

ESPERIENZA ED EDUCAZIONE - JOHN DEWEY

INTRODUZIONE (Cappa)

Dewey comincia ad esercitare il suo pensiero fin dai primi anni del 1900, influenzando la cultura statunitense e non solo. Dopo i suoi studi universitari, profondamente influenzati dalla teoria neohegeliana, egli diede inizio alla sua interpretazione del pragmatismo strumentale, con chiari riferimenti all'evoluzionismo (fondando in quel periodo con Mead quella che sarà la Scuola di Chicago)

Inizia così a porre le basi di una sua propria teoria dando vita al movimento **dell'educazione progressista**, che sarà molto importante per le politiche educative e per le istituzioni formative del suo tempo, tanto da portarle ad avere una svolta di tipo democratico, giungendo all'**attivismo!**

ATTIVISMO DI DEWEY→ Movimento che pone l'attenzione su gli scopi sociali in educazione e sui problemi di tipo logico e psicologico dell'apprendimento; la pedagogia, fino a quel momento considerata un'attività teorica e normativa, inizia a separarsi dalle altre discipline e diventerà a poco a poco una **scienza autonoma**; una scienza che sì, "interagisce" con altre scienze, ma non instaura più con esse un rapporto di subalternità.

Le posizioni teoriche e e pratiche di Dewey pongono **l'esperienza concreta dell'uomo come base fondamentale della cultura e della conoscenza**. Il concetto di esperienza riduce notevolmente il dualismo tra esterno e interno; l'esperienza non è esperienza di un oggetto da parte di un soggetto, ma è interazione fra soggetto e oggetto, fra organismo e ambiente; relazione, transazione in cui i termini non sussistono mai per sé, ma solo nei termini della relazione stessa.

L'esperienza rinvia sempre a situazioni precarie e problematiche in cui l'uomo è coinvolto nel suo sforzo di adattamento e di evoluzione; rispetto a tali situazioni, lo **strumento fondamentale** di cui il soggetto dispone, è la **RAGIONE**, che va intesa come un'**attività simbolica di ricerca e di indagine, svolta secondo un metodo proprio, fatto di ipotesi e sperimentazioni**; un processo che orienta il processo educativo.

L'educazione deve essere incentrata su forme di attività pratica, sociale e culturale; le istituzioni e la scuola devono essere in grado di riprodurre esperienze foriere di cambiamento. L'educazione diviene dunque l'ambito prioritario nel quale la "transizione" può costruire sempre nuovi spazi di libertà.

In *Esperienza e educazione*, pubblicato nel 1938, Dewey contrappone la sua posizione a quella dei conservatori che criticavano le "scuole nuove" e auspicavano il ritorno alla tradizione e al principio di autorità come fondamento pedagogico.

Questo testo, nella sua forma polemica, è di grande attualità poiché riesce, ancora oggi, nel dibattito della scuola, a mettere a nudo le differenze fondamentali tra un'educazione autoritaria e una pratica democratica e innovativa. (Egli critica l'intuizione autoritaria dell'ed. tradizionale).

Dewey non parla di pedagogia ma di una **filosofia dell'educazione basata sull'esperienza**, poiché l'esperienza è la chiave di volta per pensare e fare educazione.

Educare significa accrescere l'ambito dell'esperienza del docente e del discente, del ragazzo e dell'adulto, dell'alunno e dell'insegnante.

Dewey ci ha permesso di pensare la scuola come una **comunità di pratica educante**; si apprende tramite l'esperienza e l'insegnamento deve essere centrato su questa possibilità.

L'esperienza non è primariamente conoscenza ma "modi di fare e di patire" (elementi di attività e passività) → **La nozione di esperienza è più ampia e più complessa del concetto di conoscenza.**

Non tutte le esperienze, tuttavia, sono educative; la differenza è data dalla **qualità dell'esperienza** che viene proposta. **Un'esperienza è educativa se vivrà fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno.**

Gli ordinamenti sociali della democrazia promuovono una qualità superiore dell'esperienza umana che ha come effetto la libertà → L'educatore deve coltivare la libertà di osservazione e di giudizio, per sé e per chi chiede di essere educato.

Dewey insiste molto anche sull'attenzione che l'educatore deve dedicare all'**allestimento dell'ambiente educativo**, che deve diventare uno spazio generativo e di disponibilità. Il **setting pedagogico** viene collocato nel punto di massima intensità e importanza dell'esperienza educativa. Il setting è l'assetto interno di insegnanti e alunni, a partire da un insieme di regole che rendono possibili i ruoli reciproci. A partire dal setting si può entrare in contatto con la qualità dell'esperienza. Il setting è un ponte per accedere al livello più profondo del **dispositivo pedagogico**; esso è un insieme di procedure in atto, un congegno che crea pratiche specifiche e una certa strategia pedagogica.

La scuola costringe ognuno a domandarsi in che modo si è implicati in ciò che si sta conoscendo, in ciò che si sta comunicando. Ognuno può sperimentare i limiti e le opportunità di questa conoscenza, consentendosi anche di criticarne l'inadeguatezza.

L'immagine che si produce nella scuola attraverso l'interpretazione del proprio ruolo è importante; siamo responsabili, insieme agli altri, della scena creata dalla nostra azione. Si tratta di allestire una scena che permetta anche di sperimentare l'attraversamento del **campo affettivo** invece di rappresentare l'affettività come mera emotività.

Un **proposito** differisce da un impulso e da un desiderio per il fatto di venire tradotto in un piano e un metodo d'azione, basato sulla previsione delle conseguenze dell'operare sotto certe condizioni. **Solo se l'affettivo e il cognitivo si intrecciano realmente si può dare forma all'esperienza educativa.** Il desiderio dà intensità alle idee là dove l'anticipazione progettuale dà direzione a ciò che altrimenti sarebbe miope e cieco. In questo senso **la riflessione sull'esperienza** assume per Dewey una funzione formativa fondamentale: ogni esperienza educativa deve prevedere una riflessione sulle **prospettive di significato** che la formano e la guidano; **un'esperienza educativa deve essere in grado di offrire un'elaborazione affettiva e cognitiva di secondo livello.**

Dewey dà la massima importanza all'acquisizione del desiderio di apprendere; solo dalla sperimentazione di questo desiderio può nascere un reale apprendimento dall'esperienza.

In tal senso, **l'educazione può divenire mezzo e fine dell'educazione.**

Il **principio della continuità dell'esperienza educativa** (di Dewey) va compreso alla luce della nozione di "prospettiva temporale" di Mead. Per Mead, non si può comprendere la natura del tempo se non si tematizza il rapporto originario che l'emergente intesse con il flusso temporale, modello della costruzione del Sé. Il presente è il luogo dell'emergenza. **L'emergente** ha le stesse caratteristiche dell'evento educativo descritto da Dewey. Questo (emergente – evento educativo) porta sempre ad una discontinuità, ad uno squilibrio, ma allo stesso tempo si dà una storia osservabile: una traccia della continuità dell'esperienza rimane visibile poiché il presente accade in

una prospettiva; ogni presente riscrive e amplia questa prospettiva che viene dal passato, per aprirsi al futuro che la novità emergente dischiude.

Non sono possibili né giudizi d'esperienza né giudizi formali circa oggetti ed eventi se sono isolati, ma solo se sono connessi in un contesto complessivo. Questo è ciò che Dewey chiama **SITUAZIONE**.

Il mondo diventa ciò che esso significa; la nostra storia di formazione e il nostro orizzonte temporale sono i testimoni da interrogare sulla scena dell'agire educativo se vogliamo comprendere pienamente cosa sia un'esperienza pedagogica.

L'esperienza come processo attivo si svolge nel tempo e ogni periodo successivo completa quello precedente; per questo, gli strumenti essenziali del lavoro educativo sono l'osservazione e la memoria. Solo dall'uso intrecciato di questi strumenti l'educatore può allestire e incarnare "in situazione" la sua funzione di mediatore.

La necessità di scoprire il nesso che esiste tra gli effetti educativi e i risultati del passato e i problemi del presente promuove un'**attenzione clinica** poiché promuove una vera e propria "**scrittura della singolarità**" dell'esperienza. Questi consentono di comprendere quali siano le strutture elementari dell'esperienza pedagogica, permettendo di illuminare i nessi impliciti e le zone d'ombra che ogni processo formativo genera.

L'esperienza permette di educare alla responsabilità, alla partecipazione e alla soluzione di problemi di tutti in una società, sulla comprensione che noi siamo e che, soprattutto, possiamo ancora divenire.

PREFAZIONE

Compito di un'intelligente teoria dell'educazione è quello di indicare un piano d'azione, senza schierarsi da un parte e dall'altra (conservatori o progressisti), ma individuando un livello più profondo e comprensivo che introducano un nuovo ordine di idee che avvii a nuove pratiche.

CAPITOLO 1: EDUCAZIONE TRADIZIONALE vs EDUCAZIONE PROGRESSIVA

All'umanità piace pensare per estremi opposti, senza poter scorgere possibilità intermedie. Ovviamente, anche la storia della teoria dell'educazione è caratterizzata da un'opposizione, che tende ad assumere la forma di contrasto fra l'educazione tradizionale e quella progressiva:

- **Il modello tradizionalista** si fonda sulla trasmissione di informazioni e abilità, elaborate in passato, alla nuova generazione (norme e regole di condotta; addestramento morale: docilità, ricettività e obbedienza). I libri e i manuali rappresentano il sapere e la saggezza del passato; gli insegnanti sono il tramite che pone gli alunni a contatto con il materiale e i mezzi attraverso il quale sono rafforzate le regole di condotta. Questo sistema è un'imposizione dall'alto e dal di fuori; esso impone norme, programmi e metodi di adulti ad individui che non lo sono. Il distacco è così grande che il programma, i metodi e le norme comportamentali rimangono estranei alle possibilità effettive degli alunni. Essi vanno al di là dell'esperienza che egli possiede. Questa situazione impedisce di fatto una partecipazione attiva degli alunni. Ciò che è pensato e insegnato è statico, un prodotto finito.
- **Il modello progressista** nasce come una forma di rivoluzione contro l'educazione tradizionale, a cui vengono opposti: l'espressione e la cultura dell'individualità; si impara non più molto dai libri, ma piuttosto facendo esperienza; le attività sono più libere e portano all'acquisizione di abilità e tecniche come mezzi per soddisfare le esigenze vitali; il massimo sfruttamento delle possibilità della vita del presente. C'è il volere di una familiarizzazione con un mondo in movimento.

Ma attraverso l'ostinata critica al tradizionalismo, c'è molto spesso il pericolo di sviluppare i propri principi negativamente, piuttosto che positivamente e costruttivamente. Questi due modelli educativi non sono basati su un esame critico dei propri fondamenti (in quanto si limitano a respingere l'opposto); entrambi dovrebbero sottoporsi ad un esame critico, interrogarsi sulla necessaria relazione fra il processo dell'esperienza effettiva e l'educazione e sui diversi problemi dell'educazione. I problemi qui non solo non sono risolti, ma non vengono nemmeno posti.

La nuova educazione pone l'accento sulla libertà dell'allievo. Ma cosa significa libertà? E quali sono le condizioni sotto le quali essa si realizza? Qual è la funzione del maestro e dei libri?

Il nostro problema è scoprire il nesso che esiste fra i risultati del passato e i problemi del presente; **dobbiamo accertare in che modo la conoscenza del passato può essere trasformata in un potente strumento per agire effettivamente sul futuro** dunque: in che modo il ragazzo deve imparare a conoscere il passato per fare di questa conoscenza un potente ausilio per giudicare la vita presente?

CAPITOLO 2: BISOGNO DI UNA TEORIA DELL'ESPERIENZA

Il semplice svincolarsi dal passato non risolve alcun problema.

Dewey decide infatti di analizzare alcuni problemi educativi e di indicarne le vie maestre per la loro risoluzione. Egli parte dal presupposto che ci sia un **nesso tra educazione e esperienza personale**,

ovvero che la nuova filosofia dell'educazione si innesta su qualche tipo di filosofia empirica e sperimentale; tuttavia, per conoscere il significato dell'empirismo dobbiamo prima comprendere cos'è l'esperienza.

Dire infatti che ogni educazione proviene dall'esperienza non è corretto poiché **ci sono anche delle esperienze diseducative** (esperienza e educazione dunque non si equivalgono). **E' diseducativa ogni esperienza che arresta lo svolgimento dell'esperienza ulteriore** (procura incallimento, diminuisce la sensibilità e la capacità di reagire); oppure un'esperienza che aumenta l'abilità automatica di una persona in una particolare direzione e tuttavia tende a restringere la sua libertà di movimento; o ancora, esperienze che sono così sconnesse tra di loro (anche essendo gradevoli o stimolanti in sé) che non costituiscono un tutt'uno ben saldo, così l'energia e l'attenzione si disperdono. La conseguenza della formazione di tali abiti è l'incapacità di controllare le esperienze future, le quali vengono dunque prese così come vengono, senza autocontrollo. L'educazione tradizionale offre esperienze di questo tipo. **Il guaio non è l'assenza di esperienze ma il carattere erroneo e difettivo di esse.**

La **qualità dell'esperienza** ha due aspetti:

- 1) Essere immediatamente gradevole o sgradevole
- 2) Esercita la sua influenza sulle esperienze ulteriori

Il primo è facile da cogliere, ma l'effetto di un'esperienza però non lo si conosce da subito; pone un problema all'educatore, che deve disporre le cose in modo che le esperienze ne promuovano delle altre in futuro.

Il problema centrale di un'educazione basata sull'esperienza è dunque quello di scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno, assicurando la **continuità dell'esperienza** o **continuum sperimentale**.

E' importante chiarire cos'è l'esperienza; finché ciò non viene compreso, l'educazione che ne deriva è campata in aria. Che l'educazione tradizione fosse una routine, in cui i piani e i programmi erano trasmessi dal passato, non implica affatto che l'educazione progressiva debba essere un'improvvisazione.

Secondo Dewey, la nuova educazione è più semplice dell'antica in quanto è in armonia con i principi della crescita mentre c'era molto artificio nell'antica scelta e sistemazione delle materie di studio e di studio; e l'artificio conduce sempre a una complessità non necessaria, tuttavia, non dobbiamo sottrarci all'organizzazione (che troppo spesso, purtroppo, rimanda esclusivamente all'idea della scuola antica), ma dobbiamo intenderla come un'organizzazione su base empirica e sperimentale.

CAPITOLO 3: I CRITERI DELL'ESPERIENZA (fatto da me)

Una delle ragioni che ha favorito il movimento progressivo è il fatto che esso sembra più conforme all'ideale democratico, rispetto alla scuola tradizionale; un'altra ragione è il fatto che i suoi metodi sono umani, paragonati alla rudezza dei sistemi della scuola tradizionale.

Dewey si domanda come mai noi preferiamo i procedimenti democratici e umani a quelli autocratici e duri. Una delle ipotesi è che ci è stato insegnato che la democrazia è la migliore istituzione sociale, ma cause analoghe hanno condotto altre persone a conclusioni molto diverse, ad esempio, a preferire il fascismo. Questo fa capire che le cause non sono la stessa cose delle ragioni per cui dobbiamo preferirla. Le ragioni potrebbero essere che:

- Gli ordinamenti sociali della democrazia promuovono una qualità superiore di esperienza umana, un'esperienza più largamente accessibile e possibile;
- Il principio del rispetto per la libertà individuale e per la correttezza, la gentilezza nella relazioni umane risalgono a dei più ampi principi e ad una più alta qualità di esperienza da parte di un maggior numero di persone;
- La fede che abbiamo nella consultazione reciproca e le convenzioni ottenute mediante la persuasione rendono possibile una qualità di esperienza migliore;
- Un'ultima ragione risale alla discriminazione fatta fra i valori che ineriscono alle diverse esperienze (ogni esperienza fatta e subita modifica chi agisce e subisce e questa modificazione influisce sulla qualità delle esperienze successive)

Il principio dell'abitudine va a fondo della questione; esso comprende la formazione di attitudini emotive e intellettuali, le nostre sensibilità fondamentali e i modi di rispondere a tutte le condizioni in cui ci imbattiamo nella vita. Il principio della continuità dell'esperienza significa che ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno. La crescita fisica, intellettuale e morale è un esempio del principio di continuità, tuttavia, la crescita non è sufficiente; dobbiamo specificare la direzione in cui cresce, il fine verso cui tende. Quando e soltanto quando lo svolgimento in una direzione particolare conduce alla continuazione della crescita, esso risponde al criterio dell'educazione come crescita. Dunque, ogni esperienza influenza in qualche grado le condizioni obiettive sotto le quali saranno fatte le esperienze future. Ogni esperienza è una forza propulsiva e il suo valore può essere giudicato solo in base all'oggetto verso cui o entro cui muove. La maggior maturità dell'esperienza, che dovrebbe possedere l'adulto in quanto educatore, lo mette in condizioni di valutare ogni esperienza del giovane da questo punto di vista. Tocca allora all'educatore rendersi conto in quale direzione si muove un'esperienza. Mancare di cogliere la forza propulsiva di un'esperienza, significa essere infedeli al principio dell'esperienza medesima. Egli, se è un educatore, deve essere in grado di giudicare quali attitudini avviano di fatto a un aumento di crescita e quali altre l'ostacolano. Deve poi avere quella comprensione simpatica dell'individuo (= affezione, sentimento). L'esperienza non si compie semplicemente nell'interno della persona. Ogni esperienza autentica ha un aspetto attivo che cambia in qualche modo le condizioni obiettive sotto cui si compie l'esperienza. La differenza fra la civiltà e lo stato selvaggio, ad esempio, consiste nel grado in cui le esperienze precedenti hanno cambiato le condizioni oggettive sotto le quali sono state compiute le esperienze posteriori. In breve, noi viviamo in un mondo di persone e di cose che in larga misura è ciò che è stato fatto e trasmesso dall'attività degli altri uomini che ci hanno preceduto; ciò non bisogna dimenticarlo. Ci sono fonti dell'esperienza fuori dall'individuo ed essa è costantemente alimentata da tali fonti. La responsabilità dell'educatore è quella di conoscere in che modo utilizzare la situazione circostante, fisica e sociale, per estrarne tutti gli elementi che debbono contribuire a promuovere esperienze di valore. L'educazione tradizionale si sottraeva alla sua responsabilità. Un sistema d'educazione basato sul necessario nesso dell'educazione con l'esperienza deve prendere costantemente in considerazione queste cose. Per tutti questi motivi, l'educazione progressiva esige dall'insegnante una maggiore difficoltà rispetto al sistema tradizionale. L'esperienza è vera esperienza solo quando le condizioni oggettive sono subordinate a ciò che si verifica nell'intento degli individui che hanno l'esperienza.

La parola "integrazione" permette d'interpretare un'esperienza nella sua funzione ed efficacia educativa; essa assegna eguali diritti ai due fattori dell'esperienza, le condizioni obbiettive e interne. Qualsiasi esperienza è un gioco reciproco di queste due serie di condizioni. Prese insieme e nella loro interazione, è ciò che Dewey chiama situazione. L'educazione tradizionale poneva poca attenzione ai fattori interni; ma ciò non vuol dire che la nuova educazione debba violare il principio dall'altra parte. Un'esperienza è sempre quel che è in virtù di una transazione che si

stabilisce fra un individuo e il suo ambiente. L'ambiente sono le condizioni, quali che esse siano, che interagiscono con i bisogni, i desideri, i propositi e le capacità personali per creare l'esperienza che si compie.

I due principi, quello della continuità e dell'interazione, non sono separati uno dall'altro; essi si collegano e si uniscono; sono, per così dire, la longitudine e la latitudine dell'esperienza. Il processo continua quanto la vita e l'apprendere; se non è così, il corso dell'esperienza è disordinato e causa una personalità scissa; la personalità è pienamente integrata solo nel caso che le successive esperienze si siano integrate l'una nell'altra.

La continuità e l'interazione, nella loro attività di unione reciproca, offrono la misura del significato e del valore educativo dell'esperienza. L'immediata e diretta preoccupazione di un educatore è la situazione in cui ha luogo l'interazione. Quello delle situazioni oggettive, può essere fino a un certo punto regolato dall'educatore (quel che è fatto e il modo in cui è fatto); sono appunto quelle che l'educatore ha il potere di regolare. La responsabilità di scegliere condizioni oggettive porta allora con sé la responsabilità di comprendere i bisogni e le attitudini degli individui che imparano in un dato tempo.

Il principio dell'interazione ci fa intendere che il mancato adattamento del materiale ai bisogni e alle attitudini degli individui può provocare un'esperienza non educativa, e viceversa.

Il principio di continuità significa tuttavia che il futuro deve essere tenuto presente in ogni gradino del processo educativo.

Ogni esperienza dovrebbe in qualche modo preparare l'individuo alle esperienze posteriori più profonde e più ampie; è questo il vero significato di crescita, continuità e ricostruzione dell'esperienza. L'attitudine che più importa sia acquisita è il desiderio di apprendere; se l'impulso in questa direzione viene indebolito anziché rafforzato, ci troviamo di fronte a un fatto grave; l'alunno viene effettivamente privato delle native capacità, che altrimenti lo avrebbero messo in grado di cavarsela nelle circostanze della vita: la capacità di apprendere dalle proprie esperienze.

Qual è dunque il vero significato della preparazione sul piano educativo? In primo luogo, un individuo, deve trarre dalla sua esperienza presente tutto quanto essa gli offre in quel momento; solo estraendo in ogni momento il pieno significato di ogni esperienza ci prepariamo a fare altrettanto nel futuro. Tutto ciò significa che deve essere rivolta attenta cura alle condizioni che danno a ogni esperienza presente un significato degno di considerazione.

Il presente fa sempre sentire la sua influenza sul futuro; le persone che dovrebbero avere un'idea del nesso fra i due sono quelle che sono pervenute alla maturità; a loro dunque spetta la responsabilità di creare le condizioni per un genere di esperienza presente che abbia un effetto favorevole sul futuro.

CAPITOLO 3: I CRITERI DELL'ESPERIENZA (da internet)

Affinché l'educazione possa essere diretta intelligentemente sulla base dell'esperienza, è chiaro che bisogna enunciare i principi più importanti di questa teoria.

- 1) Il continuum sperimentale o principio della continuità** ci permette di capire se l'esperienza ha un valore educativo o no. In particolare, per dire che un'esperienza è di qualità superiore, rispetto ad altre, deve possedere alcuni requisiti come: libertà individuale, correttezza e gentilezza nelle relazioni umane. Questo principio si basa sul principio dell'abitudine secondo il quale ogni esperienza fatta o subito modifica chi agisce o subisce e questo influisce sulla qualità delle esperienze future. Uno dei suoi principali casi

particolari è quello dell'*abito* cioè un modo più o meno stabilito di fare le cose: formazione di attitudini, emozioni, sensibilità e modi di rispondere alle situazioni che ci capitano. Un esempio di principio di continuità è la crescita che, può prendere, in base alle esperienze fatte, molte direzioni differenti; (es. bandito) in tal caso, l'educatore, deve, dopo aver analizzato la situazione, vedere se la crescita promuove o ritarda lo sviluppo in generale del soggetto e in caso negativo modificarne le condizioni per una crescita vera e propria. Inoltre, determinate esperienze educative, portano il soggetto ad essere immune di fronte a situazioni che prima gli avrebbero costituito degli ostacoli. L'educatore non può certo decidere se un'esperienza avrà continuità ma sicuramente può porre buone basi perché essa sia un'esperienza di qualità. Il beneficio più importante di questo principio è che questo può operare in modo da arrestare un individuo su un basso livello di sviluppo incapace di un'ulteriore crescita suscitando curiosità e facendo nascere in lui desideri e propositi positivi per rialzarlo (continuità = forza propulsiva). **L'educatore che manca di forza propulsiva è infedele al principio dell'esperienza per due motivi: 1)** è venuto meno alla comprensione che avrebbe dovuto trarre dalla sua esperienza passata; **2)** ogni esperienza umana implica contatto e comunicazione e la persona matura non ha il diritto di sottrarre al giovane la possibilità di imparare. L'educatore deve quindi tramandare la sua esperienza senza però imporsi sull'educando ma solo stando all'erta alle relazioni che si stanno creando e capire gli stati d'animo dei soggetti, ovvero, quella che si chiama **comprensione simpatica dell'individuo**. Per questo è molto più difficile educare un soggetto seguendo il modello di Dewey piuttosto che quello tradizionale. Detto ciò è verissimo che ogni esperienza deve seguire il concetto di continuità ma deve anche tenere presenti le esperienze precedenti e quindi le condizioni esterne della presente esperienza, ad esempio se dei popoli già evoluti alle comodità tecnologiche, distruggessero le condizioni esterne di questa situazione presente per un certo tempo, la loro civiltà retrocederebbe allo stato barbaro o primitivo. Ecco perché sono importanti le relazioni interne (sentimenti, emozioni, etc.) ma anche le condizioni esterne (il mondo attorno a noi o ciò che ci ha preceduto).

2) Il principio dell'interazione è il secondo principio esistenziale che ci permette di capire se un'esperienza è educativa o meno. Grazie all'interazione vengono messi sullo stesso piano i due fattori dell'esperienza: le condizioni obiettive e le condizioni interne, che insieme danno vita alla situazione. Così, mentre l'educazione compiva il guaio di dare poca importanza ai fattori interni, l'educazione progressista ragionava x opposti e dunque riponeva maggior importanza nei fattori obiettivi rischiando poi la non curanza degli altri.

- **Filosofia dell'aut-aut** (o – o, prendere un decisione, schierarsi)

CAPITOLO 4: IL CONTROLLO SOCIALE

L'educazione come esperienza di vita necessita dunque di una teoria intelligente, ovvero una filosofia dell'esperienza che si basa su due principi fondamentali: il principio di continuità e il principio dell'interazione. Dewey sostiene pacifico per tutti che ogni cittadino medio sia soggetto al controllo sociale e che parte di questo controllo non sia sentito come una limitazione della libertà personale.

Prendendo ad esempio la logica del gioco: per esser tale deve avere delle regole base, senza regole non c'è gioco; se nascono dei conflitti o dei contrasti ci sarà un arbitro a cui appellarsi altrimenti il gioco non prosegue e termina. Le regole dunque sono parte del gioco; non sono fuori di esso. Le regole del gioco e di condotta sono elevate a modello: sono regole che hanno la sanzione della tradizione; un elemento che è convenzionale ha una certa forza.

Il controllo delle azioni individuali è fatto dall'intera situazione in cui gli individui sono compresi, di cui sono parte e di cui sono cooperatori e interattori. Coloro che vi partecipano non avvertono di dover sottostare a un individuo o di essere soggetti alla volontà di una persona che sovrasta dal di fuori.

Nella famiglia, ad esempio, non è la volontà o il desiderio di una persona che mette ordine, ma lo spirito motore dell'intero gruppo. Il controllo è sociale, ma gli individui sono parte della comunità, non sono fuori da essa.

L'insegnante o il genitore non esercitano volontà individuali in quanto rappresentano e sono gli esecutori degli interessi del gruppo (comunitario) come un tutto. Ecco ciò che differenzia l'azione arbitraria da quel che è giusto e leale; inoltre, non è necessario che la differenza sia formulata con parole, per essere avvertita nell'esperienza.

Questo elemento comunitario mancava alla scuola tradizionale e mancavano di conseguenza anche le condizioni normali di controllo; l'insegnante mantiene l'ordine poiché era nelle sue mani e non nella partecipazione collettiva al lavoro.

Nelle scuole nuove, la fonte principale del controllo sociale è la risposta alla natura stessa del lavoro, inteso come un'impresa sociale, a cui tutti gli individui hanno modo di prendere parte e di cui si sentono responsabili.

Ma la vita di comunità non si organizza in modo spontaneo; esige pensiero e piani precisi.

L'educatore deve, sulla sua responsabilità, conoscere tanto gli individui quanto la materia di studio. Le attività, a cui tutti partecipano, sono i mezzi principali del controllo in quanto ognuno può portare all'interno il suo contributo formando un'organizzazione sociale.

L'educatore deve regolarsi nei confronti dei ragazzi caso per caso poiché, benché esistano regole generali per trattare i casi, tuttavia non ne esistono due identici.

L'attività della comunità e l'organizzazione esercitano un controllo sugli impulsi individuali per il mero fatto che tutti sono impegnati in progetti comuni.

Incombe sull'educatore il dovere di predisporre un piano intelligente e difficile; deve esaminare la capacità e i bisogni del gruppo di allievi con cui ha a che fare e disporre, allo stesso tempo le condizioni che forniscano materia di studio e contenuto per esperienze che appaghino questi bisogni e sviluppino queste capacità. Il piano deve essere abbastanza flessibile per permettere il libero gioco dell'esperienza individuale e abbastanza fermo per indirizzare verso un continuo esercizio del potere.

L'educazione si compie attraverso l'interazione poiché l'educazione è un processo essenzialmente sociale; e lo diventa tanto meglio quanto più gli individui formano un gruppo comunitario. L'insegnante fa parte dei membri del gruppo; essendo il membro più maturo del gruppo ha la responsabilità di dirigere le interazioni e le intercomunicazioni, che costituiscono la vera vita del gruppo in quanto comunità. E' così che l'insegnante perde la sua posizione esterna di padrone o di dittatore per assumere quella di direttore di attività associate.

Esiste anche un fattore convenzionale standardizzato; nella vita della scuola lo ritroviamo nelle buone maniere, nelle manifestazioni di garbatezza e cortesia. Tuttavia, è possibile che queste forme sociali diventino delle mere formalità, pura apparenza esteriore, senza alcun intrinseco significato; questo a volte è causa di una totale assenza intellettuale e sentimentale di interesse per l'opera scolastica.

CAPITOLO 5: LA NATURA DELLA LIBERTÀ

L'altro lato del problema del controllo sociale è la natura della libertà.

La sola che ha durevole importanza è **la libertà dell'intelligenza** ovvero la libertà di osservare e di giudicare, esercitata nei riguardi di piani che hanno un valore intrinseco, ovvero guardano all'importanza dei fattori interni. Quindi non si tratta della semplice libertà di movimento, in quanto il lato esterno e fisico non può essere separato dal lato interno. Queste due libertà devono viaggiare di pari passo e devono essere entrambe presenti in quanto si influenzano l'un l'altra.

E' anche vero però che una maggiore libertà di movimento è sempre un mezzo e non un fine poiché il problema educativo non si risolve una volta ottenuta questa forma di libertà. Tutto dipende da ciò che si fa con questa maggiore libertà. Senza la libertà esterna è impossibile che un insegnante impari a conoscere l'individuo con cui ha a che fare; la calma e l'obbedienza imposte impediscono agli allievi di rivelare la loro natura. Esse rafforzano l'uniformità artificiale; sacrificano l'essere all'apparire nonostante le tendenze individuali continuano ad avere libero corso sotto forma di attività clandestine. In questo senso appare il carattere non sociale della scuola tradizionale poiché premia il silenzio, la passività e l'immobilità fisica.

La libertà di movimento è dunque importante come mezzo per mantenere la normale salute fisica e mentale. Tuttavia, la libertà di azione esterna è un mezzo in vista della libertà di giudizio e del potere di eseguire fini deliberatamente scelti. La quantità di libertà esterna necessaria varia da individuo a individuo. La quantità e la qualità di questo genere di libera attività come mezzo di crescita è un problema che deve esser presente al pensiero dell'educatore in ogni stadio di svolgimento. Non ci può essere però più grande errore che considerare tale libertà come un fine in sé poiché fa della libertà, che dovrebbe essere positiva, qualcosa di negativo.

Gli impulsi e i desideri naturali costituiscono in ogni caso il punto di partenza; ma non c'è crescita intellettuale senza qualche ricostruzione, qualche rifacimento degli impulsi e dei desideri, nella forma in cui si manifestarono la prima volta. C'è alternativa fra l'inibizione imposta dall'esterno e l'inibizione conseguita attraverso la riflessione e il giudizio individuale. Pensare è così posporre l'immediata azione ed effettuare nel frattempo l'interno controllo dell'impulso mediante un'unione di osservazione e di memoria, unione che è il cuore della riflessione. La meta ideale dell'educazione è la creazione del potere di autocontrollo; tuttavia, la mera rimozione del controllo esterno non basta a far nascere l'autocontrollo. Gli impulsi e i desideri che non sono disciplinati dall'intelligenza sono sotto il controllo di circostanze accidentali; abbandonati all'impero della stravaganza e del capriccio immediato, cioè alla mercé di impulsi nella cui forma non è entrato il giudizio dell'intelletto; si è diretti da forze che non si riesce a governare.

CAPITOLO 6: IL SIGNIFICATO DEL PROPOSITO

La libertà individuale, lasciata ai discenti, coincide anche con il potere di concepire propositi e di eseguirli o portarli a compimento. Questa libertà è identica all'autocontrollo poiché la formazione di propositi e l'organizzazione di mezzi per eseguirli sono frutto dell'intelligenza.

Un autentico proposito trova sempre il suo punto di partenza in un impulso; l'impedimento all'immediato appagamento di un impulso lo converte in un desiderio; tuttavia, né impulso né desiderio sono in sé un proposito.

Il proposito è la visione di un fine, e la previsione delle conseguenze implica l'attività dell'intelligenza. Essa richiede in primo luogo osservazione delle condizioni e delle circostanze obiettive. L'esercizio dell'osservazione è una condizione della trasformazione dell'impulso in

proposito; tuttavia, l'osservazione sola non basta; dobbiamo comprendere il significato di ciò che vediamo, udiamo e tocchiamo. Questo significato risulta dalle conseguenze dell'azione che si intraprende. Possiamo essere avvertiti dalle conseguenze soltanto in base alle esperienze anteriori; ma in casi straordinari, è difficile dire con precisione quali potranno essere le conseguenze delle condizioni osservate, a meno che non si richiamano alla memoria esperienze passate che giudichiamo simili alle presenti e, grazie a ciò, si formula un giudizio su ciò che ci si può attendere nella situazione presente.

La formazione di propositi è dunque un'operazione piuttosto complessa; essa implica:

- Osservazione delle condizioni circostanti;
- Conoscenza di ciò che è accaduto in passato in situazioni analoghe;
- Conoscenza ottenuta in parte dal ricordo e in parte con l'informazione (situazioni accadute ad altri);
- Giudizio che raccoglie insieme i tre elementi citati sopra.

Un proposito differisce da un impulso e da un desiderio originale per il fatto di venire tradotto in un piano e metodo d'azione basato sulla previsione delle conseguenze.

Il problema cruciale dell'educazione è quello di ottenere che l'azione non segua immediatamente il desiderio ma sia preceduta dall'osservazione e dal giudizio poiché l'accentuazione dell'attività in generale anziché dell'attività intelligente come fine dell'educazione conduce a identificare la libertà con l'esecuzione immediata di impulsi e desideri.

La mera previsione non è sufficiente; l'anticipazione intellettuale, l'idea che le conseguenze devono mescolarsi al desiderio e all'impulso per acquistare forza propulsiva; essa da allora direzione a ciò che altrimenti sarebbe cieco, mentre il desiderio dà alle idee impeto e intensità.

I desideri sono in fondo le vere spinte all'azione; l'intensità del desiderio misura l'intensità dello sforzo che sarà fatto. Tuttavia, essi sono castelli in aria se non vengono trasformati in mezzi con cui possono essere realizzati, e poiché i mezzi sono obiettivi, occorre studiarli e comprenderli per formare un autentico proposito.

Il compito dell'insegnante è quello di vigilare che sia colta l'occasione per formare un proposito e un metodo di attività, per realizzare i desideri. L'insegnante aiuta la libertà, non la limita. La sua via è rendersi conto delle capacità, dei bisogni e delle esperienze passate degli alunni; permettere alla suggestione di trasformarsi in un piano e un proposito mediante gli ulteriori suggerimenti forniti e organizzati dai membri del gruppo.

Il piano, in altre parole, è un'impresa cooperativa e non un'imposizione: la sollecitazione dell'insegnante è un punto da cui prendere le mosse per svilupparlo in un piano attraverso i contributi che provengono dall'esperienza di tutti coloro che sono impegnati nel processo dell'apprendimento. Lo svolgimento del piano si compie attraverso un reciproco "dare e ricevere" e anche l'insegnante è coinvolto in questa reciprocità.

Il punto principale del piano è che il proposito nasca e prenda forma dal processo dell'intelligenza sociale.

CAPITOLO 7: ORGANIZZAZIONE PROGRESSIVA DELLA MATERIA DI STUDIO

Quando l'educazione è concepita in termini di esperienza, una considerazione deve dominare chiaramente tutte le altre. Tutto ciò che può essere chiamato materia di studio deve essere tratto dal materiale che rientra nell'ambito dell'ordinaria esperienza quotidiana.

Il primo passo è quindi trovare il materiale per l'insegnamento entro l'esperienza, in un secondo momento, ciò che è stato sperimentato deve progressivamente assumere una forma più piena e ricca e meglio organizzata, una forma che gradualmente te si avvicini a quella in cui la materia del sapere si presenta a una persona competente e matura (questa operazione si compie fuori dalla scuola e di quelli che si è soliti chiamare educazione).

E' un precetto della nuova scuola, che gli inizi dell'istruzione si colleghino all'esperienza che gli educandi già posseggono e che questa esperienza forniscano il punto da cui deve muovere tutto il sapere posteriore.

E' difficile capire precisamente come si potrà dirigere il sapere già contenuto nell'esperienza presente verso orizzonti e forme più organizzati. E' essenziale che i nuovi oggetti ed eventi siano intellettualmente riferiti a quelli delle esperienze precedenti, il che significa che ci deve essere qualche progresso nella consapevole articolazione di fatti e idee.

Il compito dell'educatore diventa quello di discernere quelle cose che contengono la promessa e la possibilità di presentare nuovi problemi, i quali, con lo stimolare nuove vie d'osservazione e di giudizio, allargheranno il campo dell'esperienza futura. Egli deve costantemente considerare quello che è già acquisito non come un possesso statico ma come un mezzo e uno strumento per aprire nuovi campi, i quali esigono nuovi sforzi dall'osservazione e dalla memoria.

Più di qualsiasi altra attività, l'educazione esige che si guardi lontano. L'educatore, per la stessa natura della sua attività, è costretto a considerare il suo compito attuale in funzione di ciò che esso produrrà o meno in un avvenire, i cui oggetti sono strettamente congiunti a quelli del presente.

Pesa, sull'insegnante che congiunge educazione e esperienza effettiva, un compito serio e duro. La scuola tradizionale non prestava attenzione a questi aspetti perché aveva a che fare solo con il passato. Tuttavia, ciò non vuol dire che, se l'educazione dovrebbe derivare il suo materiale dall'esperienza attuale e mettere chi impara in condizione di far fronte ai problemi del presente e del futuro, allora le scuole progressive possono ignorare il passato. Il passato ci offre i mezzi per comprendere il presente; l'esperienza può espandersi nel futuro solo a patto che essa sia tanto ampia da comprendere il passato.

Il problema della scelta e dell'organizzazione del materiale e della materia di studio è fondamentale; è inevitabile farla finita con quei materiali disorganici e inariditi della vecchia educazione. Il materiale di studio non può essere scelto frettolosamente.

I problemi sono lo stimolo a pensare; la crescita dipende dalla presenza di difficoltà da superare mediante l'esercizio dell'intelligenza. Il problema tuttavia deve contenersi nel raggio della capacità degli alunni e deve suscitare nell'educando una richiesta attiva di informazioni e stimolarlo a

produrre nuove idee. I nuovi fatti e le nuove idee diventano la base per ulteriori esperienze che danno origine a nuovi problemi. Il processo è una spirale senza fine.

L'educatore non può prendere le mosse dalla conoscenza già organizzata per distribuirla in pillole; un'educazione che non tenda a conoscere un maggior numero di fatti e ad accogliere un maggior numero di idee, quanto a meglio ordinarli, non è educativa.

Non è vero che l'organizzazione è un principio estraneo all'esperienza, anzi è fondamentale. Uno dei grandi benefici della scuola è che essa preserva il centro sociale e umano dell'organizzazione dell'esperienza, impedendo che, come accadeva un tempo, il centro di gravità venga violentemente cambiato.

Uno dei problemi più grandi dell'educazione è la **modulazione** (movimento da un centro sociale e umano verso un piano intellettuale più obiettivo di organizzazione).

Uno dei principi fondamentali dell'organizzazione scientifica è il principio causa-effetto. Non c'è attività intelligente che non si conformi alle esigenze di questa relazione, ed essa è intelligente nella misura in cui vi si conforma consapevolmente. Le esperienze più elementari dei ragazzi sono piene di casi di relazione come questa. Il principio dell'organizzazione dell'attività nei termini di una certa percezione della relazione tra le conseguenze e i mezzi vale anche per i più piccoli.

Con la maturità, il problema della relazione reciproca fra mezzi diventa più urgente. Se non si riuscirà a risolvere il problema dell'organizzazione intellettuale sulla base dell'esperienza, si verificherà certamente una reazione a favore dei metodi di organizzazione imposti dall'esterno.

A chi critica alla scuola di non essere in grado di sviluppare, negli allievi, il discernimento critico e la capacità a ragionare, a causa dell'influsso della scienza e del retaggio culturale del passato, Dewey risponde che:

- 1) Non ci può essere esperimento in senso scientifico senza un'idea che diriga l'azione;
- 2) Le idee adoperate sono ipotesi e non verità definite e perciò vengono esaminate e verificate più nella scienza che altrove; le ipotesi sono dunque costantemente soggette alla verifica e alla revisione, al fine di renderle accuratamente formulate;
- 3) Idee e ipotesi sono verificate dalle conseguenze che provoca la loro attuazione; ciò implica un'osservazione accurata rivolta alle conseguenze dell'azione;
- 4) Il metodo dell'intelligenza sperimentale esige che si conservino tracce di idee, delle attività e delle conseguenze osservate; ciò significa che la riflessione riconsidera e comprende operazioni che comprendono tanto il discernimento quanto il ricordo dei tratti significativi di un'esperienza in corso. Riconsiderare significa riesaminare retrospettivamente quel che è stato fatto in modo da estrarne i significati netti (il capitale su cui si fa affidamento dell'esperienza futura). E' qui il cuore dell'organizzazione intellettuale e della disciplina mentale.

L'educatore deve considerare l'insegnamento come un continuo processo di ricostruzione dell'esperienza; l'educatore deve guardare lontano davanti a sé e considerare ogni esperienza presente come forza propulsiva per le esperienze future.

Il metodo scientifico è l'unico mezzo autentico a nostra disposizione per cogliere il significato delle nostre esperienze quotidiane del mondo in cui viviamo; il metodo scientifico offre un modello efficace per ampliare sempre di più il nostro orizzonte.

Adattare il metodo agli individui di vari gradi di maturità è un problema dell'educatore, tuttavia, se l'esperienza è effettivamente educativa si constata un processo d'espansione dell'esperienza.

8

l'esperienza come mezzo e fine dell'educazione

La solidità del principio dell'educazione deve essere basata sull'esperienza della vita di qualche individuo. Sia i conservatori che i radicali sono insoddisfatti dell'educazione nel suo complesso, pertanto Dewey avanza la medesima proposta: il sistema educativo deve prendere l'una o l'altra via; o retrocedere ai principi intellettuali o morali di un'età prescientifica, oppure avanzare verso un'utilizzazione sempre maggiore del metodo scientifico per promuovere le possibilità di un'esperienza in via di accrescimento e di espansione (proposta di Dewey). Secondo Dewey, c'è una sola possibilità in cui l'indirizzo da lui propugnato possa fallire, e cioè che esperienza e metodo sperimentale vengano concepiti in modo inadeguato.

La via della nuova educazione è più difficoltosa e il maggior pericolo, per il suo futuro, secondo Dewey, è che essa venga interpretata come una via agevole, tanto agevole da poterla improvvisare.

Il punto essenziale sta nel porre il problema di che cosa si deve fare perché il nostro fare meriti il nome di educazione. Il problema fondamentale concerne la natura dell'educazione senza aggettivi. Quel che ci occorre, secondo Dewey, è l'educazione pura e semplice, e faremo progressi più sicuri e definitivi quando ci applicheremo a scoprire che cosa sia propriamente l'educazione e a quali condizioni l'educazione cessi di essere un nome o uno slogan per diventare una realtà.