberamente pensanti, detentori, cioè, delle redini della propria vita e capaci di vivere in modo sereno e armonioso in virtù di un pensare divergente che costituisca dei modi nuovi di stare al mondo e di relazionarsi con gli altri. Ciò rappresenta una necessità essenziale soprattutto per coloro che appartengono a circostanze sociali e culturali svantaggiate e che, per questa ragione, necessitano di essere preparati intellettualmente affinché non vengano lasciati in balia dell'influenza mediatica e della propaganda politica, ma si difendano con le risorse intellettuali di cui dispongono: «la cosiddetta democrazia “sostanziale” può essere solo quella ove vi sia un consenso qualificato», poiché «in essa la libertà si manifesta nelle condotte individualmente pianificate e non solo nelle parole»⁹⁷. Al contrario, così come la storia insegna, una società caratterizzata da cittadini incapaci di formulare un pensiero in piena autonomia, di decidere per sé e di confrontarsi pacificamente con l'altro, è destinata all'asservimento politico, all'avanzamento dei regimi politici di tipo dispotico e al dominio di alcuni sui molti, debellando ogni speranza vagamente democratica. Ecco, allora, che unire l'educazione intellettuale con l'ideale di una società democratica intesa come *a way of life* è indispensabile.

Secondo Dewey, quindi, la democrazia è rimozione di ogni imposizione esterna, nonché liberazione dell'intelligenza affinché ciascuno sia indipendente, libero ed emancipato in termini di pensiero e di azione. Pertanto, essa deve nutrirsi dell'intelligenza dell'uomo, poiché «l'esercizio del miglior modo di pensare è condizione dello sviluppo di una società, nella quale ciascuno sia in grado di trasformare in chances di vita le proprie potenzialità; esso si realizza a partire da contesti di confronto, di scambio reciproco, di esercizio riflessivo che chiamiamo comunità di pensiero»⁹⁸.

In virtù di quanto detto, si può affermare come in *Democracy and Education* l'educazione intellettuale non fosse trascurata ma ampiamente sostenuta, in quanto Dewey era consapevole che in qualunque realtà democratica dovessero esserci dei cittadini abili nel pensare e nell'agire e di «esprimere» le proprie «capacità potenziali»⁹⁹, poiché l'ordine sociale non è dato dalle regole, dalle leggi e dalle direttive politiche, bensì dall'insieme di individui che, grazie all'intervento educativo, possono dirsi cittadini attivi, consapevoli, riflessivi e responsabili.

⁹⁶ L. Bellatalla, *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, cit., p. 27.

⁹⁷ M. Pennacchini, *L'interesse in John Dewey e l'educazione dell'anziano*, cit., p. 115.

⁹⁸ M.C. Michelini, *Fare comunità di pensiero*, cit., p. 91.

⁹⁹ *Ibidem*.

Pertanto, alcune pagine centrali dello scritto del 1916 Dewey le dedicò all'urgenza di educare la mente umana, prendendo le distanze da chi riteneva che essa fosse un insieme di capacità innate. Nel sostenere l'assenza di innatismo delle capacità cognitive, egli si riferiva in particolare alle tesi di Johann Friedrich Herbart (1776-1841), il quale affermava come la mente fosse priva di capacità cognitive predefinite, che considerava il risultato di «un esercizio continuo» di «oggetti, ambienti e situazioni»¹⁰⁰.

In linea con le tesi herbartiane, Dewey definiva i processi educativi i responsabili della crescita, del potenziamento delle facoltà cognitive e dei principi democratici e, per questo, considerava centrale il ruolo dell'insegnante, strumento *princeps* il cui compito è quello di rendere ciascun individuo un soggetto padrone di sé.

Il bisogno di «ordine sociale» era inteso da Dewey come un «bisogno educativo», in quanto sono le istituzioni educative le responsabili del destino del singolo uomo e dell'intera comunità sociale¹⁰¹. Emblematici, in tal senso, sono alcuni capitoli dello scritto del 1916 dedicati all'intelligenza umana e alla sua educabilità. È questo il caso del XI capitolo intitolato *Experience and Thinking*, dove lo studioso americano sosteneva l'idea che il pensiero umano si determinasse attraverso l'esperienza attiva. Quest'ultima era definita come valida «nella misura in cui conduce a percepire certe connessioni [...] ed ha valore di conoscenza nella misura in cui è cumulativa o ammonta a qualcosa, o ha un significato»¹⁰². Pertanto, una critica era rivolta ai contesti educativi tradizionali, dove la propensione a percepire gli allievi come degli «"spettatori teorici"»¹⁰³ che leggono, ascoltano e quindi assimilano passivamente, era la norma, e questo creava una frattura netta tra il fare pratico e l'attività mentale, generando un dualismo «fra mente e corpo, [...] produttivo di "cattivi risultati" in ambito scolastico ed educativo»¹⁰⁴. Pertanto, Dewey prendeva le distanze dall'idea di un educatore che trascorre «la maggior parte del suo tempo a reprimere le attività fisiche»¹⁰⁵, poiché ritenute una causa di distrazione per la mente dello studente. A tal proposito, disapprovava il modo in cui i sensi come la vista, l'udito e il tatto venivano utilizzati negli ambienti scolastici. A suo dire, essi erano da considerare come le vie della conoscenza e, per questa ragione, criticava quelle scuole che, non

¹⁰⁰ Ivi, p. 31.

¹⁰¹ A tal proposito, Dewey riconobbe la necessità di un «sistema scolastico pubblico e nazionale» che fornisse «uguali opportunità educative a tutti» e che promuovesse un percorso «di crescita e di apprendimento» che valorizzasse «le qualità e le potenzialità della persona umana»: ciò rappresenta l'essenza di una formazione di matrice democratica volta alla promozione della «autodeterminazione» e non della «eterodirezione». A. Goussot, *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*, cit., p. 38.

¹⁰² M. Fedeli, *L'educazione come esperienza*, cit., p. 24.

¹⁰³ *Ibidem*.

¹⁰⁴ Ivi, p. 25.

¹⁰⁵ *Ibidem*.

sfruttando queste potenzialità attraverso cui i bambini esplorano il mondo e lo conoscono sin da subito, le riducono a dei semplici strumenti attraverso cui «notare la forma delle parole indipendentemente dal loro significato, così che possano riprodurle nello scrivere o nel leggere»¹⁰⁶.

L'XI capitolo dello scritto del 1916 proseguiva con delle definizioni relative al pensiero, descritto come «il discernimento della relazione fra quel che cerchiamo di fare e quel che succede in conseguenza»¹⁰⁷. Come già in *How We Think*, Dewey sottolineava come il pensare non sorga in piena autonomia, ma «è qualcosa *in fieri*» che necessita di sollecitazioni esterne. Pensare non significa riempirsi «la testa come un album di ritagli con questo o con quell'argomento», poiché limitarsi a questo comporta «trasformarsi in un apparecchio registratore»¹⁰⁸; al contrario, riflettere sugli avvenimenti, trovarne delle conseguenze di causa-effetto e andare alla ricerca di soluzioni plausibili significa pensare: «il pensiero ha luogo quando le cose sono incerte o dubbie o problematiche» ed esso ha come scopo quello di «raggiungere una conclusione» e «prevedere una possibile fine in base a ciò che è già dato»¹⁰⁹. Pertanto, se è vero che per Dewey il pensiero nasce dall'esperienza, per educare la mente alla democrazia non ci si può limitare alla mera teoria, ma bisogna porre ciascun studente dinanzi a delle situazioni problematiche da risolvere, attraverso cui imparare a pensare.

In conclusione, sembra quindi evidente come quella presentata dallo studioso americano sia un'educazione intellettuale capace di tutelare l'essenza della democrazia, in quanto solo una mente ben educata, e quindi capace di pensiero, può favorire l'esistenza di una società basata sulla collaborazione, sul rispetto reciproco e sulla libertà di parola, di pensiero e di azione. La democrazia ha dunque bisogno della mente dell'uomo, essa rappresenta un aspetto imprescindibile per la sua esistenza. Una democrazia senza cittadini pensanti può essere difatti considerata come un albero senza foglie: c'è il tronco, ma manca ciò che ne costituisce l'essenza.

3.2.4 Educare al pensiero riflessivo e alla democrazia a scuola

Si è fin qui scritto dell'importanza di educare le nuove generazioni da un punto di vista intellettuale al fine di affermare l'essenza dei principi di una democrazia intesa come *a way of life*. Ora, va precisato come questo tipo di educazione possa – e forse sarebbe più corretto dire *debba* – per Dewey

¹⁰⁶ Ivi, p. 26.

¹⁰⁷ J. Dewey, *Democracy and Education*, cit., p. 195.

¹⁰⁸ Ivi, p. 197.

¹⁰⁹ M. Fedeli, *L'educazione come esperienza*, cit., p. 33.

realizzarsi all'interno delle scuole di vario ordine e grado, determinando una continuità tra l'educazione e il progresso della società. La scuola non deve essere infatti un'istruzione isolata, rigida e chiusa in sé stessa, bensì un organismo aperto alla sfera sociale e incline a intervenirevi.

La scuola di matrice deweyana assume però un'importanza e un valore «solo se messa in rapporto con l'azione costante di poderose forze al di fuori [...] che forgianno la mente e il carattere»¹¹⁰. Pertanto, qualunque agenzia educativa non deve pensarsi come estranea alla società, ma essere «il seme per insinuare l'educazione in tutti gli assetti sociali e per fare di essi un costante e acuto stimolo educativo»¹¹¹.

Come si è già ricordato, fu soprattutto in *Democracy and Education* che Dewey sottolineò la funzione sociale dell'educazione intesa come una crescita, una direzione per il singolo e per l'intera comunità e il ruolo di primordine che, in tal senso, ricoprirebbe la scuola, considerata un «luogo fondamentale per la sperimentazione» della dimensione democratica, in quanto ambiente ideale in cui «si forma il carattere dell'individuo»¹¹². Inscindibile era considerato il legame tra la società e l'educazione, il quale necessita «di [...] ambienti finalizzati all'apprendimento» capaci «di realizzarlo ed alimentarlo efficacemente»¹¹³ per il benessere non solo del singolo uomo o della singola donna, ma per quello dell'intera comunità sociale¹¹⁴.

Il rapporto dialettico tra la democrazia e la scuola può essere compreso ulteriormente se si considera come lo studioso americano percepisse la democrazia come un «problema culturale e educativo caratterizzato dallo sviluppo dell'individuo» e «da un suo specifico spazio di libertà» che, lungi dall'essere un mero insieme di diritti, è da intendersi come un luogo ideale in cui sperimentare una partecipazione di tipo democratico. Del resto, «è la *partecipazione insieme* che trasforma un gruppo di individui in una comunità sociale»¹¹⁵ di tipo democratico. Affinché si possa partecipare alla vita sociale, però, è fondamentale saper pensare, ascoltare ed essere in grado di confrontarsi e di negoziare le proprie idee con quelle altrui in maniera armoniosa¹¹⁶. Nel fare questo, allora, si chiarisce

¹¹⁰ Ivi, p. 29.

¹¹¹ *Ibidem*.

¹¹² G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia*, cit., p. 93

¹¹³ Ivi, p. 89.

¹¹⁴ Sia nella tradizione americana che in quella europea è ben rintracciabile «l'impegno a promuovere l'educazione e a considerare la stessa pratica pubblica una permanente scuola di cittadinanza, una ginnastica di dignità». N. Urbinati, *Individualismo democratico. Emerson, Dewey e la cultura politica americana*, Donzelli, Roma 1997, p. 195.

¹¹⁵ Ivi, p. 53.

¹¹⁶ In merito, è interessante in che modo Dewey abbia preso le distanze da qualsivoglia forma di intolleranza e di chiusura nei confronti dell'altro, sostenendo che «intolerance, abuse, calling of names because of differences of opinion about religion or politics or business, as well as differences of race, color, wealth, or degree of culture are treason to the democratic way of life. For everything which bars freedom and fulness of communication sets up barriers which divide human beings into sets and cliques, into antagonistic sects and factions, and thereby undermines the democratic way of

come «investire nella formazione dei giovani alla partecipazione» sia da considerarsi un impegno fondamentale» da parte delle scuole che vogliono operare al fine di valorizzare l'essenza della democrazia¹¹⁷.

D'altra parte, nell'ottica deweyana la democrazia significava piena affermazione della persona, della sua unicità e della sua libertà di pensiero, di azione e di espressione. Ciò si collegava alla consapevolezza che, se si è stimolati a sviluppare e a potenziare le proprie capacità sin dalla scuola, essa potrebbe allora diventare una fonte di arricchimento per il bene comune¹¹⁸. A tal proposito, Dewey precisava l'urgenza da parte delle scuole di avviare un'educazione che si prendesse cura della mente di ciascun studente, potenziandone il pensiero riflessivo, le capacità di dialogo, di incontro e di solidarietà sociale e trasmettendo il valore della collaborazione e della condivisione, affinché si potessero abbattere «quelle barriere di classe, di razza e di territorio»¹¹⁹. Per questo motivo, la scuola doveva avvalersi di esperienze che sollecitassero le capacità di pensiero e che sviluppassero le competenze sociali necessarie per il vivere democratico:

perciò il primo approccio a qualsiasi argomento nelle scuole dovrebbe essere il meno scolastico possibile, se si vuole risvegliare il pensiero e non insegnare delle parole. Per comprendere ciò che significa un'esperienza o una situazione empirica, dobbiamo richiamare alla mente il genere di situazione che si presenta fuori della scuola; il genere di occupazione che interessa e impegna l'attività nella vita ordinaria. Un esame attento dei metodi che riescono sempre fruttuosi nell'educazione ufficiale o in aritmetica o nel compitare o nella geografia fisica o nelle lingue straniere, ci mostrerà che la loro efficienza dipende dal fatto che essi si riferiscono al tipo di situazioni che provoca la riflessione fuori della scuola, nella vita ordinaria¹²⁰.

Come in *How We Think*, anche in questo caso Dewey non dimenticava il ruolo centrale che l'insegnante è chiamato a ricoprire nel processo educativo. Al docente egli attribuiva infatti il compito di rendere la scuola una «comunità cooperativa», nella quale ciascuno è invitato a una «diretta partecipazione» degli «affari scolastici sulla base di una genuina vita comunitaria»¹²¹. Preme precisare come Dewey fosse consapevole che questa partecipazione dovesse «estendersi al di là della

life. Merely legal guarantees of free belief, free expression, free assembly are of little avail if in daily life freedom of communication, the give and take of ideas, facts, experiences, is choked by mutual suspicion, by fear, by hatred. These things destroy the essential condition of the democratic way of living more effectually than open coercion». T. Alexander, *Toward a Culture of Democracy*, cit., pp. 23-24.

¹¹⁷ L. Mortari, *Educare alla cittadinanza partecipata*, cit., p. 57.

¹¹⁸ Cfr. G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia*, cit., p. 85.

¹¹⁸ Ivi, p. 89.

¹¹⁹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 111.

¹²⁰ F. Finazzi, *Esperienza, metodo e importanza del knowledge of how to do pe colui che apprende in Dewey*, cit., p. 120.

¹²¹ A. Goussot, *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*, cit., p. 35.

scuola, fino ad includere un'attività di partecipazione ad alcuni aspetti della più ampia vita comunitaria. La riorganizzazione su basi cooperative non dovrebbe essere [...] limitata agli studenti, ma dovrebbe estendersi all'amministrazione in modo da abolire la gestione oligarchica dell'altro»¹²².

In aggiunta a quanto fin qui detto, è necessario ricordare che per Dewey la scuola contribuirebbe alla tutela e alla realizzazione della società democratica qualora l'educazione al pensiero riflessivo favorisse la formazione di una cittadinanza attiva. Tuttavia, è necessario chiarire cosa egli intendesse per "cittadinanza attiva" e in che termini l'educazione al *reflective thinking* delle scuole da lui promossa ne potesse costituire l'esistenza.

Educare a una cittadinanza attiva non era intesa come una mera e semplice trasmissione di nozioni in materia politica o costituzionale, bensì come un far sperimentare la democrazia all'interno delle mura scolastiche, attraverso lavori gruppo, attività laboratoriali, esercizi di riflessione e momenti di dibattito e di confronto¹²³. Attività di questo tipo permetterebbero infatti di sperimentare in prima persona cosa significhi vivere in una comunità democratica incentrata sulla libertà di pensiero, di azione e sul rispetto di qualsivoglia forma di differenza, nonché comprendere quanto sia necessaria la presenza di ciascuno per il benessere e per l'equilibrio dell'intera comunità sociale¹²⁴.

Tuttavia, Dewey era consapevole di come questo non potesse realizzarsi all'interno di contesti scolastici autoritari, come quelli ancora vigenti in America e nell'Europa dei suoi anni, nei quali gli alunni non erano liberi di esprimersi, di comunicare tra di loro, di pensare in modo divergente ed autonomo e in cui l'educazione e l'apprendimento si riducevano a una mera lettura dei libri di testo e a un ascolto passivo delle lezioni frontali. Al contrario, sia in *The School and Society* che in *Democracy and Education*, egli ricordava che il modo migliore per garantire la crescita e l'apprendimento di un individuo, nonché uno sviluppo di tipo intellettuale che giovi a una società democratica, sia coniugare la teoria con la prassi, creando all'interno dei contesti scolastici delle attività pratiche che, oltre a favorire l'apprendimento, permettano agli studenti di vivere dei momenti di incontro, di collaborazione e di confronto. Rispetto al valore formativo della prassi, specie da un punto di vista intellettuale, interessante è il passo che segue:

¹²² Ivi, p. 36.

¹²³ Educare alla cittadinanza «dar vita a comportamenti più idonei, meno rabberciati, e meno piegati a faziosi interessi di parte». Per questa ragione, «la cittadinanza va educata» e, dunque, va sperimentata giorno dopo giorno. M. Corsi, *Il tempo sospeso. L'Italia dopo il coronavirus*, Franco Angeli, Milano 2020, p. 98.

¹²⁴ A questo riguardo, va precisato che con la parola "cittadinanza" si intende l'insieme dei «modi possibili in cui si articola il legame che unisce l'individuo a una società organizzata», nonché «un'appartenenza degli individui a una comunità sociale». Ciò «sancisce un'identità collettiva di tipo politico o civile, più o meno profondamente radicata nella condivisione di una storia, di tradizioni, di un *ethos* comune». L. Mortari, *Educare alla cittadinanza partecipata*, cit., p. 121.

un'oncia di esperienza è meglio che una tonnellata di teoria, semplicemente perché è soltanto nell'esperienza che una teoria ha un significato vitale e verificabile. Un'esperienza, un'umilissima esperienza, è capace di generare e contenere qualsiasi quantità di teoria (o contenuto intellettuale), ma una teoria all'infuori dell'esperienza non può essere in definitiva afferrata neppure come teoria. Tende a diventare una semplice formula verbale, una serie di frasi fatte adoperate per rendere inutile e impossibile il pensiero¹²⁵.

Tuttavia, se Dewey era da un lato consapevole che la prassi fosse decisiva per la realizzazione di un processo educativo di tipo intellettuale e quindi funzionale alla democrazia, dall'altro lato non trascurava l'aspetto teorico. Per tale ragione, nella parte centrale dell'opera del 1916, egli ribadiva il valore delle materie disciplinari, con particolare riferimento alla geografia, alla storia e alle scienze, che dovevano costituire il curriculum della scuola ideale deweyana.

La geografia era considerata come una disciplina fondamentale all'interno di una scuola che volesse educare alla democrazia, in quanto in grado di aiutare «l'individuo a comprendere la sua dimensione ecologica», poiché «studio preparatorio alle questioni ambientali»¹²⁶. Veniva quindi conferita alla geografia una valenza educativa, perché studio della natura e disciplina che permette di orientarsi all'interno della complessità del mondo¹²⁷.

La storia, invece, era intesa nella sua valenza pedagogica in quanto studio della realtà sociale con riferimento al suo passato. Tuttavia, Dewey non si limitava a intenderla come un insieme di avvenimenti già accaduti privi di senso ma, al contrario, la definiva una disciplina utile per comprendere il proprio presente. Nonostante esistano tante tipologie di storia da insegnare (la storia primitiva, la storia economica, la storia filosofica), è opportuno che sia costante la consapevolezza che essa possa servire per determinare una cittadinanza democratica, un senso di appartenenza sociale e un'identità personale ben delineata, in quanto per sentirsi parte di una realtà complessa come quella di una Nazione è fondamentale conoscerne bene il passato, interiorizzarlo e farlo proprio. In questo modo, la memoria diverrebbe una fonte di arricchimento alla quale attingere per ricavare valori e principi etici utili per orientarsi nella realtà e per costruirsi un'identità¹²⁸. Chiaramente, Dewey

¹²⁵ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 185-186.

¹²⁶ G. Spadafora, *Democracy and Education*, cit., p. 65.

¹²⁷ «Geography, of course, has its educative influence in a counterpart connection of natural facts with social events and their consequences. The classic definition of geography as an account of the earth as the home of man expresses the educational reality». J. Dewey, *Democracy and Education*, cit., p. 225.

¹²⁸ «The segregation which kills the vitality of history is divorce from present modes and concerns of social life. The past just as part is no longer our affair. If it were wholly gone and done with, there would be only in reasonable attitude toward it. let the dead bury their dead. But knowledge of the past is the key to understanding the present. History deals with the past, but this past is the history of the present. [...] The true starting point of history is always some present situation with its problems». Ivi, p. 228.

precisava che la portata educativa della storia si realizzerebbe qualora l'apprendimento di tale disciplina avvenisse in maniera critica e attiva, ovvero laddove l'approccio alle vicende del passato si realizzasse mediante l'attivazione della mente dell'alunno e del suo senso critico, a scapito di un'assimilazione mnemonica fine a se stessa. In questo modo, lo studio degli eventi storici può servire per aver chiaro in che modo il progresso dell'umanità dipenda dall'intelletto umano che, pertanto, merita di essere stimolato ed educato sin dalle scuole primarie e nel corso dell'intero processo formativo.

Va osservato come Dewey coniugasse l'insegnamento della geografia con quello della storia, sottolineando l'errore di chi ritiene che le due discipline, possedendo apparentemente due contenuti diversi, debbano essere insegnate separatamente. Dal momento che la geografia studia l'aspetto fisico della realtà e la storia quello sociale, entrambe erano considerate complementari, perché aventi come argomento in comune l'uomo inserito in un contesto territoriale costituito da fiumi, laghi, montagne e pianure e da un passato fatto di guerre, rivolte, conquiste politiche ed economiche che ne hanno segnato l'aspetto morfologico, politico e culturale.

Pertanto, qualora le due discipline venissero impartite separatamente, esse perderebbero la loro importanza e il loro valore educativo. La geografia, ad esempio, diverrebbe una mera descrizione della Terra, i cui contenuti verrebbero appresi meccanicamente da gran parte degli studenti; mentre la storia rischierebbe di essere considerata un insieme di date e di rappresaglie da imparare al fine di ottenere un buon voto e di concludere con successo l'anno scolastico. Nell'orizzonte deweyano, al contrario, il valore educativo delle due discipline è presente nel loro incontro: creare un legame interdisciplinare tra la geografia e la storia significherebbe comprendere come alcuni eventi storici siano stati influenzati e motivati dalle caratteristiche territoriali (si pensi, per esempio, a quanto la collocazione geografica dei regni, delle contee o degli stati in generale abbia determinato molte guerre, invasioni e battaglie), e a come molti aspetti del territorio siano cambiati nel corso del tempo in base agli avvenimenti storici (è questo il caso della costruzione di alcune infrastrutture, dell'espansione coloniale, della conquista di nuove realtà geografiche o delle guerre che hanno distrutto intere aree urbane)¹²⁹.

Infine, allo scopo di determinare un'educazione intellettuale al servizio della democrazia all'interno delle scuole, l'attenzione di Dewey veniva rivolta anche alla scienza intesa come un

¹²⁹ «Geography and history are two great school resources for bringing about the enlargement of the significance of a direct personal experience. [...] Unless they are taught for external reasons or as mere modes of skill their chief educational value is that they provide the most direct and interesting roads out into the larger world of meanings stated in history and geography». Ivi, p. 232.

insieme di «metodi di osservazione» di «riflessione» e di «controllo» che implicano «uno sforzo intelligente e costante per rivedere le opinioni correnti in modo da poterne sradicare ciò che è errato»¹³⁰. In *Democracy and Education*, Dewey precisava come l'insegnamento della scienza a scuola non debba esaurirsi nell'imparare un insieme di conoscenze ben definite, ma essere considerata una disciplina attraverso cui apprendere il procedimento del metodo scientifico, così da costruire un'intelligenza attiva e critica che somigli a quella dello scienziato. In altre parole, ciò che contava per Dewey non era imparare la scienza, bensì imparare a pensare come chi fa scienza.

L'insegnamento della scienza era allora presentato da Dewey come uno strumento pedagogico utile per avviare l'educazione intellettuale e per preparare i cittadini del futuro ad abitare in una società realmente democratica¹³¹.

Affinché la geografia, la storia e la scienza potessero avere una valenza educativa e contribuire alla formazione intellettuale e alla realizzazione della democrazia come *a way of life*, Dewey, ancora una volta, non dimenticava il ruolo di primordine ricoperto dal docente. Spetta a lui, infatti, la responsabilità di costituire un legame interdisciplinare tra la geografia e la storia e di esaltare il valore educativo della scienza come strumento di crescita del singolo e della comunità sociale, a scapito di apprendimenti passivi, meccanici, dogmatici e privi di ogni valenza pedagogica.

Un discorso a parte merita di essere fatto rispetto alle riflessioni che Dewey, in *Democracy and Education*, dedicava al metodo con cui realizzare il lavoro educativo e la trasmissione delle nozioni a scuola. Per prima cosa, egli precisava che con la parola “metodo” si dovesse intendere il modo con cui si trasferiscono le nozioni e si avvia il processo di formazione e di come, in ambito educativo, non debbano esistere metodi validi sempre e con chiunque, bensì delle metodologie modulabili, ovvero che si adattino alle caratteristiche e alle esigenze personali di ciascun educando. Per questo motivo, Dewey affermava la necessità di utilizzare dei metodi educativi sempre nuovi, speculari alle richieste e alle necessità di ciascuno.

Pertanto, il pensatore statunitense distingueva il “metodo generale” dal “metodo individuale”: nel primo caso, il suo riferimento riguardava una metodologia stabilita dalla tradizione, secondo la quale il modo di educare e di insegnare era considerato il risultato di esperienze di insegnamento già vissute;

¹³⁰ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 281.

¹³¹ «Science represents the office of intelligence, in projection and control of new experiences, pursued systematically, intentionally, and on a scale due to freedom from limitations of habit. It is the sole instrumentality of conscious as distinct from accidental, progress. And if its generality, its remoteness from individual conditions, confer upon it a certain technicality and aloofness, these qualities are very different from those of merely speculative theorizing. [...] There is a kind of idle theory which is antithetical to practice; but genuinely scientific theory falls within practice as the agency of its expansion and its direction to new possibilities». J. Dewey, *Democracy and Education*, cit., p. 242.

per metodo individuale intendeva invece la presenza di processi educativi e di insegnamento che si modificano in base ai casi particolari a cui ci si rivolge.

Dewey preferiva il metodo individuale a quello generale, dichiarando quanto fosse importante che il docente conoscesse approfonditamente i propri studenti e che, come un artista, rivedesse, aggiornasse e modificasse il proprio modo di insegnare, tenendo conto delle richieste, dei bisogni, delle conoscenze pregresse e degli interessi dei propri alunni¹³². In questo modo, qualunque concetto, sia esso di geografia, di storia o di scienza verrebbe reso facilmente fruibile, a scapito di un'educazione lontana dall'essere e dal poter essere dei soggetti coinvolti, nonché funzionale allo svolgimento di un'educazione al pensiero riflessivo e alla realizzazione di una società democratica.

L'ultimo capitolo di *Democracy and Education* fu invece dedicato alla relazione che intercorre tra *l'individualità e la socialità* che, in accordo con le tesi espresse precedentemente in *The School and Society* e con quelle presentate qualche anno dopo in *Individualism Old and New* del 1930, permetteva a Dewey di chiarire l'importanza di un'educazione che, all'interno delle scuole, determinasse un equilibrio tra lo sviluppo interiore dell'uomo e il rapporto con il mondo esterno, considerandolo un aspetto decisivo per il futuro della democrazia. Conferire all'uomo una formazione intellettuale e morale significava infatti contribuire alla crescita non solo del singolo, ma a quella della comunità sociale nel suo complesso, in quanto «ricostruire educativamente il rapporto individuo-mondo significa proporre il senso della democrazia come sviluppo dell'individuo, ma anche come condizione per costruire il senso della società comprendendo le varie forme di relazione intersoggettiva e sociale»¹³³. L'uomo nella sua unicità, nella sua moralità, nella sua intelligenza potrebbe dunque cambiare le sorti della propria vita e di quella dell'intera società ma, affinché ciò accada, è necessario che le scuole procedano considerando le richieste degli educandi e dell'ambiente a loro circostante.

3.3 La democrazia deweyana alla vigilia della Seconda guerra mondiale

Le riflessioni di Dewey relative alla democrazia e all'importanza dell'educazione al fine di tutelarne l'essenza, non si esaurirono con *Democracy and Education*, ma proseguirono nel corso del tempo, acquisendo significati nuovi e spunti di riflessione sempre più attuali. Questo è per esempio il caso di *The Public and Its Problem* del 1927, opera pubblicata in seconda ristampa nel 1946 con

¹³² «The method of teaching is the methods of an art, of action intelligently directed by ends». Ivi, p. 183.

¹³³ G. Spadafora, *Democracy and Education*, cit., p. 67.

un'introduzione nuova, dove Dewey dedica una delle riflessioni più articolate sul tema della democrazia, in un'epoca storica segnata dal proliferare dei nuovi *media* e da società che, tanto in America quanto in Europa, stavano divenendo sempre più complesse e multietniche. Ciò dimostra come il tema della democrazia, insieme a quello dell'educazione e della formazione intellettuale, rappresentino un caposaldo del pensiero deweyano, che gli garantì una fama a livello nazionale e internazionale.

Preme ricordare che all'interno dello scritto del 1927 la questione della democrazia veniva affrontata mediante il confronto con le tesi del politologo americano Walter Lippmann (1889-1974) espresse in *Public Opinion* del 1922, un'opera definita da Dewey «il più efficace atto d'accusa mai scritto nei confronti della democrazia»¹³⁴. Secondo le tesi di Lippman, infatti, l'essere cittadini di una società democratica si esauriva nel riconoscimento del diritto al voto, mediante il quale ciascuno decideva il proprio rappresentante politico. In altri termini, egli considerava la «la democrazia» un mero «regime che deve garantire benessere: essa è orientata dalle scelte di coloro che sono illuminati, che riescono a ottenere il consenso dei votanti»¹³⁵ e non di tutto il popolo nel suo complesso. In Lippmann la democrazia assumeva quindi un significato ben diverso rispetto a quello riconosciuto da Dewey, per il quale la democrazia non si celava dietro le direttive dei funzionari, politologi e direttori, ma risiedeva nelle vite dei cittadini pensanti e nelle loro relazioni sociali¹³⁶.

The Public and Its Problem nacque quindi con il desiderio di rivendicare l'essenza della democrazia, in un'epoca in cui le nuove tecnologie, le guerre e le dinamiche economiche rischiavano di lederne l'essenza e l'identità.

In quel periodo storico la democrazia era infatti un'aspirazione fuori moda, a causa di un'Europa divisa tra l'estrema sinistra e la destra, di una Russia in piena Rivoluzione d'Ottobre, di un'Italia in cui il potere dispotico di Mussolini vigeva già da cinque anni e di una Germania ove erano stati già pubblicati entrambi i volumi di *Mein Kampf*, con i quali Adolf Hitler (1889-1945) definiva il suo programma politico¹³⁷.

¹³⁴ J. Dewey, *Democrazia creativa. Il compito di fronte a noi*, cit., p. 29.

¹³⁵ Ivi, p. 30.

¹³⁶ Dewey chiarì che lo Stato, se considerato «come mera oppressione, [...] oppure come concentrazione di singole forze umane a formare una forza massiccia alla quale le persone singole siano incapaci di opporre resistenza» rappresenta «un mostro da abbattere», in quanto strumento di potere che debella qualsivoglia forma di libertà e di autonomia presente, anche solo potenzialmente, nei cittadini. J. Dewey, *The Public and Its Problem* [1927], tr. it. di P. Vittorelli, P. Paduano, *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze 1971, p. 15.

¹³⁷ J. Narayan, *John Dewey. The Global Public and Its Problems*, cit., pp. 15-19.

Nelle pagine di *The Public and Its Problem*, Dewey rifletteva sul rischio che le abitudini politiche e sociali dei cittadini di inizio XX secolo potessero dar vita alla «Great Society»¹³⁸, ovvero un insieme di individui legati tra di loro da strutture burocratiche e da forze economiche impersonali, ma privati di un senso di appartenenza e dal desiderio reale e sincero di stare insieme l'uno per il benessere dell'altro.

Pertanto, anche in questa occasione il pensatore americano avvertiva l'esigenza di riflettere sul significato della parola «democrazia» e, pur ammettendo che tale termine significasse anche una forma di governo, era altresì convinto che la sua vera essenza risiedesse nella capacità di influire sull'«associazione umana», ovvero «sulla famiglia, la scuola, l'industria, la religione»¹³⁹, che non trovava pertanto una mera esplicazione solo all'interno di un seggio elettorale o di un'aula parlamentare¹⁴⁰.

All'interno del quarto capitolo dell'opera del '27 dal titolo *The Eclipse of The Public*, Dewey affrontava un problema strettamente connesso con la democrazia alla vigilia degli anni Trenta: la perdita del pubblico, ovvero il dissolversi di una comunità intesa come un insieme di persone che vivono in virtù del bene di tutti e di ciascuno e che partecipano attivamente alle questioni politiche e sociali, seguendo i dibattiti politici, adempiendo il proprio diritto al voto e ragionando sulle questioni politiche e sociali¹⁴¹. Nell'epoca a lui contemporanea, invece, tra i cittadini del suo tempo, osservava Dewey, vi era una grave forma di apatia¹⁴², di disinteresse e di indifferenza¹⁴³ per le faccende politiche, economiche e sociali della propria Nazione, un atteggiamento che avrebbe messo in serio pericolo la democrazia¹⁴⁴. Per costruire una società democratica c'era bisogno di maturare un senso

¹³⁸ «A collection of individuals tied together by bureaucratic structures and impersonal forces». J.A. Boydston (edited by), *John Dewey. The Later Works, 1925-1953. Volume 2: 1933-1934*, Southern Illinois University, Carbondale 1984, p. 19.

¹³⁹ J. Dewey, *Comunità e potere*, cit., p. 113.

¹⁴⁰ «Democracy is a word of many meaning [...] But one of the meaning is distinctly political, for it denotes a mode of government a specified practice in selecting officials and regulating their conduct as officials». J. Dewey, *The Public and Its Problems*, Henry Holt and Company, New York 1927, p.82.

¹⁴¹ Dewey scrisse con evidente chiarezza che «la democrazia» non sia «un'alternativa ad altri principi di vita associata», in quanto essa rappresenta «l'idea della vita in comunità» che rispecchi l'essenza di una democrazia che, pertanto, non si limiti a essere meramente utopistica. Ivi, p. 117.

¹⁴² Rispetto alla questione dell'apatia, Dewey affermò che essa, quando interessa la politica, «deriva dall'incapacità d'identificarsi con precise istanze» e, pertanto, «una percentuale considerevole [...] degli elettori che vanno a votare continua ad andare alle urne per abitudine e per tradizione e per tradizione, più che per una convinzione ragionata, ed anche perché nutre una generica fede nell'adempimento del proprio dovere civico». J. Dewey, *Comunità e potere*, cit., p. 106.

¹⁴³ «L'indifferenza» per le questioni di natura politica, scrisse Dewey, «è la prova della corrente apatia e l'apatia attesta che il pubblico è così smarrito da non potersi ritrovare». Ivi, pp. 96-97.

¹⁴⁴ «Indifference is the evidence of current apathy, and apathy is testimony to the fact the public is so bewildered that it cannot find itself. [...] It may be urged that the present confusion and apathy are due to the fact that the real energy of

di comunità affinché, insieme alla parola “io”, gli uomini iniziassero a utilizzare anche il “noi”. Suo malgrado, Dewey si accorgeva di come tutto ciò accadesse di rado, a causa di un numero sempre più cospicuo di persone motivate a portare avanti i propri interessi personali, piuttosto che quelli della collettività, mettendo in serio pericolo l’essenza reale della democrazia¹⁴⁵. A questi ostacoli si aggiungeva l’indolenza dei cittadini nei riguardi delle faccende sociali e politiche, per cui si preferiva che fossero degli «amministratori esperti» a occuparsene, prediligendo sempre meno il meccanismo della democrazia che, al contrario, prevedeva che ciascun cittadino si esponesse di fronte alle problematiche sociali, contribuendo a debellarle per il bene di tutti. Il *pubblico* inteso come una comunità democratica, nella quale tutti sono presenti e partecipano alle questioni sociali, si stava dissolvendo in maniera preoccupante. Tra le ragioni di questa eclissi del pubblico egli individuava la presenza di individui sempre più assorbiti dai propri interessi, dal proprio lavoro e dalle attività di svago, prova che l’uomo amava dilettarsi con attività di dubbio interesse politico e sociale, attraverso l’utilizzo di strumenti quali la radio, il cinematografo, l’automobile e la partecipazione a spettacoli di vario tipo¹⁴⁶. Ognuno appariva ai suoi occhi ripiegato su se stesso e sui propri affari, trasformando la politica in un «campo riservato» ai «capi politici» e ai «dirigenti dell’apparato»¹⁴⁷ e la democrazia deweyana come *a way of life* rischiava di perdere la propria essenza trasformandosi in una mera astrazione.

All’interno del capitolo *The Eclipse of The Public*, Dewey si mostrava preoccupato per come le trasformazioni economiche stavano trasformando in maniera radicale le relazioni intersoggettive, determinando spesso dei rapporti caratterizzati da superficialità e da egoismo¹⁴⁸. Ciò che il pensatore americano sembrava temere era la possibilità che tutto questo comportasse la fine della democrazia, a causa dell’incapacità, da parte degli uomini e delle donne del suo tempo, di stare insieme in modo

society is now directed in all nonpolitical matters by trained specialists who manage things». J. Dewey, *The Public and Its Problems*, cit., pp. 122-123.

¹⁴⁵ «Associated activity needs no explanation; things are made that way. But no amount of aggregated collective action of itself constitutes a community. For beings who observe and think, and whose ideas are absorbed by impulses and become sentiments and interests, “we” is as inevitable as “I.” But “we” and “our” exist only when the consequences of combined action are perceived and become an object of desire and effort, just as “I” and “mine” appear on the scene only when a distinctive in mutual is consciously asserted or claimed». Ivi, pp. 151-152.

¹⁴⁶ Tutto questo è oggi enfatizzato ulteriormente dalla presenza del *computer* e di *internet*, i quali sono entrati prepotentemente nella vita di ciascuno, sottraendone tempo, spazio e interessi.

¹⁴⁷ J. Dewey, *Comunità e potere*, cit., p. 109.

¹⁴⁸ Rispetto al tema delle nuove tecnologie e agli effetti che quest’ultime possono determinare nelle relazioni interpersonali, Dewey affermò che «the new era of human relationships [...] is one marked by mass production for remote markets, by cable and telephone, by cheap printing, by railway and steam navigation». J. Dewey, *The Public and Its Problems*, cit., pp. 122-123.

autentico¹⁴⁹. In altre parole, non si stava insieme per perseguire il bene comune così come la democrazia deweyana avrebbe voluto, ma per interessi egoistici, che sottraevano valore e importanza allo stare insieme. Ciò accadeva tanto in America quanto in Europa, dove da lì a poco avrebbe avuto inizio uno dei conflitti mondiali più drammatici e disastrosi per la storia dell'umanità.

Con il quinto capitolo di *The Public and Its Problem*, intitolato *Search for The Great Society*, Dewey, in maniera analoga a quanto esposto in *Democracy and Education*, definiva la società democratica non una mera forma di governo, ma una comunità retta sulla pace, sulla solidarietà e sulla partecipazione attiva, per la quale fu considerata necessaria la presenza di individui liberamente pensanti e capaci di produrre delle indagini in modo autonomo, grazie alle quali deliberare sulle proprie azioni e sulle scelte di vita.

Ancora una volta, ribadiva in che modo per la democrazia intesa come *a way of life* non fosse sufficiente la sola libertà politica, ma serviva una formazione che, sin dalle scuole primarie, preparasse le generazioni del futuro a divenire dei cittadini democratici. In questo modo, Dewey chiariva ulteriormente come non fosse sufficiente affermare di essere in democrazia per vivere da cittadini democratici, poiché è necessario acquisire uno stile di vita e di pensiero che ne alimenti e ne costituisca l'essenza¹⁵⁰.

Dewey, nel 1930, proseguiva la sua riflessione sulla centralità dell'uomo, del suo intelletto e di un'azione educativa che fosse in linea con il consolidamento della democrazia in *Individualism Old and New*, un'opera costituita da otto capitoli pubblicati dapprima in forma di articoli per il giornale *The New Republic*¹⁵¹. Qui la critica che Dewey rivolgeva ad una società americana esposta a molteplici trasformazioni, causate dall'insorgenza dell'industria e dall'avvento del capitalismo, due fenomeni che stavano apportando dei cambiamenti drastici e significativi nella vita dell'uomo e in quella della società.

¹⁴⁹A detta di Dewey, una simile situazione fu uno dei motivi che favorì l'avanzamento dei regimi totalitari in Europa, i quali approfittarono dell'instabilità, della stratificazione e della disintegrazione del sistema sociale, instaurando una politica dittatoriale: «the critics predicted disintegration, instability [...] They [...] took seriously the theory of "Individualism" as the basis of democratic government. A stratification of society into [...] classes within each person performed his stated duties according to his fixed position seemed to them the only warrant of stability. That had no faith that human beings released from the pressure of this system could hold together in any unity. Hence they prophesied a flux of governmental régimes, as individual formed factions, seized power, and then lost it as some newly improvised faction proved stronger». Ivi, p. 116.

¹⁵⁰ «An obvious requirement is freedom of social inquiry and of distribution of its conclusions». Ivi, p. 166.

¹⁵¹ Va ricordato come l'interesse che Dewey maturò nei confronti del tema dell'individualismo fu influenzato dalle tesi di Ralph Waldo Emerson (1803-1882), che esaltò l'individualità «non in senso individualistico bensì in una direzione fortemente comunitaria». A. Goussot, *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*, cit., pp. 19-20.

Con il diffondersi della mentalità capitalistica, infatti, l'individuo finiva per essere considerato quasi esclusivamente per la sua forza-lavoro, sfruttata per scopi prevalentemente economici e a scapito della libertà e dell'unicità mentali dell'individuo¹⁵² che, trasformandosi in una vittima del sistema capitalistico, era costretto ad abbandonare la sua autonomia di giudizio¹⁵³, dimostrando come gli interessi economici avessero trovato un terreno fertile tra le sue idee, i suoi progetti di vita e la sua identità, condannandolo a una condizione di schiavitù. Un «piano collettivistico», in modo graduale, si insinuava «in tutti gli anfratti della vita personale, intellettuale, sentimentale» che si manifestava «nelle ore di svago e in quelle di lavoro»¹⁵⁴. L'individuo finiva, senza accorgersene, per essere sottomesso a un sistema del quale era più vittima che artefice, perdendo ogni forma di unicità, di singolarità e, soprattutto, di libertà.

Dewey si rendeva conto che quanto teorizzato in *How We Think* rispetto all'educazione intellettuale volta allo sviluppo del pensiero riflessivo e quanto esposto in *Democracy and Education* riguardo una società democratica fondata sulla libera partecipazione e sulla cooperazione tra le parti, sembrava dissolversi all'interno di una società corrotta e disfunzionale.

Durante gli anni Trenta e alla vigilia dello scoppio della Seconda guerra mondiale, l'America, così come in parte anche l'Europa, appariva un mero agglomerato di persone le cui attività erano sottese a una sete di guadagno e a un sistema economico avaro e corrotto¹⁵⁵, in virtù del quale gli uomini erano sì motivati ad associarsi, ma per vantaggi e interessi di carattere economico e strettamente personale: si stava insieme perché «la macchina» imponeva che si producesse in massa, cosicché «gli azionisti» avessero «i loro profitti»¹⁵⁶.

Una situazione sociale di questo tipo determinava quello che Dewey, in *Individualism Old and New*, identificava con il termine “vecchio individualismo”, utilizzato per rappresentare la presenza di

¹⁵² «Today, the most stalwart defender of this type of individualism do not venture to repeat its optimistic assertions. At most, they are content to proclaim its consistency with unchanging human nature – which is said to be moved to effort only by the hope of personal gain – and to paint dire pictures of the inevitable consequences of change to any other régime. They ascribe all the material benefits of our present civilization to this individualism – as if machines were made by the desire for money profit, not by impersonal science; and as if they were driven by money alone, and not by electricity and steam under the direction of a collective technology». J. Dewey, *Individualism Old and New*, Minton, Balch & Company, New York 1930 p. 77.

¹⁵³ Ancora oggi si fa esperienza di un uomo sempre più vittima della pubblicità, della stampa, dei moderni mezzi di comunicazione, i quali, già nei primi anni del XX secolo, iniziarono ad assolvere un compito ben preciso: *spronare al consumo*, generando un asservimento mentale.

¹⁵⁴ J. Dewey, *Individualism Old and New*, tr. it. F. Villani, *Individualismo vecchio e nuovo*, La Nuova Italia, Firenze 1948 p. 36.

¹⁵⁵ In questo senso, va ricordato come per Dewey la democrazia sia molto di più di una semplice forma di governo, poiché rappresenta una *way of life*, ossia un modo di vivere che rispecchi e tuteli l'unicità di ogni singolo individuo, in termini di pensiero e di azione. E. Fauemberger, M. Striano, S. Olivero (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia e pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Friederician Editrice Universitaria, Napoli 2013.

¹⁵⁶ J. Dewey, *Individualism Old and New*, cit., p. 46.

uomini e di donne ripiegati nel proprio ego, il cui unico interesse mirava all'arricchimento economico, a scapito della propria libertà, in quanto subordinati a un sistema pecuniario che generava «standardizzazione»¹⁵⁷ e conformismo.

È per le ragioni fin qui presentate che Dewey, all'interno dell'opera del 1930, aveva una missione da portare a compimento: prendere le distanze dall'individualismo sorto nei primi anni del XX secolo e divulgarne un altro che tutelasse la dignità dell'uomo in termini di unicità, di libertà, di creatività e di immaginazione¹⁵⁸.

Per fare questo, egli confidava nel valore e nella forza dei processi educativi, i quali potevano garantire la presa di distanza dal “vecchio individualismo” e favorire la creazione di un “nuovo individualismo” che fosse l'esplicazione di «tutto ciò che è distintivo e potenzialmente creativo negli individui» allo scopo di renderli liberi e «creatori di una società»¹⁵⁹ democratica.

L'individualismo promosso da Dewey durante gli anni Trenta doveva quindi essere un'espressione dell'unicità dell'uomo, delle sue capacità mentali e della realizzazione di una «personale partecipazione alla formazione di una civiltà con [...] interessi condivisi»¹⁶⁰, in cui si realizzasse una «relazione associativa con gli altri individui»¹⁶¹.

Al fine di promuovere un “nuovo individualismo” concepito come manifestazione del libero pensare e del libero essere dell'uomo, Dewey, in *The Individualism Old and New*, sottolineava la necessità di determinare un'educazione che, sin dai primi anni di vita, favorisse lo sviluppo di una mente e di una personalità che si strutturano e funzionano come il metodo scientifico. Per comprendere il perché Dewey avesse legato l'educazione al metodo scientifico è sufficiente ricordare che egli intendeva la scienza come sinonimo di indagine ed espressione di un pensiero unico e originale¹⁶², delle caratteristiche che sembrano dissolte nell'uomo della sua epoca a causa di un'economia massificatrice e di regimi politici antidemocratici.

¹⁵⁷ In *Individualism Old and New*, Dewey offrì una definizione molto interessante di conformismo, considerandolo un «artificioso surrogato con cui si usa tenere gli uomini insieme, in mancanza di forme associative che siano espressione unitaria di inferiori orientamenti di pensiero e desiderio»¹⁵⁷ Ivi p. 69. Del resto, non va dimenticato che secondo l'autore americano la società democratica dovrebbe essere costituita da persone che, nella loro singolarità e unicità, si arricchiscono vicendevolmente. T. Hoy, *The Political Philosophy of John Dewey. Towards a Constructive Renewal*, Praeger Publishers, Westport 1998.

¹⁵⁸ D.M. Savage, *John Dewey's Liberalism. Individual, Community, and Self-Development*, Southern Illinois University Press, Carbondale 2002.

¹⁵⁹ J. Dewey, *Individualism Old and New*, cit., p. 118.

¹⁶⁰ R. M. Calcaterra, *Idee concrete, percorsi nella filosofia di John Dewey*, cit., p. 75.

¹⁶¹ G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia*, cit., p. 71.

¹⁶² Interessante, a tal proposito, è la definizione che Dewey diede di scienza: «science is meant, as [...] that knowledge which is the outcome of methods of observation, reflection, and testing which are deliberately adopted to secure a settled, assured subject matter. It involves an intelligent and persistent endeavor to revise current beliefs so as to weed out what is erroneous, to add to their accuracy, and, above all, to give them such shape that the dependencies of the various facts

Nell'ottica deweyana vi era allora la chiara consapevolezza che il metodo scientifico determinasse «il passaggio dall'egoismo del mondo attuale alla visione cooperativistica e collettivistica»¹⁶³, in quanto è tipico dello scienziato condividere il risultato delle proprie scoperte con la comunità, concependolo come un patrimonio comune. Pertanto, dal metodo scientifico si può trarre la consapevolezza che, a scapito di qualunque egoismo, il mondo può essere arricchito attraverso le proprie indagini e che il contributo di ciascuna persona sia fondamentale per la realizzazione di tutto questo¹⁶⁴.

Sviluppare una mente che proceda secondo gli *standard* del metodo scientifico, inoltre, permetterebbe agli uomini di liberarsi dalla passività, indirizzandoli verso un pensiero critico, riflessivo e autonomo che si distanzi dai dogmi e dai pensieri già pensati da altri, così da lasciare spazio al proprio libero e personale indagare¹⁶⁵. Per queste ragioni, Dewey ribadiva la necessità di progettare un'educazione intellettuale che formi un pensiero riflessivo, per merito del quale disporre di un atteggiamento mentale e di strumenti intellettuali utili alla creazione e al consolidamento della propria identità individuale, della propria libertà di pensiero, di azione e della creazione o del mantenimento della società democratica.

Le preoccupazioni per il destino antidemocratico delle società mondiali e per l'esistenza di un uomo non più artefice della propria sorte, ma vittima del sistema capitalista e dell'avanzamento dei regimi politici totalitari, accompagnarono Dewey lungo tutti gli anni Trenta, durante i quali in Europa erano presenti regimi totalitari. Nel 1934 egli pubblicò infatti un articolo per la rivista «Peabody Reflector and Alumni News» dal titolo *Education for Changing for Social Order*, dove tornò a scrivere di educazione, sottolineando l'importanza di determinare una relazione dialettica tra il processo educativo e la società democratica, in quanto consapevole che l'educazione potesse favorire

upon one another may be as obvious as possible. It is, like all knowledge, an outcome of activity bringing about certain changes in the environment. But in its case, the quality of the resulting knowledge is the controlling factor and not an incident of the activity. Both logically and educationally, science is the perfecting of knowing, its last stage». J.A. Boydston, *John Dewey, The Middle Works, 1899 – 1924. Volume 9: 1916*, Southern Illinois University Press, Carbondale 1980 p. 227.

¹⁶³ J. Dewey, J.L. Childs, *La frontiera educativa*, La Nuova Italia, Firenze 1981 p. 32.

¹⁶⁴ Così come insegnato dallo stesso Dewey, «la natura per lo scienziato moderno [...] cessa di essere qualcosa che va modificato, che deve essere controllato intenzionalmente. È un materiale sul quale possiamo esercitare una determinata attività, tale da trasformarlo in nuovi oggetti che meglio rispondo ai nostri bisogni». P. Colonnello, G. Spadafora (a cura di), *Croce e Dewey*, cit., p. 205.

¹⁶⁵ The «scientific method makes available to us until we rid ourselves of dogmas, of all metaphysical, theological, political, social, economic, and other absolutes that have blinded us for centuries. It means that we have literally to see ourselves and the world differently». J. Nathanson, *John Dewey, The Reconstruction of The Democratic Life*, Charles Scribner's Sons, New York 1951 p. 84.

una crescita e un cambiamento nell'uomo e sovvertire gli equilibri della comunità fino a quel momento esistenti.

Nell'articolo del '34, Dewey attribuì dunque all'educazione un compito tanto delicato quanto fondamentale: determinare un ordine sociale nuovo. Alla stregua di quanto da lui presentato in *How We Think*, anche in questo caso egli chiariva che, al fine di modificare le sorti di un presente minacciato dal terrore delle guerre e dai regimi politici dispotici, vi era bisogno di menti deste, critiche e liberamente pensanti che, acquisendo coscienza delle problematiche della realtà circostante, si attivassero per porne fine¹⁶⁶.

Va inoltre ricordato che in *Education for Changing for Social Order* egli proseguiva con la critica rivolta alle scuole tradizionali, accusate di favorire processi educativi che reiteravano gli equilibri sociali esistenti, non preoccupandosi della necessità, talvolta evidente, di apportare dei cambiamenti significativi all'interno di una società a rischio¹⁶⁷. Ciò che sembrava mancare all'interno degli ambienti scolastici a lui contemporanei era quindi la volontà di rendere il processo educativo un momento di consapevolezza, che risvegliasse le menti degli studenti e li incoraggiasse a intervenire attivamente all'interno della sfera sociale di appartenenza. Al contrario, accadeva non di rado che le scuole dell'epoca deweyana abituassero gli alunni a un ascolto passivo delle lezioni e a un'accettazione acritica delle conoscenze trasmesse dai docenti, disabituandoli a pensare in modo critico e agendo in modo libero e consapevole sul proprio presente.

Le scuole, soprattutto quelle dei regimi totalitari, desideravano invece degli studenti docili, silenti, obbedienti, trascurando come un lavoro educativo di questo tipo rappresenti una vera e propria forma di repressione, nonché una minaccia per la democrazia¹⁶⁸. L'assenza di tutto questo determinerebbe delle conseguenze non irrilevanti, come la probabilità che, terminato il periodo scolastico, lo studente ritenga normale che siano gli altri a deliberare sull'essere e il dover essere della società, rinunciando così a qualsiasi diritto a una partecipazione attiva e responsabile all'interno del sistema sociale di provenienza. Come auspicato da Dewey, bisognerebbe allora scongiurare la possibilità che ciascun

¹⁶⁶ A tal proposito, lo studioso statunitense scrisse che «for these reasons I am glad that the assigned subject is “education for a changing social order” rather than education for a *new* social order: [...] the fundamental condition of attaining it is to begin where we are, with the present, and having found out something about that, learn where education is to throw its weight; learn what existing forces are to be weakened and replaced, and what are to be supported and reinforced». J.A. Boydston (ed), *John Dewey. The Later Works, 1925-1953*, cit., p. 158.

¹⁶⁷ Quello analizzato da Dewey rappresenta dunque un problema più che mai attuale, in quanto sono ancora tanti i contesti educativi che si prefissano come fine principale quello di trasmettere dei concetti teorici, non preoccupandosi, però, se questi possano servire per riflettere sulle attuali situazioni sociali disfunzionali e modificarle.

¹⁶⁸ Dewey spiegò che «education for a changing social order must be based on an understanding of the facts of the changes that are going on, and especially on insight into the causes that are producing these changes – the forces that are at world». Ivi, p. 162.

uomo viva una forma di assoggettamento mentale, nonché una perdita di controllo di sé e della propria esistenza e, per questo, i contesti educativi sono i principi responsabili¹⁶⁹.

3.3.1 Riflessioni sul paradigma dell'educazione progressiva: *Progressive Education and The Science of Education*

Mentre Dewey rifletteva sul tema della democrazia all'interno di un clima sociale animato dall'individualismo in America e dai regimi totalitari in Europa, perfezionò la sua idea di educazione che, nel corso di quegli anni, assunse una vera e propria valenza "progressiva". Tale termine fu «invalso nell'uso americano per indicare le scuole nuove in tutta la loro varietà e perciò [...] quasi coincide con quello di scuola attiva»¹⁷⁰ più diffuso in Italia¹⁷¹.

In un articolo del 1928, dal titolo *Progressive Education and the Science of Education*, Dewey affrontò il tema dell'educazione progressiva, sostenendo come il suo fine ultimo fosse quello di prendersi cura delle individualità di ciascun studente e di tutte le capacità di cui egli dispone o di cui potrebbe disporre¹⁷². L'educazione progressiva promossa da Dewey nacque come una critica alla scuola tradizionale del suo tempo, incentrata sul dominio dell'insegnante e sul mero indottrinamento, che tendeva a «produrre apprendimenti fragili, limitati al contesto scolastico, con scarsa possibilità di applicazione ai problemi complessi della realtà sociale»¹⁷³. Egli screditava quelle scuole in cui prevalevano un'organizzazione statica e una didattica trasmissiva e dove «l'apprendimento» era considerato una «conseguenza del processo di insegnamento» e di un «curricolo molto strutturato, dai confini netti, che mantiene una scarsa progettazione [...] tra i docenti di discipline diverse»¹⁷⁴. In una realtà scolastica di questo tipo, gli studenti erano chiamati a destreggiarsi tra argomenti frammentati, isolati e scarsamente trasferibili «nelle situazioni complesse della realtà»¹⁷⁵.

¹⁶⁹ Ivi, p. 159.

¹⁷⁰ A. Visalberghi, *La scuola progressiva e John Dewey*, in «Scuola e città. Rivista mensile di problemi educativi e di politica scolastica», n. 10-31 dicembre 1950, pp. 395.

¹⁷¹ Ne deriva che la *scuola progressiva* è da intendersi come una realtà educativa «in svolgimento», che rivede costantemente i propri metodi e le proprie finalità, prendendo le distanze da qualsivoglia cristallizzazione, ovvero da «formule definite» e rigide. *Ibidem*.

¹⁷² «Progressive schools set store by individuality, and sometimes it seems to be thought that orderly organization of subject-matter is hostile to the needs of students in their individual character. but individuality is something developing and to be continuously attained not something given all at once and ready-made». J. Blewett (edited by), *John Dewey: His Thought and Influence*, Fordham University Press, New York 1960, p. 17.

¹⁷³ P. Sorzio, *Dewey e l'educazione progressiva*, cit., p. 11.

¹⁷⁴ *Ibidem*.

¹⁷⁵ Ivi, p. 16.

Al contrario, il contesto educativo di tipo progressivo mirava al perseguimento dei seguenti obiettivi: determinare una realtà educativa attenta alle richieste, alle caratteristiche, ai bisogni individuali dei singoli alunni e allo sviluppo di una società democratica¹⁷⁶; ritenere le esperienze pratiche strumenti con cui favorire il processo di apprendimento e di formazione; basare il curriculum su una didattica di tipo dialogico, con cui concedere le libertà di pensiero e di espressione ai singoli alunni coinvolti¹⁷⁷; utilizzare dei materiali didattici selezionati attraverso un monitoraggio costante dei progressi degli studenti e delle loro necessità¹⁷⁸.

Il curriculum progressivo di matrice deweyana promuoveva inoltre un lavoro interdisciplinare in cui ciascun discente doveva essere coinvolto in «esperienze prolungate», attraverso le quali «sviluppare un metodo di ragionamento per risolvere problemi, entrare in contatto con i saperi simbolici, intesi come sedimentazione storica delle attività di *problem solving* delle generazioni precedenti»¹⁷⁹. All'interno di contesti scolastici di questo tipo lo studente avrebbe avuto la possibilità di discutere, di confrontarsi con gli altri e di esporre le proprie idee riguardo un argomento, al fine non di *imparare*, ma di *comprendere*¹⁸⁰.

In altri termini, qualora la scuola progressiva deweyana si fosse materializzata dentro e fuori il contesto americano, avrebbe creato per gli studenti un clima scolastico basato sulla cooperazione, sulla discussione e sulla partecipazione ad attività laboratoriali¹⁸¹. Pertanto, appare evidente come l'educazione progressiva teorizzata dal Dewey promuovesse un maggior

rispetto per l'individualità degli allievi e la garanzia di una maggiore libertà; una disposizione comune a costruire il sapere a partire dall'esperienza dei ragazzi e delle ragazze che vi entrano,

¹⁷⁶ Attraverso un ragionamento che ricorda molto quello di Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e di Friedrich Fröbel (1782-1852), Dewey esortò le scuole del suo tempo e quelle del futuro ad attribuire la giusta importanza agli interessi degli alunni, dal momento che essi furono descritti come degli elementi imprescindibili per la progettazione e per la realizzazione di un'educazione progressiva, a scapito di qualsivoglia interferenza esterna, giacché «l'interesse[...] è una caratteristica originaria dell'apprendimento, perché attribuisce una tonalità emotiva favorevole all'esperienza» e rende più agevole il momento della conoscenza. Ivi, 41.

¹⁷⁷ Per questa ragione, Aldo Visalberghi riconobbe un punto di forza nell'educazione progressiva deweyana, quale quello di non avere programmi e metodi ben definiti, in quanto l'aspetto progressivo consisteva in una didattica costantemente revisionata e senza cristallizzazioni di sorta. A. Visalberghi, *Scuola aperta*, La Nuova Italia, Firenze 1960.

¹⁷⁸ La scuola progressiva pensata da Dewey doveva infatti aggiornare costantemente i suoi programmi, i suoi metodi e le sue finalità educative, tenendo conto delle richieste di una società in evoluzione, ma anche di quelle dei suoi studenti e del mondo del lavoro, fino a divenire quella che Visalberghi denominò con l'appellativo «scuola in cammino». P. Sorzio, *Dewey e l'educazione progressiva*, cit., p. 15.

¹⁷⁹ *Ibidem*.

¹⁸⁰ L'apprendimento promosso da Dewey, infatti, consisteva «nell'elaborazione razionale e cooperativa di strategie per la soluzione di problemi» provenienti «dall'esperienza significativa degli allievi». Pertanto, la scuola fu considerata dall'autore americano un luogo ideale nel quale far sviluppare le doti intellettuali degli studenti, preparandoli alla vita democratica. Ivi, p. 40.

¹⁸¹ L'educazione progressiva era incentrata sul *discorso dialogico*, in virtù del quale l'insegnante «orchestra una pluralità di prospettive, intervenendo meno sui contenuti attesi e più sulla riflessione da parte degli studenti». In questo modo «l'interazione in classe tende a essere [...] maggiormente articolata: aspetti e temi sono connessi e ripresi più volte. Gli studenti hanno maggiore possibilità di esporre le proprie idee e confrontarle con quelle degli altri». Ivi, p. 17.

anziché calare un'imposizione di argomenti e standard dall'alto. Tutte le scuole progressive mostrano una certa atmosfera di informalità. [...] L'importanza delle attività orientate a uno scopo è uno dei fattori comuni a tutte le scuole progressive [...] c'è [...] un'attenzione rara al fattore umano, alle relazioni sociali autentiche, che si distaccano dall'artificialità di quelle relazioni interpersonali che sono state il principale fattore di isolamento della scuola dalla vita¹⁸².

In *Progressive Education and the Science of Education*, Dewey chiariva come l'educazione progressiva fosse utile per realizzare e consolidare i principi democratici e come la scuola progressiva potesse divenire uno strumento di trasformazione sociale e non soltanto individuale, perché in grado di preparare i cittadini a non dipendere da modelli autoritari¹⁸³. In un contesto educativo di tipo progressivo in senso deweyano, infatti, si imparerebbe a pensare con la propria testa, a confrontarsi pacificamente con gli altri e a fare esperienza di problematiche di tipo quotidiano in modo libero, preservando la propria libertà originaria.

Protagonista della scuola progressiva doveva essere il docente, considerato alla stregua di un artista che, lungi dall'applicare dei metodi didattici già prestabiliti, rivede costantemente il proprio lavoro docimologico, adattandolo alle richieste e alle necessità dei propri studenti. Nell'immaginario deweyano un buon docente era tale se capace di aggiornare il proprio modo di operare attraverso «linee di ragionamento» sempre nuove, che mettano «in contatto l'esperienza degli allievi e i saperi strutturati del curricolo»¹⁸⁴.

3.4 La democrazia negli scritti degli anni Trenta e Quaranta

Gli anni Trenta e Quaranta rappresentarono, sia per l'America che per l'Europa, un momento critico per la democrazia, a causa del prevalere degli interessi capitalistici che conduceva ad un mero individualismo, delle diffuse politiche totalitarie che reprimevano ogni forma di libertà e dal conflitto mondiale. Per questo motivo, in gran parte dei suoi scritti, Dewey tentava di definire cosa fosse la democrazia e come realizzarla attraverso dei percorsi educativi. A questo proposito, saranno di seguito presi in esame gli scritti deweyani *A Common Faith* (1934), *Education and Social Change*

¹⁸² Ivi, p. 37.

¹⁸³ In tal senso, fu significativo il pensiero di Borghi che, all'interno del suo scritto *L'ideale educativo di John Dewey*, chiarì come il nucleo centrale dell'educazione progressiva consistesse nella finalità sociale che Dewey attribuì all'educazione. Cfr. L. Borghi, *L'ideale educativo di John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1955.

¹⁸⁴ P. Sorzio, *Dewey e l'educazione progressiva*, cit., p. 48.

(1937), *Experience and Education* (1938), *Creative Democracy – The Task Before Us* (1939), *Freedom and Culture* (1939) e *Problems of Men* (1946).

3.4.1 *A Common Faith*

A Common Faith del 1934, un testo nato da tre lezioni che Dewey tenne presso la Yale University di New Haven, nonostante il breve contenuto, costituisce una tra le sue opere più celebri. Qui egli cercava, infatti, di sensibilizzare alla pace sociale, al fine di proteggere lo spirito democratico dall'ostilità razziale che si stava diffondendo nei Paesi europei degli anni Trenta. Nel dettaglio, un modo per perseguire e per raggiungere questo scopo Dewey lo individuava nella religione laica, tema centrale di *A Common Faith*, dove egli distingueva il concetto di religione da quello di religiosità al fine di tratteggiare le coordinate per un agire morale coerente con i principi democratici¹⁸⁵. Il termine "religione" veniva inteso «come un sostantivo» rappresentativo dell'«avere fede in un'entità sovrasensibile e l'espletamento di alcuni riti come la preghiera, la lettura dei testi sacri e la celebrazione delle festività»¹⁸⁶; mentre la parola "religiosità" era considerata un aggettivo, «poiché finalizzato alla descrizione dei comportamenti umani in termini qualitativi»¹⁸⁷.

In altri termini, nell'ottica deweyana la religione era considerata come una dottrina da rispettare; mentre la religiosità come un atteggiamento che, non avendo un legame diretto con un precetto religioso, era considerato laico.

Dewey spiegava come la mancata distinzione tra la religione e la religiosità impedisca «alla qualità religiosa dell'esperienza di venire a consapevolezza, e di trovare l'espressione appropriata alla presente situazione intellettuale e morale»¹⁸⁸. La religiosità era quindi intesa «un atteggiamento spirituale che dà unità ai differenti modi della nostra esperienza attribuendo ai principi etici insiti nei dogmi una tonalità pratica»¹⁸⁹.

¹⁸⁵ Cfr. J. Pasca, *Secular Religion as a Tool for the Realization of Democratic Citizenship. The Thesis of John Dewey (1859-1952)*, in *Proceedings of the Second International Conference of the Journal "Scuola Democratica" – Reinventing Education VOLUME I Citizenship, Work and The Global Age*, Associazione "Per scuola democratica", Roma 2021, pp. 121-129.

¹⁸⁶ J. Pasca, *La religione laica di John Dewey e di Aldo Capitini*, in «Nuova Secondaria Ricerca», (5) 2021, p. 37.

¹⁸⁷ *Ibidem*.

¹⁸⁸ J. Dewey, *A Common Faith* [1934], tr. it. di E. Codignola, L. Borghi, *Una fede comune*, La Nuova Italia, Firenze 1959, p. 11.

¹⁸⁹ J. Pasca, *La religione laica di John Dewey e di Aldo Capitini*, cit., p. 38.

Tuttavia, affinché la religiosità diventi un principio laico e concretamente praticabile nella vita di ciascun uomo, in quanto rappresentativo di valori e di principi morali, Dewey, ricollegandosi ad alcuni eventi storici, indicava tre fasi che possono contribuire al suo compimento: la prima fase riguardava il periodo della redenzione legato al peccato originale da cui l'uomo è segnato fin dalla nascita; la seconda si riferiva invece alla consapevolezza che esistono dei valori prettamente religiosi al di là del credo di appartenenza; la terza e ultima fase riguardava la comprensione che qualunque valore promosso e trasmesso dalle dottrine religiose potesse essere insito nell'animo umano in maniera universale.

Secondo Dewey il mancato raggiungimento della terza fase comporterebbe il rischio che gli uomini non siano motivati a riconoscere e adempiere i valori promossi dalle varie fedi religiose, mentre i valori religiosi dovrebbero essere riconosciuti da tutti, senza che l'appartenenza o meno a una dottrina religiosa vi interferisca. Per questo motivo, Dewey considerava necessario aver chiara la distinzione tra il termine religione e quello di religiosità di cui si è in precedenza scritto, in quanto non aver chiara tale differenza non permetterebbe «alla qualità religiosa dell'esperienza di venire a consapevolezza, e di trovare l'espressione appropriata alla presente situazione intellettuale e morale»¹⁹⁰, con il rischio che i valori religiosi vengano rilegati a una mera «formalizzazione concettuale»¹⁹¹ fine a se stessa che, a lungo andare, non farebbe altro che alimentare dissidi e malumori tra gli uomini.

Seguendo il ragionamento deweyano, l'esperienza religiosa non dovrebbe esaurirsi nel riconoscimento teorico di un precetto, bensì proseguire incessantemente in un'attività di tipo morale il cui fine è l'altruismo, la solidarietà sociale e l'aiuto reciproco, cosicché qualunque attività diventi «religiosa nel suo carattere»¹⁹².

È evidente come Dewey volesse promuovere una religiosità laica, considerata come un insieme di valori e di principi morali che, prescindendo da una fede religiosa, guidano l'individuo per tutta la sua vita. Affinché questo possa però realizzarsi, veniva ribadita ancora una volta l'importanza dell'educazione che, se orientata alla religiosità e non al mero indottrinamento di dogmi, può tutelare l'essenza della democrazia, determinando delle società fondate sulla pace e sul rispetto reciproco, contrastando la violenza alimentata da varie forme di razzismo, delle guerre di religione e dalle tensioni sociali di vario genere. Questi episodi potrebbero essere infatti combattuti mediante

¹⁹⁰ J. Dewey, *Una fede comune*, cit., p. 11

¹⁹¹ J. Pasca, *La religione laica di John Dewey e di Aldo Capitini*, cit., p. 38. Cfr. L. Romano, *La pedagogia di Aldo Capitini. Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo*, Franco Angeli, Roma 2014.

¹⁹² J. Dewey, *Una fede comune*, cit., p. 30.

un'educazione alla religiosità intesa come «una trasmissione di quei valori insiti nelle varie religioni che, in modo universale, concorrerebbero al compimento di una realtà pacifica [...] e democratica. Ne conseguirebbe che principi quali la carità, la solidarietà e la fratellanza diventerebbero parte integrante dell'*ethos* di qualunque uomo» fino a costituirne «la sua identità»¹⁹³.

In altri termini, mediante l'educazione alla religiosità ciascun individuo, credente o meno, potrebbe divenire “religioso” in senso deweyano, ovvero detentore di «attitudini religiose»¹⁹⁴ che lo guidino verso una condotta morale e che concorrano all'avanzamento della democrazia.

Quanto si è appena scritto è sufficiente per comprendere la laicità di Dewey, dal momento che il suo intento non era quello di promuovere un credo religioso piuttosto che un altro, bensì far comprendere come chiunque potesse essere religioso laddove interiorizzasse e praticasse quotidianamente i principi e i valori delle varie religioni¹⁹⁵. Secondo il pensatore americano, occorre fare una «traduzione laica della fede religiosa»¹⁹⁶, che consiste nel prendere i valori insiti nelle varie fedi e utilizzarli come dei principi per la società democratica.

Va infine ricordato come in *A Common Faith* emerga con chiarezza in che modo Dewey fosse contrario all'esistenza di un destino e di una provvidenza già segnati tipico di alcune religioni, poiché convinto che l'uomo sia l'unico responsabile del proprio agire presente e futuro ed è la sua mente a regolarne l'esistenza e l'orientamento: «l'uomo di Dewey non è per natura né buono né cattivo», ma la sua essenza dipende unicamente dall'educazione ricevuta e dalle forze sprigionate dalla propria mente e dalla propria intelligenza, le quali «aiutano [...] il soggetto a [...] indirizzare» la propria vita «verso il meglio, neutralizzando il caso che si può interpretare piuttosto come *chance* o occasione e, quindi, opportunità»¹⁹⁷.

Il Dio di cui parlava Dewey non era dunque quello delle religioni, né «un principio metafisico o un motore immobile della storia», bensì «un ideale terreno pulsante nella vita di tutti i giorni e di tutti, che determina una religione civile da cui scaturiscono non solo solidarietà e rispetto» ma un impegno costante volto a

¹⁹³ J. Pasca, *La religione laica di John Dewey e di Aldo Capitini*, cit., p. 38.

¹⁹⁴ A. De Maria, *Invito al pensiero di Dewey*, cit., p. 63.

¹⁹⁵ D'altra parte, fu Dewey stesso ad aver sostenuto che la sua laicità dipendesse dalla sua idea di religione, la quale fu intesa un «affrancamento dal soprannaturale» e irrazionale, poiché privo delle potenzialità cognitive dell'uomo e della sua libertà. Pertanto, alla luce della sua profonda fede non solo nella mente umana ma anche nella democrazia, egli non poté non essere contrario a qualsivoglia forma di dogmatismo e all'asservimento passivo a una fede religiosa. R. M. Calcaterra, *Idee concrete, percorsi nella filosofia di John Dewey*, cit., p. 102.

¹⁹⁶ Ivi, p.28.

¹⁹⁷ L. Bellatalla, *Dal metodo scientifico a una fede comune: conoscenza, educazione e politica in John Dewey*, cit., p. 57.

conservare, trasmettere, rivedere ed espandere l'eredità dei valori che abbiamo ricevuto cosicché chi verrà dopo di noi la possa a sua volta ricevere più consolidata e più sicura ed in forme più ampiamente accessibili e più generosamente condivise di quanto è accaduto a noi¹⁹⁸.

È nel principio della religiosità che Dewey riponeva allora le speranze per una democrazia che non fosse mera utopia, ma una splendida realtà.

3.4.2 Education and Social Order

Le considerazioni riguardo la democrazia e la possibilità che l'educazione scolastica possa contribuire alla sua realizzazione proseguirono nel 1937, attraverso un articolo dal titolo *Education and Social Change*, il quale fu destinato alla rivista «Social Frontier». Anche in questo caso, l'attenzione dello studioso statunitense fu rivolta alla possibilità che l'educazione generi una trasformazione della società in senso democratico, precisando come il modo di educare e di insegnare all'interno delle mura scolastiche incida inevitabilmente sull'essere e il poter essere della comunità. La questione riguardava allora la possibilità di rintracciare quale genere di cambiamento le scuole dovevano promuovere, affinché si contribuisse al bene comune.

Come prima cosa, Dewey ribadì quanto fosse fondamentale che la scuola acquisisse coscienza del ruolo primario che le spettava, svolgendo il proprio operato con maggiore consapevolezza e fornendo alle nuove generazioni gli strumenti intellettuali e morali necessari per poter costruire una società sempre migliore. Al contrario, ritenere che le istituzioni educative dovessero semplicemente riflettere l'ordine sociale esistente significava sottrarre ad esse ogni potere educativo, rendendo il loro operato vano e fine a se stesso.

Nell'immaginario deweyano la scuola e la società dovevano riuscire a collaborare tra di loro, affinché i contesti educativi fossero coscienti dei bisogni, delle necessità e delle esigenze della società, così da azzerare qualsivoglia distanza tra chi educa e il contesto sociale di chi viene educato¹⁹⁹.

¹⁹⁸ *Ibidem*.

¹⁹⁹ Dewey precisò come le scuole si ponessero sì a servizio della società, ma al fine di plasmare i comportamenti, gli atteggiamenti e le mentalità e affinché ciascun individuo si adattasse passivamente alla comunità circostante. Tuttavia, ciò fu considerato del tutto diseducativo, poiché si tratterebbe di un modo per atrofizzare le menti degli scolari, debellando qualsivoglia possibilità di crescita e di maturità intellettuale. A questo riguardo, infatti, lo studioso americano precisò che: «the schools, according to the theory, are engaged in shaping as far as in them lies a mentality, a type present class-capitalist system. It is evident that if such be the case, any revolution that is brought about is going to be badly compromised and even undermined. [...] There is no basis whatever, save doctrinaire absolutism, for the belief that a complete economic change will produce of itself the mental, moral, and cultural changes that are necessary for its enduring

in *Education and Social Change*, quindi, Dewey, all'interno di un clima sociale caratterizzato da regimi dispotici e da politiche economiche invasive, si opponeva a una scuola che si limitava a rispecchiare ciò che la società era, assecondando, invece, una realtà scolastica in grado di determinare un cambiamento della sfera sociale, soprattutto a favore dei principi democratici.

3.4.3 *Experience and Education*

Experience and Education del 1938 rappresenta il tentativo con cui Dewey, più che riflettere sulla democrazia, ragionò sul modo attraverso cui determinarla, ovvero l'educazione. Quest'ultima veniva qui presentata come un processo in grado di generare delle trasformazioni di una sfera sociale considerata un luogo «naturale della vita umana», in cui è essenziale edificare una democrazia intesa come *a way of life*, ossia un «modo di vivere»²⁰⁰.

Ernesto Codignola²⁰¹, che curò l'introduzione della versione italiana del 1949, precisava come quello di Dewey fosse un testo in cui alcune sue tesi pedagogiche venivano rivisitate, come quelle relative alla critica all'educazione tradizionale e alla proposta di un processo educativo basato su attività laboratoriali e aggiornato in virtù delle direttive, delle necessità e delle richieste provenienti dall'esterno.

In particolare, all'interno dei capitoli IV e V, Dewey, riprendendo in parte i contenuti presentati in *Liberalism and Social Action*, si soffermava sul controllo sociale e sulla libertà, sottolineando in che termini questi due aspetti dovessero procedere in modo equilibrato all'interno di una scuola che volesse contribuire alla realizzazione di una società democratica.

Riguardo al controllo sociale, egli affermava come esso costituisca l'essenza del vivere civile, di cui sono testimonianza il rispetto delle leggi e delle regole previste dal proprio ordinamento politico. Tuttavia, precisava come «il cittadino medio», incapace di pensare e di agire liberamente, sia il più esposto al controllo sociale, in quanto non è raro che il suo aggrapparsi a quanto asserito o imposto

success». J.A. Boydston (edited by), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953. Volume 11: 1935-1937*, Southern Illinois University Press, Carbondale 1987, p. 414.

²⁰⁰ G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia*, cit., pp. 139-140.

²⁰¹ Va ricordato che Codignola, nel corso del ventennio fascista, si distaccò da Gentile e dal regime, il che gli costò l'emarginazione da tutti gli ambienti accademici. Complice il suo allontanamento dal governo Mussolini, egli divenne ben presto una «figura fondamentale del processo di rinnovamento della pedagogia italiana», il quale fu avviato già nel 1944 con l'istituzione della *Scuola-città Pestalozzi* a Firenze «fondata sulla struttura comunitaria dell'autogoverno, nella convinzione che la formazione integrale della personalità si raggiunga attraverso la partecipazione alla vita sociale». V. Sarracino, E. Corbi, *Storia della scuola e delle istituzioni educative (1830-1999). La cultura della formazione*, Liguori Editore, Napoli 1999, p. 85.

dagli organi sociali rappresenti l'unico modo per vivere una vita che, altrimenti, non sarebbe in grado di gestire.

A ben guardare, Dewey non era del tutto critico nei confronti del controllo sociale, poiché lo considerava fondamentale per conferire un ordine alla società²⁰². Nell'ottica deweyana, infatti, un controllo sociale non dispotico avrebbe una valenza educativa, giacché permetterebbe agli uomini di regolare i propri desideri, i propri bisogni e i propri impulsi, scongiurando la possibilità che questi condizionino i comportamenti, le parole e i pensieri, danneggiando se stessi e gli altri. La presenza di una società nella quale è del tutto assente il controllo sociale, infatti, determinerebbe delle conseguenze gravi, quali il caso di persone che, non abituate a regolare i propri stati interiori all'interno di una sfera sociale, si abbandonino «all'impero della stravaganza e del capriccio immediato, cioè alla mercé di impulsi»²⁰³ e di sentimenti interiori, non considerando le conseguenze che il proprio agire potrebbe determinare sugli altri. Per questo motivo, Dewey auspicava la realizzazione di un processo educativo che aiutasse gli uomini e le donne del domani a trovare un equilibrio tra il controllo sociale e la libertà personale, proteggere quindi la libertà di pensiero e di azione dell'individuo, pur ponendo dei freni e dei limiti alle azioni individuali, grazie ai quali riuscire a destreggiarsi all'interno di una comunità.

La questione del controllo sociale dentro e fuori le mura scolastiche era inoltre connessa al tema della libertà. Così come Dewey aveva chiarito negli scritti precedenti, anche in *Experience and Education* precisava che «la sola libertà che ha durevole importanza è la libertà dell'intelligenza vale a dire la libertà di osservare e di giudicare esercitata nei riguardi di piani che hanno un valore intrinseco»²⁰⁴. A questo proposito, egli ricordava come un errore molto frequente fosse quello di ritenere che l'unica libertà considerevole sia quella di azione, non considerando che qualunque «lato esterno e fisico della libertà non può essere separato dal lato interno di essa», vale a dire dalla «libertà di pensare, di desiderare, di fare progetti»²⁰⁵. In quest'ultimo caso, il riferimento riguardava le scuole americane e soprattutto quelle europee che, negli anni dei totalitarismi, assumevano una fisionomia sempre più tradizionale, negando ogni forma di libertà, di pensiero, di parola e di azione. Dewey faceva qui notare come uno dei modi più frequenti con cui la libertà degli studenti veniva limitata presso le scuole del suo tempo fosse quello di contenere il movimento, attraverso la disposizione nelle

²⁰² A questo proposito, Dewey riportò l'esempio del gioco e di come fosse necessario che esso avesse delle regole ben definite, le quali furono considerate necessarie per raggiungere un fine ben definito. Ivi, pp. 37-38-39.

²⁰³ Ivi, p. 50.

²⁰⁴ Ivi, p. 46.

²⁰⁵ *Ibidem*.

classi di file rigide di banchi che, limitando gli spostamenti, contenevano a loro volta i processi cognitivi e di apprendimento.

In altre parole, nell'immaginario deweyano «l'uniformità meccanica degli studi e dei metodi» generava «una specie di immobilità uniforme e questa, a sua volta», contribuiva «a perpetuare l'uniformità degli studi e delle ripetizioni, mentre, dietro questa uniformità imposta, le tendenze individuali» operavano «in forme irregolari e più o meno proibite»²⁰⁶.

La libertà di movimento veniva quindi definita da Dewey un «mezzo» necessario «per mantenere la normale salute fisica e mentale»²⁰⁷ e per garantire l'attivazione della mente in una direzione libera e critica. Per questa ragione, egli chiariva come un educatore, per ricoprire il ruolo di *leader* intellettuale, così come descritto nelle pagine di *How We Think*, non potesse non considerare il rapporto dialettico e determinante che intercorre tra la libertà di movimento del corpo e la libertà di movimento della mente. Il rischio sarebbe infatti quello di rendere il processo educativo fine a se stesso e non certamente funzionale al compimento di una democrazia intesa come uno stile di vita relazionale.

3.4.4 Creative Democracy – The Task Before Us e Freedom and Culture

L'interesse per la questione democratica si fece sempre più marcato in Dewey a partire dal 1939, anno in cui la diffusione delle politiche totalitarie divenne in Europa più capillare, minacciando l'ideale di democrazia deweyano. L'ascesa del nazismo nella Germania hitleriana e il consolidamento del regime fascista nell'Italia di Benito Mussolini (1883-1954), preoccupavano non poco Dewey che, proprio l'anno in cui la Germania nazista attaccava la Polonia, dando il via alla Seconda guerra mondiale, diede alle stampe *Creative Democracy – The Task Before Us*. Data la situazione sociale e politica in cui riversava soprattutto l'Europa, egli avvertì la necessità di ribadire il suo modo di intendere la democrazia, specificando come essa non fosse una semplice struttura politica, bensì un modo di vivere²⁰⁸ caratterizzato dal «possesso» e dall'uso «di certe abitudini che formano il carattere personale e determinano desideri e obiettivi in tutte le relazioni della vita»²⁰⁹. Al fine di difendere una

²⁰⁶ Ivi, p. 47.

²⁰⁷ Ivi, p. 48.

²⁰⁸ «In this sense, then, democracy is “a personal, an individual way of life”», T. Alexander, *Toward a Culture of Democracy*, in «Dewey Studies», (1) 2020, p. 20.

²⁰⁹ J. Dewey, *Democrazia creativa*, cit., p. 43.

democrazia così intesa, egli esaltò l'importanza di nutrire «fede [...] nelle possibilità della natura umana»²¹⁰, il che rappresentò ai suoi occhi l'unica soluzione plausibile per abbattere i regimi in vigore e per tutelare l'uomo e la sua libertà.

Pertanto, anche in questo scritto Dewey vedeva nel lavoro educativo il solo in grado di trasformare le realtà sociali di quel tempo e di contribuire affinché la democrazia non si dissolvesse nel nulla. In modo chiaro e perentorio, infatti, in *Creative Democracy* egli sosteneva che «la fede nella democrazia è una sola cosa con la fede [...] nell'educazione»²¹¹, che deve mirare allo sviluppo dell'intelligenza e alla sua realizzazione.

Va inoltre osservato come il termine “creativa”, presente nel titolo dell'opera, fosse accostato alla parola “democrazia” allo scopo di precisare come questa non fosse da intendersi come una mera ripetizione di *slogan* politici già in uso, bensì come una società che, grazie all'utilizzo dell'intelligenza dei cittadini, fosse capace di rinnovarsi in modo costante, assumendo delle caratteristiche sempre nuove, in linea con le trasformazioni della società e con quelle dei singoli individui.

Dewey spiegava infatti come la democrazia si perpetui nel corso del tempo attraverso la creatività dell'uomo, e non in maniera automatica come sostenuto da alcuni. Nella concezione deweyana essa era quindi intesa come un «meccanismo politico che funziona fino a che i cittadini sono [...] fiduciosi nel prestarsi ai doveri politici»²¹², dal momento che non è solo legge, istituzione, regola, bensì un modo di vivere che prevede «l'uso [...] di certe attitudini che formano il carattere personale e determinano desideri e obiettivi in tutte le relazioni della vita»²¹³.

Anche in questo scritto viene ribadito come la democrazia non si difenda mediante strumenti politici e militareschi, bensì attraverso un'educazione che punti sulle capacità e sulle sue attitudini intellettuali dei cittadini ²¹⁴. La democrazia era qui descritta come «fede nella capacità dell'intelligenza dell'uomo di rispondere [...] al libero gioco dei fatti e idee che sono assicurati da effettive garanzie di libera indagine»²¹⁵. Del resto, così come l'autore aveva scritto già in opere precedenti quali *How We Think* e *Democracy and Education*, all'interno di una società democratica

²¹⁰ Ivi, p. 53.

²¹¹ Ivi, p. 45.

²¹² Ivi, p. 53.

²¹³ *Ibidem*.

²¹⁴ «Democracy is a way of life controlled by a working faith in the possibilities of human nature [...] it means faith in the potentialities of human nature as that nature is exhibited in every human being irrespective of race, color, sex, birth, and family, of material or cultural wealth. In our daily relations to others, we must be moved by a “generous belief” in their “possibilities as human beings». T. Alexander, *Toward a Culture of Democracy*, cit., pp. 20-21.

²¹⁵ J. Dewey, *Democrazia creativa*, cit., pp. 54-55.

la presenza di individui liberamente pensanti, cooperativi e in grado di difendere qualunque principio democratico era considerata essenziale²¹⁶.

Inoltre, in democrazia era necessario che le diversità individuali fossero percepite come un arricchimento, ponendo fine a «differenze di razza, colore, ricchezza o grado di cultura», le quali rappresenterebbero un vero e proprio «tradimento al modo di vita democratico, poiché ogni cosa che» mette «al bando la libertà e la piena comunicazione innalza barriere che dividono gli esseri umani in tipi e cliché, in sette antagoniste e fazioni», minando «il modo democratico di vita»²¹⁷.

3.4.5 *Freedom and Culture*

Nel 1939 Dewey continuava a riflettere sul concetto di democrazia e sul pensiero riflessivo anche in *Freedom and Culture*, il cui primo capitolo si apriva con un interrogativo circa il significato profondo della parola libertà. Egli si domandava se la libertà potesse essere considerata una parte integrante della natura umana, se vi fosse una differenza sostanziale tra l'amore per la libertà e il desiderio di ambire ad essa e se essere liberi significasse anche essere responsabili delle proprie scelte e del proprio agire. Una questione insomma complessa a cui Dewey rispondeva ribadendo un concetto tanto ovvio quanto fondamentale: ovunque viga un regime di tipo totalitario, non può esservi alcuna forma di libertà, a causa della tendenza a voler «controllare tutta la vita dei [...] sudditi, dominandone i sentimenti, i desideri e le emozioni», al fine di «ottenere il fedele appoggio dei cittadini»²¹⁸.

Era auspicabile, pertanto, l'esistenza di società con una «libera cultura»²¹⁹, che non dovevano affatto risentire delle interferenze delle istituzioni politiche, ma costituirsi in modo libero e naturale. Nell'ottica deweyana era pertanto necessario, affinché una società democratica potesse determinarsi e con essa la libertà di pensiero e di azione della persona, che non vi fossero fattori predominanti (come quelli di natura politica, economica e culturale) che incidessero sulla sua indipendenza e

²¹⁶ A questo proposito, Dewey, con un tono estremamente attuale, sottolineò che una società democratica che si rispetti necessita che ogni forma di intolleranza e di abuso, causate da differenze religiose, economiche, razziali o grado di cultura, debbano essere combattute e debellate, in quanto «sono un tradimento al modo di vita democratico. Poiché ogni cosa che metta al bando la libertà e la piena comunicazione innalza barriere che dividono gli esseri umani in tipi e cliché, in sette antagoniste e fazioni, perciò mina il mondo democratico di vita. [...] La democrazia [...] è affidata alla fede personale nel lavoro giorno per giorno insieme con gli altri». Essa «è la credenza che anche quando i bisogni e i fini o le conseguenze sono differenti per ogni individuo, l'abitudine a un'amichevole cooperazione [...] è in se stessa un'inestimabile aggiunta alla vita». Ivi, p. 55.

²¹⁷ *Ibidem*.

²¹⁸ J. Dewey, *Freedom and Culture* [1939], tr. it. di E. Agnoletti, *Libertà e cultura*, La Nuova Italia, Firenze 1967, p. 10.

²¹⁹ Ivi, p. 12.

autonomia. La politica doveva per esempio guidare la vita dei cittadini, senza però imporsi o debellare qualsiasi tipo di autonomia.

Dewey non affrontava il problema della libertà in modo disincantato ma in un modo sorprendentemente realistico, il che gli permetteva di considerare tutte le variabili che possono incidere sulla mancata realizzazione della libertà individuale. Tra queste non andava dimenticata l'amore per il potere, sia esso di natura economica che politica, il quale motiverebbe gli uomini di tutto il mondo a sfruttare, fin dove possibile, i propri simili, perseguendo i propri interessi e i propri bisogni²²⁰.

Egli riteneva che le condizioni culturali, politiche, economiche, educative e religiose potessero quindi influenzare la natura umana e la libertà di cui essa può o meno disporre. Per questa ragione, scriveva che, qualora si volesse che «gl'individui» fossero «liberi», è indispensabile «provvedere perché esistano condizioni appropriate, tautologia questa che almeno indica in che direzione bisogna mirare e in che senso» si debba «procedere»²²¹.

Come già affermato in *Democracy and Education*, anche in *Freedom and Culture* Dewey ribadiva come la democrazia non si determini automaticamente o con il mero adempimento di quanto stabilito dalla carta costituzionale, bensì attraverso un lavoro educativo che miri a formare la mente e il carattere delle nuove generazioni, così da auspicare l'esistenza di personalità realmente libere²²². Pertanto, in uno scenario anti-democratico come era quello contemporaneo, egli avvertiva la necessità di ritornare a parlare di educazione, soprattutto di quella intellettuale, con cui auspicare la fine dell'era dei grandi totalitarismi.

Dewey esprimeva la propria preoccupazione per quegli uomini e quelle donne che, senza accorgersene, assecondavano le volontà dei regimi, non accorgendosi delle «travi» che avevano «negli occhi» e dei loro «pregiudizi razziali»²²³.

A questo proposito, sono interessanti le considerazioni presenti nel secondo capitolo dell'opera del '39, con le quali egli esprimeva le sue convinzioni sul perché le ideologie totalitarie stessero avendo così tanto successo tra l'opinione pubblica e non provocando, invece, nessuna forma di ribellione. Tra le motivazioni, Dewey rintracciava il desiderio, talvolta inconscio, di evitare le

²²⁰ A ben vedere, fu proprio questo che sottese i nazionalismi e i regimi totalitari a lui contemporanei.

²²¹ Ivi, p. 37.

²²² Dewey era consapevole dell'ovvietà della questione, ma ritenne comunque necessario ribadire un simile concetto, dal momento che «troppi che occupano posti di comando parlano come se credessero, o potessero far credere, che osservare delle formule che sono divenute rituali costituisca un'effettiva salvaguardia per la [...] eredità democratica». Ivi, pp. 37-38.

²²³ Ivi, pp. 38-39.

responsabilità che la libertà di pensiero, di parola e di azione impongono agli uomini. Inoltre, tra le cause principali individuava anche il senso di unione razziale e sociale perseguito dai regimi totalitari, accettato da gran parte dei cittadini di quel tempo che erano desiderosi di sentirsi parte di una comunità coesa nella quale rifugiarsi e dove trovare l'appoggio necessario.

Chiaramente, Dewey era consapevole che, oltre a quelli che possono essere definiti gli aspetti emotivi e psicologici che influenzavano l'adesione ai totalitarismi, un ruolo importante era ricoperto anche da una propaganda continua ed efficiente che, servendosi della stampa e della radio, manipolava le menti dei singoli individui²²⁴. Al fine di risolvere anche questo tipo di problema, Dewey esortava le scuole a progettare e ad avviare un'educazione al pensiero critico, attraverso cui garantire che le nuove generazioni vivano la propria vita in prima persona e senza influenze esterne.

Un altro tema presente in *Freedom and Culture* riguardava le scuole (soprattutto quelle europee) del suo tempo che, osservava Dewey, erano divenute luoghi di dominio, e non contesti ideali dove educare le nuove generazioni alla libertà intellettuale. Il loro fine era difatti quello di «formare atteggiamenti» influenzati «dalla propaganda [...] che» continuava «a battere tutti i giorni sulle stesse, poche e relativamente semplici idee, presentate come verità essenziali al benessere nazionale»²²⁵. In questo modo, le realtà educative non erano affatto luoghi di libertà, bensì di conformismo, di coercizione e di mero asservimento. Tutto ciò, così distante dalla sua idea di scuola, preoccupava Dewey, il quale era consapevole di come non si potesse creare una vera democrazia se non attraverso «un'integrazione morale» e «intellettuale da sostituire al disordine»²²⁶ e al controllo sociale che si stava determinando in quel periodo. A questo proposito, Dewey affermò infatti di stare

imparando che tutto ciò che riguarda le scuole pubbliche, i loro organi ufficiali di controllo, di organizzazione e di amministrazione, lo stato generico degli insegnanti, gli argomenti di insegnamento e i metodi per insegnarli, i prevalenti sistemi disciplinari, pongono dei *problemi*; e che questi problemi sono stati largamente ignorati per quanto riguarda le relazioni della scuola con le istituzioni democratiche²²⁷.

²²⁴ Fu per questa ragione che il pensatore di Burlington cercò di sensibilizzare a un'educazione critica dei *media*, con la quale tentare di favorire una fruizione attiva degli stessi, affinché quanto si stava verificando nel suo presente potesse non ripresentarsi in futuro. A ben vedere, quello deweyano rappresenta un consiglio particolarmente utile ancora oggi, considerato l'uso massiccio e smodato delle nuove realtà *mass mediatiche* come la rete internet, gli *smartphone* e i *personal computer*. Soprattutto i bambini e gli adolescenti, che sono i più esposti all'utilizzo di queste nuove forme di comunicazione, necessitano infatti di essere educati a un pensare che permetta loro di utilizzare criticamente e responsabilmente questi strumenti, favorendo «la capacità di affrancarsi piuttosto che adeguarsi ai tentativi di condizionamento e di manipolazione». G. Boda, F. Mosiello, *Life Skills: il pensiero critico*, cit., p. 28.

²²⁵ J. Dewey, *Libertà e cultura*, cit., p. 54.

²²⁶ *Ibidem*.

²²⁷ *Ivi*, p. 46.

In altre parole, egli si accorse molto bene di come le scuole dovessero essere protette, poiché esposte al rischio di divenire uno strumento di potere e di controllo, allontanandosi, così, dallo scopo al quale avrebbero dovuto invece ambire: formare cittadini liberi e responsabili capaci di vivere in una realtà democratica.

Secondo Dewey, inoltre, ciò che minacciava la democrazia non era la sola esistenza di stati totalitari, ma anche l'atteggiamento degli uomini del suo tempo che apparivano come dei dormienti pronti ad assecondare le volontà delle autorità senza ribellarsi, uniformandosi a quanto stabilito dalle autorità politiche. Ecco perché la battaglia non andava combattuta solo contro le istituzioni politiche, bensì anche contro gli uomini, i quali necessitavano di essere risvegliati e preparati alla libertà di pensiero, di parola e di azione.

Il nesso tra l'educazione e la democrazia veniva affrontato, seppure implicitamente, soprattutto all'interno del quinto capitolo di *Freedom and Culture*, dal titolo *La democrazia e la natura umana*. Qui Dewey sottolineava come uno stato democratico necessitasse di istituzioni politiche e di leggi che garantissero una «maggior libertà di azione»²²⁸ e di pensiero a ciascun cittadino. In questo modo, era sostenuta la necessità di una democrazia che si allei con l'umanesimo, ovvero che abbia «fede nelle possibilità della natura umana»²²⁹ e che, pertanto, permetta a questa natura di potersi esprimere senza alcun vincolo. Alla luce di questa affermazione, lo studioso americano prendeva le distanze dai fenomeni razziali che in quel periodo si diffondevano nei territori americani ed europei, suscitando «ostilità contro qualche gruppo», fino a negar loro «il riconoscimento di qualunque qualità umana»²³⁰. In modo molto attuale, Dewey, infatti, dichiarava che

gran parte della [...] reazione contro la democrazia non è altro [...] che la rivelazione di una debolezza che anche prima esisteva in essa: che era velata o non appariva nella vera luce. [...] I pregiudizi razziali contro i negri, i cattolici e gli ebrei non sono cosa nuova nella nostra vita. La loro presenza rappresenta una nostra intrinseca debolezza e una ragione per accusarci di non agire diversamente dai nazisti tedeschi²³¹.

Per questo motivo, così come già chiarito in entrambe le edizioni di *How We Think*, secondo Dewey era fondamentale educare e potenziare l'intelligenza e le sue diverse forme di pensiero, le quali gli sembravano le uniche risorse in grado di salvaguardare l'essenza della democrazia e della natura umana, preservandole e sostenendole in ogni loro parte.

²²⁸ Ivi, p. 140.

²²⁹ Ivi, p. 141.

²³⁰ Ivi, p. 145.

²³¹ *Ibidem*.

Come si è già ricordato, in quegli anni una delle preoccupazioni di Dewey riguardava il destino dell'uomo e della democrazia, entrambi messi a dura prova da quanto si stava verificando in Europa. Un problema che gli apparve più che mai evidente e preoccupante quando al libero pensiero furono sostituite le fucilate, alla libera discussione la propaganda e all'intelligenza il mero asservimento²³².

Nello scritto *Freedom and Culture* si può infatti cogliere un Dewey afflitto dal rischio che in luoghi come la casa e la scuola, in cui si formava «la parte essenziale del [...] carattere» umano, si stesse determinando un'imposizione di «decisioni di carattere intellettuale e morale»²³³.

Come è tipico però dello stile deweyano, a ogni problema fa seguito una soluzione e, nelle pagine dell'opera del 1939, questa sembra risiedere nell'intervento educativo (sia esso scolastico che extrascolastico) finalizzato a preservare l'essenza democratica del vivere attraverso il potenziamento delle capacità cognitive di cui gli uomini possono potenzialmente disporre. Agli addetti al lavoro educativo, l'autore ricordava però di adempiere un compito tanto delicato quanto fondamentale.

In conclusione, è possibile affermare che lo scritto *Freedom and Culture* rappresenti una vera e propria denuncia ai totalitarismi degli anni Trenta, sui quali Dewey esprimeva il suo disappunto. Ciononostante, si tratta di un'opera che ancora oggi merita di essere studiata e approfondita, in quanto offre degli spunti di riflessione sulla società, sulla democrazia e sulla scuola molto attuali e particolarmente rilevanti.

Nonostante gran parte dei Paesi del XXI secolo vivano una situazione socio-politica ben lontana da quella di tipo totalitaria, si registrano ancora casi in cui la democrazia è messa a dura prova da fenomeni in contrasto con i principi e con i valori della democrazia. Per questa ragione, riflettere sul valore della democrazia e su un'educazione intellettuale orientata allo sviluppo del pensiero riflessivo e dell'atteggiamento scientifico inteso come «libertà dalla schiavitù dell'abitudine, del pregiudizio, del dogma, della tradizione» e «il desiderio di ricercare, di esaminare, di discriminare, di dedurre conclusioni sulla sola base dei fatti, dopo aver compiuto ogni sforzo per raccogliere tutti i dati possibili»²³⁴ è, oggi come ieri, essenziale.

²³² Tutto questo rappresentava il «desiderio di sostituire il sistema della discussione a quello della coercizione», mettendo a tacere ogni forma di libertà. Ivi, p. 146.

²³³ Ivi, p. 169.

²³⁴ L. Tornatore, *Educazione e conoscenza*, Loescher, Torino 1974, p. 35.

3.4.6 *Problems of Men*

Al termine della Seconda guerra mondiale, in *Problems of Men* del 1946, Dewey riproponeva il tema dell'educazione alla democrazia e, nel primo capitolo, commentava quanto, qualche anno prima, aveva dichiarato Mussolini, ovvero che la fine della democrazia era voluta da cittadini stanchi di essere liberi e desiderosi di una guida²³⁵. Si trattava, osservava Dewey, di un'affermazione vera in parte, poiché ciò di cui gli uomini si stancano non è la libertà, ma quello che essa comporterebbe: la responsabilità. Essere liberi significa difatti essere responsabili del proprio pensiero, del proprio agire e delle proprie parole, degli aspetti che spaventano da sempre l'uomo, il quale preferirebbe declinare agli altri le proprie volontà e le proprie responsabilità, evitando di assumersi le proprie.

Dewey, da grande difensore della democrazia, auspicava però l'esistenza di una società diversa, nella quale ciascun individuo fosse libero e coinvolto attivamente nelle faccende sociali e politiche della propria Nazione²³⁶, nonché coraggioso di esserlo, senza rinunciare a vivere la vita in prima persona.

In *Problems of Men*, egli non dimenticava di promuovere la relazione dialettica tra la scuola e la democrazia, dal momento che, anche in questo caso, riteneva fondamentale che la prima operasse e si mobilitasse per l'implemento della seconda²³⁷.

Quello tra la realtà scolastica e la società democratica era infatti presentato come un problema vero e proprio, alla stregua della fornitura degli edifici scolastici e del personale docenti, giacché negli anni in cui Dewey scrisse *Problems of Men* le conseguenze dei regimi totalitari europei erano ancora ben visibili e, pertanto, non bisognava dare la democrazia per scontata, bensì proteggerla e promuoverla mediante l'educazione. Secondo lo studioso americano, però, affinché le scuole di tutto il mondo prendessero a cuore il destino della democrazia e contribuissero a tutelarla, era fondamentale rivedere il modo di intenderla²³⁸.

²³⁵ «Mussolini remarked that democracy was passé, done with, because people are tired of liberty. There is a certain truth in that remark, not about the democracy being done with, at least we hope not, but in the fact that human beings do get tired of liberty, of political liberty and of the responsibilities, the duties, the burden that the acceptance of political liberty involves». J. Dewey, *Problems of Men*, Philosophical Library, New York 1946, p. 34.

²³⁶ Rispetto a come debba essere una società democratica, Dewey non ebbe alcun dubbio e, riprendendo quanto sostenuto in *Democracy and Education*, affermò che «the idea of democracy as opposed to any conception of aristocracy is that every individual must be consulted in such a way, actively not passively, that he himself becomes a part of the process of authority, of the process of social control; that his needs and wants have a chance to be registered in a way where they count in determining social policy». J. Dewey, *Problems of Men*, cit. p. 36.

²³⁷ «Democracy and education bear a reciprocal relation, for it is not merely that democracy is itself an educational principle, but that democracy cannot endure, much less develop, without education». Ivi, p. 37.

²³⁸ Per questo motivo, è possibile affermare che «la devozione della democrazia all'educazione» sia «un fatto familiare. Un governo che riposa sul suffragio universale non può funzionare bene se coloro che eleggono e obbediscono ai loro governanti non sono educati. Poiché rifiuta il principio dell'autorità esterna la democrazia deve trovare una soluzione

In altre parole, come Dewey aveva anticipato in *Democracy and Education*, la democrazia non rappresenta affatto una realtà data una volta per tutte, non è un qualcosa che si può vivere all'infinito, ma necessita che ogni nuova generazione la reinventi, la promuova e la tuteli. Nel fare questo, alla scuola era affidata una grande responsabilità, giacché essa, prendendo le distanze da un fare scuola di tipo cattedratico, incentrato sulla trasmissione di nozioni impartite dal docente e sull'apprendimento passivo, deve educare alla democrazia attraverso la formazione dell'intelligenza, poiché fondamentale per una cittadinanza attiva tipica di una società democratica²³⁹.

L'urgenza di una realtà scolastica che si interessi del presente e del futuro delle società democratiche, contribuendo al loro miglioramento, era sostenuta da Dewey in virtù di una consapevolezza: quanto era accaduto in Europa, durante gli anni dei regimi totalitari e della Seconda guerra mondiale, doveva servire da monito alle generazioni del futuro, affinché la tragedia appena terminata fosse solo un brutto ricordo e i cittadini del domani si impegnassero per il compimento del vivere democratico²⁴⁰.

Si è già detto che Dewey, in *Problems of Men*, sottolineò a più riprese quanto fosse essenziale prendersi cura delle menti delle nuove generazioni all'interno dei contesti scolastici, attraverso una vera e propria educazione intellettuale che coinvolgesse i discenti e che considerasse i loro interessi, i loro bisogni, le loro esperienze e le loro conoscenze pregresse, rendendoli i protagonisti del processo educativo. A suo dire, solo una scuola di questo tipo poteva dirsi realmente democratica, nonché attenta al presente e al futuro della democrazia. Tuttavia, affinché ciò si realizzasse, era fondamentale che i contesti scolastici di vario ordine e grado fossero improntati a una libertà duplicemente intesa: libertà per la scuola; libertà per gli insegnanti.

La libertà per la scuola era intesa dall'autore come l'adempimento di un'istituzione pubblica che, sorvolando su ogni differenza di sesso, di razza, di etnia, di classe sociale e di orientamento politico e religioso, concedesse a tutti di prender parte a un processo di formazione e di educazione che offrisse

alternativa con il favorire disposizioni interne e volontarie; e solo l'educazione può fare questo [...] tanto più in una società mobile in cui occorrono grandi capacità di adattamento al nuovo». N. Urbinati, *Individualismo democratico*, cit. p. 196.

²³⁹ «Even in the classroom we are beginning to learn that learning which develops intelligence and character does not come about when only the textbook and the teacher have a say; that every individual becomes educated only as he has an opportunity to contribute something from his own experience, no matter how meager or slender that background of experience may be at a given time; and finally that enlightenment comes from the give and take, from the exchange of experiences and ideas». J. Dewey, *Problems of Men*, cit., p. 36.

²⁴⁰ A tal proposito, è particolarmente interessante quanto scrisse Dewey: «I think we have one thing to learn from the anti-democratic states of Europe, and that is that we should take as seriously the preparation of the members of our society for the duties and responsibilities of democracy, as they seriously the formation of the thoughts and minds and characters of their population for their aims and ideals». Ivi, p. 37.

strumenti intellettuali e conoscitivi, attraverso i quali vivere in modo emancipato e preservare l'essenza della democrazia²⁴¹. Una scuola per tutti, insomma, che avrebbe permesso alla democrazia di compiersi per davvero, ovviando al problema di mettere a tacere le bocche e chiudere gli occhi e le orecchie alle generazioni del presente e a quelle del futuro²⁴².

La libertà degli insegnanti era invece considerata come la possibilità di definire il proprio lavoro in modo indipendente, assecondando le esigenze, gli interessi e le caratteristiche personali di ciascun studente. Si trattava di un aspetto considerato da Dewey essenziale, poiché l'insegnamento libero avrebbe permesso agli alunni di apprendere in modo libero, in quanto essi sarebbero stati considerati, ascoltati e accolti nel loro essere e poter essere, scongiurando ogni sorta di imposizione e di controllo esterno²⁴³.

Da quanto fin qui scritto si evince, quindi, in che modo per Dewey la libertà rappresentasse un elemento imprescindibile per il mondo dell'educazione e come la negazione della libertà rappresentasse un crimine, oltre che per la democrazia, anche per l'umanità²⁴⁴. Si è ricordato più volte come nell'immaginario deweyano la scuola dovesse assumere un orientamento sociale, al fine di contribuire al suo miglioramento e alla sua trasformazione laddove necessario. Solo una scuola democratica può concorrere a trasformare la società in senso democratico, sconfiggendo ogni forma di dittatura e di dispotismo: la mancata realizzazione di ciò avrebbe significato compiere un passo indietro nei confronti della democrazia, rendendola un'utopia.

Oltre a quanto appena ricordato, va precisato che *Problems of Men* contiene delle riflessioni contemporanee rispetto a problematiche come il razzismo. Dewey fece ancora una volta intendere come questi eventi potessero essere combattuti attraverso il lavoro educativo e che un mancato intervento di prevenzione da parte delle scuole potesse essere fatale per il sopraggiungimento di tali circostanze. Rispetto agli episodi di intolleranza razziale della Germania e dell'Italia degli anni Venti e Trenta, egli si domandò cosa avessero fatto e cosa stessero ancora facendo le scuole per evitare che episodi così discriminanti e nocivi per l'essere umano accadessero, a tal punto da creare delle realtà

²⁴¹ È bene ricordare come nell'America e in molti Stati europei contemporanei a Dewey la scuola pubblica rappresentò una mera utopia, giacché essa appariva ancora fortemente *elitaria* e classista.

²⁴² «I have emphasized in what precedes the importance of the effective release of intelligence in connection with personal experience in the democratic way of living. I have done so purposely because democracy is so often and so naturally associated in our minds with freedom of action, forgetting the importance of freed intelligence which is necessary to direct and to warrant freedom of action». Ivi, cit. p. 61.

²⁴³ «Freedom of teaching and learning on the part of instructors and students is imperatively necessary for that kind of intelligent citizenship that is genuinely free to take part in the social reconstructions without which democracy will die». Ivi, p. 78.

²⁴⁴ «Since freedom of mind and freedom of expression are the root of all freedom, to deny freedom in education is a crime against democracy». *Ibidem*.

sociali intrise di odio e di discriminazione. La risposta data dallo studioso americano fu alquanto drastica: le scuole fecero poco, molto poco, poiché furono le prime istituzioni a essere strumentalizzate dalle ideologie politiche vigenti. Le realtà scolastiche americane ed europee contemporanee a Dewey erano infatti intrise di nazionalismo, determinando un senso di disprezzo e di rivalità nei confronti dell'alterità²⁴⁵.

Contrariamente a ciò, Dewey riteneva fondamentale che i contesti educativi come le scuole stimolassero l'intelligenza²⁴⁶, educando alla tolleranza, alla pace e al rispetto reciproco²⁴⁷, gettando le basi per un futuro migliore²⁴⁸.

3.5 La democrazia “apparente” oggi: l'importanza di rileggere *Democracy and Education*

Si è fin qui parlato di democrazia con riferimento all'epoca contemporanea a Dewey, che fu attraversata da due conflitti mondiali e da trasformazioni economiche che sovvertirono le relazioni sociali, ponendo in primo piano gli interessi personali e di natura monetaria.

Preme però chiedersi in che condizioni viva la democrazia oggi, all'interno di società che, almeno formalmente, sono dichiarate democratiche. A ben vedere, quello attuale sembra essere un tempo segnato da una democrazia apparente, ovvero una democrazia che esiste da un punto di vista politico, ma che sembra scomparire nelle azioni, nei pensieri e nelle relazioni quotidiane. È questo per esempio il caso degli innumerevoli fatti di cronaca causati da discriminazioni sociali quali il bullismo, il

²⁴⁵ Va sottolineato come quello sollevato da Dewey rappresenti un problema ancora contemporaneo alle società del XXI secolo. Anche in Italia, infatti, sono molti i casi in cui si manifestano forme di odio e di disprezzo nei riguardi delle minoranze. Ecco che l'idea deweyana di una scuola che si prenda cura della mente delle nuove generazioni e che, in stretto rapporto con la società, favorisca la realizzazione della democrazia rappresenti allora un'*emergenza educativa* del XXI secolo, che testimonia l'estrema grandezza e attualità del pensiero deweyano.

²⁴⁶ «The [...] intelligent participation in the building and the rebuilding and the eternal rebuilding – because [...] it never can be done once for all – of a genuinely democratic society». Ivi, p. 44.

²⁴⁷ «Through mutual respect, mutual toleration, give and take, the pooling of experiences, it is ultimately the only method by which human beings can succeed in carrying on this experiment in which we are all engaged, whether we want to be or not, the greatest experiment of humanity – that of living together in ways in which the life of each of us is at once profitable in the deepest sense of the word, profitable to himself and helpful in the building up of the individuality of others». Ivi, pp. 44-45.

²⁴⁸ «I think that if we used our resources, including our financial resources, to build up among ourselves a genuine, true and effective democratic society, we would find that we have a surer, a more enduring and a more powerful defense of democratic institutions both within ourselves and with relation to the rest of the world than the surrender to the belief in force, violence and war can ever give. I know that our schools are doing a great deal to inculcate ideas of peace, but I sometimes wonder how far this goes beyond a certain sentimental attachment to a realization of what peace would actually mean in the world in the way of cooperation, goodwill and mutual understanding». *Ibidem*.

cyberbullismo, il razzismo²⁴⁹, l'omofobia e la *xenofobia*, ossia delle testimonianze di come i principi democratici si dissolvano nel vivere quotidiano. Oggi prevale infatti l'inclinazione all'essere rinchiusi nel mito della specializzazione e della settorialità, ove si nasconde il punto essenziale di una società conservatrice: ognuno deve stare al proprio posto, ripiegandosi nei propri interessi e nei propri affari.

A ben vedere, bisognerebbe però chiedersi quanto sia destinata a perdurare una società in cui si è tutti uguali in termini di diritti, ma si è sempre più diseguali nella vita sociale e nelle relazioni interpersonali quotidiane. Pertanto, sarebbe forse necessario, al fine di preservare la vera essenza della democrazia, interessarsi maggiormente alla «vita delle persone», collegandosi «con tutte le forze della società e confrontandoci a viso aperto»²⁵⁰ con le istituzioni, con i partiti e con la vita democratica in senso lato e imparare a fare tutto questo attraverso dei processi educativi che siano mirati in tal senso.

L'esistenza di una democrazia apparente, inoltre, è oggi aggravata da un fenomeno particolarmente dilagante, ovvero quello dell'astensione, a causa del quale gran parte dei cittadini rappresentano un elettorato passivo, un atteggiamento spesso giustificato dal non riuscire a riconoscersi nelle idee dei partiti e dei programmi politici²⁵¹. Tutto ciò determina «una partecipazione mascherata, dichiarata e sbandierata ma poi non attuata» che «porta con sé una profonda pericolosità sociale»²⁵². Un problema, quest'ultimo, che si aggrava se si pensa a come i processi educativi non preparino al vivere democratico, bensì alimentano spesso delle forme di soggiogazione e di controllo.

Gli eventi qui descritti non sono però sporadici ma frequenti, testimoniando tutte le contraddizioni interne alle attuali società, che il mondo pedagogico non può e non deve ignorare. Da ciò, allora, emerge l'attualità del pensiero deweyano, il quale mette in risalto la necessità di progettare e di realizzare dei processi educativi che rendano la democrazia apparente un fatto reale e che si dedichino alla formazione delle capacità intellettuali e alla «cura dell'alterità», affinché si impari a percepire la diversità come «la vera ricchezza del genere umano»²⁵³.

²⁴⁹ Anche in Italia i molti episodi di razzismo verificatisi di recente sono la dimostrazione dell'assenza di una «*consapevolezza cosmopolita*», a favore di vere e proprie forme di chiusura, di diffidenza e, come spesso accade, di una vera e propria forma di rifiuto nei confronti di chi è definito un "diverso". S. Uliveri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa Multimedia, Lecce 2018, p. 90.

²⁵⁰ D. Missaglia, *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, in M. Fiorucci, G. Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, RomaTre Press, Roma 2017, p.153.

²⁵¹ Tuttavia, c'è da chiedersi se questa sfiducia decantata nei confronti dei partiti politici non rischi di tramutarsi in una forma di scetticismo nei confronti della democrazia, determinando il suo annientamento. A ben vedere, infatti, sembrerebbe che i cittadini attuali preferiscano declinare le responsabilità del proprio agire e del proprio pensare ad altri, come se non ci fosse il tempo, o forse sarebbe più corretto dire la *volontà*, per fare altrimenti.

²⁵² Ivi, p. 130.

²⁵³ S. Uliveri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea*, cit., p. 91.

Il ritorno a Dewey, inoltre, è oggi legittimato anche dall'utilizzo sempre più compulsivo dei *mass media* che ha generato l'esistenza di comunità che risultano tali solo all'interno del mondo virtuale. Attraverso la diffusione della rete *internet*, si è difatti tutti connessi ma distanti, generando un insieme di relazioni astratte che disabitua l'uomo alle interazioni faccia a faccia e a uno stare insieme mediato dal corpo, e non solo da uno schermo.

Situazioni di questo genere sono ulteriormente aggravate da forme silenziose di manipolazione mediatica rivolta a un'opinione pubblica illusa di essere libera nel processo di reperimento delle notizie per mezzo dei moderni strumenti tecnologici, non accorgendosi, però, di essere spesso vittima di informazioni distorte e manipolate. Scenari di questo tipo indeboliscono un'idea di democrazia intesa come un libero modo di pensare, di agire e uno stare insieme reciproco e responsabile²⁵⁴. Per queste ragioni, è compito dell'educazione affrontare una delle sfide educative del XXI secolo, ovvero quella di «evitare di affogare in un mare di dati e di essere assordati dal rumore delle troppe informazioni irrilevanti», favorendo un utilizzo attivo dei nuovi *media* che sia in grado di «potenziare le nostre menti anziché [...] costringerle a seguire percorsi prevedibili»²⁵⁵ o predefiniti. Soltanto in questo modo si potrà dire di essere attivi nell'utilizzo dei nuovi strumenti di comunicazione e di stare tutelando l'essenza di una democrazia che necessita di cittadini capaci di pensare, di informarsi e di agire liberamente.

²⁵⁴ Cfr. S. Fesmire (ed.), *The Oxford Handbook by Dewey*, Oxford University Press, New York 2019, pp. 373-375.

²⁵⁵ G. Mulgan, *Big Mind. L'intelligenza collettiva che può cambiare il mondo*, Codice, Torino 2018, p. 4.

Capitolo quarto

La ricezione italiana della pedagogia di John Dewey

4.1 Dewey in Italia: il primo ventennio del XX secolo

In merito alla ricezione del pensiero pedagogico di Dewey in Italia vi è ancora la falsa credenza che il suo sistema teorico e le sue opere non siano giunte in Italia prima del secondo dopoguerra, a causa di una condizione sociale, politica e culturale ostile alla diffusione di un pensiero così innovativo e originale¹. In realtà, la pedagogia deweyana giunge in Italia ancor prima della fine della Seconda guerra mondiale, sebbene in maniera incompleta e con alcuni «vizi di forma»².

Una delle prime studiose italiane ad aver dedicato attenzione al pensiero di Dewey nel corso del decennio del XX secolo fu Carolina Pironti, che nel 1911 scrisse e pubblicò *La scuola e la società in John Dewey*, un articolo dato alle stampe per il periodico «Rivista pedagogica» e dedicato alla relazione dialettica tra la scuola e la società in Dewey.

A ben guardare, la lettura che la Pironti faceva del pensiero pedagogico era riduzionistica, poiché ne metteva in risalto l'aspetto polemico, ovvero la critica deweyana al sistema scolastico tradizionale, trascurando l'aspetto innovativo delle sue teorie e la sua volontà di rivoluzionare il modo di intendere e di fare scuola. Nel suo articolo, inoltre, la Pironti presentava Dewey come colui che non approvava l'utilizzo dei libri di testo nelle scuole di vario ordine e grado, prediligendo una realtà scolastica incentrata unicamente sulla prassi e sull'esperienza. A ben vedere, già in *The School and Society*, non sostenne mai l'inutilità e l'inefficacia dei libri, anzi propose che ciascun testo scritto dovesse divenire uno strumento ausiliario per le esperienze e le attività laboratoriali a cui partecipavano gli studenti³.

¹ Si pensi, per esempio, alla scuola nell'epoca fascista che, ben lontana da quella deweyana, divenne un vero e proprio strumento politico, così come testimonia il lavoro svolto dal Ministro della pubblica istruzione Giovanni Gentile (1875-1944) che, fra il 1922 e il 1924, ri-disegnò l'organizzazione scolastica a favore dello svolgimento di un processo educativo che fosse in linea con l'ideologia politica in quel momento vigente. A tal fine, fu istituito il *libro unico di Stato*, le cui parole e immagini dovevano esaltare i principi e i valori del fascismo, nonché preparare le nuove generazioni al mero asservimento. In questo modo la realizzazione di un'educazione finalizzata alla libertà di pensiero e di azione, così come fu promossa da Dewey in scritti quali *How We Think* e *Democracy and Education*, fu resa impossibile.

² L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, cit., p 18.

³ Fu proprio in *The School and Society* che Dewey attribuì importanza allo studio della storia che, avvalendosi dei libri di testo, doveva servire per comprendere le situazioni del presente e per orientare quelle del futuro, scongiurando la possibilità che si reiterino gli errori e i misfatti pregressi. Nel caso di *Democracy and education*, invece, egli scrisse che «if history be regarded as just the record of the past, it is hard to see any grounds for claiming that it should play any large role in the curriculum of elementary education. The past is the past, and the dead may be safely left to bury its dead. There

Il lavoro della Pironti è un esempio di come l'Italia del primo decennio del Novecento non abbia dato la giusta importanza al pensiero deweyano, offrendone il più delle volte letture frammentarie e incomplete.

Un documento che testimonia una timida ricezione italiana di Dewey è *La reazione idealistica contro la scienza* del filosofo Antonio Aliotta, che fu dato alle stampe nel 1912. Quest'ultimo fa comprendere come nell'ambiente intellettuale di quel tempo circolasse già il nome di Dewey e quello di alcune sue opere, seppure in riviste e in scritti specialistici che, in quanto tali, non erano letti da un grande pubblico. All'interno della sua opera, Aliotta dedicò un intero capitolo al pragmatismo americano di Pierce e di James, presentando anche il pensiero deweyano.

Nel 1929 Aliotta completò la voce "Dewey" nel *Dizionario delle scienze pedagogiche*⁴. In questo caso, definì l'americano un empirista⁵ e gli attribuì l'appellativo di "filosofo", trascurando il valore *anche* pedagogico del suo sistema teorico. Egli, inoltre, si limitò a considerare il pensatore originario di Burlington un «teorico dell'attivismo pedagogico e della cosiddetta scuola del lavoro, grazie anche ad esperimenti scolastici presso le Università di Chicago e di New York»⁶, accennando in maniera frettolosa e imprecisa ai suoi scritti pedagogici. Dalle sue parole emerge quindi la difficoltà di considerare Dewey sia un filosofo che un pedagogista, dal momento che il suo interesse di natura educativa gli apparì «tutt'al più, un'appendice o una conseguenza» di quello filosofico, legittimando lo studio dei due «aspetti separatamente»⁷. Al contrario, gli approfondimenti che qualche anno dopo vennero fatti in merito al pensiero di Dewey chiarirono come in lui l'assetto filosofico e quello pedagogico si incontrino in modo equilibrato e armonico⁸. Tuttavia, considerare in maniera ambivalente il pensiero di Dewey, distinguendone le teorie filosofiche da quelle pedagogiche,

are too many urgent demands in the present, too many calls over the threshold of the future, to permit the child to become deeply immersed in what is forever gone by. Not so when history is considered as an account of the forces and forms of social life, Social life we have always with us; the distinction of past and present is indifferent to it. Whether it was lived just here or just there is a matter of slight moment. It is life for all that; It shows the motives which draw men together and push them apart, and depicts what is desirable and what is hurtful». J. Dewey, *Democracy and Education*, cit., p. 156.

⁴ Cfr. G. Marchesini (a cura di), *Dizionario delle scienze pedagogiche*, Società Editrice Libraia, Milano 1929.

⁵ Lo stesso pragmatismo americano fu considerato da Aliotta come poco rivoluzionario, dacché presentato come una mera «trasformazione evolutiva del vecchio empirismo inglese». Tuttavia, egli considerò il pragmatismo come un movimento filosofico incompiuto, poiché «tutti gli sforzi che il pragmatismo anglo-americano ha fatto per ridurre la funzione conoscitiva alla funzione pratica, il conoscere all'agire, non possono non apparire vani a chi analizza, scevro da qualsiasi preconetto, i caratteri distintivi delle due funzioni». A. Aliotta, *La reazione idealistica contro la scienza*, Optima, Palermo 1912, pp. 197-222.

⁶ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, cit., p. 39.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Lo stesso Dewey, in *Democracy and Education*, affrontò il rapporto tra la filosofia e l'educazione, sostenendo che «la filosofia» può essere definita «come la teoria generale dell'educazione», poiché è da intendersi come «il processo per mezzo del quale si può compiere la necessaria trasformazione invece di lasciarla nella fase di semplice ipotesi circa quello che è desiderabile, arriviamo a una giustificazione dell'affermazione che la filosofia è la teoria dell'educazione in quanto pratica deliberatamente condotta». L. Bellatalla (a cura di), *Il mio Dewey*, cit., pp. 33-34.

rappresentava, nei primi anni del Novecento, un atteggiamento comune, dal momento che non era ancora ben chiara «l'unità interna del pensiero deweyano», in quanto le sue riflessioni in materia di educazione erano considerate alla stregua di «una didattica, proprio nella misura in cui» si ritenevano «certe indicazioni solo alla luce della vita della scuola e non anche [...] alla luce di un modello conoscitivo ed etico più ampio, applicato ed applicabile all'individuo [...] e, contemporaneamente, al gruppo sociale»⁹.

Nonostante le difficoltà nel considerare il pensiero deweyano in maniera univoca, Aliotta, con riferimento allo scritto deweyano *Studies in Logical Theory* del 1903, dimostrava di aver ben compreso la *logica strumentale* di Dewey e il suo modo di aver inteso l'origine del pensiero. A questo proposito, chiariva in che modo per lo studioso americano «il pensiero non» fosse «qualcosa [...] di assoluto, di esistente per sé, [...] ma» fosse «una funzione che s'è formata [...] nel corso dell'esperienza», il cui stimolo principale doveva «ricercarsi in una situazione i cui elementi sono in conflitto, in uno stato di tensione reciproca, che porterebbe al disgregamento dell'esperienza, ove non intervenisse l'opera di riorganizzazione del pensiero riflessivo a ristabilire l'equilibrio del sistema»¹⁰. Egli specificava inoltre che il pensiero proposto da Dewey non era da intendersi nella sua funzione creatrice della realtà, bensì nel suo essere in grado di «riorganizzare» e «di ricostruire una situazione empirica, già presente»¹¹, dimostrando di avere chiara la differenza tra l'idealismo e lo strumentalismo. Il contributo di Aliotta fu quindi particolarmente significativo, in quanto diede la possibilità di far conoscere, anche se a pochi intellettuali, alcuni aspetti delle teorie deweyane, nonostante le inesattezze dovute a una quantità limitata di scritti presenti in quel periodo in Italia, nonché a uno scarso interesse nei confronti delle sue teorie filosofico-pedagogiche.

Un altro documento che restituisce in che modo l'ambiente intellettuale italiano si sia avvicinato al pensiero di Dewey già nel primo decennio del XX secolo è *La scuola del lavoro* di Antonio Franzoni del 1916, un contributo dove Dewey era annoverato «tra gli studiosi più acuti della concezione biologica e sociale dell'interesse, giacché» dava dei «grandi contributi ad una scuola rinnovata secondo i bisogni del presente»¹². Tuttavia, anche in lui vi era la convinzione che il suo

⁹ Ivi, p. 40.

¹⁰ Aliotta, infatti, dimostrò di aver ben interpretato lo strumentalismo deweyano quando scrisse che per Dewey l'idea «non è universale in se stessa, ma è un contenuto particolare, che acquista universalità per la sua *funzione* organizzatrice; non ha valore in quanto è una copia o segno di altri contenuti, ma in quanto è uno *strumento* d'azione, un'economia nel processo di pensiero». A. Aliotta, *La reazione idealistica contro la scienza*, cit., pp. 214, 215 (corsivi miei).

¹¹ Ivi, p. 216.

¹² L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, cit., p. 46.

pensiero filosofico fosse separato da quello pedagogico, a causa di una lettura approssimativa di alcuni suoi scritti principali, ma che ne rivelò un interesse crescente per il suo sistema di pensiero.

Parimenti significativo è l'operato di Giuseppe Lombardo Radice che, nel corso dei primi anni del Novecento, studiò e approfondì il pensiero deweyano, come dimostra il suo intervento *L'impostazione del problema pedagogico in John Dewey*, un articolo pubblicato per la rivista «L'educatore» il 15 marzo del 1927¹³. Qui lo studioso siciliano metteva in risalto molti aspetti determinanti della pedagogia deweyana, quali: la relazione dialettica tra la scuola e la società; l'importanza di educare il cittadino non mediante programmi didattici astratti e attività ripetitive, bensì attraverso un'esperienza in grado di stimolare lo spirito di ricerca e la creatività dei giovani, affinché il fanciullo diventi il *padrone di sé stesso*; l'urgenza di trasformare la scuola non in un'agenzia educativa preparatoria alla vita, ma *vita essa stessa*. Lombardo Radice sembrava dunque aver chiaro come quella promossa dal Dewey fosse una scuola chiamata a scoprire e a valorizzare l'unicità insita in ciascun alunno con l'ausilio di una didattica animata dal *learning by doing* e dalla presenza di un maestro autorevole e mai autoritario che «presentava [...] più di un punto in comune con il suo ideale di scuola serena»¹⁴.

Tale discreta curiosità per le opere di Dewey che si stava diffondendo tra gli intellettuali italiani nella prima metà del Novecento si arrestò negli anni Trenta, a seguito del consolidamento dell'ideologia fascista e del controllo che il regime esercitò sulle case editrici e sui periodici¹⁵. In quel periodo, l'unico accenno a Dewey fu quello del filosofo italiano Galvano Della Volpe che, nel 1931, lo definiva un mero divulgatore di aspetti didattici, negando la valenza originale e innovativa del suo pensiero¹⁶.

Non è difficile comprendere il motivo di quella che può essere definita una vera e propria censura nei confronti degli scritti deweyani: diffondere il pensiero di uno studioso che scriveva di democrazia,

¹³ Cfr. G. Lombardo-Radice, *L'impostazione del problema pedagogico in John Dewey*, «L'educatore della Svizzera italiana», IXLX, 3 (1927), pp. 33-38.

¹⁴ E. Scaglia, *La "pedagogia serena" di Giuseppe Lombardo Radice fra le pagine de «L'educatore della Svizzera Italiana»: dalle Lezioni di didattica a Pedagogia di apostoli e di operai (1913-1936)*, in «Rivista formazione, lavoro, persona», 32 (2020), p. 67.

¹⁵ Il fascismo avviò una vera e propria operazione di bonifica nei riguardi delle opere straniere e della loro traduzione. Difatti, qualora una casa editrice avesse manifestato la volontà di tradurre il testo straniero, quest'ultimo doveva essere inviato dapprima al Governo fascista che, attraverso un'analisi attenta e accurata, verificava che si trattassero di pubblicazioni funzionali «ai fini della propaganda di guerra» e del consolidamento dell'ideologia in vigore. A. Piccioni (a cura di), *Una casa editrice tra società, cultura e scuola. La Nuova Italia 1926-1986*, La Nuova Italia, Firenze 1987, pp. 67-68. Per ulteriori approfondimenti si rimanda a: A. Aquarone, *L'organizzazione dello Stato totalitario*, Einaudi, Torino 2003, p. 418.

¹⁶ *Studi italiani su John Dewey (1921-1951)*, cit., pp. 46-49.

di pensiero riflessivo e di un'educazione indirizzata in tal senso avrebbe rappresentato un azzardo, oltre che un pericolo per un regime totalitario e dispotico.

4.1.2 Verso la comprensione dello “spirito” deweyano: il contributo di Antonio Banfi

A partire dagli anni Trenta il numero di opere deweyane diffuse, citate e tradotte in Italia era ridotto; all'appello mancavano ancora scritti pedagogici importanti, come *How We Think* e *Democracy and Education*. Una delle ragioni di tale disinteresse è da ricercare nella politica autarchica del fascismo che non poteva certo accogliere un pensiero straniero che, oltretutto, promuoveva un'educazione allo sviluppo del pensiero riflessivo e alla democrazia¹⁷. Pertanto, ritenere che le opere deweyane abbiano subito una censura «sia pure, forse, non imposta, ma tacitamente condivisa dalla comunità scientifica»¹⁸ di quegli anni, è un'ipotesi plausibile. Non è di certo un caso che un primo riferimento a *Democracy and Education* risalga al 1941, cioè quando il potere di Mussolini cominciava a indebolirsi, come testimonia il libro di Gaetano Pottino *L'analisi sociologica ed il problema della persona nella filosofia di Giovanni Dewey*, in cui venivano presentati alcuni passi di *Democracy and Education*, annoverato tra le opere principali del pensatore americano.

Un cambiamento significativo nel processo di divulgazione del pensiero deweyano in Italia fu apportato da Antonio Banfi (1886-1957), un filosofo antidogmatico e storico di filosofia la cui tensione antifascista lo aveva portato, nel 1925, a firmare il *Manifesto degli intellettuali antifascisti* redatto per volere di Benedetto Croce (1866-1952)¹⁹.

Banfi elaborò una visione unitaria del pensiero di Dewey²⁰, dove filosofia (teoria) e pedagogia (prassi) si incontrano, soprattutto negli scritti pedagogici, nella convinzione che qualunque processo educativo si basi su nozioni teoriche e su esperienze pratiche garantisce una crescita armonica dell'individuo e della società a lui circostante. Del resto, anche per il filosofo italiano la pedagogia,

¹⁷ Il processo di censura, e quindi di controllo, dei testi stranieri riguardò anche la letteratura rivolta all'infanzia e all'età giovanile. A questo proposito, va ricordato il Convegno di Bologna del 1938, con il quale si mise a punto «una strategia di controllo di tutta la produzione per ragazzi (libri scolastici, non scolastici, giornalini, fumetti, teatro, radio, cinema». P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma 1995, p. 170.

¹⁸ *Studi italiani su John Dewey (1921-1951)*, p. 59.

¹⁹ Va ricordato come Banfi si sia formato tra Napoli e Milano, all'interno di contesti del tutto estranei al fascismo. Egli rappresentò anche uno «degli intellettuali più accreditati del Partito comunista». G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*. La Scuola, Brescia 2015, p. 38.

²⁰ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, cit., p. 71.

pur non coincidendo con la filosofia, poteva «attingervi [...] per contrastare determinismi e soluzioni univoche e comprendere la complessità problematica dei fenomeni educativi»²¹.

Nell'articolo intitolato *Ripensando a Dewey* del 1951 e pubblicato per «Rivista critica di storia della filosofia» Banfi, riferendosi al processo di traduzione e di divulgazione delle sue opere e al suo sistema pedagogico, affermava che

il fatto che l'opera del Dewey si traduca oggi in Italia, che se ne studi con attenzione e se ne discuta il pensiero, mentre non può recar meraviglia, costituisce certo, dal punto di vista tecnico, un elemento positivo della nostra attuale cultura [...]. Il gioco speculativo delle idee, impoverendosi e meccanicizzandosi negli epigoni delle scuole tradizionali, ha dato luogo all'abitudine di esercitazioni pedantesche [...], e alla traduzione della loro potenzialità dialettica in una problematica dogmatica, monotona, generica, che non può risolversi se non con la riduzione dei poli contraddittori all'estremo di astrattezza o con la loro confusione nella banalità incoerente di pretese intuizioni²².

Tuttavia, nonostante Banfi elogiasse il coraggio con cui Dewey era riuscito a liberarsi dal «pregiudizio dello scientismo e delle suggestioni di un James»²³ e del suo pragmatismo, creando un sistema di pensiero autonomo da lui stesso definito con il termine *strumentalismo*, e sebbene il suo linguaggio apparisse allo studioso italiano «limpido», «chiaro» e «onesto»²⁴, criticava il modo in cui lo studioso americano intendeva l'esperienza, poiché ne dava una definizione dogmatica, muovendosi «nell'astratto e» concludendosi «nell'astratto»²⁵. A tal proposito, sembrerebbe che Banfi non abbia colto il valore che Dewey attribuiva all'esperienza come risorsa fondamentale per l'insorgere del pensiero e per il consolidamento della democrazia²⁶, ridimensionando la portata pedagogica – ma anche filosofica – di questo tema. Al contrario, particolare considerazione era rivolta alla logica deweyana presentata come un processo di indagine mediante il quale l'uomo raggiunge la libertà e l'autonomia, non solo di pensiero, ma anche di azione: essa non deriva da una «istanza assoluta, colta nel suo essere in sé, ma solo dal processo dell'umanità [...], come i momenti essenziali che ne garantiscano il libero sviluppo»²⁷.

A bene vedere, Banfi coglieva sia pregi che difetti nel pensiero deweyano: apprezzava il suo antidogmatismo, la sua fede nell'intelligenza umana e l'aver inteso il momento della ricerca un

²¹ G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, cit., p. 41.

²² A. Banfi, *Ripensando a Dewey*, in «Rivista critica di storia della filosofia», 4 (1951), p. 269.

²³ A. Santucci, *Banfi e il pensiero anglosassone*, in *Atti del Convegno di studi banfiani (Reggio Emilia, 13-14 maggio 1967)*, La Nuova Italia, Firenze 1969, p. 79.

²⁴ A. Banfi, *Ripensando a Dewey*, cit., p. 296.

²⁵ Ivi, p. 70.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ *Ibidem*.

processo perpetuo in grado di liberare dagli asservimenti, dalle costrizioni esterne e di migliorare la società e la vita di ciascuna persona²⁸, ma non condivideva l'idea deweyana di un uomo considerato «in una sua astratta forma e struttura universale, in una natura caratterizzata da una linea unitaria ideale di sviluppo»²⁹ e non nella sua particolarità, unicità e storicità.

Anche l'idea di democrazia presentava dei limiti, dal momento che la realizzazione di una società aperta dove nessuna distinzione è ammessa, gli appariva utopica. A questo proposito, scriveva come in Dewey fosse presente «poco più di un complesso ben architettato di idee, un paradigma ideale, che trova la sua attualità nella retorica e nell'intenzione edificante della pedagogia, ma nella politica o vale come un ideale modello senza efficacia o è costretto alle contaminazioni e ai compromessi più grotteschi e più pericolosi»³⁰. Secondo Banfi le contraddizioni teoriche presenti nel pensiero deweyano erano da attribuire alla cultura del nord America dei primi anni del XX secolo dominata da un'economia capitalista che si opponeva a «una società universalistica, aperta, progressiva» e quindi democratica, vicina a quella che Banfi chiamava «democrazia formale»³¹, ovvero un governo falsamente democratico, perché contraddistinto da interessi di classe e di natura economica.

Si può ipotizzare come le critiche che Banfi rivolgeva a Dewey dipendessero da una lettura non completa delle sue opere. A ben vedere, Dewey aveva infatti già messo in discussione la democrazia formale dell'America del suo tempo in *Individualism Old and New*, sostenendo la presenza di una società ripiegata su interessi personali e di natura strettamente economica, auspicando un “nuovo individualismo” inteso come l'emblema dell'altruismo, della cooperazione e del consolidamento dei principi e dei valori democratici.

Tuttavia, va notato come Banfi condividesse l'idea deweyana che il fenomeno educativo non debba seguire la «prescrizione di norme assolute»³², ma piuttosto adeguarsi alle problematiche delle circostanze nelle quali si è inseriti e alle richieste degli educandi per i quali e con i quali si collabora. Un chiaro riferimento delle considerazioni banfiane circa il tema dell'educazione è presente nel *Sommario di storia della pedagogia* del 1964, dove l'educazione era considerata

come il processo di formazione e di sviluppo della personalità spirituale, che si compie nel rapporto tra l'anima individuale e il mondo dell'esperienza e della cultura. L'anima [...] va sciogliendosi dai contenuti e dalle forme del suo particolare essere immediato e [...] assimila i

²⁸ A questo riguardo, Banfi ammise che nel pensiero di Dewey vi era «un'aura schietta di buona salute» per la società e per l'umanità nel suo complesso. Ivi, p. 272.

²⁹ *Ibidem.*

³⁰ Ivi, p. 274.

³¹ *Ibidem.*

³² G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, cit., p. 41.

nuovi contenuti che l'esperienza le offre, elaborata e organizzata dalla cerchia di cultura a cui l'individuo appartiene. Questi diviene così partecipe dei valori e delle leggi ideali che sostengono tale cultura e ne esprimono le linee di sviluppo³³.

È evidente come Banfi, alla stregua di Dewey, promuovesse un'educazione strettamente correlata con l'esperienza che, nel suo carattere problematico e multiforme, era intesa come capace di formare le generazioni del futuro, fornendo loro le competenze cognitive, etiche, morali e sociali necessarie per il vivere comunitario.

Un altro aspetto condiviso da Dewey e Banfi era la promozione di una relazione dialettica tra la scuola e la società. La nota adesione da parte dello studioso italiano al Partito comunista lo conduceva difatti a definire l'educazione come un processo in grado di «ricondere all'esigenza di un'azione politica (in quanto tale anche educativa) impegnata a creare una società nuova nella quale un ruolo protagonista era affidato alla presenza attiva delle forze popolari», poiché «l'educazione [...] non poteva ridursi a peculiare ricerca per la persona stessa [...], ma andava nutrita dalla consapevolezza e condivisione di una più ampia finalità sociale e politica»³⁴.

Nonostante le critiche, la figura di Dewey veniva presentata da Banfi con «stima e simpatia»³⁵. Non bisogna infatti trascurare come egli abbia consegnato «agli interpreti del dopoguerra una lezione metodologica interessante», ovvero quella di dover leggere Dewey «*iuxta propria principia*», ovvero «nell'unità del suo pensiero e nel rispetto di una complessità, che è la complessità stessa dell'esistenza, a sua volta da Dewey [...] identificata con l'educazione»³⁶.

4.2 Dewey nell'Italia nel secondo dopoguerra: i laici e la rivista «Scuola e Città»

Nella prima metà del XX secolo la divulgazione del pensiero deweyano in Italia non ebbe fortuna, prima a causa di una lettura superficiale, poi per via di una vera e propria censura effettuata dal fascismo, la cui ideologia non era in linea con le tesi deweyane di un'educazione intellettuale che doveva favorire l'«atteggiamento di dubbio permanente, di continua apertura dialogica al mondo degli altri» a scapito dell'«adesione» passiva a dei «dogmi precostituiti»³⁷.

³³ E. Becchi, *L'esperienza educativa secondo Banfi: fondamento teoretico e processo storico*, in Atti del Convegno di studi banfiani (Reggio Emilia, 13-14 maggio 1967), p. 197.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, cit., p. 72.

³⁶ Ivi, p. 73.

³⁷ Ivi, p. 76.

In altri termini, un pensatore come Dewey, che esaltava il valore del pensiero e l'importanza di educarlo all'interno delle mura scolastiche sin dalla più tenera età, non poteva certo essere ben accolto in un'Italia vittima di una repressione tanto fisica quanto mentale³⁸. Con la caduta del regime la situazione non cambiò in modo netto e radicale come si potrebbe invece credere, «molte delle indicazioni teoriche, dei metodi e delle pratiche del fascismo», infatti, «continuarono [...] a sopravvivere nelle pieghe della burocrazia, dei regolamenti scolastici, dei libri di testo, degli strumenti di valutazione degli alunni e degli stessi docenti»³⁹.

A partire dal secondo dopoguerra, la ricezione del pensiero pedagogico deweyano si realizzò infatti in un duplice modo: da un lato vi furono docenti, educatori e pedagogisti che iniziarono ad apprezzare il pensiero deweyano, considerandolo un punto di riferimento per una scuola italiana che doveva andare «alla conquista della democrazia»⁴⁰; dall'altro lato, vi furono coloro che si limitarono a confrontare le tesi di Dewey con quelle di altri pensatori italiani, al fine di rintracciarne più dei punti deboli che di forza. In quest'ultimo caso, «Dewey [...] finì per essere denigrato, rifiutato e addirittura disprezzato per le differenze che lo distinguevano da altri pensatori»⁴¹. Probabilmente questo fu dovuto al fatto che il popolo italiano era impreparato a leggere un pensiero pedagogico divergente, innovativo e originale rispetto a un sistema scolastico che, fino a quel momento, era stato ostile a qualsiasi forma di cambiamento e di innovazione.

Ciononostante, molti furono gli studiosi italiani che apprezzarono l'originalità della pedagogia deweyana. Complice un clima politico e culturale più disteso e lontano dalle oppressioni del fascismo, Dewey divenne infatti un «*interlocutore centrale* della cultura postbellica», ponendosi «come *dispositivo culturale assai avanzato* nel dibattito politico-culturale [...] in forma massiccia»⁴² e trasformandosi in un punto di riferimento tra gli studiosi professionisti, gli insegnanti e gli educatori, i quali si mostrarono desiderosi di apportare dei cambiamenti significativi all'interno dei propri ambienti educativi⁴³.

³⁸ Il ventennio fascista «aveva allontanato qualsiasi interesse, non solo per ricerche psicosociologiche di ambito diverso da quello voluto dal regime [...], ma anche per tutta quella *letteratura* pedagogica che, venendo dall'estero, potesse generare confusione e forse “inquinare”; ci si riferisce alle ricerche relative alle esperienze delle “scuole nuove” e delle “scuole attive” di ispirazione e di pratica deweyana, da un lato, e a quello di tipo makarenkiano, dall'altro, che» furono introdotte in Italia «solo negli anni Cinquanta». V. Sarracino, E. Corbi, *Storia della scuola e delle istituzioni educative (1830-1999)*, cit., p. 67.

³⁹ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, cit., p. 69.

⁴⁰ Ivi, p. 78.

⁴¹ Ivi, p. 79.

⁴² F. Cambi, M. Striano, *John Dewey in Italia*, cit., p. 2.

⁴³ È questo il caso dei Programmi del 1945 rivolti alle scuole elementari e materne italiane, alla cui stesura partecipò il pedagogista statunitense Carleton Washburne (1889-1968) che, allievo diretto di Dewey, contribuì alla realizzazione di un testo all'avanguardia. Dai *Programmi* del '45 emersero «le linee di un progetto educativo [...] orientato a realizzare

L'interesse per il sistema deweyano nell'immediato secondo dopoguerra, si intensificò anche per merito della Casa Editrice "La Nuova Italia" con sede a Firenze⁴⁴, il che rese il capoluogo toscano «il nucleo generativo dell'attenzione della cultura italiana rispetto a Dewey e al suo messaggio filosofico, pedagogico e politico, che proprio lì trovò la sua rilettura più organica e articolata»⁴⁵. Da questo momento in poi, in Italia il pensiero deweyano si diffuse in modo capillare e omogeneo, determinando un'operazione che, come precisato dallo stesso Franco Cambi, «non ebbe luogo in nessun altro paese europeo», rendendo «l'Italia, dopo gli Stati Uniti, [...] lo spazio geo-culturale che più a fondo e su più piani» dialogò «col pensiero deweyano»⁴⁶. Del resto, va ricordato che, al termine del conflitto mondiale, in Italia si registrò un interesse considerevole per gli usi e i costumi americani, i quali divennero ben presto oggetto di emulazione da parte degli italiani⁴⁷. Pertanto, complice la fine della guerra e una stima sempre più crescente conferita al mondo statunitense, l'Italia avviò un'operazione di traduzione e di diffusione di molte opere di autori americani, colmando le lacune fino a quel momento esistenti.

Per ciò che concerne le opere deweyane, è opportuno ricordare che nel 1946 fu tradotta per opera di Roberto Cresti *Liberalismo e azione sociale*; nel 1949 fu invece il turno di *Individualismo vecchio e nuovo*, di *Scuola e società* e di *Democrazia e educazione*; nel 1950 fu la volta di *L'educazione di oggi*, *Esperienza e educazione*; nel 1951 venne letto e tradotto *Le fonti di una scienza dell'educazione*; tra il 1953 e il 1961 furono pubblicate *Arte come esperienza*, *Il mio credo pedagogico*⁴⁸, *Intelligenza creativa*, *Natura e condotta dell'uomo*, *Una fede comune*, *Teoria della valutazione* e *Come pensiamo*; tra gli anni Sessanta e Settanta furono invece divulgati *La ricerca della certezza* (1966), *Comunità e*

nella classe un'esperienza di collaborazione tra gli alunni e [...] di partecipazione comunitaria, aperta alla famiglia ed alla società». Tuttavia, si trattò di una mossa azzardata, come testimoniato dalla reazione della Chiesa, che impedì la realizzazione di un processo di laicizzazione all'interno delle scuole pubbliche, continuando a conferire loro un aspetto di «greve conformismo clericale, che rese inoperanti tutti gli aspetti più innovativi dei programmi del 1945». V. Sarracino, E. Corbi, *Storia della scuola e delle istituzioni educative (1830-1999)*, cit., p. 70.

⁴⁴ La "Nuova Italia Editrice" fu fondata nel 1926 a Venezia dai coniugi Elda Bossi e Giuseppe Maranini e, sin dalle origini, il suo orientamento fu rivolto al mondo della scuola e della formazione, come dimostra la fondazione della collana *Educatori antichi e moderni*, ovvero «la più grande impresa editoriale italiana nel campo pedagogico». Un influsso importante lo diede anche Codignola, il quale fu direttore della rivista a partire dagli anni Trenta. A. Piccioni (a cura di), *Una casa editrice tra società, cultura e scuola*, p. 19; Cfr. F. Cambi, M. Striano, *John Dewey in Italia*, cit.

⁴⁵ F. Cambi, *John Dewey. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione*, cit., p. 91.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Ne è un esempio la diffusione di pensatori fino a quel momento sconosciuti, come i pedagogisti statunitensi Helen Parkhurst (1887-1973), Carleton Washburne, William Heard Kilpatrick (1871-1965) che, a partire dagli anni Cinquanta, «cominciarono a diventare familiari» e affiancandosi a quelli già noti di Adolphe Ferrière (879-1960), Édouard Claparède (1873-1940), Georg Kerschensteiner (1854-1932). G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, pp. 34-35.

⁴⁸ Quest'opera fu tradotta da Borghi, il quale ne curò anche l'introduzione, specificando come si trattasse di uno scritto valorizza «le innovazioni pedagogiche» di Dewey, quali quelle «sociali, scolastiche, didattiche e [...] socio-politiche». F. Cambi, M. Striano, *John Dewey in Italia*, cit., p. 4

potere (1971) e *La scuola e il fanciullo* (1974). In modo graduale, dunque, in Italia venivano diffusi tanti testi di Dewey sufficienti per conoscere in modo approfondito il suo sistema di pensiero⁴⁹.

Tuttavia, per lungo tempo in Italia Dewey non fu compreso appieno dagli intellettuali appartenenti al mondo cattolico. D'altra parte, egli stesso si era definito un pensatore laico nel volume del 1934 *A Common Faith*, opera in cui aveva chiarito il significato della religiosità laica attraverso la distinzione tra il concetto di religione e quello di religiosità⁵⁰.

Complice la presa di distanza di Dewey dalla religione cattolica e dalla Chiesa, i cattolici italiani lessero le proposte educative di matrice deweyana in maniera distaccata, criticandone «la sua freddezza o la sua indifferenza nei confronti dell'assoluto e della prospettiva trascendente o [...] metafisica dell'esistenza, giacché la sua riflessione appariva loro tutta centrata sul contingente e sul momento pragmatico», a tal punto che anche «le sue proposte educative venivano giudicate prive di un'illuminazione spirituale»⁵¹ e, pertanto, non particolarmente considerevoli. In altre parole, il mondo cattolico percepiva «la visione deweyana dell'uomo (laica, immanentista e sociale)»⁵² come troppo povera, in quanto non aperta ai valori della trascendenza e la etichettava come una forma di scientismo, di relativismo e di naturalismo.

Inoltre, un tema su cui il mondo cattolico e quello deweyano non si incontravano riguardava l'educazione scolastica: i cattolici avevano da sempre una «visione più tradizionale della scuola»⁵³, dove prevalevano lezioni cattedratiche, lettura minuziosa dei libri di testo e un apprendimento passivo e nozionistico molto distante dalla visione progressista deweyana. Ciononostante, alcuni cattolici italiani si avvicinarono al pensiero di Dewey, favorendone la divulgazione. Fra questi va ricordato Gino Corallo (1910-2003) che, nel 1950, scrisse *La pedagogia di Giovanni Dewey*, riassumendo in modo preciso ed esaustivo il pensiero educativo dello statunitense⁵⁴.

Corallo individuava alcuni elementi molto importanti all'interno della pedagogia di Dewey, quale ad esempio la promozione di un'educazione strettamente connessa con l'esperienza, in grado di determinare un legame significativo con la vita quotidiana, nonché la concezione di una mente

⁴⁹ G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, cit., p. 93.

⁵⁰ Per approfondimenti si rimanda al terzo capitolo.

⁵¹ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, cit., p. 81.

⁵² F. Cambi, M. Striano, *John Dewey in Italia*, cit., p. 7.

⁵³ Ivi, p. 6.

⁵⁴ Oltre a Corallo, altri furono i pensatori di matrice cattolica che si avvicinarono al pensiero di Dewey. Tra questi vanno annoverati Michele Federico Sciacca, che dedicò «tre pagine in volume sulla filosofia contemporanea denunciando con questo atto dovuto in una panoramica generale, ma non certo un interesse personale» e Luigi Romanini che nel suo *Il movimento pedagogico all'estero*, diviso in due volumi, il primo pubblicato nel 1947 e il secondo nel 1951, «mostra [...] il suo gusto per osservare le vicende pedagogiche contemporanee più che un interesse specifico per l'autore». L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, cit., p. 83.

potenzialmente dinamica e, quindi, bisognosa di un'educazione libera da curriculum predefiniti e standardizzati⁵⁵.

Pertanto, Corallo può essere considerato come «lo studioso cattolico che più a lungo» si misurò «con Dewey», come dimostrano i «ben otto interventi dal 1949 al 1963»⁵⁶ a lui dedicati. La sua stima nei confronti del sistema di pensiero deweyano non gli impedì, però, di evidenziarne alcuni aspetti critici del suo pensiero, come il caso della «sua vocazione antimetafisica», del suo «contingentismo» e della «sua «mentalità laica»⁵⁷. Le considerazioni di Corallo non erano del tutto errate, dacché era indubbio che l'immaginario deweyano fosse propriamente laico⁵⁸ e interamente impregnato di pragmatismo, quindi privato di qualsiasi riferimento metafisico⁵⁹.

Se il mondo cattolico e quello deweyano avevano valori e credenze a tratti inconciliabili, lo stesso non può dirsi per il fronte laico. A partire dal secondo dopoguerra furono infatti molti i laici che in Italia si espressero riguardo al pensiero deweyano, i cui interventi ebbero come scopo non semplicemente quello «di difendere Dewey» dagli attacchi del versante cattolico, quanto quello «di illuminare o approfondire certi aspetti della sua riflessione»⁶⁰. In particolare, ciò che i laici italiani apprezzavano era la fede nutrita nei confronti della democrazia e la «sua definizione di filosofia come ricostruzione dell'esperienza individuale e sociale»⁶¹.

In particolare, i pensatori laico-progressisti che, a partire dal 1945, contribuirono a un'ampia diffusione del pensiero deweyano furono: Lamberto Borghi (1907-2000), Aldo Visalberghi (1919-2007), Francesco De Bartolomeis (1918-) e Raffaele Laporta (1916-2000). Quest'ultimi, «rispetto agli altri», dimostrarono «nella loro lunga ed operosa vita di ricerca un interesse continuo e crescente per Dewey, che è stato ed è tuttora il punto di riferimento e l'interlocutore per eccellenza delle loro riflessioni»⁶². Gli autori italiani sopracitati operarono in stretto contatto con la casa editrice La Nuova Italia e perseguirono un fine comune: difendere «la ricchezza e la complessità del pensiero deweyano

⁵⁵ Cfr. G. Corallo, *La pedagogia di Giovanni Dewey*, Società editrice internazionale, Torino 1950.

⁵⁶ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, cit., p. 84.

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ L'uomo idealizzato da Dewey trova la sua origine nel mondo a lui circostante e mai in entità appartenenti a un universo sovrasensibile, giacché la sua «dimensione» è «interpersonale o sociale» e i suoi principi non sono mai «estranei all'esistenza stessa». In lui è dunque inesistente il riferimento al trascendente, a favore di tutto ciò che è *contingente*. Ivi, p. 86.

⁵⁹ Basti pensare come già in molti suoi scritti di fine Ottocento, Dewey si interrogò sull'origine della conoscenza e del pensiero, riconoscendo in essi un'origine *pratica* che, come tale, stimola la mente umana.

⁶⁰ Ivi, p. 88.

⁶¹ Ivi, p. 89.

⁶² L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, cit., p. 115.

[...] per l'Italia del “dopo ‘45”»⁶³, affinché si progettasse e avviasse un'educazione in grado di rendere la società una realtà sinceramente e profondamente democratica.

4.2.1 Lamberto Borghi

Lamberto Borghi fu uno dei primi pensatori laici a contribuire alla divulgazione in Italia del pensiero deweyano, facilitato dal viaggio in America, intrapreso durante la Seconda guerra mondiale al fine di sfuggire, poiché ebreo, alle leggi razziali. In questa circostanza, lo studioso livornese ebbe l'opportunità di conoscere personalmente Dewey e di studiare il suo sistema di pensiero⁶⁴.

Terminata la guerra e tornato in Italia, Borghi avviò un'operazione di diffusione della sua pedagogia attraverso la scrittura di alcune monografie a lui dedicate, quali *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti* del 1951, *Il fondamento dell'educazione attiva* del 1952 e *L'ideale educativo di John Dewey* del 1955, tutte pubblicate per la casa editrice la Nuova Italia.

Egli curò inoltre le traduzioni in italiano di alcune opere deweyane ancora sconosciute in Italia, quali *My Pedagogic Creed* pubblicata nel 1954, *Creative Intelligence* del 1957, *Human Nature and Conduct* del 1958 e *A Common Faith* del 1959. In questo modo, Borghi riuscì a presentare in Italia «un Dewey di prima mano, completo e approfondito nella sua concezione filosofica e nella sua portata operativa, di gran lunga più autentico e più ricco di quel Dewey di seconda e terza mano che in precedenza» era circolato «in Italia»⁶⁵.

Le opere che Borghi dedicò a Dewey divennero ben presto una guida per rinnovare la pedagogia italiana e potenziarla sul versante sociale, in virtù di una democrazia che, terminato il periodo fascista, doveva istituirsi e consolidarsi⁶⁶.

L'aspetto più approfondito era quello politico⁶⁷, in un'Italia ormai post-fascista e dominata dal Centro-Sinistra che, in sintonia con l'ideale democratico dello studioso americano, sosteneva una società basata sull'emancipazione di tutte le classi e di tutti i soggetti sociali⁶⁸ e su una comunità

⁶³ F. Cambi, M. Striano, *John Dewey in Italia*, cit., p. 7.

⁶⁴ Cfr. G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, cit., p. 49.

⁶⁵ Ivi, p. 114.

⁶⁶ F. Cambi, «*La scuola di Firenze*». *Da Codignola a Laporta. 1950-1975*, Liguori, Napoli 1982, p. 65.

⁶⁷ A Borghi viene ancora oggi riconosciuto il merito di aver presentato Dewey come «il “filosofo dell'educazione”», ovvero come un maestro in grado di progettare, avviare e promuovere un modo di intendere e di fare scuola innovativo, originale e coraggioso che, nel corso del tempo, influenzò non solo l'America, ma quasi tutto il mondo. Cambi, M. Striano, *John Dewey in Italia*, cit., p. 41.

⁶⁸ L'influenza di Dewey nel pensiero di Borghi è altresì rintracciabile nel modo in cui il pensatore italiano intese la scuola. Nel dettaglio, Borghi, in un suo scritto risalente al 1952 e intitolato *Scuola e società*, con uno stile che ricorda molto

concepita «come solidarietà sociale e come appartenenza a una forma-di-vita democratica, partecipativa e responsabile, nonché critica e progettuale e innovativa allo stesso tempo»⁶⁹.

Non si trattava, tuttavia, solo di diffondere il pensiero di Dewey in Italia, ma di interpretarlo e farlo proprio, come dimostrano molti suoi scritti pubblicati a partire dagli anni Cinquanta. Questo è il caso, per esempio, del saggio *Scuola e società* del 1952, dove l'autore livornese, «con uno stile che ricorda molto quello deweyano, promuoveva una relazione dialettica tra la scuola e la società, dichiarando che il male della realtà sociale fino a quel momento esistente andava ritrovato nella mancanza di capacità di autonomia da parte dei loro membri»⁷⁰.

La scuola di Borghi, alla stregua di quella dell'americano, doveva inoltre farsi carico della formazione intellettuale e culturale di ciascun uomo, contribuendo alla realizzazione di una società democratica. A tal fine, egli sottolineava la necessità di «formare gli uomini all'indipendenza del pensare e dell'agire»⁷¹, insegnando loro a ragionare in modo critico e divergente e agendo secondo uno stile di vita democratico fondato sulla cooperazione, sulla collaborazione e sulla pace⁷². Per tale ragione, in *L'educazione e i suoi problemi* del 1953 Borghi tentava di sensibilizzare i docenti all'importanza di rispettare il «bisogno di [...] autoespressione»⁷³ dello studente, evitando di ostruirne la crescita a causa di alcune direttive prestabilite ed universali.

Influenzata da Dewey sembra inoltre l'esaltazione che Borghi faceva di un'educazione lontana da quella autoritaria e nazionalistica⁷⁴, poiché finalizzata alla realizzazione della democrazia attraverso «un'educazione liberale che tende a fondare la libertà dell'uomo e del suo associarsi»⁷⁵.

Un altro scritto dove è chiara l'influenza esercitata da Dewey sul pensiero di Borghi è *Educazione e sviluppo sociale* del 1962, dove egli proseguiva la sua riflessione sul sistema scolastico italiano e, in modo simile a quanto enunciato in *The School and Society*, auspicava una scuola che, in stretto

quello deweyano, promosse una relazione dialettica tra la scuola e la società. Come in Dewey, anche in lui la scuola doveva contribuire a far sviluppare negli alunni delle capacità intellettuali che permettessero di vivere in modo libero. Borghi, insomma, credeva fermamente che la scuola dovesse «porre le basi di una società nuova», evitando di perpetuare quella già esistente ricca di limiti, di debolezze e di sistemi politici e sociali antidemocratici. L. Borghi, *La città e la scuola*, Elèuthera, Milano 2008, p. 145

⁶⁹ F. Cambi, *John Dewey. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione*, in «Espacio, Tiempo y Educación», 2 (2016), p. 94.

⁷⁰ J. Pasca, *La scuola a servizio della democrazia: le tesi di John Dewey e Lamberto Borghi*, in «Pedagogia e Vita», 3 (2020), p. 122.

⁷¹ F. Cambi, *John Dewey. L'operazione de La Nuova Italia Editrice*, cit., p. 137.

⁷² Cfr. J. Pasca, *La scuola a servizio della democrazia: le tesi di John Dewey e Lamberto Borghi*.

⁷³ L. Borghi, *L'educazione e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze 1953, p. 30.

⁷⁴ Significativo è lo scritto *Educazione e autorità nell'Italia moderna* pubblicato da Borghi nel 1951 e dedicato alla critica nei confronti di una tradizione politica, sociale e culturale italiana segnata da una natura autoritaria, che necessitava di essere di essere trasformata.

⁷⁵ G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, cit., p. 37.

rapporto con la società e attenta a un'educazione di tipo intellettuale, divenisse uno strumento di «progresso e di riforma sociale», concorrendo alla formazione di quella che lui stesso definiva una personalità comunitaria, in grado di vivere una «originaria apertura sul mondo» e il «pieno riconoscimento delle diversità, quali quelle di sesso, di razza, di etnia e di orientamento religioso»⁷⁶.

Nell'opera del 1962 Borghi, oltre all'urgenza di formare una personalità comunitaria attraverso un chiaro riferimento a Dewey, denunciava l'assenza di una comunità intesa come luogo di incontro e di reciprocità, a causa dell'avanzamento dell'individualismo e degli interessi meramente personali ed economici. A tal proposito egli affermava:

si è creata quella che il Dewey chiamava la grande società [...] ma manca la grande comunità [...] è questa la situazione della società contemporanea, nella quale, mentre gli strumenti obbiettivi dell'esistenza sono diventati pubblici e comuni, le abitudini sono ancorate a sentimenti e opinioni collegate al possesso individuale e col profitto privato, e modi tradizionali di comportamento sono venuti meno senza essere sostituiti da altri nuovi. Esistono oggi i mezzi della comunicazione, ma non c'è il sentimento della comunità, quella «vita di comunicazione libera e feconda» che si chiama democrazia [...] La democrazia com'egli la concepì, è «l'idea della stessa vita di comunità», una vita in cui ogni individuo partecipa strettamente alla vita e a quella dei vari interessi e raggruppamenti in cui si articola l'esistenza associata, senza separazioni e isolamenti⁷⁷.

È evidente come Borghi ereditasse da Dewey l'interesse per il tema della democrazia e il valore della mente umana. Un aspetto, quest'ultimo, presente anche in *Educazione e sviluppo sociale*, dove l'autore livornese definiva il pensiero uno strumento critico capace di determinare nuove «forme [...] di esistenza», guardando in «avanti e non indietro»⁷⁸. In altre parole, alla stregua del filosofo e pedagogista americano, anche Borghi considerava la libertà di pensiero, di parola e il rispetto per l'altro, degli elementi imprescindibili per una società democratica che si rispetti, senza i quali essa rischierebbe di rimanere una mera astrazione.

4.2.2 Aldo Visalberghi

Un altro pensatore italiano di orientamento laico che durante il secondo dopoguerra contribuì alla diffusione delle opere e del pensiero di Dewey fu Aldo Visalberghi, curatore delle traduzioni di *Logic*,

⁷⁶ Cfr. J. Pasca, *La scuola a servizio della democrazia: le tesi di John Dewey e Lamberto Borghi*, cit.

⁷⁷ L. Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, cit., pp. 208-2012.

⁷⁸ Ivi, p. 320.

The Theory of Inquiry del 1949⁷⁹, di *Education Today* del 1950 e di *The Quest for Certainty: a Study of the Relation of Knowledge and Action* del 1968.

Nella sua monografia del 1951 dal titolo *John Dewey*, egli si soffermava sul potere trasformativo che Dewey attribuiva all'educazione, fronteggiando «quelle obiezioni di eccessivo ottimismo e di sostanziale conservatorismo che in quegli anni» gli «venivano rivolte»⁸⁰.

Così come già Borghi, anche Visalberghi non si limitò a tradurre le opere di Dewey, ma ne assimilò il pensiero in maniera critica e personale, contribuendo al processo di trasformazione del sistema scolastico italiano. Lo studio attento e accurato delle opere deweyane costituiva un sostegno per la critica che egli muoveva alla scuola dell'Italia post-bellica ancora strutturata secondo le indicazioni della riforma Gentile del 1923 e che, caratterizzata da magistrocentrismo e autoritarismo, favoriva un apprendimento mnemonico fine a se stesso⁸¹. Ciò emerge in maniera altresì evidente in *Scuola aperta* del 1960, una raccolta di scritti pubblicati per riviste e periodici dal 1953 al 1960, con cui Visalberghi analizzava criticamente la scuola italiana del secondo dopoguerra, mettendone in risalto i tanti punti di debolezza che avrebbero meritato una revisione e un cambiamento.

In particolare, è nell'articolo *Il difetto di struttura della scuola secondaria*, pubblicato dapprima per la rivista «Scuola e città» nel 1955 e successivamente in *Scuola aperta* nel 1960, che Visalberghi ammetteva di essere d'accordo con le tesi di Guido Calogero (1904-1986) il quale, in alcuni articoli dati alle stampe per la rivista «Il mondo», denunciava l'«enciclopedismo» e il «fiscalismo» della scuola italiana nell'era post-bellica, manifestando la necessità di rivoluzionare il modo di intendere e di fare la scuola, affinché si democratizzasse una società ancora caratterizzata dal tradizionalismo gentiliano che rendeva l'insegnamento «arido» e «pesante»⁸².

Attraverso un linguaggio simile a quello del Dewey di *The School and Society*, *How We Think* e *Democracy and Education*, Visalberghi criticava una scuola che, come quella italiana, impiegava ancora «due terzi del suo tempo a interrogare», rendendosi «mnemonica, [...] innaturale e inintelligente»⁸³ e dove mancava la presenza di momenti pratici che favorissero il processo di apprendimento attraverso il confronto con studenti e insegnanti.

⁷⁹ La *Logica, teoria dell'indagine* rappresentò per la cultura italiana «un punto di approdo sicuro» che consentì «che gli stessi uomini facessero ciò che non erano abituati o non più abituati a fare: che interpretassero [...] con spirito scientifico la complessiva vita umana che andava allora costruendo o ricostruendo se stessa in tutta la sua più minuta, sottile e sfaccettata varietà, senza per altro staccarsi dal divenire naturale». F. Cambi, M. Striano, *John Dewey in Italia*, cit., p. 96.

⁸⁰ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, cit., p. 120.

⁸¹ Cfr. A. Visalberghi, *Scuola aperta*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1960.

⁸² *Ibidem*, pp. 40-41.

⁸³ *Ivi*, p. 42.

Secondo il pensatore triestino il problema principale riguardava anche la divisione netta che all'interno del sistema scolastico italiano veniva fatta tra una formazione teorica rivolta alla classe dirigente futura⁸⁴ e quella professionale indirizzata alla classe operaia, non permettendo, in questo modo, alcun tipo di mobilità sociale. Simile frammentazione andava combattuta e debellata, dal momento che a ogni cittadino bisognava riconoscere il diritto «di [...] trovare la propria strada senza essere obbligati a scelte (e a rinunce) precoci»⁸⁵. Pertanto, appare evidente come lo studioso italiano volesse prendere le distanze da un sistema scolastico «ancora tal quale l'ha fissato il fascismo con precisi intendimenti di classe, e con tendenza a ridurre al minimo la formazione culturale dei ceti popolari»⁸⁶.

Alla stregua di Dewey, egli auspicava per la sua Italia un clima sociale di orientamento democratico, in virtù del quale nessuna distinzione di sesso, di classe sociale e di orientamento religioso e politico fosse ritenuta ammissibile. Si trattava di una realtà sociale che, per realizzarsi, necessitava di scuole che Visalberghi definiva “aperte”, ovvero in grado di aprire le porte a tutti senza distinzioni di sorta.

Appare fin qui evidente come Visalberghi auspicasse per l'Italia post-fascista un «clima democratico»⁸⁷ che, in perfetto accordo con le tesi deweyane, potesse realizzarsi mediante l'apporto di una scuola capace di contribuire alla trasformazione di una società lontana da un passato di coercizione e pronta ad aprirsi alla democrazia. Egli credeva, come Dewey, che ciascuna scuola, al di là dell'ordine e del grado, dovesse svolgere una funzione sociale. In questo modo, il lavoro educativo non sarebbe cessato con la crescita del singolo individuo, bensì proseguito attraverso il cambiamento e il miglioramento della sfera sociale, soprattutto da un punto di vista democratico.

Un ulteriore *trait d'union* tra il pensiero pedagogico deweyano e quello visalberghiano riguarda la figura dell'insegnante. Alla stregua del *leader* intellettuale di Dewey, Visalberghi sosteneva come un buon insegnante dovesse possedere una mentalità aperta, ovvero non essere schiavo di precetti, dogmatismi o di intolleranze di sesso, di razza o di etnia, in quanto chi non possedeva queste qualità non poteva «pretendere di promuoverle negli allievi»⁸⁸. Ciascun docente doveva altresì essere duttile, ovvero aperto al nuovo, così da riuscire a modulare il proprio modo di insegnare laddove necessario.

⁸⁴ I licei erano infatti una prerogativa dei «ceti abbienti», secondo un meccanismo che somigliava a una sorta di “selezione naturale”. Ivi, p. 103.

⁸⁵ Ivi, p. 42.

⁸⁶ Ivi, p. 51.

⁸⁷ *Ibidem*.

⁸⁸ Ivi, p. 295.

Qualche anno dopo in *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo* del 1988 Visalberghi ritornava a parlare dell'essere e del poter essere della scuola italiana e della figura del docente. Rispetto a quest'ultima, in continuità con quanto scritto nel 1955, egli affermava che migliorare la qualità dell'insegnamento significava formare un docente che fosse «un uomo *puro e disposto*: puro perché incontaminato dal dogmatismo e dall'empirismo, disposto perché pronto a farsi maestro»⁸⁹ per il bene dei propri alunni e della propria Nazione.

Inoltre, in questa occasione Visalberghi non trascurava due questioni ancora oggi spinose per il sistema scolastico italiano: il salario dei docenti e i mezzi materiali con i quali insegnare. Nel primo caso, pensava che «pagare meglio gli insegnanti» fosse «una condizione indispensabile per migliorare la qualità dell'educazione», mentre per quanto concerne la seconda questione, affermava la possibilità che i docenti migliorassero l'efficacia e l'efficienza del proprio lavoro disponendo di attrezzature e di materiali didattici necessari. In *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo* Visalberghi sosteneva infatti l'idea di fornire alle scuole italiane strumenti all'avanguardia, come i *personal computer*, con i quali organizzare dei laboratori di informatica che permettessero agli studenti di imparare l'utilizzo critico di questo strumento e ai docenti di aggiornare il proprio lavoro didattico rendendolo più attraente.

A Visalberghi va attribuito il merito di aver colto l'essenza dello strumentalismo deweyano e di avere compreso la differenza tra quest'ultimo e il pragmatismo americano. A tal proposito, egli scrisse nell'introduzione a *Logica, teoria dell'indagine* che «lo stesso vocabolo pragmatismo» veniva «totalmente espunto dal lessico del Dewey», dal momento che la sua preferenza ricadeva sulla parola «strumentalismo», utilizzata al fine di specificare quale fosse il fine ultimo del pensiero e dell'indagine⁹⁰.

A bene vedere, Visalberghi presentava all'Italia un Dewey «"filosofo della democrazia"» e sostenitore del metodo scientifico, ovvero di un pensiero critico e complesso capace di difendere e di preservare l'essenza di una società democratica, offrendo al pubblico italiano una visione fedele e coerente delle sue teorie.

⁸⁹ A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola Italia*, La Nuova Italia, Firenze 1995, p. 263.

⁹⁰ J. Dewey, *Logica, teoria dell'indagine*, cit., p. 13.

4.2.3 Francesco De Bartolomeis

Un altro intellettuale che contribuì alla diffusione del pensiero di Dewey in Italia nel periodo post-bellico, fu Francesco De Bartolomeis che, a partire dagli anni Cinquanta, maturò un certo interesse per l'attivismo pedagogico. Egli promosse infatti l'idea di una scuola dal clima democratico, attenta alla formazione intellettuale delle nuove generazioni e ai bisogni dei più piccoli.

In particolare, il riferimento alla pedagogia di Dewey è rintracciabile nell'opera *La pedagogia come scienza* del 1953, dove l'autore dedicava allo studioso americano un intero capitolo dal titolo *John Dewey e la nascita della scuola attiva*, presentando il giovane Dewey come un «idealista che scrive di psicologia» e «impegnato principalmente nel problema della conoscenza», che egli mostrava di conoscere attraverso la lettura di alcune sue opere di fine Ottocento, come *Interest in Relation to Training of the Will* del 1895, *My Pedagogic Creed* del 1897 e *Ethical Principles Underlying Education* del 1897⁹¹. In particolare, De Bartolomeis comprendeva e condivideva le critiche di Dewey ad una scuola che, quale quella tradizionale, imponeva «compiti per i quali gli allievi non» sentivano «un'attrazione spontanea, con la giustificazione che la vita è cosa dura e che perciò ad essa ci si prepara attraverso la disciplina e il sacrificio»⁹².

Riferendosi a *My Pedagogic Creed*, inoltre, egli ne condivideva l'idea che l'educazione debba curare sia l'aspetto psicologico, ovvero essere attenta al progresso dell'individuo e delle sue capacità, sia quello sociologico, orientandosi al progresso della sfera sociale. Rispetto a quest'ultima, egli scriveva come nell'immaginario deweyano «la conoscenza delle condizioni sociali, o dello stato attuale della civiltà, è necessaria per poter interpretare [...] i poteri del fanciullo»⁹³.

L'interesse di De Bartolomeis per gli scritti deweyani riguardò anche *The School and Society e Democracy and Education*, quest'ultima definita «la prima sicura formulazione di quella filosofia dell'educazione che costituì per Dewey un campo di grande impegno»⁹⁴. In linea con Dewey, egli non dimenticava l'importanza dell'immaginazione nel processo educativo, che considerava «il segno di una partecipazione personale e creativa»⁹⁵ che deve essere riconosciuta e tutelata.

La pedagogia come scienza del 1953, inoltre, era dedicata a un tema affrontato dal filosofo e pedagogista americano nel 1929 all'interno di *The Sources of a Science of Education*: la valenza

⁹¹ F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1953, pp. 132-133.

⁹² Ivi, pp. 141-142.

⁹³ Ivi, p. 147.

⁹⁴ Ivi, p. 165.

⁹⁵ Ivi, p. 168.

scientifico della pedagogia intesa come scienza autonoma e separata dalla filosofia⁹⁶. Era evidente l'esigenza che De Bartolomeis sentiva di liberare la pedagogia dall'esclusivismo filosofico, dalle sue generalizzazioni e «dalle angustie di un punto di vista empirico, [...] incapace di fondazione critica, di sistematicità e di controllo dei suoi procedimenti»⁹⁷. A differenza dell'America, dove la ricerca in campo educativo era stata sempre sostenuta da un atteggiamento scientifico, lo scritto di De Bartolomeis rappresentò un tentativo di «risvegliare la pedagogia italiana dal suo [...] lungo sonno dogmatico», divenendo «uno dei tentativi più organici per la costruzione di una concezione scientifica della pedagogia»⁹⁸. Nell'Italia degli anni Cinquanta, infatti, parlare di una pedagogia come scienza rappresentava un argomento nuovo e inesplorato, giacché persisteva ancora la tesi di Gentile secondo la quale «l'unica scientificità dell'educazione» consisteva «nel riconoscimento [...] di una piena e perfetta condizione con la filosofia, [...] unico legittimo mezzo di riflessione sul farsi stesso dello spirito»⁹⁹.

Rispetto alla psicologia dell'educazione poi, De Bartolomeis affermò come il suo scopo fosse quello di affrontare i «problemi psicologici di esplicito significato pedagogico», poiché senza l'intervento di tale scienza sarebbero venuti «a mancare le condizioni e i fondamenti [...] di una pedagogia scientifica» e «di una pratica educativa adeguata»¹⁰⁰.

Il merito di De Bartolomeis fu, quindi, quello di gettare le basi per l'affermazione, anche in Italia, di una pedagogia intesa come una scienza autonoma che, analogamente a quanto sostenuto da Dewey in *The Sources of a Science of Education*, intrecciasse un legame con le altre scienze, che dovevano contribuire ad arricchire le indagini della disciplina pedagogica pur rispettandone l'autonomia e l'indipendenza di base¹⁰¹. Così come già Dewey aveva affermato nel suo scritto del 1929, anche lo studioso italiano definiva queste scienze come «ausiliare», in quanto «ogni sapere legato all'educazione può entrare a far parte di questo gruppo di discipline»¹⁰².

⁹⁶ De Bartolomeis ammise il suo legame con il pensiero deweyano, da lui considerato un punto di riferimento per le sue teorie pedagogiche, sebbene ammise la necessità di non trasformare il pensiero deweyano in «un oggetto di culto», ma di analizzarlo in modo attivo e critico al fine di attualizzarlo e di contestualizzarlo in un'Italia lontana dalla cultura americana. Pertanto, il pensiero dello studioso italiano non rappresentò una mera ripetizione di quanto sostenuto, anni prima, dal Dewey, bensì costituì un tentativo di *rivisitazione* e di *attualizzazione* dello stesso. F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, cit., p. 80.

⁹⁷ Ivi, p. XVII.

⁹⁸ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, cit., p. 125.

⁹⁹ Ivi, pp. 124-125.

¹⁰⁰ Ivi, p. XXVII.

¹⁰¹ A questo proposito, rilevante è quanto espresso da Cambi: «niente riduzione della pedagogia alle altre scienze [...]. Sì, invece, a una pedagogia scientifica (che si nutre delle scienze) ma le sintetizza, le orienta, le trascrive secondo l'educativo, collocando i loro risultati su una dimensione proprie e diversa». F. Cambi, M. Striano, *John Dewey in Italia*, cit., p. 119.

¹⁰² L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, cit., p. 127.

La sociologia generale era intesa, invece, come «lo studio dei fatti sociali in termini di condizioni e di influenze educative laddove però l'accento non cade [...] sull'individuo»¹⁰³. Pertanto, le veniva riconosciuto il compito di analizzare in che modo le trasformazioni e gli avvenimenti sociali influenzino la scuola e l'educazione in generale, nonché «lo studio della funzione sociale della scuola e di ogni istituzione di significato educativo»¹⁰⁴. Anche essa arricchiva la ricerca pedagogica, comprendendo in che modo gli eventi sociali possano interferire – sia in positivo che in negativo – sui processi educativi.

La pedagogia sperimentale, invece, veniva descritta come una scienza capace di analizzare i metodi d'insegnamento attraverso una sperimentazione all'interno delle classi, permettendo alla pedagogia di riflettere sulle pratiche educative all'interno delle mura scolastiche, per promuovere e teorizzare quelle migliori ed efficienti per l'insegnamento e l'apprendimento.

Come Dewey, anche De Bartolomeis aveva quindi chiaro che l'educazione, rappresentando un tema complesso e articolato, dovesse guardare ad altre scienze al fine di analizzare tematiche che, altrimenti, sarebbero rimaste inesplorate. Ne derivava, allora, un'idea, già deweyana, di una pedagogia che entra in dialogo con le altre discipline, arricchendosi pur mantenendo una propria autonomia e unicità di fondo.

4.2.4 Raffaele Laporta

Raffaele Laporta può essere considerato uno dei pensatori italiani laici che più apprezzò e interiorizzò il pensiero pedagogico deweyano, come si evince dalla lettura della sua opera *Educazione e libertà in una società in progresso* del 1960. In particolare, egli ereditava da Dewey l'importanza del principio di libertà al fine di realizzare una società democratica dove avviare, attraverso il lavoro educativo, le nuove generazioni ad «una rivoluzione politica che» nascesse «da una trasformazione antropologica capace di legare bene insieme libertà e comunità e pensiero critico e laico»¹⁰⁵.

Laporta, nella sua opera del 1960, ricordava che lo studioso americano, in *Democracy and Education*, aveva descritto i tratti desiderabili di una società democratica, ovvero «l'interesse comune e una certa quantità di interazione e relazioni di cooperazione con altri gruppi»¹⁰⁶.

¹⁰³ F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, cit., p. XXXII.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

¹⁰⁵ F. Cambi, M. Striano, *John Dewey in Italia*, cit., pp. 42-43.

¹⁰⁶ R. Laporta, *Educazione e libertà in una società in progresso*, La Nuova Italia, Firenze 1960, p. 22.

In accordo con Dewey, inoltre, egli sosteneva l'importanza di educare alla cooperazione, un elemento fondamentale per la tutela e la realizzazione della democrazia. La società ideale per lo studioso italiano doveva permettere «di pensare a relazioni dei suoi membri con altri gruppi», il che «presuppone [...] un tessuto di relazioni», ovvero «uno sfondo di relazioni umane estremamente mutevoli e varie che [...] si fanno costanti»¹⁰⁷. Da queste parole si comprende come anche Laporta abbia considerato l'incontro con l'alterità un aspetto imprescindibile per il compimento dell'essenza della democrazia, compito che deve essere svolto dai contesti scolastici di vario ordine e grado debbano preparando le nuove generazioni al dialogo e alla reciprocità.

Inoltre, in sintonia con la prospettiva deweyana, Laporta affermava l'importanza di educare la mente, poiché «l'educazione [...] non è il processo dialettico della coscienza, bensì l'attitudine a sviluppare integralmente [...] la qualità prospettica dell'intelligenza»¹⁰⁸. L'atto dell'educare, puntualizzava a tal proposito Laporta, non è espressione del «dogma», della «formula» dell'«avversione non ragionata» o dell'«esclusione arbitraria», ma di un «processo – come già aveva anticipato Dewey – di “crescenza” umana» che prepara a un «atteggiamento aperto» e «critico»¹⁰⁹. Educare all'intelligenza significava favorire una vita libera e ricca di possibilità, nella quale orientare il proprio agire e deliberare circa lo stesso. A tal fine, l'educazione non doveva essere un fatto preordinato affidato alle istituzioni, bensì un'espressione della creatività dell'educatore (e di contro anche di quella dell'educando) che anima le realtà educative e che dà origine a un progresso sociale.

Da quanto detto, appare chiaro come Laporta abbia letto e interiorizzato gran parte dei contenuti pedagogici deweyani, contestualizzando il suo sistema teorico in un ambiente storico, sociale e culturale diverso rispetto a quello americano che, però, necessitava delle sue idee pedagogiche, in quanto innovative e capaci di rivoluzionare il modo di intendere e di fare l'educazione.

Dalla breve rassegna fin qui presentata, è evidente come per merito delle operazioni di ripresa e di traduzione del pensiero pedagogico deweyano svolte da alcuni pensatori italiani, la pedagogia di Dewey, nel corso del secondo dopoguerra, sia stata accolta e considerata un punto da cui partire per trasformare e migliorare l'assetto sociale ed educativo italiano. Infatti, il sistema teorico deweyano, così ricco di spunti non soltanto pedagogici, ma anche politici, sociali, antropologici ed

¹⁰⁷ Ivi, p. 24.

¹⁰⁸ Ivi, p. 174.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

epistemologici, poteva di certo contribuire alla costruzione di una «società democratica che voglia essere [...] fedele a se stessa e capace di svilupparsi sui propri principi»¹¹⁰.

In particolare, va riconosciuto ai pensatori laici il merito di aver superato la separazione tra il Dewey filosofo e il Dewey pedagogo che era prevalsa nei primi anni del XX secolo, dal momento che il pensatore statunitense veniva riletto come «un modello ricco e maturo»¹¹¹, nel quale si intrecciavano gli aspetti filosofici, pedagogici, epistemologici e politici.

4.2.5 «Scuola e città» e la diffusione del pensiero deweyano

Nel secondo dopoguerra la Scuola di Firenze, costituita da un gruppo di insegnanti, pedagogisti e studiosi italiani che si riunirono attorno alla figura di Ernesto Codignola¹¹², diede vita alla pubblicazione del periodico «Scuola e città», che ebbe il merito di contribuire alla diffusione del sistema pedagogico deweyano, difendendolo dalle critiche provenienti dal mondo dei conservatori, dei cattolici e dei marxisti. Le tesi deweyane erano, per gli autori della rivista, un modo per realizzare un sistema educativo capace di liberare l'Italia dalla pressione politica e culturale, concorrendo alla formazione civica del cittadino democratico¹¹³.

Il titolo scelto per la rivista fa già intendere un legame con il pensiero di Dewey e con una delle sue opere pedagogiche più importanti, ossia *The School and Society*. L'intento era difatti quello di promuovere anche in Italia un legame indissolubile tra la realtà scolastica e quella sociale, dal momento che si riteneva che l'una favorisse l'accrescimento e il miglioramento dell'altra mediante una relazione dialettica. A tal proposito, Codignola asseriva la necessità di «lavorare» affinché si ricreasse un rapporto della «scuola con la città» e «con la comunità dei cittadini», suscitando «un'opinione pubblica e un controllo sociale accorto»¹¹⁴.

La rivista si fece interprete di un'educazione nuova e attiva che rispecchiasse il pensiero pedagogico deweyano, diventando ben presto un «luogo di approfondimento critico delle» teorie di

¹¹⁰ *Ibidem.*

¹¹¹ *Ibidem.*

¹¹² Codignola, ex collaboratore di Giovanni Gentile, durante gli anni della sua riforma scolastica fu «uno dei simboli della tormentata ridiscussione dell'idealismo e dell'approdo agli ideali pedagogici della democrazia pluralista». A. Mariuzzo, *Dewey e la politica scolastica italiana: le proposte di riforma di Scuola e città (1950-1960)*, in «Espacio, Tiempo y Educación», 2 (2016), p. 227.

¹¹³ Cfr., V. De Grazia, *Irresistible Empire: America's Advance Through Twentieth-Century Europe*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge 2006.

¹¹⁴ A. Mariuzzo, *Dewey e la politica scolastica italiana: le proposte di riforma di Scuola e città (1950-1960)*, cit., p. 229.

Dewey, nonché di «discussione aperta delle tesi del Maestro americano e dei suoi interpreti»¹¹⁵. A ben guardare, lo scopo del gruppo era quello di promuovere una reazione «alla crisi teorica e politica dell'attualismo gentiliano» e «di elaborare sulla scorta di Dewey una via d'uscita» sulla base delle caratteristiche, delle esigenze e dei problemi di un'Italia che, agli inizi degli anni Cinquanta, si destreggiava tra una «cultura gestionale centralizzata» e una «autoritaria»¹¹⁶, nonché tra l'ascesa del Partito comunista italiano. Quest'ultimo concentrava l'attenzione «più sulla messa in discussione generale dell'assetto sociale capitalistico» e sulla «egemonia culturale delle classi dominanti», ché «sul conseguimento di un'esperienza scolastica di qualità uguale per tutti»¹¹⁷. Nell'Italia post-bellica appariva chiaro come il mondo dell'istruzione vivesse ancora in una condizione di staticità, rimanendo ancorato alle proposte gentiliane. In un contesto socio-culturale di questo tipo, il gruppo di Codignola considerava le proposte pedagogiche di Dewey rivoluzionarie, dal momento che tratteggiavano un percorso in grado di realizzare quella società democratica che, terminato il periodo fascista, era stata sancita dalla Costituzione del 1948.

Il periodico mensile di Codignola si avvale dei contributi di giovani e promettenti studiosi italiani quali Borghi – che nel 1965, a seguito della morte di Codignola, diresse la rivista –, Visalberghi e De Bartolomeis, ma anche Laporta, Tristano Codignola (1913-1981), Antonio Santoni-Rugiu (1921-) e Giacomo Cives (1927-2022).

Il primo numero di «Scuola e città», risalente al 31 marzo del 1950, si apriva con una nota di Codignola, con la quale venivano chiarite le finalità della rivista:

Scuola e città [...] vuole essere un convegno internazionale di spiriti liberi e pensosi, i quali, accomunati dall'idea che l'educazione deve essere una funzione [...] liberatrice, non si limitino a dibatterla in modo accademico ma siano disposti a lottare per realizzarla. Vuole essere [...] una palestra aperta a tutti coloro che soffrono dell'attuale disagio, che aspirano a dissipare la pesante atmosfera di tradizionalismo ottuso, di conformismo e di ipocrisia la quale asfissia la scuola. Bisogna lavorare e riaffiare la scuola con la città, [...] suscitare un'opinione pubblica e un controllo sociale accorto¹¹⁸.

Da queste prime righe introduttive è possibile quindi dedurre lo spirito militante che si respirava all'interno del gruppo dello studioso genovese e il desiderio comune di contribuire alla creazione di

¹¹⁵ Ivi, p. 5.

¹¹⁶ Ivi, p. 226.

¹¹⁷ *Ibidem*, p. 226.

¹¹⁸ Ivi, p. 229.

una società caratterizzata da cittadini pensanti, politicamente attivi e capaci di far valere le proprie idee, finalità influenzata dagli insegnamenti di Dewey e dalla sua idea di società democratica¹¹⁹.

Inizialmente, la rivista ospitò le esperienze di docenti che tentarono di applicare delle innovazioni pionieristiche all'interno delle scuole, prendendo così le distanze dalla didattica tradizionale e asettica fino a quel momento vigente. A tal fine, la rivista accolse tutte le teorie pedagogiche rivoluzionarie provenienti dall'Inghilterra e dalla Francia¹²⁰ che, fino a quel momento, erano state ignorate in Italia, poiché ritenute contraddittorie per la politica e la cultura fascista.

Altrettanta importanza fu attribuita ai modelli pedagogici americani, che proponevano un'educazione innovativa e finalizzata alla realizzazione dei principi democratici e alla formazione intellettuale dell'uomo. Basti pensare, infatti, che tra gli autori principali della rivista vi era Borghi che, come ricordato, aveva conosciuto da vicino la cultura americana e i testi deweyani.

La rivista «Scuola e città» dedicò altresì attenzione alla vita vissuta nelle aule scolastiche, sia esse afferenti alle scuole elementari, a quelle medie o a quelle superiori. Pertanto, attraverso delle riflessioni che dimostrano ancora una volta l'interesse degli autori per i temi deweyani e per l'educazione progressiva, in molti appoggiavano la presa di distanza da una didattica tradizionale a favore di una partecipazione attiva degli studenti e di un apprendimento facilitato dalla prassi e dalle attività laboratoriali.

Oltre a contribuire alla diffusione degli ideali deweyani e dell'attivismo pedagogico, che mettevano in discussione un sistema scolastico italiano che necessitava di un processo di trasformazione radicale¹²¹, «Scuola e città» fu anche

¹¹⁹ Si ricordi che il desiderio di realizzare una società democratica spinse Codignola, nel gennaio 1945, a realizzare la Scuola-Città Pestalozzi con sede a Firenze. Lo scopo era di determinare la «formazione di uomini liberi, di caratteri saldi, di menti chiare e sgombre e di volontà risolte in grado di affrontare le incognite della vita sociale contemporanea. Il nome stesso» della «scuola [...] sta ad attestare che essa ha optato per la formazione di uomini e cittadini liberi e non già per l'addestramento di piccoli pappagalli presuntuosi». Il motivo per cui Codignola affiancò il nome di Pestalozzi alla sua scuola dipese dalla volontà di riprendere la pedagogia dello zurighese che, nell'epoca moderna, si fece pilastro dell'educazione popolare. E. Codignola, A.M. Codignola, *La scuola città Pestalozzi*, La Nuova Italia, Firenze 1975, p. 45.

¹²⁰ Si veda, per esempio, *La "Cité Joyeuse" di Bruxelles* di Nicola Smelten e *Un esperimento pedagogico: il "Renouveau"* di Claude François, entrambi pubblicati nel 1951 per la rivista «Scuola e città» e particolarmente significativi per la divulgazione di esperimenti educativi da cui l'Italia poteva trarre ispirazione per un rinnovamento.

¹²¹ Va precisato che il destino della rivista fu particolarmente lungo e complesso. Essa nel 2001 si trasformò infatti da mensile in rivista trimestrale e, mantenendo lo spirito originario assegnatole da Codignola e attraverso il proseguo del sodalizio con la casa editrice La Nuova Italia, continuò il suo lavoro di ricerca nell'ambito dell'educazione attraverso il contributo di nomi illustri nel mondo della pedagogia contemporanea, quali Benedetto Vertecchi, Egle Becchi, Piero Bertolini e Duccio Demetrio.

A partire dal 2004 l'unica versione disponibile della rivista fu quella *online*, allo scopo di facilitarne l'opera di divulgazione dentro e fuori le aule scolastiche e accademiche.

frontiera di lavoro ideologico: di conferma e salvaguardia dei valori laici [...] e di una visione laica [...] della scuola e della sua cultura», nonché promotrice di una didattica che non doveva trasmettere nozioni certe, ma far imparare a elaborarle e a renderle certe attraverso la prova connessa all'intersoggettività del metodo scientifico e della libera discussione razionale tra soggetti liberi¹²².

Anche se era difficile ribaltare gli assetti di una Nazione ancora impregnata della ideologia fascista, quella avviata dal pensatore genovese e dai suoi collaboratori rappresentò un'operazione coraggiosa e innovativa, che risvegliò le menti di molti appassionati di pedagogia che la politica fascista aveva sopito.

4.3 Il comunismo italiano e il pensiero pedagogico deweyano

Rispetto alla ricezione del pensiero pedagogico deweyano, un discorso a parte merita di essere fatto per i comunisti italiani. Terminata la Seconda guerra mondiale, in Italia si consolidò la presenza politica di tipo socialista e comunista che, ben presto, acquisì un ampio consenso popolare, soprattutto tra le classi operaie e tra quelle contadine.

Anche se i comunisti pensavano ad una società nuova considerata una collettività fraterna, i cui individui erano chiamati a contribuire alla realizzazione del bene comune, erano tuttavia ostili alla cultura americana e, di conseguenza, prendevano le distanze dalla pedagogia deweyana che consideravano espressione del sistema capitalistico¹²³, nonché vittima di un «meccanicismo [...] generatore di un naturalismo oscurantista»¹²⁴.

Dewey presentava, secondo i pensatori comunisti, una pedagogia ricca di contraddizioni, poiché promuoveva un sistema educativo al servizio del pensiero critico dell'uomo e della società democratica, in un contesto sociale sottomesso da un sistema economico che facilmente entrava in contrasto con i principi democratici e con gli ideali educativi da lui promossi.

La pedagogia deweyana veniva quindi considerata il risultato «di un capitalismo falsamente progressista ed espressione di una sociologia reazionaria, la quale» offriva «una nuova veste metafisica ad un vecchio contenuto reazionario e cioè alla teoria della posizione subalterna delle

¹²² F. Cambi, M. Striano, *John Dewey in Italia*, cit., p. 5.

¹²³ Basti pensare che lo stesso Antonio Gramsci (1891-1937) si manifestò ostile all'attivismo pedagogico, poiché considerato «un tentativo pedagogico egemonico perseguito dalla classe dominante». G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, cit., p. 45.

¹²⁴ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, cit., p. 99.

masse» e, pertanto, era «incompatibile con una visione socialista dell'uomo e della società»¹²⁵. In altri termini, Dewey veniva accusato «di non essere Marx e di leggere la realtà secondo canoni teoretici troppo diversi rispetto a quello del filosofo tedesco, con cui pure, talora, si intravedevano»¹²⁶ dei temi e degli interessi simili¹²⁷.

A ben vedere, però, non tutti i socialisti e i comunisti italiani si opponevano al pensiero deweyano, com'è il caso di Luigi Preti (1914-2009), un esponente di spicco del Partito socialista democratico italiano che nel 1957 pubblicò *Praxis ed empirismo*, in cui teorizzò una similitudine tra il pensiero di Marx e quello di Dewey¹²⁸. Secondo il pensatore livornese il punto di incontro tra le tesi marxiste e quelle deweyane risiedeva nel modo di intendere la società, ovvero nell'idea che l'ambiente sociale fosse il luogo dove ciascuno agisce, cresce e interagisce e che, per questa ragione, l'intervento educativo finalizzato alla trasformazione e al miglioramento della società era essenziale. Preti riconosceva in Marx e in Dewey un aspetto comune, riconducibile all'idea di una società che doveva subire degli interventi trasformativi, al fine di garantire il quieto vivere dell'essere umano. La differenza, però, consisteva nel modo di apportare questi cambiamenti: se Dewey aveva sempre ritenuto che l'educazione fosse l'unico strumento utile per apportare qualsiasi cambiamento non tanto e solo nell'uomo, quanto anche e soprattutto nella società, Marx attribuiva alla rivoluzione del proletariato questo compito e non a un processo educativo.

Tuttavia, nonostante tali discordanze, alcune interpretazioni recenti hanno ipotizzato che Dewey fosse stato influenzato dalle tesi di Marx e che avesse letto molti dei suoi scritti da cui aveva appreso il desiderio di tramutare le sorti della società¹²⁹.

¹²⁵ G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, cit., p. 49.

¹²⁶ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, cit., p. 99.

¹²⁷ Tuttavia, Borghi, in un articolo del 1951, fece un confronto interessante tra Marx e Dewey, con il quale mise in evidenza non solo gli aspetti discordanti tra i due, ma anche i punti di incontro. Tra quest'ultimi, il pensatore italiano vi rintracciò soprattutto una posizione storicista e dialettica, secondo la quale il mondo circostante all'uomo è in costante crescita e cambiamento. Fu per queste ragioni che molti seguaci di Dewey, soprattutto a seguito della grande depressione economica che interessò l'America nel 1929, si avvicinarono al pensiero marxista. Cfr., L. Borghi, *John Dewey e la Prima guerra mondiale*, in «Scuola e città. Rivista mensile di problemi educativi e di politica scolastica», 1 (1951), pp. 99-100.

¹²⁸ Cfr. L. Preti, *Praxis ed empirismo*, Bruno Mondadori, Milano 2007.

¹²⁹ Alcuni ricercatori contemporanei come per esempio Guido Liguori hanno affermato che l'idea di un Dewey che non abbia mai letto Marx sia del tutto improbabile, dal momento che egli «mostra di essere un lettore avido, anche se raramente cita le fonti a cui attinge» e che, pertanto, la sua sete di conoscenza lo avrà quasi certamente spinto a studiare il pensiero di Marx, nonostante nei suoi scritti filosofici e pedagogici manchino dei riferimenti espliciti alle tesi del filosofo tedesco. L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, cit., p. 105.

4.4 Giovanni Maria Bertin interprete di Dewey

Giovanni Maria Bertin (1912-2002) può essere considerato uno dei maggiori interpreti delle teorie pedagogiche deweyane tra gli anni Sessanta e Settanta, soprattutto per ciò che concerne l'educazione intellettuale volta allo sviluppo del pensiero riflessivo¹³⁰.

A partire dagli anni Cinquanta, infatti, egli avviò un'operazione di lenta e sistematica analisi della struttura sociale, confrontandosi spesso con le teorie di Dewey che considerava un punto di riferimento per il rinnovamento della scuola e dell'Italia repubblicana.

In particolare, l'analisi pedagogica di Bertin muoveva dalla presa di coscienza dei punti di forza e dei limiti di un Paese che per anni era stato assediato dall'egemonia fascista e che si presentava dilaniato dagli orrori di una guerra e di un regime che aveva abolito quanto di più umano possa mai esistere: la libertà.

Così come Dewey aveva riflettuto sulla situazione in cui riversava l'America durante i primi anni del Novecento, teorizzando l'importanza di realizzare un sistema scolastico che si prendesse cura della democrazia, anche Bertin, sebbene in un periodo storico diverso, rifletteva sulla necessità di dedicare tempo e denaro alla formazione del cittadino, «investendo» sulla formazione «del pensiero» e «sulle dinamiche del sapere con cui si integra il tema dell'educazione intellettuale»¹³¹. Nel fare questo, egli sosteneva l'importanza di una scuola che collaborasse con la società e che contribuisse a un rinnovamento dell'assetto politico e culturale dell'Italia e, a tal fine, pensava ad un'educazione che contribuisse alla ripresa della Nazione, realizzando l'emancipazione mentale e comportamentale del popolo italiano. Questo spiegherebbe il perché i temi relativi all'educazione intellettuale occupino una parte centrale nei suoi scritti e nei suoi discorsi pedagogici, dimostrando una certa vicinanza al pensiero pedagogico deweyano.

Una delle prime opere di Bertin in cui è possibile rintracciare un richiamo agli insegnamenti di Dewey in merito all'educazione di un pensiero critico e divergente che fosse in linea con i principi democratici, risale al periodo immediatamente successivo alla Seconda guerra mondiale. Si tratta del

¹³⁰ Bertin nacque il 1912 a Mirano e morì a Bologna nel 2002. Egli ricevette una formazione classica a Palermo, dove si trasferì appena quattordicenne. Nel 1933 iniziò la sua permanenza a Milano, frequentando l'Università Statale e conseguendo la laurea in filosofia nel 1935. Successivamente, avviò la sua carriera come docente di storia e filosofia nei licei, divenendo docente di ruolo di pedagogia presso l'Università di Catania e di Bologna. Va inoltre ricordato che Bertin fu allievo di Banfi, dal quale ereditò il razionalismo critico. Tuttavia, in lui confluirono diverse filosofie, come quella di Friedrich Nietzsche (1844-1900), di Marx e di Dewey.

¹³¹ M. Gattullo, P. Bertolini, A. Canevaro (et al.) (a cura di), *Educazione e ragione. Scritti in onore di Giovanni Maria Bertin*, La Nuova Italia, Firenze 1985, p. 519.

testo *L'ideale estetico* del 1947¹³², dove lo studioso italiano spiegava come educare alla ragione significasse avviare un processo complesso e articolato, con cui promuovere una mente capace di essere creativa, aperta all'innovazione e in grado di non subire passivamente gli eventi, ma di affrontarli nel modo più attivo e dinamico possibile, superando ogni pregiudizio. Da questo scritto, inoltre, emerge come il modello pedagogico bertiniano, similmente a quello di Dewey, fosse caratterizzato da un forte «antidogmatismo, che esige l'analisi critica delle idee e degli avvenimenti e la loro contestualizzazione storico-culturale, che valorizza il pluralismo», a sostegno della «capacità di decentrarsi» e alla «disponibilità al cambiamento»¹³³.

Un'altra opera significativa rispetto al tema dell'educazione intellettuale è, certamente, *Introduzione al problematicismo pedagogico* del 1951, dove Bertin chiariva il suo modo di intendere l'educazione della mente. Egli, infatti, affermava che il

carattere fondamentale di un'educazione intellettuale [...] è il carattere [...] storico-politico, e quindi l'opposizione a ogni tendenza dogmatica. Per esso il valore pedagogico dell'insegnamento consiste nel partecipare il senso della natura creatrice del sapere, [...] della storicità delle sue concrete determinazioni, della sua ineliminabile relazione con l'esperienza [...]; nonché della sua efficacia tecnico-pratica, e del suo concreto rapporto col mondo dell'economia in tutte le sue forme e col mondo del lavoro¹³⁴.

In questo modo, venivano prese le distanze da una scuola tradizionalmente intesa, incline a indottrinare, a promuovere un apprendimento nozionistico, passivo e incapace di preparare a una vita fondata sulla libertà e sull'autonomia di pensiero e di azione¹³⁵. Al contrario, veniva preferita un'istituzione educativa che, allontanandosi dall'«astrattezza implicita nella loro direzione», convergesse «nell'esigenza di una loro unità quale solo lo spirito critico-costruttivo dell'insegnante può garantire e sviluppare»¹³⁶.

A tal proposito, un altro scritto importante è *Etica e pedagogia dell'impegno*, pubblicato nel 1953, dove Bertin insisteva sul «senso dell'educazione intellettuale, ove l'educazione della personalità

¹³² Come dimostra l'avvertimento che quest'ultimo fece al suo discepolo: «stia in guardia sempre contro il sonno dogmatico!». A. Peroni, *L'impegno politico e culturale nella personalità di Antonio Banfi*, cit., p. 159.

¹³³ M. Contini, *Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico*, in «Sezione. Filosofia dell'educazione», 1 (2016), p. 9.

¹³⁴ Ivi, pp. 527-528.

¹³⁵ Va ricordato come le scuole dell'Italia degli anni Cinquanta risentissero ancora dell'epoca fascista e della riforma Gentile. Lo stesso Visalberghi, in un articolo del 1955 e pubblicato per la rivista «Scuola e città», affermò che le realtà scolastiche possedevano ancora una struttura organizzativa «tal quale l'ha fissato il fascismo con precisi intendimenti di classe, e con tendenza a ridurre al minimo la formazione culturale dei ceti popolari». A. Visalberghi, *Scuola aperta*, cit., p. 51.

¹³⁶ M. Gattullo, P. Bertolini, A. Canevaro (et al.) (a cura di), *Educazione e ragione*, cit., p. 528.

all'impegno morale è tutt'uno con l'educazione alla problematica razionale»¹³⁷. Qui lo studioso italiano chiariva in che misura l'educazione intellettuale da svolgere all'interno delle mura scolastiche dovesse essere un momento cruciale, durante il quale gli studenti maturavano le capacità di «soluzione del momento della problematicità dell'esperienza [...] su un piano di integrazione delle differenti e contrastanti esigenze che la determinano»¹³⁸.

Utilizzando un linguaggio molto simile al Dewey di *Logic e How We Think*, Bertin precisava in che modo l'educazione intellettuale non potesse prescindere dalle esperienze reali, problematiche e dubbiose, giacché il dubbio era da lui inteso come un elemento in grado di impedire «l'accettazione passiva dei principi e teorie, favorendo e mantenendo immutato lo spirito di ricerca»¹³⁹. Pertanto, egli ereditava da Dewey l'idea di introdurre nelle scuole dei momenti pratici considerati necessari per lo sviluppo intellettuale dei discenti e per l'acquisizione delle conoscenze. In altri termini, mettere in discussione la realtà circostante e attivarsi per fronteggiare i problemi in essa implicati, significava contribuire allo sviluppo delle capacità cognitive necessarie per rendere la vita dell'uomo autonoma, indipendente e libera da ogni influenza che, in maniera indiretta o diretta, proveniva dall'esterno.

Un altro tema analizzato in *Etica e pedagogia dell'impegno* riguardava la critica nei confronti delle scuole italiane che ancora, nel corso del Secondo dopoguerra, avevano una struttura simile a quella della scuola fascista e dove l'educazione intellettuale era considerata in maniera prettamente intellettualista. Un'idea comune era, infatti, quella di credere che la mente umana potesse accrescere il proprio potenziale mediante l'acquisizione di nozioni teoriche apprese dai libri di testo e dalle lezioni frontali, ignorando, però, come la vera formazione intellettuale si realizzi superando il mero nozionismo e promuovendo la «problematicità» e la «conquista di un sapere valido per l'azione nel mondo»¹⁴⁰.

A tal proposito, in *Stampa, spettacolo, educazione* del 1956, Bertin ribadiva la necessità di educare le menti a un pensiero libero e divergente alla luce della consapevolezza che i *media* potessero influenzare la mente e i comportamenti di ciascun cittadino. Le scuole dovevano considerare la possibilità di un simile pericolo e fornire agli studenti, sin dalla più tenera età, degli strumenti cognitivi utili ad arginare questo problema, garantendo una fruizione critica e attiva di tali strumenti.

¹³⁷ *Ibidem*

¹³⁸ *Ibidem*.

¹³⁹ *Ivi*, p. 529.

¹⁴⁰ *Ibidem*.

Fu negli anni Sessanta, quando si era avviato un cambiamento significativo all'interno della società e nelle scuole italiane¹⁴¹, che Bertin pensava ad una trasformazione sociale per mezzo del lavoro educativo.

Un'opera in cui è evidente l'influenza di Dewey, è *Educazione alla socialità e processo di formazione* del 1962, testo dedicato «all'educazione ad una vita democratica, che comporta la tolleranza ed il rispetto delle opinioni altrui, la pratica della collaborazione, [...] la *discussione in comune*» e «che esclude l'autoritarismo del maestro [...], ma anche l'*abitudine alla cortesia*»¹⁴². Così come Dewey, anche Bertin era infatti un sostenitore della democrazia e riteneva che i principi democratici dovessero essere sperimentati all'interno delle scuole, con l'ausilio di una formazione intellettuale e civica che ne garantisse l'essenza. Per questo motivo, in *Educazione alla socialità* Bertin non trascurava il valore dell'educazione civica finalizzata al potenziamento di «una collettività organizzata in senso comunitario», attenta alla vita democratica e incline allo sviluppo della «tolleranza», del «rispetto dell'opinione altrui» e della collaborazione¹⁴³. Per Bertin, affinché tutto questo si concretizzasse, era opportuno ricreare un ambiente scolastico che favorisse il rapporto con l'alterità, attraverso momenti ludici o mediante attività laboratoriali di gruppo. Tali situazioni, come spiegato da Dewey in *The School and Society* e in *Democracy and Education*, rappresentano occasioni per esperire il significato reale di un vivere democratico basato su una convivenza pacifica finalizzata all'evitamento di «sopraffazioni» o di «sudditanze di alcuni o assenze di altri: tutti gli scolari devono portare il loro contributo all'esperienza in comune, e rischiare la loro opinione»¹⁴⁴.

Secondo Bertin, dunque, in accordo con la pedagogia deweyana, la democrazia poteva essere protetta e garantita se sin dalle scuole primarie si favoriva e si garantiva il dibattito, il confronto e la discussione su questioni e tematiche sociali. Al contrario, ancora una volta in sintonia con Dewey, lo studioso italiano considerava le lezioni frontali e le ripetizioni di quanto appreso su un libro di testo o durante le ore di lezione vane, poiché favorivano lo sviluppo di un atteggiamento egocentrico e antidemocratico. Certo, lo studioso italiano era in sintonia con chi riteneva che l'educazione alla democrazia potesse realizzarsi mediante lo studio della Costituzione, dell'educazione stradale o il

¹⁴¹ Gli anni Sessanta sono ancora oggi ricordati come il periodo delle *proteste giovanili* e di quelle *operaie*, le quali rappresentarono una ribellione nei confronti di una «società basata sul benessere e sull'individualismo egoistico», sostenendo «un retroterra alternativo [...] nutrito di solidarietà, azione collettiva, giustizia sociale». Alla base di tali proteste, inoltre, vi era il principio di «liberazione/emancipazione da tutto ciò che appariva come sfruttamento della ragione» e delle facoltà mentali, a supporto di una vita incentrata sulla libertà di pensiero, di parola e di azione. G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, cit., p. 115.

¹⁴² Ivi, p. 532.

¹⁴³ G. M. Bertin, *Educazione alla socialità*, Armando Editore, Roma 1962, p. 128.

¹⁴⁴ *Ibidem*.

funzionamento degli enti comunali e della storia¹⁴⁵, ma sostenne la necessità, già deweyana, che l'approccio teorico alla realtà democratica fosse affiancato da momenti pratici finalizzati al far fare esperienza di cosa voglia dire vivere in una comunità democratica intesa come *a way of life*.

In *Educazione alla socialità*, inoltre, Bertin consapevole di come l'educazione alla vita democratica dovesse contribuire allo sviluppo del senso di responsabilità, consigliava agli insegnanti di promuovere all'interno delle scuole degli «esperimenti di autogoverno, tribunali di ragazzi ed iniziative consimili», ovvero tutte quelle «attività di vario genere intraprese in comune [...], lavori in gruppo, cooperative di classe, partecipazione ad attività assistenziali, giornalotti di classe, [...] ecc.»¹⁴⁶ che permettessero al singolo studente di imparare a responsabilizzarsi rispetto a quanto si fa e si asserisce, sia in solitaria che in gruppo, nonché apprendere le modalità migliori per confrontarsi con l'altro in modo produttivo e pacifico¹⁴⁷. A tal fine, egli sottolineava l'importanza della figura del docente, il quale non doveva assumere alcun atteggiamento autoritario ritenuto un «coefficiente negativo per l'incoraggiamento all'indipendenza di giudizio e per la formazione del senso critico»¹⁴⁸ degli studenti. Anche per Bertin l'insegnante doveva rappresentare una guida autorevole, e non essere un mero «distributore di sapere e giudice di profitto»¹⁴⁹ o un impositore di idee e atteggiamenti. In altre parole, il docente doveva accompagnare i propri discenti verso lo sviluppo delle potenzialità intellettuali, allontanandosi, però, dalla pretesa di indottrinare attraverso sistemi ideologici e metodologici predefiniti.

Un ulteriore aspetto deweyano della pedagogia bertiniana riguardava la promozione di una relazione dialettica tra il mondo scolastico e quello sociale. Secondo Bertin la scuola instaura un legame di reciprocità con la società quando dialoga con essa, ovvero quando ne considera le sue potenzialità, le sue problematiche e le sue richieste latenti; al contrario, un'istituzione educativa che rinuncia a un legame dialogico con il mondo esterno rischierebbe di monopolizzare «l'opera educativa a vantaggio del "libro" e della azione educativa del singolo maestro»¹⁵⁰, rendendo il

¹⁴⁵ Come Dewey, anche Bertin evidenziò il valore educativo della storia che deve però liberarsi «da ogni retorica nazionalista» e indirizzarsi verso l'acquisizione della «consapevolezza dei gravi problemi in cui si dibatte il nostro processo di maturazione sociale e politica», degli elementi, quest'ultimi, necessari non solo per vivere con maggiore lucidità il proprio presente, ma anche per riuscire ad orientarsi nel proprio futuro. Ivi, p. 130.

¹⁴⁶ Ivi, p. 129.

¹⁴⁷ A tal proposito, va ricordato che Bertin apprezzò in modo particolare il *lavoro* a scuola, in quanto esso non solo permetterebbe di acquisire delle competenze facilmente spendibili nel mondo del lavoro, ma favorirebbe la realizzazione dei momenti di "lavoro condiviso", durante i quali sperimentare il valore della collaborazione, un aspetto determinante per le società democratiche attuali. Inoltre, secondo il pensatore italiano il lavoro rappresenterebbe «l'antidoto ad una scuola caratterizzata da formalismo, nozionismo, verbalismo, e perciò da passività intellettuale». Ivi, p. 138.

¹⁴⁸ *Ibidem*.

¹⁴⁹ Ivi, p. 120.

¹⁵⁰ Ivi, p. 214.

processo di insegnamento-apprendimento anacronistico e, pertanto, fine a se stesso. Nell'immaginario di Bertin l'ambiente scolastico dovrebbe invece usufruire degli «elementi ambientali in funzione dei propri fini educativi» ed estendere «la propria opera educativa al di fuori delle proprie mura, per stimolare nell'ambiente i motivi della civiltà e del progresso di cui la scuola stessa vuol essere artefice oltre che custode»¹⁵¹. Il legame tra la scuola e la società dovrebbe quindi basarsi sulla logica del *do ut des*, che garantisca un arricchimento e un miglioramento reciproco¹⁵².

In un'appendice, inserita in *Educazione alla socialità* e dal titolo *L'educazione sociale e la comprensione negli altri*, Bertin ribadiva in maniera ulteriore la necessità di educare all'apertura, al rispetto reciproco e all'altruismo, contrastando ogni forma di egoismo. Quella da lui auspicata era quindi un'educazione sociale dalle duplici finalità: da un lato essa doveva garantire l'autonomia personale, ossia fornire ai cittadini gli strumenti intellettuali necessari per pensare con la propria testa, avere un proprio giudizio critico, scongiurando il pericolo del «conformismo» e della «sottomissione dell'individuo ai poteri costituiti o alle masse», garantendo «una formazione mentale» che potesse sviluppare e fortificare nell'individualità l'atteggiamento dell'indipendenza»¹⁵³; dall'altro lato l'educazione doveva contribuire allo sviluppo dell'attitudine alla cooperazione, per evitare «allo spirito critico di rendersi strumento dello spirito di aggressività, quale diventa, ad esempio, nel gusto della polemica per la polemica, che [...] ostacola gli sforzi della collettività volti a migliorare le condizioni di vita e il livello culturale dei suoi membri»¹⁵⁴. Essere educati socialmente, attraverso attività di gruppo di tipo cooperativo, invece, avrebbe favorito un atteggiamento eterocentrico, con il quale porre in primo piano, oltre che se stessi, gli interessi, i bisogni e gli stati d'animo altrui¹⁵⁵.

¹⁵¹ Ivi, p. 217.

¹⁵² Bisogna altresì ricordare che per Bertin la scuola instaura una relazione con la società quando si aggiorna in virtù delle trasformazioni che l'ambiente sociale ha vissuto o che sta vivendo nel qui e ora. Nello specifico, l'Italia degli anni Sessanta stava iniziando a vivere, seppure lentamente e non in modo omogeneo, un processo di industrializzazione e di trasformazione economica e tecnologica che necessitava di «una sempre più attiva e responsabile partecipazione democratica», alla quale, però, si poteva rispondere attraverso un rinnovamento *anche* educativo, finalizzato a «orientare le aspirazioni professionali in relazione alle esigenze del progresso tecnologico», scongiurando il rischio che le persone, non rispondendo adeguatamente a queste trasformazioni sociali, vivano un processo di disadattamento sociale. Ivi, pp. 252-253.

¹⁵³ Ivi, p. 259.

¹⁵⁴ *Ibidem*.

¹⁵⁵ Tuttavia, Bertin ricordò la possibilità che, nonostante l'apposito intervento educativo, l'atteggiamento egocentrico permanga, mascherandosi in forme di cooperazione fittizia. L'individuo, in altri termini, potrebbe sfruttare il momento della cooperazione (sia dentro che fuori i contesti scolastici) per portare al termine il suo «progetto di affermazione o di sicurezza personale, invece di diventare il momento di un'esperienza che deve allargarsi all'infinito [...] al di là dei limiti dell'io». Secondo Bertin, quanto appena scritto spiegherebbe perché «esiste una forte tradizione democratica, dove i problemi economici e sociali non presentano una situazione di crisi, si possono constatare la presenza dell'ansietà, l'aumento delle nevrosi, la frequenza dei suicidi». Ne consegue, allora, che i problemi legati all'insicurezza e all'egoismo non siano facilmente fronteggiabili, nonostante il lavoro educativo possa contribuire in modo decisivo a ridimensionarne l'essenza. Ivi, pp. 260-261.

Inoltre, l'educazione sociale promossa da Bertin veniva presentata come un antidoto a due problemi ancora oggi presenti nelle società del XXI secolo: l'insicurezza e l'egocentrismo. Per ciò che concerne l'insicurezza, bisogna ricordare come le società della seconda metà del XX secolo contemporanee a Bertin fossero già caratterizzate da un forte senso di competizione e di rivalsa che generava negli individui ansia, insicurezza e, nei casi più gravi, depressione. Secondo Bertin educare la mente degli uomini a un pensiero libero e autonomo, potenziando «i legami di umanità con gli altri», avrebbe garantito la liberazione da questi fardelli, determinando una convivenza più serena e armoniosa con l'alterità, così come previsto dalla stessa democrazia deweyana considerata come *a way of life*.

Nel caso dell'egocentrismo, inteso come «una limitazione di vedute che impedisce al soggetto di superare un orizzonte di vita e di esperienza dominato dal sistema di relazioni centrato nella volontà di affermazione dell'io»¹⁵⁶, invece, l'educazione intellettuale e quella sociale avrebbero permesso, secondo Bertin, di debellare un simile problema, in quanto essere educati intellettualmente avrebbe favorito la formazione di una mente elastica, aperta alle opinioni altrui nonché rispettosa delle stesse. Del resto, la personalità razionale a cui il progetto pedagogico di Bertin ambiva, così come quello deweyano, doveva essere caratterizzata dall'antidogmatismo e da una propensione all'analisi critica e personale delle idee, dei valori e degli avvenimenti della propria realtà socio-culturale¹⁵⁷. Si tratterebbe, quindi, di una persona caratterizzata da una tensione di tipo ermeneutico e da una coscienza critica capace di destreggiarsi in un mondo ricco di insidie e di molteplici problematiche.

La riflessione di Bertin attorno all'educazione sociale per l'avanzamento della democrazia in Italia faceva poi riferimento a un'altra risorsa che, all'interno dei contesti educativi, era necessario far maturare, la disponibilità, a cui veniva attribuito un significato simile a quello conferito alla filosofia di Kierkegaard (1813-1855) e di Nietzsche, cioè la «capacità» di distaccarsi «da [...] ciò che significa *passione* [...] per giungere ad un'apertura dell'esperienza individuale al di là di tutte le limitazioni soggettive»¹⁵⁸. Affinché tale dote potesse svilupparsi in ciascuno, Bertin ricordava l'importanza della simpatia, della benevolenza e dell'interesse.

¹⁵⁶ Ivi, p. 260.

¹⁵⁷ Come emerge da *Lezioni di pedagogia generale* del 1967, un insieme di dispense d'un corso universitario tenuto da Bertin, il modello della *personalità razionale* costituì per lui «l'aspirazione più profonda della coscienza culturale [...], che in esso ritrova [...] la garanzia più autentica contro le minacce di alienazione [...] che oggi gravano sul destino dell'umanità». Tale personalità richiede, però, un adeguato lavoro educativo (di tipo intellettuale, sociale, fisico, emotivo e professionale) in stretto rapporto «alle esigenze che progresso tecnologico, le richieste del mondo produttivo, la istanza civile e democratica da un lato, la pericolosa tendenza del singolo ad alienarsi nelle strutture massificanti della società dei consumi o delle ideologie totalitarie da un altro lato». M. Gattullo, *La filosofia dell'educazione in Banfi, negli sviluppi del pensiero banfiano, e nella ricerca pedagogica anglosassone contemporanea*, cit., p. 233.

¹⁵⁸ Ivi, p. 262.

La simpatia era intesa come la capacità di percepire gli aspetti emotivi dell'altro; la benevolenza era descritta come la capacità «di cogliere gli aspetti positivi della persona, invece di lasciarsi trascinare dalla malevolenza, che è il piacere di mettere in evidenza il peggio dell'animo altrui»; l'interesse era considerato come la volontà di conoscere l'intera personalità dell'altro. Essere disponibili, quindi, significava per Bertin essere aperti all'altro, ai suoi stati emotivi, mentali e comportamentali, «portare l'io a interessarsi all'altro, al di là del vantaggio che può trarne sul piano dell'azione pratica (economica o politica)»¹⁵⁹, senza giudizio e critica.

L'educazione sociale promossa da Bertin può essere dunque definita come quel momento in cui si diviene capaci di collaborare con il prossimo nell'interesse di tutti, superando solitudine, egocentrismo, ansia sociale e instaurando con il mondo esterno relazioni solidali che, come già intuito da Dewey, rappresenterebbero il “segreto” per una vera forma di democrazia.

La riflessione pedagogica bertiniana attorno al tema dell'educazione sociale in funzione della democrazia deweyana non si esauriva con *Educazione alla socialità*, ma era presente anche in altre opere, ad esempio in *Scuola e società in Italia* del 1964, dove il pensatore italiano ribadiva la sua visione critica nei confronti delle scuole italiane degli anni Sessanta, criticando una programmazione obsoleta e non in linea con le richieste di una società che stava cambiando e che voleva cambiare. Per questo motivo Bertin accusava la scuola – specie quella di grado secondario – dell'Italia degli anni Sessanta che appariva ancora elitaria e i cui metodi didattici erano rigidi e poco personalizzati.

L'accusa alla scuola italiana era presente anche in *Scuola e riforme educative* del 1965, dove Bertin tentava «di stimolare la riflessione pedagogica degli insegnanti e degli educatori nei riguardi [...] dei temi più urgenti per l'adeguamento della [...] scuola, ed in particolare della nuova scuola media», che doveva «orientarsi [...] al criterio di svolgere le attitudini fondamentali della personalità preadolescente ai fini della sua maturazione complessiva»¹⁶⁰ e, in particolare, della sua crescita intellettuale. Anche in questo caso, egli, con un evidente riferimento agli insegnamenti di Dewey in materia di educazione intellettuale, consigliava alle scuole medie uniche di «stimolare il gusto per la ricerca [...], di sviluppare il senso critico» e di offrire «un'opportuna elasticità nell'uso delle tecniche metodologiche» e «una comprensione lucida e attenta verso l'allievo, non indulgente né condiscendente»¹⁶¹. Egli sottolineava, inoltre, la necessità di creare un legame di continuità tra la scuola e la società, attraverso un'educazione civica che non si limitasse «ad offrire informazioni» di

¹⁵⁹ Ivi, p. 266.

¹⁶⁰ M. Gattullo, P. Bertolini, A. Canevaro, (et al.) (a cura di), *Educazione e ragione*, cit., p. 534.

¹⁶¹ Ivi, p. 535.

natura nozionistica, ma che contribuisse «al miglioramento del costume della società in cui la scuola è inserita, attraverso tentativi di organizzazione del tempo libero, lo sviluppo di attività assistenziali» e «pratiche di una vita collettiva democratica»¹⁶². Del resto, limitarsi a imparare quali siano le istituzioni politiche, il loro funzionamento e i meccanismi che regolano la vita formale e informale quotidiana sembrerebbe un processo fine a sé stesso, poiché non garantirebbe una presa di coscienza e una responsabilizzazione delle nuove generazioni, sarebbe un apprendimento vacuo e nozionistico. L'educazione civica dovrebbe difatti avvenire in maniera trasversale, ovvero non limitarsi a una sola disciplina, ma realizzarsi mediante il contributo di tutte le materie scolastiche, sia esse umanistiche che scientifiche. Inoltre, anche in questa occasione Bertin ricordava che l'educazione alla democrazia sarebbe resa possibile se il modo di vivere democratico inteso come *a way of life* venisse *sperimentato* sin dalle classi primarie. Vivere nella e per la democrazia significava per Bertin condividere e applicare dei valori democratici, come la solidarietà e il rispetto reciproco, grazie ai quali superare qualunque forma di egoismo, di discriminazione, ma significava anche saper pensare con la propria testa senza alcuna interferenza esterna.

4.4.1 La presenza di Dewey in *Educazione alla ragione*

Una delle opere di Bertin che testimonia in maniera significativa l'eredità deweyana è *Educazione alla ragione* del 1968, pubblicato nel periodo delle contestazioni giovanili¹⁶³, dove egli ancora rifletteva sul rapporto tra scuola e società, «mettendo a fuoco le insufficienze e gli elementi di crisi di una istituzione che», fino a quel momento, non era riuscita «a dialogare con la compagine sociale e a rispondere alle profonde istanze di sviluppo»¹⁶⁴.

Bertin sentiva il bisogno di un rinnovamento significativo che potessero far rifiorire la Nazione da un punto di vista sociale, politico e culturale. Nella prefazione di *Educazione alla ragione*, infatti, parlava di un Paese ancora assediato dai fantasmi del fascismo, nonché di un mondo intero che non aveva debellato «la minaccia nucleare, [...] la politica di rivalità tra le grandi potenze», i «pericolosi

¹⁶² Ivi, pp. 535-536.

¹⁶³ Il Sessantotto fu segnato storicamente dalle contestazioni giovanili che, in quasi tutto il mondo, accusarono i sistemi di potere di strumentalizzare l'istruzione e la formazione dei più giovani per interessi di natura personale. A una «società basata sul benessere e sull'individualismo egoistico, conseguenza ed espressione del capitalismo avanzato, i movimenti della contestazione opposero un retroterra alternativo e fortemente ideologizzato nutrito di solidarietà, azione collettiva, giustizia sociale». Pertanto, «il principio di liberazione/emancipazione da tutto ciò che appariva come sfruttamento della ragione alienata costituì la trama della protesta giovanile». G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, cit., p. 115.

¹⁶⁴ F. Cambi, M. Striano, *John Dewey in Italia*, cit., p. 15.

focolai di guerra», le «guerre coloniali» e le disuguaglianze sociali, come testimoniavano gli oltre «tre milioni di uomini morti di fame ogni mese al mondo» e le «sperequazioni» e gli «attriti di classe, di razza, [...] di religione»¹⁶⁵.

In maniera simile al Dewey di *Individualism Old and New*, Bertin manifestava l'urgenza di intervenire all'interno di simili realtà sociali, al fine di realizzare «una nuova società in cui l'uomo sia considerato non sotto la duplice veste di produttore e consumatore, ma come creatore di nuove forme di vita individuali e collettive»¹⁶⁶. Tuttavia, egli attribuiva alla scuola la responsabilità di realizzare questo progetto, supportando l'uomo nel processo di allontanamento da «un atteggiamento di passività e di inerzia» intellettuale e spronandolo verso una condotta umana moralmente ed eticamente intesa, capace di «risolvere tale problematicità [...]». In direzione e nel senso indicati dal principio della ragione»¹⁶⁷.

Lo scopo di *Educazione alla ragione* era quello di fornire delle «indicazioni generali» per ciò che concerne «la metodologia dell'educazione», proponendo «una prospettiva pedagogia orientata»¹⁶⁸ in direzione della problematicità e del razionale. L'opera voleva difatti sensibilizzare gli insegnanti e gli educatori di professione a progettare e a determinare un'educazione intellettuale che sovvertisse gli equilibri della società in quel momento vigenti e che risvegliasse le facoltà di indagine potenzialmente presenti in ciascun uomo¹⁶⁹.

Il primo capitolo di *Educazione alla ragione* era dedicato al concetto di indagine connesso a quello di esperienza problematica. A tal proposito, Bertin sottolineava il valore educativo dei «momenti di problematicità e di integrazione costitutivi dell'esperienza»¹⁷⁰, sostenendo una natura problematica dell'esistenza che, lungi dall'essere considerata come un limite per l'uomo, era intesa come un *input* per il pensiero libero e creativo¹⁷¹. Nel dettaglio, così come sostenuto da Dewey in alcuni scritti giovanili quali *The Reflex Arc Concept in Psychology*, *The Quest for Certainty* e nell'opera della

¹⁶⁵ G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, cit., p. 13.

¹⁶⁶ Ivi, p. 15.

¹⁶⁷ *Ibidem*.

¹⁶⁸ Ivi, p. 16.

¹⁶⁹ Alla stregua di Dewey, Bertin confidò in una ragione che «anziché cedere alle tentazioni di una intelligenza profittatrice e astuta, inventrice di una scienza sorniona e di una tecnologia distruttiva» affermi «sia pure nell'ambito dell'utopia, la volontà di progettare l'esistenza, trasformandone significazione e orientamento in nome della differenza e della possibilità, questa è la speranza che a buon diritto può incoraggiare il lavoro dell'educatore e costruire il criterio direttivo di esso». G.M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma 2004, p. 87.

¹⁷⁰ Ivi, p. 19.

¹⁷¹ Si può affermare, pertanto, come per Bertin «ogni esperienza esistenziale» contribuisca «a costruire la personalità del soggetto» ed è «significativamente pedagogica quando riesce a collocarsi oltre la visione parziale che emerge dal suo darsi immediato, e quindi quando il soggetto che la vive prende in considerazione l'infinita gamma di possibili significati che la riguardano, riconquistandola entro lo spazio della razionalità». E. Madrussan, *Il problematicismo pedagogico di Giovanni Maria Bertin*, in «Via Borgogna 3 il magazine della Casa della Cultura», 1 (2016), p. 59.

maturità *Logic, The Theory of inquiry*, anche Bertin scriveva come il momento sorgivo dell'indagine, e quindi del pensare, dipendesse dall'incontro tra l'*io* e il *mondo*, e che fossero le problematiche e le difficoltà presenti in quest'ultimo a stimolare quel processo così travagliato e complesso chiamato "pensiero". Pertanto, al fine di determinare un'educazione intellettuale, era opportuno considerare che la mente e il pensiero originano non da circostanze idilliache, bensì da altre che sono incerte e problematiche. Da ciò si comprende come per Bertin la problematicità dell'esperienza costituisca il potere della mente, per la quale il problema rappresenta una linfa vitale¹⁷².

Bertin, seguendo la strada tracciata da Dewey, descriveva l'origine del pensiero ritenendo che un'esperienza, per dirsi educativa, doveva essere caratterizzata da due momenti: il momento problematico e il momento razionale.

Il momento problematico, inteso nella sua «problematicità», come già nella prospettiva deweyana, «si manifesta [...] nella complessità, ambiguità, instabilità, talora incongruenza e contraddizione, delle forme concrete in cui io e mondo interferiscono reciprocamente», nonché nelle situazioni conflittuali e caotiche che, in un primo momento, «possono provocare» nell'uomo «stati di frustrazione»¹⁷³ e di incertezza. Inizialmente, infatti, anche per Bertin il problema può essere percepito nella sua eccezione negativa, ovvero come un ostacolo per l'uomo che, da un momento all'altro, si ritrova invischiato in una circostanza confusa e con il timore di non riuscire a rinsavirne; in un secondo momento, però, la persona può accorgersi di come, attraverso il pensiero, possa gestire attivamente la situazione-problema, affrontando e debellando quest'ultimo, il quale «ha il suo riflesso metodologico nelle forme che caratterizzano» il «processo di pensiero»¹⁷⁴. Pertanto, con un chiaro riferimento alla pedagogia deweyana, Bertin intendeva le esperienze problematiche delle risorse in grado di stimolare la mente e di avviarne il pensare e riteneva opportuno che i contesti scolastici ricreassero esperienze di carattere problematico attraverso laboratori, discussioni d'aula e lavori di gruppo.

Il secondo momento dell'esperienza educativa, volta allo sviluppo delle doti intellettuali, è quello *razionale*, durante il quale si avvia il processo di «risoluzione della problematicità»¹⁷⁵. Il razionale di cui parlava Bertin non era però da intendersi come «un principio normativo atto a risolvere la problematicità dell'esperienza nel quadro intellettuale di una logica di tipo sillogistico», bensì come

¹⁷² Cfr. M. Contini, *Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico*, in «Sezione. Filosofia dell'educazione», (1) 2016, p. 5.

¹⁷³ G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, cit., p. 22.

¹⁷⁴ Ivi, p. 26.

¹⁷⁵ Ivi, p. 25.

un «principio [...] atto a suggerire [...] criteriologie e metodologie risolutive»¹⁷⁶. In altri termini, si trattava di quella che Dewey considerava una forma di razionalizzazione del problema, il cui fine è quello di debellare la problematicità e costituire un equilibrio. Questo momento rappresenta quindi la fase *attiva*, poiché coinvolge l'intelletto umano e le sue capacità risolutive, senza repressione e inibizione. L'esperienza, pur non possedendo «in sé la razionalità»¹⁷⁷ la stimola, facendola apparire come l'esigenza di porre fine a un momento problematico. Per Bertin la ragione rappresentava «un'istanza [...] rivolta a risolvere forme unilaterali, indeterminate, incongrue (e in tal senso problematiche) in direzione rispettivamente di pluralità, determinatezza, congruenza, acquisendo o chiarendo i criteri più opportuni per ciascuna di tali operazioni»¹⁷⁸. Come in Dewey, anche per lui la mente trae un vantaggio dalla problematicità che, pertanto, rappresenta un arricchimento, ovvero un pretesto per svilupparsi e per potenziare le proprie capacità¹⁷⁹.

Da quanto fin qui scritto emerge con chiarezza che nella prospettiva di Bertin, così come in quella deweyana, il momento della problematicità e quello della razionalità erano «intimamente e dialetticamente connessi [...], in quanto l'uno» combatteva «l'astrattezza e la rigidità personale e sociale di forme cristallizzate od involute», mentre l'altro impediva «la dispersione, la disgregazione e la reciproca eliminazione di energie culturali, sociali e personali»¹⁸⁰. La fase del problema, infatti, riguardava l'aderenza alla realtà, mentre quella razionale rappresentava la fedeltà alla ragione, due elementi indissolubili che si arricchiscono vicendevolmente.

Un ulteriore punto di contatto tra Dewey e Bertin, inoltre, è rintracciabile nell'aver considerato l'esperienza problematica nella sua valenza pedagogica, poiché essa, stimolando il pensiero, rappresenta la libertà dal dogma e da ogni sorta di passività mentale¹⁸¹. Per questa ragione, per entrambi i pensatori le scuole di diverso ordine e grado dovevano affiancare al momento della lezione e della lettura dei testi scritti quello delle attività pratiche che, costituendo problemi reali e oggettivi, potevano animare la mente e instrarla verso un libero pensare.

¹⁷⁶ *Ibidem*.

¹⁷⁷ Ivi, p. 31.

¹⁷⁸ Ivi, p. 28.

¹⁷⁹ Bertin in *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa* del 1983, chiarì come la ragione, essendo strettamente connessa con l'esperienza e i suoi problemi, «non rappresenta un principio metafisico di tipo hegeliano e che non si identifica col reale come sua necessità; e che non è fornita di una struttura definita dogmaticamente» ma, al contrario, è collegata con tutto ciò che è empirico e quindi tangibile. M. Contini, *Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico*, cit., p. 6.

¹⁸⁰ G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, cit, p. 32.

¹⁸¹ Non è di certo un caso che Bertin citi Dewey, affermando come nel suo pensiero sia presente «il motivo originario della dipendenza del pensiero dall'esperienza, del razionale dal reale, che impedisce una elaborazione sistematica del concetto della piena indipendenza della scuola dalla società». Ivi, p. 48.

Sembra fin qui chiaro, quindi, che il Bertin degli anni Sessanta riflettesse su un'educazione intellettuale che, partendo dall'esperienza problematica così come aveva inteso Dewey, permetteva ai cittadini italiani di vivere una rinascita, di emanciparsi, di prendere finalmente le distanze dall'ideologia fascista e di non soccombere alle leggi del capitalismo e a quelle del fenomeno della globalizzazione. Per questo motivo, in accordo con la prospettiva deweyana presentata in *How We Think* e in *Democracy and Education*, Bertin in *Educazione alla ragione* sottolineava l'esigenza di determinare, all'interno delle scuole e nei contesti educativi in generale, un'educazione intellettuale che fosse rispettosa della personalità degli studenti, della loro spontaneità e dei loro interessi. Pertanto, al modello educativo autoritario di matrice gentiliana che prevedeva una «sottomissione piena agli ordini», una «incarnazione della volontà superiore dello Stato»¹⁸² e un'imposizione di nozioni, di abitudini e di pensieri, sostituiva quello «libertario», al quale corrispondeva una pedagogia pienamente riconoscente della «personalità dell'allievo» e della «sua spontaneità, da difendere contro la stessa costrizione delle abitudini e nell'esclusione di ogni sforzo, attraverso «un'ambientazione educativa caratterizzata dal piacevole e perciò riempita dall'attività ludica, in cui la vita del discente possa esprimersi pienamente e senza alcuna frustrazione»¹⁸³. Secondo Bertin era dunque necessario non soccombere a un'educazione autoritaria, in quanto concorde con Dewey nel ritenere che ogni forma di autorità spegnerebbe il funzionamento intellettuale, dacché «la suggestione e l'intimidazione del castigo», per esempio, determinerebbe «nella vita del soggetto gravi risentimenti che possono renderlo timido e vile o aggressivo e violento»¹⁸⁴, ma anche passivo e incline al mero asservimento. L'educazione libertaria si presentava quindi agli occhi del pensatore italiano come l'unico modo per prendersi cura della mente, in quanto capace di ridurre progressivamente l'esercizio dell'autorità, determinando un equilibrio perfetto tra l'autorità e la libertà. Un'educazione di questo tipo dirigerebbe, infatti, senza imporre e guiderebbe senza opprimere in idee predefinite¹⁸⁵.

La questione dell'educazione intellettuale proseguiva in *Educazione alla ragione* attraverso una critica rivolta, oltre che ai metodi educativi autoritari, anche a quelli di tipo nozionistico, ancora presenti nelle scuole italiane del suo tempo. Si trattava di contesti educativi che si basavano «più sull'esercizio della memoria che su quello dell'intelligenza»¹⁸⁶, dal momento che un insegnamento dogmatico tendeva a dissipare qualunque pensiero critico, favorendo l'assimilazione passiva e non

¹⁸² Ivi, p. 61.

¹⁸³ Ivi, p. 60.

¹⁸⁴ Ivi, p. 61.

¹⁸⁵ A ben vedere quello presentato da Bertin era un vero e proprio *modello educativo di matrice democratica* che, in accordo con le teorie pedagogiche di Dewey, si opponeva a qualsivoglia scuola coercitiva.

¹⁸⁶ Ivi, p. 64.

garantendo uno studio delle materie scolastiche aperto alle interpretazioni personali, alle rivisitazioni critiche e ai collegamenti interdisciplinari. Come Dewey anche Bertin vedeva l'inadeguatezza di un modello educativo di questo tipo nel processo di educazione intellettuale, poiché implicava una didattica incentrata prevalentemente sull'insegnante che, oltre a decidere «what to teach»¹⁸⁷, stabiliva i tempi e i modi con cui impartire le nozioni e quelli mediante i quali farle apprendere, determinando un processo di insegnamento-apprendimento spersonalizzato e spersonalizzante. Bertin era inoltre consapevole che un'educazione di tipo dogmatico avrebbe dato vita a «una formazione intellettuale astratta»¹⁸⁸ caratterizzata dalla lettura e dallo studio dei libri di testo, a esclusione di qualunque attività pratica. Gli studenti coinvolti in una circostanza del genere sarebbero diventati spettatori ed esecutori passivi del proprio processo di formazione. Pertanto, Bertin criticava quelle scuole incentrate sulla lezione cattedratica che, secondo i modelli tradizionali, costituiva «il momento didattico fondamentale, il problema metodologico principale» durante il quale l'alunno era considerato solo di rado, giacché si riteneva che «la disciplina, basata su premi e castighi» e «l'emulazione» fossero «sproni sufficienti a sforzare lo scolaro nella acquisizione del sapere»¹⁸⁹. L'errore del metodo tradizionale era quello di costringere gli studenti a momenti di passività, non considerando la portata educativa della curiosità tipica dei bambini e degli adolescenti, limitandosi, invece, a una didattica incentrata sull'emulazione e finalizzata alla formazione di schiavi inconsapevoli e non certo di cittadini liberi.

Al contrario, Bertin auspicava un'educazione che, al fine di stimolare ed educare il pensiero critico, propendesse verso la realizzazione di attività pratiche la cui problematicità stimolasse le attività intellettuali. In quest'ultimo caso l'insegnante rispondeva alla domanda «how to teach»¹⁹⁰, considerando l'essere e il poter essere dei propri studenti e determinando un incontro tra «vita di cultura ed esperienza psicologica dell'alunno»¹⁹¹. Il processo educativo promosso dallo studioso italiano, doveva dunque basarsi su un rapporto dialettico tra la personalità dell'insegnante e quella dell'alunno, generando una scuola che, diversa rispetto ad ogni tipo di standard, rivedesse i tempi e i modi con cui educare e insegnare¹⁹².

¹⁸⁷ Ivi, p. 65.

¹⁸⁸ *Ibidem*, p. 65.

¹⁸⁹ Ivi, p. 131.

¹⁹⁰ *Ibidem*.

¹⁹¹ Ivi, p. 130.

¹⁹² Bertin affermò in maniera categorica che «non si possono prescrivere procedimenti standardizzati perché l'insegnante insegna e il discente impara», poiché «con un gruppo di soggetti» un metodo didattico può «conseguire risultati positivi, perché confacente al grado di maturità del gruppo», mentre «può risultare [...] controindicato con un gruppo orientato psicologicamente in senso differente». Qualunque metodo educativo e didattico deve dunque essere *flessibile* ed *elastico*, dal momento che, in ambito educativo, nulla può essere stabilito una volta per tutte e avere un valore universale. A tal

Quella promossa dallo studioso italiano era dunque una didattica incentrata su metodi attivi che ponevano al «centro dell'insegnamento non l'insegnante ma l'allievo» e «non le esigenze astratte della cultura (o della scuola), ma quelle «della natura infantile», in virtù degli interessi e degli aspetti più spontanei dei discenti. Per fare questo l'insegnamento attivo doveva avvalersi dell'attività manuale che, come già sostenuto da Dewey in *The School and Society*, procedesse secondo la maturità evolutiva raggiunta, alternando momenti di studio e di lavori in gruppo, favorendo così lo sviluppo intellettuale e garantendo un maggior senso civico per preparare le nuove generazioni a diventare i cittadini del futuro.

Come emerge nel quarto capitolo di *Educazione alla ragione*, Bertin attribuiva altrettanta importanza alla relazione tra l'educatore e l'educando. Infatti, egli ribadiva la necessità di un'educazione intellettuale che rendesse gli studenti i protagonisti del processo di insegnamento-apprendimento. Nel dire questo, però, egli non sminuiva l'importanza del ruolo dell'insegnante, bensì prendeva le distanze da «quella retorica dell'educatore» gentiliano¹⁹³ «che vuole fare di questi la guida spirituale dell'alunno, il forgiatore del suo destino»¹⁹⁴. Come in parte già ricordato, nell'immaginario bertiniano il maestro doveva essere una guida, ovvero un «esempio del coraggio morale», una «testimonianza di disponibilità etica»¹⁹⁵ senza detenere, però, il monopolio della crescita e del destino del suo discente, né manipolarne l'essenza.

In merito alla relazione educativa, Bertin manifestava ancora una volta di essere in sintonia col pensiero pedagogico deweyano e metteva in guardia gli educatori da due errori comunemente commessi: la realizzazione di relazioni incentrate su una distanza netta tra l'educatore e l'educando, che ostacolerebbe il lineare processo educativo; la creazione di una relazione educativa basata sull'eccessiva vicinanza tra i due protagonisti del processo educativo che, con il tempo, determinerebbe delle conseguenze negative, come l'attaccamento da parte dell'educando all'educatore, ostacolando la creazione di un'identità personale causata da una sopraffazione psicologica proveniente da una persona più matura (l'adulto) a danno di una in fase di formazione (l'educando). Quest'ultimo, coinvolto in una simile circostanza, potrebbe infatti interiorizzare i principi etici, morali e valoriali in modo acritico, e non attraverso una «graduale e personale

fine, Bertin intese come «necessario» escludere «recisamente ogni didattica normativa e dogmatica che» pretendesse «di fornire all'insegnante ben definite soluzioni». Pertanto, egli sostenne l'idea di un processo didattico che fosse «privo di ogni rigidità aprioristica e flessibile a sollecitazioni che si scoprono durante il lavoro stesso» e mediante l'incontro diretto con gli studenti. Ivi, p. 135-136-137.

¹⁹³ Per approfondimenti si rimanda a: M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Laterza, Bari 1981, pp. 75-89.

¹⁹⁴ Ivi, p. 224.

¹⁹⁵ G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, cit., p. 225.

maturazione di esperienze e prospettive»¹⁹⁶. Secondo Bertin ciò si sarebbe verificato qualora la persona in formazione avvertisse il desiderio di voler compiacere il proprio educatore, cercando in tutti i modi di somigliargli e di emularne i gesti, le parole e persino i pensieri, al fine di ottenere lodi e buoni voti¹⁹⁷.

Contrariamente a quanto detto, per il pensatore italiano la parola chiave del rapporto educativo doveva essere equilibrio: se da un lato era necessario che la relazione educativa non si basasse sull'indifferenza tra le parti coinvolte, dall'altro lato era parimenti fondamentale che l'educatore, lungi dal divenire un avversario per l'educando o il suo amico fidato, non perdesse mai di vista il suo obiettivo principale, quale quello di guidare gli educandi nel percorso di crescita e di maturazione personali sia in senso intellettuale che morale. Come in Dewey, anche in Bertin il "segreto" del buon processo educativo risiedeva quindi in un maestro che fosse capace di esserci senza eccedere, che sapesse quando intervenire e quando, invece, limitarsi a osservare; che guidasse senza ostacolare, favorendo l'autonomia e non il mero asservimento. Solo un educatore di questo tipo, tanto in Bertin quanto in Dewey, avrebbe garantito lo svolgimento di un'educazione intellettuale intesa come acquisizione di tutte quelle competenze cognitive con cui essere soggetti liberi, autonomi e cittadini di una società realmente democratica¹⁹⁸.

Proseguendo con la lettura di *Educazione alla ragione* è possibile scorgere, in maniera ancora più evidente, il *trait d'union* tra il pensiero di Dewey e quello di Bertin. Con un linguaggio che ricorda molto quello dell'americano, egli chiariva infatti il fine ultimo del lavoro educativo, in primo luogo ribadendo come l'educazione dovesse mirare non all'assorbimento passivo dei «contenuti», né all'appagamento delle «istanze» e delle «esigenze soggettive», bensì al «superamento delle molteplicità ed eterogeneità delle forme [...] differenziate ed in divenire, secondo le quali si presenta l'universo del sapere, e della particolarità ed instabilità della curiosità del singolo»¹⁹⁹.

Dimostrando di aver letto e interiorizzato *How We Think*, Bertin sosteneva inoltre che l'educazione intellettuale dovesse escludere ogni forma di assimilazione del sapere che consistesse nella mera

¹⁹⁶ Ivi, p. 233.

¹⁹⁷ Bertin ammonì tutti gli educatori che instaurano con i propri educandi un rapporto estremamente confidenziale. Quest'ultimo fu da lui inteso come pericoloso «perché può facilmente sdrucchiolare in un atteggiamento di indulgenza se non di compiacimento, e comunque di attenzione inopportuna, verso ciò che può esigere in molti casi ammonizione, rimprovero o, di proposito, disattenzione». In altri termini, un simile rapporto costituirebbe «il nascere di un'atmosfera *sentimentale* tra maestro e scolari» che, a lungo andare, farebbe venir meno l'autorevolezza di cui un educatore dovrebbe godere per portare avanti il proprio progetto educativo. Ivi, p. 234.

¹⁹⁸ A questo riguardo, Bertin esaltò l'importanza di un educatore in grado di *comprendere* i propri educandi, ovvero riesca ad aprirsi alla loro «personalità», modificando il proprio lavoro educativo-didattico tenendo conto dell'essere e del poter essere dei discenti. Ivi, p. 239.

¹⁹⁹ Ivi, pp. 129-130.

ripetizione delle conoscenze, delle dottrine e delle notizie, in quanto è da questo tipo di assimilazione che «la potenzialità costruttiva», creativa, critica «e dinamica dello scolaro non» sarebbe stata che «sollecitata [...] in scarsissima misura», rischiando di logorarsi attraverso una «faticosa opera di immagazzinamento mnemonico di dati e di nozioni»²⁰⁰. Anche per Bertin l'educazione intellettuale non poteva quindi non essere accompagnata da una partecipazione attiva da parte dello studente, la mancanza di questo elemento avrebbe determinato, oltre che un processo educativo fine a se stesso, una forma di reticenza nei confronti di esso.

È evidente come il pensiero pedagogico bertiniano abbia intrattenuto un dialogo con quello di Dewey, rielaborandolo e contestualizzandolo. Soprattutto nei suoi scritti a carattere pedagogico, infatti, Bertin dimostrava infatti di aver ereditato dallo studioso di Burlington il senso profondo dell'educazione che, non limitandosi all'assimilazione di contenuti, mira alla formazione di una personalità razionale che «accetta le contraddizioni» e gli aspetti problematici «della esistenza», impegnandosi «a risolverle sul piano stesso concreto in cui esse insorgono [...] in un travaglio d'incessante integrazione che struttura la soggettività con gli elementi sociali e culturali che le danno senso e concretezza»²⁰¹. Del resto, era opinione comune di entrambi gli autori ritenere che un individuo intellettualmente ben formato non sfugga dinnanzi a un problema, ma lo affronti utilizzando il proprio potenziale cognitivo.

Non va inoltre trascurato come Bertin ereditasse da Dewey anche il valore della democrazia e la possibilità di determinarla attraverso l'educazione intellettuale. Agli occhi dei due studiosi, infatti, l'individuo razionale diviene capace di combattere qualunque tipo di discriminazione sociale e di preservare l'essenza della democrazia. Anche per Bertin l'individuo intellettualmente formato rappresentava quindi una persona in grado di «impegnarsi attivamente nella vita sociale e culturale del suo mondo con lungimiranza di prospettive, disponibilità ed intensità di affetti»²⁰². L'uomo educato in senso intellettuale avrebbe una mente elastica e aperta, grazie alla quale superare «la propria astrattezza da singolo» a favore di un atteggiamento verso l'altro che sia una «attiva collaborazione nel lavoro e nella attiva solidarietà nel campo politico-sociale»²⁰³.

L'educazione intellettuale promossa da Bertin in *Educazione alla ragione*, alla stregua di quella deweyana, può essere allora intesa come un tentativo di coniugare l'acquisizione delle conoscenze

²⁰⁰ Ivi, p. 130.

²⁰¹ Ivi, p. 106.

²⁰² Ivi, p. 112.

²⁰³ Ivi, pp. 111-112.

disciplinari in modo attivo e critico con la formazione di un'intelligenza che alimenti e tuteli l'essenza di una società democratica²⁰⁴.

4.4.2 Il principio pedagogico dell'educazione intellettuale in Bertin

Dopo la pubblicazione di *Educazione alla ragione*, Bertin proseguiva la riflessione sulla formazione intellettuale nei testi *Società in trasformazione e vita educativa*, *Crisi educativa e coscienza pedagogica*, *Educazione al cambiamento* e *Scuola e Società e domanda educativa*, nei quali emergeva un vivo interesse per Dewey, soprattutto per la sua volontà di promuovere una scuola atta a realizzare un'educazione intellettuale che favorisse il miglioramento e il potenziamento di una società democratica.

In *Società in trasformazione e vita educativa* del 1969, Bertin, seguendo il Dewey di *The School and Society*, tentava di motivare gli educatori e gli insegnanti affinché avviassero un'educazione che concorresse alla realizzazione di una «collettività democratica» in linea con la «volontà di progettare [...] e realizzarsi come *educazione all'autenticità*»²⁰⁵ e che favorisse la formazione di future generazioni capaci di pensare in modo critico, libero e attivo. Un tema particolarmente rilevante nell'opera in questione era l'educazione alla libertà intesa come un «educare il soggetto a difendere la pienezza del proprio sviluppo contro intrusioni e costrizioni che ne limitino e deformino la potenza vitale», favorendo, al contrario, lo sviluppo di tutte quelle forze – soprattutto intellettuali – necessarie a «razionalizzare la vita personale»²⁰⁶.

La necessità di educare alla libertà era inoltre giustificata da Bertin in virtù di una consapevolezza: l'individuo non è libero ontologicamente, ma acquisisce tale capacità con il tempo e mediante un apposito processo educativo. Detto altrimenti, ciascun uomo non nasce libero per natura, ma può divenirlo, ed è responsabilità del lavoro educativo far sì che ciò accada.

Anche in *Società in trasformazione e vita educativa* del 1969, Bertin era in dialogo con le teorie deweyane e sosteneva l'esistenza di una scuola aperta alla società, i cui processi di insegnamento-apprendimento dovevano essere strutturati in base alle richieste e alle necessità del mondo esterno.

²⁰⁴ Sia per Dewey che per Bertin una mente educata a pensare in modo libero e autonomo costituirebbe l'essenza di una società retta su principi democratici quali la pace, la solidarietà e il rispetto, contribuendo ad allontanare la realtà sociale da direzioni anti-democratiche e di natura belligerante.

²⁰⁵ M. Gattullo, P. Bertolini, (et al.) (a cura di), *Educazione e ragione*, cit., p. 537.

²⁰⁶ *Ibidem*.

Come avvenuto già in *Educazione alla ragione*, anche in questa occasione il pensatore italiano dedicava alcune pagine al ruolo dell'insegnante, sottolineando la necessità «di riconoscere l'alunno come partecipante attivo della vita scolastica»²⁰⁷ e non come un mero spettatore passivo. A tal proposito, Bertin ricordava ai docenti l'importanza di rivedere i propri metodi di insegnamento in maniera costante, adattandoli alle necessità di ogni singolo studente coinvolto.

Al fine di individuare le implicazioni deweyane in Bertin, è necessario leggere il contenuto di un'altra sua opera dal titolo *Crisi educativa e coscienza pedagogica* risalente al 1971, dove egli accusava i sistemi educativi di utilizzare metodi ancora «dogmatici» e finalizzati al mero «indottrinamento»²⁰⁸. Secondo Bertin, lo sviluppo intellettuale è un modo, già deweyano, per sopperire alla «sofferenza esistenziale»²⁰⁹, ovvero a una vita inautentica dove ciascun uomo è vittima della massa, della folla e della propaganda. Per lo studioso italiano essere formati intellettualmente significava emanciparsi da un'esistenza di questo tipo assumendo le redini della propria vita. Pertanto, l'intelletto umano era da lui considerato una risorsa in grado di determinare una «condanna recisa [...] di tutto quanto tende a impoverire, a deformare, a isterilire l'incessante potenza creativa dell'uomo nel confuso e nel contraddittorio»²¹⁰. Per questa ragione, il pensatore italiano denunciava, ancora una volta, una scuola basata unicamente sulla lezione, sulla ripetizione mnemonica e sull'asservimento mentale, preferendole una che stimolasse il libero pensare e il libero agire. A sostegno della sua idea, Bertin faceva riferimento ad alcuni studiosi che favorivano metodologie educative a sostegno di una crescita cognitiva: Jerome Bruner (1915-2016), Burrhus Skinner (1904-1990) e, chiaramente, Dewey.

L'attenzione di Bertin all'educazione intellettuale era presente anche in *Educazione al cambiamento* del 1967, in cui veniva affermata la possibilità di un mutamento sociale per mezzo di una formazione intellettuale realizzabile nelle scuole di vario ordine e grado.

È bene ricordare che, nonostante la presenza di un contesto culturale animato dalle teorie di Ivan Illich (1926-2002), che con la sua opera *Descolarizzare la società* del 1971 che accusava l'istituzione scolastica definendola corrotta e disfunzionale, Bertin non sostenne mai il declino delle istituzioni educative. Egli preferì piuttosto promuovere una «ricomposizione» del mondo scolastico, ovvero una revisione attraverso cui avviare un'educazione che concorresse alla formazione di un uomo

²⁰⁷ Ivi, p. 538.

²⁰⁸ Ivi, p. 539.

²⁰⁹ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, cit., p. 42.

²¹⁰ M. Gattullo, P. Bertolini, A. Canevaro (et al.) (a cura di), *Educazione e ragione*, cit., p. 540.

liberamente pensante²¹¹. Come Dewey, quindi, anche Bertin sosteneva il valore educativo dei contesti scolastici, che necessitavano di una revisione in un'ottica progressiva, affinché divenissero luoghi in cui educare i cittadini alla società democratica, ossia a una società lontana dall'affanno economico e dagli interessi di classe.

Un'ultima opera in cui è possibile rintracciare, sebbene indirettamente, l'influenza deweyana nel pensiero pedagogico di Bertin è lo scritto della maturità dal titolo *Scuola, società e domanda educativa* del 1985, in particolare nelle riflessioni dedicate al ruolo dell'insegnante che, come in *How We Think*, veniva definito un artefice intelligente, giacché dovrebbe non solo insegnare la propria disciplina, ma contribuire a una crescita della personalità dello studente, preparandola al vivere collettivo e alla responsabilità civile.

Per questa ragione, Bertin chiariva come le caratteristiche dell'insegnante non dovessero esaurirsi nelle competenze disciplinari, ma interessare anche quelle di tipo "umano", attraverso le quali diventare persone attente, empatiche e quindi vicine agli stati emotivi di ciascun studente. Molti docenti del suo tempo venivano accusati di essere egocentrici, distaccati, rigidi, disorganizzati e legati a una *routine* scolastica priva di ogni valore educativo, laddove invece l'insegnante avrebbe dovuto avere uno stile democratico che, come il leader intellettuale di Dewey, fosse capace di garantire a tutti la partecipazione al proprio processo educativo con ammirazione e riconoscenza.

Un ruolo importante era dunque ricoperto dalla compartecipazione alla vita scolastica degli insegnanti e degli allievi, uno scopo perseguibile laddove i docenti fossero formati per «*organizzare e [...] animare*»²¹² il proprio lavoro docimologico, nonché abili nel «*predisporre, insieme agli studenti, progetti relativi a tale partecipazione e di portarli avanti con esiti positivi*»²¹³, scongiurando il possibile utilizzo di metodologie dispotiche e assolutiste che conducevano gli studenti ai margini della vita scolastica.

In *Scuola, società e domanda educativa*, inoltre, Bertin proseguiva la sua analisi critica nei confronti dell'Italia del suo tempo e analizzava alcune problematiche che richiedevano un intervento pedagogico: l'«*inquietudine dei giovani [...] frustrati*» dalla «*società*» e incapaci di rispondere alle richieste costanti di essa²¹⁴. Egli ricordava ai professionisti dell'educazione la possibilità di rispondere a simili emergenze educative attraverso un investimento sui processi educativi destinati alla crescita intellettuale. Soprattutto quest'ultima era descritta come essenziale per sopperire allo stato di apatia

²¹¹ Ivi, p. 547.

²¹² Ivi, p. 18.

²¹³ Ivi, p. 19.

²¹⁴ Ivi, p. 129.

e al senso costante di inferiorità avvertito dalle nuove generazioni degli anni Ottanta. L'educazione intellettuale promossa da Dewey prima e da Bertin poi avrebbe conferito agli uomini e alle donne del futuro gli strumenti necessari per affrontare le problematiche della vita. D'altra parte, essere educati da un punto di vista intellettuale significa detenere le redini della propria vita e prendere le distanze dagli stereotipi, dai pregiudizi e dall'omologazione, riuscendo ad affermare sé stessi in modo libero, autonomo e creativo.

Si può quindi affermare come Bertin rappresenti uno dei pensatori italiani che, nel corso del secondo dopoguerra, dedicò un'attenzione particolare alle tesi pedagogiche di Dewey, interiorizzandole in modo creativo e adattandole a un contesto sociale, culturale e politico ben diverso da quello americano, ma che necessitava di cambiamenti attraverso l'intervento del lavoro educativo.

Nonostante in Italia in molti attualizzarono e interiorizzarono gli insegnamenti deweyani al termine della Seconda guerra mondiale, Bertin lo fece in modo accattivante, in quanto fu abile nell'utilizzare l'eredità deweyana al fine di promuovere un processo di ripresa e di trasformazione sociale che partisse dalle mura scolastiche, trasformandole e migliorandole affinché ogni forma di sopraffazione politica, ideologica, sociale ed economica potesse non ripresentarsi. Quello di Bertin rappresentò quindi un pensiero pedagogico lungimirante, il cui scopo non si esaurì nel reiteramento degli equilibri di una società che, appena terminata la guerra, era vittima della paura e del caos, ma nella promozione di modi nuovi di intendere e di fare tanto la scuola quanto la società.

4.5 Dewey in Italia: dagli anni Ottanta ai nostri giorni

Molti studiosi sono concordi nel ritenere che gli anni Ottanta e gli anni Novanta del Novecento furono cruciali per la diffusione del sistema di pensiero deweyano in Italia, in quanto fu in questi anni che fu avviata una revisione dei curricula scolastici che suggeriva alla cultura italiana di rileggere il pensiero pedagogico di Dewey al fine di ripensare il sistema scolastico alla luce delle sue idee progressive e innovative. Testimonianza di un simile intento è il Convegno tenutosi a Urbino nel 1984 e interamente dedicato alla figura di Dewey dal titolo *Dewey ieri ed oggi*. La realizzazione di un Convegno Nazionale dedicato al pensatore americano poté difatti avvenire per tre motivi principali: la prima motivazione riguardava la presenza, durante la seconda metà del XX secolo, di una divulgazione delle opere deweyane che, a differenza del primo Novecento, era ampia e meticolosa, permettendo ad appassionati di pedagogia e del mondo educativo di avvicinarsi all'immaginario

teorico del pensatore americano scoprendone caratteristiche e aspetti peculiari; il secondo motivo aveva a che fare con la presenza ormai copiosa di studi specifici su Dewey, accompagnata da veri e propri approfondimenti di alcune linee tematiche (come l'ideale di democrazie e l'educazione per esperienza) e da «confronti ed aperture dialogiche con altri esponenti della filosofia e della pedagogia del Novecento»²¹⁵; la terza ragione aveva invece a che fare con le trasformazioni sociali, economiche, politiche e culturali che avvennero tra gli anni Ottanta e Novanta a livello nazionale e internazionale grazie ad eventi significativi come la dissoluzione dell'Urss, la Guerra del Golfo, la riunificazione tedesca, la nascita dell'Unione Europea e, in particolare, il delinearsi di società sempre più multi-etniche, consumistiche, tecnologiche e globalizzate, delle circostanze che rendevano le teorie pedagogiche deweyane utili alla realizzazione della democrazia attraverso appositi interventi educativi.

L'interesse per il filosofo e pedagogista americano nel corso del secondo Novecento fu comprovato anche dal saggio di Franco Cambi pubblicato per la rivista «Scuola e città» nel 1995, dove veniva presentata «una puntuale ricostruzione della ricezione del pensiero deweyano in Italia tra gli anni Sessanta e Novanta» e messe «a fuoco le molteplici chiavi di lettura della speculazione deweyana»²¹⁶. Altresì importante, in tal senso, furono i lavori di Giuseppe Spadafora e di Luciana Bellatalla che, oltre ad aver introdotto in Italia una lettura più accurata del pensiero deweyano, fecero chiarezza sulla recezione italiana della sua pedagogia a partire dal secondo dopoguerra²¹⁷.

Tra gli anni Settanta e Novanta, quindi, la pedagogia di Dewey e le sue cornici teoriche divennero «un punto di riferimento consolidato»²¹⁸, dal quale non si poteva più prescindere, dal momento che egli diede «il maggior contributo alla costruzione [...] di una metodologia educativa democratica e quindi ispirata a criteri di libertà, di solidarietà e emancipazione personale e sociale, [...] così strettamente legate tra loro e [...] non separabili»²¹⁹. Tutto questo poteva certamente guidare l'Italia del secondo Novecento nel processo di consolidamento dei principi e dei valori democratici in un Paese che stava subendo delle trasformazioni sul piano politico, economico e sociale, nonché sempre più multi-etnico ed esposto a modi nuovi di stare insieme mediati dalla diffusione e dall'utilizzo delle nuove tecnologie. Ben presto, insomma, le coordinate teoriche dello studioso di Burlington

²¹⁵ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, cit., p. 157.

²¹⁶ F. Cambi, M. Striano, *John Dewey in Italia*, cit., p. 30.

²¹⁷ A questo proposito, si rimanda a: *Interpretazioni pedagogiche deweyane in America e in Italia* di Giuseppe Spadafora del 1997 e il volume di Luciana Bellatalla dal titolo *John Dewey e la cultura italiana del Novecento* del 1999.

²¹⁸ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, cit., p. 157.

²¹⁹ F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1991, p. 9.

costituirono «il passaggio entro il quale gran parte della pedagogia italiana» dispose «i propri percorsi, [...] al di là di certi schieramenti culturali propri degli anni Cinquanta»²²⁰, utilizzandoli come dei punti di riferimento a partire dai quali istituire una pedagogia che fosse al passo con i temi e che garantisse il rispetto e l'essenza della democrazia.

Tuttavia, è bene ricordare come in Italia l'interesse per Dewey sia ancora oggi presente, com'è dimostrato dai «riferimenti bibliografici della letteratura pedagogica contemporanea»²²¹, nonché dai lavori di ricerca di studiosi contemporanei dei già citati Spadafora e Bellatalla, ma anche di quelli di Maura Striano. A ciascuno dei tre studiosi può essere attribuito il pregio di aver fatto luce, di recente, su alcuni aspetti salienti delle teorie deweyane. Nel dettaglio, a Spadafora va attribuito il merito di aver individuato l'essenza del concetto di democrazia in Dewey e la sua relazione con il processo educativo; a Bellatalla va invece riconosciuta l'abilità nell'aver rintracciato il «peso specifico» che le teorie del pensatore statunitense hanno «assunto nella cultura italiana, dove è stato un “maestro” di riflessività filosofica e pedagogica, [...], ma è stato anche un pensiero ripreso, sviluppato» e «potenziato»²²²; mentre a Striano va attribuita la capacità di aver individuato in Dewey una pedagogia sociale orientata alla crescita globale dell'uomo e della società.

Pertanto, è possibile affermare che gli insegnamenti deweyani continuano ancora oggi «a circolare [...] nel pensiero di un po' tutti i pensatori di area laica, nel quale pensiero»²²³ Dewey «ha lasciato tracce strategici sensibili a livello sociale, politico, epistemologico. Gli insegnamenti filosofici e pedagogici dello studioso di Burlington tengono quindi ancora viva la ricerca italiana, rappresentando «una buona, anzi, un'ottima guida»²²⁴ e dimostrando quanto meritevoli di attenzione siano i suoi scritti.

Gran parte delle opere di Dewey appaiono quindi ancora attuali e meritevoli di essere rilette tenendo conto delle circostanze sociali, politiche e culturali odierne. Pertanto, appare evidente come il filosofo e il pedagogista americano, «ancora oggi come lo fu ieri» rappresenti per l'Italia «un vero Maestro» o, per meglio dire, «*il Maestro*»²²⁵ dei Maestri.

Come in parte già ricordato, l'attualità del pensiero deweyano dipende soprattutto dalla sua idea di educazione strettamente connessa con la democrazia intesa come una forma di vita associata. Quest'ultimo rappresenta un argomento di estrema rilevanza per le realtà educative del XXI secolo

²²⁰ *Ibidem.*

²²¹ Ivi, p. 32.

²²² F. Cambi, M. Striano, *John Dewey in Italia*, cit., p. 103.

²²³ Ivi, p. 105.

²²⁴ *Ibidem.*

²²⁵ *Ibidem.*

che, oggi più che mai, sono chiamate a fare i conti con delle società molto complesse, multietniche, multireligiose, globalizzate e vittime di un mero e vacuo individualismo, che richiede un intervento educativo che preservi e reiteri l'essenza della democrazia²²⁶. Dewey parlava infatti molto del problema della globalizzazione e del fenomeno dell'individualismo²²⁷, sostenendo l'idea che una società democratica dovesse essere animata da quello che lui stesso chiamava "nuovo individualismo", ovvero l'esplicazione di «tutto ciò che è distintivo e potenzialmente creativo negli individui» favorendo una «personale partecipazione alla formazione di una civiltà con responsabilità e interessi condivisi»²²⁸ e costituendo una «relazione associativa con gli altri individui»²²⁹. È evidente, allora, che la teoria deweyana sia utile al mondo del XXI secolo per promuovere una democrazia che abbia a cuore «la formazione del cittadino come persona unica e irripetibile e diversa dagli altri con le sue specificità ma anche con le sue tensioni universali e etiche che lo aprono al mondo e ai problemi della vita»²³⁰, contrastando l'omologazione a cui gran parte degli uomini e delle donne d'oggi tendono.

Tuttavia, in Italia si dà ancora così tanta rilevanza al pensiero deweyano per innumerevoli motivi, alcuni dei quali riguardano una moltitudine di scuole promotrici di un apprendimento antidogmatico, disinteressato alle capacità intellettuali degli studenti e scarsamente incline a contribuire alla realizzazione di una democrazia intesa come un modo di vivere e di fare comunità. Rispetto a quest'ultimo punto, appare evidente come siano tutt'altro che pacifiche le società attuali dove «si accumulano tensioni profonde, che [...] possono manifestarsi ed esplodere [...] nelle forme più incongrue e contraddittorie, tanto più se il livello culturale si abbassa» e dove «la capacità di comprensione dei fenomeni si smarrisce», favorendo «quote crescenti di popolazione» vittime di «populismi d'ogni specie»²³¹. Al contrario, «una democrazia non può essere [...] definita» soltanto «politicamente, da un ordinamento e da un complesso di tecniche di libertà, perché la democrazia», come insegna Dewey, «vive soprattutto come fatto sociale, come *ethos*, perché costituisce un *modus*

²²⁶ Va a questo proposito ricordato come per Dewey la democrazia rappresenti «un'ideale regolativo e speculativo [...] che deve rispondere a due requisiti:» l'assenza di «un sovrano o una *élite* che domina sulla maggioranza dell'opinione pubblica»; l'esistenza di una maggioranza che deve «condividere valori comuni legati soprattutto alla continua e progressiva costruzione di valori secondo la teoria deweyana della continuità mezzi-fini». Ivi, p. 109.

²²⁷ Si veda, a questo proposito, lo scritto *Individualism Old and New* del 1930, la cui edizione italiana fu pubblicata nel 1949 per la casa editrice La Nuova Italia di Firenze.

²²⁸ R.M. Calcaterra, *Idee concrete, percorsi nella filosofia di John Dewey*, cit., p. 75.

²²⁹ G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia*, cit., p. 71.

²³⁰ F. Cambi, M. Striano, *John Dewey in Italia*, cit., p. 108.

²³¹ M. Ricciardi, *Le molte lezioni di Democrazia ed educazione*, in M. Fiorucci, G. Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, RomaTre Press, Roma 2017, p. 165.

vivendi, accompagnato e sostenuto da ideali, da moduli di comportamento, da credenze di valori»²³². Come si è già detto, ciò che serve non è conoscere cosa sia la democrazia da un punto di vista strettamente giuridico, amministrativo, politico e quindi teorico, ma sperimentare cosa essa sia, sviluppando specifiche competenze – sia di natura intellettuale che sociale – all’interno delle realtà scolastiche in maniera trasversale e multidisciplinare, preparando le nuove generazioni a una reale e sentita vita democratica²³³.

Queste considerazioni inducono ancora oggi studiosi, pedagogisti e insegnanti italiani a ritornare al pensiero di Dewey, al fine di rintracciarne alcuni spunti di riflessione che possano fare luce sulle situazioni attuali e che guidino il processo educativo verso il compimento di una democrazia che non sia solo mero formalismo, bensì un modo di pensare, di essere, di agire e di interagire. Favorire il processo di democratizzazione, infatti, non significa limitarsi alla trasmissione di «saperi» che permettono «all’individuo di adeguarsi ai comportamenti corretti sanciti dalla società; un processo educativo» significativo deve fondarsi, al contrario, «sull’autonomia degli educandi e sul loro essere soggetti in grado di dare senso e significato all’ambiente in cui vivono»²³⁴. In una prospettiva di questo tipo è dunque fondamentale ripensare il «ruolo sociale e politico dell’educazione», il che richiede «una profonda problematizzazione del concetto di democrazia, [...] come forma di vita associata e come modello morale»²³⁵. Per tale ragione, è possibile affermare la necessità di

ripensare a una nuova filosofia della società, un’educazione progressiva e estetica dell’individuo per costruire “nuova democrazia”, un modello di democrazia che umanizzi l’azione della tecnologia nel mondo e ipotizzi una “libertà sostenibile” dell’individuo in relazione ai condizionamenti culturali, mediatici, politici e economici. Questa ipotesi filosofica rimane uno dei capisaldi del pensiero deweyano, ma soprattutto sorge dalla condivisione dei valori della partecipazione [...] della maggioranza dell’opinione pubblica e dei soggetti che vivono, lavorano nelle piccole comunità per democratizzare [...] i valori universali della “Grande Comunità”, della comunità globale²³⁶.

²³² A. Criscenti, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, Bonanno, Acireale-Roma 2005, p. 35.

²³³ Questo è quanto accadde con l’introduzione dell’educazione civica delle scuole secondarie, attraverso il decreto legge n. 585 risalente al 13 giugno 1958, con il quale, per volere dell’allora ministro dell’Istruzione Aldo Moro (1916-1978), fu introdotta nella scuola secondaria l’insegnamento dell’Educazione civica, una disciplina il cui scopo principale fu quello di promuovere, tra le nuove generazioni, uno studio attento e accurato del sistema politico e istituzionale italiano. Tale progetto di riforma, però, ebbe poca efficacia educativa a causa dell’«assenza di trasversalità e collegialità» e della riduzione di questa disciplina a uno studio meccanico e retorico della Costituzione, che non favoriva un processo di democratizzazione della società significativo, bensì una preparazione teorica fine a se stessa. S.A. Scandurra, *L’educazione alla democrazia nel sistema educativo di istruzione e formazione italiano*, cit., p. 39.

²³⁴ *Ibidem*.

²³⁵ F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, cit., p. 37.

²³⁶ G. Spadafora, *John Dewey*, cit., p. 32.

4.5.1 Leggere Dewey nel tempo del Covid-19: l'attualità dell'educazione intellettuale

L'emergenza sanitaria mondiale causata dal Covid-19, che nei primi mesi del 2020 ha provocato più di trecento mila morti in tutto il mondo, sta rendendo le tesi deweyane rivolte all'educazione intellettuale e alla realizzazione di una democrazia intesa come *a way of life* sempre più attuali. La pandemia ha infatti sovvertito gli equilibri internazionali in modo silente e immediato, manifestando l'esigenza di un'educazione intellettuale che, secondo gli insegnamenti deweyani, contribuisca ad affrontare un problema sociale di tale entità. Pertanto, oggi più che mai vi è il bisogno di compiere quella democrazia intesa come *a way of life* di cui parlava il filosofo e pedagogista americano, nonché di realizzare un'educazione al pensiero riflessivo e alla responsabilità civica da lui teorizzata in scritti come *How We Think, Democracy and Education* ed *Ethics*. A ben vedere, soprattutto quest'ultima opera, risalente al 1932, appare oggi particolarmente significativa, poiché è qui che Dewey ribadiva l'importanza di educare personalità responsabili e intellettualmente deste²³⁷. Quest'ultime rappresentano elementi imprescindibili per una società realmente democratica, il cui sviluppo è reso possibile attraverso l'utilizzo di alcune metodologie educative che esulano dalla mera fruizione dei libri di testo ma che, al contrario, si avvicinano ad un'idea di scuola che si avvale di attività pratiche e laboratoriali che stimolano il rapporto diretto con i pari, sollecitando il dibattito, il confronto e la convivialità²³⁸. Se è vero, dunque, che la democrazia è *a way of life*, cioè una prassi esistenziale in grado di assicurare una vita retta su principi quali la solidarietà, la fratellanza, il rispetto e la pace, è necessario superare la convinzione che il cittadino democratico si formi attraverso delle conoscenze teoriche apprese mnemonicamente. L'educazione alla democrazia si realizza attraverso una cura della mente e delle sue capacità, ma anche mediante delle esperienze che sostengano «l'acquisizione di modalità comportamentali individuali e sociali»²³⁹, con cui realizzare una democrazia intesa come un modo di vivere, di interagire e di abitare il mondo.

Come si è scritto in precedenza, lo stesso Dewey era però consapevole di quanto fosse difficile determinare una scuola e un'educazione di questo tipo e di come nelle società molto spesso prevalgano persone che preferiscono gli interessi privati a quelli pubblici, a causa della convinzione che le attività collettive non rappresentano una risorsa per la propria crescita personale, bensì un

²³⁷ A tal proposito, in *Ethics* Dewey affermò la necessità di formare una «moral personality, its character and its responsibility». J. Dewey, *Ethics*, Henry Holt and Company, New York 1932, p. 127.

²³⁸ È bene precisare come secondo Dewey la concezione morale abbia una *social origin*, ovvero un'origine sociale, in quanto l'uomo, essendo un organismo che vive in una struttura sociale, ne può influenzare e costituire l'essenza, anche quella di tipo morale. V.T. Thayer, *Formative Ideas in American Education*, Mead & Company, New York 1965, p. 268.

²³⁹ A. Scandurra, *L'educazione alla democrazia nel sistema educativo di istruzione e formazione italiano*, cit., p. 44.

limite²⁴⁰. Soprattutto in una circostanza come quella pandemica è fondamentale affrontare un simile problema attraverso un'educazione alla responsabilità civica, la quale garantirebbe una convivenza sociale basata sulla solidarietà, sul rispetto e sulla cura dell'altro, valori oggi spesso ostacolati da discriminazioni di vario tipo. Tali fenomeni sono ulteriormente aggravati dalla pandemia da Covid-19, a causa della tendenza a considerare l'altro un portatore potenziale della malattia e, per questa ragione, meritevole di essere trattato con timore e diffidenza: «è il trionfo dell'individualismo più sfrenato, del più retrivo ed egoista dei solipsismi»²⁴¹. Alla stregua di un'America individualista e schiava degli interessi di natura capitalista di cui Dewey parlava in *Individualism Old and New*, ancora oggi gran parte del mondo sembra infatti essere vittima di un egoismo scellerato che mette in serio rischio l'essenza di una vita democratica, un problema che la pandemia sembra stia enfatizzando in modo particolare²⁴².

Come pensava il Dewey di *The School and Society*, debellare un simile rischio non solo è possibile, ma è doveroso e farlo significa investire tempo e denaro su processi educativi che, sin dalle classi inferiori, dovrebbero mirare alla crescita di cittadini dotati di buone capacità intellettuali, nonché di una maggiore responsabilità civica e attenzione nei confronti dell'altro²⁴³. Come si è osservato nel capitolo secondo, al fine di realizzare tutto ciò, Dewey pensava a una scuola laboratoriale nella quale le attività manuali, soprattutto quelle realizzate in gruppo, potessero accrescere la solidarietà, la responsabilità individuale, il rispetto per le differenze e far sperimentare l'importanza del cooperare gli uni con gli altri, prendendo le distanze da atteggiamenti narcisisti e fondati sull'indifferenza²⁴⁴. Ne deriva che un'educazione volta alla cooperazione sia di per sé democratica e incline a educare al pluralismo in ogni sua forma²⁴⁵, dal momento che l'insegnamento assumerebbe «la forma della discussione e del dialogo, non solo per l'acquisto da parte degli alunni dell'abito mentale della critica»

²⁴⁰ «Collectively organized action is to be looked upon with suspicion, since to them it involves invasion of the realm of personal liberty». T. Thayer, *Formative Ideas in American Education*, cit., p. 354.

²⁴¹ M. Corsi, *Il tempo sospeso*, cit., p. 18.

²⁴² Sembra che l'unico barlume di democrazia risieda oggi proprio nel *Coronavirus*, un virus che non ha fatto alcuna distinzione tra ricchi e poveri, uomini e donne, immigrati e autoctoni.

²⁴³ Il termine "responsabilità" è qui da intendersi come l'espressione di un'«autonomia come opposta all'autarchia, alla separatezza, all'individualismo [...] sfrenato e irrelato da ogni vincolo o limite». Una responsabilità che esalta dunque la relazione con l'altro «al di sopra di ogni determinismo strettamente personale». Ivi, pp. 71-72.

²⁴⁴ Non fu un caso che nel pensiero deweyano fosse chiara la convinzione secondo cui «only way to cope with a changing world is through the establishment of adequate social forms and institutions. [...] Such as form and institutions [...] such social form should be democratic because democracy [...] gives humans the best chance to participate intelligently in the changing social [...] world». S. Brinkmann, *John Dewey: Science for a Changing World*, Transaction Publishers; New Jersey 2013, p. 1.

²⁴⁵ La cooperazione in classe costituì un concetto caro anche alle pedagogie attiviste, come quelle di Célestin Freinet (1896-1966) e di Adolphe Ferrière, che intesero il gruppo un luogo ideale in cui favorire la crescita, la maturazione del singolo mediante l'esperienza diretta *di e con* l'altro.

e della riflessione, ma anche per quello «morale del saper parlare», «ascoltare» e negoziare «con un comportamento ragionevole e pacifico»²⁴⁶. Si tratterebbe, quindi, di «una educazione alla convivenza nel segno dell'apertura personale e della pace», ma anche di un'educazione che combatta «l'intolleranza, il fanatismo, la violenza» e che favorisca l'avanzamento di una società «dove non impera il logo, ma governa il dialogo e [...] il libero confronto delle idee, delle posizioni, degli interessi sul piano del pensiero, con il mezzo della discussione e soprattutto con la volontà di intendersi e comprendersi»²⁴⁷.

Mai come oggi, allora, è essenziale pensare criticamente ed essere dei cittadini responsabili in grado di vagliare «le proposte prima di accettarle e [...] di giungere a conclusioni veritiere e affidabili sul mondo», mettendo in discussione i dogmi, le credenze tradizionali e le dottrine attraverso una “verifica intelligente”. Soltanto in questo modo, infatti, si potrebbero «affrontare le complesse richieste della società attuale»²⁴⁸ chiamata a difendere, giorno dopo giorno, la democrazia, la libertà, la tolleranza e l'essenza del pluralismo.

L'attualità di Dewey si evidenzia soprattutto nel nostro tempo che, segnato da profonde incertezze, da cambiamenti costanti, da eventi discriminatori e da una pandemia mondiale, ha bisogno di attingere dalle opere del pensatore americano allo scopo di progettare e realizzare dei processi educativi che trasmettano valori democratici come la solidarietà, la cooperazione e la responsabilità, promuovendo un'educazione intellettuale che nutra le menti degli individui, rendendole capaci di un pensiero critico grazie al quale non soccombere alle influenze e alle corruzioni provenienti dall'esterno²⁴⁹.

Una società come quella designata da Dewey riuscirebbe infatti a rispettare tutte le misure pensate dai governi per contenere la diffusione del Covid-19, in quanto sarebbe animata da cittadini che hanno a cuore il benessere della collettività e che, essendo dotati di buone capacità intellettuali, riescano a formulare un proprio sistema di idee riguardo al fenomeno attuale. Ciò scongiurerebbe un'adesione passiva e a-critica di quanto viene affermato, talvolta in modo alquanto fantasioso e non conforme alla realtà dei fatti, soprattutto dai *mass media* quali la televisione e i *social network*²⁵⁰ che, durante i

²⁴⁶ G. Catalfamo, *L'educazione politica alla democrazia*, Pellegrini, Cosenza 1987, pp. 25, 64-65.

²⁴⁷ *Ibidem*.

²⁴⁸ G. Boda, F. Mosiello, *Life Skills: il pensiero critico*, cit., p. 26.

²⁴⁹ Soprattutto lo scritto *Democracy and Education* andrebbe oggi letto in maniera critica, in quanto è da esso che si potrebbe apprendere l'idea che la democrazia non sia solo «rispetto di diritti civili» e sociali o «la pratica di elezioni [...] in vista della rappresentatività politica», bensì uno *stile di vita*, capace di orientare la vita quotidiana di ciascuno. L. Bellatalla, *Note in margine a Democracy and Education, un'opera "inattuale"*, cit., p. 42.

²⁵⁰ Educare il pensiero riflessivo nell'ottica deweyana rappresenta oggi un'esigenza anche in virtù dell'utilizzo sempre più compulsivo delle nuove tecnologie e di *internet*. Può infatti accadere che «i media» siano «"di parte" e non oggettivi». Chiaramente, ciò non significa che tutte le informazioni veicolate dalle nuove tecnologie siano ingannevoli ma, più

lunghe mesi di *lockdown*, hanno pilotato e strumentalizzato le notizie relative alla pandemia, talvolta falsificando persino il numero delle persone contagiate e di quelle decedute a causa del virus²⁵¹.

Per questa ragione, alcuni studi recenti parlano oggi di «infodemia», un termine con cui si indica una «pandemia dell'informazione mediatica» con particolare riferimento a quella televisiva che per interi mesi ha strumentalizzato le notizie al fine di incrementare la curva degli ascolti, alimentando «un'angoscia permanente per tenere gli spettatori [...] incollati allo schermo»²⁵².

Oggi, tuttavia, anche il mondo virtuale rappresenta un deterrente per la democrazia, dacché tende ad assuefare delle menti che potrebbero essere deste, attive e critiche. Esso incentiva inoltre a «un individualismo che non si traduce nell'investimento culturale su sé stessi ma in una sterile partecipazione che non incide sui rapporti [...], anzi li [...] esaspera, producendo illusioni»²⁵³ e generando una comunicazione fittizia e talvolta disfunzionale. Ci sarebbe allora bisogno di capacità mentali con cui verificare quanto le fonti e le notizie che circolano in rete siano effettivamente attendibili e meritevoli di considerazione²⁵⁴.

Portando lo sguardo al tempo presente, sembrerebbe dunque che i timori di Dewey nei confronti di una democrazia a rischio a causa dell'avanzamento dell'individualismo e di una cittadinanza passiva stiano diventando una realtà a cui rispondere attraverso un ritorno al suo pensiero, realizzando un'educazione alla democrazia e utilizzando il metodo dell'intelligenza inteso come la capacità di indagare la realtà nel suo carattere problematico. Tutto questo potrebbe avvenire allo scopo di trovare soluzioni plausibili e di formare quelle capacità cognitive utili ad «assimilare liberamente e criticamente le forme della cultura in cui un soggetto è immerso»; un compito particolarmente

semplicemente, che esse richiedano un'analisi critica e personale capace di verificarne la veridicità. D. Buckingham, *Un manifesto per la media education*, Mondadori, Milano 2020, p. 46.

²⁵¹ «La [...] possibilità di fare ricorso alle fonti scientifiche [...] da parte di tutti i cittadini ha spesso provocato un boomerang, rappresentato da una vasta gamma di soggetti non esperti [...] che si sono pronunciati attraverso i *social network*, contribuendo a formare opinioni e a nutrire l'immaginario intorno all'argomento ma anche [...] ad alimentare il disorientamento tra chi cercava di farsi un'idea». C. Di Bari, *L'emergenza Covid-19 tra comunicazione e formazione*, in «Studi sulla formazione», 23 (2020), p. 46.

²⁵² I. Sotis, *La democrazia contagiata. Come Sars-Cov2 riguarda tutti i cittadini*, Infinito edizioni, Modena 2021, p. 11.

²⁵³ M. Caligiuri, *La cruna dell'ago. Educazione e diseguaglianze tra giustizia sociale, democrazia e individualismo all'inizio del XXI secolo*, in «Formazione & Insegnamento», 3 (2018), p. 39.

²⁵⁴ La rete internet sta sviluppando una società «del narcisismo [...] che, per sfuggire alla banalità dell'esistenza, si identifica nei propri idoli e simboli», dal momento che si ritiene «la società senza futuro, acquista un senso vivere solo in funzione del presente, occuparsi soltanto delle proprie realizzazioni personali», non badando all'altro se non per i propri meri tornaconti personali. Il mondo virtuale educerebbe, quindi, a un atteggiamento antidemocratico, poiché accrescerebbe l'atteggiamento individualistico e proietterebbe le nuove generazioni all'interno di una realtà parallela, nella quale ci si percepisce spesso onnipotenti ma, soprattutto, privi di responsabilità circa le azioni compiute e le parole dette. Ivi, p. 42

complesso ma che, all'interno delle società attuali cariche «di precarietà» ma anche di «incertezza, di fragilità»²⁵⁵, risulta essere più che mai doveroso.

Pertanto, l'educazione alla democrazia deweyana rappresenta nel XXI secolo una vera e propria necessità, a causa dell'attuale contraddizione tra il voler soddisfare i propri bisogni e le proprie esigenze individualiste e il desiderio di instaurare relazioni interpersonali per sentirsi inclusi socialmente. In una democrazia di tipo deweyano, una simile antinomia è inconcepibile, poiché una società democratica non può esistere se costituita da personalità vittime dell'egoismo e dell'individualismo; al contrario, necessita di cittadini altruisti e attenti agli interessi di tutti e di ciascuno.

Come si è già anticipato, l'importanza di tornare a leggere gli scritti deweyani è altresì data dalla condizione pandemica che ha fatto emergere molti punti di debolezza delle società del XXI secolo²⁵⁶. Eppure, il Covid-19 ha generato una "situazione indeterminata" che, similmente a quella esposta dal pensatore americano in *Logic*, può costituire non un limite, ma un motivo di crescita e di miglioramento personale e sociale. Da Dewey si eredita infatti una lezione estremamente attuale: dinanzi a un problema la mente dell'uomo si attiva, riflette ed elabora strategie di *problem solving* utili per fronteggiare la circostanza e per debellare il problema, generando equilibri nuovi²⁵⁷. Pertanto, si apprende l'importanza di non soccombere dinanzi a delle circostanze difficili, ma di reagirvi, attivando le proprie capacità cognitive e di azione, attraverso cui affrontare gli eventi con cognizione.

Certo, è indubbio che la situazione attuale stia generando paura, tensioni sociali e ansie collettive, ma è altresì chiaro che in circostanze simili vi sia il bisogno di rimanere autenticamente desti, così da affrontare il problema ed evitare qualunque tipo di sopraffazione²⁵⁸. Non è questo il momento, infatti, di tirarsi indietro, di rimanere a guardare e di trincerarsi in forme devastanti di passività e di individualismo. Al contrario, ciò che serve è tenere la mente attiva, cosciente e mobilitarsi affinché la democrazia deweyana intesa come un luogo dello stare insieme solidale, del rispetto reciproco, del dialogo, del confronto pacifico e dell'essere pensanti e coinvolti attivamente rispetto a ciò che si

²⁵⁵ C. Di Bari, *L'emergenza Covid-19 tra comunicazione e formazione*, cit., p. 48.

²⁵⁶ Cfr. P. Donati, G. Maspero, *Dopo la pandemia. Rigenerare la società con le relazioni*, Città Nuova, Roma 2021.

²⁵⁷ Questa "tensione trasformativa" presente nel pensiero deweyano fu ben notata anche da Richard Rorty (1931-2007) che, in *Chieving Our Country* del 1998, un'opera tradotta in italiano un anno dopo e intitolata *Una sinistra per il prossimo secolo*, scrisse che «la filosofia di Dewey è un tentativo [...] di non lasciare nulla nell'immobilità [...]. Ciò che temeva era la stasi: un tempo nel quale ciascuno ha la certezza che il compito della storia è stato portato a termine, un'età fatta per gli spettatori piuttosto che per gli individui agenti». R. Rorty, *Achieving Pur Country* [1998], tr. it. di L. Bagetto, *Una sinistra per il prossimo secolo. L'eredità dei movimenti progressisti americani del Novecento*, Garzanti, Milano 1999, pp. 30-31.

²⁵⁸ In questo senso, l'essere desti implica lo «stare con consapevolezza radicati nel presente per dare un'impronta originale al proprio esserci». L. Mortari, *A scuola di libertà*, cit., p. XIII.

verifica all'interno della propria sfera sociale possa determinarsi²⁵⁹. Per avviare e per consolidare dei simili atteggiamenti è decisivo il compito dell'educazione e dell'istruzione, due processi che, nel corso della pandemia, sono stati messi a dura prova da una didattica a distanza (DaD) che non sempre si è dimostrata funzionale, nonostante si trattasse dell'unico modo per rendere fruibile e realizzabile il processo di insegnamento-apprendimento²⁶⁰.

Tuttavia, attraverso la DaD le scuole e i loro insegnanti hanno imparato ciò che Dewey aveva teorizzato da tempo, ossia la necessità di rivedersi e di aggiornarsi in virtù dei cambiamenti e delle incombenze del sistema sociale, modificando le metodologie di insegnamento e adattandole alle richieste della società. La pandemia da Covid-19, invece, ha spronato anche i più reticenti ad apprendere un nuovo modo, oltre che di insegnare, di comunicare e di relazionarsi con l'altro, imparando il linguaggio virtuale appartenente alla cultura giovanile e familiarizzando con il mondo del computer e di internet.

4.5.2 Il pensiero tecnico-scientifico e il pensiero ripiegato sulla Nazione nel XXI secolo

L'urgenza di educare il pensiero è oggi giustificata da due forme di pensiero che, in modo sempre più significativo, si stanno consolidando all'interno delle società: il pensiero della tecno-scienza e quello ripiegato sulla Nazione. Nel caso del pensiero parcellizzato della tecno-scienza si tratta di un processo cognitivo che frammenta il tessuto complesso della realtà, non offrendo una visione olistica del mondo. Gli eventi sociali non sono dunque considerati nella loro interezza, bensì parcellizzati. La conseguenza di ciò è che a causa di questa forma di pensiero "settoriale" l'attenzione è rivolta solo a quello che conviene, trascurando tutto il resto.

Per ciò che riguarda il pensiero ripiegato sulla nazione o su un'etnia, si tratta invece di un'operazione cognitiva che «fraziona in puzzle il tessuto Terra-Patria»²⁶¹, alimentando il senso di

²⁵⁹ Ne consegue, che le idee pedagogiche e filosofiche di Dewey «hanno ancora una attualità, se possono aiutare oggi che si trova nella trincea quotidiana di una scuola che vive probabilmente una delle sue crisi più profonde». A. Goussot, *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*, cit., p. 16.

²⁶⁰ Ciononostante, non è stato possibile sottrarsi alla necessità di avviare una didattica a distanza, dal momento che farlo «avrebbe significato arrendersi al blocco, all'abbandono degli studenti a se stessi, al collasso del sistema scolastico e [...] al fallimento personale». Certo, un simile adattamento non è privo di insidie e di problematiche, poiché ha indotto gli insegnanti a rivedere radicalmente il proprio modo di insegnare, adattandosi alle richieste di un mondo che, da un momento all'altro, ha subito una trasformazione netta e radicale, alla quale non si poteva evitare di rispondere adeguatamente. L. De Marco, *Pandemia, controllo digitale e democrazia: un'esperienza DaD di Filosofia e Media education*, in «Media education», 2 (2020), p. 172.

²⁶¹ E. Morin, *La testa ben fatta*, cit., p. 109.

appartenenza a una Nazione. Tutto questo genera spesso però violenza, disuguaglianza e discriminazione sociale. Vi è dunque bisogno di investire sull'educazione e sull'istruzione in termini di tempo e di economia, al fine di sconfiggere queste due forme di pensiero e promuovendo un modo di intendere e di fare scuola che sia orientato verso la formazione delle intelligenze e il potenziamento della democrazia. Nel fare questo, il richiamo agli insegnamenti deweyani non è soltanto un'operazione opportuna, ma essenziale, dal momento che «la presenza di Dewey è, ancor oggi, planetaria» e «fondata nel mondo più avanzato, nel quale produce risposte a quesiti fondamentali ora teorici ora politici ora pedagogici»²⁶².

Malgrado la necessità di educare le nuove generazioni a un pensiero riflessivo, l'educazione intellettuale appare oggi un processo di difficile attuazione, a causa della presenza di società sempre più frenetiche, che non concedono il giusto tempo all'elaborazione di pensieri complessi e articolati, ma promuovono piuttosto modalità di divertimento che assopiscono la mente, alterando la capacità di pensare in maniera critica e personale, a tal punto da rendere il *reflective thinking* deweyano una mera utopia. Come spiegava lo stesso Dewey in *How We Think*, il pensiero necessita invece del tempo necessario per articolarsi nella sua complessità, dacché la sua origine non è, oltre che spontanea, immediata. Tuttavia, le società del XXI secolo vivono immerse in una logica utilitaristica, dove ciò che conta è il «fare senza ritagliarsi momenti di respiro per il pensiero»²⁶³, nonché produrre compulsivamente ed essere al passo con i tempi. Appare quindi evidente come oggi sia necessario concedere alle nostre realtà sociali un tempo quieto per pensare, riflettere e valutare, poiché una vita impregnata di senso, e quindi di razionalità, non può basarsi sull'«accanimento che caratterizza certi processi d'indagine presi dall'ansia di catturare quanto prima una risposta alla domanda di ricerca»²⁶⁴, bensì su un tempo utile affinché la mente produca un pensiero degno di nota.

Va altresì ricordato come l'attualità di Dewey sia giustificata da alcuni temi di ricerca che hanno per oggetto la pedagogia interculturale, la *media education* e la cittadinanza attiva. Essi giustificano la necessità di ritornare sui suoi scritti attraverso un processo di aggiornamento e di rilettura costante che, lungi dall'essere una mera operazione celebrativa, deve rappresentare un processo attivo e critico capace di rispondere alle richieste delle scuole e delle società del nostro tempo. È da Dewey, infatti, che si apprende come «l'educazione» sia «l'arma, o lo strumento più importante, per restituire

²⁶² F. Cambi, M. Striano, *John Dewey in Italia*, cit., p. 116.

²⁶³ L. Mortari, *A scuola di libertà*, cit., p. 68.

²⁶⁴ Ivi, p. 69.

davvero il potere di scelta alle persone»²⁶⁵ e per poter apportare dei cambiamenti significativi alla società circostante.

Dagli scritti deweyani e dagli eventi odierni emergerebbe quindi l'urgenza di tutelare la democrazia intesa come *a way of life*, investendo su appositi processi educativi orientati all'apertura e alla formazione intellettuale. Educare all'apertura significa infatti non ridurre la democrazia a una mera forma di governo, ma attribuire valore e importanza alla dimensione etica del processo educativo, così da orientare le nuove generazioni verso la considerazione dell'alterità intesa non come «una minaccia alla propria identità ma come possibilità di confronto e di crescita»²⁶⁶.

Tuttavia, come si è già scritto, anche la formazione e l'educazione intellettuale sono particolarmente rilevanti per il consolidamento della democrazia. All'interno di quest'ultima è infatti necessario che ciascun cittadino posseda una «*forma mentis* atta al confronto», «alla critica» e alla capacità di rivedere costantemente il proprio sistema di idee, poiché, come affermato dallo stesso Dewey in *Democracy and Education*, «una società mobile, ricca di canali distributori dei cambiamenti dovunque essi si verificano, deve provvedere a che i suoi membri siano educati all'iniziativa personale e all'adattabilità»²⁶⁷. Una realtà sociale democratica ha dunque bisogno di cittadini che siano critici, aperti, responsabili e consapevoli, nonché abili nel tutelare e nel consolidare i principi e i valori di una società democratica nella quale il contributo del singolo giova al benessere dell'intera comunità. Nel fare questo, alle scuole viene riconosciuta la responsabilità di costruire «società interculturali, dialogiche e pluraliste, in cui sia possibile “coltivare l'umanità” del proprio sé in relazione ad altri sé»²⁶⁸. Si tratta di uno scopo che, data l'attuale pandemia da Covid-19, risulta essere particolarmente importante da perseguire e da raggiungere.

²⁶⁵ M. Corsi, *Il tempo sospeso* cit., p. 105.

²⁶⁶ S. Uliveri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea*, cit., p. 115.

²⁶⁷ *Ibidem*.

²⁶⁸ Ivi, pp. 115-116.

Appendice

La *Philosophy for Children* di Matthew Lipman: uno strumento per educare al pensiero riflessivo di John Dewey

A.1 Matthew Lipman e la svolta pedagogica: l'incontro con John Dewey

Matthew Lipman nacque a Vineland nel New Jersey nel 1923, in una famiglia dalle umili origini. Il suo interesse per il mondo dell'educazione sorse in lui gradualmente, dapprima per merito di alcune esperienze da studente da lui definite come poco stimolanti e attraenti, a causa di una didattica cattedratica e dai contenuti ridondanti. All'interno del suo libro autobiografico intitolato *A Life Teaching Thinking: Autobiography* del 2008, egli dichiarò infatti una certa ostilità nei confronti del mondo scolastico, a causa della quale «più che studiare» preferiva «giocare, e le occasioni per farlo non mancavano»²⁶⁹. Dato lo scarso interesse per il mondo dell'istruzione, Lipman inizialmente decise di non proseguire gli studi, arruolandosi come volontario nelle forze aeree nel 1940, una richiesta che gli fu però negata a causa di alcuni problemi alla vista, sostituita poi con la proposta di arruolarsi nella fanteria nel 1943.

Durante i primi anni di permanenza nell'esercito, Lipman si concentrò sull'adempimento dei suoi doveri di soldato in modo scrupoloso, salvo poi decidere di proseguire con gli studi a seguito della scoperta di un programma rivolto ai membri dell'esercito che desideravano continuare con la formazione universitaria chiamato Army Specialized Training Program (ASTP). In questo modo, il giovane Lipman iniziò il suo percorso accademico presso la Stanford University in California, appassionandosi al corso di filosofia tenuto dal professore Carl Thomas, un docente che percepì presto il talento di Lipman per la scrittura e per la disciplina filosofica e che gli donò due libretti tascabili di Irwin Edman (1896-1954), nei quali la figura centrale era quella di Dewey, maestro di Edman²⁷⁰. Attraverso tale lettura, egli apprese il senso e il significato della filosofia, comprendendo come essa fosse strettamente collegata con altri saperi, come la scienza, l'arte e la pedagogia.

²⁶⁹ M. Lipman, *A Life Teaching Thinking: Autobiography* [2008], tr. it. di R. Franzini Tibaldeo e M. Cai, *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, Mimesis, Milano 2018, p. 31.

²⁷⁰ Il professor Thomas consigliò a Lipman la lettura di *Intelligence in the Modern World* di Dewey, uno scritto che risultò agli occhi del giovane studioso particolarmente ostico, ma che lesse fino alla fine, accrescendo la sua formazione filosofica e il suo interesse per le tematiche deweyane.

La vera svolta nella vita di Lipman avvenne però al termine della Seconda guerra mondiale, quando, rimpatriato negli Stati Uniti, cercò di proseguire con la sua carriera accademica tentando l'iscrizione alla Columbia University, la quale aveva creato una nuova istituzione, la University Undergraduates rivolta a quei militari che, ritornati dalla guerra, desideravano proseguire con gli studi. Successivamente, essa divenne la School of General Studies, che «offriva la possibilità di conseguire una laurea interdisciplinare»²⁷¹. Quest'ultima fu la scelta di Lipman.

Durante la sua permanenza alla Columbia University, l'interesse per la disciplina filosofica crebbe sempre in maniera esponenziale e con essa anche il desiderio di approfondire le teorie deweyane. Come scrisse nella sua autobiografia, di Dewey iniziò ad apprezzare soprattutto lo scritto *How We Think*, in cui vi rintracciò delle idee interessanti riguardo alla formazione del pensiero e grazie alla quale apprese come «l'educazione al pensiero» non prescindesse «dal coinvolgimento di altre discipline, in particolare della filosofia e della psicologia»; una tesi che egli condivise, maturando la consapevolezza che «se l'educazione doveva essere intesa nei termini di Dewey – vale a dire come educazione al pensiero –, allora una teoria e una pratica educativa al passo con i tempi necessitava di una rinnovata interpretazione della filosofia e della psicologia»²⁷².

Complici gli studi deweyani, Lipman, durante i suoi anni da studente universitario, fu sempre più attratto dalle questioni educative e, quindi, alle teorie pedagogiche deweyane. A tal proposito, il pensatore statunitense scrisse:

una delle esperienze più straordinarie che mi capitò di vivere alla Columbia University riguardò proprio Dewey. Leggendo molti dei suoi libri, mi ero scoperto affine alle sue idee e al suo pensiero. In particolare, ero attratto dalla sua persuasione dell'importanza dell'infanzia e della necessità di integrare gli studi sociali nel curriculum educativo. Ma a esercitare un'influenza sulla mia vita non fu solo l'ispirazione che trassi leggendo le opere di Dewey e meditando su, ma anche [...] la relazione personale che avrei avuto la possibilità di stabilire con lui²⁷³.

Ben presto, Lipman maturò il desiderio di incontrare personalmente Dewey, una possibilità realistica, dal momento che quest'ultimo viveva a New York ed era ormai in pensione. Pertanto, Lipman decise ben presto di scrivergli una lettera, alla quale, per sua sorpresa, il filosofo e il pedagogista rispose. Da quel momento in poi, i due instaurarono un rapporto epistolare che si tramutò in «un'amicizia»²⁷⁴. Ciò motivò Lipman a inviare al pensatore originario di Burlington un suo

²⁷¹ Ivi, p. 87.

²⁷² Ivi, p. 89.

²⁷³ Ivi, p. 90.

²⁷⁴ *Ibidem*.

articolo, la cui scrittura era stata ispirata dallo studio di *Logic. The Theory of Inquiry* del 1938. All'interno della sua biografia, Lipman inserì il commento che Dewey fece a seguito della lettura dell'articolo: «l'ho trovato molto interessante e inaspettatamente istruttivo per la quantità di fonti che sei stato in grado di far interagire»²⁷⁵.

A seguito di queste parole rivoltegli, Lipman e Dewey organizzarono un incontro presso l'appartamento in cui lo studioso di Burlington abitava. Dewey aveva novant'anni, era sposato con una donna più giovane di nome Roberta e aveva adottato due bambini. La conversazione tra i due durò un paio d'ore, durante le quali il giovane studioso immagazzinò nella propria mente ogni singolo istante trascorso con quello che venne da lui considerato un vero e proprio *maestro*.

Gli scambi di idee con Dewey permisero a Lipman di intuire come in ambito educativo fosse necessario «mettere in primo piano il ruolo del pensiero»²⁷⁶, a scapito di un'educazione di tipo tradizionale che prediligeva le «*performances* [...] prive di autentica comprensione e interiorizzazione dei concetti»²⁷⁷, favorendo un apprendimento mnemonico e spersonalizzante.

Complice l'incontro con Dewey, Lipman si impegnò per terminare gli studi, cosa che avvenne nel 1950. Conseguita la laurea, prese avvio la sua carriera come docente universitario.

Le riflessioni di Lipman in ambito pedagogico si fecero ancora più vivaci nel corso delle proteste studentesche del Sessantotto, durante le quali si affermò il «principio di liberazione/emancipazione da tutto ciò che appariva come sfruttamento della ragione alienata»²⁷⁸ e che costituiva una sottomissione ai sistemi politici ed economici vigenti²⁷⁹. Tali proteste indicarono «che tanto gli studiosi di scienze dell'educazione quanto i professionisti del settore» furono «fin troppo indolenti»²⁸⁰ rispetto a quelle che erano le problematiche e le esigenze educative del tempo e che bisognava quindi intervenire per modificare e per migliorare la qualità del processo di insegnamento-apprendimento, rendendolo più efficace e confacente alle richieste delle nuove generazioni e a quelle dell'ambiente sociale a loro circostante.

La consapevolezza che nelle scuole del suo tempo vi fosse qualcosa che non andava, Lipman la maturò anche a fronte delle sue prime esperienze come insegnante. Nel corso delle sue lezioni e durante i momenti di confronto con i propri studenti, constatò in prima persona l'inefficienza del

²⁷⁵ Ivi, p. 91.

²⁷⁶ Ivi, p. 98.

²⁷⁷ M.C. Michelini, *Educare il pensiero*, cit., p. 116.

²⁷⁸ G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, cit., p. 115.

²⁷⁹ Per approfondimenti si veda: C. Xodo, M. Benetton (a cura di), *Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni*, Studium, Roma 2020.

²⁸⁰ M. Lipman, *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, cit., p. 18.

sistema scolastico di quel tempo. Gran parte dei suoi allievi gli apparvero infatti privi «di ragionevolezza», ovvero di tutte quelle capacità «critiche e argomentative, necessarie per intraprendere studi filosofici, ma soprattutto per un'autentica crescita personale»; si trattava di una dimostrazione evidente di come «i suoi studenti» avessero «ricevuto per lo più un'istruzione basata sulle conoscenze» e «non sul pensiero»²⁸¹. Le esperienze scolastiche e accademiche avevano assopito le loro capacità mentali, così come «la curiosità, l'immaginazione e la prontezza intellettuale»²⁸². Durante i loro percorsi di studio poco e niente li aveva affascinati, entusiasmati e attratti davvero, se non l'ambizione di prendere un buon voto e conseguire un titolo di studio spendibile nel mondo del lavoro.

In altri termini, ciò che preoccupava Lipman rispetto all'educazione tradizionale era l'assenza di personalità capaci di essere ragionevoli e in grado di rapportarsi con il mondo in maniera attiva e consapevole:

può darsi che nei secoli precedenti al nostro l'irragionevolezza fosse un lusso che gli esseri umani si potevano permettere, anche se i costi erano elevati. Dovrebbe essere evidente, comunque, che i costi del nostro atteggiamento tollerante verso l'irragionevolezza sono ora ben al di là delle nostre possibilità. Forse ancora sorridiamo con indulgenza quando leggiamo delle figure leggendarie della storia che erano splendidamente capricciose e magnificamente illogiche: essa assalivano selvaggiamente le loro vittime, ma non mettevano a repentaglio *tutto*. Questo non è più il caso: noi dovremo ragionare insieme o morire insieme²⁸³.

Animato da una simile consapevolezza, Lipman rifletté sulla possibilità di contribuire al cambiamento dei sistemi scolastici a lui contemporanei e, a tal fine, iniziò a ipotizzare di utilizzare la filosofia per determinare una simile trasformazione. Fu in questo modo che lo studioso del New Jersey intraprese il cammino verso la progettazione del curriculum della *Philosophy for Children*.

A.2 Il ruolo della filosofia nell'educazione intellettuale: Dewey e Lipman

In un periodo storico come quello del Sessantotto, caratterizzato da proteste e da appelli volti a rivoluzionare i sistemi scolastici e accademici sia americani che europei, Lipman ragionò sulla possibilità di trasformare le scuole e le università per mezzo della filosofia. Quest'ultima fu intesa

²⁸¹ G. D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 5-6.

²⁸² Ivi, p. 6.

²⁸³ A. Cosentino, *Filosofia e formazione*, cit., p. 34.

come una disciplina con cui giungere a una comprensione oggettiva del mondo, rappresentando una sorta di «macchina fotografica in grado di scattare immagini di gran lunga più belle e nitide», dal momento che essa conterrebbe «varie forme di logica» che potrebbero «disciogliersi nel linguaggio parlato da tutti, rendendo così possibile [...] non solo essere più ragionevoli, ma anche più capaci di indagare e più esperti nel maneggiare i concetti»²⁸⁴.

Il modo in cui Lipman considerava la filosofia differiva di gran lunga da quella delle scuole e dei contesti accademici tradizionali, nei quali ci si limitava a chiedere agli studenti di studiare i contenuti filosofici, ovvero di conoscere le dottrine dei vari pensatori, trascurando, però, l'importanza di *fare* filosofia, ossia di indagare sulla realtà in modo critico e consapevole²⁸⁵. La filosofia venne dunque percepita come «una “forma di vita”»²⁸⁶, che trova espressione nell'incontro e nel confronto con l'alterità, nella discussione e nel dialogo. In altri termini, per Lipman la filosofia non doveva ridursi a un mero insieme di concetti, ma divenire un «luogo del domandare, [...] in cui ci si sofferma a dubitare e si determina un sostanziale incremento di idee, argomentazioni logiche e sistemi concettuali»²⁸⁷. In questo modo, oltre a contribuire alla crescita del singolo e della comunità a lui circostante, si concorrerebbe a rivendicare alla disciplina filosofica il suo ruolo sociale, un riconoscimento che, ancora oggi, in pochi sembrano attribuirle, limitandosi a definirla un insieme di saperi e di dottrine fini a sé stesse. Eppure, l'indagine filosofica fu percepita da Lipman come «la messa in discussione dei dogmatismi e dei pregiudizi che abitano la vita individuale e collettiva»²⁸⁸, attraverso la lettura dei libri di testo capaci di stimolare il desiderio della ricerca e del domandare, realizzando un discorso intersoggettivo che arricchisca tutte le personalità.

A ben vedere, la visione della filosofia di Lipman si avvicinò in modo particolare a quella che Dewey espresse in *Reconstruction in Philosophy* del 1920, uno scritto nato da un insieme di conferenze da lui tenute in Giappone nel 1919. Il titolo espleta l'intento che egli cercò di perseguire, ossia quello di *ricostruire* la filosofia e conferirle una visione nuova che, lontana dall'essere un

²⁸⁴ M. Lipman, *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, cit., p. 97.

²⁸⁵ Del resto, Lipman e Sharp, in un articolo del 1978 dal titolo *Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children* e apparso in «Oxford review of Education», sostennero di aver riscontrato nei bambini poco entusiasmo nello «sfogliare Kant» o durante la lettura dei «passaggi [...] di Aristotele», deducendo «l'esistenza di un divario [...] tra la riflessione disciplinata, in cui consiste la filosofia, e la curiosità sfrenata caratteristica invece dell'infanzia». M. Lipman, A.M. Sharp, *Alcuni presupposti educativi della Philosophy for Children* in «Lessico di etica pubblica», 1 (2017), p. 2.

²⁸⁶ G. D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, cit., p. 27.

²⁸⁷ Cfr. J. Pasca, *Matthew Lipman e la Philosophy for Children come strategia educativa per combattere il fenomeno della violenza e della discriminazione sociale*, in «La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive», Pensa Multimedia Editore, Milano 2021, pp. 393-400.

²⁸⁸ P. D'Ignazi, *L'educazione etico-sociale oltre la Philosophy for Children*, in «Pedagogia più Didattica», 1 (2021), p. 134.

insieme di teorie astratte, si trasformi in un sapere pratico e sociale. All'interno dell'opera, Dewey sottolineò infatti l'importanza di «emancipare la filosofia da tutti i *puzzles* epistemologici che ora l'ingombrano»²⁸⁹, dacché convinto di come tutto ciò che provenga dalla mente (compresi i concetti filosofici) non siano separati dal tangibile:

la filosofia se vuole può farsi di più: può rendere più facile all'umanità compiere i passi giusti verso l'azione, chiarendo che un'intelligenza che osservi e capisca con partecipazione gli eventi e le forze sociali concrete può formare degli ideali, cioè degli scopi che non siano né illusioni né semplici compensazioni emotive²⁹⁰.

La ricerca filosofica era stata intesa dal pensatore di Burlington come un modello di pensiero riflessivo, ovvero un modo mediante cui indagare e affrontare delle situazioni problematiche tipiche della vita quotidiana. Per questa ragione egli, all'interno di *Reconstruction in Philosophy*, accusava la filosofia classica di aver promosso e praticato una filosofia meramente astratta, metafisica e dunque lontana da tutto ciò che è concreto e mondano, in quanto impregnata di discorsi astratti e di natura metafisica, al fine di dimostrare «l'esistenza di una realtà trascendente» che potesse conferirle «una dignità e importanza superiori»²⁹¹.

Al contrario, per Dewey la filosofia assume valore quando è «prassi [...] sociale»²⁹², ossia si avvicina agli eventi concreti e aiuta gli uomini a deliberare su questioni attinenti alla propria vita personale, perseguendo lo scopo di determinare una «chiarificazione delle credenze», così da «enucleare e definire le forze morali che guidano il genere umano» ed elaborando «strategie che consentano di raggiungere una felicità più ordinata e intelligente»²⁹³. Appare dunque chiaro come per il filosofo e pedagogista statunitense la filosofia debba prendere atto della necessità di formulare le proprie riflessioni sull'incertezza e sulla precarietà dell'esistenza, cosicché essa diventi «un positivo strumento di ordine e coerenza tra elementi ideali e reali dell'esperienza umana»²⁹⁴. Difatti, in *Democracy and Education* Dewey definiva il sapere filosofico un «pensiero consapevole di se stesso» che generalizza «il suo posto, il suo valore, la sua funzione nell'esperienza»²⁹⁵.

A ben vedere, la visione deweyana di filosofia ricorda molto quella di Kant, uno dei primi ad aver considerato la matrice zetetica della filosofia, in quanto pura indagine e investigazione. Kant ritenne

²⁸⁹ J. Dewey, *Ricostruzione filosofica*, cit., p. 12.

²⁹⁰ M. Striano, *Per una teoria educativa dell'indagine*, cit., p. 76.

²⁹¹ R.M. Calcaterra, *Idee concrete, percorsi nella filosofia di John Dewey*, cit., p. 106.

²⁹² Ivi, p. 105.

²⁹³ Ivi, p. 107.

²⁹⁴ *Ibidem*.

²⁹⁵ L.A. Hickman, *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*, InteLex Corporation, Virginia 1996, p. 337.

infatti il processo di insegnamento della filosofia impossibile, poiché insieme di conoscenze formalizzate e non facilmente interiorizzabili. Al contrario, reputava plausibile insegnare *a filosofare*, ossia «intraprendere un discorso “zetetico” all’interno dei problemi e delle questioni che animano il sapere filosofico e che offrano elementi di crescita e di sviluppo conoscitivo»²⁹⁶ costanti.

In maniera del tutto analoga a Dewey, anche Lipman considerava la filosofia nei suoi risvolti pratici, ovvero come un modo di pensare e di vivere. Su quest’ultimo aspetto i due pensatori americani sembrano essere molto vicini anche se vi è un elemento che li discosta radicalmente: l’idea di utilizzare la filosofia come metodo educativo per la formazione intellettuale e morale dei bambini. Tale convinzione non fu mai sostenuta infatti da Dewey, nonostante il suo interesse per l’educazione intellettuale volta allo sviluppo del pensare riflessivo. Dewey scrisse sì di un metodo scientifico inteso come modo di pensare e di indagare, ma non di un metodo filosofico che avesse le medesime caratteristiche. Al contrario, Lipman, tentando un passo in avanti rispetto a quello avanzato dal suo maestro, rifletté sulla possibilità di rendere l’atto del filosofare un vero e proprio metodo educativo che formi a un pensiero critico e mirato alla risoluzione dei problemi e al ragionamento su alcune questioni che riguardano la realtà, prendendo le distanze dalla concezione classica che, per molto tempo, considerò la disciplina filosofica un insieme di teorie da studiare per fini prevalentemente conoscitivi, e non come modalità di pensiero da applicare nel quotidiano.

Per Lipman la filosofia doveva invece essere un momento di riflessione in cui si dubita, si formulano delle domande e si determina «un sostanziale incremento di idee, argomentazioni logiche e sistemi concettuali»²⁹⁷. Nel suo immaginario, la filosofia costituiva quindi «un luogo del domandare, [...] in cui ci si sofferma» a mettere in discussione le cose e in cui ci si interroga «per dare senso all’esistenza, che fa spazio anche al perché più radicale»²⁹⁸. Si tratterebbe di porsi delle domande esistenziali come “perché esiste la morte?”, “perché esiste il bene e il male e qual è la loro origine?”, dei quesiti che nutrono la mente, attivandola e stimolandola a pensare, ragionare e a emanciparsi dal senso comune e dal sentito dire. Ma non solo, la filosofia fu considerata da Lipman come un modo di vivere la realtà, nonché uno strumento educativo per facilitare i soggetti in formazione a una crescita personale e cognitiva decisiva per il futuro dell’intera realtà sociale.

Lipman riconobbe dunque un nesso imprescindibile tra la filosofia e l’educazione, ritenendo possibile educare *con* la filosofia. Uno scopo, quest’ultimo, da lui considerato perseguibile anche con

²⁹⁶ M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, cit., p. 46.

²⁹⁷ *Ibidem*.

²⁹⁸ *Ivi*, p. 215.

i bambini. Egli dichiarò infatti di aver rintracciato nei più piccoli la propensione «alla ricerca del significato delle cose» e di aver riscontrato nella filosofia «la disciplina per eccellenza», con cui «preparare gli allievi a pensare nell'ambito delle altre specifiche discipline»²⁹⁹.

Tra Dewey e Lipman vi erano quindi dei punti in comune ma anche di distanza: entrambi si preoccuparono, benché in epoche diverse, di come educare il pensiero dell'uomo; se Dewey promosse però un modo di pensare che somigliasse al metodo scientifico, Lipman sostenne l'idea che l'atto del pensare potesse divenire simile a quello del filosofare, ovvero critico e lineare.

Quello di Lipman rappresenterebbe quindi un esempio chiaro di come un discepolo possa superare il proprio maestro, promuovendo «una pedagogia del filosofare» contrapposta «a una pedagogia della filosofia»³⁰⁰; un'idea che Dewey non sostenne, ma che Lipman riuscì a maturare e a promuovere con un discreto successo. A dimostrazione di quanto detto, significative sono le parole di Lipman presenti all'interno della sua autobiografia, con le quali volle sottolineare che, nonostante Dewey fosse stato

il più grande filosofo dell'educazione di sempre [...] neppure una volta in vita sua gli passò per la mente che portare la filosofia nell'educazione scolastica [...]. A dire il vero, Dewey aveva avuto la sua possibilità e aveva scelto di scommettere sull'indagine scientifica come modello a cui l'educazione si sarebbe dovuto conformare in futuro, però non elaborò un curriculum didattico fondato sull'Educazione come ricerca³⁰¹.

È nell'idea di utilizzare la filosofia per educare le menti – anche quelle dei più piccoli – che si evince il superamento delle teorie deweyane da parte del suo allievo. Del resto, Lipman affermò che «essere un vero deweyano» non significava «ripetere o parafrasare quello» che egli disse, ma avere il coraggio di “andare oltre” Dewey. Per questa ragione, il progetto pedagogico lipmaniano fu considerato «una importante e diretta estensione della concezione deweyana di educazione riflessiva» che «segna un punto di partenza per» essa³⁰².

Come si è in parte già anticipato, Lipman, oltre a superare Dewey perché vide nella filosofia uno strumento potenziale per educare la mente, credette fermamente che anche i bambini potessero essere coinvolti in un simile processo. Un'ipotesi definita plausibile dacché, a suo dire, educare i bambini al pensare filosofico non significava renderli dei filosofi in miniatura, né insegnare loro dei concetti di natura filosofica, bensì educarli a un pensiero libero, critico e autonomo, sfruttando la curiosità, lo stupore e la meraviglia che contraddistinguono i più piccoli. Si tratterebbe di preparare le loro menti

²⁹⁹ M. Striano, *Per una teoria educativa dell'indagine*, cit., p. 79.

³⁰⁰ Ivi, p. 195.

³⁰¹ M. Lipman, *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, cit., pp. 169-170.

³⁰² M. Striano, *Per una teoria educativa dell'indagine*, cit., p. 80.

all'essere desti e al porsi delle domande alle quali trovare delle risposte mediante la forza propulsiva della propria mente³⁰³.

Preme inoltre precisare che, dal momento che secondo Lipman «si impara a *fare filosofia* solo *facendo* filosofia» e «si impara a farla nella propria vita solo facendola con gli altri», era necessario che le scuole, sin dalle classi primarie, diventassero dei luoghi ideali in cui imparare a filosofeggiare, ovvero a pensare in quel modo critico e riflessivo che, qualche tempo prima, era stato teorizzato dal Dewey. Da quest'ultimo Lipman ereditò la consapevolezza che una sessione di lavoro in classe debba avviarsi partendo da ciò che sollecita l'interesse dei bambini. Come già ricordato, se Dewey non ragionò però sulla possibilità di attuare tutto questo attraverso l'ausilio della filosofia, Lipman pensò di creare un progetto educativo con cui realizzare tutto questo, ovvero la *Philosophy for Children*, intesa da Lipman come un modo per andare oltre Dewey e per trasformare le sue teorie pedagogiche in una vera e propria pratica educativa.

Lipman era consapevole che i bambini molto piccoli non fossero capaci di studiare alcune dottrine filosofiche, poiché pensatori come Aristotele, Platone e Hegel non verrebbero da loro compresi, in quanto trattasi di teorie filosofiche complesse e articolate che richiedono delle conoscenze pregresse e delle doti intellettuali ben definite. Ecco spiegato, allora, come per Lipman avvicinare la filosofia ai bambini non significasse condurli verso lo studio di dottrine filosofiche, bensì motivarli alla *pratica filosofica*, ossia a un modo di pensare problematico tipico del filosofo ma che, attraverso appositi processi educativi, può divenire un'abitudine dei più piccoli e, quindi, degli adulti del futuro.

Appare allora evidente che in Lipman vi fosse la necessità di «promuovere l'amore» per l'atteggiamento filosofico», inteso come la capacità di «iniziare ad una forma di riflessione autonoma e libera che si nutre di dubbi e domande "originarie"»³⁰⁴. Lo scopo della *Philosophy for Children*, d'altra parte, è proprio quello di inserire i più piccoli all'interno di un'esperienza filosofica in grado di aprire i loro occhi e le loro menti.

³⁰³ Per Lipman introdurre la filosofia sin dalle classi elementari significava offrire un «luogo di discussione che consente ai bambini di riflettere sui loro valori e sulle loro azioni». M. Lipman, *Educare al pensiero, Thinking in Education* [1991], tr. it. di A. Leghi, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 301.

³⁰⁴ M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, cit., p. 225.

A 2.1 *Harry Stottlemeier's Discovery*, il “manifesto” della *Philosophy for Children*

Si è fin qui detto come per Lipman la filosofia rappresentasse un processo di indagine aperta a tutti, in quanto «non occorre essere filosofo per alimentare lo spirito autocorrettivo della comunità della ricerca: piuttosto esso può, e dovrebbe, essere favorito in tutte le nostre istituzioni»³⁰⁵. Alla luce di una simile consapevolezza, egli, nel 1969, avviò l'opera di stesura di quello che sarebbe diventato il “manifesto” della *Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*³⁰⁶. Si trattò di un racconto destinato a una fascia d'età «corrispondente alla nostra scuola secondaria di primo grado»³⁰⁷ con protagonisti un bambino immaginario e i suoi compagni di classe, i quali incarnano vari atteggiamenti, come il conformismo, l'emarginazione e la trasgressione³⁰⁸. Le vicende si articolano all'interno della vita familiare, scolastica e di gruppo dei personaggi e riguardano situazioni di vita ordinaria, nelle quali ciascun lettore può facilmente immedesimarsi.

Harry Stottlemeier's Discovery non possiede infatti una struttura narrativa fantastica, bensì una riguardante i fatti di vita quotidiana. Il suo scopo è quello di «presentare un ambiente cognitivo/affettivo accessibile, che generi le prime scintille di riflessione nella speranza che [...] si sarebbe accesa una discussione vera e propria»³⁰⁹. L'auspicio di Lipman era anche quello di far sì che i bambini, attraverso le avventure di Harry – che nella versione in italiano prende il nome di Aristide³¹⁰ – e dei suoi compagni di classe, emulino i suoi comportamenti, imparando anche loro, alla stregua dei protagonisti, a *fare filosofia*, ovvero ad affrontare le questioni della vita quotidiana con maturità e coscienza intellettuale. I protagonisti del romanzo sono infatti impegnati nella formulazione di domande e nella ricerca di risposte che, similmente alla maieutica socratica, possono essere trovate mediante dei ragionamenti critici e personali³¹¹. Del resto, il pensiero maieutico fu inteso da Lipman come «l'ostetrica dell'intelletto», in quanto il suo essere «estrattivo, deduttivo» permette di «estrapolare il miglior pensiero possibile»³¹². Pertanto, è possibile affermare come Lipman abbia recuperato il modello socratico, introducendolo nel suo progetto di *Philosophy for Children*, dal

³⁰⁵ A. Cosentino, *Filosofia e formazione, 10 anni di Philosophy for Children in Italia*, cit., p. 33.

³⁰⁶ Il testo fu poi tradotto in italiano con il titolo *Il prisma dei perché*.

³⁰⁷ G. D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, cit., p. 30.

³⁰⁸ P. D'Ignazi, *L'educazione etico-sociale oltre la Philosophy for Children*, p. 135.

³⁰⁹ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 174.

³¹⁰ Il nome è un richiamo esplicito ad Aristotele e alla logica aristotelica. Del resto, Lipman considerò la logica una parte integrante e determinante della ricerca filosofica e, per questo motivo, il romanzo *Harry Stottlemeier's Discovery* persegue il fine ultimo di educare all'utilizzo degli strumenti logici utili nella vita quotidiana.

³¹¹ Il contenuto filosofico del racconto di Lipman è presente «tra le righe», affinché i bambini «possano, se lo desiderano, coglierli», attraverso la lettura «di coetanei che si interrogano sul significato di ciò che accade intorno a loro». Ivi, p. 7.

³¹² M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 275.

momento che considerò il dialogo e il confronto con l'alterità due momenti determinanti per il pensare.

Va inoltre precisato che all'interno di *Harry Stottlemeier's Discovery* Lipman pensò a dei protagonisti che, nonostante fossero dei bambini, incarnassero dei valori del mondo adulto, come il *fallibilismo* e la *ragionevolezza*.

Per spiegare cosa egli intendesse per fallibilismo, l'autore affermò che, sebbene all'inizio del libro «Harry provi [...] sconcerto quando scopre gli errori del suo modo di ragionare, man mano che la storia si sviluppa lui e i suoi compagni di classe si riconciliano con la possibilità di sbagliare e con il dovere di esplorare nuove modalità per correggere i propri errori»³¹³. Per ciò che riguarda il termine ragionevolezza, è sufficientemente dire come Lipman non intese il mero avvalersi della ragione, bensì «la sensibilità e la capacità di rispettare il modo con cui altre persone ne fanno uso», dal momento che il suo intento non era quello di educare dei «piccoli saccenti che si vantavano dell'assoluta infallibilità delle proprie capacità logiche»³¹⁴, ma delle personalità capaci di confrontarsi l'uno con l'altro in modo equilibrato.

Nell'ottica lipmaniana la ragionevolezza era quindi da intendersi non solo come un buon pensare fine a se stesso, ma come un pensiero che ha un *valore etico*, in quanto proteso verso il compimento del bene comune e la realizzazione di una società democratica fondata sul rispetto reciproco.

Come già anticipato, *Harry Stottlemeier's Discovery*, rappresentando per Lipman un racconto in grado di contribuire all'educazione del pensiero critico, fu quindi inserito nel programma della *Philosophy for Children*. Il testo dimostra in che modo i bambini siano capaci di filosofeggiare, laddove fossero spronati a riflettere, a porsi delle domande e ad andare alla ricerca di soluzioni plausibili, e di come ciò sia reso possibile mediante il confronto e l'aiuto reciproco. In questo modo, all'interno della dinamica educativa tipica della *Philosophy for Children* ciascun bambino sperimenterebbe la relazione dialettica tra la ragionevolezza e la democrazia e di come entrambe strutturino «la loro personalità, così come la loro comunità»³¹⁵.

Preme precisare, inoltre, che la prima edizione di *Harry Stottlemeier's Discovery* fu data alle stampe nel 1969 per merito del finanziamento economico della *National Endowment of the Humanities* (NEH). La quantità dei testi tradotti fu dapprima minima, in quanto non superò le trecento copie.

³¹³ M. Lipman, *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, cit., p. 173.

³¹⁴ *Ivi*, 174.

³¹⁵ *Ibidem*.

A seguito della pubblicazione dello scritto, sebbene a fronte di un successo dapprima discreto, Lipman considerò la possibilità di abbandonare la Columbia University per dedicarsi interamente alla sua *Philosophy for Children*.

A.3 La nascita e la diffusione della *Philosophy for Children*

Nel corso degli anni Settanta Lipman abbandonò definitivamente la Columbia University e si trasferì presso il Montclair State College nel New Jersey. Qui ebbe a disposizione un intero istituto in cui poter sperimentare la sua *Philosophy for Children*, un vantaggio che per Lipman non era da trascurare, in quanto gli permise di attirare l'attenzione di altre persone che contribuirono al progetto.

Ben presto, nel New Jersey Lipman istituì l'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC), all'interno del quale, giorno dopo giorno, la *Philosophy for Children* si consolidò in una *proposta educativa* responsabile della crescita intellettuale e morale dei più piccoli. In questo modo, si fece sempre più concreta l'idea che i bambini potessero diventare i *protagonisti* della pratica di riflessione e che il «fare filosofia» potesse «essere praticato da qualsiasi soggetto; basta predisporre in modo adeguato, in relazione all'età dei partecipanti, [...] i temi concettuali da affrontare»³¹⁶.

Con la fondazione dell'IAPC in molti fraintesero però l'obiettivo perseguito da Lipman: «i mass-media furono sedotti dalla relazione inedita tra la filosofia e i bambini», poiché «i due termini offrivano una saporita contraddizione. [...] Questa vasta pubblicità» diede «luogo a una serie di malintesi. Il primo» fraintendimento riguardò l'obiettivo della *Philosophy for Children*, che si pensò essere rivolto all'«insegnamento» e alla «memorizzazione per i ragazzi dei sistemi filosofici di Platone e Aristotele»³¹⁷. Come si è già ricordato, per Lipman lo scopo ultimo della *Philosophy for Children* non fu mai quello di insegnare la filosofia, ma di introdurre i bambini alla pratica filosofica, a scapito dell'obiezione secondo cui essi siano incapaci di fare filosofia perché troppo piccoli.

Tra le personalità che contribuirono al successo del suo progetto all'interno dell'Istituto di Lipman rilevante fu Ann Margaret Sharp (1942-2010), insegnante di pedagogia presso il Montclair State College.

A seguito della lettura di *Harry Stottlemeier's Discovery*, la Sharp si mostrò disponibile nell'aiutare Lipman nell'avanzamento del progetto, il quale fu contento di accoglierla. In questo

³¹⁶ M. G. Vinciguerra, *Pedagogia e filosofia per i bambini*, cit., p. 67.

³¹⁷ C. Calliero, A. Galvagno, *Abitare la domanda: Riflessione per un'educazione filosofica nella scuola di base*, Morlacchi editore, Perugia 2010, p. 84.

modo, la Sharp fu «coinvolta a tempo pieno nella programmazione, nella stesura di lettere e in ognuna delle incombenze richieste da questa strana e inedita impresa legata alla *Philosophy for Children*»³¹⁸. Ben presto, Lipman la nominò *Associate Director* del suo istituto, un ruolo che comportava «le stesse mansioni direttive di un programma internazionale preposto alla formazione continua degli insegnanti»³¹⁹

Al fine di contribuire all'applicazione della *Philosophy for Children*, Lipman e Sharp avvertirono la necessità di scrivere dei testi per gli insegnanti, attraverso i quali rendere il lavoro educativo e le loro metodologie adeguate allo svolgimento di tale progetto. Con questo intento, Lipman diede alle stampe nel 1991 *Thinking in Education*, un testo con cui presentò l'essenza della *Philosophy for Children*, guidando i docenti e gli educatori verso la sua attuazione.

Gli anni Settanta furono particolarmente intensi per Lipman e per il suo progetto educativo, a tal punto che lo stesso *New York Times* gli chiese di scrivere un editoriale in cui presentasse il suo progetto educativo.

Durante i primi dieci anni dell'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (1975-1985) Lipman, Sharp e i loro fidati collaboratori si dedicarono inoltre al perfezionamento del programma e del metodo della *Philosophy for Children*, nonché a sperimentarne il curricolo e a verificarne l'efficacia, apportando dei cambiamenti laddove necessario. Al contempo, altrettanta attenzione venne attribuita alla pubblicizzazione del programma, affinché un numero cospicuo di docenti e educatori lo conoscessero e lo applicassero all'interno dei propri contesti educativi. A questo riguardo, Lipman dichiarò:

per tutti gli anni Ottanta lavorai sodo nel tentativo di incoraggiare gli insegnanti e le scuole a fare esperimenti con il nostro approccio educativo basato sulla filosofia. Lo stesso può dirsi degli anni Novanta e per i successivi. Ma non si trattava di un'opera ripetitiva. L'obiettivo di far sì che la filosofia attecchisse nel contesto scolastico [...] poneva dinnanzi a sfide sempre nuove e a esperienze sempre più intense³²⁰.

Preme precisare come nel corso degli anni Ottanta la *Philosophy for Children* si diffondesse al di fuori degli Stati Uniti, riscontrando un discreto successo in molti paesi europei come il Belgio, la Francia, la Germania, l'Inghilterra, l'Italia, la Polonia, il Portogallo, la Spagna e l'Ungheria, ma anche in realtà territoriali e culturali molto diverse, quali il Canada e l'Africa, dimostrando come la strategia educativa pensata da Lipman e da Sharp potesse essere applicata in qualunque realtà socio-culturale,

³¹⁸ M. Lipman, *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, cit., pp. 184.

³¹⁹ *Ibidem*.

³²⁰ Ivi, p. 204.

concorrendo alla crescita e allo sviluppo delle nuove generazioni. Significativa, a tal proposito, fu infatti la IX Conferenza internazionale dedicata alla *Philosophy for Children* e svoltasi nel luglio del 1999 presso il Centro universitario di Brasilia, dal titolo *Trent'anni di Philosophy for Children da dibattere*, al cui evento parteciparono più di 1.300 persone provenienti da tutti i paesi del mondo.

Secondo Lipman il successo della *Philosophy for Children* fu dipeso soprattutto dal suo *curriculum*, il quale si prestava a traduzioni plurime e allo svolgimento sia in scuole private che in scuole pubbliche.

A.4 Una strategia per imparare a pensare: obiettivi e metodi della *Philosophy for Children*

Si è fin qui presentato il percorso che la *Philosophy for Children* intraprese per consolidarsi come pratica educativa in tutto il mondo. Appare ora necessario chiarire ulteriormente cosa abbia spinto Lipman a pensare una filosofia per bambini e, soprattutto, quali metodologie utilizzare per perseguire e raggiungere gli obiettivi educativi del suo progetto.

L'opera di Lipman del 1991 intitolata *Thinking in Education* riassume molto bene l'intento che lo spinse a idearla. In essa emerge infatti come la volontà dello studioso americano di pensare a un modo alternativo per educare il pensiero delle nuove generazioni, sin dalla più tenera età, derivi dalla constatazione dei limi didattici e educativi delle scuole tradizionali. Quest'ultime furono accusate di inculcare un sapere teorico che ottundeva la mente, e non certo di educare a un pensiero critico e divergente:

la scuola [...] è uno dei luoghi in cui apprendiamo cose presumibilmente giuste e in cui impariamo ad agire in modo appropriato. In realtà, [...] la scuola è un luogo in cui impariamo le cose che è giusto conoscere. La conclusione è evidente: se in qualche modo siamo stati indotti a conoscere qualcosa, siamo anche stati costretti a crederci³²¹.

Secondo Lipman la scuola americana del suo tempo, così come anche quella europea, era quindi lontana dal progettare e dall'avviare un'educazione al pensare critico e riflessivo, mentre sembrava essere più attenta alla promozione di un pensiero convergente che orientasse i giovani studenti verso pensieri, idee e conoscenze prefissati a cui tutti adeguarsi. Contrariamente a ciò e alla stregua di Dewey, anche Lipman si dimostrò fermamente convinto che «le persone» abbiano «bisogno del

³²¹ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 59.

pensiero critico» che aiuti «a non pensare in modo acritico e a non agire senza riflettere»³²², ma a farlo in maniera consapevole. Nell'opera del 1991 Lipman descrisse il pensiero sostenuto e stimolato dall'indagine filosofica un *high order thinking*, ovvero un *pensiero di alto livello* che si configura alla stregua di quello riflessivo deweyano.

Un problema che Lipman sollevò nella parte centrale del suo testo *Thinking in Education* riguarda la necessità di riconoscere ai bambini il *diritto di pensare*, ovvero di sviluppare tutte quelle doti intellettuali attraverso le quali divenire degli uomini e delle donne liberi. Egli era ben consapevole che si trattasse di un diritto spesso trascurato, dal momento che parlare di diritti dell'infanzia significava fare riferimento al diritto al gioco, all'alfabetizzazione e all'educazione fisica. Al contrario, Lipman riconobbe loro, oltre che «il diritto di rafforzare il fisico» mediante le attività ludiche, anche quello di determinare «un rafforzamento morale» e mentale, dedicandosi «all'autocritica, all'autocorrezione e all'autocontrollo [...]. Per poter pensare in modo attendibile e ingegnoso e affrontare le prove della vita con vigore e resistenza»³²³.

Va inoltre precisato come Lipman ritenesse pericoloso trascurare la formazione intellettuale all'interno di una società che vuole essere democratica, dal momento che democrazia e ragionevolezza rappresentarono per lui due componenti complementari³²⁴. La *Philosophy for Children* costituisce allora, oltre che un modo con cui “dare voce” ai bambini e coinvolgerli in un processo educativo che li renda dei veri e propri protagonisti attivi, un espediente per tutelare l'essenza di una democrazia spesso bistrattata da tensioni sociali, da episodi di razzismo e da discriminazioni di vario tipo.

Con un linguaggio che ricorda molto il Dewey di *Democracy and Education*, Lipman, all'inizio del XXI secolo, affermò come la democrazia necessitasse di cittadini introspettivi, responsabili, riflessivi e collaborativi. Delle abilità, quest'ultime, che andrebbero sviluppate a scuola, in quanto è fondamentale «rinforzare le capacità riflessive di questi studenti, invece di aumentare a dismisura i contenuti di conoscenza da trasmettere loro»³²⁵: l'educazione al pensare dovrebbe quindi essere l'obiettivo principale di tutte le scuole del XXI secolo per il benessere dell'intera collettività.

³²² *Ibidem*.

³²³ Ivi, p. 224.

³²⁴ Lipman considerò la democrazia «un'idea che regola lo sviluppo della struttura sociale» e che le conferisce armonia ed equilibrio, mentre intese la ragionevolezza «un'idea che regola la struttura del carattere, sia del singolo cittadino, sia di una particolare procedura della società». *Ibidem*.

³²⁵ *Ibidem*.

Nell'ottica lipmaniana l'importanza di educare la mente fu altresì giustificata dalla consapevolezza che il pensiero critico garantisca a ciascuna persona una vita fondata sulla libertà e sull'autonomia, in quanto

non permette agli altri di obbligarci o di indurci a credere in ciò che vogliono senza avere la possibilità di fare ricerche per conto nostro. In ogni società esistono grandi e potenti forze schierate contro l'individuo – quelle politiche, militari ed economiche sono le più evidenti – e spesso il loro obiettivo è quello di renderci remissivi e irriflessivi rispetto alle idee che vogliono imprimere in noi³²⁶.

Pertanto, per lo studioso statunitense educare al pensiero attraverso il programma previsto dalla *Philosophy for Children* significava avviare nei contesti educativi un processo di *inquiry*, ossia una ricerca che, partendo da una circostanza problematica, giunga poi a una soluzione, debellando l'esistenza del problema esistente. In altre parole, come egli stesso spiegò nel 1995, fare questo significa

invece di aspettare che gli alunni memorizzino le altrui conclusioni, così come vengono espone nei manuali, si chiede loro di esplorare ogni area disciplinare e di riflettere autonomamente. Essere ricercatori equivale ad indagare attivamente e a domandare instancabilmente, ad essere sempre attenti a connessioni e differenze mai percepite prima, costantemente pronti ad operare confronti, ad analizzare e a costruire ipotesi, a sperimentare e ad osservare, a misurare e a mettere alla prova. Così facendo gli studenti [...] imparano a seguire le linee della ricerca che hanno avviato e questa li conduce ad apprendere a pensare in modo autonomo³²⁷.

Stabilito che il fine ultimo della *Philosophy for Children* sia quello di educare le generazioni del futuro al pensiero critico, preme adesso precisare quale sia metodologia prevista da Lipman e dalla sua collaboratrice per il perseguimento e il raggiungimento di tale finalità. Come in parte già ricordato, essa si avvale di un "filosofare" inteso non come un insieme di conoscenze teoriche, bensì come *un'attività riflessiva* che utilizzi «il linguaggio quotidiano» e lo raffini «per renderlo capace di dare un senso profondo al mondo e all'uomo»³²⁸.

Affinché si potesse utilizzare l'indagine filosofica per educare il pensiero dei bambini, Lipman pensò di scrivere dei racconti in forma dialogica, nei quali ciascun personaggio, narrando una propria storia e instaurando un dialogo con gli altri interlocutori, simboleggi «il metodo dialogico-argomentativo tipico della filosofia [...] da un punto di vista didattico»³²⁹.

³²⁶ Ivi, p. 60.

³²⁷ A. Cosentino, (a cura di), *Filosofia e formazione*, cit., p. 43.

³²⁸ M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, cit., p. 10.

³²⁹ Ivi, p. 12.

Tuttavia, bisogna precisare che i racconti di Lipman non debbano essere intesi come delle opere letterarie vere e proprie, bensì alla stregua di romanzi semplici «*da leggere*, storie concepite per essere discusse», al fine di «aiutare a ragionare con la propria testa»³³⁰. L'idea di usufruire dei racconti per avviare un dialogo filosofico dal valore educativo emerge dalla consapevolezza di quanto fosse improbabile per un bambino confrontarsi con i testi filosofici. Pertanto, lo studioso americano individuò la soluzione in quella che può essere intesa come una “letteratura di transizione”, che permetta di avvicinare i più piccoli al pensiero filosofico attraverso dei racconti dal linguaggio semplice e dalla trama attraente. È per questo motivo che Lipman decise di chiamare il suo progetto educativo *Philosophy for Children*, dove il “for” indica la volontà di riscrivere la filosofia in modo accessibile a tutti, soprattutto ai bambini e ai ragazzi. Uno scopo, quest'ultimo, perseguibile dacché la sua intenzione non era quella di insegnare la filosofia, ma di indurre a pensare in maniera filosofica. Del resto, non sarebbe stato possibile fare altrimenti, in quanto è impensabile avvicinare gli studenti ai contenuti, per esempio, della *Critica della ragion pratica* di Kant attraverso dei racconti. Ben diverso è volerli spronare a un pensiero filosofico, per il quale non è importante conoscere i contenuti della filosofia di Kant o di Hegel, ma interiorizzare un modo di pensare.

La *Philosophy for Children* permetterebbe allora di fare filosofia pur non nominando nessun filosofo e non sfogliando nessuna opera dal contenuto e dal linguaggio complesso e articolato. D'altronde, l'obiettivo del programma di Lipman non era certo quello di formare il nuovo Kant o il nuovo Hegel, bensì quello di educare delle menti capaci di domandare e di trovare delle risposte a quesiti della vita quotidiana nel modo più autonomo e spontaneo possibile.

Pertanto, ciascun racconto nacque con lo scopo di sollecitare la riflessione dei più piccoli e il dialogo tra pari³³¹, presentando tra le righe delle problematiche di natura filosofica, le quali vengono affrontate da dei bambini che, in quanto protagonisti dei racconti, cercano di destreggiarsi tra tematiche tanto semplici quanto considerevoli, quali l'amore, l'amicizia, la giustizia, il bene, il male e la libertà. In questo modo, le questioni filosofiche vengono affrontate e presentate «in una forma» che coinvolga i più piccoli, «incorporandoli nella loro concreta esperienza di vita»³³².

Appare allora evidente come i racconti di Lipman possano sollecitare la realizzazione di un'educazione intellettuale, dacché i bambini, prendendo come modello di riferimento i personaggi

³³⁰ P. D'Ignazi, *L'educazione etico-sociale oltre la Philosophy for Children*, cit., p. 134.

³³¹ Secondo Lipman motivare l'attività dialogica tra pari rappresentava altresì un modo per combattere un atteggiamento tipico dei bambini e di alcuni ragazzi, quale quello cioè, di ritenere rilevante quanto affermato dagli adulti, mentre ritenere del tutto insignificante e privo di importanza ciò che esprimono i coetanei

³³² G. D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, cit., p. 30.

dei romanzi, imparano a pensare e a sviluppare delle doti intellettuali attraverso la pratica del buon esempio³³³. Ciò è plausibile perché i personaggi dei racconti lipmaniani sono coetanei degli studenti coinvolti nelle sessioni di *Philosophy for Children*, il che rende più facile l'immedesimazione e, con esso, quello che Lipman definì il «processo di identificazione», con il quale «gli allievi tendono a ricostruire i processi intellettuali dei loro giovani eroi»³³⁴ e dei personaggi delle storie di cui si ascoltano le gesta.

Va inoltre ricordato che i romanzi pensati da Lipman per avviare le sessioni di *Philosophy for Children* fanno emergere implicitamente dei problemi di natura filosofica, esortando la mente a formulare un pensiero critico in grado di elaborare giudizi, risolvere dei problemi e di aprirsi alla ricerca in una dimensione che sia autocritica e autocorrettiva. Ma non solo, tali narrazioni furono ideati per favorire l'incontro intersoggettivo tra pari, attraverso il quale confrontarsi e aprirsi al dialogo. Le sessioni di *Philosophy for Children* prevedono infatti che a ciascun studente venga concessa la possibilità di esprimersi sollevando quesiti, dubbi e incertezze in modo libero.

Preme ora precisare come il contenuto dei racconti di Lipman vari in base alla fascia di età dei bambini destinatari, in quanto ciascun testo possiede una trama dalla valenza filosofica e in linea con le capacità cognitive dei bambini a cui ci si rivolge.

Come si è in parte già ricordato, ciascun racconto affronta delle questioni filosofiche in grado di sollecitare la mente di chi ascolta o di chi legge: vi sono infatti delle narrazioni rivolte al tema dell'esistenza, alcune alle questioni politiche e altre ancora al tema della logica, dell'estetica e dell'etica³³⁵. Tematiche apparentemente complesse, ma che le narrazioni di Lipman e di Sharp affrontano con estrema leggerezza e naturalezza, favorendo la crescita intellettuale e lo sviluppo di competenze etico-sociali.

All'interno dei suoi racconti, Lipman pensò infatti di inserire le questioni filosofiche «tra le righe» e attraverso la narrazione di avventure che vedono come protagonisti dei propri coetanei che, inseriti all'interno di alcuni contesti di vita quotidiana come la scuola e la famiglia, cercano di destreggiarsi in un mondo complesso.

³³³ All'interno dei racconti di Lipman ciascun personaggio è anche testimonianza di uno stile di pensiero circoscritto, nonché di un carattere e di un temperamento ben definiti: c'è chi è più analitico, chi più temerario e chi più coraggioso. I molteplici stili di pensiero dei protagonisti dovrebbero incoraggiare i bambini a sviluppare un *proprio* stile di pensiero, che sia confacente alle loro capacità, alle loro intenzioni e ai loro interessi e bisogni.

³³⁴ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 181.

³³⁵ Di recente, si sono pensate altre forme di *curriculum* per opera di alcuni autori che, prendendo spunto da Lipman, hanno affrontato tematiche complesse (come la violenza sui minori) attraverso l'utilizzo della filosofia, e che si rivolgono, oltre che ai bambini e ai ragazzi, anche agli adulti. *Ibidem*.

Il motivo per il quale Lipman decise di utilizzare dei racconti per avviare le sessioni previste dalla sua *Philosophy for Children* fu dipeso, oltre che dal già ricordato utilizzo di un linguaggio semplice e dalla presenza di narrazioni affascinanti agli occhi dei più piccoli, anche dal forte coinvolgimento cognitivo ed emotivo che essi riuscirebbero a suscitare nella mente dei più giovani. «Ogni racconto» è infatti «sviluppato in modo tale da offrire [...] modellizzazioni del pensare filosofico, interpretate dai vari personaggi delle storie, sia contestualizzazioni dei problemi filosofici nel vissuto concreto e nella dinamica della vita quotidiana»³³⁶.

La metodologia del programma pensato da Lipman prevede dunque la lettura di un racconto – o di una parte di esso – che si è selezionato tenendo conto dell'età media dei bambini coinvolti. Successivamente, essi vengono sollecitati a prendere la parola, esponendo dubbi, perplessità o riflessioni rispetto a quanto si è letto³³⁷.

Nel dettaglio, Lipman previse che le domande sollevate dal singolo bambino venissero trascritte dall'insegnante su di un'agenda o sulla lavagna, riportando a fianco al quesito il nome di chi lo formula, un espediente che aiuterebbe i bambini a responsabilizzarsi rispetto a quanto viene da loro detto e a sentirsi parte integrante del gruppo³³⁸. Dopo aver raccolto tutte le domande degli studenti, l'insegnante è chiamato a estrapolare un argomento che riassume i dubbi emersi, avviando una *discussione* che, nel programma previsto da Lipman, costituisce uno dei momenti più importanti.

È nel corso della discussione, infatti, che i bambini formulano delle idee, imparano a confrontarsi rispettando i turni di parola e i pensieri altrui, favorendo la realizzazione di un contesto intersoggettivo in cui la crescita e la formazione non assume una tonalità individuale, ma relazionale.

In questo modo, attraverso lo svolgimento del programma pensato da Lipman e da Sharp la scuola si trasforma in un luogo di *confronto*, ma anche di *collaborazione* e di *cooperazione*. Per questo motivo, Lipman pensò che la sua *Philosophy for Children* dovesse avere un *setting* ben specifico, che prevedesse la disposizione degli alunni in cerchio, così da «realizzare concretamente e metaforicamente la circolarità di pensiero tipica della fase di confronto e di dibattito»³³⁹. In questo

³³⁶ Ivi, p. 12.

³³⁷ Lipman era consapevole che chiedere ai bambini di esporsi potrebbe determinare in loro un primo stato di turbamento, poiché abituati, in contesti scolastici tradizionali e dunque cattedratici, all'ascolto passivo. Tuttavia, era altresì convinto che, superato un momento iniziale di disorientamento, ciascun studente mostrasse entusiasmo all'idea di partecipare a un momento di ricerca e di confronto condiviso, nel quale essere dei protagonisti.

³³⁸ Come Dewey, anche Lipman affrontò il tema della responsabilità, asserendo che il pensiero critico rappresenti una forma di «*responsabilità cognitiva*», la quale deve essere sviluppata mediante il sostegno e il lavoro degli insegnanti, che, incoraggiandoli a pensare in maniera autonoma e del tutto personale, imparano ad assumersi la responsabilità delle proprie idee, prendendo una posizione e confrontandola con quelle altrui. M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 235.

³³⁹ R. Esposito, *Philosophy for Children: un esempio di pratica filosofico-educativa*, in «Forum Supplement to Acta Philosophica», 1 (2015), p. 209.

modo, gli studenti sperimenterebbero una modalità didattica diversa da quella frontale: con l'aiuto del docente, essi non si limiterebbero ad ascoltare e ad assimilare una conoscenza, ma sarebbero invece stimolati a esporre le proprie idee e ad ascoltare quelle dell'altro, attraverso una comunicazione lineare che rappresenti uno spazio di ricerca di tipo democratico.

Si può allora dire che per Lipman l'apprendimento non fu considerato il prodotto di una mente individuale, bensì un *processo*, la cui origine è radicata nelle relazioni e nella condivisione, con la consapevolezza che, quando si è coinvolti in un dialogo di natura filosofica, *tutte* le persone devono poter «riflettere, concentrarsi, [...] considerare le alternative, [...] ascoltarsi da vicino, prestare attenzione alle definizioni, [...] discernere l'adeguatezza o l'inadeguatezza di un'azione e [...] cimentarsi in un vasto numero di attività mentali»³⁴⁰ che non si sarebbero mai realizzate se non fossero stati coinvolti in un simile lavoro di ricerca. Così facendo, i contesti educativi diverrebbero una *palestra di democrazia*, un concetto ulteriormente comprensibile se si pensa come Lipman previse nel progetto della sua *Philosophy for Children* la trasformazione della classe in una *comunità di ricerca*, di cui si parlerà nel paragrafo che segue.

A.4.1 La trasformazione della classe in una comunità di ricerca

Per Lipman educare a un pensiero critico significa avviare un processo dalle implicazioni sociali, che permetta a ciascuno di dialogare e di confrontarsi con l'alterità. Per questa ragione, egli previse nel suo progetto di *Philosophy for Children* la trasformazione della classe in una *comunità di ricerca*, all'interno della quale gli studenti sono chiamati a vivere un'«esperienza condivisa»³⁴¹, sperimentando in che modo le esperienze e i pensieri altrui facilitino la propria crescita personale. L'importanza di avviare ciò sorse in Lipman a fronte delle sue esperienze da docente universitario, durante le quali prese atto di come gli studenti fossero incapaci di ascoltare i propri colleghi e di instaurare con loro un dialogo formativo. A suo dire, un simile atteggiamento è causato dall'assenza di un'educazione all'ascolto e dalla falsa credenza secondo cui si riteneva che i propri pari non avessero «un'esperienza che completi la loro»³⁴² e che contribuisse alla loro crescita personale.

Per comprendere il significato profondo che sottende la comunità di ricerca lipmaniana è fondamentale riflettere sulla definizione attribuibile a tale termine. A tal proposito, sono rilevanti le

³⁴⁰ G. D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, cit., p. 38.

³⁴¹ Ivi, p. 108.

³⁴² Ivi, p. 109.

parole del sociologo tedesco Ferdinand Tönnies (1855-1936), il quale la definì come «un genere di associazione umana caratterizzata da relazioni calde [...] nella quale i membri sono legati da rapporti affettivi, legami interpersonali e di volontà fondati su un senso di appartenenza di carattere etico, religioso o culturale che consente una conoscenza reciproca»³⁴³.

Tuttavia, il termine “comunità” e quello di “ricerca” hanno, da soli, un significato diverso e antitetico. La parola “comunità” rimanda infatti a una condizione in cui ciascuna persona è chiamata a interagire con un’altra in virtù della coesione e della condivisione³⁴⁴; il termine “ricerca” allude a un avvenimento conoscitivo che si determina in solitaria. Per questa ragione, la locuzione “comunità di ricerca” potrebbe sembrare un ossimoro³⁴⁵; eppure, entrambi i termini furono utilizzati per la loro complementarità dapprima da Pierce, successivamente da Dewey e poco dopo da Lipman, che lo utilizzò come parte integrante del lessico pedagogico del suo progetto di *Philosophy for Children*.

Come in parte anticipato, il progetto educativo lipmaniano prevedeva che la classe diventasse una comunità di ricerca, in cui le nuove generazioni sono educate a fidarsi dell’altro.

Consapevole di come non fosse semplice trasformare la classe in una comunità di ricerca e della possibilità che questo termine potesse essere facilmente frainteso, Lipman individuò alcune caratteristiche imprescindibili affinché l’aula scolastica potesse essere intesa in tal senso e in maniera strettamente pedagogica: l’*inclusione*, la *partecipazione*, la *cognizione condivisa*, le *relazioni faccia a faccia*, la *ricerca di significato*, i *sentimenti di solidarietà sociale*, la *deliberazione*, la *provocazione*, la *ragionevolezza*, la *formulazione delle domande*, la *discussione*, l’*imparzialità*, la *lettura* e il *dialogo*.

Nel caso dell’*inclusione* Lipman specificò come all’interno di una classe divenuta una comunità di ricerca nessuno debba essere escluso, poiché tutti, a proprio modo e secondo le proprie capacità, devono includersi nel processo educativo, sostenendo le proprie idee ed esprimendo il proprio vissuto.

Un’altra caratteristica determinante è la *partecipazione*, in virtù della quale tutti gli studenti sono incoraggiati a offrire il proprio contributo alla discussione, allo scopo di divenire una fonte di ricchezza per tutti.

La *cognizione condivisa* rappresenta invece un pensiero sollecitato dal supporto altrui: «una persona pone una domanda, un’altra replica con un’assunzione implicita e un’altra ancora offre un

³⁴³ P.F. Mancini, *Riflessi dell’attivismo pedagogico di John Dewey nella Philosophy for Children (Matthew Lipman): una possibile educazione alla cittadinanza*, cit., p. 105.

³⁴⁴ Cfr. L. Romano, *Comunità*, Scholé, Brescia 2022.

³⁴⁵ Cfr. A. Cosentino, *Pratica filosofica e professionalità riflessiva. Un’esperienza di formazione con operatori psico-socio-sanitari*, Liguori Editore, Napoli 2005.

controesempio»³⁴⁶. In questo modo, la crescita e l'apprendimento diverrebbero due processi interconnessi e complementari.

Le *relazioni faccia a faccia* costituisce un'altra caratteristica determinante per la comunità di ricerca prevista dalla *Philosophy for Children*, dal momento che si tratta di un aspetto fondamentale per mantenere il dialogo e facilitare il confronto tipico di una comunità.

La *ricerca del significato* è un elemento altresì fondamentale per la comunità di ricerca prevista dal programma di Lipman, poiché costituisce il motivo per cui ci si pone delle domande e ci si confronta con gli altri affinché si individuino delle risposte. Si tratterebbe, inoltre, di un aspetto naturalmente presente nei bambini che «sono avidi di conoscenza e [...] cercano di capir il significato analogamente alle unità di terapia intensiva degli ospedali, impegnate a mantenere in vita i propri paziente»³⁴⁷.

I *sentimenti di solidarietà sociale* rappresentano un altro aspetto determinante di una comunità di ricerca, dal momento che essa necessita che ciascuno sia solidale con l'altro e quindi disposto a offrire il proprio aiuto quando e se necessario. Anche in questo caso, si tratterebbe di un aspetto presente nella natura dei bambini, per i quali le amicizie sorgono in maniera del tutto spontanea, a scapito di qualsivoglia pregiudizio o stereotipo sociale.

La *deliberazione* è un altro elemento cruciale della comunità di ricerca, il quale definisce la necessità che si discuta su alcuni argomenti e che si deliberi sugli stessi. Tuttavia, Lipman precisò come tale deliberazione debba avvenire senza il tentativo da parte di nessuno «di convincere gli altri ad accettare la posizione [...] sostenuta» e di essere «necessariamente [...] convinto della posizione che sta cercando di far accettare agli altri»³⁴⁸.

La *provocazione* è altresì importante per la comunità lipmaniana, poiché quando i bambini discutono e si confrontano tra di loro non è inusuale che si provochino a vicenda. L'esperienza della comunità di ricerca fa però comprendere che provocarsi, entro certi limiti, sia positivo, in quanto stimola il confronto fra pari, a partire dal quale costruire un pensare critico.

La *ragionevolezza* costituisce un altro degli elementi determinanti della comunità di ricerca, dacché essere ragionevoli significa essere capaci di «ascoltare» e di aprirsi «alla ragione»³⁴⁹, a scapito di qualunque forma di sottomissione cognitiva e di influenza esterna. Il dibattito e il confronto previsti in una classe trasformata in una comunità di ricerca permetterebbe di sviluppare questa abilità.

³⁴⁶ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 110.

³⁴⁷ Ivi, p. 111.

³⁴⁸ *Ibidem*.

³⁴⁹ Ivi, p. 112.

L'*imparzialità* è costitutiva di una comunità di ricerca, in quanto rappresenta «un approccio aperto, autocorrettivo e concettualistico» necessario per il confronto e quindi per la crescita intellettuale³⁵⁰.

La *discussione* simboleggia un'altra caratteristica determinante, dal momento che è il discutere che muove la ricerca filosofica, sebbene a parlare e a confrontarsi siano dei bambini e «i problemi discussi possono essere banali» o troppo astratti agli occhi degli adulti, essa costituisce comunque «un contesto in cui negoziare i punti di vista, valutare le ragioni e le opzioni ed esaminare le interpretazioni»³⁵¹.

La *lettura* ha lo scopo di indurre i membri della comunità di ricerca alla riflessione, attraverso alcuni romanzi predisposti al raggiungimento di questo scopo. Ne deriva, allora, che leggere delle pagine di un testo potenzialmente filosofico significhi «innescare una ricerca di significato»³⁵² e determinare un vero e proprio processo educativo.

La *formulazione delle domande* è un altro momento decisivo per una comunità di ricerca che si rispetti ed è immediatamente successivo a quello della lettura. Terminata quest'ultima, infatti, i bambini, facilitati dall'insegnante, sono chiamati a esprimersi e a formulare i propri quesiti. Si tratta di uno dei momenti più delicati ma anche di uno dei più importanti per l'intera comunità di ricerca, durante il quale si legittima «il dubbio» e si stimola la «valutazione critica»³⁵³.

La comunità di ricerca deve inoltre essere caratterizzata dall'*imparzialità*, poiché il processo di *inquiry* deve avvenire nel pieno rispetto dell'altro, dei suoi punti di vista e dei suoi interessi. Per questa ragione, il dialogo deve essere “aperto”, ovvero rispettoso dei molteplici punti di vista, senza che delle prese di posizione possano generare scontenti e malumori.

Infine, un ultimo elemento determinante per la comunità di ricerca è certamente il *dialogo*, rispetto al quale Lipman affermò che

l'assunto comune è che la riflessione generi dialogo, mentre in oggetti è il dialogo che genera la riflessione. [...] Allorché le persone s'immettono in una reciprocità dialogica, sono spinte a riflettere, a concentrarsi, a considerare alternative, ad ascoltare attentamente, a prestare attenzione alle definizioni e ai significati, a riconoscere opzioni inizialmente trascurate e, in generale, ad avviare, un vasto numero di attività mentali che non ci sarebbero se non vi fosse stato dialogo³⁵⁴.

³⁵⁰ *Ibidem*.

³⁵¹ Ivi, p. 115.

³⁵² Ivi, p. 113.

³⁵³ Ivi, p. 114.

³⁵⁴ P.F., Mancini, *Riflessi dell'attivismo pedagogico di John Dewey nella Philosophy for Children (Matthew Lipman): una possibile educazione alla cittadinanza*, cit., p. 113.

Il dialogo è dunque un momento d'*incontro* tra persone che nella loro diversità caratteriale, culturale e ideologica si confrontano e crescono reciprocamente. Pertanto, «lo spazio dialogico è uno spazio aperto» ove «si confrontano e si negoziano prospettive interpretative della realtà»³⁵⁵ costruendo il sapere.

Va inoltre ricordato come Lipman non trascurò la portata sociale della comunità di ricerca prevista dalla *Philosophy for Children*. Alla stregua di Dewey, egli era concorde nel ritenere che la democrazia si realizzasse qualora sin dalle classi primarie i bambini imparassero a confrontarsi, a dialogare in maniera rispettosa e ad accogliere qualsivoglia differenza, in quanto considerata una fonte necessaria di crescita e di apprendimento. Per questo motivo, Lipman pensò a una comunità definita alla stregua di una «*forma di vita* che può essere realizzata in ambito scolastico, al fine di stimolare i bambini a pensare partecipando come persone»³⁵⁶, esternando i propri pensieri, le proprie emozioni e le proprie esperienze pregresse, confrontandosi vicendevolmente e favorendo un arricchimento reciproco.

Appare quindi evidente come lo scopo del programma promosso da Lipman sia «fondamentalmente etico e politico: umanizzare l'uomo e la società a partire da una ferma fiducia nella razionalità come base necessaria, sebbene non sufficiente, per una esplicitazione e esternalizzazione consapevole della solidarietà»³⁵⁷.

Bisogna specificare, in aggiunta, che per Lipman la realizzazione di una comunità di ricerca in ambito educativo è legittimata in virtù della consapevolezza che il pensare umano abbia un'origine relazionale e sociale, ossia necessita del confronto con l'alterità. L'incontro interpersonale fu infatti inteso come capace di stimolare l'individuo a elaborare un sistema di idee articolato e complesso che non si determinerebbe qualora egli vivesse tutta la propria vita da solo e in balia di sé stesso. Questa idea è espressa chiaramente nel romanzo di Lipman pensato per le sessioni di *Philosophy for Children* dal titolo *Kio e Gus* e destinato alle classi terze e quarte delle scuole primarie, in cui due ragazzi dimostrano in che modo «condividere le idee, ragionare insieme, costruire ad alta voce conoscenze [...], dialogando in una comunità unita dal desiderio di scoprire [...] significati nelle cose che ci circondano»³⁵⁸ sia un modo ottimale per apprendere e attivare le proprie capacità cognitive.

Eppure, Lipman era ben consapevole di come all'interno delle scuole e delle classi il senso di comunità si realizzasse raramente, in quanto l'apprendimento era spesso considerato un processo

³⁵⁵ M. Striano, *La filosofia come educazione del pensiero*, cit., p. 93.

³⁵⁶ G. D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, cit., p. 33.

³⁵⁷ P.F., Mancini, *Riflessi dell'attivismo pedagogico di John Dewey nella Philosophy for Children (Matthew Lipman): una possibile educazione alla cittadinanza*, cit., p. 98.

³⁵⁸ Ivi, p. 108.

individuale e destinano unicamente alla mera assimilazione di nozioni, mentre la tendenza naturale tipica dei bambini di parlare e di confrontarsi era percepita dai docenti come una fonte di distrazione e una forma di disobbedienza. Pertanto, accadeva non raramente che ai bambini non venisse concesso il tempo sufficiente per confrontarsi e per esprimere ciò che provavano e che pensavano. Così come fece emergere già Dewey, si trattava di realtà scolastiche nelle quali il vero protagonista era l'insegnante, l'unico legittimato a prendere sempre la parola e a essere il protagonista dell'intera scena scolastica.

Secondo Lipman il luogo nel quale tale equilibrio viene sovvertito e i bambini divengono finalmente i protagonisti della propria crescita concedendo loro la libertà di espressione è proprio la *comunità di ricerca*, dove «il parlare degli studenti diventa un modo per discutere un argomento da differenti punti di vista»³⁵⁹. In essa si concede infatti il giusto spazio per le domande, per il dibattito, per il confronto e per la condivisione: i bambini si esprimono e si muovono liberamente e avviano una vera e propria ricerca attraverso cui raggiungere una conoscenza. In questo modo, l'apprendimento non sarebbe più mera assimilazione di concetti disciplinari, ma diverrebbe un momento di *scoperta*, durante la quale i più piccoli «scambiano liberamente i loro pensieri tentando di chiarire il concetto affrontato nella pluralità dei punti di vista e giungendo ad un accordo sui significati comuni»³⁶⁰ che guidino il pensare e l'apprendimento. Del resto, all'interno della comunità di ricerca prevista dalla *Philosophy for Children* ciascuno impara a esternare il proprio pensiero dinanzi alla classe, sperimentando l'importanza di negoziare le proprie idee con quelle altrui e di rispettare gli altri punti di vista. Ciò permetterebbe di comprendere «quanto spesso insufficiente sia tutto quello che può essere ricavato guardando le cose da un'unica prospettiva» e quanto sia essenziale «prendere in considerazione più prospettive su una medesima realtà»³⁶¹ per meglio orientarsi all'interno della stessa.

La comunità di ricerca così come è stata pensata e promossa da Lipman diviene allora il luogo ideale nel quale far sperimentare la convivenza democratica. Concorde con Dewey nel ritenere che la democrazia non sia una semplice forma di governo, ma uno stile di vita, Lipman credette che uno dei modi per consolidare uno stile di vita di tipo democratico fosse quello di educare le nuove generazioni al pensiero critico e alla convivenza democratica. Due scopi, quest'ultimi, perseguibili

³⁵⁹ Ivi, p. 34.

³⁶⁰ Ivi, p. 95.

³⁶¹ G. D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, cit., p. 35.

attraverso il programma previsto dalla *Philosophy for Children*, per il quale l'atto del filosofare costituirebbe una vera "palestra di democrazia", in cui l'esercizio

della cittadinanza attiva e democratica ed esercizio sociale della filosofia sono due facce della stessa medaglia nella misura in cui conoscere e agire sono assunti come momenti dello stesso processo della vita umana, individuale e sociale. Laddove la conoscenza viene interpretata come risposta dell'uomo alle sfide dell'ambiente e, quindi, come costruzione di strumenti simbolici e tecnici per la sua sopravvivenza, i suoi prodotti saranno sempre riconducibili [...] a precisi contesti di vita, a situazioni storico-culturali definite, a bisogni emergenti³⁶².

In questo modo, la democrazia troverebbe la propria espressione all'interno della *Philosophy for Children* e della comunità di ricerca in essa prevista, ma anche del pensiero riflessivo che qui si sviluppa. Rispetto a quest'ultimo Lipman, alla stregua di Dewey che in *Democracy and Education*, affermò come il pensiero critico sia il motore che tiene in vita la democrazia, sostenne la complementarità tra il pensiero critico e la democrazia. Egli affermò infatti come «sia importante che dei cittadini democratici pensino in modo flessibile e responsabile» e che, non farlo, significherebbe favorire l'autoritarismo e il conformismo. In tal senso, il pensiero critico fu definito come una protezione alle «subdole forme di lavaggio del cervello»³⁶³, a differenza dell'educazione tradizionale che, preferendo il mero sapere al saper pensare, formava delle generazioni acritiche e del tutto incapaci di pensare autonomamente.

Secondo Lipman, quindi, è necessario che la scuola diventi un luogo di incontro, oltre che un contesto ideale nel quale dialogare e deliberare. Un simile ideale emerge con chiarezza in due racconti scritti dal Lipman e finalizzati alla realizzazione della *Philosophy for Children: L'ospedale delle bambole* e *Elfie*. Lo scopo del primo racconto è quello di motivare i bambini a considerare il contesto scolastico un luogo in cui fare esperienza della diversità. La protagonista, una bambina di nome Manù, frequenta infatti una scuola popolata da bambini e bambine provenienti da altre città, nella quale si promuove il confronto con culture diverse e con punti di vista sempre nuovi. Quella di Manù è quindi una vera e propria comunità di ricerca, in cui oltre a costruire il pensiero, si favorisce l'incontro con il diverso in un senso strettamente democratico.

Elfie è invece destinato alla prima classe delle scuole primarie e, rievocando «boschi fiabeschi e folletti» e attraverso le avventure di Elfie, la protagonista della vicenda, tenta di «far entrare

³⁶² A. Cosentino, *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*, Apogeo, Milano 2008, pp. XII-XIII.

³⁶³ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 229.

l'elemento fantastico tipico delle produzioni di pensiero di quest'età in una ricerca critica del significato della realtà»³⁶⁴.

Preme precisare, inoltre, come Lipman non abbia dimenticato il valore della democrazia, il suo programma educativo e la comunità di ricerca prevista, ne sono un chiaro esempio. Non è difatti un caso che molti dei suoi racconti mirino non solo allo sviluppo del pensiero, ma anche all'apprendimento di regole che proteggano lo stile di vita democratico e avviino i bambini verso il rispetto delle regole e dell'altro in tutta la sua complessità e diversità.

Per i due americani educare alla democrazia significa quindi realizzare un contesto scolastico costituito da un clima collaborativo e cooperativo, ma anche di un apprendimento basato sul confronto, sulla critica e sulla riflessione. Per entrambi ciò deve altresì realizzarsi in una scuola lontana da qualsivoglia magistrocentrismo, a favore di un insegnante che, *insieme* agli alunni, elabori il proprio progetto didattico ed educativo, divenendo un *facilitatore* di dinamiche inter-gruppali e di processi di apprendimento cooperativo.

Tuttavia, quando Lipman ideò il suo progetto di *Philosophy for Children* e perfezionò la sua idea di comunità di ricerca non trascurò i possibili limiti a cui essa potrebbe essere esposta. Tra questi vi annoverò la possibilità che gli argomenti e le problematiche affrontate durante le sessioni appaiano agli occhi degli adulti banali e quindi di scarsa rilevanza. Egli precisò in molti suoi interventi e opere come ciò che conta non sia tanto il su che cosa si discute, ma il *come* lo si fa, poiché è il *processo* che permetterebbe di imparare a pensare e a farlo nel pieno rispetto dell'alterità. Pertanto, l'entità del problema costituisce un mero strumento atto ad avviare tutto questo, ma non rappresenta l'unico aspetto a essere veramente importante e determinante. Un elemento davvero rilevante di una comunità di ricerca è che essa si basi sulla *partecipazione* di tutti, nonché sull'*inclusione*, sui *rapporti faccia a faccia*, sulla *libertà* e sulla *condivisione* di idee: «bambini e bambine nella comunità di ricerca giocano a pensare, imparano filosofando a fare un uso critico del pensiero, ad essere, quindi, non» dei «soggetti manichini dall'encefalogramma piatto [...], ma protagonisti attivi nella costruzione della propria identità»³⁶⁵ e del proprio sapere. D'altra parte, la comunità di ricerca è un luogo in cui l'educazione di stampo individualista tipica della tradizione viene meno, a favore di un apprendimento collettivo: non vi sono relazioni di potere, non vi è competizione, né il desiderio di primeggiare su qualcuno, bensì vige la presenza di persone che, pur mantenendo la propria unicità,

³⁶⁴ G. D'Addelfio, M.G. Vinciguerra, *Affettività ed etica nelle relazioni familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*, FrancoAngeli, Milano 2021, p. 91.

³⁶⁵ F. Pulvirenti, *Educazione al pensiero e affettività in Matthew Lipman*, in «Studi sulla formazione», 2 (2011), p. 76.

sono invogliate a confrontarsi per arricchirsi vicendevolmente. La realizzazione di tutto questo comporterebbe dei benefici non solo all'apprendimento e allo sviluppo cognitivo, ma anche alla stima che si ha di sé. È qui, infatti, che ciascun individuo potrebbe sperimentare il valore di essere ascoltato, divenendo, a proprio modo, un protagonista la cui presenza è essenziale per l'intero gruppo.

A 4.1.1 L'insegnante *facilitatore* nella comunità di ricerca

Lipman non trascurò il ruolo di primordine ricoperto dall'insegnante all'interno della *Philosophy for Children*. Ancora una volta, le sue teorie si avvicinarono molto a quelle di Dewey che, soprattutto nella sua opera *How We Think*, presentò l'insegnante come un *leader intellettuale*, ossia un adulto che *guida* i propri studenti verso la realizzazione di sé e la formazione di buone capacità cognitive con le quali destreggiarsi all'interno della società e nella vita di tutti i giorni. Pertanto, in virtù degli insegnamenti deweyani, Lipman pensò per la sua *Philosophy for Children* a un insegnante inteso come un *facilitatore*, ovvero «un educatore democratico» che, «mosso [...] dall'esigenza di favorire l'interazione tra gli allievi», propone delle attività che animino la mente degli studenti, facilitandone lo sviluppo del pensiero.

Per il pensatore americano l'insegnante-facilitatore doveva svolgere il compito di orientare, rassicurare e indirizzare la discussione verso un'esperienza formativa,³⁶⁶ nonché realizzare un ambiente idoneo per lo sviluppo delle potenzialità cognitive, «partecipando attivamente ai processi formativi che si originano in ogni comunità di ricerca filosofica»³⁶⁷.

La presenza dell'insegnante come facilitatore rappresenta dunque una figura determinante nel programma di Lipman, in quanto vi era la consapevolezza che gli alunni, soprattutto se molto piccoli, necessitassero di essere guidati, poiché inabili ad avviare da soli delle indagini di tipo filosofico funzionali per lo sviluppo del pensiero critico.

Tuttavia, Lipman specificò come il docente-facilitatore non dovesse essere necessariamente un insegnante di filosofia, dal momento che ritenne sufficiente che possedesse delle conoscenze in materia filosofica e delle competenze educative attraverso cui trasformare la propria classe in una comunità di ricerca, così da poter realizzare il programma previsto dalla *Philosophy for Children* e avviare un dialogo filosofico funzionale per la crescita intellettuale.

³⁶⁶ Cfr. M. Lipman, A. M. Sharp, *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1980.

³⁶⁷ R. Esposito, *Philosophy for Children: un esempio di pratica filosofico-educativa*, cit., p. 208.

L'insegnante-facilitatore, inoltre, fu considerato il responsabile della selezione dei testi da utilizzare durante le sessioni di *Philosophy for Children* e della possibilità che tutti gli studenti coinvolti prendessero la parola esprimendo, a turno, le proprie idee. Per questo motivo, Lipman previse la presenza di un insegnante in grado di stimolare il dialogo, attraverso delle domande e delle letture che sappiano attirare l'attenzione dei piccoli coinvolti. Tuttavia, egli precisò come l'insegnante-facilitatore non debba interferire nel dibattito e nei processi cognitivi degli alunni, garantendo che siano essi a elaborare dei pensieri e delle idee in piena autonomia. Difatti, alle domande sollevate attraverso i racconti e la discussione, il docente non doveva *mai* offrire ai propri studenti delle risposte predefinite da assimilare, bensì determinare «un processo di progressiva chiarificazione concettuale e terminologica affinché la ricerca possa dare i suoi frutti»³⁶⁸.

Ciononostante, Lipman non trascurò il rischio che gli studenti finissero per individuare nell'insegnante una figura autoritaria e che il suo intervento si riduca a un mero indottrinamento diseducativo e non in linea con lo spirito della *Philosophy for Children*. Per questa ragione, lo studioso americano chiarì come il lavoro di ciascun docente debba limitarsi a *guidare* senza imporre, *educare* senza ammaestrare e *insegnare* senza indottrinare. In questo modo, agli alunni verrebbe concessa la possibilità di sentirsi liberi e in disaccordo con quanto viene detto dai propri compagni di classe e dai propri insegnanti. Ne consegue, che ciascun docente coinvolto nel programma previsto da Lipman e dalla sua collaboratrice Sharp dovesse accettare di buon grado che i propri alunni possano avere delle idee divergenti dalle proprie, con la consapevolezza che sia questa discordanza a rendere funzionale il processo educativo.

Lipman precisò inoltre come, dal momento che l'insegnante-facilitatore non debba limitarsi a trasmettere nozioni, bensì *facilitare* un «*apprendistato cognitivo*»³⁶⁹, è necessario che utilizzi un metodo educativo altamente professionale e, soprattutto, *modulabile*. Con quest'ultimo termine egli intese la capacità di modificare il proprio lavoro educativo considerando gli interessi, le esigenze e le potenzialità cognitive degli educandi. Lipman, ancora una volta in accordo con Dewey, era quindi concorde con il ritenere che il docente non dovesse utilizzare tecniche, protocolli e metodi standardizzati, né avvalersi di guide operative di tipo strutturato, dacché tutto questo doveva essere *revisionato costante*, rendendo il suo lavoro confacente alle caratteristiche di una situazione educativa specifica.

³⁶⁸ F. Pulvirenti, *Educazione al pensiero e affettività in Matthew Lipman*, cit., p. 76.

³⁶⁹ G. D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, cit., p. 42.

Preme precisare, in aggiunta, che, al fine di rendere il lavoro degli insegnanti-facilitatori più semplice, Lipman pensò di accompagnare i suoi racconti con dei manuali a essi rivolti. Quest'ultimi furono pensati al fine di offrire una guida nella realizzazione del programma previsto per la *Philosophy for Children*. Tale idea emerse nella mente del pensatore americano in quanto consapevole che all'insegnante spetti una responsabilità non di poco conto, quale quella di vivere un'esperienza educativa attraverso la quale divenire degli adulti liberi, ragionevoli, critici e capaci di vivere *nella e per* la democrazia.

A.5 La formazione morale nel programma della *Philosophy for Children*

Lipman, nel suo volume *Thinking in Education*, dedicò particolare attenzione al tema dell'educazione alla pace e, nel farlo, individuò nella *Philosophy for Children* il modello ideale per preparare le nuove generazioni a comprendere cosa significhi ridurre i fenomeni di violenza e contribuire alla *realizzazione* della pace sociale³⁷⁰. Rispetto a questo tema, egli si dimostrò però convinto che ciascun bambino dovesse «imparare a pensare con la propria testa su tali questioni e non limitarsi a rispondere in maniera meccanica»³⁷¹ o secondo dei preconcetti. Pertanto, affinché l'educazione alla pace potesse attuarsi, ritenne necessario che gli studenti sperimentassero il *senso* reale di termini come “pace”, “solidarietà”, “democrazia” e “rispetto reciproco”, all'interno di una classe trasformata in una *comunità di ricerca*. Fare questo rappresenterebbe un modo efficace affinché i cittadini del futuro imparino a vivere insieme, trovando dei modi alternativi per risolvere i conflitti sociali, scongiurando la possibilità di avvalersi della violenza.

Per realizzare tutto questo, Lipman considerò necessario che ciascun studente imparasse a formulare delle domande insieme agli altri, elaborando dei ragionamenti che richiedano la negoziazione delle idee e il confronto con i vari punti di vista. Come si è già ricordato, il programma di *Philosophy for Children* è considerato efficace per la realizzazione di una società democratica e pacifica, poiché è qui che si testerebbe quanto l'altro sia importante, oltre che per una crescita intellettuale, anche per quella emotiva e sociale.

³⁷⁰ Rispetto al tema della pace Lipman ammise che «gli studenti possono acquisire un'adeguata competenza nel mediare con gli altri e nel trovare soluzioni solo se confrontati con problemi che li coinvolgano in prima persona e che generino naturale stupore». Ivi, p. 122.

³⁷¹ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 121.

Nell'immaginario di Lipman e della Sharp, inoltre, la pace verrebbe appresa, oltre che attraverso il confronto, mediante la sollecitazione di un pensiero, il cui progresso è merito delle tematiche filosofiche sollevate dai romanzi: «per quanto preziosi siano [...] i libri e le biblioteche, occorre riconoscere che lavorare insieme per la pace è una questione di natura sociale e di interesse comune», il che significa «sviluppare le abilità di analizzare insieme prove e ragioni»³⁷².

Preme però ricordare come Lipman affrontò il tema dell'educazione alla pace perché intimorito del suo contrario: la *violenza*. In *Thinking in Education* l'autore si dimostrò infatti preoccupato di come i libri, i film e i giornali enfaticassero le azioni violente. Per questo motivo, considerò l'intervento educativo mirato alla formazione della morale, e quindi di valori come la pace e la solidarietà sociale, essenziale.

Tuttavia, egli criticò le prediche e i sermoni che, dentro e fuori le mura scolastiche, venivano utilizzate per instradare le nuove generazioni verso la pace. A suo dire, era del tutto insufficiente credere di ovviare al problema della violenza attraverso l'apprendimento di comportamenti che, una volta interiorizzati, verrebbero attuati senza alcuna cognizione di causa, se non altro perché «è giusto che si faccia così».

In altri termini, Lipman, tra i molti modi con cui educare alla pace a scapito della violenza, criticò quello più comune: il convincimento. Persuadere il bambino che un atto sia giusto mentre un altro non lo sia affatto non determinerebbe, a suo dire, alcuna crescita morale, ancor meno una di tipo intellettuale. Al contrario, si tratterebbe di spingere delle personalità ancora giovani e indifese a fare ciò che gli adulti sperano e desiderano che essi facciano.

Per lo studioso americano la crescita morale, lungi allora dall'essere il mero risultato di lezioni teoriche, era necessario che avvenisse mediante un *fare* esperienza della morale, così da contribuire allo sviluppo di tutte quelle disposizioni attraverso le quali orientare il proprio agire verso il bene.

Pertanto, Lipman ritenne essenziale che sin da piccoli i bambini facessero esperienza di cosa cosa significhi aiutare l'altro, incoraggiarlo e consolarlo. In questo senso, l'educazione morale diverrebbe una *conditio* necessaria per scongiurare l'esistenza di persone che non abbiano «*a cuore* niente e nessuno», che non riescano «ad *appassionarsi* a un progetto» e che non si curino «degli altri»³⁷³. A suo dire, si tratterebbe di un lavoro educativo tanto importante quanto complesso, dal momento che nessuna formazione teorica avrebbe alcun senso se non fosse affiancata da una crescita emotiva e da

³⁷² Ivi, p. 122.

³⁷³ Ivi, p.53.

una sperimentazione pratica di cosa significhi essere rispettosi dell'altro, solidali e attenti alle necessità di ciascuno.

Si può allora affermare come il pensatore statunitense credette fermamente che un modo per formare in senso morale le nuove generazioni risiedesse nell'utilizzo del *curricolo* previsto dalla *Philosophy for Children*, attraverso cui il bambino verrebbe coinvolto «in una discussione in cui emergano sin da subito conflitti di opinione in merito a fatti o valori», lasciando spazio «alla deliberazione e alla *riflessione*»³⁷⁴. In questo modo, si educerebbe il pensiero e, al contempo, la coscienza morale.

Nell'immaginario lipmaniano, era necessario che la formazione intellettuale fosse affiancata, infatti, a quella morale, la quale doveva altresì avvalersi dei racconti previsti dal programma della *Philosophy for Children*, presentando così alcuni temi rilevanti come la pace, la violenza e la solidarietà. Questo è per esempio il caso del già ricordato *L'Ospedale delle bambole*, nel quale la protagonista di nome Manù, oltre a sperimentare l'importanza dell'incontro interculturale, vive delle occasioni educative durante le quali impara ad aver cura degli altri. A scuola, infatti, Manù apprende l'importanza delle regole e quanto sia necessario rispettarle per il bene di tutti.

Il programma educativo di Lipman e Sharp fu quindi considerato uno strumento con cui formare in senso morale, usufruendo di una comunità di ricerca intesa come «un mezzo per ridurre la violenza e rafforzare la pace nell'ambiente scolastico»³⁷⁵. Ne deriva, allora, che «la pratica del dialogo deliberativo», previsto all'interno di tale comunità, possa presentare «agli allievi alternative alla violenza»³⁷⁶, facendo comprendere come si possa stare insieme e confrontarsi in maniera serena e armoniosa, senza prevaricazioni di alcun genere. Il dialogo di cui si serve la *Philosophy for Children* rappresenta quindi il modo «per garantire che le condizioni di tranquillità [...] vengano mantenute»³⁷⁷ e che permangano anche al di fuori del contesto classe perché sedimentate nel carattere e nella personalità di ciascuno.

³⁷⁴ Ivi, p. 127.

³⁷⁵ Ivi, p. 138.

³⁷⁶ Ivi, p. 140.

³⁷⁷ *Ibidem*.

A.5.1 Educare all'empatia per la formazione del pensiero *caring*

È interessante notare in che modo in Lipman la formazione intellettuale e quella morale si incontrino. Ciò è quanto emerge, in particolare, in *Thinking in Education*, dove il pensatore americano chiarì in che misura l'educazione intellettuale possa concorrere, oltre che allo sviluppo del più comune pensiero critico, anche di quello di tipo *caring*, ovvero un pensiero deputato alla crescita di tipo morale.

Preme però precisare che Lipman considerò il pensiero critico e quello *caring* due prodotti della mente del tutto diversi: il primo fu inteso come l'elaborazione delle congetture coerenti con il reale e lontane da qualsivoglia stereotipo e pregiudizio, in quanto permetterebbe di avere coscienza della differenza che intercorre tra «una credenza e l'intensità con cui la si sostiene»³⁷⁸; il pensiero *caring* fu invece rappresentato come quella procedura mentale che si avvia ogni qualvolta si pensa in modo *valoriale*, ovvero si conferisce importanza a ciò che si ritiene giusto per sé e per gli altri.

Quello *caring* sarebbe quindi un pensiero «"intenzionale"», poiché si dirige «il proprio pensiero verso qualcosa»³⁷⁹ e verso qualcuno. In altre parole, la «modalità di *caring*» può essere intesa come un'abilità attraverso cui «prendere le distanze dalle proprie sensazioni, dal proprio punto di vista e dai propri orizzonti e immaginare di possedere quelli di un altro»³⁸⁰. Si tratta, insomma, di una forma di *empatia*, con la quale entrare in sintonia con gli stati emotivi altrui, al fine di realizzare delle relazioni interpersonali armoniche e funzionali.

Preme inoltre precisare che la componente *caring* conferirebbe ai pensieri una tonalità emotiva, scongiurando la possibilità «di trattare gli argomenti in modo apatico, indifferente e appunto *incurante*»³⁸¹. Essa rappresenta dunque l'aspetto emotivo del pensiero, senza il quale esso perderebbe il suo valore.

Tuttavia, è bene precisare come per Lipman il pensiero non sia bipartito, ma rappresenti un *unicum*, poiché la dimensione critica e quella *caring* non furono considerate tra di loro separate, bensì *interdipendenti*. Ne consegue, allora, che la mente umana sia capace di elaborare dei pensieri multidimensionali e che l'educazione debba concorrere a rendere questa potenzialità un atto.

L'aver evidenziato l'esistenza di una dimensione emotiva nel pensiero permise a Lipman di precisare come il suo programma di *Philosophy for Children* non debba essere estraneo alla sfera

³⁷⁸ G. D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, cit., p. 45.

³⁷⁹ *Ibidem*.

³⁸⁰ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 292.

³⁸¹ *Ivi*, p. 49.

affettiva. Tale precisazione fu da lui considerata come doverosa, in quanto consapevole che l'aspetto emotivo, se opportunamente considerato in un processo educativo come quello da lui progettato, garantirebbe una crescita *integrale* della persona, poiché rivolta non soltanto alla sfera intellettuale, ma anche a quella emozionale. In *Thinking in Education*, infatti, Lipman scrisse che tra «le caratteristiche degne di nota dell'educazione riflessiva vi è l'inclinazione a riesaminare il ruolo dell'emozione»³⁸², a differenza di chi da sempre ritenne che esse corrompessero il pensiero, oscurandolo e sottraendogli valore. In questo modo, Lipman si avvicinò alle tesi di studiosi come Paul Ricoeur (1913-2005), un filosofo francese che non dimenticò mai il valore che le emozioni ricoprono nel processo cognitivo³⁸³. Come lui, anche Lipman definì l'emozione una risorsa in grado di offrire un orientamento all'uomo e al suo agire, un aspetto che, nel corso del processo educativo, non deve essere trascurato:

le strutture emotive che caratterizzano il nostro pensiero possono influenzare non solo i nostri giudizi valutativi ma anche quelli di classificazione. Le emozioni focalizzano l'attenzione, e il nostro modo di classificare è determinato dalle qualità cui prestiamo attenzione. proprio come un piccolo dispositivo del televisore regola la messa a fuoco trasformando figure indistinte e deformate in immagini chiare e nitide, allo stesso modo gli schemi dei nostri campi emotivi regolano i giudizi sul mondo e il modo di giustificare tali giudizi³⁸⁴.

Ne consegue, allora, che per il fondatore della *Philosophy for Children* l'approccio dualistico che separa la sfera emotiva da quella cognitiva debba essere superato e che per educare la mente bisogna anche educare il cuore³⁸⁵. Fare ciò non solo significherebbe attribuire un valore morale alle emozioni, ma conferire al pensiero un orientamento ulteriore che, altrimenti, si perderebbe. Gli stati emotivi, infatti, «sono *fonti di salienza*, cioè mettono in evidenza [...] alcune cose piuttosto che altre»³⁸⁶, permettendo al pensiero di focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti che, in loro assenza, rimarrebbero inesplorati.

Educare il pensiero sia nella sua dimensione critica che in quella *caring*, e farlo seguendo il programma previsto dalla *Philosophy for Children*, significherebbe per Lipman fare la differenza, in quanto si tratterebbe di realizzare un processo educativo mirato alla sfera cognitiva, ma anche a quella

³⁸² Ivi, p. 143.

³⁸³ Per approfondimenti si veda: P. Ricoeur, *Approches de la personne* [1990], tr. it di I. Bertoletti, *La persona*, Marcelliana, Brescia 1997.

³⁸⁴ Ivi, p. 146.

³⁸⁵ Va ricordato che per Lipman è possibile educare le emozioni sin dalla più tenera età, affinché si impari a riconoscerle e a gestirle, dando loro il giusto nome.

³⁸⁶ G. D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, cit., p. 47.

emotiva, la quale costituisce l'assetto morale della persona. Affinché tutto questo si realizzi, è però fondamentale che all'interno delle classi si avvii un'educazione che tenga conto della dimensione critica e *caring* del pensiero, poiché è solo in questo modo che la formazione intellettuale e quella morale possa determinarsi.

Bisogna inoltre precisare che anche l'idea di utilizzare la *Philosophy for Children* come strumento di educazione oltre che intellettuale anche morale, fu sostenuta da Lipman per merito degli insegnamenti di Dewey. Quest'ultimo sostenne infatti più volte nel corso delle sue opere a carattere pedagogico come le «qualità della mente» quali «l'ampiezza dell'orizzonte, l'andare in fondo alle cose, l'assumere le responsabilità nello sviluppare le conseguenze delle idee accettate, sono tratti della morale»³⁸⁷ che non devono essere dimenticati in un processo di formazione intellettuale. Dallo studioso di Burlington, Lipman apprese quindi l'idea che la crescita intellettuale e quella etica siano tra di loro complementari³⁸⁸.

Preme inoltre precisare che, alla stregua di Dewey, che sottolineò il valore dell'immaginazione nel processo di educazione intellettuale, anche Lipman non ne trascurò il peso e la rilevanza. Soprattutto per il processo di formazione morale, egli considerò la facoltà immaginativa particolarmente importante, dal momento che essere delle persone moralmente formate significa anche riuscire a *immaginare* quali effetti si determinerebbero per sé e per gli altri qualora si agisse in un modo anziché un altro. Ne deriva, che «l'immaginazione risulta necessaria per prefigurare finalità e obiettivi che il singolo individuo o l'intera comunità morale intendono perseguire»³⁸⁹.

Pertanto, per Lipman l'immaginazione non è una facoltà fine a se stessa, bensì costituisce una «questione di grande valore morale»³⁹⁰, una risorsa per merito della quale dare senso e orientamento al proprio agire, perseguendo il bene di tutti e di ciascuno.

A.6 Punti di forza e di debolezza della *Philosophy for Children*

Si è fin qui evidenziato come la *Philosophy for Children* rappresenti un programma educativo innovativo, attraverso il quale Lipman tentò di rivoluzionare il modo di intendere e di fare scuola,

³⁸⁷ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 476.

³⁸⁸ Va precisato che per Lipman il carattere morale è costituito dal «rispetto verso gli altri punti di vista, la pazienza con gli altri interlocutori, la dedizione alla razionalità, la creatività intellettuale nella formulazione di nuove ipotesi». Ivi, p. 131.

³⁸⁹ Ivi, p. 56.

³⁹⁰ *Ibidem*.

favorendo un'educazione intellettuale e morale che determinasse e rafforzasse l'essenza della democrazia.

Nonostante il programma pensato da Lipman e dalla sua collaboratrice Sharp abbia molti punti di forza che lo rendono ancora oggi attuale e praticabile nei vari contesti scolastici, non mancano quelli di debolezza. Alcuni limiti del programma sono infatti rintracciabili nella presenza di tematiche filosofiche prevalentemente etnocentriche che riguardano in prevalenza la cultura filosofica europea e quella dell'America settentrionale. All'appello mancano difatti i contenuti filosofici dell'America latina e dell'Africa orientale. Si può pertanto affermare che le tematiche filosofiche affrontate nei racconti lipmaniani, e quindi costitutivi del suo progetto educativo, riguardino in prevalenza dei contesti socio-culturali circoscritti, mentre risultano del tutto assenti «domande pertinenti ad altri contesti, tradizioni e culture che all'epoca dell'ideazione di tale metodo non erano tenute in considerazione»³⁹¹.

In altre parole, il rischio è che le tematiche filosofiche che per Lipman assumevano un valore universale, in quanto affrontabili in qualsiasi realtà scolastica, appaiono tali solo agli occhi di un lettore appartenente a una realtà socio-culturale vicina alla sua. Ne consegue, che «la presunta universalità dei problemi filosofici appare un'idea filosofica [...] condizionata dal particolare contesto culturale in cui si colloca al momento in cui è ideata»³⁹².

Ai limiti fin qui esposti, vanno aggiunte alcune contraddizioni: se è vero che, come disse Lipman, la discussione della comunità di ricerca debba basarsi su ciò che interessa e incuriosisce gli studenti, è pur vero che il momento di discussione e di riflessione, sorgendo dalla lettura di alcuni racconti predefiniti che è il docente-facilitatore a selezionare, possa non incontrare gli interessi e le curiosità di tutti. Certo, Lipman consigliò agli insegnanti di selezionare i racconti tenendo conto degli interessi e delle abilità già sviluppate da parte degli studenti, ma ci si potrebbe chiedere fino a che punto ciò sia davvero possibile, soprattutto nelle classi complesse e multietniche odierne. Il rischio, allora, è di rendere l'azione educativa prevista dalla *Philosophy for Children* artificiosa.

Tuttavia, sebbene i limiti e le contraddizioni, va riconosciuto a Lipman un grande merito: essere stato in grado di pensare a un modo innovativo di avvicinare i bambini al pensare filosofico, educando la loro mente alla libertà e alla critica, attraverso le quali riuscire a destreggiarsi all'interno di una comunità a stampo democratico.

³⁹¹ P. D'Ignazi, *L'educazione etico-sociale oltre la Philosophy for Children*, cit., p. 137.

³⁹² *Ibidem*.

Non va inoltre trascurato come il pensatore americano sia stato capace di rintracciare gli errori commessi da tutte quelle scuole che, tanto in America quanto in Europa, screditavano il dialogo e la libera espressione, preferendo una didattica passiva e coercitiva, nella quale si prestava maggiore attenzione all'apprendimento quantitativo e agli errori commessi dall'alunno, che alla sua originalità cognitiva e comportamentale. Contrariamente a tutto questo, Lipman auspicò una scuola dove, oltre all'ascolto, venisse facilitato e motivato il dialogo, affinché ciascun studente si sentisse libero di esprimere il proprio pensiero e il proprio punto di vista senza alcuna forma di oppressione e di soggiogazione.

Il programma della *Philosophy for Children* ideato da Lipman e dalla Sharp appare ancora sorprendentemente attuale, nonché particolarmente utile per avviare un'educazione intellettuale e morale funzionale. È pur vero, però, che si tratta di una proposta educativa che necessita di essere attualizzata e adattata al contesto socio-educativo contemporaneo e alle *sfide educative* in essa presenti, nonché a una società in cui «il sentimento del *noi*»³⁹³ si sta sempre più dissolvendo, specie a fronte della pandemia da Covid-19 e da fenomeni come l'intolleranza omofoba, xenofoba e razziale, così come anche dal *cyberbullismo* a cui sono esposti molti «bambini e [...] adolescenti», in quanto «soggetti più vulnerabili»³⁹⁴. Ciononostante, è possibile fare riferimento a molte esperienze italiane che testimoniano come la *Philosophy for Children* sia ancora particolarmente adoperata, riscontrando un discreto successo.

In Italia la prima sperimentazione di *Philosophy for Children* fu condotta «tra il 1989 e il 1990 da Mariana Santi e Rossella Giolo»³⁹⁵. Ancora oggi il programma lipmaniano ha qui un successo notevole, soprattutto all'interno dei progetti educativi pensati per la scuola di base e dedicati alla formazione del pensiero critico, della cittadinanza attiva e dell'ascolto attivo e della responsabilità civile.

Inoltre, l'influenza di Lipman si riscontra anche in tutti quei progetti educativi che, pur non basandosi direttamente sul programma della *Philosophy for Children*, vi somigliano, in quanto attribuiscono valore al ragionamento critico, al dialogo e alla partecipazione condivisa, sebbene non utilizzino la filosofia come strumento chiave per realizzare tutto questo. Tuttavia, si tratta di esperienze educativo-didattiche comunque rilevanti, che testimoniano in che modo Lipman e collaboratori abbiano sottolineato il valore di una formazione intellettuale dei discenti in grado di

³⁹³ Ivi, p. 139.

³⁹⁴ Ivi, p. 140.

³⁹⁵ G. D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, cit., p. 61.

favorire una crescita e un miglioramento tanto del singolo quanto della comunità. Si potrebbe pertanto ipotizzare che se non vi fossero state le tesi deweyane prima e quelle lipmaniane a seguire, non si sarebbe mai conferita un'attenzione sufficiente alla crescita intellettuale dello studente, continuando a determinare un lavoro educativo che premi prevalentemente l'apprendimento nozionistico e mnemonico.

Conclusioni

L'ipotesi di partenza che sorregge il presente lavoro è che l'educazione intellettuale finalizzata alla formazione del *reflective thinking* sia essenziale sia per la crescita dell'uomo che per la realizzazione e per il mantenimento di una società democratica. Come ho argomentato lungo tutto il lavoro di tesi, tale questione era stata affrontata da John Dewey in gran parte dei suoi scritti, sia della giovinezza che dell'età adulta, anche se talvolta in maniera implicita. In lui era chiara la consapevolezza che il "buon pensare" non fosse una potenzialità innata, ma una *conquista* favorita dalle situazioni indeterminate – o problematiche – a cui l'uomo è solitamente esposto, che solleciterebbero la mente a elaborare delle ipotesi risolutive e a verificarne l'efficacia. Si tratterebbe, insomma, di un vero e proprio processo di *inquiry*, in virtù del quale la persona diverrebbe un soggetto pensante in senso puramente riflessivo e quindi capace di vivere nel mondo con autonomia e consapevolezza. Il *reflective thinking* possiederebbe allora un valore *strumentale*, in quanto risorsa principale per affrontare il problema e ovviarlo. In questo modo, ho potuto notare come l'intelligenza trovi «possibilità di espressione solo nella sperimentazione di un'idea, attraverso l'agire dell'individuo», che permette all'uomo di porre in relazione «la mente e il corpo»³⁹⁶.

Ho voluto mettere in risalto, inoltre, come il pensiero riflessivo costituisca un elemento propedeutico al determinarsi di una democrazia intesa non come una mera forma di governo, ma come un tipo di vita associata, nella quale i cittadini siano capaci di pensare in modo autonomo, di formulare delle idee, di prendere delle decisioni e di relazionarsi con l'altro in virtù del rispetto e della riconoscenza.

Dewey attribuiva un ruolo principale, nell'educazione del pensiero riflessivo, alla scuola e ai suoi insegnanti che, da lui considerati dei *leader intellettuali*, erano chiamati a contribuire alla formazione dell'intelligenza delle nuove generazioni per mezzo di una didattica laboratoriale che sviluppi e consolidi le doti intellettuali. A tal fine, mi sono chiesta se nell'immaginario deweyano la scuola dovesse mettere da parte il sapere teorico a favore di uno pratico che faciliti la crescita intellettuale. Qualora si dovessero seguire le opinioni comuni riguardo la pedagogia di Dewey, a quest'ultima domanda bisognerebbe rispondere in maniera affermativa, ma laddove si volesse andare invece *oltre* il sentito dire ed esplorare più affondo, sarebbe necessario sostenere il contrario. Al di là degli errori comuni, a causa dei quali si interpreta l'educazione deweyana come una scuola-laboratorio rivolta interamente alla pratica a scapito della teoria, ho potuto constatare come egli abbia attribuito il giusto

³⁹⁶ T. Pezzano, *Le radici dell'educazione*, cit., p. 133.

spazio e valore alle conoscenze teoriche. In questo modo, il sapere, il fare e il pensare costituirebbero un rapporto irrinunciabile. Il *learning by doing* deweyano, quindi, non poneva in rilievo la pratica a scapito della teoria, ma affermava l'*incontro* di questi due elementi, poiché è attraverso tale relazione che la mente verrebbe sollecitata a pensare.

Pertanto, alla scuola Dewey affidava la responsabilità di educare al pensiero riflessivo attraverso una didattica che, avvalendosi della prassi e della teoria, stimolasse la mente e la formulazione delle idee, favorendo il progresso tanto del singolo uomo quanto della società nel suo complesso.

Come ho argomentato, le riflessioni deweyane in merito allo sviluppo del pensiero riflessivo sono ancora oggi particolarmente rilevanti. La società odierna necessita infatti di personalità pensanti in grado di formulare delle idee in modo libero e autonomo e, in virtù di esse, deliberare sulle azioni tanto individuali quanto comunitarie.

La pedagogia italiana, come ho ricordato in alcune parti del presente lavoro di tesi, fu una delle più attente nei confronti delle riflessioni di Dewey in Europa, anche se sembra avere trascurato le sue riflessioni attorno all'educazione intellettuale, soffermandosi invece sul valore educativo dell'esperienza e sulle definizioni attribuite alla democrazia. Si tratta, però, di una mancanza che merita di essere colmata, poiché le teorie deweyane relative all'educazione intellettuale sono strettamente correlate con quelle riguardanti l'esperienza e la democrazia.

Per questa ragione, auspico un *ritorno* alla pedagogia di Dewey e alle sue riflessioni sull'educazione intellettuale, dal momento che le società odierne sono caratterizzate da una forte pressione mediatica e da eventi sociali, politici ed economici che necessitano di essere affrontati da menti *autenticamente deste*.

Bibliografia

B.1. Opere di John Dewey

B.1.1. Scritti editi

Art as Experience (1934), in *The Early Works*, vol. 10: 1934, Southern Illinois University, Carbondale and Edwardsville 1987.

Democracy and Education, The Macmillan Company, New York 1916.

Democracy in Education, in «The Elementary School Teacher», 4 (1903), pp. 193-204.

Does Reality Possess Practical Character?, in Hickman L., Alexander T. M. (edited by), *The Essential Dewey*, Indiana University Press, Bloomington 1998.

Education and The Social Order, The League for Industrial Democracy, New York City 1934.

Essays in Experimental Logic, The University of Chicago, Chicago 1916.

Ethical Principles Underlying Education, in *The Early Works of John Dewey* (1897), 1892-1898, vol. 5: 1895-1898, Southern Illinois University Press, Carbondale 1972, pp. 54-83.

Ethical Principles Underlying Education, University of Chicago Press, Chicago 1903.

Ethics, Henry Holt and Company, New York 1932.

Experience and Education, Collier Books, New York 1938.

Experience and Nature, Oxford Book Company, Baltimore 1925.

The Sources of a science of education, Horace Liveright, New York 1929.

Freedom and Culture, G.P. Putnam, New York 1939.

From Absolutism to Experimentalism, in Adams G. P., Montague W. P. (edited by), *Contemporary American Philosophy*, vol. II, The Macmillan Co., New York 1930, pp. 12-27.

How We Think, Heath & Co, Boston 1910.

Individualism Old and New, George & Unwin LTD, London 1930.

Interest and Effort in Education, The Riverside Press, Massachusetts 1913.

Kant and Philosophic Method, in «The Journal of Speculative Philosophy», 2 (1884), pp. 162-174.

Kant and Philosophy, in «Journal of Speculative Philosophy», 3 (1886), pp. 332-336.

Knowledge and the Relativity of Feeling, in *The Early Works of John Dewey 1882-1898*, vol. 1.

Leibniz's New Essays Concerning The Human a Critical Exposition, Scott Foresman, Northbrook 1888.

Liberalism and Social Action, Putnam's Sons, New York 1935.

Logic, The Theory of Inquiry, Henry Holt and Company, New York 1938.

My Pedagogic Creed, in «The School Journal», 3 (1897), pp. 77-80.

On Some Current Conceptions of The Term "Self", in «Mind», 15 (1890), pp. 58-74.

Psychology as Philosophic Method, in «Mind», 11 (1886), pp. 153-173.

Reconstruction in Philosophy, The Beacon Press, Boston 1919.

Significance of the Problem of Knowledge (1897), in *The Early Works, 1882-1898*, vol. 5: 1895-1898, Southern Illinois University, Carbondale 1972, pp. 3-24.

Soul and Body, in «Bibliotheca Sacra», vol. 43, 1886, pp. 239-263.

The Child and The Curriculum, The University of Chicago Press, Chicago 1902.

The Control of Ideas by Facts, in «The Journal of Philosophy Psychology and Scientific Methods», 8 (1907), pp. 197-2003.

The Critical Philosophy and The Education for John Dewey, in Adams G. P., Montague W. P. (edited by), *Contemporary American Philosophy*, vol. II, The Macmillan Co., New York 1930, pp. 12-27.

The Evolutionary Method as Applied to Morality, in «The Philosophical Reviews», 2 (1902), pp. 107-124.

The Metaphysical Assumptions of Materialism, in «Journal Article», 2 (1882), pp. 208-213.

The Naturalistic Theory of Perception by The Senses, in «Journal of philosophy», Southern Illinois University Press, Carbondale 1925, pp. 596-605.

The Need for a Recovery of Philosophy, in *Creative Intelligence. Essays in the Pragmatic Attitude*, Henry Holt and Company, New York 1917.

The New Psychology, in «Andover Review», vol. 2, 1884, pp. 278-289.

The Pantheism of Spinoza, in «Journal of Speculative Philosophy», 16 (1882), pp. 249-257.

The Present Position of Logical Theory, «The Monist», 1 (1891), pp. 1-17.

The Psychological Standpoint, in «Mind», 1 (1886), pp. 1-19.

The Quest for Certainty: a Study of The Relation of Knowledge and Action, Gifford Lectures, London 1930.

The Reflex Arc Concept in Psychology, in «Psychological», 4 (1896), pp. 357-370.

The School and Society, The University of Chicago Press, Chicago 1899.

The Sources of a Science of Education (1929), in *The Early Works*, vol. 2: 1927, Southern Illinois University, Carbondale 1984, pp. 1-40.

The Theory of Emotion. The Significance of Emotions, in «Psychological Review», 2 (1895), pp. 13-32.

Theory of Valuation (1939), in *The Later Works of John Dewey*, vol. 13: 1925-53, Southern Illinois University, Carbondale 1988.

Violence and Law (1916), in *The Early Works*, vol. 10: 1916-1917, Southern Illinois University, Carbondale, 1981.

B.1.2 Scritti riediti

Creative Democracy—The Task before Us, in *The Later Works of John Dewey*, vol. 14: 1939-1941, Indiana University Press, Bloomington 1988.

Democracy and Education (1916), in *The Middle Works*, vol. 9: 1916, Southern Illinois University, Carbondale 1984.

Democracy and Education (1916), Simon & Brown, Wrocław 2012.

Experience and Nature, Oxford Book Company, Calcutta 1929.

How We Think, Heath & Co, London 1932.

Liberalism and Social Action, Capricorn Book, New York, 1963.

Reconstruction in Philosophy, Beacon Press, Boston 1957.

The Child and The Curriculum, The University of Chicago, Chicago 1956.

The School and Society, The University of Chicago Press, Chicago 1915.

B.1.3 Scritti tradotti in lingua italiana

Come pensiamo, trad. it. a cura di Monroy A. G., La Nuova Italia, Firenze 1986.

Come pensiamo, trad. it. a cura di Bove C., Raffaello Cortina Editore, Milano 2019.

Democrazia creativa. Saggio introduttivo di Giovanni Desi, trad. it. a cura di Dessì G., Castelvecchi, Roma 2018.

Democrazia e educazione, trad. it. a cura di Agnoletti E. E., La Nuova Italia, Firenze 1954.

Esperienza e educazione, trad. it. a cura di Codignola E., La Nuova Italia, Firenze 1963.

Esperienza e natura, trad. it. a cura di Bairati P., Mursia & C., Milano 1937.

Esperienza e natura, trad. it. a cura di Abbagnato N., Paravia, Torino, 1948.

Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione, trad. it. a cura di Borghi L., La Nuova Italia, Firenze 1954.

Individualismo vecchio e nuovo, trad. it. a cura di Villani F., La Nuova Italia, Firenze 1948.

La ricerca della certezza: studio del rapporto fra conoscenza e azione, trad. it. a cura di Visalberghi A., La Nuova Italia, Firenze 1968.

La scuola e la società, trad. it. a cura di Borghi L., La Nuova Italia, Firenze 1949.

Liberalismo e azione sociale, trad. it. a cura di Cresti R., La Nuova Italia, Firenze 1946.

Le fonti di una scienza dell'educazione, trad. it. a cura di Tioli M. Gabrielli, Borelli L., La Nuova Italia, Firenze, 1973.

Libertà e cultura, trad. it. a cura di Agnoletti E. E., La Nuova Italia, Firenze 1967.

Logica, teoria dell'indagine, trad. it. a cura di Visalberghi A., Giulio Einaudi Editore, Torino 1949.

Per una filosofia risanata. Intelligenza e percezione, trad. it. a cura di Matteucci G., Armando, Roma 2009.

Ricostruzione filosofica, trad. it. a cura di De Ruggero G., Laterza, Bari 1931.

Saggi pedagogici, trad. it. a cura di Gentile M. T., Vallecchi, Firenze 1950.

B. 2 Scritti su John Dewey

Alexander T.M., *John Dewey's Theory of Art, Experience & Nature. The Horizons of Feeling*, State University of New York Press, Albany 1987.

Baldacci M., *Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi*, in Fiorucci M., Lopez G., (a cura di) *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, RomaTre Press, Roma 2017.

Banfi A., *Ripensando a Dewey*, in «Rivista critica di storia della filosofia», 4 (1951), pp. 269-274.

Bellatalla L., *Dal metodo scientifico a una fede comune: conoscenza, educazione e politica in John Dewey*, in «Educazione democratica, rivista di pedagogia politica», 5 (2013), pp. 47-62.

Bellatalla L., *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, Anicia, Roma 2016.

Bellatalla L., *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Edizioni ETS, Firenze 1999.

Bellatalla L., *Note in margine a Democracy and Education, un'opera "inattuale"*, in «John Dewey e la pedagogia del '900», RomaTre Press, Roma 2017, pp. 39-59.

Bernstein R.K.J., *John Dewey*, Washington Square Press Inc., New York 1966

Bleazby J.B., *Dewey's of Imagination in Philosophy for Children*, in «Education and Culture», 2 (2012), pp. 95-111.

Borghi L., *Educazione e società nel pensiero di John Dewey*, in «Scuola e città. Rivista mensile di problemi educativi e di politica scolastica», 1 (1951), pp. 9-16.

- Borghi L., *John Dewey e la Prima guerra mondiale*, in «Scuola e città. Rivista mensile di problemi educativi e di politica scolastica», 1 (1951), pp. 99-100.
- Borghi L., *La scuola di Dewey nei suoi ultimi sviluppi*, «Scuola e città. Rivista mensile di problemi educativi e di politica scolastica», La Nuova Italia, Firenze 1951.
- Boydston J.A., *John Dewey. The Middle Works, 1899-1924. Volume 3: 1903-1906*, Southern Illinois University Press, Carbondale 1977.
- Brinkmann S., *John Dewey: Science for a Changing World*, Transaction Publishers, New Jersey 2013.
- Bruner J.S., *The Process of Education* [1961], trad. it. a cura di Armando A., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando Editore, Roma 1970.
- Calcaterra R.M., *Idee concrete, percorsi nella filosofia di John Dewey*, Marietti, Genova 2011.
- Cambi F., *John Dewey. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione*, in «Espacio, Tiempo y Educación», 2 (2016), pp. 89-99.
- Cambi F., Striano M., *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*, Liguori Editore, Napoli 2010.
- Corallo G., *La pedagogia di Giovanni Dewey*, Società editrice internazionale, Torino 1950.
- Coughlan N., *Young John Dewey: An Essays in American Intellectual History*, University of Chicago Press, Chicago 1973.
- D'Agnes V., *Il pensiero come "salto": educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», 1 (2016), pp. 81-98.
- De Maria A., *Invito al pensiero di Dewey*, Mursia Editore, Milano 1990.
- Dewey J.M., *Biography of John Dewey*, in Lewis E.H., Schilpp P.A. (eds.), *The Philosophy of John Dewey*, vol. I 1929], Open Court, La Salle, Illinois 1989.
- Dykhuisen G., *The Life and Mind of John Dewey*, Southern Illinois University, Carbondale 1973.
- Edman I., *John Dewey, His Contribution to The American Tradition*, Bobbs-Merrill Company, New York 1955.
- Fedeli C.M., *L'educazione come esperienza. Il contributo di John Dewey e Romano Guardini alla pedagogia del Novecento*, Aracne, Roma 2008
- Felsmire S., *John Dewey and Moral Imagination*, Indiana University Press, Bloomington 2003.

- Finazzi F., *Esperienza, metodo e importanza del knowledge of How to Do per colui che apprende in Dewey*, in «Esperienza, metodo e importanza del *Knowledge of How to Do*», 5 (2019), pp. 117-132.
- Frauenfelder E., Striano M., Olivero S. (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia e pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli 2013.
- Geiger G.R., *John Dewey in Perspective*, McGraw-Hill Book Company, New York 1958.
- Gentile A., *John Dewey. I fondamenti della formazione in una società libera e democratica*, If Press, Roma 2013.
- Giromella M.C., *John Dewey: ricostruzione storico-critica del suo pensiero pedagogico e proposta per una nuova traduzione del saggio La scuola e il progresso sociale (Scuola e società, 1899)*, Coop. Libreria Editrice Università di Padova, Padova 2004.
- Goudeock J., *Introduction*, in *The Later Works of John Dewey*, vol. 2: 1927, Southern Illinois University, Carbondale and Edwardsville 1984.
- Goussot A., *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*, in «Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica», 5 (2013), pp. 15-47.
- Granese A., *Introduzione a Dewey*, Laterza, Roma 1995.
- Hickman L.A., *John Dewey: His Life and Work*, Davidson Films Inc., San Luis Obispo California 2001.
- Hickman L.A., *John Dewey's Pragmatic Technology* [1990], *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, Armando Editore, Roma 2000.
- Hickman L.A., Neubert S., Reich K., *John Dewey Between Pragmatism and Constructivism*, Fordham University Press, New York 2009.
- Hickman L.A., *Pragmatism as Postmodernism, Lessons from John Dewey*, Fordham University Press, New York 2007.
- Hickman L.A., Spadafora G., *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective: a New Democracy for The Twenty-First Century*, Southern Illinois University, Carbondale 2009.
- Hickman L.A., *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*, InteLex Corporation, Virginia 1996.
- Hickman L.A., *The Correspondence of John Dewey 1871-1952 (Vol. 3)*, InteLex Corporation, Charlottesville 2005.
- Hook S. (edited by), *John Dewey: Philosopher of Science and Freedom a Symposium*, The Dial Press, New York 1950.

- Hook S., *John Dewey. An Intellectual Portrait*, Prometheus Book, Amherst (New York) 1995.
- Howlett C.F., Cohan A., *John Dewey, America's*, Southern Illinois University Press, Carbondale 2016.
- Johnston J.S., *Inquiry and Education. John Dewey and the Quest for Democracy*, State University of New York Press, New York 2006.
- Kestenbaum V., *The Phenomenological Sense of John Dewey. Habit and Meaning*, Humanities Press, New Jersey, 1977.
- Letseka M., Zireva D., *Thinking: Lessons from John Dewey's How we Think*, in «Academic Journal of Interdisciplinary Studies», 2 (2013), pp. 51-60.
- Lombardo-Radice G., *L'impostazione del problema pedagogico in John Dewey*, «L'educatore della Svizzera italiana», IXLX, 3 (1927), pp. 33-38.
- Lopez G., Fiorucci M. (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, RomaTre Press, Roma 2017, pp. 143-146.
- Mancini P.F., *Riflessi dell'attivismo pedagogico di John Dewey nella Philosophy for Children (Matthew Lipman): una possibile educazione alla cittadinanza*, in «Dewey: educazione e bene comune, Educazione democratica», 5 (2013), pp. 78-126.
- Mariani A., *Democrazia e educazione: un'opera ancora viva e attuale. Osservazioni*, in Fiorucci M., Lopez G. (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, RomaTre Press, Roma 2017, pp. 143-146.
- Mariuzzo A., *Dewey e la politica scolastica italiana: le proposte di riforma di Scuola e città (1950-1960)*, in «Espacio, Tiempo y Educación», 2 (2016), pp. 225-251.
- Matteucci G. (a cura di), *John Dewey. Per una filosofia risanata. Intelligenza e percezione*, Armando Editore, Roma 2009.
- Mayhew K. Camp and Edwards A. Camp, *The Dewey School: The Laboratory School of University of Chicago, 1896-1903*, Atherton Press, New York 1965.
- McDermott J. J., *The Philosophy of John Dewey. Volume II. The Lived Experience*, Capricorn Books, New York 1973.
- Missaglia D., *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, in Fiorucci M., Lopez G. (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, RomaTre Press, Roma 2017, pp. 147-154.
- Mors D. J., *Faith in Life: John Dewey's Early Philosophy*, Fordham University Press, New York 2011.

- Morselli G., *Dewey, Piaget, Husserl: un confronto*, La Nuova Italia, Firenze 1989.
- Narayan J., *John Dewey. The Global Public and Its Problems*, Manchester University Press, Manchester 2016.
- Nissen L., *John Dewey's Theory of Inquiry and Truth*, Mouton & Co, The Netherlands 1966.
- Pappas G. F., *John Dewey's Ethics: Democracy as Experience*, Indiana University Press, Bloomington 2008.
- Pasca J., *I luoghi dove realizzare il "nuovo individualismo" di John Dewey: il ruolo del metodo scientifico e della pratica educativa del riconoscimento*, in *Human Being and Place. Commemorative Book for the 80th Birthday Anniversary of Professor Wojciech Kojs and the 15th Anniversary of the Department of Education at the WSB Academy*, Akademia WSB, Dąbrowa Górnicza 2021, pp. 231-239.
- Pasca J., *Il valore educativo dell'esperienza in John Dewey*, in «Pedagogia e vita», 2 (2020), pp. 63-70.
- Pasca J., *L'educazione intellettuale: il rapporto fra docenti e discenti nell'ottica di John Dewey*, in «Pedagogia e vita», 3 (2019), pp. 117-123.
- Pasca J., *La scuola a servizio della democrazia: le tesi di John Dewey e Lamberto Borghi*, in «Pedagogia e Vita», 3 (2020), pp. 119-128.
- Pasca J., *Secular Religion as a Tool for the Realization of Democratic Citizenship. The Thesis of John Dewey (1859-1952)*, in *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica Reinventing Education VOLUME I Citizenship, Work and The Global Age*, Associazione "Per scuola democratica" 2021, pp. 121-129.
- Pennacchini M., *L'interesse in John Dewey e l'educazione dell'anziano*, Armando Editore, Roma 2015.
- Pezzano T., *Il giovane Dewey. Individuo, educazione, assoluto*, Armando, Roma 2007.
- Pezzano T., *Individuo e democrazia in John Dewey*, in «Formazione & Insegnamento», 1 (2017), pp. 47-56.
- Pezzano T., *L'organismo sociale nel giovane Dewey*, Periferia, Cosenza 2010.
- Pezzano T., *La scuola laboratorio di John Dewey: la "sperimentazione" dell'individuo per la democrazia*, in «Nuova Secondaria Ricerca», 2 (2013,) pp. 75-80.
- Pezzano T., *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, FrancoAngeli, Milano 2017.

- Preti G., *Dewey e la filosofia della scienza*, in AA. VV., *Il pensiero di John Dewey*, Fratelli Bocca, Milano 1952.
- Ricciardi M., *Le molte lezioni di Democrazia ed educazione*, in Fiorucci M., Lopez G. (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, RomaTre Press, Roma 2017, pp. 161-166.
- Robert N., Grunewald N., *Dewey's "Situation" and The Ames Demonstrations*, in «Educational theory», 4 (1965), pp. 265-360.
- Rockefeller S.C., *John Dewey: Religious Faith and Democratic Humanism*, Columbia University Press, New York 1991.
- Rodgers C., *Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking*, in «Teachers College Record», 4 (2002), pp. 842-866.
- Rømer T.A., *Imagination and Judgement in John Dewey's Philosophy: Intelligent Transactions in a Democratic Context*, in «Educational Philosophy and Theory», 2 (2012), pp. 133-150.
- Santucci A., *Banfi e il pensiero anglosassone*, in *Atti del Convegno di studi banfiani (Reggio Emilia, 13-14 maggio 1967)*, La Nuova Italia, Firenze 1969.
- Simpson Douglas J., Jackson M.B., Aycock J.C., *John Dewey and The Art of Teaching: Toward Reflective and Imaginative Practice*, Sage Publications, Thousand Oaks 2005.
- Sorzio P., *Dewey e l'educazione progressiva*, Carocci Editore, Roma 2015.
- Spadafora G., *John Dewey. Una Nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma 2003
- Spadafora G., *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Editoriale Anicia, Roma 2015.
- Spadafora G., *Studi deweyani*, Fondazione italiana John Dewey, Cosenza 2005.
- Striano M., *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla Logica di John Dewey*, Pensa Multimedia, Lecce 2015.
- Szpunar G., *Dewey, la teoria dell'arco riflesso e la transazione*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 1 (2010), pp. 127-141.
- Urbinati N., *Individualismo democratico. Emerson, Dewey e la cultura politica americana*, Donzelli, Roma 1997.
- Vegas F., *Il pensiero politico e sociale di John Dewey*, in «Rivista critica di storia della filosofia», 4 (1951), pp. 328-341.
- Visalberghi A., *John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1976.
- Visalberghi A., *John Dewey, maestro di umanità*, in «Scuola e città. Rivista mensile di problemi educativi e di politica scolastica», 2 (1950), pp. 54-59.

- Welchman J., *Dewey's Ethical Thought*, Cornell University Press, Ithaca and London, New York 1995.
- Westbrook R.B., *John Dewey (1859-1952)*, in «Prospects: the quarterly review of comparative education», 1/2 (1993), pp. 277-91.
- White Morton G., *The Origin of Dewey's Instrumentalism*, Columbia University Press, New York 1943.

B.3 Altri testi

- Aliotta A., *La reazione idealistica contro la scienza*, Optima, Palermo 1912
- Aquarone A., *L'organizzazione dello Stato totalitario*, Einaudi, Torino 2003.
- Arendt H., *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought* [1961], trad. it. a cura di Tania G., *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1999.
- Arendt H., *The Life of the Mind* [1978], trad. it. a cura di Zanetti G., *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1987.
- Becchi E., *L'esperienza educativa secondo Banfi: fondamento teoretico e processo storico*, in *Atti del Convegno di studi banfiani* (Reggio Emilia, 13-14 maggio 1967).
- Bellingreri A. (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola, Brescia 2017.
- Bellingreri A., *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano, 2015.
- Bertin G.M., Contini M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma 2004.
- Bertin G.M., *Educazione alla socialità*, Armando Editore, Roma 1962.
- Bertin G.M., *L'ideale estetico*, La Nuova Italia, Firenze 1974.
- Bobbio N., *Il futuro della democrazia*, Einaudi, Torino 1984.
- Boda G., Mosiello F., *Life skills: il pensiero critico*, Carocci Faber, Torino 2005.
- Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma 1995.
- Boncinelli E., *Il cervello, la mente e l'anima. Le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*, Mondadori, Milano 1999.
- Borghi L., *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1962.
- Braido P., *Il sistema preventivo di D. Bosco tra pedagogia antica e nuova*, LDC Torino 1974.
- Buckingham D., *Un manifesto per la media education*, Mondadori, Milano 2020.

- Caligiuri M., *La cruna dell'ago. Educazione e diseguaglianze tra giustizia sociale, democrazia e individualismo all'inizio del XXI secolo*, in «Formazione & Insegnamento», 3 (2018), pp. 39-48.
- Calliero C., Galvagno A., *Abitare la domanda: Riflessione per un'educazione filosofica nella scuola di base*, Morlacchi editore, Perugia 2010.
- Cambi F., «*La scuola di Firenze*». *Da Codignola a Laporta. 1950-1975*, Liguori, Napoli 1982.
- Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1991.
- Catalfamo G., *L'educazione politica alla democrazia*, Pellegrini, Cosenza 1987.
- Chiosso G., *La pedagogia contemporanea*. La Scuola, Brescia 2015.
- Codignola E., Codignola A. M., *La scuola città Pestalozzi*, La Nuova Italia, Firenze 1975.
- Contini M., *Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico*, in «Sezione. Filosofia dell'educazione», 1 (2016).
- Corsi M., *Il tempo sospeso. L'Italia dopo il coronavirus*, Franco Angeli, Milano 2020.
- Cosentino A., *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*, Apogeo, Milano 2008.
- Cosentino A., *Filosofia e formazione, 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, Liguori, Napoli 2002.
- Cosentino A., *Pratica filosofica e professionalità riflessiva. Un'esperienza di formazione con operatori psico-socio-sanitari*, Liguori Editore, Napoli 2005.
- D'Addelfio G., *Aver cura*, in Bellingreri A. (a cura di), *Lezioni di Pedagogia fondamentale*, La Scuola, Brescia 2017.
- D'Addelfio G., *Filosofia per bambini ed educazione morale*, La Scuola, Brescia 2011.
- D'Addelfio G., *In altra luce. Per una pedagogia al femminile*, Mondadori, Milano 2016.
- D'Addelfio G., Vinciguerra M.G., *Affettività ed etica nelle relazioni familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*, FrancoAngeli, Milano 2021.
- D'Agnese V., *The Essential Uncertainty of Thinking*, in «Journal of Philosophy of Education», 1 (2017), pp. 73-88.
- D'Ignazi P., *L'educazione etico-sociale oltre la Philosophy for Children*, in «Pedagogia più Didattica», 1 (2021), pp. 129-144.
- De Bartolomeis F., *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1953.
- De Giorgi F. (a cura di), *Storia della pedagogia*, Scholé, Brescia 2021.

- De Grazia V., *Irresistible Empire: America's Advance Through Twentieth-Century Europe*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge 2006.
- De Marco L., *Pandemia, controllo digitale e democrazia: un'esperienza DaD di Filosofia e Media education*, in «Media education», 2 (2020), pp. 171-178.
- Di Bari C., *L'emergenza Covid-19 tra comunicazione e formazione*, in «Studi sulla formazione», (23) 2020, pp. 45-54.
- Donati P., Maspero G., *Dopo la pandemia. Rigenerare la società con le relazioni*, Città Nuova, Roma 2021.
- Egan K., Stout M., Takaya K., *Teaching and Learning Outside the Box*, Teachers College Press, New York 2007.
- Esposito R., *Philosophy for Children: un esempio di pratica filosofico-educativa*, in «Forum Supplement to Acta Philosophica», 1 (2015), pp. 203-217.
- Fesmire S. (ed.), *The Oxford Handbook by Dewey*, Oxford University Press, New York 2019.
- Frega R. (a cura di), *Logica sperimentale. Teoria naturalistica della conoscenza e del pensiero*, Quodlibet, Roma 2008.
- Freire P., *Pedagogia do Oprimido* [1968], trad. it. a cura di Bimbi L., *La pedagogia degli oppressi*, EGA Editore, Torino 2002.
- Gattullo M., Bertolini P., Canevaro A. (et al.) (a cura di), *Educazione e ragione. Scritti in onore di Giovanni Maria Bertin*, La Nuova Italia, Firenze 1985.
- Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P., *Novecento: il secolo del bambino?*, Edizioni junior, Parma 2017.
- Goussout A., *Joseph Jacotot e la pedagogia del maestro ignorante*, in «Educazione Democratica», 8 (2014), pp. 198-214.
- Heidegger M., *Sein und Zeit*, trad. it. a cura di Marini A., *Essere e tempo*, Mondadori, Milano 2006.
- Ingold T., *Antropologia come educazione*, trad. it. a cura di Donat L., *Antropology and/as Education*, La Linea, Bologna 2019.
- J. S., *The Culture of Education* [1996], trad. it. a cura di Cornalba L., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli Editore, Milano 2015.
- James W., *The Meaning of Truth* [1909], trad. it. a cura di Scardicchio S., *Il significato della verità. Una prosecuzione di Pragmatismo*, Nino Aragno Editore, Torino 2010.
- Landucci S., *La "critica della ragion pratica" di Kant. Introduzione alla lettura*, La Nuova Italia, Roma 1993.

- Laporta R., *Educazione e libertà in una società in progresso*, La Nuova Italia, Firenze 1960.
- Lipman M., *A Life Teaching Thinking: Autobiography* [2008], trad. it. a cura di Franzini Tibaldeo R. e Cai M., *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, Mimesis, Milano 2018.
- Lipman M., Sharp A.M., *Alcuni presupposti educativi della Philosophy for Children* in «Lessico di etica pubblica», 1 (2017), pp. 1-9.
- Lipman M., Sharp A. M., *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1980.
- Lipman M., *Thinking in Education* [1991], trad. it. a cura di Leghi A., *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Locke J., *An Essay Concerning Human Understanding* [1689], trad. it. a cura di Abbagnano N., *Saggi sull'intelletto umano*, UTET, Torino 1971.
- Madrussan E., *Il problematicismo pedagogico di Giovanni Maria Bertin*, in «Via Borgogna 3 il magazine della Casa della Cultura», 1 (2016), pp. 58-63.
- Marchesini G. (a cura di), *Dizionario delle scienze pedagogiche*, Società Editrice Librai, Milano 1929.
- Michelini M. C., *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, Franco Angeli, Milano 2013.
- Montessori M., *La mente del bambino* [1949], Garzanti, Milano 1987.
- Morin E., *La tête bien faite* [1999], trad. it. a cura di Lazzari S., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- Mortari L., *A scuola di libertà*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2008.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci Editore, Roma 2017.
- Mortati L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano 2002.
- Mulgan G., *Big Mind. L'intelligenza collettiva che può cambiare il mondo*, Codice, Torino 2018.
- Mussolini B., *Discorso al congresso della Cooperazione della Scuola*, in *Scritti e discorsi*, vol. V, Hoepli, Milano 1934.
- Ostenc M., *La scuola italiana durante il fascismo*, Laterza, Bari 1981.
- Pasca J., *Matthew Lipman e la Philosophy for Children come strategia educativa per combattere il fenomeno della violenza e della discriminazione sociale*, in «La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive», Pensa Multimedia Editore, Milano 2021, pp. 393-400.

- Perry R.B., *The Thought and Character of William James Vol. 2*, Little Brown, Boston 1935, pp. 514-515.
- Piccioni A. (a cura di), *Una casa editrice tra società, cultura e scuola. La Nuova Italia 1926-1986*, La Nuova Italia, Firenze 1987.
- Platone, *Teeteto* [386-367 a.C.], trad. it. di Zeppi Tutta A., *Teeteto*, La Nuova Italia, Firenze 1966.
- Pulvirenti F., *Educazione al pensiero e affettività in Matthew Lipman*, in «Studi sulla formazione», 2 (2010), pp. 73-81.
- Ragazzini D., Tassinari G. (a cura di), *Ernesto Codignola pedagogista e promotore di cultura*, Carocci, Roma 2003.
- Ricoeur P., *Approches de la personne* [1990], trad. it. a cura di Bertolotti I., *La persona*, Marcelliana, Brescia 1997.
- Romano L., *Breve storia dell'epistemologia pedagogica contemporanea*, in *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola, Brescia 2017.
- Romano L., *La pedagogia di Aldo Capitini. Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo*, Franco Angeli, Roma 2014.
- Rorty R., *Achieving Our Country* [1998], trad. it. a cura di Bagetto L., *Una sinistra per il prossimo secolo. L'eredità dei movimenti progressisti americani del Novecento*, Garzanti, Milano 1999.
- Rousseau J.J., *Émile ou de l'éducation* [1762], trad. it. a cura di Valensise M., *Émile o dell'educazione*, Rizzoli, Milano 2009.
- Santi M. (a cura di), *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*, Liguori Editore, Napoli 2005.
- Santoni Rugiu A., *Il professore nella scuola italiana*, La Nuova Italia, Firenze 1959.
- Savater F., *A mia madre mia prima maestra*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- Scaglia E., *La "pedagogia serena" di Giuseppe Lombardo Radice fra le pagine de «L'educatore della Svizzera Italiana»: dalle Lezioni di didattica a Pedagogia di apostoli e di operai (1913-1936)*, in «Rivista formazione, lavoro, persona», 32 (2020), pp. 45-76.
- Scaglia E., *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3. Vol. 2: Da Locke alla contemporaneità*, Edizioni Studium, Roma 2020.
- Schaefer R.J., *The School as a Center of Inquiry*, Harper & Row, Publishers, New York 1967.
- Sotis I., *La democrazia contagiata. Come Sars-Cov2 riguarda tutti i cittadini*, Infinito edizioni, Modena 2021.
- Striano M., *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori Editore, Napoli 2001.

- Teekman B., *Exploring Reflective Thinking in Nursing Practice*, in «Journal of Advanced Nursing», 5 (2001), pp. 1125-1135.
- Thayer V.T., *Formative Ideas in American Education*, Mead & Company, New York 1965.
- Tornatore L., *Educazione e conoscenza*, Loescher, Torino 1974.
- Uliveri S. (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa Multimedia, Lecce 2018.
- Vinciguerra M.G., *Pedagogia e filosofia per i bambini*, La Scuola, Brescia 2012.
- Visalberghi A., *Scuola aperta*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1960.
- Volpone A. (a cura di), *FilosoFare, politica e società*, Liguori, Napoli 2008.
- Wilshire B., *William James and Phenomenology: A Study of The Principles of Psychology*, Bloomington, London 1968.
- Xodo C., Benetton M. (a cura di), *Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni*, Studium, Roma 2020.