

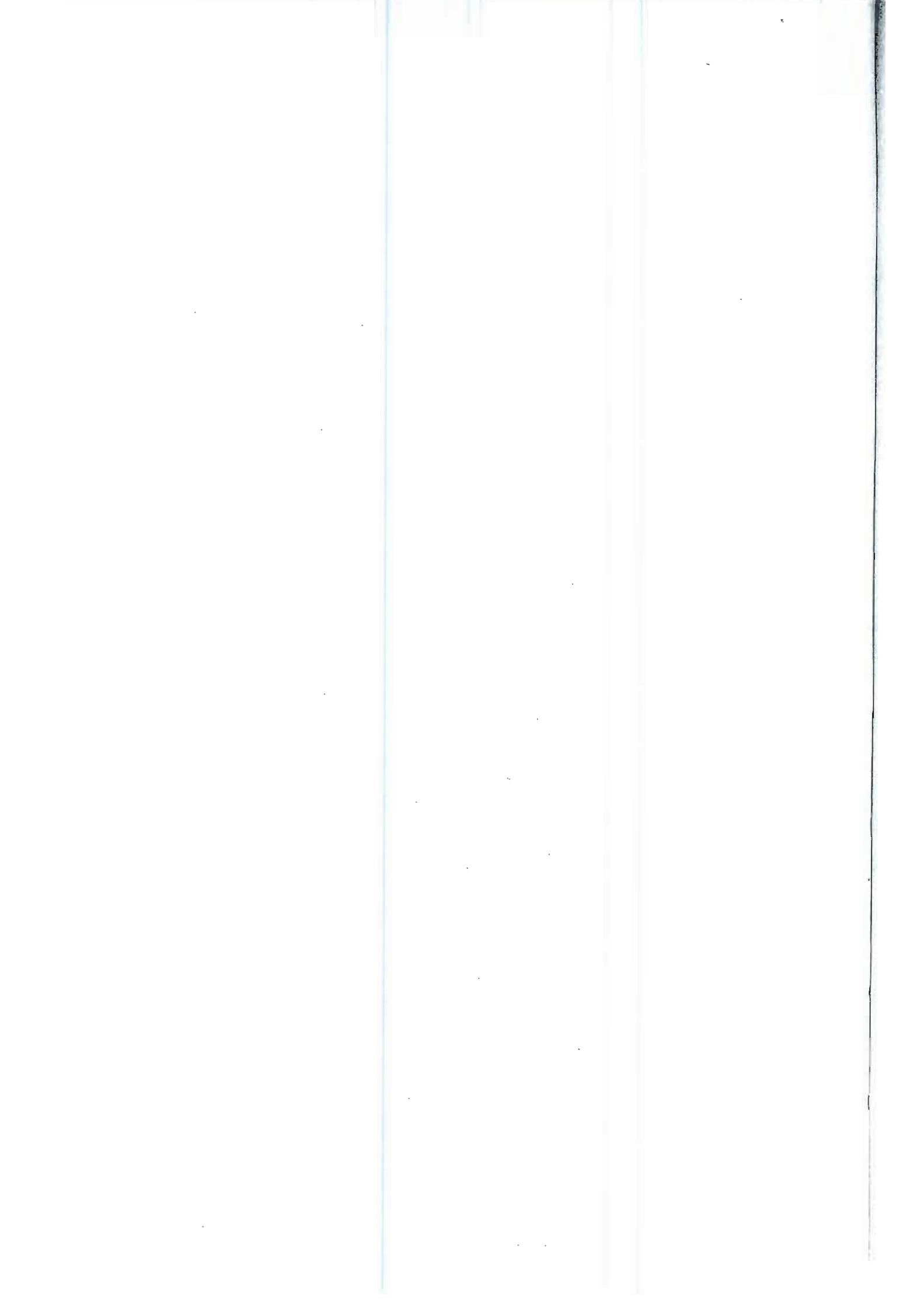
EDUCATORI ANTICHI E MODERNI

ALDO VISALBERGHI

John Dewey



«LA NUOVA ITALIA» EDITRICE
FIRENZE



P R E F A Z I O N E

Dei cinque capitoli che lo compongono soltanto l'ultimo è stato scritto espressamente per questo volumetto. Il primo riproduce, con qualche modifica e l'aggiunta di note a piè di pagina, il testo di una conversazione radiofonica, gli altri sono saggi già comparsi sulla rivista Scuola e città, qui ristampati con qualche lieve ritocco. Ma trattandosi di lavori già composti con l'intento di illuminare secondo un certo disegno i punti essenziali del pensiero deweyiano e in particolare le sue idee educative, spero che il libro presenti nel complesso una sufficiente organicità, tale da giustificare la numerazione progressiva dei capitoli, che mi paiono connessi fra loro da un'effettiva linea di svolgimento.

Il primo capitolo infatti è una presentazione complessiva della personalità umana e filosofica del Dewey, il secondo tratta dei rapporti fra la sua filosofia e la sua pedagogia, il terzo investe il concetto d'interesse, che può considerarsi come il centro al quale vanno rapportate tutte le sue formulazioni in fatto di morale e di pedagogia, il quarto esamina tali formulazioni nelle loro concrete espressioni didattiche e il quinto infine sulla scorta di dissensi e consensi incontrati dal pensiero deweyiano, conclude, circa la natura e l'importanza del suo apporto, in vista soprattutto di un rinnovamento serio e sostanziale dello spirito che informa la nostra scuola.

È chiaro che il nostro lavoro non vuol essere un'esposizione esauriente, ma soprattutto un avviamento alla lettura diretta, e un ausilio interpretativo che speriamo utile. Non ci siamo impegnati a seguire le varie fasi di sviluppo del pensiero deweyiano:

dal periodo di Chicago in poi esso non ci presenta nessuna « svolta », ma soltanto un progressivo approfondimento in una stessa direzione, e ci siamo limitati perciò a segnalare via via i pochi casi nei quali fosse intervenuto qualche mutamento notevole. Non abbiamo voluto far troppa parte alle nostre opinioni personali col dedicarvi una sezione o un capitolo. Esse emergono, com'è naturale, nel corso stesso dell'esposizione, ma si è posta ogni cura ad evitare che la complicassero o intralciassero.

Oltre a una breve nota bio-bibliografica, il volumetto reca in appendice uno scritto polemico già apparso su Scuola e città, scritto che pensiamo possa riuscire di qualche interesse per il lettore, giacché riguarda certe velleità di « superamento » della scuola attiva, sospette di risolversi in una sostanziale negazione di quella sua intima ispirazione democratica della quale il Dewey è il più illustre assertore.

A. V.

AVVERTENZA ALLA 2^a EDIZIONE

Non ho ritenuto di dover fare nessuna aggiunta o modifica sostanziale al volume, che mi pare costituisca tutt'ora un'utile introduzione generale al pensiero del Dewey e alla sua pedagogia. Mi sono limitato ad apportare gli indispensabili aggiornamenti alla nota bio-bibliografica. Rimando chiunque abbia interesse ad un'analisi anche tecnicamente approfondita degli sviluppi più recenti dello strumentalismo deweyano ad altri miei scritti sull'argomento, particolarmente al mio volume Esperienza e valutazione (Torino, Taylor, 1958).

A. V.

I

IL FILOSOFO DELLA DEMOCRAZIA *

La figura di John Dewey, la cui longevità feconda è stata festeggiata or non è molto, in America ed anche fuori d'America, in occasione del suo 90º compleanno, corrisponde abbastanza male alla figura tradizionale del filosofo. Può rammentarci piuttosto quella del vecchio *yankee*, capitano d'industria, inventore o statista, che rimane sino all'ultimo al suo posto di lavoro ¹⁾; tant'è vero che c'è chi ha ravvisato in Dewey il tipo dell'uomo d'affari e di mondo, non certo nel senso banale, ma in quello più pieno, di persona profondamente inserita nella vita concreta; e si è esaltato in lui l'uomo che è divenuto *a public power*, una pubblica potenza ²⁾. Espressione questa che

^{*}) Il testo è quello di una conversazione radiofonica tenuta nel novembre 1949 per la rubrica *Università Internazionale G. Marconi*. Vi è stato apportato qualche lieve ritocco, e vi sono state aggiunte alcune note.

¹⁾ Dopo la giubilazione accademica, al compimento del 70º anno d'età (1929), l'attività del Dewey non solo si è mantenuta intensissima quanto a produzione filosofica (alcune fra le sue opere fondamentali sono posteriori: tali *Art as Experience*, del '34, e *Logic: the Theory of Inquiry*, del '38), ma ebbe modo di dispiegarsi con anche maggiore e più diretto impegno per ciò che concerne i problemi politici e sociali. Egli continuò altresì a compiere viaggi all'estero quando se ne presentasse l'opportunità; notevole quello del '37 nel Messico, come presidente di una commissione che doveva giudicare delle accuse mosse da parte sovietica contro L. Trotsky.

²⁾ Vedi H. W. SCHNEIDER, introduzione a M. H. THOMAS, *A Bibliography of J. D.*, New York, Columbia University Press, 2ª ed., 1939.

potrebbe indurre in errore, ove si pensasse ad effettivi giochi di aderenze e di clientele, ad effettivi convogliamenti di interessi, di aspirazioni o addirittura di illusioni direttamente promossi. Anche in America il suo potere sulla pubblica opinione è stato ed è unicamente quello di chi ha lavorato senza posa a far leva sulle forze attive della natura umana, e la sua singolarità consiste in ciò, che questo appello non è mai suonato astratto e retorico, perché non ha mai contrapposto degli ideali troppo nobili ad una realtà troppo corrotta, ma al contrario ha saputo mostrare con la paziente analisi dell'empirista congiunta alla genialità di uno spirito creativo l'inesauribile possibilità di miglioramento concreto ch'è implicita in ogni situazione storica reale, dovunque siano in gioco valori umani¹⁾. Questo moderno « profeta disarmato » forse non meriterebbe l'ironia di Machiavelli: giacché ha avuto la fortuna di inserire il suo insegnamento in un ambiente di democrazia in sviluppo, e soprattutto il merito di far presa su di essa, e migliorarla, ed ampliarne gli obiettivi, proprio per la sua aderenza al concreto, per la popolarità e l'antiaccademismo della sua filosofia. I « profeti disar-

Lo Schneider, sincero ammiratore del Dewey, giunse altrove pressoché a mitizzarne la funzione storica, come di colui che finalmente avrebbe colmato l'antico dissidio fra Pan e Logos, fra impulso naturale e razionalità disumanizzata. Uno scrittore francese è ricorso invece ad una bizzarra immagine tratta dalla fisiologia per esprimere l'intimità e la profondità del pur non palese influsso esercitato dal Dewey sulla società americana: egli ne sarebbe non la testa, ma certamente la glandola endocrina più importante! (H. DE KEYSERLING, *Psychanalyse de l'Amérique*, Paris, Stock, pp. 115-116, cit. da C. MASSA, *La filosofia di J. D.*, Lecce, 1940).

¹⁾ È questo il ben noto « migliorismo » deweyiano: « la credenza che le condizioni specifiche esistenti in un dato momento, buone o cattive che siano comparativamente, possono in ogni caso esser migliorate » (*Ricostruzione filosofica*, trad. De Ruggiero, Laterza, Bari, 1931, p. 185).

mati», i filosofi utopisti hanno sempre avuto un torto fondamentale, quello di prospettare delle ben congegnate situazioni ideali, rispetto alle quali il gusto intellettualistico della sistemazione astratta finiva col prevalere sullo studio accurato dei mezzi necessari alla loro realizzazione, e persino sulla valutazione attenta dell'effettiva loro desiderabilità morale. Per questo dall'utopia si genera normalmente o lo scetticismo o il fanatismo, e non sempre i suoi inizi di realizzazione sono preferibili al suo totale ripudio. Su nessun punto il Dewey si è battuto con tanto accanimento, come su questo, dell'indistinguibilità dei mezzi dai fini, che è allo stesso tempo il nucleo della sua filosofia e il cardine del suo concetto di democrazia. Democrazia è comunicazione, collaborazione, partecipazione in finalità congiunte: ciò che conta è il metodo, non le finalità che sono anch'esse strumenti per realizzare ad un tempo e la società e l'individuo. Democrazia è discussione pienamente libera, dibattito ininterrotto: ogni presupposizione di fini assoluti limita la discussione, tronca il dibattito, e perciò menoma l'uomo. Dewey non vuole nessuna società pianificata, ma una società perennemente pianificantesi dal proprio interno, in base al più ampio controllo sociale dei risultati¹⁾.

Fin qui la posizione di Dewey non si distinguerebbe gran che da quella di ogni spirito veramente democratico:

¹⁾ La differenza che intercorre fra una *planned society* ed una *continuously planning society* è stata così formulata dal Dewey: «La prima richiede disegni fissati imposti dall'alto e che pertanto si affidano alla forza, fisica e psicologica, per ottenere che ad essi ci si conformi. La seconda significa liberare l'intelligenza attraverso la forma più vasta d'interscambio cooperativo». (*The Economic Basis of the New Society*, saggio scritto espressamente per l'antologia di suoi scritti *Intelligence in the Modern World*, a cura di J. Ratner, Modern Library, New York, 1939, pp. 431-432),

ma, abbiamo detto, la sua fede democratica ha per lui la dignità di un metodo, e di un metodo la cui validità ed efficacia non si limita al campo politico-sociale, ma è universale. La filosofia non ha altro compito che di enunciarlo e formularlo con sempre maggior concretezza, mostrandone l'applicabilità illimitata, dal campo dell'educazione a quello dalle scienze esatte, dal campo della logica più generalizzata a quello delle più particolari tecniche del ricercatore sperimentale. Per questo Dewey può dirsi veramente il filosofo della democrazia, giacché in nessun pensatore v'è così intima e completa rispondenza fra un ideale etico-politico e l'interpretazione di quelle attività che si vogliono considerare puramente conoscitive.

Naturalmente il Dewey non costruì dal nulla: la sua filosofia va inquadrata in quella dell'ambiente nel quale si venne sviluppando, o meglio della cultura anglo-americana moderna in tutta la varietà dei suoi aspetti, giacché la più approfondita biologia evoluzionista e la nascente psicologia « behaviourista » non ebbero nella sua formazione minore importanza del kantismo e del neo-hegelismo cui si accostò da studente, o del pragmatismo del James e soprattutto del Peirce di cui fu più tardi un assertore originale e critico¹⁾. L'intensità stessa con cui sentì i problemi

¹⁾ È abbastanza significativo che lo « spiccato interesse per la filosofia » del Dewey datì, a detta di lui stesso, non tanto dall'incontro con i classici della materia quanto dalla lettura di un testo di biologia dello Huxley, ch'egli ebbe ad usare al terz'anno di università in un corso di fisiologia: ne trasse quel « senso di interdipendenza e di unità interrelativa » dei fenomeni, che si preciserà nel concetto così tipicamente deweyiano di *interazione* fra individuo ed ambiente fisico e sociale. L'insegnamento di G. Stanley Hall, del quale poté profittare più tardi alla John Hopkins University di Baltimora gli rese familiare la nuova psicologia genetica e la teoria della « ricapitolazione » delle attività ancestrali da parte del fanciullo. Quanto al « behaviourismo » vero e proprio, è stato giustamente osservato che nella parte positiva la psicologia del comportamento è piuttosto precorsa dal Dewey che non mu-

sociali è anch'essa legata a quel particolare individualismo americano che è altresì movimento verso forme sociali spontanee ed originali, scaturenti dalle necessità reali di una nuova e complessa convivenza umana, piuttosto che non trasmesse da una tradizione stantia. Ma la più approfondita analisi genetica non toglie nulla all'originalità del suo pensiero. Dai molteplici e scissi elementi di una cultura che nel complesso riproduceva la fisionomia contraddittoria del contemporaneo spirito europeo, che andava maturando, nel clima rarefatto del decadentismo, le sue angosciose esperienze talvolta rovesciantisi nei miti della forza e del sangue, John Dewey riuscì a trarre una concezione unitaria della vita, che ne accetta la problematicità senza indulgervi, che ne delinea i motivi di progresso senza culinarsi per questo in illusioni dannose, che elimina ogni dualismo, reinserendo l'uomo nella natura quale ci è mostrata dalla fisica e dalla biologia moderne, senza tuttavia ridurlo a meccanismo, ma al contrario lumeggiando l'insufficienza critica di ogni positivismo vecchio e nuovo, non meno che di ogni intuizionismo più o meno irrazionalistico. La posizione polemica che egli mantiene nei confronti della filosofia europea è anzitutto rifiuto di ogni forma di intellettualismo e di soggettivismo. Questo suo atteggiamento lo fa apparire come ultra-americano, ma è viceversa alla base del suo universalismo senza riserve.

tuata dal Watson o da altri. Dal James ritrasse suggestioni fondamentali, ma piuttosto per ciò che concerne la feconda e dinamica concezione « biologica » della psiche, che non per il particolare *pragmatismo* a tinta volontaristica che è l'aspetto più noto del suo pensiero: il *pragmatismo* o *strumentalismo* del Dewey ha maggiori affinità con quello di Charles S. Peirce, che pure egli conobbe relativamente tardi. (Cfr. *From Absolutism to Experimentalism* nella raccolta curata da J. H. Muirhead, *Contemporary American Philosophy*, Macmillan, New York, 1930, 2º vol., pp. 13-27).

Egli non vuol trasformare in circolo vizioso quello che è invece il secondo movimento storico dell'esperienza umana: è vero bensì che può affermarsi con pari diritto che l'esperienza è nella natura e che la natura è nell'esperienza, ma il concetto di esperienza, intrecciato com'è con quello di un linguaggio che ha origine sociale, non è affatto riducibile, per il Dewey, ad una mitica « soggettività »¹⁾. L'esperienza è naturalmente sociale, il pensiero è sociale, la scienza è sociale; ma v'ha di più: l'individuo stesso, la persona umana è, in quanto persona, essenzialmente un prodotto della società. Questa « produzione » di liberi e autonomi individui è l'unica vera finalità, rispetto alla quale ogni altro ideale sociale e politico non può avere che funzione strumentale²⁾. Perciò, come tutti coloro che, da Platone a Rousseau, credettero nell'inscindibilità di morale e politica e vollero plasmare la società in nuove forme, egli 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 decisivo apporto al moderno attivismo pedagogico.

¹⁾ L'antisoggettivismo è uno degli atteggiamenti più costanti nell'opera del Dewey. Il soggettivismo ha avuto un'importante funzione storica antiautoritaria, che ormai tradisce se vuol esser di più che il semplice riconoscimento dell'importanza di un fattore « soggettivo » nell'esperienza, come *condizione* « che è richiesta per convertire le condizioni di *specie* di oggetti che, in quanto specie, rappresentano possibilità generiche, in *questo* oggetto »: l'esigenza soggettivistica deve insomma limitarsi, non diversamente che nei più sorvegliati sviluppi del nostro idealismo (per es. in Calogero), alla costante consapevolezza che, al di là di ogni schema utile ma astratto, la realtà è tale solo in quanto è realtà *per* qualcuno, altrimenti è il prodotto di una qualche sorta di mitomania scientizzante (cfr. J. D., *L'oggettivismo-soggettivismo della filosofia contemporanea*, a cura di A. Visalberghi, in «Rivista di filosofia», 1950, I, pag. 71; si tratta della traduzione di un saggio comparso sul *Journal of Philosophy*, 1941, n. 2 e ristampato in *Problems of Men*, Philosophical Library, New York, 1946).

²⁾ *The Economic Basis* ecc., cit., pag. 430.

Né presentò tali innovazioni come una panacea miracolosa, ma come la principale fra le molteplici riforme che debbono eliminare le troppe contraddizioni della società contemporanea.

Non è possibile prospettare brevemente i modi specifici nei quali il Dewey lega questo motivo della socialità al suo strumentalismo logico, cioè alla riduzione di ogni più astratta formulazione teorica ad un complesso normativo per azioni possibili, che ritrae ogni sua validità unicamente dalle attività di ricerca sperimentale che lo hanno verificato. Quel che conta è che nella sua recisa negazione di ogni iato fra scienze descrittive e scienze normative, nella sua decisa identificazione di morale, sociologia e politica, nel suo auspicare l'estensione del metodo scientifico a quel campo, egli in realtà rovescia il pragmatismo ingenuo e amoralistico di gran parte della moderna filosofia della scienza. La scienza vera non procede che sbandendo di continuo ogni apriorismo ed ogni dogmatismo, istituendo il costume della più ampia tolleranza reciproca, superando ogni frontiera ed ogni diversa barriera sociale, ignorando ogni altra legge che non sia quella della illimitata comunicazione fra esseri pensanti¹⁾). La scienza non è perciò estranea alla morale, ma è la sua più alta espressione, ed ogni applicazione della scienza in senso particolaristico ed egoistico, non importa se individuale, di gruppo, di razza, di nazione, di religione o di classe, non è che il violento pervertimento della sua stessa essenza²⁾). Né il Dewey si

¹⁾ Cfr. in particolare l'articolo *Unity of Science as a Social Problem* in *International Encyclopedia of Unified Science*, The University of Chicago Press, Chicago, 1938, vol. I, fasc. I, pp. 29-38; quest'idea di uno stretto rapporto fra genuina mentalità scientifica e consapevole atteggiamento morale è un altro degli atteggiamenti costanti sempre riaffioranti nell'opera del Dewey.

²⁾ Questo pervertimento della scienza, o meglio questo ucciderla

limitò alle enunciazioni teoriche, ma intervenne sempre dovunque gli parve che la sua autorità e il suo scoperto impegno potessero migliorare una situazione, intervenne sulle questioni razziali circa i negri e circa gli ebrei, su quelle coloniali, su quelle dell'estremo oriente, intervenne per il caso Sacco-Vanzetti, intervenne nel modo più impegnativo in difesa di Trotsky (e in Russia non pare l'abbiano dimenticato, a leggere quel che vi si scrive ora sul suo conto) ¹⁾, intervenne a favore di ogni iniziativa di pace, pur criticando apertamente qualunque illusione utopistica. Per i mali sociali egli non suggerisce ricette, perché l'importante è sgombrare il campo dai pregiudizi, ivi compresi

come scienza per sfruttarne le spoglie a fini particolaristici, è delitto che il Dewey imputa egualmente all'ultra-reazionario da un lato e all'ultra-radikale dall'altro, insomma ai totalitarismi di opposto colore che usano « le tecniche della scienza per distruggere l'atteggiamento scientifico » (*Unity of Science* ecc., cit., paragr. 3°). Altrove il Dewey esemplifica molto drasticamente, a proposito delle pseudo-scienze promosse dai totalitarismi, ponendo sullo stesso piano il razzismo tedesco e la « nuova » biologia sovietica, i cui caratteri gli erano noti prima assai che il nome di Lysenko assurgesse a notorietà mondiale (*Freedom and Culture*, Putnam's Sons, New York, 1939, cap. VI). Per il Dewey agli scienziati stessi ed a tutti gli uomini di cultura in genere incomberrebbe l'obbligo di promuovere attivamente l'estensione dell'atteggiamento scientifico, che è tolleranza, comprensione, antidogmatismo, ad ogni ambito d'umana attività, affinché si possa accrescere l'intendimento reciproco e la libera comunicazione – non basta far partecipare tutti ai benefici delle scoperte scientifiche, solo una sempre più vasta partecipazione al genuino spirito scientifico assicura un progresso sicuro da pericoli e da contraddizioni. *Freedom and Culture*, che dovrebbe veder presto la luce anche in traduzione italiana, è una delle opere deweyiane in cui questi concetti trovano più compiuta e vivace espressione.

¹⁾ *Teoria dell'amoralismo borghese di J. D.*, suona il titolo di un lungo articolo di A. F. Scisc'kin in « Voprosy Filosofii » (Questioni filosofiche), Mosca, 1947, fasc. 2°. La critica che ivi si rivolge al Dewey è improntata al più piatto oggettivismo ingenuo, riverniaciato alla marxista in modo assai dubbio, ma non manca in compenso di espressioni colorite, come in questa definizione dello « strumentalismo » deweyiano: « teoria molto volgare della scienza, degna di un *businessman* americano di piccolo cervello » (p. 249).

quelli dell'economia classica, e promuovere organizzazioni ispirate ad una genuina mentalità sperimentale; per i mali politici ritiene che la cosa più importante sia abbattere il vecchio mito della sovranità nazionale, il mito della tetra casa senza finestre¹⁾. La vera democrazia non può avere limiti di sorta, e tanto meno quelli delle screditate frontiere politiche. Lunga e complessa sarebbe un'analisi dell'effettiva influenza che queste idee hanno esercitato finora nel mondo, ma sembra legittimo concludere che esse rappresentano la più compiuta alternativa democratica all'universalismo rivoluzionario della dottrina e della prassi marxista. È probabile che nella misura medesima in cui un'alternativa del genere potrà prendere piede anche sul piano sociale e politico oltre che su quello culturale, andrà consolidandosi quella pace rispettosa di tutti i popoli e di tutte le razze della terra che è tanto facile dire di volere e tanto difficile volere sul serio.

¹⁾ « Patriottismo, Onore Nazionale, Interessi Nazionali e Sovranità Nazionale sono le quattro pietre angolari su cui s'erge la struttura dello Stato Nazionale. Nessuna meraviglia che le finestre di un siffatto edificio siano chiuse alla luce del cielo, che i suoi ospiti siano paura, gelosia, sospetto, e che la Guerra regolarmente irrompa dalle sue porte » (*Nationalism ad its Fruits*, in *Characters and Events*, Henry Holt, New York, 1929, p. 803).

II

I FONDAMENTI FILOSOFICI DELL'ATTIVISMO PEDAGOGICO

I. - INTRODUZIONE.

L'ultimo cinquantennio ha veduto il progressivo affermarsi in quasi tutto il mondo civile di un movimento di rinnovamento pedagogico che va sotto il nome di *Scuola attiva*. Veramente, la varietà delle correnti filosofiche e pedagogiche, delle formulazioni scientifiche, delle loro applicazioni e degli esperimenti didattici autonomi, che vi hanno concorso e vi concorrono, è così grande, e così piccola purtroppo la diffusione effettiva dei metodi attivi, che è ancora possibile e forse opportuno ricorrere all'espressione meno impegnativa di « Scuole nuove »¹⁾). La quasi totalità degli indirizzi presenta tuttavia alcuni caratteri comuni, necessariamente generici, che si possono riassumere nel trinomio *libertà, attività, socialità*. Non insisteremo all'inizio sul primo termine, ch'è fornito di troppi

¹⁾) L'espressione «scuola attiva» sembra sia d'uso relativamente recente, introdotta per la prima volta da Pierre Bovet in un articolo del 1917 e resa corrente da lui stesso, dal Ferrière e da altri, soprattutto per rimpiazzare la voce poco felice di *Arbeitsschule*. Assunse tuttavia sin dall'inizio un significato assai ampio, sì da indicare in generale tutti gli indirizzi che tendano a valorizzare al massimo l'attività spontanea del fanciullo. L'espressione «Scuola nuova» è più antica (*New School* si chiamava già quella fondata da Cecil Reddie ad Abbotsholme nel 1889), e naturalmente più generica. Il Codignola l'ha preferita nel titolo del suo volumetto *Le Scuole Nuove* (Firenze, La Nuova Italia, 1946). Circa l'espressione «scuola progressiva», che è la più usata in America, vedi innanzi al Cap. IV, p. 71.

significati diversi per aver valore distintivo prima che sia possibile delimitarlo ponendolo in un ben determinato rapporto con gli altri due; circa questi ultimi invece è bene chiarire che sono da assumersi nelle loro accezioni più correnti, l'uno proprio nel senso di lavoro intelligente bensì, ma fatto « col corpo e colle mani », l'altro in quello di collaborazione che si produce spontaneamente, come organizzazione dell'attività e partecipazione dei risultati¹).

Così intesi, i caratteri dell'attività e della socialità costituiscono un criterio di distinzione utile, se anche non del tutto esauriente²). La scuola in cui sia normale vedere gli alunni in faccende e dove la collaborazione in questioni importanti non sia sotterfugio, può dirsi a buon diritto « attiva », purché tuttavia quella *non* sia una semplice scuola artigiana. Questa condizione negativa è in rapporto con il carattere formale che si attribuisce in generale all'insegnamento (si pensi ad Emilio che apprende un mestiere, ma è apprendista-uomo, non apprendista-falegname); ed è rivelatrice, a ben rifletterci, di una fondamentale difficoltà inherente al moderno attivismo pedagogico. Le realizzazioni che vi si ispirano sono esposte a due opposti pericoli: talvolta a quello di ridursi appunto a scuole artigiane con appena qualche appendice culturale d'altro genere, e ben più sovente invece a quello di

¹⁾ Cfr. A. FERRIERE, *La Scuola Attiva*, trad. E. Mazzoni, Firenze, Marzocco, 2^a rist., 1948, in particolare cap. IV.

²⁾ Il criterio non è esauriente non foss'altro perché vale soltanto all'interno di una certa classe di istituzioni, le « scuole ». Associazioni giovanili excursionistiche, sportive, magari commerciali (fra strilloni di giornali, o lustrascarpe, o che altro) sono senz'altro fornite dei caratteri dell'attività e della socialità, ma non sono « scuole ». Qualcuno potrà sostenere che lo sono assai meglio delle scuole tradizionali; e potrebbe addurre un sacco di ragioni a sostegno della sua tesi. Io non credo che la controversia sarebbe del tutto oziosa, ma non è questo il luogo di affrontare la questione.

perpetuare semplicemente la scuola tradizionale introducendovi come « stimolante » qualche forma di attività più o meno collaborativa, che riesce del tutto estranea al corpo degli insegnamenti seri (e l'avere per ora accantonato il carattere « libertà » ci esime dall'accennare ad un terzo pericolo, di fatto meno diffuso, vale a dire quello dell'anarchismo pedagogico).

Privi di ogni intenzione apologetica nei riguardi della *Scuola attiva*, non ci proponiamo altro compito che quello di mostrare la giustificazione teorica che ha l'attivismo pedagogico nella filosofia di John Dewey, che oltre ad essere il decano fra i propugnatori e pratici realizzatori di quell'indirizzo, è l'unico fra essi che abbia vera tempra speculativa, sì da essere annoverato, per comune riconoscimento, fra i maggiori pensatori viventi. Ciò facendo, riteniamo di poter mostrare altresì come i pericoli menzionati discendano dal permanere in gran parte degli educatori, anche nei più accesi fautori dei nuovi indirizzi, di certe inveterate abitudini intellettuali che è straordinariamente difficile estirpare, e che sono in conflitto con il vero spirito della *Scuola attiva*. Che questo « vero spirito » stia tutto nelle formulazioni del Dewey è azzardato affermare, ma che vi trovi l'unica espressione filosoficamente organica sembra difficilmente contestabile. Comunque la sua influenza diretta e indiretta su tutti i principali rappresentanti dell'attivismo pedagogico è stata grandissima. La sua opera ebbe, per i paesi di lingua francese, presentatori come il Claparède, traduttori come il Decroly¹⁾.

¹⁾ Il Claparède scrisse l'introduzione per *L'École et l'enfant* (Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1913, trad. Pidoux). Al Decroly si deve la traduzione di *How We Think* (Parigi, 1925). Anche in Italia la pedagogia del Dewey fu resa accessibile abbastanza presto, grazie a due traduzioni di G. Di Laghi: *La scuola e la società* (Catania, Battisti, 1915) ed *Una scuola elementare di New York* (« La Voce », Firenze;

Il Kerschensteiner ed il Ferrière dimostrano di conoscere largamente anche le sue opere in inglese e ne parlano sempre con sincera ammirazione. Le critiche non superano il dettaglio.

Tuttavia la comprensione effettiva della posizione filosofica del Dewey è per lo più assai incompleta, cosa questa che non può meravigliare se si considera la novità e l'originalità del suo pensiero, ed il fatto che esso non si trova condensato in nessun volume particolare, né espresso in forma particolarmente limpida in quelle che sono le sue opere speculativamente più impegnative. Accade così che si trascrivano le sue formulazioni pedagogiche in quel certo linguaggio spiritualistico ch'è in materia d'uso corrente, e che è degno bensì del massimo rispetto per la sua illustre origine e la funzione che ha avuto nell'opporsi al positivismo materialistico, ma è altresì fonte d'equivoci gravi e numerosi per la nebulosità dei termini e per un certo loro orientamento in senso conservatore e dualistico, ch'è un retaggio platonico tanto più pericoloso quanto più inavvertito. Adduco come esempio proprio la precisazione che il Ferrière crede di dover compiere nella prefazione de *La scuola attiva*, quando dichiara che alla domanda «la scuola attiva è pragmatista?» non potrebbe rispondere che affermativamente, purché sia chiarito che la parola non va intesa al modo volgare e grettamente utilitaristico, in cui viene usata anche troppo spesso¹⁾). Si tratta di una precisazione più che legittima, ma il Ferrière nel compierla ricorre all'uso di termini come *ragione*, *volontà*, *spirito*, quasi avessero chiaro ed univoco significato e si potesse utilmente contrapporre il primo al secondo,

si tratta di una raccolta di relazioni e documenti sulla scuola « Horace Mann » fondata dal Dewey in quella città).

¹⁾ *Op. cit.*, p. 3.

ed il secondo al terzo. Naturalmente, ciascuno è libero di esprimersi nel modo che ritiene il migliore; ma chi avesse assimilato veramente il pensiero del Dewey terrebbe certamente altro linguaggio su di un siffatto argomento. Ed è significativo che poche righe più sotto si giunga ad affermare che « la forma più alta d'azione è il lavoro del pensiero »: un'asserzione del genere sembra fatta apposta per confondere le idee, e per rinnovare in veste attivistica le classiche teorie dei gradi della conoscenza culminanti nella contemplatività del « pensiero puro ». L'identificazione del pensiero con l'azione non porta ad azioni meglio « pensate », bensì a forme fideistiche e mistiche, quando non si rovesci addirittura nell'irrazionalismo. Ben altro è dire, come in effetti dice il Dewey, che il pensiero nasce dall'azione per ritornare all'azione. Sul piano pedagogico, formulazioni come quella citata favoriscono particolarmente il già accennato pericolo che si estrinseca nell'intendere le varie forme di attività, più o meno sociali, introdotte nella scuola, come semplici stimoli aggiuntivi per un apprendimento che rimane nella sua essenza affatto intellettualistico.

Nel pensiero del Dewey la giustificazione dell'attivismo pedagogico non costituisce un aspetto particolare, ma discende dal nucleo stesso della sua logica e filosofia, si identifica addirittura con la sua morale e la sua fede nella democrazia. Anche da noi esposizioni della pedagogia deweyiana non mancano¹⁾: ciò che qui ci proponiamo di

¹⁾ V. i cenni bibliografici a p. 136 di questo volumetto. La diffusione del pensiero pedagogico di Dewey ebbe impulso dapprima per opera di LOMBARDO RADICE e di talune sue scolari; dopo la seconda guerra mondiale ERNESTO CODIGNOLA, LAMBERTO BORGHI ed altri studiosi laici contribuirono ad approfondirne assai la conoscenza. Da parte cattolica il maggior contributo è stato il volume di G. CORALLO.

fare è di mostrare i nessi strettissimi che legano le sue formulazioni puramente speculative alle sue teorie educative, e in particolare la sua logica alla sua pedagogia. I caratteri che abbiamo riconosciuto come distintivi della *Scuola attiva* (attività, socialità, libertà) sono altresì per il Dewey aspetti fondamentali di quell'«intelligenza creativa» il cui concreto procedere ci è rivelato appunto dalla logica. Essi trovano così un'enunciazione ben altrimenti valida di quel che potrebbe avversi in campo puramente didattico, e, rispetto agli stessi problemi specificamente scolastici, ben altrimenti orientativa. Non si tratta, naturalmente, di accettare supinamente le formulazioni del Dewey come senz'altro valide: ciò sarebbe particolarmente in contrasto con il suo concepire ogni progresso come frutto della discussione e della collaborazione. Crediamo peraltro che il suo punto di vista sia il più atto a chiarire i termini di qualunque discussione aggiornata e proficua.

2. — LOGICA E PEDAGOGIA.

Che fra logica e pedagogia possa esservi uno stretto rapporto, è cosa non facile a concepirsi sulla base delle opinioni correnti. Vi sono ottime ragioni storiche che spiegano questo diffuso atteggiamento. La logica formale di tipo scolastico si inseagna ormai, soltanto o quasi, nei seminari. La logica cosiddetta «moderna», logica mate-

La pedagogia di J. D., pregevole per l'ampia informazione e la ricca bibliografia, ma d'impostazione critica assai debole. La tesi che vi è sostenuta è esattamente antitetica a quella qui esposta: il Dewey sarebbe un grande pedagogista *malgrado* la sua filosofia. Il libro sembra rispondere alle esigenze dell'attuale sincretismo pedagogico cattolico orientato a snaturare l'attivismo utilizzandone le forme esteriori e respingendone l'intima ispirazione profondamente rinnovatrice.

matica, simbolica, logistica, ecc., è coltivata, *et pour cause*, solamente da ristrette cerchie di specialisti. In generale si considera la logica, soprattutto per influsso dell'idealismo crociano e gentiliano, come bifronte: un lato lo si ripudia come « astratto », l'altro lo si accetta, ma, in quanto lo si identifica con il pensiero concreto che, per essere perenne « farsi », non accetta regole precostituite, lo si priva altresì di ogni carattere distintivo, sicché l'occuparsi di logica o è un passatempo da antiquario, o coincide senz'altro con l'attività culturale in senso lato. Vero è che la logica astratta, la logica degli pseudoconcetti è utile nel campo puramente tecnico-economico, che è poi quello stesso della scienza, ma questa sua funzione puramente strumentale è destituita di ogni valore formativo da un punto di vista spirituale.

Assai diverse sono, al riguardo, le vedute del « pragmatismo ». Con questa parola molti ancora intendono, in Italia, certe teorie circa la superiorità della volontà sull'intelletto, dell'azione sul pensiero, che fecero chiasso, per opera di Papini e di Prezzolini, al tempo di *Leonardo*, e si ispiravano essenzialmente all'opera tarda di William James. È tuttavia generalmente noto che il termine fu introdotto da Charles Sanders Peirce, il quale, a differenza del James, fu una mente di scienziato e di logico della scienza. Meno nota è la giustificazione che il Peirce diede alla sua scelta terminologica: il termine « pragmatismo » è tolto dalla *Metafisica dei costumi kantiana*, dove si contrappone « pragmatisch » a « praktisch », riferendo l'uno all'attività intesa come mezzo e l'altro all'attività veramente spirituale, libera e autonoma, in virtù di una distinzione che è poi, alla lontana, l'origine di quella fra logica astratta e concreta cui s'è testé accennato. Scegliere il primo termine invece del secondo voleva essere un atto

di impegnativo rinnovamento del punto di vista: ciò che veramente conta nel mondo non sono i fini ultimi, la cui mitica natura ci è in fondo rivelata da Kant medesimo, ma l'intelligente operare che non si esaurisce in questa o quella realizzazione particolare, ma fornisce risultati indefinitamente adattabili a compiti sempre nuovi. Quest'intelligente operare, quando sia disciplinato e cosciente, assurge a dignità scientifica, ed il Peirce intuisce che, proprio perché la scienza manca di una normatività categorica, le compete un genuino valore etico¹⁾). Ciò che qui ci interessa rilevare è che il pragmatismo, già in partenza, non ammetteva la possibilità di distinguere, nell'attività intelligente, degli aspetti privilegiati, ove siano impegnati i valori superiori o spirituali, da altri puramente utilitari-stici, e tanto meno quella di costringere la conoscenza scientifica nell'ambito dei secondi. Il riconosciuto carattere ipotetico e normativo delle enunciazioni scientifiche, che per il neo idealismo (per l'italiano più che per il francese e l'americano) si risolve nella loro sostanziale svalutazione, si converte invece per il pragmatismo in qualità distintiva della conoscenza genuina nei riguardi della pseudoconoscenza aprioristica e dogmatica, o comunque acriticamente ignara del proprio portato pratico (unico vero « significato » di qualunque nozione). Si voglia o meno considerare il Dewey un « pragmatista » (intendendo correttamente il vocabolo egli è senz'altro il maggiore dei

¹⁾ Da un lato perché la formulazione scientifica è « applicabile alla condotta umana non in queste o quelle circostanze speciali, né quando uno nutra questo o quello speciale proposito, bensì.... direttamente al controllo di se medesimi in qualunque situazione e per qualunque proposito » (*How to Make Our Ideas Clear*, in *Popular Science Monthly*, 1878), d'altro lato perché la scienza deve per sua propria natura ripudiare l'« infallibilismo » dogmatico e sposare un abito mentale incline all'autorettifica, a quell'atteggiamento che egli chiama « fallibilismo ».

pragmatisti), certo è che quella posizione è senz'altro la sua posizione. La logica non si distingue pertanto in logica del concreto e logica dell'astratto, né in logica del concetto e logica dello pseudoconcetto, ma unicamente in logica efficiente ed inefficiente, in logica aggiornata e moderna ed in logica invecchiata e stantia, in logica che è metodo per l'indagine effettiva ed in logica che è pura convenzione per giochi verbali non sempre innocenti. E la logica che è vitale ed efficiente è quella che indirizza opportunamente l'attività umana in tutti i campi, e che ci è pertanto di guida anche nel campo che fra tutti è il più importante, quello dell'educazione. *How We Think* (1910) fu scritto perché potesse riuscir utile soprattutto agli educatori: la forma è piana e poco il volume, ma la materia è la stessa, salvo la minor ricchezza di particolari e di dettagli tecnici, che è trattata in opere ponderose come gli *Essays in Experimental Logic* (1917) e *Logic, the Theory of Inquiry* (1938). Non è il caso di esporre qui la logica del Dewey, e tanto meno di tentarne un inquadramento¹⁾: nostro compito è solamente quello di mostrare l'importanza che vi rivestono i caratteri di *attività* e *socialità*, che necessariamente ineriscono alla funzione intellettuale ad ogni suo livello, ed il modo in cui il concetto di libertà creativa vi è posto in rapporto con la stessa indagine scientifica.

3. - PENSIERO ED ATTIVITÀ.

« La funzione del pensiero riflessivo è.... quella di trasformare una situazione nella quale si abbiano esperienze

¹⁾ Per maggiori notizie al riguardo e circa i rapporti fra logica e morale rimando alla mia prefazione a *Logica, teoria dell'indagine* (Torino).

caratterizzate da oscurità, dubbio, conflitto, comunque insomma disturbate, in una situazione che sia chiara, coerente, ordinata, armoniosa »¹⁾). Per il Dewey la concezione tradizionale di un universo oggettivo « razionale », che l'uomo avrebbe soltanto da rispecchiare in se medesim « conoscendolo », non è altro che una sorta di *superstizione*, giustificabile nei nostri antenati, ma divenuta ormai *sofisticazione* più o meno interessata²⁾). « L'uomo si trova a vivere in un mondo aleatorio, la sua esistenza comporta azzardo. Il mondo è teatro di ogni rischio; esso è incerto, instabile, paurosamente instabile »³⁾). Ci rendiamo subito conto che lo sfondo culturale del Dewey non è più, dal punto di vista scientifico, quello che valse alla scienza del secolo XIX l'incondizionata fiducia largitale dai positivisti; sotto i piedi stessi degli scienziati si sono aperti frattanto gli abissi inesplorati e per taluni inesplorabili della meccanica subatomica, degli spazi non euclidei, delle mutazioni biologiche. Ma a giustificare l'atteggiamento deweyiano v'è concomitante una profonda ragione speculativa, relativa non ai risultati della scienza, ma piuttosto ai suoi metodi più aggiornati. La razionalità, semplicità, costanza e coerenza della natura non sono che degli ideali limite della ricerca, utili a spronarla fin che vengano proiettati nel futuro, pericolosi e paralizzanti se

no, Einaudi, 1949). Comunque è d'uopo avvertire che il Dewey non respinge affatto la tradizione logica classica, ma al contrario, soprattutto nell'ultima *Logica*, la reinterpreta e riqualifica in modo originalissimo.

¹⁾ *How We Think, A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Processes* (revised edition), Boston, D. C. Heath and Co., 1933, pag. 100.

²⁾ *Experience and Nature*, Chicago-London, Open Court Publishing Co., 1925, pp. 43-44. Una traduzione parziale di quest'opera è stata curata recentemente dall'Abbagnano (J. D., *Esperienza e Natura*, trad., introd. e note di N. Abbagnano, Torino, Paravia, 1949).

³⁾ *Ex. and Nat.*, cit., p. 41.

considerati come oggettivamente sussistenti. La natura è per l'uomo essenzialmente *problema*, la stessa rappresentazione unitaria della natura che in maniera più o meno soddisfacente le scienze ci forniscono non è che l'intelaiatura per un numero indefinito di possibili problemi. La scienza procede soltanto quando un qualche problema effettivo, formulato nel complesso di schemi o di ipotesi già approntato, non abbia trovato soluzione, ed abbia perciò dato origine ad un nuovo lavoro d'osservazione ed esperimentazione, con conseguente modifica delle ipotesi e loro positiva verifica sperimentale.

Fin qui non ci si discosta dalla più moderna metodologia scientifica, qual'è generalmente accettata. Ciò che è particolare del Dewey è il negare che il problema sia già in partenza qualcosa di intellettualmente formulato¹⁾: esso è all'inizio *situazione problematica*, appercepita nella sua globalità e totalità, né soggettiva né oggettiva, tale tuttavia da 1^o) suggerire sia pur vagamente una qualche soluzione, ché altrimenti non si avrebbe una situazione problematica, ma il puro caos, non si imprenderebbe un'indagine, ma si sarebbe «persa la testa»; è perciò possibile 2^o) *intellettualizzare* quel vago suggerimento, formulando il problema in un qualche linguaggio, o complesso di nozioni o di ipotesi collegate, già in nostro possesso, in modo da poter essere guidati a compiere nuove 3^o) *osservazioni ed esperimenti*, sui risultati dei quali fondare un 4^o) *ragionamento*, che è la rielaborazione delle ipotesi

¹⁾ La presunta natura intellettuale di ogni problema è la principale ragione del divorzio fra logica e pedagogia. L'idealismo ha giustamente insistito sull'importanza della retta posizione dei problemi, ma ha mancato di scorgere il nesso fra l'informe problematicità immediata ed il momento dell'intellettualizzazione, nesso che è squisitamente logico.

iniziali. Occorre infine 5º) *verificare* le nuove ipotesi « mediante l'azione effettiva o anche immaginaria »: così l'indagine giunge ad una conclusione¹).

Questo schema di ogni vero apprendimento, di ogni *acquisizione di conoscenza*, vale indifferentemente per il bambino in fascie come per lo scienziato « puro ». Soltanto che il bambino in fascie possiede un linguaggio poverissimo (tale è in lui non solo quello verbale, ma anche quello rappresentativo) ed è poco probabile che il processo si svolga con regolarità in tutte le sue fasi. Innegabilmente un bambino che 1º) abbia voglia di succhiare e perciò pensi alle caramelle, 2º) immagini di poterne prendere qualcuna ove ce ne siano in luoghi per lui raggiungibili, 3º) compia delle ricerche e scopra un cartoccio di un certo tipo, 4º) supponga trattarsi di caramelle, 5º) lo apra e verifichi giusta la supposizione — ha compiuto un lavoro di indagine, ma di validità molto limitata. La conoscenza acquisita riguarda solo la presenza di caramelle in un determinato cartoccio, ed ha perciò un'applicabilità estremamente circoscritta. Ma il bambino che scopra il funzionamento di un giocattolo, compie già un'indagine di maggior valore, quello che nella vasca del giardino o nella tinozza del bucato impara a distinguere le diverse proprietà di galleggiamento di vari corpi, una più importante ancora, e così via, senza che vari il modello generale dell'apprendimento²).

¹⁾ *How We Think*, cit., pp. 110 sgg., *Logica*, cit., cap. VI.

²⁾ Le prime generalizzazioni e le prime ipotesi sono implicite negli stessi abiti biologici (o quanto meno « adombrate » da questi). Mancano tuttavia nel Dewey esempi di primi apprendimenti infantili che siano analizzati in modo veramente persuasivo da un punto di vista metodologico, e ciò dipende forse dal fatto che la relazione fra i primitivi abiti biologici e il linguaggio non è del tutto chiara. Viceversa sono assai persuasive e perspicue le esemplificazioni del processo di apprendimento per ciò che riguarda le indagini scientifiche.

A questo modo, si noti, l'accento è posto non solo e non tanto sulla *funzione*, quanto sulla *natura* pratica della conoscenza. Nessuna conoscenza può conseguirsi mediante un'attività soltanto mentale, nessuna mediante un'attività puramente fisica. Dove non c'è problema, non c'è progresso conoscitivo, ed ogni problema ha, in ultima analisi, natura pratica. Evidentemente, il rendersi conto della natura problematica di una situazione è cosa che dipende dalla ricchezza e varietà degli interessi. C'è chi, quando non abbia da preoccuparsi per necessità biologiche elementari, si accontenta di vegetare, e chi trova dovunque materia per nuovi problemi, e l'educazione è senza dubbio il fattore più importante nel determinare tali diversi atteggiamenti. La problematicità è, comunque, rilevata inadeguatezza delle conoscenze, o abiti d'azione acquisiti, ed il conseguire nuova conoscenza ne è l'opportuna modifica, praticamente verificata. Per conoscere non basta contemplare. Anche sul verbo osservare occorre intendersi: l'osservare scientifico importa attività organizzate e complesse. Fra osservazione ed esperimento c'è continuità. Non si conosce senza modificare in qualche modo le condizioni esistenti.

Tutto ciò riesce estremamente in contrasto con l'opinione corrente. Che non possa avversi una problematicità puramente intellettuale ed una conoscenza puramente intuitiva sembra esser smentito dall'esperienza più comune. Un'analisi accurata credo mostrerebbe l'assai parziale validità di siffatte obbiezioni. Ma qualunque manchevolezza ci possa essere nelle formulazioni del Dewey a questo proposito¹⁾, è necessario esaminarne fino in fondo la portata,

V. ad esempio *Logica*, cit., pp. 556-65 (origine della rugiada, eziologia della malaria).

¹⁾ Innegabilmente l'uomo tende spesso ad impiegare la propria

che investe ogni aspetto dell'attività pensante: c'è altrettanto il pericolo di concepire quest'ultima ibridamente, come un edifizio fatto di elementi statici, che pretenderemmo avesse nel complesso carattere dinamico. Gli elementi statici ai quali alludo sono le « idee » o i « concetti » intesi al modo corrente, che risente pur sempre del « visibilismo » greco (*eidos* = immagine). Il concetto, per Dewey, non è altro che un *complesso di possibilità determinate*

immaginazione e la propria capacità di analisi e riordinamento intellettuale anche quando manchi lo stimolo di un problema effettivo, e non è detto che una simile attività puramente « mentale » non possa riuscire proficua. Il Dewey non nega questo fatto, ma non mi sembra neppure ne fornisca una spiegazione plausibile. Ritengo che essa sia da ricercarsi su di un piano di psicologia oggettiva, piuttosto che in apriorismi filosofici. Le strutture nervose di ogni tipo tendono a rimanere moderatamente attive (salvo le inibizioni diffuse del sonno), secondo che il Dewey stesso sostiene in polemica coi « behavioristi » pur quando constata la precedenza e preminenza dell'attività indifferenziata sul funzionamento dei singoli « archi-riflessi » (cfr. *The Unity of Behavior*, in *Philosophy and Civilization*, New York, Minton, Balch and Co., 1931, che è la ristampa di un saggio del '96). Conferma sperimentale della tesi deweyiana la si può trovare nel volume di Jean Wintsch, *Les premières manifestations motrices et mentales chez l'enfant* (Lausanne, Payot, 1935), dove è descritta la funzione regolatrice e differenziatrice degli archi-riflessi nei riguardi di una primitiva attività spontanea di movimenti indifferenziati o « athétosiques ». Se tutto ciò vale sul piano sensorio-motorio, non c'è ragione per cui non debba valere anche su quello immaginativo e intellettuale, vale a dire per le strutture centrali più complesse. Il cosiddetto *metodo intuitivo* mi pare poggi sul piacere spontaneo ch'è prodotto da un'attività sensorio-percettiva moderata ed estesa; i giochi immaginativi ed intellettuali sono invece impostati non tanto su strutture afferenti o efferenti, quanto su strutture centrali molto elevate. Qui la parola « elevato » ha un significato tecnico: quando il pensiero è solo questo, non è affatto cosa più « alta » di qualche altra attività spontanea, e non è comunque « azione ». Si badi peraltro che con ciò si tenta soltanto di mettere in luce un *fattore primario* dei cosiddetti interessi intellettuali, che non sono riducibili ad esso soltanto. Cfr. in proposito quanto è detto più innanzi, trattando appunto del concetto di interesse, a proposito dei « raffinati » piaceri intellettuali (pp. 66-67). D'altra parte l'aspetto positivo di un cosifatto « piacere della funzione » (per usare un'espressione di Karl Bühler) mi pare implicitamente ammesso dal Dewey quando parla di *concentrazione delle materie* (cfr. p. 95).

(qualità o note caratteristiche) legate o associate ad un segno di comodo (immagine mentale visiva o uditiva, simboli appositi, ecc.). Non soltanto è qualcosa di assai più complesso di un'immagine, ma è veramente qualcosa di totalmente diverso, si tratti di concetti del senso comune o scientifici. « Per il senso comune l'acqua è ciò che è *potabile*, che laverà, su cui galleggeranno parecchie cose, ecc. Chemicamente essa è H^2O — descrizione fatta in termini di un gruppo di possibili interazioni e di conseguenze specificate »¹⁾). I concetti hanno insomma essi stessi una elaborata e complessa natura pratica, che nel caso dei concetti scientifici non cessa di esser tale, l'unica differenza dovendosi ricercare nel loro ambito di applicabilità molto più vasto.

Non c'è chi non veda la portata pedagogica di una simile impostazione. Il bambino, con le sue definizioni *strumentali*, legate ai suoi interessi ed alle sue attività, è sulla strada giusta: si tratta di farvelo procedere, non già di sviarnelo. Quel progresso significa poi in concreto, per il Dewey, che una tale strumentalità particolaristica diverrà comunicativa, partecipativa, universale. Comunque, favorire l'attività dell'alunno non è semplice ausilio all'apprendimento, ma è l'unico modo di rendere possibile un qualunque apprendimento. Anche nelle scuole più grettamente tradizionalistiche, tutte basate sull'autorità coercitiva e l'imparaticcio libresco, le cose non vanno diversamente: perchè le conoscenze cui gli alunni pervengono sono basate in massima parte su associazioni estremamente indirette e precarie che hanno per centro di raccolta quella sorta di perenne azione difensiva a cui si riduce la loro vita scolastica!

¹⁾ *Logica*, cit., p. 138.

4. - PENSIERO E SOCIALITÀ.

Finora si è tentato di chiarire in che senso il pensiero debba considerarsi *legato all'azione*. Ma secondo il Dewey il pensiero è altresì, per sua stessa natura, *legato al linguaggio*, e perciò *sociale*. « Gli eventi psichici, in quanto siano qualcosa di più delle reazioni di una creatura suscettibile di provar dolore e senso di benessere, hanno, come una delle loro condizioni necessarie, il linguaggio »¹⁾. Perché si abbia *pensiero* effettivo occorre che il *significato* delle cose non si limiti alla semplice rappresentazione complessiva di desiderabilità o indesiderabilità, ma venga specificato in *condizioni* e *conseguenze*. « Potabile » implica come condizioni che si dia un essere vivente, l'atto di bere, ecc., e come conseguenze il dissetamento, l'assenza di disturbi o malattie, ecc. Ciascuno dei termini impiegati rimanda a sua volta ad un complesso di possibilità, analogamente specificate, e così via. È necessaria una vasta rete di simboli collegati, un linguaggio; senza un linguaggio non è possibile nessuna forma di ragionamento. Non è detto naturalmente che l'unico tipo di linguaggio sia quello corrente, che è pure il più importante; tuttavia per il Dewey non si dà linguaggio alcuno senza comunicazione, senza interazione sociale.

Come nasce il linguaggio? Ecco una domanda che è ancora fra le più imbarazzanti. Ma il Dewey non teme di rispondervi con inconsueta nettezza, mediante il concetto di « accordo nell'azione »²⁾. Gli aspetti marginali anche casuali di attività collaborative fortunate, ove siano riproducibili in qualche modo, vengono usati naturalmente

¹⁾ *Ex. and Nat.*, cit., p. 169.

²⁾ *Logica*, cit., pag. 92 sgg.

come invito a ripeterle. Il loro significato va precisandosi in virtù delle azioni cui danno luogo, fino al generarsi di veri e propri sistemi di simboli interrelativi, quali sono i linguaggi scientifici. Il carattere estetico del linguaggio non è negato, anzi è affermato per ciò che concerne l'importanza dei fattori emozionali e simpatetici nella sua genesi. Ciò che è negato è che il linguaggio nasca da una esigenza prevalentemente conoscitiva, rappresenti un momento della pura intuizione, solo in seguito « logicizzato ». L'aspetto logico, quello emozionale, quello dell'intuizione (nel senso di percezione sincretica di « situazioni ») non si escludono affatto, formano al contrario un unico tutto del quale il Dewey tende ad accentuare il carattere attivo e collaborativo. Qualunque opinione uno professi su tali delicate questioni, la posizione deweyiana ci schiude un nuovo punto di vista per ciò che concerne il linguaggio nell'educazione. Chi rifletta circa i modi reali in cui il bambino s'impadronisce dei mezzi espressivi dovrà ammettere che, a prescindere da un certo generico istinto d'imitazione, il linguaggio rappresenta per lui essenzialmente uno strumento per attività sociali (si pensi ad esempio al modo in cui nascono certi particolari linguaggi infantili, d'uso strettamente familiare). Chi poi voglia avere la prova che l'aspetto strumentale del linguaggio non è in antitesi con quello estetico, pensi ai diari della scuola di S. Gersolè: i ragazzi si esprimono ormai per il gusto di esprimersi, ma non v'è parola o locuzione nelle loro esposizioni che non riveli la sua origine pratica relativa all'operosa vita contadina, a cominciare dalla stessa precisione terminologica.

La soluzione deweyiana non rimane peraltro ristretta alle sole questioni logico-linguistiche ¹⁾: l'affermato carat-

¹⁾ Da un punto di vista logico, il concetto di « accordo nell'azio-

tere sociale del pensiero implica altresì un'indicazione di valore, una regola morale inherente al pensiero stesso. L'importanza di questo passaggio, sul quale avremo occasione di ritornare, non sfugge certamente al Dewey, e lo prova il *pathos* quasi lirico che pervade molte pagine dedicate all'argomento, fra le quali trascegliamo un famoso passo di *Experience and Nature* (p. 166) :

« Di tutte le faccende, la comunicazione è la più meravigliosa. Che le cose possano passare dal piano del semplice urtarsi ed attrarsi esterno a quello in cui si rivelano all'uomo e perciò a se stesse; e che il frutto della comunicazione sia il partecipare, il condividere, è un miracolo al cui confronto quello della transustanziazione impallidisce. Quando la comunicazione ha luogo, tutti gli eventi naturali son soggetti a riconsiderazione e revisione; essi vengono riadattati in modo da rispondere alle esigenze della conversazione, sia essa il discorso pubblico, o quel discorso preliminare che si chiama pensiero. Gli eventi si trasformano in oggetti, cose con un significato. Ad essi allora ci si può riferire anche quando al momento non esistono, sicché riescono operanti fra cose distanti nel tempo e nello spazio, tramite la loro presenza sostitutiva in un mezzo di nuovo genere ».

Questo *mezzo* è appunto ciò che altrove è detto « nuova dimensione », quella della infinita comunicazione fra esseri pensanti. Senza una siffatta comunicazione, e senza quello « strumento degli strumenti » che è il linguaggio, non si dà indagine intelligente, non effettiva conoscenza. Il pensiero soggettivo non è che un momento intermedio

ne » riesce ad evitare le difficoltà inerenti al cosiddetto « convenzionalismo logico », per il quale ogni linguaggio avrebbe bisogno di un altro che ne formuli i postulati base.

e provvisorio, «preliminare», che presuppone la socialità ed alla socialità deve ricondurre; esso riproduce in sé, nel suo procedere per domande e risposte, ipotesi e verifiche, affermazioni e negazioni, i caratteri del dialogo; della discussione sociale. L'individuo pensante può dirsi «un'assemblea sociale in miniatura»¹⁾, e ciò non perché tenda a porre in tal veste il pensiero, ma perché tale è la natura stessa del pensiero.

Ma in Dewey, si potrà dire, non riesce mai chiaro se la socialità sia un fatto oppure un valore, un dato ineliminabile oppure un ideale da perseguire. In realtà, per quanto il Dewey rifugga dal porsi il problema esattamente in quei termini, giacché i valori o sono anch'essi fatti, almeno fatti possibili, oppure sono semplici castelli in aria, la sua soluzione è che la socialità si presenta in forme diverse, alcune più desiderabili di altre. Senza dubbio le società di fatto esistenti — egli dice in *Democrazia e educazione* — non rispondono «alle note ideali dell'idea della società», ma bisogna stare attenti a non usare del nostro canone etico soltanto per perdere contatto con la realtà e respingerla. Il criterio è valido soltanto se, accettando quanto c'è di buono in qualunque tipo di società, persino nelle bande di «gangsters», tende a preferire e favorire i tipi di società nei quali i valori in cui si partecipa sono più numerosi e nei quali è incoraggiata anziché impedita la comunicazione e la collaborazione con altri gruppi. La famiglia, ad esempio, è un genere di società da favorire sommamente, perché in essa «troviamo che vi sono interessi materiali, intellettuali, estetici, nei quali tutti partecipano, e che il progresso di un membro ha valore

¹⁾ «a miniature social assemblage», *Essays in Experimental Logic*, Chicago, The University of Chicago Press, 1916, p. 195.

per l'esperienza di altri membri, è facilmente comunicabile, e che la famiglia non è un tutto isolato, ma entra intimamente in relazione con gruppi di affari, con scuole, con tutti gli organi culturali nonché con altri gruppi simili, e che prende parte alla organizzazione politica ricevendo in cambio un appoggio da questa. In breve, vi sono molti interessi coscientemente comunicati e condivisi; e vi sono punti di contatto liberi e svariati con altri tipi di associazione »¹⁾.

Una siffatta espansione della socialità contraddistingue il pensiero intelligente in generale, non meno che il progresso più strettamente sociale. È questo l'aspetto più difficile ad assimilare dell'impostazione logica del Dewey. La strumentalità dell'indagine scientifica, qual'è oggi comunemente concepita, sembra di sua natura asociale, tant'è vero che è possibile sia di un uso sociale che di un uso antisociale. Ma la scienza non è un prontuario buono a tutti gli usi, cui possa attribuirsi di riflesso qualunque « valore »: essa è proprio un modo, e il principale, di quel supremo « valore » umano che consiste nell'indefinita comunicabilità dei valori particolari, che ne vengon tutti trasfigurati. Laddove non c'è collaborazione disinteressata (il che vuol dire *interessante* gruppi indefinitamente più vasti di quello degli scienziati), tolleranza, comprensione, superamento di ogni sorta di pregiudizi e di barriere di razza, religione, classe, nazione, ecc., non c'è neppure scienza. La scienza è « libertà dall'asservimento alla *routine* meccanica, al pregiudizio, ai dogmi, alla tra-

¹⁾) *Democrazia e Educazione*, trad. E. Enriques Agnoletti, Firenze, « La Nuova Italia », 1949, pag. 111. La teoria deweyiana dei « gruppi sociali », più ampiamente sviluppata altrove, può fornire, assai meglio del pluralismo del James, una solida base speculativa al cosiddetto « pluralismo giuridico ».

dizione non vagliata, al mero interesse personale », e non è punto vero che lo scienziato possa disinteressarsi delle applicazioni che della scienza vengon fatte: egli, al contrario, ha una ben precisa *responsabilità*, che si concreta non già o non tanto nello scrupolo di render note certe scoperte, quanto nel dovere missionario di estendere quant'è possibile al campo sociale e morale il genuino *atteggiamento scientifico*. « Il metodo scientifico ha ormai raggiunto un punto di crisi nella sua storia, e ciò è dovuto in ultima analisi alla circostanza che l'ultra-reazionario da un lato e l'ultra-radikale dall'altro in ciò coincidono, che pur acclamando al prestigio della scienza in certi campi, usano le tecniche della scienza per distruggere l'atteggiamento scientifico »¹⁾.

La distinzione non è fra scienza pura e scienza applicata (giacché « tutta la scienza è in ultima analisi applicata »²⁾), ma fra la scienza e quel suo pervertimento (o negazione) che è l'uso di particolari tecniche o risultati scientifici al fine di troncare e distruggere la stessa collaborazione e partecipazione indefinitamente vasta che è propria della genuina attività scientifica.

5. — LA LIBERTÀ CREATRICE.

Da quanto si è detto, scaturisce abbastanza chiaro il senso in cui, per Dewey, l'educazione è liberatrice. Essa

¹⁾ « The Unity of Science as Social Problem », in *Encyclopedia of Unified Science*, Chicago, University of Chicago Press, 1939, vol. I, parte I, fasc. 1. Cfr. in proposito quanto già detto a p. 7 e particolarmente alla nota 2).

²⁾ Lo è nel senso che sua natura essenziale è l'applicabilità, non in quello che le finalità particolari che si potranno perseguire con l'aiuto delle formulazioni scientifiche siano note in precedenza. Cfr. *Ex. and Nat.*, cit., p. 164.

anzitutto libera il naturale bisogno di azione del fanciullo, ne libera, formandole e arricchendole nel tempo, le varie tendenze e i vari interessi, ne sviluppa da ultimo indefinitamente, tramite il mezzo sociale, le possibilità intellettuali e morali che culminano nell'acquisizione di un genuino « atteggiamento scientifico ». Ma non è facile valutare quest'orientamento caratteristico del Dewey senza qualche ulteriore analisi, tanto più che c'è un'obbiezione importante da considerare, quella per cui un'impostazione *naturalistica* come la sua non potrebbe, se coerente, affermare nessuna reale libertà. Benedetto Croce, che, come vedremo, apprezza il Dewey, ma vuol scorgervi un persistente dualismo sensazione-attività, natura-spirito, credo debba concedere poco credito all'espressione « naturalimo umanistico » che il Dewey introduce nella seconda edizione di *Experience and Nature* (1929). Chi esalta nella mentalità scientifica l'acquisizione umana più alta, non può pretendere di levare inni alla libertà, perché la scienza non culmina in una visione del mondo e della natura e della storia quali epifanie di libertà, ma al contrario sfocia necessariamente in un quadro deterministico tanto più rigido, quanto più estese sono le sue pretese, e per il Dewey, s'è visto, non esistono recessi dove la scienza non possa e non debba penetrare. Quest'opinione diffusa fornisce la principale base di consenso anche a quell'opposizione filosofica ad ogni forma di scientismo, cui si è già accennato. Si tratta per altro di un'opinione piuttosto antiquata e di scarso fondamento, al punto che oggi gli stessi scienziati in genere rifuggono dalle vecchie impostazioni deterministiche e meccanicistiche. Vero è che da un errore essi facilmente travalicano in quello opposto, fino a parlare di libertà dell'elettrone, di intima spontaneità delle mutazioni biologiche, di finalismo naturale, ecc.,

formulazioni tutte piuttosto metafisiche che non scientifiche, anche quando vengono da luminari della scienza.

Se c'è un filosofo che si è sforzato in momenti a ciò poco propizi di porre la questione nei suoi giusti termini, se c'è un filosofo le cui vedute metodologiche non hanno avuto bisogno di revisioni a causa dei mutamenti operatisi in campo scientifico durante gli ultimi decenni, quello è proprio John Dewey. La « superstizione »¹⁾ della necessità naturale deriva, in ultima analisi, da una falsa concezione della « previsione » scientifica. Le leggi scientifiche non sono, per loro natura, previsioni assolute, non solo e non tanto perché hanno carattere probabilistico, ma anche e soprattutto perché presuppongono un'attività sperimentante *nel futuro* oltre che nel passato. Esse hanno sempre la forma di proposizioni *se-allora* (si potrebbe dire, di periodi ipotetici della possibilità), prescrivono delle attività che realizzino determinate condizioni e ne descrivono i presumibili risultati. La pretesa necessità è semplicemente il nesso fra condizioni e conseguenze, e non può riguardare le une e le altre isolatamente, e non può affatto venir generalizzata. Non è senza significato il fatto che il Dewey insista ripetutamente sull'esempio astronomico dell'eclissi: anche in tal caso, egli dice, la vera formulazione scientifica non è « nel tale momento si verificherà il tale oscuramento del sole o della luna », bensì « se compirai il tal viaggio, o almeno le tali osservazioni, vedrai questo e questo » – giacché occorrerà al minimo dirigere gli occhi al sole

¹⁾ Il primo articolo che il Dewey abbia pubblicato, quando ancora era studente alla John Hopkins University reca il titolo significativo « The Metaphysical Assumptions of Materialism » (*Journal of Speculative Philosophy*, apr. 1882). Ma è sulle tracce del Peirce che egli giunge a formulazioni originali circa il determinismo, nel saggio « The Superstition of Necessity », in *Monist*, apr. 1893.

o alla luna¹⁾). Il fatto che molti altri tipi di attività comuni, oltre alla facile osservazione diretta, possano fungere più o meno bene da verifica del fenomeno (leggere i giornali il giorno dopo, parlare con osservatori diretti, ecc.), spiega come mai, per esser stata l'astronomia la prima scienza moderna, sia invalso per molti secoli e perduri tuttora nell'opinione comune l'uso di trascurare l'esatta prescrizione delle attività che l'osservatore deve svolgere per verificare una formulazione scientifica, uso che si traduce ben presto nell'esplicita teorizzazione del determinismo.

La scienza non nega, anzi afferma la libertà — non quella dell'atomo o della mutazione biologica, ma quella dell'uomo che esperimenta e realizza. Il termine libertà acquista però concretezza soltanto se messo in rapporto agli altri già menzionati caratteri della scienza, la quale non rispecchia nessun universo precostituito, ma è perenne riorganizzazione della realtà naturale, e perciò riorganizzazione espansiva e novatrice della stessa umanità. La libera intelligenza umana è perciò *creativa* in un senso ben diverso da quello bergsoniano: non in quanto sfugga per lo spiraglio dell'intuizione dall'arido intellettualismo scientifico, ma in quanto realizzi le possibilità della scienza in modo tale che nessuna possibilità ulteriore le sia preclusa, e tanto meno l'ulteriore progresso della scienza stessa.

6. — SCIENZA E UMANITÀ.

L'« antropocentrismo »²⁾ del Dewey ha incontrato la prevedibile reazione di tutti coloro che ritengono questione

¹⁾ V. *Logica*, cit., p. 589; *Democrazia e Educazione*, cit., pp. 200 sgg.

²⁾ Cfr. MORRIS R. COHEN, « Some Difficulties in J. Dewey's Anthropocentric Naturalism », in *Studies in Philosophy and Science*, New York,

di elementare buon senso pensare che vi fossero eclissi anche quando non c'era nessuno ad osservarle. La cultura idealistica ha certamente il pregio di averci resi attenti a consimili trabocchetti del realismo ingenuo. Che la considerazione temporale del divenire cosmico sia essa stessa una costruzione scientifica è argomento ovvio; il Dewey tuttavia preferisce usare spesso di un diverso argomento, in certo modo complementare, per cui considerare singoli eventi naturali a prescindere dall'uomo significa compiere una delimitazione per lo più necessaria, ma di cui occorre esser consapevoli, giacché la presenza dell'uomo caratterizza anche la natura fisica in modo essenziale. Anche se noi non sappiamo esattamente che rapporti intercorrano fra struttura atomica e struttura nervosa dei più complessi esseri viventi, è certo che dei rapporti ci sono. Questo « postulato della continuità naturalistica » si può anche formulare così: « L'esperienza è *della* natura non meno che *nella* natura »¹⁾.

Questo modo di intendere ciò che il Dewey chiama il « circolo » esperienza-natura può riuscire poco chiaro soltanto a chi non tenga presente che nella sua impostazione l'uomo stesso non è altro che un oggetto d'esperienza, sia pure il più ricco, il più vario, il più sorprendente. Credo che la piena coerenza di tale impostazione, criticamente sorvegliatissima, debba venir riconosciuta: ciò che potrebbe tuttavia osservarsi è che, per quanto se n'è detto, non appare ancora veramente giustificata la sua pretesa ad un

H. Holt and Co., 1949. A questo articolo (comparso nel '40 in *The Philosophical Review*) e ad altre critiche recenti il Dewey rispose con saggi raccolti poi nel volume *Problems of Men*, New York, Philosophical Library, 1946.

¹⁾ V. *Ex. and Nat.*, cit., 2^a ed. (1929), cap. I, e *Problems of Men*, cit., pp. 194 sgg.

carattere « umanistico ». Che sia affermata l'attività e la socialità, e sia ripudiata ogni forma di falso oggettivismo scientifico, non significa che siano affermati i « valori » più propriamente umani. Il suo pensiero ci appare nel complesso orientato, piuttosto che in senso umanistico, nel senso di un nuovo e più aggiornato illuminismo¹⁾: la sua rivalutazione dell'atteggiamento scientifico, il suo egualitarismo ed universalismo morale, il suo progressismo sociale costituiscono delle indicazioni significative. È tuttavia nostra opinione che nella sostanza il Dewey riesca a trasferire quei caratteri dal piano sul quale siamo soliti a considerarli ad un piano sul quale è possibile la loro sintesi con quelli che sono i valori dell'umanesimo. Ciò non vuol dire che non permangano dei pericoli in senso opposto, ma essi sono legati piuttosto a contingenze polemiche e ad aspetti marginali delle sue impostazioni teoriche che non al nucleo della sua filosofia.

Laddove il Dewey ci sembra colga il problema centrale dell'umanesimo è nel suo considerare come questione distintivamente filosofica quella dei *valori* umani, e delle *valutazioni* che l'uomo compie in base ad essi. Egli si è occupato di questa materia anche da un punto di vista strettamente logico²⁾, e, ciò che più conta, l'ha intimamente collegata alla pedagogia ed all'esperienza estetica. La filosofia si differenzia dalla scienza proprio perché investe in

¹⁾ Cfr. l'introduzione dell'Abbagnano alla citata traduzione, introduzione che venne ristampata sulla *Rivista di Filosofia* ('48, fasc. IV) appunto col titolo « Verso il nuovo illuminismo: John Dewey ». Comunque, non solo nell'Abbagnano, ma anche nell'ultimo De Ruggiero il vocabolo perde quell'intonazione detrattiva che gli era propria nell'uso idealistico, e diventa espressione di un' « esigenza metastorica » di rinnovamento radicale e tuttavia razionale.

²⁾ V. *Theory of Evaluation*, Chicago, The University of Chicago Press 1939 (è un fascicolo dell'*Encyclopedia of Unified Science*, ora tradotto in italiano e pubblicato dalla Nuova Italia di Firenze, col titolo *Teoria della valutazione*).

pieno il problema del valore, che quella deve necessariamente lasciare tra parentesi; non per questo essa è in conflitto con la scienza, ma al contrario ne salvaguarda il carattere e ne autentica il metodo e i risultati, tendendo all'universale compartecipazione di essi, non già in astratto, ma col valorizzare gli interessi già in atto e le comunità naturalmente formate. Il compito della filosofia è essenzialmente un compito educativo: « La filosofia dell'educazione non è una parente povera della filosofia generale, malgrado sia spesso trattata così persino da filosofi. Essa è in ultima analisi l'aspetto più significativo della filosofia »¹⁾. Una pura conoscenza non servirebbe a niente, giacché non sapremmo come usarla; soltanto il gusto dei valori umani, vale a dire di quei valori che possono opportunamente orientarci nel noto senso della sempre più ampia compartecipazione, è ciò che la scuola deve promuovere, senza peraltro creare iati artificiali fra un siffatto atteggiamento e quello scientifico. L'arte è, per il Dewey, il mezzo migliore per esperire in concreto l'indefinita partecipabilità dei valori, ed egli è ben lungi dal sottovalutarne la funzione educativa. Perciò appunto l'opera d'arte non può essere sfruttata come mezzo abitudinario di educazione: è nell'attività pratica che si genera la coscienza dei valori, e la loro raffinata integrazione estetica è incomprensibile a chi non abbia compiuto quell'esperienza²⁾. L'arte è equilibrio, è *repose in stimulation*, ma non ha carattere di staticità: si sostanzia di esperienza e l'ar-

¹⁾ « The Relation of Science and Philosophy as the Basis of Education », in *Problems of Men*, cit., p. 165.

²⁾ Per capire veramente il poemetto *Hiawatha* di Longfellow il ragazzo dovrà aver vissuto in qualche modo quei « problemi e.... fattori permanenti della vita sociale » che sono presenti nei modi di esistenza dei pellirosse (*Scuola e Società*, trad. Codignola e Borghi, Firenze, « La Nuova Italia », 1949, p. 124).

ricchisce, proprio in base alla sua virtù immaginativa e comunicativa, che non si ferma alle formulazioni conservatrici della «morale»¹⁾). È il rispetto che il Dewey nutre per essa che lo induce a sconsigliarne l'impiego intempestivo o l'abuso nell'educazione: l'arte è la «domenica della vita» (l'espressione è di Guido Calogero), ma una settimana di tutte domeniche fa perdere il gusto della festività.

La filosofia deweyiana vuol mantenere insomma il più stretto contatto con quella che è la realtà umana, considerata nella varietà dei gusti e delle tendenze, nella molteplicità dei vincoli di affinità, simpatia e interesse, nella ricchezza di motivi sentimentali ed affettivi che la contraddistinguono. Ma questa realtà non è statica, e nella sua evoluzione si può e si deve instancabilmente intervenire, perché certi valori prevalgano su altri, e quest'intervento è fruttuoso in misura tanto maggiore quanto più si avvale, ad un tempo, dei metodi e dei risultati della scienza. Il risultato auspicabile è un mondo più aperto, più collaborativo, più affratellato. Il suo ideale d'educazione è insomma genuinamente «umanistico», né può sorprenderci che egli non abbia simpatia per gli aspetti autoritari e cattedratici, per certo deteriore filologismo che aduggiano molta scuola classica. L'uomo di cultura deve senza dubbio conoscere bene il mondo classico, ma il Dewey è perciò appunto particolarmente sensibile ai pericoli di certa paradigmatica, non solamente grammaticale, che impedisce la comprensione storica di quel mondo, e di esso, pur così ricco e vivo e vario, perpetua inavvertitamente solo certe tendenze classistiche e statolatriche²⁾.

¹⁾ Cfr. *Art as Experience*, New York, Minton, Balch and Co., 1935, in particolare pp. 344-349 (traduzione italiana presso «La Nuova Italia» di Firenze).

²⁾ V. innanzi, pp. 99-105.

Una più profonda divergenza fra l'ideale umanistico dell'educazione e quello professato dal Dewey potrebbe individuarsi nel fatto che il primo è caratterizzato dal *disinteresse*, il secondo dall'*interesse*. È bensì vero che il disinteresse può venir inteso come interesse più generalizzato, come coscienza di valori di cui è possibile la compartecipazione più larga (e tali sono appunto i valori morali, culturali, estetici) — ma per altro verso l'*apprendimento disinteressato* sembra basarsi su di un naturale piacere inerente all'imparare stesso. Lo stesso primo Dewey annoverava, fra gli « istinti », quello generico a penetrare e conoscere il proprio ambiente; tendeva però a limitarlo alle materie che possano ben presto essere investite da altri interessi, attivi e costruttivi. C'è insomma nel ragazzo e nel giovane un gusto immaginativo ed intellettuale del quale anche la psicologia del Dewey tien conto¹⁾. Ma il problema concreto è un problema di misura, o, se si vuole, di accentuazione. L'insegnamento umanistico e formale crede spesso di poter far leva indefinitamente su certi interessi, o troppo poveri o troppo complicati, al punto che i suoi stessi cultori parlano ogni tanto di spalancare le finestre della scuola perché vi entri la vita. Quanto diremo nel prossimo capitolo circa la natura dell'interesse non sarà in fondo che un esame atto a dar significato concreto a quella che altrimenti è solo un'immagine fra le più generiche.

1) In *Democrazia ed Educazione* il Dewey riconosce ampiamente l'esistenza di un apprezzamento intellettuale disinteressato anche per generi di studio per i quali « né gli allievi né i maestri potrebbero prevedere con esattezza gli scopi ai quali *adempiranno* in avvenire » (p. 324), ed anzi insiste su questa iniziale *non-strumentalità* dell'apprendimento come giovevole e necessaria. Ma in generale egli sembra orientato piuttosto verso la rapida *strumentalizzazione* degli insegnamenti, e comunque nella sua impostazione quel gusto o « brama » puramente intellettuale non vuol essere, e mi pare a ragione, « lusingato » isolatamente. Cfr. il capitolo seguente, e in particolare quanto vi è detto sugli interessi « intellettuali ».

7. - CONCLUSIONE.

Possiamo intanto trarre alcune conclusioni provvisorie da quanto s'è andato fin qui esponendo circa i rapporti fra scienza, filosofia e pedagogia nel pensiero di Dewey. Lo strumentalismo della scienza, qual'è comunemente concepito, e il fare d'altronde di filosofia e pedagogia discipline circa i «fini» e gli «ideali», ecco due opposte unilateralità che il Dewey non accetta. Assunto che si sia il punto di vista del *naturalismo umanistico* anche i problemi più ardui, come quello della natura degli interessi «spirituali», ci si presenta come possibile di indagine oggettiva e concreta. Com'è possibile che degli insolubili problemi «filosofici» cambino a un tratto natura trasformandosi in scientifici e probabilmente solubili, senza che con questo si esaurisca completamente la stessa filosofia? Tuttavia, a ben rifletterci, molto progresso umano s'è realizzato a quel modo, e la filosofia ha ancora un suo posto rispettato nel mondo. L'impostazione deweyiana è proprio tutta orientata a rendere possibili queste trasformazioni, usando del semplice criterio che per evitare di cadere in un piatto naturalismo di tipo positivistico anziché umanistico, basta tener presente che al di là della possibile soluzione scientifica rimarrà sempre un problema circa l'uso che conviene farne, cioè un problema *filosofico*. Fatto e valore non interferiscono più, perciò non v'è ambito «spirituale» dal quale l'indagine scientifica sia esclusa. Si pensi però a quali siano per il Dewey i caratteri necessari delle formulazioni scientifiche, e sarà dissipato ogni timore circa la serietà dei risultati. Molte psicologie che vanno per la maggiore si rivelano costruzioni approssimative e verbalistiche, non perché puntino troppo in alto, ma perché operano con metodi paragona-

bili a quelli degli alchimisti. La psicologia è una scienza in fascie, ma ciò significa che è suo l'avvenire. Il maggior merito del Dewey è di aver peraltro *eliminato il conflitto di principio fra impostazione scientifico-naturalistica ed impostazione etico-spirituale dei problemi pedagogici.*

Assumere il punto di vista deweyiano non significa perciò optare senz'altro per certi tipi di scuola attiva, ma piuttosto aprire la discussione sui problemi pedagogici con uno spirito nuovo, con una mentalità aperta e vigile, altrettanto aliena dallo scambiare i mezzi con i fini, quanto dal separarli sterilmente. Finora questa nostra esposizione s'è limitata a pochi aspetti fondamentali del pensiero del Dewey, in relazione a quelli che sono i caratteri distintivi della scuola attiva. Ma così stretto è il rapporto fra la sua filosofia e la sua pedagogia, che s'è finito col metterne in luce, sia pur sommariamente, il nucleo speculativo più profondo. Non è questo però che può sorprenderci, bensì il fatto che i problemi pedagogici non ci appaiono in conseguenza astrattamente semplificati, ma al contrario più complessi e impegnativi che mai, strettamente connessi con ogni aspetto della cultura e della vita democratica della società in tutte le sue espressioni. Ci sembra che ciò testimoni validamente circa il carattere genuino dell' « umanesimo » deweyiano, anche se egli non ammette compiacimenti di sorta, né estetici né scientifici, che possan somigliare piuttosto a un raggiunto nirvana che alla sosta in un'oasi, che possano insomma farci scordare del viaggio in cui siamo impegnati; questa sua « pragmatistica » vigilanza ha stretta parentela col « pratico » impegno kantiano. Così, a tutti gli scientismi ingenui, egli poteva opporre il suo socratico concetto della filosofia che « è amor di saggezza, saggezza non essendo semplice conoscenza, ma conoscenza potenziata: una conoscenza che si

converte in consapevolezza delle direttive che meglio convengono per guidare la vita attraverso le tempeste e le secche che insidiano l'esperienza umana, come pure attraverso quelle celesti schiarite di gioiose fruizioni che arricchiscono di tempo in tempo la nostra esistenza »¹).

¹) « Experience and Existence; a Comment », in *Philosophy and Phenomenological Research*, giugno 1949, p. 709.

III

IL CONCETTO D'INTERESSE

I. – USO CORRENTE DEL TERMINE.

È strano come l'interesse, questa « pietra angolare della Scuola Attiva »¹⁾, malgrado il gran parlare che se n'è fatto specialmente negli ultimi decenni, rimanga concetto vago e mal definito, e ciò non solo nell'uso comune del termine, ma anche – il che certo è più grave – in quello psicologico e pedagogico. Rimandiamo ad altra occasione un esame storico dell'argomento, esame che, per quanto sommario, rischierebbe di risolversi in un *excursus* attraverso tutta la pedagogia moderna e contemporanea. Limitiamoci qui a considerare, un po' alla buona, l'uso corrente del vocabolo, uso che è all'incirca lo stesso o almeno analogo nelle faccende comuni della vita e nella pratica educativa.

Se abbiamo a che fare con un tale, e ci vien detto di stare in guardia, perché quel tale « agisce solo per interesse », il nostro atteggiamento si fa, da amichevole, cauto e guardingo; sfuggiamo, se ci è possibile, la sua compagnia. Ma ecco che veniamo a sapere che quel signore è dispiacente che i nostri rapporti si siano così raffreddati: egli provava « un vero interesse » per la nostra conversazione, mentre gli affari che aveva con noi gli « interessavano »

¹⁾ FERRIERE, *La scuola attiva*, trad. ital. Mazzoni, Marzocco, Firenze, 2º rist., 1948, p. 17.

poco, erano più che altro un pretesto per aver occasione di scambiare delle idee. Il semplice buon senso si avvede della preoccupante latitudine di significato di quel vocabolo, e tenta di metter ordine come può. Ecco, per continuare nell'esempio, che ci troviamo a riflettere sulla *qualità* dell'interesse che sembra muovere il signor Tale a ricercare la nostra compagnia. Può darsi che sia un « interesse d'ordine elevato », non volgare, materiale, affaristico, può darsi insomma che egli sia« disinteressato ». A questo punto di solito il buon senso rinuncia a sbrogliar la matassa.

Nella pratica educativa non si dà prova generalmente di una coerenza semantica maggiore. Si sta attenti a « tener desto l'interesse degli allievi », ma quando ci accorgiamo che le molte domande rivolteci non sono spontanee ma « interessate », giacchè tendono ad evitare che ci rimanga tempo per le interrogazioni o per andare innanzi con la materia, tagliamo corto e magari ammoniamo la classe che è « nell'interesse di tutti » che l'insegnamento abbia corso regolarmente, che il programma sia svolto interamente, anche nelle parti che possono « interessare » meno. Ed anche in questo campo, quando il buon senso interviene a metter ordine, approda di solito a risultati discutibili. Si osserva, per lo più, che l'interesse può essere « basso » o « elevato », ed anche, con diversa suddivisione, « mediato » o « immediato ». Ecco che le contraddizioni del precedente esempio sembrano subito appianate: l'interesse cui l'insegnante fa appello è « elevato », quello degli allievi a sfuggire l'interrogazione « basso »; l'interesse della classe a uno svolgimento didattico regolare e completo è « mediato » (in vista di una buona riuscita agli esami), quello che manca rispetto a qualche argomento noioso è invece l'interesse « immediato ». Purtroppo non sono pochi coloro che arrivati a questo punto si ritengono molto soddisfatti. Si corre il

rischio di essere considerati importuni se si azzarda la semplice osservazione che tutte queste belle divisioni dell'interesse in « basso » e « elevato », « povero » e « ricco », « materiale » e « spirituale », oppure in « immediato » e « mediato », « diretto » e « indiretto », ecc., sono etichette che non dicono niente di preciso circa le realtà cui le applichiamo. Anzi dicono così poco che se qualcuno ci oppone che occorre tendere invece ad una « cultura disinteressata », noi non sappiamo fare niente di meglio che affrettarci a dimostraragli che ciò è proprio quello che vogliamo anche noi, giacchè *disinteressato* vuol dire appunto non mosso da interessi materiali, bensì solo da interessi spirituali. C'è il caso che neppure ci si accorga, nella foga del discorso, che a questo modo si è rinunciato del tutto a dare al termine *interesse* un significato univoco, utilizzabile dalla pedagogia. Giochiamo con le parole, ed ogni più vieta contrapposizione tradizionale avrà, a questo modo, la sua sanzione in termini di una pseudo-pedagogia dell'interesse.

Per tagliare la testa al toro, per sfuggire cioè all'astrattezza delle distinzioni che accomodano tutto e non servono a niente, alcuni pedagogisti hanno pensato di rifarsi all'esperienza effettiva che veniva loro dalla pratica stessa di un insegnamento svolto con criteri attivi e di compilare così dei quadri più o meno particolareggiati dei diversi interessi. I contributi del Decroly, del Clarapède, del Ferrière, d'altri molti benemeriti dell'educazione, meritano certamente la massima attenzione. Per il Decroly, come è noto, gli interessi si accentranno intorno ai bisogni fondamentali di cibo, di riparo, di difesa, di lavoro collaborativo¹⁾;

¹⁾ Cfr. O. DECROLY e G. BOON, *Vers l'Ecole rénovée*, Bruxelles et Paris, 1921, pp. 24-25 e passim e A. HAMAÏDE, *La Méthode Decroly*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1922, p. 46 e passim.

più complessi elenchi, che seguono analiticamente tutte le tappe dello sviluppo, ci forniscono il Claparède e il Ferrière; con concordanze e differenze notevoli si giunge da interessi sensoriali o percettivi a interessi speciali e infine, per il Ferrière, anche a interessi astratti, semplici e complessi¹⁾). Naturalmente, soltanto un esame accurato dei singoli punti e della validità delle esperienze cui essi si richiamano potrebbe autorizzarci a formulare delle critiche particolari. Ma un'osservazione ci sembra lecita, e d'altronde sufficiente ai nostri intenti: il dire che gli interessi sono di tipo A, B, C, D ecc. non può servire direttamente a svelarci la natura unitaria dell'interesse. È una raccolta utilissima di materiale, ma con quale criterio la si è effettuata? Che cosa ci autorizza a chiamare « interessi » determinati atteggiamenti caratteristici in relazione a determinati tipi di esperienza? Perchè interessi, e non istinti, o impulsi, o tendenze, o inclinazioni, o abitudini — insomma disposizioni ereditarie e acquisite?

Cos'è l'interesse? Chiamarlo « appetito spirituale », chiamarlo « fame di sapere », dire che « ha la caratteristica sua propria di propagarsi come un incendio »²⁾ significa ricorrere a delle immagini certo suggestive, ma con le sole immagini non si risolvono i problemi. Non ci si può fermare a questo punto. Il problema dell'interesse è un problema del quale è difficile sopravalutare l'importanza. È contro gli interessi « materiali » che si appuntano implacabili tutti i moralismi, è sugli interessi « mediati » che fa leva senza posa l'utilitarista, è su quelli « intellettuali » che

¹⁾) FERRIÈRE, *op. cit.*, pp. 174-213. — CLAPARÈDE, *La psicologia del fanciullo*, trad. Bertolotti, Mattei-Speroni, Pavia, 1912, p. 148 e sgg.

²⁾) FERRIÈRE, *op. cit.*, p. 17 e 172. Il Claparède ha invece una concezione tutta biologica dell'interesse, meccanica disposizione a reagire a stimoli specifici. Egli cita alcuni dei primi scritti del Dewey, sull'argomento, ma non sembra tenerne molto conto (*op. cit.*, pp. 138-143).

punta la scuola tradizionale, su quelli « estetici » concentrano l'attenzione gli indirizzi umanistici. Che dire poi degli interessi « sociali » ai quali nessun avversario dei metodi autoritari vuol rinunciare, e degli interessi « religiosi » necessari a interpretare un così vasto ambito delle esperienze umane?

Non vorremmo, a questo punto, avere ingenerato nel lettore un senso di fastidio — pure non crediamo di esagerare se definiamo « caotica » la situazione in cui ci troviamo rispetto al problema dell'interesse. Un qualche ordine, certo non definitivo, ma neppure nominale o fittizio, crediamo tuttavia di poterlo ottenere avvalendoci dell'impostazione che a quel problema è stata data dal Dewey — purché ci riesca, meglio di quel che in genere sia riuscito ad altri, di cogliere nella loro pienezza certi suoi punti di vista, a tutta prima sconcertanti, ma che soli permettono, ci sembra, di uscire dall'*empasse* di cui il confuso impiego del vocabolo non è tanto la causa, quanto il portato.

2. — L'INTERESSE IN RAPPORTO ALL'ATTIVITÀ.

Ciò che il Dewey vide chiaro fin da principio è il rapporto stretto che lega l'interesse all'attività. Si possono dire interessanti soltanto quelle situazioni, quegli oggetti, quelle relazioni, che promettono non tanto l'appagamento immediato di qualche nostra disposizione particolare, quanto il promuovimento di un processo attivo.

Per un uomo accaldato e assetato un bel grappolo d'uva dal quale non lo separi nessun ostacolo materiale o morale, non può certo dirsi *interessante*: esso sarà gradito, delizioso, paradisiaco, se volete, ma non interessante¹⁾. Se peraltro

¹⁾ Può sembrare che il Claparède dica il contrario quando affer-

un ostacolo separa l'assetato dal grappolo, interessante potrà essere la natura di quell'ostacolo: anche un uomo di scrupolosa onestà può sorprendersi, in un'occasione del genere, ad osservare con interesse l'ampiezza delle maglie di una rete divisoria e magari la presenza di eventuali testimoni nei paraggi. Insomma l'interesse è sempre rivolto a suscitare attività: esso « ha qualcosa di motorio, di trascinante, di dinamico »¹⁾. Tanto l'uso linguistico corrente che l'etimologia stessa del vocabolo confermano una definizione siffatta. Infatti anche nel frequente impiego del termine usato per designare esclusivamente una motivazione più o meno egoistica, c'è da vedere più un « restrin-gimento » che una « corruzione » del significato legittimo²⁾. L'etimologia latina « *inter-esse* ci porta all'idea che l'interesse annulla la distanza che separa una coscienza dagli oggetti e dai risultati della sua attività; esso è lo strumento che effettua la loro unione organica »³⁾.

ma che « il cibo interessa l'uomo affamato perché gli importa di averlo » (*op. cit.*, p. 138). In realtà quando si dice che il cibo interessa, non si dice che il cibo piace, ma una cosa diversa; il cibo che interessa non è un fine, ma un mezzo: serve alla vita, all'attività, non queste al conseguimento di quello. Naturalmente anche il grappolo può « interessare » oltre che « piacere »; vedi in proposito le osservazioni alla fine del presente capitulo.

¹⁾ *Interest as Related to the Training of the Will*, saggio del 1896, che compare col titolo *L'Intérêt et l'effort* nella raccolta *L'école et l'enfant*, trad. Pidoux, Neuchâtel, 1913, 1947, p. 53. Il D. distingue altre tre caratteristiche dell'interesse, oltre a questa sua qualità dinamica: il suo aspetto oggettivo, per cui « l'interesse.... si rapporta sempre a un oggetto, a un motivo, a uno scopo », il suo aspetto soggettivo, che « significa che il nostro intimo essere attribuisce un certo valore al tale o tale oggetto », ed infine il suo aspetto emotivo. Tali caratteri non fanno che specificare meglio quel primo e fondamentale carattere dinamico; essi sono infatti inerenti ad ogni attività genuina, che non sia cioè né sfogo incoerente, né abitudine meccanizzata.

²⁾ Il D. vi scorge veramente anche una « corruzione » in quanto egli punta decisamente, come vedremo, ad accentuare l'accezione « larga » del termine *interesse*. Cfr. *op. cit.*, p. 54 nota.

³⁾ *Op. cit.*, p. 54.

Vent'anni più tardi, ritornando su questa etimologia, nella più importante delle sue opere pedagogiche, *Democrazia ed Educazione* (1916), il Dewey insisterà specialmente sul senso temporale di questo «essere in mezzo» fra «uno stadio iniziale del processo e il suo periodo terminale», o anche «‘fra’ l’agente e il suo fine»¹⁾). Tutto ciò può sembrare peraltro facilmente persuasivo anche a chi sia lontanissimo dall’aver colto il nocciolo della questione. Questo carattere attivo e intermedio dell’interesse è facile a scorgersi; l’osservazione fatta da noi poco sopra, che le fruizioni immediate, come il mangiar l’uva senza ostacoli, non hanno carattere «interessante» può sembrare quasi ovvia; e tuttavia si può continuare a pensare che l’*interesse* non sia altro che una specie di riflesso del piacere immediato, un carattere che questo direttamente non possiede ma che tuttavia è capace di attribuire agli oggetti che sono con esso connessi. L’*interesse* cioè sarebbe bensì legato all’attività, ma unicamente in quanto l’attività è appunto intesa a procurarci una qualche sorta di specifica fruizione, di specifico «piacere», o ad allontanare qualche dolore.

Qui veramente sta l’errore. Questa che occorre combattere, è una concezione pressoché universalmente diffusa, che ha la sanzione dello stesso pensiero filosofico di più nobile tradizione, il quale ha escogitato, è vero, tipi di piacere speciali, «contemplativi», ma li ha intesi tuttavia sulla falsariga delle fruizioni comuni, come qualcosa di in sé concluso, come appagamento statico. Raramente la filosofia è giunta a concepire un appagamento, un «piacere», una letizia che fosse inherente piuttosto all’attività stessa che non ai fini vagheggiati; e quando l’ha fatto, ha dovuto

¹⁾) *Democrazia ed Educazione*, trad. Agnoletti, La Nuova Italia, Firenze, 1949, p. 171.

pagare come prezzo un'indebita mutilazione del concetto stesso di attività, ristretta al solo « vedere », al solo « pensare »¹⁾. Ed ogni reazione ad una tale unilateralità sembra condannata a cadere nella opposta unilateralità che accentua il valore dei piaceri « materiali ».

Rousseau stesso, il più vigoroso assertore del carattere attivo dell'apprendimento, è talvolta infelicissimo esemplificatore dei moventi, degli interessi capaci di far presa sul suo Emilio. Il freddo, la fame, le paste di crema compaiono proprio quando è evidente la sua intenzione di contrapporre un vero interesse alla semplice curiosità: nell'apprendimento della lettura, nella famosa lezione di orientamento, ecc.

Tutta la nostra morale corrente è, per un certo verso, una morale del *piacere differito*; si tratta di rimandare le possibili fruizioni presenti in vista di più soddisfacenti fruizioni future, magari tanto « future » da essere ultraterrene. Questa morale del piacere differito può essere più o meno raffinata (il piacere futuro può essere più elevato, il para-

¹⁾ Per i Greci in genere le attività comuni, fisiche, sono contraddittorie, perché tendono a negare se stesse nell'istante in cui il loro fine è raggiunto. Anche per il pensiero vale in parte lo stesso principio: la dialettica è inferiore alla contemplazione, la « diànoia » alla « noesi ». D'altra parte è in un passo dello stesso Aristotele che si può forse trovare la prima enunciazione relativamente decisa che al « vedere », al « pensare » compete uno speciale valore proprio in virtù del fatto che si tratta di *attività continuative*, mentre non può dirsi lo stesso del « camminare » o del « costruire », che negano se stessi per la solita ragione che si cammina per arrivare in qualche posto e starci, che si costruisce per compiere un'opera che ci dispensi da ulteriore fatica (cfr. *Metafisica*, IX, 6, 1048, b 17: « non insieme cammina e camminò, non costruisce e costrui; mentre invece: vide e vede, pensa e pensò: questo io chiamo atto perfetto e quello movimento »). Naturalmente il pensiero moderno ha fatto ogni sforzo per valorizzare l'attività a scapito della contemplazione, ma l'ha fatto per lo più erigendo altri tipi di fini assoluti, l'ossequio alla Ragione o alla Legge Morale o all'Utilità o all'Universale, vale a dire, continuando a porre le finalità o scopi dell'attività fuori dell'attività stessa.

diso può essere senza « urì »), ma non cessa perciò di essere contraddittoria. Perchè oggi no e domani sì? ¹⁾.

Tuttavia le poche scuole filosofiche che hanno avuto il coraggio di farsi paladine del « piacere presente » sono cadute in contraddizioni non meno gravi. L'edonista Egesia si meritò l'appellativo di « suasor di morte », avendo portato alle estreme conseguenze la constatazione che un tale piacere è sempre annullato dalla coscienza della sua instabilità; gli epicurei, più circospetti, non andarono tuttavia oltre la teorizzazione della rinuncia intelligente. Il loro errore non stava però nella ricerca di un piacere, di un bene presente, ma nel non riuscire a concepire tale bene come « il pieno dispiegamento delle attività » ²⁾.

Analogamente, per *l'interesse*, l'errore non sta già nel considerarlo legato al *piacere*, ma nel modo in cui questo piacere è concepito: *il piacere che dà luogo all'interesse è il piacere stesso dell'attività e nessun altro*. Vi sono infatti, secondo il Dewey, due sorte di piacere, *il piacere dell'attività* che nasce dall'intima spontaneità che trova piena espressione, e *il piacere* che proviene da un contatto, che è suscitato dall'esterno, quello che potremmo chiamare insomma *il piacere torpido*, che è provocato dal gradevole vellicamento di qualche nostra particolare struttura nervosa ³⁾. L'interesse non ha niente a che fare con questo secondo tipo di

¹⁾ « Il futuro che si prevede è un futuro che è destinato ad essere una volta un presente. Il valore di *quel* presente deve anche venir spostato a un termine futuro, e così via indefinitamente? O, se il bene che siamo impegnati a raggiungere nel futuro è quello che deve essere effettivamente realizzato quando tale futuro diverrà presente, perché il bene di *questo* presente non dovrebbe essere ugualmente prezioso? » (*Human Nature and Conduct*, pp. 267-68).

²⁾ « the full reach of activities », in *Human Nature and Conduct*, The Modern Library, New York, 1930, p. 292.

³⁾ *L'Ecole et l'enfant*, p. 50.

piacere, che è pure quello che comunemente si considera. Ciò non significa che l'uso linguistico di chiamare « interessanti » degli oggetti che ci permettono il conseguimento di un piacere del secondo tipo, sia illegittimo. Soltanto è da dirsi che la loro « qualità interessante » non è prodotta dall'anticipazione mentale di quel particolare piacere, non è un riflesso proporzionale all'intensità e prossimità di un cosiddetto « bene » — anch'essa è unicamente relativa al tipo di *attività* che promette di promuovere, all'anticipazione mentale del piacere connesso a tale attività e di esso soltanto. Se questa enunciazione può sembrare paradosale, ciò avviene soltanto per il nostro errore che consiste nel considerare ogni genere di piacere col paradigma di quelli più poveri e puntuali, visti unicamente nella loro povertà e puntualità. In realtà nessun piacere *umano* in quanto umano ha unicamente questo carattere, ha cioè la qualità dell'instupidimento soddisfatto. Riprendiamo l'esempio del grappolo d'uva per chiarire questo lato del problema che forse nel Dewey non è esaminato così minutamente e che tuttavia potrebbe dar luogo ancora a qualche equivoco.

L'interesse, che può essere assai vivo, suscitato dagli ostacoli frapposti fra il viandante accaldato e assetato ed il grappolo d'uva, potrebbe certo sembrar sproporzionato alla somma forse non eccessiva di attività cui darà luogo, fino al conseguito dissetamento. Ma il dissetamento, appunto in quanto tale non è affatto un tipo di torpido piacere in sé concluso, povero e puntuale. Esso *significa* anche poter continuare il cammino con altra alacrità e vivezza mentale, esso promette cioè un'ulteriore somma di attività. È il riflesso dell'attività totale che appare comunque collegata ad una situazione ciò che ne costituisce l'*interesse*. Per questo rispetto anche il grappolo d'uva a portata di mano

può apparirci « interessante », ma non certo per le delizie che può procurare al nostro palato.

Quanto più un uomo possiede quel che si dice una « personalità », tanto più la sua attività è fusa e unitaria, tanto più cioè i suoi istinti, i suoi impulsi sono assorbiti e armonizzati nella spontaneità del suo essere totale; essi si sono cioè arricchiti di « significati », in termini di attività ulteriori e per ciò stesso i suoi « piaceri » sono infinitamente più ricchi di quelli dell'appetito cieco, proprio nella stessa misura complessiva in cui sono ricchi i suoi « interessi ». Ciò spiega del resto perché il Dewey non ami impegnarsi in esemplificazioni analitiche in questo campo (e dovrebbe giustificarci un po' se quella da noi escogitata è insoddisfacente). Merita perciò esaminare due tipiche esemplificazioni deweyiane, che riguardano campi affini e ci immettono più specificamente nel problema del rapporto fra « attività presente » e « finalità futura » — problema evidentemente essenziale ad un migliore intendimento del concetto di interesse.

3. — FINI E MEZZI: LA CONTINUITÀ DELL'ESPERIENZA.

Ma prima di affrontare l'accennata analisi delle esemplificazioni deweyiane, è forse opportuno proporre all'intelligenza del lettore un passo della *Logica* il quale, nella sua brevità ed apparentemente arida tecnicità, ci dà la misura di quanto sia radicale, nel pensiero del Dewey, il rovesciamento della concezione tradizionale e corrente dei fini e dei mezzi:

« I fini devono venire giudicati (valutati) in base ai mezzi di cui ci si può avvalere per raggiungerli.... Un fine

intenzionale è infatti esso stesso un mezzo, e precisamente un mezzo procedurale »¹⁾.

Da quando l'ancor giovane caposcuola della nuova logica e della nuova pedagogia che già illustravano l'Università di Chicago evocava Emerson²⁾ per combattere quella che abbiamo chiamato la *morale del piacere differito*, questo motivo è ricomparso infinite volte nelle sue opere, inserendosi in modo sempre più essenziale in quello che è il nucleo del suo pensiero. Eppure è un motivo che espositori e critici fanno a gara a lasciare prudentemente da parte o a degnare appena di qualche cenno. L'argomentazione non ammette compromessi: o si crede che l'uomo vive nel presente e che solo le sue presenti energie possono generare la sua attività, e allora anche i « fini intenzionali », i « fini in vista » (*ends-in-view*) valgono unicamente in quanto ci piacciono, in quanto sono capaci di liberare le ener-

¹⁾ *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1949, p. 637. Un'esposizione particolarmente chiara dell'argomento è quella contenuta in *Democrazia ed Educazione*, cit., pp. 134-142.

²⁾ Ved. *L'Ecole et l'Enfant*, p. 42. Nel saggio *Compensazione* (ved. *L'anima, la natura e la saggezza*, trad. Cossa, Bari, Laterza, 1925, pp. 72-98) Emerson, per introdurre la sua idea di una intima forza unitaria ed equilibratrice propria della natura, anche della natura dell'uomo, capace di compensare ogni unilateralità e di arricchire inesauribilmente il significato umano di ogni esperienza, inizia ironizzando su chi predicava una *compensazione* di gioie e dolori presenti mediante castighi e premi ultraterreni: « La legittima conseguenza che il discepolo poteva trarre era: — “Noi avremo i giorni lieti, che i peccatori hanno ora”; — o per arrivare all'estrema deduzione: — “Voi peccate ora; noi peccheremo più tardi; noi vorremmo peccare ora, se noi lo potessimo; ma non essendo felici, attendiamo la nostra rivincita domani”. — L'errore di questa dottrina sta nell'immensa concessione, che i cattivi siano soddisfatti; che la giustizia non si compia nel presente » (p. 73). Riteniamo la citazione utile proprio per mostrare una delle fonti del caratteristico motivo deweyiano che stiamo esaminando. G. CORALLO (*La pedagogia di J. Dewey*, Torino, S.E.I., 1950, p. 145) giudica questo pensiero di Emerson « bislacco », il che sarebbe come dire che è « bislacco » tutto Dewey, sul quale egli per altro scrive 557 pagine senza mai gratificarlo di una tale qualifica.

gie, di organizzare l'attività, di arricchirne il significato presente — oppure non esiste nessun « presente » spirituale, nessun problema morale, nessun momento d'intima concentrazione e riflessione deliberante, insomma nessuna « coscienza », ma siamo tutti nient'altro che legnose mignonette attaccate senza scampo ai fili delle finalità precostituite, buone o cattive che siano.

Non si tratta, si badi, di « eliminare » il concetto di fine, si tratta di capirlo. In sé, un fine vale un altro, giacché « lo sviluppo è il solo fine morale »¹⁾ e perciò i fini hanno un valore solo in rapporto alle situazioni specifiche, essi sono dei *modi* di farle evolvere, sono dei *mezzi* con cui procedere alla loro soluzione, cioè alla eliminazione delle contraddizioni e degli intoppi, alla liberazione delle attività. Ecco perché Dewey, in *Ricostruzione Filosofica*, può dire (ed è questo il primo degli esempi cui alludevamo sopra) che il fine non è mai la *salute*, ma il *vivere sanamente*. « Un uomo che aspira alla salute come a un fine distinto, diviene un infermo, o un fanatico, o un meccanico esecutore di esercizi, o un atleta così unilaterale, che le sue cure per lo sviluppo fisico danneggiano il suo spirito »²⁾. E tuttavia, può aggiungere poco dopo, « se il bisogno e le deficienze di una situazione specifica indicano, come fine e come bene, un miglioramento della salute, allora *per quella situazione*, la salute è il bene ultimo e supremo. Non è un mezzo in servizio di qualc's'altro; ma è un valore intrinseco e finale »³⁾. Il corsivo è mio: esso sta ad indicare il preciso limite in cui va intesa questa *relativa assoltezza* del fine: non esistono fini « inferiori » ai quali non si debba dedicare ogni cura più impegnativa quando ciò sia opportuno,

¹⁾ *Ricostruzione filosofica*, Bari, Laterza, 1931, p. 184.

²⁾ *Op. cit.*, p. 175.

³⁾ *Ibidem*, p. 183.

non esistono fini «superiori» che eliminino automaticamente i concorrenti. Non v'è altro criterio che quello dello sviluppo presente, pieno, armonico, completo.

Naturalmente non è facile far proprio, ad un livello di chiara consapevolezza, questo criterio che pure regge, fortunatamente, gran parte delle valutazioni affidate più all'intuito che alla logica con cui regoliamo di fatto la nostra vita (la «compensazione» di Emerson!). Si presenta spontanea l'obbiezione che la capacità di votarsi ad una idealità, ad un fine futuro, è proprio ciò che distingue l'uomo dall'animale, o l'uomo di carattere dall'abulico. Il valore morale del sacrificio riscuote irresistibilmente la nostra simpatia e la nostra stima. La stessa vita quotidiana ci appare degna di esser vissuta solo se è illuminata da speranze, da ideali, insomma da finalità future. Ma che vuol dire «degna di esser vissuta?» Non è proprio questa la tipica qualificazione dell'esistenza *presente* alla quale le idealità, le finalità, *presenti* anch'esse nella nostra coscienza, conferiscono valore e sapore?

Facciamo un esempio limite, propone Dewey in *Human Nature and Conduct*, un esempio cosiffatto che se l'impostazione ormai nota mantiene anche in rapporto ad esso la sua validità, sia da presumersi che la manterrà in ogni altro caso. Se c'è un caso legittimo di subordinazione del presente al futuro, è quello di chi vuol costruirsi una casa. Infatti di solito ci si costruisce una casa per il conforto e la sicurezza che ce ne verrà in futuro, non per il gusto – o la noia – di costruire.

Ma chi continuasse a vagheggiare il suo bel progetto, non costruirebbe niente. Occorre impegnarsi ora, «seriamente e devotamente», nel nostro compito, questo deve essere *ora* il nostro fine. Esso ci deve bastare, ci deve soddisfare, tutte le possibilità di «controllo» del nostro futuro

sono ora nelle nostre mani, in forma di controllo del nostro presente. Un fine che non sappia regolare, organizzare, arricchire il nostro presente fino a renderlo degno di essere vissuto non è un fine, è una fantasticheria. Per altro «non bisogna confondere l'atto del costruire con la casa una volta che sia stata costruita. Quest'ultima è un mezzo, non un compimento. Ma è tale solo perché entra in una nuova attività che è presente, non futura. La vita è continua »¹⁾. C'è da aggiungere forse che la casa è stata sempre un mezzo: prima un «mezzo procedurale», ora un mezzo materiale che col suo conforto ci aiuta in nuove, diverse «costruzioni»; e prima e dopo ha arricchito e continua ad arricchire la nostra vita, dandole appunto il senso della sua attiva, *costruttiva* continuità. «Insieme costruì e costruisce» potrebbe essere il motto anti-aristotelico dell'uomo qual'è concepito dal Dewey.

Questa continuità dell'attiva esperienza implica la continua ricostruzione del presente col concorso del passato e del futuro – né il presente ha senso senza questo concorso. Le abitudini, le cognizioni del passato devono venire riorganizzate di continuo secondo le linee direttive che si chiamano *finalità*, per conferire «ricchezza di contenuto», «pienezza di significato» al presente, per esaltare la sua «qualità» mediante «quell'appagamento, quel modo di fruizione che è colmare, sviluppare, rinnovare la mente ed il corpo»²⁾.

4. – L'AUTONOMIA DELL'INFANZIA.

Naturalmente, anche accettata questa impostazione, molti sono i problemi che rimangono aperti. In che modo

¹⁾ *Human Nature and Conduct*, cit., p. 269.

²⁾ *Op. cit.*, p. 273.

quest'attività almeno in apparenza personale, egocentrica, potrà farsi «sociale»? In che modo essa potrà farsi attività veramente «intelligente»? In che modo le idealità della convivenza «civile» e della cultura «disinteressata» potranno diventare forze operanti nel soggetto?

Ovvero, per enunciare la questione in termini di interesse: se in generale l'interesse può venire inteso con sufficiente chiarezza come la qualità attiva e dinamica di situazioni esperite, o per usare le parole stesse di Dewey, come il fatto «che la persona si identifica con gli oggetti che definiscono l'attività e che forniscono i mezzi e gli ostacoli alla sua realizzazione»¹⁾, quali sono i caratteri distintivi di quegli interessi dei quali l'educatore non potrà non preoccuparsi in modo particolare, voglio dire degli interessi sociali e intellettuali?

A queste legittime domande sarà bene rispondere mettendo nello stesso tempo in guardia contro i pericoli che esse possono nascondere. La preoccupazione di promuovere determinati interessi piuttosto che altri può risolversi facilmente nella tendenza a restaurare, sotto mentite spoglie, una forma di educazione «eteronoma», vale a dire di intervento e regolazione dall'esterno, con mezzi forse più raffinati di quelli usati in passato, ma con risultati non perciò meno lesivi di quell'«autonomia dell'infanzia» della quale il Dewey è forse, dopo Rousseau, l'assertore più convinto e deciso.

Nel *Mio Credo pedagogico*, dopo aver dichiarato che l'«educazione... è un processo di vita, e non una preparazione al vivere futuro», che «il processo e il fine dell'esperienza sono un'unica e medesima cosa», che le forme di vita dell'educazione genuina devono essere «degne di

1) *Democrazia ed Educazione*, cit., p. 185.

esser vissute per se stesse », il Dewey pone in guardia non solo contro l'errore di chi reprime gli interessi infantili, ma anche contro l'opposto errore di chi crede di promuoverli « lusingandoli », stimolando a vuoto le emozioni ecc. ¹⁾. Anche questo è un attentato all'autonomia dell'infanzia, giacchè gli interessi sono « segni e sintomi di forze in processo di sviluppo » rispetto alle quali l'allettamento indebito può significare « sostituire il transeunte al permanente » ²⁾.

L'educatore unicamente intento a soddisfare le disposizioni già formate, preoccupato di sfruttarle per « annettere qualche aspetto seducente » a materiali, a finalità che egli sa non per se stessi interessanti, non fa altro che cristallizzare un qualche interesse che giudica « utile », così com'è al momento, in rapporto a un'astratta rappresentazione statica dell'*optimum* sociale e intellettuale cui vuol far giungere l'allievo. È questo un modo di « corrompere con l'offerta del piacere », è un portato della falsa pedagogia dell'interesse, di quella pedagogia « molle » che Dewey definisce « teoria educativa da cucina popolare » ³⁾.

Non nel « piacere » sta l'arricchimento dell'esperienza, o meglio nel genere di piacere che s'usa offrire di solito ai ragazzi, ma nel promuovere la consapevolezza crescente della sua continuità, ch'è assicurata dalla rielaborazione intelligente delle acquisizioni del passato e controllata dai « fini » situati nel futuro. Ecco infatti come Dewey sintetizza, con quella che egli chiama una « definizione tecnica » l'essenza dell'educazione: « ricostruzione o riorganizzazio-

¹⁾ *My Pedagogic Creed* (1897), in *Education Today*, New York, G. P. Putnam's Sons, 1840, pp. 5, 6-7, 12, 14.

²⁾ *My Pedagogic Creed*, op. cit., p. 14.

³⁾ *Democrazia e Educazione*, cit., p. 170.

ne dell'esperienza, che accresca il significato dell'esperienza e che aumenti la capacità a dirigere il corso dell'esperienza seguente. L'incremento del significato corrisponde all'aumentata percezione del nesso e della continuità delle attività nelle quali siamo impegnati »¹).

Mentre da un lato l'educatore deve sforzarsi di avere la visione prospettica più esatta possibile del significato degli interessi presenti del fanciullo, egli tradisce il suo compito se crede di poter sfruttare tale conoscenza nei modi ben noti, in omaggio a qualche suo ideale statico. Soltanto da genuini impulsi che liberamente si arricchiscono di « significati » germina il *nuovo*, il vero *progresso* della cultura e della vita sociale: il culto per l'autonomia dell'infanzia ed il culto del pieno e armonico sviluppo dell'umanità sono una sola e medesima cosa. Questo è il vero significato della *fede nell'educazione*; è in questo senso che « l'educazione è il metodo fondamentale di progresso sociale »²). Tutto quel più specifico avviamento alla socialità attraverso la pratica stessa della socialità, di cui diremo in seguito, sarebbe privo di un vero significato progressivo se non ci fosse questa fede nelle intime forze creative e rinnovatrici dell'individuo, se gli intimi impulsi non fossero considerati come « i perni sui quali ruota la riorganizzazione delle attività », come i fattori di rinnovamento atti a « dare nuove direzioni ai vecchi abiti e mutare la loro qualità »³).

Dovrebbe essere chiaro che tutto ciò non significa affatto esaltare uno sviluppo anarchico di impulsi disordinati. Dewey usa spesso il termine impulso accoppiato ad istin-

¹) *Democrazia e Educazione*, cit., p. 103.

²) *My Pedagogic Creed*, cit., p. 15.

³) *Human Nature and Conduct*, cit., p. 93.

to, per mettere in rilievo il fatto che nell'uomo non esistono disposizioni ereditarie organizzate ed adattate in modo definito e rigido, che perciò ogni azione utile ha bisogno di essere *appresa*. Fare che ciò avvenga in situazioni adatte, in un ambiente sociale, rispondere alle richieste di chi vuole apprendere non significa interferire dannosamente nel processo di sviluppo. Dannosa interferenza è invece ogni tentativo di coartare quello sviluppo reprimendo o favorendo indebitamente questo o quell'impulso, questo o quell'interesse particolare. Solo nello spontaneo apprendimento di nuovi abiti d'azione «è possibile per l'uomo imparare l'abito di imparare. Allora il miglioramento diviene un cosciente principio di vita»¹⁾). E solo così si realizza quello che è il vero scopo dell'educazione: «*permettere agli individui di continuare la loro educazione*»²⁾). Del resto questa spontaneità dell'apprendere ch'è presente nel fanciullo non coartato e represso, non comporta affatto un alleggerimento del compito dell'insegnante, anzi «il problema per l'educatore progressivo è più arduo che per l'insegnante della scuola tradizionale»; egli deve saper «prevedere» gli sviluppi possibili delle attività e interessi degli allievi, e deve soprattutto sapere, in conseguenza, «scegliere e disporre le condizioni che influenzano la loro presente esperienza»³⁾).

¹⁾) *Human Nature and Conduct*, cit., p. 105 n.

²⁾) *Democrazia e Educazione*, cit., p. 134.

³⁾) *Experience and Education* (1938), tradotto in italiano da Ernesto Codignola (*Esperienza e Educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949), pp. 66-67 della traduzione. Quest'operetta è specialmente interessante in quanto critica molte false interpretazioni dell'attivismo. Già nell'articolo *How Much Freedom in New Schools?* (1930), ristampato in *Education Today*, pp. 216-233, egli reagì apertamente all'uso della frase «child-centered schools» come slogan inteso a sottovalutare l'importanza dell'azione del docente e a concedere campo libero all'improvvisazione e all'anarchia.

Insomma il rispetto dell'autonomia dello scolaro, se da un lato vieta perentoriamente il ricorso alla repressione, il tentativo di ovviare all'indisciplina e all'indolenza, vale a dire ai normali prodotti di situazioni psicologiche distorte e caratterizzate da conflitti più o meno latenti, con il sovrapporvi nuovi artificiali conflitti (fra capriccio e paura della punizione, fra pigrizia e speranza di un premio, ecc.), dall'altro lato vieta in modo non meno perentorio che si corrompa l'animo infantile creandogli intorno una situazione, estremamente artificiale anch'essa, di morbosa mollezza, di compiaciuta tolleranza, di viziata condiscendenza. L'autonomia dell'infanzia si rispetta unicamente rispettando (e non lusingando) gli interessi dell'infanzia, dando ad essi occasione di estrinsecarsi in un ambiente naturale e non viziato, dove cioè naturalmente si incontrino difficoltà, ostacoli, problemi di ogni genere: l'importante è che si tratti, per quanto è possibile, di difficoltà e ostacoli che al bambino normale *interessi* di superare con le proprie forze.

5. — CRITERIO PSICOLOGICO E CRITERIO SOCIALE : LA FEDE
NELLA LORO COINCIDENZA.

Nel capitoletto precedente s'è già implicitamente risposto alle domande formulate all'inizio dello stesso, circa la genesi degli interessi « intellettuali » e « sociali ». Tali interessi sono un prodotto spontaneo dell'interazione degli impulsi e degli abiti con un ambiente naturale e sociale adatto. Allora essi si sviluppano spontaneamente in forme sempre più ricche e più complesse. Come tutti gli interessi, anche quelli intellettuali e sociali non solo, com'è naturale, non vanno repressi, ma non vanno neppure lusingati (pena l'intellettualismo e il conformismo). Tuttavia queste enun-

ciazioni possono sembrare astratte e generiche, possono ingenerare dei dubbi circa la loro capacità di fungere in pratica da valido criterio direttivo.

Probabilmente il lettore che non abbia ben penetrato lo «spirito» della pedagogia deweyiana, e soprattutto le premesse della sua filosofia e della sua logica, difficilmente riesce a rendersi ragione di questa specie di «coincidenza» che il Dewey sembra presupporre fra il criterio psicologico-individuale e il criterio sociale impiegati a valutare lo sviluppo dell'individuo. Sembra che fra il lato psicologico e il lato sociale del processo educativo di cui si parla in *My Pedagogic Creed*¹⁾, sia presupposta una sorta di *armonia prestabilita*. Se il criterio con cui si valuta «psicologicamente» il valore di una esperienza, e persino il valore delle finalità e degli ideali in essa presenti, è unicamente quello della pienezza, ricchezza, continuità dell'attività compiuta, se ogni altra valutazione è giudicata estrinseca ed arbitraria, non riuscirà allora altrettanto estrinseco anche il criterio sociale? L'attività infantile non trova forse assai spesso sulla sua strada degli ostacoli di natura sociale, donde naturali sviluppi in senso particolaristico, egoistico, antisociale? L'interesse intellettuale, quel gusto dell'apprendere la cui formazione è naturale e spontanea, non può svilupparsi anche in senso particolaristico, come gusto personale e insensibilità verso gli altri? La crudeltà infantile non ha forse origine dalla curiosità? E fra gli adulti non è facile imbattersi in individui dalle spiccate doti in-

¹⁾ Pag. 4; poco più innanzi si dichiara che i due lati sono «organicamente collegati»: «.... l'individuo da educare è un individuo sociale, e.... la società è un'unione organica di individui. Se eliminiamo dal fanciullo il fattore sociale non ci resta che un'astrazione, se eliminiamo dalla società il fattore individuale non ci resta che una massa inerte e senza vita» (p. 6).

tellettuali disgiunte da positive attitudini sociali, e viceversa?

Il Dewey risponderebbe che proprio perché l'ultima obbiezione enuncia un fatto reale, proprio perché noi constatiamo che qualità intellettuali e morali *possono* andare disgiunte, occorre trovare un metodo capace di riunirle, e che questo metodo sarà necessariamente un metodo educativo, e non potrà esercitarsi altrimenti che liberando le capacità e le energie dell'individuo. Questa liberazione non sarebbe totale e soddisfacente se non avvenisse nella direzione della socialità, giacché altrimenti almeno un gruppo di «impulsi» rimarrebbe soffocato: gli impulsi sociali¹⁾.

E che vi siano degli impulsi o istinti sociali, è cosa della quale il Dewey non ha mai dubitato. Essi anzi tengono il primo posto tra quelli «che hanno peso nell'educazione», e fra essi ha un ruolo preminente l'«istinto del linguaggio», che è «la forma più semplice dell'espressione sociale del fanciullo»²⁾. Forse è interessante notare che l'espressione «istinto sociale» di *Scuola e Società* (1899) è diventata «impulso sociale» in *Human Nature and Conduct* (1922), probabilmente in relazione al fatto che «la parola impulso suggerisce qualcosa di primitivo, ancora libero, non diretto, iniziale»³⁾. Infatti, sebbene non ci consti che Dewey abbia mai compiuto un'analisi minuta al riguardo, è evi-

¹⁾) «Finché esiste un qualunque impulso sociale, una attività che si isoli recherà intima insoddisfazione e comporterà una agitazione volta a procacciare dei beni compensativi, non importa quali piaceri o successi esterni ne acclamino il corso» (*Human Nature and Conduct*, cit., p. 293).

²⁾) *Scuola e Società*, trad. Codignola e Borghi, Firenze, La Nuova Italia, 1949, p. 33.

³⁾) *Human Nature and Conduct*, cit., p. 105 n.

dente che per lui non esiste nessuna specifica struttura nervosa o complesso di strutture per cui si possa parlare di *istinto sociale* nello stesso senso in cui si parla di *istinto di nutrizione*. Sono evidentemente da considerarsi impulsi sociali tutti quegli impulsi attivi che non possono estrinsecarsi adeguatamente e fondersi in armoniosa sintesi ove non vi siano larghe possibilità di interazione con un ambiente sociale. Il linguaggio è ottimo esempio, e non c'è bisogno di essere psicologi per annoverarne tutta una serie. E il progresso intellettuale, come il superamento dell'egocentrismo, sono connessi strettamente a quello del linguaggio e all'interscambio di suggestioni, informazioni, punti di vista ch'è l'essenza delle relazioni sociali¹⁾). Ad un livello progredito, la stessa *continuità* dell'esperienza esige la sua diramazione in canali sociali in parte senza ritorno – e diventa una continuità oltre la morte. Naturalmente non si tratta mai, né negli stadi di sviluppo più primitivi, né in quelli più progrediti, di un'azione unilaterale, di una sorta di imposizione più o meno larvatamente tirannica di un soggetto in sviluppo sugli altri soggetti. Ogni tirannia è in realtà povertà e schiavitù. Giacché nell'uomo c'è una pressoché inesauribile varietà di impulsi attivi che soltanto una corrispondente varietà di esperienze può liberare con relativa completezza, l'uomo ama naturalmente la varietà e perciò ama naturalmente l'altro uomo, che è il fattore di varietà e di arricchimento di gran lunga più

¹⁾ Circa il rapporto fra valori sociali e pensiero riflessivo cfr. quanto s'è detto a p. 29 sgg. Il V capitolo di *Experience and Nature* (Chicago, Open Court Publishing Co., 1925) è particolarmente dedicato all'esame di quel processo, che culmina in «quella esperienza partecipata che è il più grande dei beni umani». La concezione di Dio come amore ben mostra che la piena «partecipazione» è anche illuminazione e saggezza (p. 202).

soddisfacente che gli sia dato d'esperire. Che il processo possa deviare dalla sua linea di sviluppo naturale, che l'unilateralità, la costrizione, il conflitto artificialmente provocato, possano scavare un solco fra una (relativa) intelligenza e le attitudini sociali, tutto ciò, ripetiamo, costituisce una prova di quanto possa nuocere una educazione cattiva o mancata e con ciò l'incentivo maggiore a che ci si sforzi di realizzare metodi educativi migliori.

Il criterio psicologico, il criterio che tiene conto in primo luogo dell'arricchimento progressivo delle capacità attive dell'individuo si converte perciò obbiettivamente nel criterio sociale, in quello cioè che tien conto essenzialmente della natura e complessità ed equilibrio delle relazioni che l'individuo stabilisce con l'ambiente sociale, ossia in una parola, del suo *valore sociale*¹⁾. Che d'altronde questo valore non possa mai essere inteso come semplice *utilità* sociale in senso meccanico e conservatore, come se il tipo presente di società fosse il migliore immaginabile, come se non abbisognasse soprattutto della fresca ventata di rinnovamento che solo la spontaneità individuale porta seco, è cosa che il buon senso non meno che molti degli argomenti già addotti ci dispensano dal trattare a parte.

Si badi per altro che la coincidenza fra i due criteri, per quanto appaia largamente suffragata dall'esperienza, non si realizza *in toto*; è una coincidenza, « al limite » e pertanto non è da presumersi che l'esperienza possa mai *verificarsi* completamente. Perciò s'è usata la parola *fede*. Parlare di una *fede nell'educazione* significa infatti parlare di fede

¹⁾ « Una società di liberi individui in cui tutti, mediante l'opera personale, contribuiscono alla liberazione ed all'arricchimento della vita degli altri, è il solo ambiente in cui un individuo possa realmente svilupparsi in modo normale nella sua piena misura ». *The Need for a Philosophy of Education* (1934), in *Education Today*, cit., pp. 294-95.

nel potenziale identificarsi di progresso individuale e progresso sociale. Ma l'uso della parola *fede* non serve soltanto a mettere in rilievo l'aspetto volontaristico della missione educativa, che innegabilmente si ridurrebbe a *routine* da farmacista senza vocazione, il giorno che volesse limitare i suoi compiti alle ricette garantite; vuol dire anche riqualificare lo stesso termine *fede* nel significato costruttivo ed antimagico di forza che muove un processo reale d'esperienza nella direzione ch'è implicita nelle possibilità dell'esperienza medesima ¹⁾.

6. — L'INTERESSE E GLI INTERESSI.

Da tutto quanto s'è detto, una cosa dovrebbe apparire evidente: la convenzionalità, provvisorietà e modificabilità di qualunque suddivisione, di qualunque elenco o genetico o sistematico dei singoli interessi. Giacché l'attiva esperienza è diversa in ogni individuo, giacché vi è diverso in qualche misura anche il patrimonio di impulsi, istinti, tendenze, ecc., a rigore bisognerebbe dire che gli interessi di ciascuno sono unici per qualità e irripetibili, essendo essi ad un tempo un prodotto ed una condizione della sua attività. Persino la suddivisione degli interessi in immediati e mediati è relativa: gli interessi sono tutti, in certa misura, mediati, giacché *immediatamente* e solo immediatamente piacevole potrebbe essere soltanto una attività senza valido *significato* cosciente. Una siffatta attività non è, si badi, esclusivamente possibile in rapporto ai « bassi » appe-

¹⁾ La nostra è non solo un'interpretazione dell'uso che Dewey fa, in varie occasioni, dell'espressione « fede nell'educazione ». L'argomento è affrontato di proposito dal Dewey medesimo nell'articolo *Education as Religion* (1922), in *Education Today*, cit., pp. 144-49.

titi del cibo, del sesso, ecc., ogni struttura psichica può pervertirsi nel gusto esclusivo di qualche stimolazione specifica. I *piaceri di contatto* che Dewey contrappone al *piacere dell'attività* possono essere di assai svariata natura: « È altrettanto facile creare un appetito dell'occhio o dell'orecchio per qualche sensazione piacevole, quanto abituare il senso del gusto a qualche sapore »¹⁾. Si potrebbe aggiungere che le più « alte » funzioni psichiche possono subire un analogo pervertimento, quando cessano di esser fattori di reale coordinazione dell'attività per trasformarsi in meccanismi autosufficienti ed autonomi, produttori instancabili di « raffinati » piaceri. L'ubriacone, il puro dialettico e il puro estetizzante non occupano livelli morali molto diversi.

Ora un interesse puramente immediato avrebbe un carattere in certo modo analogo a quello dei « piaceri di contatto », almeno nel senso della *puntualità*. Nel già menzionato saggio del 1896 da cui è tratta la citazione precedente Dewey non mostra di avvedersi della difficoltà, e parla di una espressione diretta, immediata dell'io, dove « lo scopo è l'attività presente », nella sua assoluta puntualità, e vi riconosce la presenza di un *interesse* malgrado abbia detto poche righe prima che « per spiegare l'interesse in modo completo, occorre scorgervi un'attività dell'io, che implichi un contenuto intellettuale e che prenda coscienza di se stessa grazie ad un sentimento di valore ». Quest'interesse immediato, egli dice, non si può considerare come residente nell'oggetto, perchè in realtà « il colore chiassoso, il bel suono che interessano il bambino sono essi stessi delle fasi della sua attività organica »²⁾. Ora a noi pare che

¹⁾ *L'Ecole et l'Enfant*, cit., p. 51.

²⁾ *Ibidem*, pp. 57-58. Il corsivo nella prima citazione non è nel testo,

un'attività così parziale e meramente sensoria, se pur non deve venir identificata coi semplici *piaceri di contatto*, certo sarebbe meglio considerarla a parte, in un capitolo sulla *curiosità*. La curiosità può avviare all'interesse, ma non è l'interesse, giacché non è mossa dall'esperienza di passate attività complesse, ma piuttosto da una sorta di gusto sensorio-percettivo, utilissimo ma effimero. Dewey non rileva esplicitamente neppure in seguito questa differenza fra curiosità e interesse¹⁾, ma certo si avvede della contraddittorietà del concetto di « interesse immediato », tant'è vero che in *Democrazia ed Educazione* non solo non riprende la distinzione fra interesse immediato e mediato, ma usa in senso detrattivo l'aggettivo « estetico » con cui aveva qualificato in precedenza le esperienze affini a quelle ove si estrinsecherebbe un interesse immediato. Egli distingue ora fra compiacimenti *estetici*, che hanno carattere ristretto o rappresentano evasioni dalla realtà, e la vera esperienza *artistica* nella sua pienezza, e dichiara che « l'ideale dell'interesse è esemplificato dall'atteggiamento artistico »²⁾. L'arte, si sa, è mediazione; è quindi legittimo pensare che tutto ciò equivalga a negare le possibilità che l'interesse abbia carattere immediato, coerentemente del resto al fatto che in *Democrazia ed Educazione* l'interesse è definito, come si è visto, in termini di processo temporale.

La classica distinzione fra interesse diretto e indiretto, mediato e immediato, non ha dunque che un valore con-

¹⁾ Della *curiosità* Dewey tratta solo occasionalmente e la definisce, con frase suggestiva ma generica, come un dinamico « tendere oltre dell'esperienza » (*Dem. e Educ.*, cit., p. 280).

²⁾ *Democrazia ed Educazione*, cit., p. 182. Naturalmente potrà essere discutibile quest'uso dei vocaboli *estetico* e *artistico* (che pure è in accordo con la loro origine linguistica), il che però non infirma la validità della distinzione.

venzionale, piuttosto incerto, e poco può aiutarci nella pratica educativa. Non vi è in proposito altro criterio saldo fuorché il valutare caso per caso le possibilità effettive che un determinato oggetto venga immesso proficuamente in un corso d'attività, rimanendo come integrato ed assorbito in esso. Ciò vale per gli oggetti materiali come per quelli intellettuali, per una macchina da scrivere come per le formule matematiche¹⁾.

Il distinguere poi gli interessi in «elevati» e «bassi», «spirituali» e «materiali», «ricchi» e «poveri» è certamente lecito, purché si tenga presente che si tratta di metafore più o meno felici e che, mentre l'uso di espressioni metaforiche è pressoché indispensabile, lo scambiare le metafore con la realtà è pericoloso quando non è grottesco. Gli interessi «elevati», ad esempio, non è detto che riguardino strutture nervose anatomicamente più «alte», e neppure che si possano considerare tali semplicemente rapportandoli ad una gerarchia fissa di valori.

Una trattazione più minuta e analitica dell'argomento non può farsi che in concreto. Così le particolari concezioni del Dewey circa la genesi e lo sviluppo dei vari interessi si dovranno esaminare in relazione alle esperienze didattiche da lui promosse o da lui ispirate. Ma un tale esame riuscirebbe infruttuoso, ove si compisse a prescindere da un adeguato intendimento del modo in cui egli imposta il problema dell'interesse, in connessione coi motivi caratteristici del suo pensiero. Lo scopo prefissoci nelle pagine

¹⁾ *Ibidem*, p. 181. Le osservazioni di G. Corallo su pretese contraddizioni del Dewey circa la possibilità o meno di *rendere* interessante per il fanciullo un oggetto che già non lo sia (cfr. *op. cit.*, pp. 148-49) mi sembrano campate per aria; esse dimostrano, ed è perciò che ne faccio cenno, che si può aver letto pressoché tutto Dewey e non essere riusciti ad assimilare quasi affatto né il concetto deweyiano di interesse, né quello del fine come «mezzo d'azione».

che precedono sarebbe largamente raggiunto ove esse abilitassero ad imprendere con profitto questo più particolare esame degli interessi deweyiani, che intendiamo compiere non più in forma astratta, ma in termini di realizzazioni educative e di vita scolastica **in atto**.

LA SCUOLA PROGRESSIVA

1. - EDUCAZIONE IN CAMMINO.

Forse il titolo trascelto per questo capitolo ha bisogno di una giustificazione. Il nostro intento è quello di esaminare brevemente i modi in cui le formulazioni dewyiane che si sono andate fin qui esponendo e che costituiscono, a nostro avviso, il fondamento filosofico più coerente dell'attivismo pedagogico, possono tradursi e si sono in buona parte effettivamente tradotte in criteri didattici concreti, in reale prassi educativa. Il termine « scuola progressiva » è termine generico invalso nell'uso americano per indicare le « scuole nuove » in tutta la loro varietà, e perciò in pratica quasi coincide con quello di « scuola attiva » ch'è da noi il più diffuso; esso presenta tuttavia una sfumatura di significato che merita d'essere sottolineata. Il « progresso » è concepito dalla coscienza moderna come svolgimento indefinito, e non come l'approssimarsi ad una meta prefissa e stabile. L'espressione « scuola progressiva » è perciò equivalente a « scuola in svolgimento » o anche a « scuola sperimentale », e non già nel senso che pur mancando ancora di una fisionomia definitiva, sia tuttavia in attesa di assumerla, o che stia sperimentando vari metodi onde fissarsi poi su quelli che risulteranno assoluta-

mente i migliori. Svolgersi, sperimentare, rinnovarsi è della natura stessa di ogni « progresso ». Una scuola progressiva potrà avere bensì programmi e metodi suoi, ma non potrà attribuir loro quel valore quasi feticistico che le scuole tradizionali danno ai propri. E in ciò non giuoca soltanto né prevalentemente l'effettiva carenza di una già costituita « tradizione »: una scuola « progressiva » non potrà mai cristallizzarsi in formule definite senza con ciò stesso negare la propria essenza.

L'espressione « scuola progressiva » dovrebbe insomma costituire un motivo di riflessione per coloro che si aspettassero da noi una esposizione dettagliata di *com'è* in pratica la scuola attiva d'attuazione o ispirazione deweyiana. A parte il limite dello spazio, per cui rimanderemo il lettore desideroso di notizie più ampie e particolareggiate alle fonti dirette, tutto ciò che potremo riferire avrà valore *esemplificativo*, non *esemplare*, non *paradigmatico*. L'« educazione progressiva » non ha una sua formula, non è una cosa fissata e definita¹⁾, non ha e non deve avere un corpo di materie, ci programmi e di metodi da applicarsi comunque e dovunque. Ove ciò accadesse, sarebbe veramente la fine delle scuole progressive che « si trasformerebbero in un'altra specie di scuole formali, con l'unica differenza che avrebbero un diverso complesso di convenzioni »²⁾.

L'educazione nuova si differenzia da quella tradizionale anzitutto per una radicale diversità di atteggiamento, diversità che si esprime nella sua acuta consapevolezza della propria natura problematica: « La semplice scoperta

¹⁾ *Why have Progressive Schools?* (1933), in *Education Today*, Putnam, New York, 1940, p. 275 [Trad. italiana, presso « La Nuova Italia », Firenze, 1950].

²⁾ *How Much Freedom in New Schools?* (1930), *ibidem*, p. 221.

che l'educazione è anzitutto un problema aperto allo studio, all'investigazione e alla ricerca, ed un problema così complesso e variamente articolato da richiedere applicazione prolungata e totale, segna già per se stessa un rivoluzionario ripudio del vecchio atteggiamento »¹⁾

Del resto il lettore italiano dovrebbe avere piuttosto familiare questo concetto dell'educazione come processo problematico, come perenne «farsi»; il maggior merito della pedagogia idealistica è stato senza dubbio quello di ingenerare sfiducia nelle formule bell'e fatte e di fidenza per i programmi pedanteschi e per i mille artifizi della didattica. Soltanto che in Italia siamo altresì, con strana contraddizione, sempre disposti a porre i problemi educativi in termini di «riforme» da attuarsi con tanto di sigillo dello Stato. Tutta la nostra consapevolezza filosofica e critica par che naufraghi miseramente non appena s'affaccia qualche possibilità di «rinnovare» dall'alto ciò che pare non voglia rinnovarsi dal basso, mentre il primo passo sarebbe che noi facessimo seriamente, ciascuno per la parte che gli compete, ciò che attualmente è richiesto dagli ordinamenti che ci sono, chiedendo solo, volta per volta, quelle poche modifiche che sono veramente indispensabili. La situazione scolastica nostra è così diversa, soprattutto organizzativamente, da quella americana, che potrebbe sembrare assurdo ogni tentativo di trasportarvi esigenze ivi maturate: eppure se potessimo far nostra un po' di quella sana diffidenza per gli interventi accentuatori e livellatori, un po' di quello spirito antiburocratico degli anglosassoni che ha dato frutti così conspicui proprio nel campo educativo, una qualche utilità ne potremmo trarre. Potremmo assuefarci a pensare che almeno per ciò che concerne la

¹⁾ *The Direction of Education* (1928), *ibidem*, p. 201.

diffusione dei metodi attivi nessuna maggiore iattura ci potrebbe capitare che il vederceli imposti per legge o per regolamento. Nel saggio da cui s'è tratta l'ultima citazione, e che investe appunto il problema di come « dirigere » l'educazione, Dewey, scartata senz'altro l'opportunità di un intervento governativo federale, s'affida all'iniziativa ed alla buona volontà degli uomini della scuola stessa. Tutto ciò può sembrare ingenuo, eppure o saremo anche noi così ingenui e idealisti da credere che l'educazione nuova la fanno le idee nuove che maturano nel cervello degli educatori e penetrano pian piano nella coscienza pubblica, oppure saremo così scaltri e realisti da aspettare il colpo di bacchetta magica del ministero competente. Ad ogni modo, ecco l'opinione del Dewey: « Una direzione che non sia ufficiale può essere soltanto intellettuale e morale. Essa è non soltanto direzione *nell'educazione*, ma è direzione *mediante* l'educazione, piuttosto che per mezzo della legge e dell'autorità governativa »¹⁾.

Se noi educatori saremo capaci di educarci, sotto la scorza dei vecchi ordinamenti potrà cominciare a scorrere linfa nuova – ciò che pochi oggi fanno qua e là, potremo farlo in molti, in ogni città e in ogni piccolo comune, purché non ci si lasci traviare dall'illusione mitica delle formule perfette, purché i nostri contributi siano seri e meditati e non semplici omaggi ad una nuova moda.

È con questo spirito che occorre considerare anche il contributo del Dewey che è pure il più importante fra quanti sono stati apportati finora all'educazione nuova. La nuova scuola è in cammino, ma non cammina da sola, cammina, piaccia o non piaccia, con le nostre gambe.

¹⁾ Art. cit., p. 200.

2. — LA VITA INFANTILE E LA SUA CONTINUITÀ: GIOCO E LAVORO.

Un fatto curioso relativo alla considerazione in cui è generalmente tenuta la pedagogia è il seguente: si direbbe che la pedagogia sia cosa che riguarda soltanto l'insegnamento elementare, almeno a giudicare dalla mancanza quasi totale d'interesse per tale materia che contraddistingue gli insegnanti medi e universitari, eccezion fatta (e non sempre) per coloro che la insegnano. Non si ammette che un maestro possa essere totalmente digiuno di nozioni pedagogiche, ma per l'insegnante medio si crede sufficiente il sicuro possesso della disciplina che deve insegnare. Cosa questa più volte lamentata dal Dewey, cosa tuttavia che in Europa e specialmente in Italia è anche più generalizzata, oggi, che in America. Il fenomeno ha certo molte cause d'ordine svariato, fra le quali non ultimo il fatto che la pedagogia è considerata una materia d'indole quasi « professionale » (salvo che coincida con la filosofia in modo sufficientemente generico perché ogni buon filisteo della scuola si senta esentato dall'occuparsene più in particolare); la cultura dell'insegnante medio è invece tutta « liberale », anche se poi non di rado si risolve nella più arida « routine » didattica che sia dato immaginare. Ma una causa più profonda è forse da ricercarsi nel fatto che la scuola elementare è veramente la posizione chiave del sistema scolastico: se si mutano i sistemi della scuola elementare, ben presto tutta la scuola sarà mutata. Fin che quelli reggono, l'insegnante medio potrà realizzare di più affidandosi all'estro individuale e all'incontro simpatetico della sua personalità con quella degli alunni, che fidando in generalizzazioni o troppo vecchie o troppo nuove. Negli alunni che egli ha davanti, lo spacco intimo fra scuola e vita c'è già:

si tratta al massimo di non approfondirlo, eliminarlo sarebbe ambizione eccéssiva. Quello spacco si è determinato sin dai primi anni delle elementari. Quale ne è la ragione?

La ragione è molto semplice. Il bambino abituato a vivere con pienezza la sua esperienza presente si è trovato d'un tratto a dover acquisire, attraverso ripetizioni che nessun artifizio può esimere dall'essere monotone, determinate abilità e nozioni che non hanno quasi nessun significato *presente*, ma che sono soltanto strumenti per un futuro più o meno lontano. Anche il bambino *vorrebbe* padroneggiare quei mezzi, ma ben presto è deluso dalla difficoltà dell'impresa, dal carattere unilaterale dell'attività cui deve sottoporsi, e soprattutto dal fatto che il momento gioioso, consumatorio gli sfugge sempre davanti: quand'è padrone del leggere, dello scrivere e del far di conto, ha ben poco tempo e voglia di servirsene lui, per fini suoi. Se ne servono gli altri per fargli apprendere altre abilità e nozioni, utili sempre per il futuro, ma assai povere di significato effettivo in rapporto a quello che è il suo mondo *presente* di emozioni e di interessi.

Aprendo la sua piccola scuola sperimentale presso l'Università di Chicago, nel 1896, Dewey non aveva un programma preciso da attuare, ma dei problemi da risolvere: come mantenere l'unità fra scuola e vita? Come fare apprendere nozioni « che abbiano un valore positivo ed un significato reale nella vita stessa del bimbo »? Come legare il leggere, lo scrivere e il far di conto alla sua naturale esperienza ed attività quotidiana? Come ottenere un'attenzione individuale spontanea? A queste quattro domande dovevano in un certo senso rispondere i 15 fanciulli fra i sei e i nove anni che egli, coi suoi collaboratori, ospitava in una casetta della 57^a strada. Il modo di interrogarli fu però alquanto originale: essi furono fatti giocare, o meglio la-

vorare a lavori impegnativi e piacevoli come giochi — cucinare, cucire, filare, tessere, piallare, inchiodare, ecc. —, furono fatti disegnare, modellare, cantare, conversare su ciò che facevano e su ciò che li circondava, furon fatti leggere e scrivere in rapporto alle altre attività, con sistemi che oggi diremmo « globali »; e ciò senza innaturale uniformità, in piccoli gruppi o individualmente, salvo il costituirsi di forme spontanee di collaborazione. La risposta consistette in ciò che, quei fanciulli impararono con gioia assai più di quel che non si impari di solito con sforzo penoso, e ritornarono l'anno seguente più numerosi, sicché la scuola andò ingrandendosi d'anno in anno, e finì col l'ospitare bambini dai quattro ai quattordici anni.

Chi volesse conoscere nei particolari la meravigliosa storia di questa « scuola - embrione » donde si svilupparono gran parte dei più seri tentativi d'educazione attiva, può leggere gli scritti del Dewey che ne trattano ¹⁾). Qui vogliamo rilevare come non solo l'interesse del Dewey si rivolgesse anzitutto alla scuola elementare, ma si concentrasse all'inizio su di un periodo della vita infantile, quello dai sei ai nove anni che è proprio il periodo in cui si determina, di solito, lo spacco cui accennavamo sopra. È in quegli anni che il bambino tende a passare spontaneamente da occupazioni giocose ad attività più continuative, più « serie », è in quegli anni che nasce in lui l'esigenza dell'autodisciplina, in connessione anche con una viva tendenza alla socialità. Sono gli anni insomma nei quali s'inizia e si afferma il processo di passaggio dal *gioco* al *lavoro*. La scuola

¹⁾ *Scuola e Società*, trad. Borghi e Codignola, La Nuova Italia, Firenze, 1949 (v. particolarmente l'Appendice); *The School and the Child*, essays edited by J. Findlay, Blackie and Sons, London, 1907, pp. 63-93. L'espressione « école-embryon » è del Wallenrod (*J. Dewey, éducateur*, Jouve et Cie, Paris, 1932, p. 104).

tradizionale anziché aiutare il fanciullo in questa delicata fase di transizione, lo ostacola nel piú dannoso dei modi, rendendo il lavoro scolastico sinonimo di attività unilaterale e coattiva, e spingendolo perciò per reazione a prolungare nella vita extrascolastica la fase delle attività disperse e frammentarie, che anziché mantenere un loro valore autonomo, finiscono ora coll'assumere una più o meno inconsapevole funzione compensativa nei riguardi della monotonia e dell'unilateralità scolastica. I maestri si lamentano spesso che gli allievi, soprattutto quelli più grandicelli, mancano di veri interessi. E come potrebbero averne se è vero che ogni interesse è relativo ad attività reali, impegnative e continuative, e se la scuola perviene ben presto ad eliminare siffatte attività dalla vita del fanciullo, sia da quella scolastica, sia da quella extrascolastica? Queste nostre osservazioni potrebbero sembrare esagerate e forse lo sono, ma solo nel senso che fortunatamente il maestro capace sa sfruttare ogni possibile appiglio per uscire da quel circolo chiuso, riducendo al minimo l'aspetto coattivo dell'insegnamento e promuovendo tutte quelle attività che anche una scuola tradizionale può ospitare senza scandalo fra le sue mura. Esse tuttavia ci servono a meglio comprendere l'importanza grandissima che il Dewey attribuisce a quella fase della vita del fanciullo sulla quale s'era concentrata la sua attenzione e intorno alla quale s'erano andate organizzando le sue ulteriori esperienze, s'era andata articolando la sua scuola, fino a comprendere da un lato un giardino d'infanzia e dall'altro i corsi elementari superiori, quelli che in America corrispondono alla nostra scuola media. Nello sviluppo di quella « scuola - embrione » la soluzione nuova e originale del problema del passaggio dall'attività giocosa a quella « seria » rappresentò, se mi si scusa l'immagine vieta, il *cuore* — come intorno al

cuore si dice che vadano articolandosi le membra degli embrioni viventi. E le osservazioni fatte sopra ci possono anche aiutare a cogliere in tutta la loro portata le parole seguenti con cui il Dewey riassume il nòcciolo dell'esperienza fatta in quegli anni: « noi ci siamo convinti che il lavoro manuale, in grande varietà e quantità, è il metodo più facile e naturale che consente al fanciullo di conservare *il medesimo atteggiamento dentro la scuola e fuori* »¹⁾.

Vi sono tre punti strettamente collegati da esaminare con cura molto attenta: che cosa sia veramente il *lavoro manuale* di cui parla il Dewey, cosa si debba intendere per grande *varietà e quantità* dello stesso, e in che consista quell'*atteggiamento* che si vuole sia unico nella scuola e fuori.

1) Il *lavoro* deve intendersi come uno sviluppo naturale del gioco. Ciò non significa affatto che si debba presentare in forme giocose qualcosa che per sua essenza sarebbe « serio », anzi penoso. Il lavoro, malgrado le lingue neolatine ne esprimano il concetto con vocaboli etimologicamente poco edificanti²⁾, non è né *routine*, né *corvée*. Il lavoro ha uno *scopo*, senza dubbio, ed esige che i *mezzi* siano subordinati al *fine*, ma ciò non equivale a subordinare il presente al futuro, rendendolo vuoto ed uggioso – al contrario la funzione di ogni vero scopo, di ogni vero fine è proprio quella di rendere più ricco il presente, di « suggerire un'attività più libera e meglio equilibrata »³⁾.

¹⁾ *Tre anni di scuola elementare dell'Università*, (1899), in appendice a *Scuola e città*, cit., p. 133. Il corsivo è nostro.

²⁾ *Labor* comporta in latino l'idea di fatica, strapazzo, disagio, mentre *tripalium* o *trepalium* da cui deriva il francese *travail*, indicava addirittura nel basso latino uno strumento di tortura!

³⁾ *Democrazia e educazione*, trad. Enriques Agnoletti, La Nuova Italia, Firenze, p. 148.

Anche il gioco implica dei fini coscientemente preseguiti, e non v'è perciò fra gioco e lavoro nessuna reale opposizione: ogni netto contrasto risale a « condizioni sociali indesiderabili ». La differenza è « specialmente di estensione temporale », i fini del gioco tendono ad assicurare all'attività solo una continuità limitata, quelli del lavoro si appuntano su « risultati abbastanza remoti » e assicurano una continuità maggiore, richiedono una maggiore attenzione. Giacché l'attività tende di sua natura ad essere continuativa ed impegnativa, il processo spontaneo di sviluppo implica un passaggio graduale dal gioco al lavoro. Solo la presenza di un lavoro *routine* e di compiti imposti prolunga innaturalmente e permette la richiesta per il gioco che assume allora, come s'è già visto, forme compensative¹⁾. Il lavoro scolastico deve perciò muovere da semplici occupazioni relative a materiali preferibilmente grezzi che il bambino tratta volentieri, e giungere a proporsi dei fini che devono emergere pian piano da una prima attività puramente giocosa, per l'esigenza di rendere più significativa, più ricca, soprattutto più *continuativa* quest'attività stessa. Si potrebbe affermare, discostandosi dalla lettera ma non dallo spirito delle formulazioni del Dewey, che il passaggio dal gioco al lavoro si ha nel momento in cui *ci si proponga consapevolmente* dei fini che oltre ad organizzare e a rendere continuativa l'attività *fino al loro conseguimento* (questa funzione ce l'ha anche *il fine* del gioco che tuttavia, una volta conseguito, ne segnerà *la fine*), promettano di promuovere indefinitamente attività ulteriori, non più come organizzatori ideali (*o mezzi procedurali*, come dice il Dewey), ma come mezzi materiali o abilità acquisite. La differenza fra l'attività del bambino che co-

¹⁾ Cfr. *Democrazia e educazione*, cit., pp. 271-275.

struisce un castello di sabbia e quella del bambino che si fabbrica un carrettino è tutta qui¹⁾). Questo senso di continuità indefinita che è proprio perciò del lavoro *non è egoistico*: non solo il lavoro tende a farsi naturalmente collaborativo, ma ci avvezza ben presto ad amare la continuità dell'opera nostra al di là delle nostre stesse persone. L'espressione «lavoro manuale» ha perciò una ricchezza di significato sulla quale è bene insistere, dato il discredito che le è derivato da applicazioni inadeguate.

«L'insegnamento manuale fa qualcosa di più che sviluppare la mano; fa di più che esercitare lo spirito; quando sia impartito da un vero maestro, esso sviluppa senza sforzo, naturalmente, il senso sociale»²⁾.

2) È evidente, da quanto s'è detto al punto precedente, che il lavoro deve essere *vario*, ma non spezzettato e disperso. Parecchie forme di attività possono, anzi devono coesistere, ma in modo da poter arricchire, integrandosi

¹⁾ La distinzione che proponiamo discende direttamente, come si vede, dalle concezioni deweyiane circa la natura degli scopi. Naturalmente non è assoluta (e sarebbe risibile se lo fosse), ma ci permette di interpretare bene tutte le forme «miste» di gioco e lavoro (fabbricare una pista di sabbia per giuocarci con delle biglie, fabbricare giocattoli per sé, fabbricarne per altri, ecc., ne sono esempi). Ci sembra che tale distinzione abbia parecchi punti di vantaggio su quelle correnti. Il Claparède, che trattò con non comune impegno e modernità di vedute l'argomento, formula un complesso di considerazioni analitiche che ci sembra riescano di sostegno alle nostre vedute; circa però il criterio distintivo, dopo aver criticato alcune delle distinzioni più evidentemente erronee o inadeguate, compresa quella che considera come peculiare del lavoro la subordinazione alle esigenze della realtà oggettiva, si limita ad affermare la piena continuità fra le due forme e l'insensibile trapasso dall'una all'altra (v. *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale*, ed. postume réfondue, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1945, vol. I, pp. 180-194; questa parte manca nella traduzione italiana dell'opera, che è condotta su di un'edizione precedente).

²⁾ *L'Ecole et l'Enfant*, trad. Pidoux, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1947, p. 147.

fra loro, l'esperienza comune ed assicurare la sua continuità. E la *quantità* del lavoro manuale deve essere « abbastanza grande » perché il fanciullo si sappia centro d'esperienza diretta, anziché sentirsi sommerso dall'esperienza altrui trasmessagli dai libri¹⁾; e soprattutto occorre che non si verifichi il fenomeno già sopra deprecato, per cui la passività e la monotonia scolastiche si ripercuotano anche sulla vita extrascolastica. L'applicazione intellettuale, ove l'equilibrio vitale fra il pensare e l'agire sia stato mantenuto, potrà essere assai più ampia di quanto non creda l'opinione comune che vede nelle scuole attive solo delle piccole officine: essa potrà basarsi infatti non solo sugli interessi relativi alle attività scolastiche, ma anche, e in larghissima misura, su quelle extrascolastiche che avranno potuto svilupparsi anch'esse nel senso del controllo intelligente, dell'organicità e della continuità.

3) Ciò sarà stato possibile in quanto si sarà realizzata un'*unità di atteggiamento* dentro e fuori la scuola. Quest'unità di atteggiamento è abito di disciplina spontanea, di perseveranza negli sforzi, di autonomia di giudizio, di spirito collaborativo, di interesse per quanto ci circonda, particolarmente per tutti i valori umani. Non si creda che un atteggiamento siffatto, giacché s'è detto essere impedito dai metodi dell'educazione tradizionale, debba intendersi come *naturale* nel senso che ciascuno potrebbe conseguirlo da sé solo, purché *non* frequentasse la scuola. L'ambiente naturale e sociale extrascolastico ha tutte le qualità per portare, a lungo andare, a un risultato opposto, non tanto perché positivamente corrompa, quanto perché riesce soverchiante, dispersivo, innaturale nei confronti del bambino. È proprio l'ambiente scolastico quello che deve ren-

¹⁾ *Scuola e società*, cit., p. 84.

dere comprensibile, giustamente stimolante, ricco di significato il più grande mondo naturale e sociale, nel quale l'allievo dovrà immettere progressivamente la sua personalità attiva.

3. — LA SCUOLA COME AMBIENTE NATURALE E SOCIALE.

« Il bambino non è qualcosa di isolato, esso non vive chiuso in se stesso, ma in un mondo di oggetti e di persone. E finché non sia stata conseguita una relativa maturità di esperienza, gli impulsi neppure conoscono ciò a cui tendono: sono germinali e ciechi. Il non assicurar loro guida e direzione significa non soltanto lasciarli operare in modo cieco e spasmodico, ma promuovere la formazione di *abiti d'azione* di carattere immaturo, mal sviluppati ed egoistici. Fornire una guida e una direzione significa far sì che gli impulsi e i desideri si dispieghino in rapporto a un materiale impersonale e oggettivo. E si può procurare un tale materiale in modo da ottenere uno sviluppo di esperienza ordinato e progressivo con la sua sola scelta ed organizzazione intelligente effettuata da parte di coloro che hanno la più ampia esperienza — coloro che sappian trattare gli impulsi e i desideri germinali e i vaghi progetti come potenzialità capaci di svilupparsi nell'interazione con l'ambiente, e non come qualcosa di in sé definitivo »¹⁾. Abbiamo citato questo passo piuttosto lungo perché ci sembra che metta particolarmente in luce non solo l'importanza dell' « ambiente », ma altresì lo stretto rapporto positivo che intercorre fra ambiente ed insegnante.

Da taluni si pensa che nella scuola attiva l'ambiente

¹⁾ *How Much Freedom in New Schools*, cit., pp. 218-19.

sostituisca l'insegnante ed è opinione altrettanto frivola quanto sarebbe quella di chi credesse che nella scuola tradizionale il libro possa far le veci dell'insegnante. Premesso ciò, e riservandoci di esaminare meglio più innanzi i rapporti fra docente e discente, occorre chiarire subito che cosa significhi materiale « impersonale ed oggettivo »: non si tratta affatto di porre l'alunno di fronte a un mero materiale fisico, escludendo così dal suo ambiente ogni calda nota umana; al contrario il Dewey desidera che l'ambiente del fanciullo sia tutto permeato di valori umani. Esso deve essere impersonale ed oggettivo solo nel senso che non deve essere artefatto, che non deve aver l'aria di una serra dove tutto è predisposto con l'evidente volontà di ottenere certi risultati; esso non deve insomma costituire un moderno e raffinato surrogato della ferula magistrale. Nulla di più assurdo di un ambiente che fosse impersonale e oggettivo nel senso della freddezza e convenzionalità; giacché esso sarebbe incomprensibile per il bambino, in cui « tutto è affezione e simpatia ». Perché l'ambiente riesca *naturale* al fanciullo esso deve essere anche *sociale*, deve costituire « un compendio veramente tipico della vita in comune »¹⁾, nel quale la nota dominante sia umana. Anche i fatti fisici giungono a conoscenza dei singoli *filtrati*, per così dire, attraverso il mezzo sociale, « attraverso gli occhi e gli orecchi della comunità », sicché non solo dall'ambiente sociale ritraiamo costumi, credenze, finalità, abilità, speranze e timori, non solo insomma ne deriviamo i nostri abiti pratici ed emozionali, ma addirittura « colline e pianure, piante ed animali, il clima e i mutamenti di stagione son rivestiti delle memorie e tradizioni, delle caratteristiche occupazioni e degli interessi della

¹⁾ *L'Ecole et l'Enfant*, cit., pp. 92 e 141.

società cui si appartiene »¹). Se la scuola stessa non riesce ad essere ambiente socialmente vitale per gli allievi, questi rimangono abbandonati « alle forze disarmoniche e casuali del moderno ambiente sociale che inevitabilmente esercitano su di essi la loro influenza durante tutta la vita »²).

Queste considerazioni sono sufficienti ad interpretare nel loro giusto valore le realizzazioni specifiche del Dewey e dei suoi collaboratori in fatto di ambiente naturale e sociale. Nella scuola elementare dell'Università di Chicago e poi nella scuola « Horace Mann » del *Teachers College* della Università di Columbia, a New York, nella quale era passato a insegnare (1904) ci si preoccupò di ottenere un ambiente dove 1) si potesse, mediante un giardino o un orto, avere esperienza diretta e attiva di piante ed animali; 2) dove si dovesse provvedere, almeno per uno o due pasti, alle necessità del vitto (grande importanza il Dewey attribuisce alle attività connesse alla cucina); 3) dove vi fosse qualche locale adatto a fungere da *laboratorio*, con l'indispensabile di strumenti e materiali; 4) dove i ragazzi fossero il meno possibile divisi rigidamente in classi, nel senso che almeno fossero facilitati i contatti fra classi diverse, le attività comuni a più classi, le assemblee plenarie, le rappresentazioni con partecipazione di tutta la scuola, ecc.; 5) dove gli allievi avessero normali contatti con un buon numero di docenti, escludendosi perciò l'attribuzione di tutti gli insegnamenti ad un docente unico per classe; 6) dove fossero favorite le passeggiate, le escursioni, i « campings » (tenendo naturalmente conto dell'età) ed i contatti col più vasto mondo sociale, in rapporto alle attività

¹⁾ *The Need for a Philosophy of Education*, in *Education Today* cit., pp. 295-96.

²⁾ *Ibidem*, p. 295.

scolastiche. Abbiamo così schematizzato due gruppi di condizioni cui l'ambiente deve rispondere, le prime tre « naturali », le altre tre « sociali »; ma ad evitare i pericoli inerenti ad ogni schema sarà opportuno richiamare l'attenzione sul fatto che, a ben vedere, ciascun gruppo richiama l'altro: orto, cucina, laboratorio costituiscono di per se stessi veri *inviti* alla socialità, mentre il libero raggrupparsi, i contatti con gli insegnanti e colla più vasta società costituiscono il massimo incentivo a profittare di qualunque possibilità si presenti per svolgere attività produttive. Inoltre va rammentato che già nel tirare le somme delle sue prime esperienze il Dewey mostrava di curare non tanto gli aridi requisiti tecnici, quanto lo spirito che doveva animare l'ambiente scolastico. Quasi ad ammonire in anticipo quanti fra gli educatori « progressivi » si sarebbero lasciati fuorviare da un indebito attaccamento a determinati schemi aprioristici di società produttive in miniatura, egli indica nello « spirito della famiglia » l'elemento animatore dell'ambiente scolastico, riprendendo così e sostanziando di nuova concretezza una delle più felici intuizioni pestalozziane¹⁾.

4. — IL « METODO » IN RAPPORTO AGLI INTERESSI, ALLE MATERIE E AI PROGRAMMI.

Si son delineate, per sommi capi, le caratteristiche dell'« ambiente » scolastico rispondenti ai principi pedagogici

¹⁾ « Così in vari modi noi cerchiamo di tener vivo in tutta la scuola lo spirito della famiglia al posto di quello delle classi tra loro separate »: *Scuola e Società*, cit., p. 137 (Relazione ai genitori, 1899). Per la scuola « Horace Mann » cfr., oltre al *The School and the Child*, cit., il volumetto *Una scuola italiana a New York*, documenti didattici della scuola « Horace Mann », tradotti e riassunti a cura di Giuseppina Di Laghi, *La Voce*, Firenze, 1924.

del Dewey. In questo ambiente gli allievi svolgono le loro attività manuali ed intellettuali. Ora ci si potrebbe domandare: *Come* promuovervi attività dotate di valore intrinseco? *Come* tali attività devono venir condotte dall'allievo? È questo il problema del *metodo* nel suo aspetto *generale* e *individuale*. E inoltre: *quali* devono essere, o intorno a quali argomenti devono vertere le attività stesse? *Quale* deve essere l'ordine di successione di tali argomenti? È questo il problema delle *materie* e dei *programmi*.

Sarebbe in errore chi credesse che la pedagogia attiva, per la sua stessa essenza di realtà in evoluzione di cui s'è discorso all'inizio, debba considerarsi dispensata dall'obbligo di fornire una risposta precisa a queste domande. È dispensata soltanto, come in fondo ogni pedagogia, dal dover rispondere separatamente alle questioni riguardanti il metodo ed a quelle riguardanti le materie e i programmi. Basterebbe quanto s'è detto sullo sviluppo infantile e sull'ambiente scolastico per renderci conto che, se l'educazione consiste nel controllo del primo mediante il secondo, il problema del *come* ottenere un siffatto controllo fa tutt'uno con quello di *quali* materiali d'esperienza convenga presentare all'allievo, e in quale ordine.

Insomma, nell'educazione come in qualsiasi altro campo, « il metodo non è mai qualcosa di esterno al materiale »¹⁾, ma risulta dall'isolare a fini pratici gli elementi di un processo sui quali è più facile e proficuo influire per dirigerne il corso. Occorre non dimenticare mai che l'educazione è un processo vitale: se lo dimentichiamo, se pretendiamo di intervenirvi come si trattasse anziché di un corso naturale di sviluppo nel quale siamo implicati in qualche modo anche noi educatori, di qualcosa di model-

¹⁾ *Democrazia e educazione*, cit., p. 221.

labile e maneggiabile dall'esterno, il nostro intervento sarà necessariamente grossolano e potrà sì apportare grossi mutamenti, ma piuttosto nel senso di troncare, arrestare e deformare quel processo che di dirigerlo.

Così nell'educazione i « metodi » esterni all'argomento ed agli interessi che devono vivificarli finiscono inevitabilmente col dare luogo ad una serie di inconvenienti perniciosi, proprii del « metodismo », che Dewey riassume nei quattro punti seguenti: 1) deformano l'esperienza effettiva cui si riferiscono, 2) puntano sull'eccitamento artificiale o sul timore, 3) impacciano l'allievo presentandogli l'apprendimento come un « dovere » fine a se stesso, 4) meccanizzano i procedimenti perché sono inabili a cogliere la varietà degli sviluppi reali¹⁾.

In realtà « l'essenziale del metodo è.... sempre identico all'essenziale della riflessione. Questo essenziale consiste prima di tutto nel fatto che l'allievo sia posto in una situazione genuina di esperienza: che ci sia un'attività continua la quale lo interessi per se stessa; in secondo luogo che un problema reale si sviluppi in questa situazione come uno stimolo al pensiero; in terzo luogo che egli possegga il materiale informativo e faccia le osservazioni necessarie per farne uso; in quarto luogo ch'egli sia posto in grado di sviluppare in modo ordinato le soluzioni che gli vengono in mente; infine, che abbia opportunità e occasione di saggiare le sue idee per mezzo dell'applicazione, per rendere chiaro il loro significato e scoprire da sé la loro validità »²⁾.

Si tratta insomma di tener presente i cinque momenti essenziali dell'indagine, o pensiero riflessivo, sui quali ci

¹⁾ *Democrazia e educazione*, cit., pp. 225-228.

²⁾ *Ibidem*, p. 219.

siamo soffermati¹⁾: sia il *metodo generale* che si rivolge alla collettività scolastica, sia quello *individuale*, che tentiamo di promuovere nel singolo allievo²⁾, consistono essenzialmente nel conformare l'azione scolastica alla struttura attiva del pensiero. Ma è evidente che tutto ciò cessa di essere un'assai generica direttiva e si fa veramente concreto ed efficiente soltanto quando si affronti il problema degli *argomenti* e della loro *successione organica*, che è quanto dire il problema delle materie e dei programmi. È per converso altrettanto evidente che quest'ultimo problema è vuoto ed astratto se non è illuminato dalle direttive esposte.

Circa queste direttive, è chiaro che la loro applicazione integrale richiederebbe un ambiente fornito dei requisiti indicati qualche pagina addietro. Non si creda però che il fatto di non disporre di attrezzi e possibilità adeguate esenti l'insegnante dal tenere in conto le esigenze di « metodo » così prospettate, lo autorizzi a « incrociare le braccia e persistere nei metodi che segregano le conoscenze scolastiche ». Egli può ugualmente sforzarsi di evitare le lezioni isolate, non solo portando gli allievi ad utilizzare le conoscenze precedentemente acquisite nella scuola per capire le nuove nozioni presentate, ma anche e soprattutto collegare il più strettamente possibile il suo insegnamento con le esperienze quotidiane che gli allievi vivono fuori della scuola. Sappiamo già che tutto ciò difficilmente sarà sufficiente perché le attività extrascolastiche sono di solito

¹⁾ Situazione problematica, intellettualizzazione del problema, osservazione ed esperimento, ragionamento, verifica; cfr. il cap. II, pp. 20-21.

²⁾ Quest'ultimo si estrinseca, seriamente condotto, in alcuni atteggiamenti fondamentali fra i quali il Dewey cita i seguenti come più importanti: l'*immediatezza o franchise (directness)*, la *larghezza di mente (open-mindedness)*, l'*integrità mentale (single-mindedness o whole-heartedness)* e la **responsabilità**. *Democrazia e Educazione*, cit., pp. 232-233.

disperse e frammentarie proprio per reazione alla monotonia e all'intellectualismo scolastici; tuttavia si avrà un progresso effettivo sia nel senso della maggior vivezza dell'insegnamento, sia in quanto si contribuirà a far evolvere la stessa esperienza extrascolastica dal « suo stato rudimentale e relativamente irriflessivo »¹⁾.

Il problema del metodo è strettamente connesso con quello dell'interesse: abbiamo visto che il presupposto e il fondamento di ogni applicazione metodica sta in un'attività continua la quale « interessi per se stessa » l'allievo. Ma il maestro non può forse con la sua autorità indurre l'allievo ad interessarsi anche a ciò che non abbia per lui speciali attrattive? A questa domanda non metterebbe conto di rispondere, tanto appare priva di fondamento dopo quanto s'è andato osservando al proposito in questo capitolo e nei precedenti, se non ci offrisse il destro di introdurre una distinzione del Kilpatrick che è assai utile al pieno intendimento del metodo deweyiano. Si tratta della distinzione fra *metodo largo* e *metodo stretto*²⁾. Il metodo stretto si preoccupa unicamente di fare acquisire determinati soggetti scolastici o abilità, il metodo largo si preoccupa in primo luogo della formazione del carattere e dello sviluppo generale della personalità. Tutti i metodi, anche quelli più autoritari, sono buoni per ottenere dei risultati *scolastici* discreti in qualche materia. Ma tutti i metodi che fanno appello a motivi estrinseci sono cattivi e controproducenti quanto a risultati generali per ciò che concerne il carattere

¹⁾ *Democrazia e educazione*, cit., pp. 218-219.

²⁾ Cfr. W. H. KILPATRICK, *Foundations of Method*, Macmillan, New York, 1925 (trad. it., La Nuova Italia, Firenze). Il Wallenrod (*John Dewey educateur*, Jouve et Cie, Paris, 1932) applica assai felicemente la distinzione di Kilpatrick come criterio di interpretazione dei metodi deweyani, in tutto il capitolo che egli dedica all'argomento.

e la personalità. Perciò il metodo « largo » del Dewey fa leva sulle attività e sugli interessi. Ma non per questo trascura le materie e i programmi, che furono anzi la sua principale preoccupazione sin dai tempi di Chicago. Semplicemente materie e programmi devono venire elaborati in base alle esperienze fatte nella scuola e in rapporto stretto con gli interessi infantili e con il loro sviluppo.

Noi dovremo limitarci qui a pochi cenni essenziali, rimandando per il resto alle fonti dirette¹⁾. Gli argomenti di studio devono rispondere a due requisiti essenziali: essere oggetto di interesse effettivo da parte degli allievi ed abilitare gli allievi stessi ai compiti della vita sociale²⁾. La cosiddetta « teoria della ricapitolazione », che sostiene che gli interessi infantili si succedono in modo da « ricapitolare » la storia della razza (interessi relativi alle attività proprie degli uomini della foresta, delle caverne, dei cacciatori, dei pescatori, degli agricoltori, ecc.) non ha mai, come tale, affascinato troppo il Dewey, che pure l'aveva udita sostenere dalla viva voce del suo maggior propugnatore, lo psicologo G. Stanley Hall che era stato suo maestro all'università di Baltimora³⁾. Le abitudini di vita non

¹⁾ Oltre ai testi già citati chi voglia spaziare nel più vasto panorama delle scuole « progressive », d'ispirazione deweyiana o meno, potrà leggere il volume che il Dewey scrisse in proposito con la collaborazione della figlia Evelyn, *Schools of Tomorrow* (Dutton, New York, 1915), opera della quale esiste una traduzione francese (*Les écoles de demain*, trad. R. Duthil, Flammarion, Paris, 1931). Potrà inoltre consultare con profitto il volume di Rugg e Shumaker, *The Child Centered Schools*, World Book Co., Yonkers, New York, 1928.

²⁾ « Uno studio non ha valore se esso non permette a un allievo di comprendere meglio il suo ambiente sociale e se non gli dà il potere di valutare fino a che punto le sue capacità potranno essere utili alla società »: *L'Ecole et l'Enfant*, cit., p. 148.

³⁾ Non è quindi esatto che sul parallelismo onto-filogenetico il Dewey « non ammette dubbio », come afferma il Ferrière, che pure

sono ereditarie — ciò che il bambino ha in comune con l'uomo primitivo è semplicemente un « atteggiamento », un'attitudine similare: ambedue ci appaiono come « decisamente motorii nella loro attività ». È perciò assai probabile che attività simili a quelle dell'uomo primitivo riescano le più accette al bambino, sia che vi giunga spontaneamente in virtù soltanto degli stimoli dell'ambiente, sia che esse gli vengano in qualche modo suggerite. Occorre però tener nel debito conto la fondamentale differenza che intercorre fra le attività dei primitivi e quelle del bambino: le prime sono mosse dai bisogni immediati dell'esistenza, mentre per quelle del bambino « i risultati esterni sono solo un segno, un indizio; nient'altro che un modo di provare e mostrare a se stesso le sue proprie capacità »¹).

Perciò Dewey lascerà prevalentemente ad altri le certo utili, ma non essenziali teorizzazioni dei giochi infantili rapportati alle attività ancestrali; per parte sua si limita ad indicare tre gruppi fondamentali di materie nell'insegnamento elementare: 1) lavori o occupazioni attive, 2) materie che ci mettono a contatto con lo sfondo della vita sociale, 3) studi che danno all'allievo la padronanza delle forme e dei metodi della comunicazione e dell'indagine intellettuale²).

Del lavoro s'è già detto a sufficienza, mentre un cenno particolare meritano la geografia, la storia, le scienze, vale a dire le materie a cui si riferisce il punto secondo. Tutte e tre partono dall'interesse *all'uomo* in quanto penetra e mo-

da parte sua vi indulge non poco (*La scuola attiva*, trad. Mazzoni, Marzocco, Firenze, 2^o ristampa, 1948, p. 29). Anche il Wallenrod nota quest'inesattezza (*op. cit.*, p. 91, n.).

¹⁾ *The Place of Manual Training in The Elementary Course of Study*, in *Education Today*, cit., pp. 56-57. Cfr. anche *L'Ecole et l'Enfant*.

²⁾ *Ibidem*, pp. 53-54.

difica la natura, in quanto produce; e si differenziano lentamente, procedendo dal generale al particolare, dal concreto all'astratto: generali e concrete sono le relazioni umane più prossime e meglio note all'allievo. Così la geografia potrà cominciare come geografia commerciale, perché produzione e scambio, almeno nelle forme più semplici sono ciò che interessa più direttamente il fanciullo, e si farà solo in seguito geografia politica, fisica, astronomica; così la storia potrà essere dapprima un modo di immaginare forme di attività umane che debbano prescindere dai benefici della civiltà (il lavoro manuale darà in parte forma concreta a strumenti, abitazioni, ecc. dell'uomo primitivo) giungendo fino ai popoli navigatori, sempre mediante vivaci rappresentazioni generalizzate, poi (con un salto dai Fenici a Colombo) si impareranno a conoscere le fasi principali della colonizzazione americana e la storia delle scoperte tecniche e scientifiche più importanti; solo in seguito si inizierà, tornando indietro di molti secoli, un vero studio cronologicamente progressivo delle civiltà mediterranee, della storia d'Europa, ecc. Anche lo studio delle scienze, in stretta connessione sia con la geografia che con la storia, ha carattere essenzialmente «umano» — non fornisce soluzioni bell'e fatte ma fa riscoprire attivamente metodi e processi, prendendo spunto da attività di lavoro e trovandovi continue verifiche. Tutte le aride formule devono venir bandite; esse si studieranno quando potranno diventare effettivi strumenti di lavoro per il ragazzo¹⁾.

Il terzo gruppo di studi comprende anzitutto le famose

¹⁾ Circa la geografia v. *Democrazia e educazione*, cap. XVI e l'*Ecole et l'Enfant*, p. 150-52, circa la storia ivi e *Scuola e Società* cap. VIII, circa le scienze *Democrazia e educazione*, cap. XVII; cfr. inoltre *Una scuola elementare di New York*. Cenni su tali materie ci sono inoltre in quasi tutti gli scritti pedagogici del Dewey.

tre « R »¹⁾, sulle quali non c'è bisogno di sofferinarsi giacché se n'è già fatto cenno qua e là. Basti rammentare il criterio generale che deve presiedere al loro insegnamento.

« I metodi migliori per insegnare a un bambino, per esempio, a leggere.... non fissano la sua attenzione sul fatto che deve imparare qualcosa, rendendo così il suo atteggiamento imbarazzato e cosciente di quel che si fa. Essi impegnano le sue attività, e nel processo di quel che fa egli impara; lo stesso avviene con i metodi più riusciti di trattare i numeri, o qualsiasi altra cosa »²⁾. È inutile dire che il criterio continua a valere anche e a maggior ragione quando il fanciullo è padrone di quei « simboli del sapere » che sono la parola scritta e il numero: non si scelgono letture che siano puro eccitamento dell'immaginazione, né si assegnano i cosiddetti « temi di fantasia », ma pur lasciando all'immaginazione tutta la libertà che le compete, ci si rapporta sempre alle attività reali della comunità³⁾; relativo alle stesse attività è anche il progresso nell'aritmetica. Una speciale importanza il Dewey la attribuisce agli insegnamenti estetici – la lettura stessa deve comprendere tutti quei brani e quelle poesie d'autore che il fanciullo è capace di comprendere intimamente e non solo di orecchiare. Ma oltre a ciò v'è il *disegno*, la *musica* e il *canto*, e la *plastica* è intesa in senso più ampio che non di semplice lavoro manuale. Tutte le forme insomma in cui il bambino ama esprimere se stesso devono trovare posto nella scuola.

Come si vede, le materie non scarseggiano nella scuola

¹⁾ Leggere, scrivere e far di conto, in inglese *reading*, (*w*)*riting* e *reckoning* (oppure *rating*, oppure (*a*)*rithmetic*).

²⁾ *Democrazia e educazione*, pp. 226-227.

³⁾ Anche nella Scuola-Città « Pestalozzi » di Firenze si sono banditi i temi di fantasia, il che in un paese di tradizione retorica come il nostro è cosa specialmente coraggiosa e notevole.

deweyiana. Anche la loro articolazione temporale vi è non meno curata che nella scuola tradizionale, anzi per alcune di esse Dewey ha tracciato le linee di sviluppo secondo particolari metodi, sempre nello spirito del metodo generale di cui si è discorso sopra¹⁾.

Ma ciò che a noi importa notare, a conclusione di questi cenni sommari sulle materie di studio sono alcuni criteri generali che presiedono alla loro organizzazione.

1) Tutte le materie, nella loro apparente molteplicità, non sono che mezzi per promuovere un'esperienza più ricca, più unitaria e più continuativa nel bambino – non vi sono perciò orari rigidi, né suddivisioni a compartimenti ermetici.

2) Non è detto che le varie materie debbano procedere tutte e sempre « a plotoni affiancati ». Dewey propugna il principio di *concentrazione e alternamento* delle materie: il processo di maturazione è continuo e plurimo, ma non uniforme. Di ciò bisogna tener conto soprattutto in quelle materie dove occorre impadronirsi di una tecnica perché possano rientrare nel corso di attività vitali, e scegliere il momento opportuno per far concentrare l'interesse su di esse²⁾. Il bambino quando sia giunto a « scoprire » una nuova funzione (per es. l'analisi e la sintesi dei suoni) prova uno speciale piacere ad esercitarla finché non se ne sia reso sufficientemente padrone.

3) Lo sviluppo degli argomenti deve seguire un ordine *psicologico*, non un ordine *logico*. Non si comincia dalle leggi

¹⁾ Particolarmente importanti i suoi contributi ai metodi d'insegnamento dell'aritmetica. Vedi *The Psychology of Number*, in collaborazione con J. A. Mc Lennan, D. Appleton and Co., New York, 1895, dove contrappone il suo metodo *dinamico*, legato cioè ad attività reali, a quelli tradizionali ed opposti, *intuitivo* ed *analitico*, che egli giudica ambedue statici.

²⁾ Cfr. *Scuola e Società*, cit. p. 86 e *Principles of Educational Articulation*, in *Education Today*, cit., pp. 208-209.

generali, ma dalle esperienze concrete, seguendo il naturale evolversi delle stesse, come del resto già Rousseau raccomandava. Si parte cioè dalle attività e dai problemi della vita quotidiana, che sono veramente «concreti»; neppure per lo studio delle scienze si deve dare troppo credito alle «esperienze» da laboratorio, che hanno spesso carattere artificioso, per quel certo loro ritualismo da religione pagana! ¹⁾.

5. — IL COMPITO DELL'EDUCATORE E LA VALUTAZIONE
DELL'ALLIEVO.

Autorità o libertà: ecco il problema. Troppo spesso la pedagogia si è lasciata sedurre da questo dubbio amletico fino al punto di considerare astrattamente la questione in termini di *essere o non essere*. Sorte appena le prime scuole nuove, i soliti teorici da strapazzo, che sono poi quelli che fanno più chiasso, han cominciato a proclamare la piena libertà del fanciullo e per converso l'illegittimità di ogni intervento dell'educatore. Non solo ogni forma di costrizione doveva essere abolita, ma il maestro non doveva neppure consigliare, suggerire, correggere, altrimenti l'esperienza infantile non sarebbe stata più «spontanea». La disciplina diventava così un'anticaglia dannosa, che occorreva respingere, in nome delle libertà dell'allievo.... Cosa fosse poi questa «mitologica libertà di natura, arieggiante il Coggiore Rousseau», come giustamente la definisce il Cognola ²⁾, non era dato di sapere. Al Dewey non sfuggì quanto danno venisse alla causa della pedagogia nuova

¹⁾ *Democrazia e educazione*, cit. pp. 293-97.

²⁾ Cfr. *Introduzione* del Cognola a J. D., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949, p. ix.

da simili candide sciocchezze, che per di più trovavano qua e là spiriti ingenui che tentavano di metterle in pratica, col risultato di attirare il discredito su tutto il movimento di rinnovamento educativo; perciò egli fu tutt'altro che tenero verso i « libertari » della pedagogia. « Dal nulla non viene nulla, l'imperfezione è figlia della imperfezione, ed è quello che avviene quando, coi nostri modi di educazione, noi facciamo di un mezzo — l'io imperfetto del bambino — un fine a sè stante e lo invitiamo ad estrarne delle verità e dei moventi della condotta »¹⁾. L'insegnante non deve suggerire nulla che il fanciullo non chieda da sé? Ma « un insegnante comprensivo sa probabilmente meglio del fanciullo stesso quel che sono e vogliano dire i suoi istinti »²⁾, e deve soltanto preoccuparsi che i suoi suggerimenti abbiano funzione di stimoli effettivi, non d'imposizioni arbitrarie. Perciò il compito dell'educatore progressivo è più arduo di quello dell'insegnante della scuola tradizionale, perché i suoi interventi devono essere molto più ponderati e guardare più lontano. È inutile citare tutti i passi, alcuni dei quali si sono già esaminati ad altro proposito, nei quali Dewey, fino al relativamente tardo volumetto *Experience and Education* (1938), ha sostenuto gli stessi principi e condotta la stessa polemica. Basta che sia chiaro che per il Dewey « la libertà dell'individuo non è un dono, è qualcosa che dev'essere formato »³⁾.

Naturalmente l'azione dell'educatore non ha da essere né autoritaria, né comunque estrinseca: la sua autorità deve poggiare (come in fondo l'autorità dei genitori degni

¹⁾ *The Child and the Curriculum* (1902), tradotto in *L'Ecole e l'Enfant*, cit., p. 105.

²⁾ *Scuola e Società*, cit., p. 100.

³⁾ *Individuality and Experience*, in *Art and Education* (di Dewey ed altri autori), Barnes Foundation Press, New York, 1925, p. 181,

di questo nome) sul naturale attaccamento ed affetto che ogni fanciullo normale ha per chi promuove le sue attività, sviluppa i suoi interessi, libera le sue forze. Per far questo l'educatore ha bisogno di buone doti naturali, di molta esperienza, oltre che di una solida preparazione culturale. Non gli serve a nulla conoscere tanta fisiologia, e psicologia e sociologia, se non ha il *buon senso* di non farsene dei dogmi, ma di usare tutte quelle conoscenze come « aiuti intellettuali per misurare i bisogni, le risorse e le difficoltà delle esperienze *uniche* nelle quali è impegnato ». Non si tratta né di seguire regole già pronte, né solo di esplicare doni innati: come l'artista, l'educatore deve « dimenticare » tutte le sue tecniche nell'opera presente ispirata, senza che perciò le sue tecniche cessino di aver valore. Il suo metodo dev'essere « *il metodo di un'arte* »¹⁾, giacché l'educatore « come l'artista ha il problema di curare qualcosa che non è l'esatto duplicato di alcuna cosa che sia stata già elaborata e compiuta in precedenza »²⁾.

Fra le tecniche più utili, ma più pericolose, generalmente in uso nelle scuole che aspirano ad una patente di modernità, ci sono i così detti « *tests* » o reattivi mentali. Con opportune prove si misura l'*età mentale* di ciascun allievo, la si divide per l'età cronologica ottenendo il così detto *quoziente d'intelligenza*. Si ha così una base « scientifica » per distinguere i normali dai precoci e dai tardi. Il Dewey non nega l'importanza di tali metodi, ma ne denuncia i pericoli quando anziché essere usati come ausilio per meglio valutare il caso singolo si tende ad usarli per giustificare una specie di nuovo classismo delle capacità. Le differenze importanti fra gli individui non stanno nella

¹⁾ *Democrazia e educazione*, cit., p. 230; i corsivi non sono nel testo.

²⁾ *The Need for a Philosophy of Education*, cit., p. 292.

« *quantità* » di mente di cui sono dotati « ma nella *qualità* delle loro attitudini. Ciò che si richiede è che ogni individuo sia posto in grado di impiegare i suoi poteri in attività che abbiano un significato »¹⁾.

Crediamo sia legittimo concludere che il Dewey, reagendo tanto all'individualismo libertario che allo scientismo classificatore, promuove da parte sua l'istituzione di un rapporto vitale fra educatore ed educando, rapporto che è fra persone concrete e al quale si attagliano le parole fiducia, rispetto, affetto e quant'altre nel linguaggio esprimono il valore genuino dei legami che l'uomo ha con l'uomo. L'educatore infatti non è elemento estraneo nel processo di sviluppo dell'allievo: egli, abbiamo visto, « vi è impegnato » e non si tratta di un impegno metaforico. C'è una posta comune, ed è il progresso dei valori umani.

6. — L'ARTE DELL'EDUCAZIONE IN RAPPORTO ALLA SCIENZA E ALLA FILOSOFIA: NATURALISMO E UMANESIMO.

È stato detto che al Dewey difetta il senso dei valori eterni della cultura classica, mentre nutre una fiducia, eccessiva ed ingiustificata nei metodi « scientifici »²⁾. Si tratta di critiche di fondo e non di dettaglio, che occorre considerare attentamente.

L'educazione, abbiamo visto, è un'arte ma « un'arte intellettualmente fondata »³⁾. Questo fondamento intel-

¹⁾ *Democrazia e educazione*, p. 231. L'argomento è trattato in modo più specifico nell'articolo *Mediocrity and Individuality* (1922) in *Ed. Today*, cit.

²⁾ Cito per tutti il Codignola, particolarmente nelle prefazioni a *Scuola e Società* e a *Eserienza ed educazione*, citati.

³⁾ *Education Today*, cit., p. 202.

lettuale il Dewey lo individua piuttosto nelle discipline scientifiche (psicologia, biologia, sociologia, economia ecc.) che nella non cultura storico-letteraria. Egli inoltre parla molto spesso di estensione dei metodi scientifici al campo della morale e dell'educazione. Sembra infine che egli impieghi non poche volte in modo addirittura manicheo il criterio dell'anteriorità o posteriorità rispetto alla nascita del metodo sperimentale. Tutto ciò che è di origine anteriore è da respingersi, tutto ciò che è posteriore, nel senso che ne tenga conto, è da accettarsi.

È innegabile che il lettore può giungere fino a provare un certo senso di stizza di fronte al continuo ricorrere di tali affermazioni. Parlo naturalmente del lettore dotato di una *forma mentis* umanistica — e aggiungo però che ove riesca a svestirsi di certi preconcetti ad essa inerenti, e dove soprattutto riesca a rendersi conto del fatto che molte espressioni del Dewey non hanno il significato che la nostra tradizione filosofica tende ad attribuire loro, buona parte dell'irritazione svanisce. Ad esempio noi siamo soliti ad identificare o quasi, il metodo scientifico con la semplice tecnica delle scienze. Ma per il Dewey metodo scientifico vuol dire anzitutto *atteggiamento* sperimentale e critico, e non si identifica con nessuna tecnica particolare. Esso è proprio del mondo moderno, non perché mancasse del tutto nel mondo classico e medioevale, ma perché le condizioni sociali del tempo non permettevano che si affermasse coerentemente. Dove il lavoro è compito da schiavi e da classi inferiori, l'attivo interrogare la natura non può assurgere a dignità di metodo: l'ideale della pura contemplazione estetica e filosofica avrà sempre la meglio. Alla staticità classica Dewey contrappone il dinamismo moderno, al rimpianto per l'età dell'oro la fede nel miglioramento. La fiducia nella scienza è fiducia in un abito di tolleranza

e comprensione umana, volto a superare barriere di ogni genere, politiche, sociali, religiose, e ispirato a un universalismo attivo e simpatetico. L'abito umanistico rischia invece pur sempre di essere l'abito dell'*otium* che solo il lavoro degli altri rende possibile: Dewey ne diffida.

Il pericolo quindi sta piuttosto in quest'atteggiamento di pur motivata e consapevole diffidenza verso la *forma mentis* umanistica che in una positiva tendenza verso lo *scientismo* e il *tecnicismo*, deviazioni contro le quali non ha risparmiato i suoi attacchi¹⁾.

Il profondo senso storico del Dewey deriva probabilmente dalla sua formazione hegeliana, ed è andato progressivamente sostanziandosi mediante lo studio sempre più attento dei classici della filosofia, soprattutto di Platone e di Aristotele (Platone costituí sempre la sua lettura preferita). La sua interpretazione della grecità, cui si è avuto occasione di accennare, non è cosa estrinseca al suo pensiero, ne è anzi il fondamento indispensabile. Egli è ben consapevole che una formazione tecnicamente scientifica è del tutto insufficiente, specialmente per l'educatore; occorre possedere un senso dei valori umani che solo la filosofia può darci. Non basta conoscere, bisogna saper fare buon uso delle proprie conoscenze, bisogna avere dei fini degni di essere perseguiti e «ogni sforzo di chiarificare i fini da raggiungere è, in quanto tale, filosofico»²⁾. Solo una buona filosofia dell'educazione, chiarendone le finalità, può darle veramente quella *continuità* progressiva cui egli attribuisce tanta importanza, soltanto una buona filosofia può vivifi-

¹⁾ Vedi ad es. la critica allo Spencer e quella al professionalismo in educazione, rispettivamente a pag. 296 ed a pag. 423 di *Democrazia e educazione*, ed. cit.

²⁾ *The Relation of Science and Philosophy as the Basis of Education* (1938), in *Problems of Men*, Philosophical Library, New York, 1946, p. 166.

care l'insegnamento delle scienze facendone scaturire l'abito della ricerca disinteressata ed intelligente¹). Ma la filosofia è soprattutto senso storico — la stessa filosofia del Dewey ne è un esempio chiarissimo. Come mai egli non si preoccupa di promuovere questa coscienza filosofica e storica nei giovani attraverso la conoscenza approfondita delle classicità?

Dewey non osteggia per partito preso il greco e il latino, ammette senz'altro che il latino possa essere oggetto di genuino e spontaneo interesse²) (il greco, si sa, riesce normalmente più attraente del latino), ma ciò che teme è l'identificazione delle « umanità » con una conoscenza esclusiva di quelle due lingue, è lo « snobismo ristretto, lo snobismo di una classe colta », o meglio di una classe che vernicia di cultura la propria situazione di ingiusto privilegio. Il vero umanesimo è tutt'altra cosa, « la conoscenza è umanistica nella qualità, non perché riguarda i prodotti umani del passato, ma per via di quel che fa per liberare l'intelligenza e la simpatia umana. Qualsiasi argomento che rag-

¹⁾ *Ibidem*, pag. 168.

²⁾ *Democrazia e educazione*, cit., p. 324; aggiunge subito però che « ci si può domandare.... se, in vista della brevità del tempo, non ci siano altre cose che, oltre al valore intrinseco, non posseggano anche un maggiore valore strumentale ». Se si pensa che questo interesse per il latino il Dewey ebbe modo di osservarlo direttamente, giacché nelle ultime tre classi della sua scuola elementare annessa all'Università di Chicago veniva insegnato anche il latino, il passo citato può suonare come giustificazione del fatto che nella Scuola « Horace Mann » di New York il latino non compare più fra le materie insegnate. Circa i criteri didattici adottati a Chicago per tale insegnamento non sono purtroppo in grado di informare il lettore, giacché essi si trovano esposti unicamente in un raro fascicolo fuori commercio, edito dalla « University of Chicago Press » con il titolo *The Elementary School Record*, comprendente nove monografie che descrivono in dettaglio i corsi e i metodi della suddetta scuola. Il Findlay ne pubblica molti squarci nella ci- tata raccolta da lui curata, *The School and the Child*, ma omette fra l'altro tutte le parti riguardanti il latino.

giunge questo risultato è umano, e qualsiasi argomento che non lo raggiunge non è nemmeno educativo »¹⁾.

Sono parole molto belle, e tuttavia non del tutto persuasive. Non persuaderanno probabilmente coloro per i quali Lucrezio e Tacito, Omero ed Eschilo, Cicerone e Demostene rimangono associati nella memoria all'impres- sione del primo aprirsi ai più vasti interessi umani, al bri- vido suscitato dalla poesia eterna e magari alla.... nascente antipatia per gli avvocati. A costoro sembrerà certo che l'ufficio delle « umanità » nel senso tradizionale sia insosti- tuibile, e chi scrive è forse in quel numero. Ma del resto lo stesso Dewey crede che « l'arte e le istituzioni greche e romane diedero dei contributi così importanti alla nostra civiltà che dovrebbe essere facilitata al massimo la possi- bilità di studiarle »²⁾, e ciò che lo rende diffidente è piut- tosto una valutazione storica che un'incomprensione pole- mica, anche se contro i fautori della scuola puramente « umanistica » si trovò a dover polemizzare fino ai suoi scritti pedagogici più recenti³⁾. Si è già accennato al dua- lismo classico-medievale ed al suo sfondo sociale, ma va aggiunto che ciò che nel mondo classico è germinante e vivo e come plurivalente (giacché in esso l'elemento nuovo *non* è il classismo, che è anzi attenuato, ma la *comunità* più o meno democratica e più o meno vasta, la *polis* dei liberi e il *ius* dei cittadini romani e delle genti), tutto ciò nel mondo medievale viene reso statico ed irrigidito, e i dua- lismi si moltiplicano al punto da resistere poi, almeno in parte, anche al solvente dello spirito moderno. Occorre

¹⁾ *Democrazia e educazione*, cit., pp. 307-308.

²⁾ *Ibidem*, p. 307.

³⁾ *Challenge to Liberal Thought* (1944) e *The Revolt against Science* (1945), ristampati in *Problems of Men*, citato.

tener conto di ciò se ci si vuol spiegare come mai succeda così spesso che i fautori di un « umanismo integrale », combattendo la pretesa unilateralità dell'educazione ispirata a mentalità sperimentale e a coscienza democratica in nome della completezza e armonia di una formazione « liberale », usano questo vocabolo proprio nel senso medievale, lontanissimo, più di quello classico, dal significato moderno del termine, e mentre professano di aborrire ogni scissione nell'unità della persona, reintroducono essi stessi ogni sorta di scissioni, fra l'umano e il soprannaturale, fra il temporale e l'eterno, fra l'interno e l'esterno, fra valori sociali e destinazione ultraterrena¹⁾. Vi sono, è vero, fautori dell'educazione umanistica veramente solleciti dei valori genuini della classicità, ma rischiano di fare il gioco di coloro il cui vero sfondo culturale non è affatto classico, ma medievale.

Questi argomenti a noi sembrano argomenti seri. La cultura classica o viene penetrata a fondo, con vero senso storico e vivi interessi estetici, oppure rischia di promuovere abiti di insensibilità sociale e di machiavellismo d'accatto, in veste di difesa dei « valori dello spirito », o meglio delle abitudini mentali dei ceti che se ne arrogano il monopolio. Ben s'intende che ogni cultura improntata ad arido tecnicismo o ad astratto scientifismo presenta pericoli non meno gravi, ma il problema è appunto di superare l'artificiale antitesi fra formazione umanistica e formazione scientifica. « Il corpo della conoscenza è in realtà uno solo, ed è un organismo spirituale »²⁾, afferma il Dewey, e occorre ricordare che spirituale è per lui solo ciò che comporta possibilità di comunicazione umana indefinita e, come

¹⁾ *Problems of Men*, cit., p. 153.

²⁾ *The People and the Schools* (1901), in *Ed. Today*, cit., p. 43.

forza espansiva e generosa, abbatte barriere e non ne crea. Si può dire che il vento dello spirito, di uno spirito così inteso, penetri oggi la nostra scuola, segnatamente la nostra scuola classica?

I valori classici sono valori eterni in quanto rappresentano la prima consapevole affermazione della libertà umana in termini di intelligenza e di libertà, ma sono valori storicamente condizionati in ragione dei limiti sociali in cui l'intelligenza, e soprattutto la libertà, erano ancora ristrette. Veder chiaro nella natura di quei valori è davvero possibile solo se al tempo stesso si comprenda in tutte le sue implicazioni umane e sociali il significato dell'atteggiamento sperimentale e critico proprio dello spirito moderno, il valore del « metodo scientifico » qual è inteso dal Dewey. La scuola classica può insomma rinnovarsi soltanto operando una sintesi viva laddove oggi non c'è, per lo più, che un accostamento estrinseco fra materie letterarie e scientifiche.

Come realizzare una sintesi siffatta? Ecco un problema che non crediamo si possa risolvere facilmente ove non si sian colte le ragioni profonde dell'atteggiamento in apparenza anticlassicistico del Dewey, ragioni che non hanno niente a che vedere con quell'amore al tecnicismo che l'opinione corrente attribuisce agli educatori progressivi.

Ad una sintesi di naturalismo e umanismo deve tendere del resto non solo la scuola classica, ma qualunque educazione degna del nome, perché soltanto da una cultura veramente armonica e integrale, veramente aperta e indenne da pregiudizi, il nostro mondo agitato e diviso può sperare duratura salute.

V

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

I. — IL « RELATIVISMO » DEL DEWEY E I SUOI CRITICI.

Quanto s'è detto, sulla filosofia e pedagogia e didattica deweyiane, non può avere alcuna pretesa né di completezza né di sistematicità. Vorremmo tuttavia che ne fossero emerse a sufficienza l'unità e coerenza complessive del suo atteggiamento, così da non doversi attardare a dimostrare l'ingenuità (e la malizia ad un tempo) ch'è nel tentativo grossolano di scindere addirittura la sua filosofia dalla sua pedagogia, accettando le esigenze di questa e respingendo quella, o addirittura negandole la dignità di filosofia¹⁾.

Al contrario, noi crediamo che a renderci meglio conto del significato concreto della sua pedagogia e delle possibilità e difficoltà che ha d'affermarsi da noi, nulla riuscirebbe così utile quanto un esame dettagliato delle varie critiche che sono state mosse al suo pensiero in generale, un esame

¹⁾ Cfr. G. CORALLO, *La pedagogia di G. D.*, citato. In un saggio di poco anteriore il Corallo affermava che quella del Dewey « non ha il diritto di chiamarsi filosofia » (*La logica dello strumentalismo in J. D.*, in « Rivista di filosofia neoscolastica », marzo-aprile 1950, p. 163). Comunque, la sua pedagogia dovrebbe « sganciarsi » da quella filosofia o non-filosofia, probabilmente per essere agganciata anch'essa, *mutatis mutundis*, al carro della *philosophia perennis*. Circa i rapporti fra cattolici e pedagogia attiva, vedi lo scritto in appendice a questo volumetto.

che di là dalle formulazioni tecniche ritrovasse i motivi profondi di consenso e di dissenso; ma poiché un'analisi del genere esula dei limiti di questo nostro lavoro, accenneremo soltanto al motivo che ricorre con maggior insistenza nelle argomentazioni dei critici, non solo italiani, ma europei. Questo motivo riguarda il « relativismo » deweyiano, e si esprime nel senso di un deciso dissenso o almeno di una grave perplessità di fronte al fatto che il Dewey vuol eliminare senza riserve ogni sorta di valori assoluti, vale a dire ogni assoluto canone di verità da un lato ed ogni principio di assoluta normatività morale dall'altro.

Si è parlato così di « patente contraddizione » fra il negare una conoscenza di carattere universale e il considerare valida più che particolarmente questa stessa negazione (Spirito); che poi i fini e i valori possano « emergere » dall'esperienza ove manchi ogni canone sovraempirico di giudizio, che basti cioè l'esperienza a determinare la natura e il criterio del bene è cosa che particolarmente ripugna alla tradizione spiritualistica (Emile Duprat) ¹). È chiaro che queste critiche non hanno una portata puramente teoretica, esse non possono non investire l'aspetto pedagogico del pensiero deweyiano. Nell'esposizione della Gillio-Tos il rapporto fra questa negazione dell'assoluto e certi aspetti della sua pedagogia è vagamente accennato (l'autrice non ha simpatia per l'eccessiva prevalenza dei motivi sociali che caratterizzerebbe la scuola deweyiana) ²); un

¹⁾ U. SPIRITO, *Il Pragmatismo nella filosofia contemporanea*, Vallecche' Firenze, 1921, p. 72; EMILE DUPRAT, *Les rapports de la connaissance et id l'action d'après J. D.*, in « Revue Métaphysique et de Morale », ott.-dic. 1930 e genn.-marzo 1931; pp. 122-123 di quest'ultimo fascicolo.

²⁾ M. T. GILLIO-TOS, *Il pensiero di J. D.*, Loffredo, Napoli, 1938; v. particolarmente il capitolo sulla pedagogia e la conclusione.

analogo rapporto è colto invece più esplicitamente dallo Hessen¹⁾, e noi ci soffermeremo un momento sulla sua critica che non condividiamo, ma che riteniamo singolarmente istruttiva.

Lo Hessen si sforza di porre nella giusta luce le concezioni deweyiane circa il lavoro, la scienza «astratta» e l'arte, e lo scagiona dalle banali accuse di «utilitarismo»; tuttavia ammette che per altro verso «la pedagogia del Dewey cade inavvertitamente nella tecnicità e nell'utilitarismo da essa negati»²⁾. E ciò proprio perché il Dewey ha voluto escludere dalla sua filosofia qualunque sorta di valore assoluto, anche quei valori non fissi e rigidi, ma mobili ed elastici pur nella loro sopratemporalità, quali sarebbero i valori elaborati dall'intuizionismo bergsoniano, al quale lo Hessen attinge non pochi motivi del suo spiritualismo dinamico. Non è qui il caso di metterci a discutere sulla natura di cosiffatti valori, che in Bergson hanno finito col generare la fascinosa metafisica dell'«élan vital»; occorre piuttosto esaminare con attenzione quelli che sarebbero i riflessi sulla pedagogia del Dewey di una negazione dell'assoluto che lo Hessen ritiene ingiustificata perché indiscriminata. A suo giudizio, è per non aver riconosciuto il carattere «assoluto» dell'intuizione filosofica ed estetica che il Dewey sarebbe costretto a puntare con tutte le sue forze su di un ideale irrealizzabile. Infatti, incentrando l'insegnamento su forme di attività produttiva e collaborativa e ravvisando nelle discipline culturali e nell'espressione estetica essenzialmente dei modi d'arricchire sempre più il significato

¹⁾ SERGIO HESSEN, *La pedagogia di J. D.*, trad. di A. Maccari, ridotta da G. Fano, Istituto di Pedagogia della Facoltà di Magistero, Roma, 1937 e più particolarmente *Fondamenti della Pedagogia come Filosofia applicata*, trad. V. Dolghin, Sandron, Firenze, (1942), pp. 175-184.

²⁾ *Fondamenti ecc.*, cit., p. 177.

dell'attività stessa, la pedagogia deweyiana persegue come ideale ultimo sul piano sociale, quello di « spiritualizzare la professione fino a trasformarla in vocazione ». Ma lo Hessen ritiene che la possibilità di una completa armonia fra la professione e la vita dell'uomo sia un'illusione dei romantici, che anzi per gran parte degli uomini vi sia un « insormontabile dissidio tra il lavoro quotidiano e la vita interiore della personalità » e che « riguardo agli operai, vittime del dissidio, il problema è di crear loro *al di fuori* del lavoro quotidiano « un nuovo centro vitale che possa servire da contrappeso all'influenza spersonificante che il lavoro automatizzato esercita su di essi ». Tale problema è dunque, e lo Hessen lo dichiara senza ambagi, quello di « educare al dopo-lavoro »¹⁾). A questo punto si rimane un po' sconcertati, sembra che la montagna abbia partorito il topolino. Merita tuttavia seguire fino in fondo il ragionamento dello Hessen. È dunque sua opinione che finché non si considera altro che l'attiva esperienza *in fieri* dell'uomo, finché non ci si elevi a « valori eterni » che soli possono dare un senso ad attività che siano diverse ed autonome rispetto all'attività lavorativa, cioè ad attività culturali ed artistiche, che sono poi quelle della « scuola » nel senso della greca *σχολή* (o dell'*otium* latino, ormai però non più da opporsi ma da giustapporsi alle attività di lavoro), finché insomma non si consideri l'uomo *sub specie integritatis*, vale a dire anche per tali attitudini « superiori » che Hessen considera fonti della « suprema vita intellettuale », fino allora non si sarà giunti ad una « scuola della totalità concreta »²⁾.

¹⁾ *Ibidem*, pp. 180-181.

²⁾ *Ibidem*, pp. 183, 179, 183.

2. — ARTE, CULTURA E VITA.

Hessen per un lato ha visto giusto: la principale implicazione sociale e pedagogica del ripudio deweyiano dei valori assoluti è *l'esigenza che la vita di ogni uomo nella sua interezza e unità, e non solo nei suoi aspetti marginali sia resa degna di essere vissuta*. Si potrà dire che le attività conoscitive e culturali, che le esperienze estetiche non sono «aspetti marginali» della vita: Hessen infatti ricorre ai valori assoluti proprio per poter attribuire alla conoscenza e all'arte un carattere sovraempirico che le affranchi dalla povertà e meccanicità dell'esistenza ordinaria dell'uomo. Ma qui è il suo errore; qui, senz'avvedersene e mosso anzi da nobili sentimenti umani e filantropici, lo scrittore russo smorza e nullifica l'impegno morale e la spinta ad un rinnovamento profondo e totale, in certo modo «rivoluzionario», che è nella filosofia e nella pedagogia del Dewey. Ci soffermeremo più avanti sull'aspetto più nettamente politico-sociale dell'atteggiamento deweyiano; ora vorremo sgombrare il terreno da alcune obbiezioni che potrebbero essergli mosse sul terreno filosofico e pedagogico. A nessuno può sfuggire l'importanza educativa della cultura e dell'arte, o meglio della formazione di gusti culturali ed estetici «disinteressati». Non solo lo Hessen, ma anche il Lombardo Radice ha mosso al Dewey l'accusa di non saper far posto, nella sua scuola, a studi «disinteressati», e di non considerare nel loro giusto valore l'arte e la poesia¹⁾. Esiste dunque nel Dewey una almeno parziale incomprensione per i valori culturali ed estetici? Ne è scarsa egli veramente l'alta funzione educativa?

¹⁾ *L'impostazione del problema pedagogico in J. Dewey*, ne «L'Educazione Nazionale», 1930, pp. 283-85.

Crediamo che le considerazioni fatte a più riprese nel corso di questo nostro lavoro ci autorizzino senz'altro a rispondere negativamente¹⁾. Ma non sarà inutile un chiarimento ulteriore. Arte e cultura sono disinteressate solo in quanto promuovono nell'uomo una più alta coscienza umana, un superiore equilibrio, una più universale eppur simpatetica e viva capacità di comprensione. Esse cioè si rapportano alla vita nella sua pienezza e totalità, non già nei suoi aspetti parziali e unilaterali. Ma rescesse dalla vita, esse non sono più nulla, se non gioco ozioso e compiaciuto di intellettualismi e di estetismi. Certo, anche chi si sapesse fallito nel suo « mestiere d'uomo », voglio dire nel suo concreto compito umano e sociale, potrebbe ancora trovar conforto nella cultura e nell'arte, ma ad una condizione: che avesse coscienza di aver lottato nei limiti delle sue forze. La cultura e l'arte ci aiutano a sentire il nostro piccolo sforzo frustrato come parte di un infinito sforzo vittorioso, vittorioso per altri, o forse fuori del tempo e delle dimensioni umane — certo è soltanto che ogni musa è muta per l'ignavo.

È con un rigore quasi kantiano che Dewey insiste sull'impegno umano attivo e totale al quale si riconduce da ultimo ogni « valore »: ogni evasione, per quanto ammantata di arte e di cultura, è un tradimento. Dicevamo « istruttiva » la critica dello Hessen. Egli infatti crede che si debbano accettare come ineluttabili i mali dell'industrialismo, e che si debba tentare di lenirli lasciando intatto il sistema. Non c'è chi non veda che ciò significa trasformare un compito forse degno, ma transeunte e contingente, in atteggiamento permanente che sanziona l'ingiustizia e genera l'apatia. E poi l'uomo che sia ridotto ad automa per otto

¹⁾ V. in particolare pp. 36-37, 94, 103-105.

ore al giorno non sarà veramente uno spirito coltivato per due o tre ore — o se lo sarà, nelle successive otto ore di ingrata *routine*, starà già meditando sulle possibilità di mutare radicalmente tutto il sistema.

Nella pedagogia deweyiana l'arte ed anche gli studi « disinteressati » hanno larga parte, ma sono sempre rapportati all'uomo concreto, all'uomo che lavora e che produce, e che non cerca di evadere dalla sua vita ma di migliorarla. La vita è unità inscindibile. Tutto deve correre a dar forza e sapore alla nostra umana attività, e sarebbe un assurdo grottesco e tragico che da essa dovesimo ritagliare quella parte che si chiama più propriamente lavoro in senso economico, accettandone passivamente una qualità spersonalizzante, anzi disumanizzante. L'arte e la cultura non possono certo avere questo compito. È vero invece che i « valori assoluti » sempre hanno adempiuto nella storia del pensiero, da Platone a Hegel ed oltre, al triste ufficio di giustificare e sanzionare i dualismi, gli spacchi, e le scissioni che la prepotenza umana aveva operato nel corpo vivo della umanità.

Ma circa l'ufficio della cultura e dell'arte, e i loro rapporti con pretesi « valori assoluti », buoni giudici da chiamarsi in causa, ci sembrano De Ruggiero e Croce. Il loro idealismo è ormai storicismo, e storicistico, già lo notava Lombardo Radice, ed essi ampiamente lo riconoscono, può anche dirsi l'atteggiamento deweyiano¹⁾. Essi sono quasi altrettanto nemici dell' « Assoluto » quanto Dewey, e a parte qualche schermaglia polemica di prammatica, dichiarano di concordare col pensatore americano e nell'orientamento generale ed anche in un gran numero di punti par-

¹⁾ LOMBARDO RADICE, art. cit., p. 284; DE RUGGERO, Introduzione a J. D., *Ricostruzione filosofica*, cit., p. 30; CROCE, *L'estetica e la teoria del conoscere del Dewey*, in « Quaderni della Critica », marzo 1950, pp. 64-65.

ticolari. Il Croce ne ha fatto un lungo elenco proprio in relazione alle teorie estetiche ¹⁾, e malgrado sia assertore così intransigente dell'autonomia dell'arte, tra i pochissimi punti di dissenso non menziona affatto uno scarso rispetto per tale autonomia ²⁾.

È degno di nota che il dissenso fra Croce e Dewey sembra proprio fondato sul reciproco sospetto che la rinuncia all'assoluto sia più apparente che reale: permarrebbe l'Assoluto hegeliano in Croce, permarrebbe l'assoluto empiristico cioè la «sensazione» in Dewey. A noi qui non importa di decidere se il sospetto sia più giustificato da una parte o dall'altra, o da ambedue. Ci basti aver mostrato che il preteso «relativismo» del Dewey sta quanto meno sullo stesso piano di quello del più maturo storicismo idealistico; il fatto che nel Dewey ciò comporti decise implicazioni sociali, che contrastano colla tiepidezza crociana in fatto di questioni politico-economiche (ma assai meno contrastano coll'impegno politico dell'Omodeo e dell'ultimo De Ruggiero), costituisce un problema che andrebbe studiato a parte, e che sarebbe certamente da mettersi in rapporto col diverso concetto che i due pensatori hanno dell'« umanesimo ».

3. - SCUOLA, PROGRESSO SOCIALE E MARXISMO.

Può sembrare strano che il Dewey, malgrado un impegno sociale così scoperto e così intimamente connesso con

¹⁾ B. CROCE, *Intorno all'estetica del Dewey*, ne «La Critica», 1940, pp. 348-53, ristampato in *Discorsi di varia filosofia*, Laterza, Bari, 1945, vol. II, tradotto in inglese nel «Journal of Aesthetics and Art Criticism», di Baltimora, marzo 1948, con risposta del Dewey.

²⁾ Il nostro argomento non avrebbe che scarso valore se la teoria estetica deweyiana fosse in contrasto con il resto del suo pensiero, co-

i motivi fondamentali della sua filosofia e della sua pedagogia, abbia incontrato, soprattutto in questi ultimi tempi, la più decisa ostilità da parte dei critici marxisti di ortodossia comunista. L'accusa di «immoralismo borghese», mossagli da A. F. Scisc'kin sulla rivista moscovita *Questioni filosofiche*, ha, a dire il vero, sorprendente affinità con quelle mossegli da parte «borghese», di mancare di criteri «assoluti» di conoscenza e di valutazione morale¹⁾. Ma ciò non può soprenderci gran che, se si considera che il marxismo russo, da l'*Empiriocriticismo* di Lenin in poi, ha sempre insistito sull'oggettività del mondo e delle sue relazioni e che nel caso del Dewey vi sono anche ottime ragioni di polemica contingente (affare Trotsky, posizione assunta dal Dewey contro la «propaganda totalitaria» nel periodo bellico, ecc.) a rafforzare l'ostilità naturale verso una posizione di così sorvegliato e complesso approfondimento critico.

Più strano è che anche i marxisti nostrani, che certo non condividono il piatto realismo che sembra costituire lo sfondo filosofico del Scisc'kin, ci appaiono, per quella che è la sostanza delle loro critiche al Dewey, attaccati all'«oggettività» e diffidenti dello «psicologismo» deweyiano di là dai limiti di una discussione filosofica seria. Così Giulio Preti accusa il Dewey di non cogliere, per eccesso di «psicologismo», le «leggi obbiettive dei fenomeni so-

me sostiene la Gillio-Tos. Ma persino il Corallo, che in fatto di vivisezioni del pensiero deweyiano non scherza, obietta che i principi dell'estetica deweyiana sono in tutto coerenti con il suo sistema (vol. cit., p. 454 n.).

¹⁾ A. F. SCISC'KIN, *Teoria dell'amoralismo borghese di J. D.*, in «Voprosy Filosofii» (*Questioni filosofiche*), 1947, n.º 2. Il Scisc'kin afferma fra l'altro che il Dewey non è in grado di comprendere che la vera scienza non può non rispecchiare le relazioni obbiettive dell'esistenza, fra le quali è da porsi anche la morale, purché sia considerata dal punto di vista del proletariato (p. 249).

ciali » e di credere perciò nel mito delle riforme ¹⁾; l'accusa di « riformismo », di scarsa sensibilità « classista » e addirittura di « imperialismo », assume poi aspetti singolari quand'è messa in rapporto alla stessa pedagogia deweyiana come nell'articolo *Scuola, società e democrazia* di Mario Casagrande ²⁾. Ecco la tesi che vi si sostiene: il Dewey non sarebbe altro che un riformista piccolo-borghese il quale tenderebbe a fornire al problema dell'*organizzazione scientifica del lavoro* una soluzione *psicologica*, basata cioè sull'« *in-
culcare* » mediante l'educazione nella mente dei lavoratori una soddisfatta accettazione dei modi capitalistici di produzione. Anzi, più propriamente, è all'ideologia imperialistica del capitalismo che la sua « accentuazione degli aspetti psicologici ha reso veramente un grande servizio...: l'ha trasformata in esperienza didattica, l'ha convertita nella forma conveniente all'azione propagandistica di massa » ³⁾.

Come si vede si tratta di una critica che ha qualche analogia con quella formulata dallo Hessen: questi accusa il Dewey di voler « spiritualizzare la professione fino a trasformarla in vocazione », Casagrande ritiene in più che una tale « spiritualizzazione » non sia altro che un nuovo artificio del capitalismo reazionario, desideroso di rendersi accetto agli stessi lavoratori che sfrutta.

Ma vorremmo far rilevare a Casagrande e a quanti condividono la sua opinione che il loro è veramente un combattere con i mulini a vento: un esame spassionato e obiettivo della concezione deweyiana nel suo complesso

¹⁾ G. PRETI, *La ricostruzione filosofica della società nel pensiero di J. D.*, in « Studi filosofici », 1949, n.^o 1, p. 70.

²⁾ In « Società », 1949, n.^o 4 (ott.-dic.), pp. 662-673.

³⁾ Art. cit., p. 671.

non può non farci concludere nel senso già precisato sopra, vale a dire che il Dewey nonché voler sanzionare le ingiustizie della società capitalistica, vuole eliminarle radicalmente, nel fatto e nelle cause determinanti, (alcune delle quali sopravvivono purtroppo e danno i loro frutti anche in talune società che si professano « socialiste »: ad esempio la presunzione di un possesso esclusivo della verità da parte di coloro che sono al potere). Di tutte le citazioni su cui Casagrande cerca di fondare la sua tesi, ce n'è una sola che veramente potrebbe render perplesso il lettore avveduto, ma si tratta di un passo di *Democrazia ed educazione* che la traduzione italiana ha falsato quasi rovesciandone il senso; ed è singolare che la stessa citazione sia ripresa in un articolo successivo sulla medesima rivista *Società*, da Lucio Lombardo Radice: infatti è l'unico passo che, a voler trascurare l'incongruenza col resto, potrebbe giustificare una interpretazione della educazione democratica del Dewey come educazione che procederebbe « adattando psicologicamente gli oppressi alla loro situazione »¹⁾). Ma se l'ipotiposi di un Dewey consapevole o inconsapevole alleato della reazione è troppo fantasiosa ed avventata per interessarci, altre cose vi sono negli scritti citati che meri-

¹⁾ Laddove nell'originale di *Democracy and Education* (II ed., p. 403) si dice che quando esista un attivo impegno nelle finalità che si persegono l'attività « diventa libera e volontaria e perde la sua qualità esteriormente coattiva e servile, anche se l'aspetto fisico del comportamento rimane lo stesso », la già citata traduzione italiana (naturalmente emendata nelle successive edizioni), recava, forse per un refuso tipografico, che l'attività « diventa libera e volontaria e perde il carattere di imposizione esterna anche se l'impronta servile e l'aspetto fisico della condotta rimane lo stesso ». Il carattere servile del lavoro è, secondo il testo originale, propriocìò che ha da essere eliminato, non già mantenuto e fatto accettare con un abile condizionamento « psicologico ». L'aspetto fisico del lavoro, quello solo potrà rimanere lo stesso: zappare è sempre zappare, sia che si zappi sul proprio o sull'altrui, sia che lo si faccia con soddisfazione o con rassegnazione. L. Lombardo Radice riprende la stessa citazione in *Scuola e città (o della provincia pedagogica)*, in « Società », 1950, n.º 4, ott.-dic., pp. 706-7.

tano d'essere considerate. C'è ad esempio la conclusione cui giunge Lucio Lombardo Radice circa l'infecondità delle impostazioni filosofiche attivistiche in rapporto alla situazione italiana. È astratto, egli sostiene, di fronte alle concrete esigenze economico-sociali del nostro paese, parlare di « vocazione » nella scelta delle professioni: « Il problema in Italia si pone in termini direttamente opposti. Non scegliere la professione che più piace al singolo, ma individuare quei mestieri, quelle professioni alle quali occorre invogliare e preparare i ragazzi perché non diventino dei disoccupati, dei miserabili e degli spostati »¹⁾. Ora è ben vero che la disoccupazione è la più tragica piaga fra quante affliggono il nostro paese, ma la triste esigenza del trovar lavoro *comunque* è suscettibile di farsi essa stessa problema pedagogico? Il vero problema pedagogico non è piuttosto quello di formare coscenze davvero decise ad agire senza mezzi termini perché il diritto al lavoro non rimanga una risibile menzogna? L'aspetto tecnico dell'educazione è importantissimo, ma chi dovrà provvedervi se sarà mancata una vera educazione morale e sociale, se non vi sarà una salda coscienza democratica? Una questione di qualificazione o riqualificazione, per quanto urgente, risulterà pur sempre marginale rispetto al problema pedagogico vero e proprio, ch'è di formare cittadini responsabili.

Ma probabilmente il particolare dissenso nasconde una divergenza più grave e più radicale: per l'economicismo marxista il formare lavoratori qualificati nell'esatta proporzione richiesta da un programma di produzione è in

¹⁾ Art. cit., p. 707. L'obbiezione si riferisce ad un passo di Carlton Washburne, la cui posizione rispetto al problema vocazione-professione è però pressoché identica a quella del Dewey.

via permanente e non contingente il compito fondamentale dell'educazione. Il fatto economico è il fatto determinante e chi ciò non riconosce « restringe la sua indagine alla soprastruttura, al patrimonio culturalistico delle idee »¹⁾, anche se nella fattispecie si tratta di un Dewey, cioè del pensatore che più di ogni altro, più degli stessi marxisti ha denunciato il carattere conservatore e classista dei vari « idealismi ». Ma tant'è ! Anche qui il gran torto di Dewey è alla fine quello di non aver voluto fare omaggio a nessun genere di assoluto, in questo caso di non aver voluto far proprie le semplificazioni marxiste che considerano i contrasti economici di classe e l'evolversi dei modi di produzione e di scambio come la realtà ultima e la loro interpretazione « dialettica » come il verbo definitivo. Di fatto, sono soltanto queste tesi estreme, unilaterali, dogmatiche, quelle che Dewey respinge (e che del resto nessun marxista intelligente ama dichiarare per proprie, se anche stanno al fondo dei suoi abiti mentali). Le respinge per le stesse ragioni per cui respinge i postulati dell'economia classica e del liberismo: perché l'economia è per l'uomo e non l'uomo per l'economia. Dewey ha dimostrato in molte occasioni grande simpatia e interesse per i grandiosi esperimenti economici sovietici; ha criticato soltanto il fatto che da parte degli interessati non si potessero discutere con piena libertà i risultati. Il senso della sua pedagogia è tutto qui: promuovere modi di collaborazione sociale dove la libertà e responsabilità del singolo trovino campo di affermarsi meglio che nell'anarchia individualistica, tenendo fermo tuttavia che l'ultimo criterio di giudizio rimane pur sempre la pienezza e ricchezza dello sviluppo individuale.

¹⁾ M. CASAGRANDE, art. cit., p. 668.

4. - COMPITI CONCRETI DELLA NUOVA PEDAGOGIA.

La nostra rapida incursione nel folto campo delle critiche al Dewey, pur diretta soltanto a saggiare l'attitudine della cultura europea e soprattutto italiana di fronte a quello che abbiamo chiamato il « relativismo » del pensatore americano, ci ha portato a soffermarci soprattutto sul rapporto fra pedagogia ed azione sociale. Ciò non deve sorprenderci, se è vero che il « significato » di ogni posizione teorica è nel suo portato pratico, come appunto ha sempre sostenuto il Dewey. E il « portato pratico » di quella multiforme manipolazione di « valori assoluti » cui la nostra cultura tradizionale non sa rinunciare neppure nel suo rovesciamento marxista, sembra esprimersi in forme che, pur esse diversissime, presentano tuttavia il denominatore comune dello spirito d'autorità. Questa generalizzazione, in sé certo eccessiva, ci aiuta ad intendere il clamato « americanismo » del Dewey, che, come giustamente è stato osservato¹⁾, è una rivolta contro la Germania piuttosto che contro l'Inghilterra, è un ripudio dell'autoritarismo hegeliano ma nel contempo una riaffermazione di là dagli impacci di ogni metafisica di quel dinamico liberalismo che ha pur le sue radici in Europa. Così inteso, quell'atteggiamento del Dewey non contrasta, ad esempio, per nulla con ciò che vi è di più vitale nella stessa tradizione risorgimentale italiana, intendo dire con quell'esigenza di positività, di aderenza al reale, di connessione profonda fra pratica e teoria che è mirabilmente espressa, ad esempio da un Capponi come da un De Sanctis o da un Gabelli. E il nostro più maturo storicismo, che è il consapevole con-

¹⁾ Da Irwin Edman scolaro e poi collega del Dewey alla Columbia University, in un articolo celebrativo del suo 90° compleanno in *Magazine*, 16 ottobre 1949.

tinuatore di quella tradizione, e da Hegel trae stabilmente solo ciò che ne ha tratto anche il Dewey, cioè il senso della profonda unità del reale, può perciò assumere di fronte al pensatore americano l'atteggiamento più aperto e più simpatetico: la «religione della libertà» e quella «fede comune» di cui parla il Dewey presentano profonde affinità ideali.

Ma le affinità ideali non devono farci perder di vista le assai notevoli divergenze; un modo di non capire ciò che gli altri ci dicono, e un modo dei peggiori, è quello di attribuire loro le nostre stesse opinioni. La novità profonda dell'impostazione deweyiana è nel nuovo valore che essa attribuisce alla scienza, è nel riproporci in forma finalmente accettabile il rapporto fra psicologia e pedagogia (tanto da noi trascurato), è nel colmare l'iato fra mezzi e fini, materia e spirito, corpo ed anima, biologia e storia, che ancora appesantisce con sterili dualismi il modo d'argomentare di molta filosofia e, quel che più conta, informa di sé la mentalità comune e soprattutto quella degli educatori. A questo proposito il Dewey ci fornisce indicazioni ben più concrete e stimolanti che non, ad esempio, il Croce, che pure ha condotto, e ripreso anche di recente¹⁾ una sua polemica contro il dualismo d'anima e corpo; ma il semplice proclamare la «spiritualità» della «sfera del valore vitale» (che sarebbe poi la sfera economica in rapporto di implicazione dialettica, con quella morale e quelle conoscitive) non è argomento che basti a svuotare i mille pregiudizi che rampollano intorno a quel dualismo: occorrono specialmente per la pedagogia, formulazioni meno generiche, che sappian scendere sino a dettagli psicologici senza tuttavia rimanerne prigionieri.

¹⁾ Cfr. B. CROCE, *Anima e corpo*, in *Filosofia e storiografia*, Bari, Laterza, 1949., pp. 217-223.

Esaminiamo qualche espressione fra le più usate nel comune discorrere intorno ai problemi educativi. Quante volte ci sentiamo ripetere che occorre « estirpare a tempo gli istinti cattivi » o che bisogna « educare la volontà a dominare gli impulsi naturali ». È assai difficile far capire che, a prescindere dai casi patologici, non esistono « istinti cattivi » come non esistono « istinti buoni », che i fattori primari di un'individualità non si controllano davvero che promovendone lo sviluppo attivo più libero e più armonico possibile, dove nulla venga sacrificato, ma ogni elemento vada integrandosi progressivamente con ogni altro, arricchendosi degli infiniti « significati » dell'esperienza, fondondosi in quel tutto qualitativo che si dice una « personalità ». Persino parlare di « tendenze » buone e cattive può essere pericoloso: se qui la qualificazione è legittima, illegittima è l'illazione che se ne trae, circa un nostro diritto a « reprimere » le seconde. In ogni tendenza, in ogni abito di comportamento c'è qualcosa che è possibile eliminare e altro che non è possibile né eliminare né coartare senza danno. Trasformeremo ogni educatore in uno psicologo o addirittura in uno psicoanalista? Non si pretende tanto. Forse è sufficiente che ogni educatore impari a riflettere sulla sua esperienza senza i paraocchi di falsi luoghi comuni. I bambini non sono, ad esempio, alberi da frutto, a dispetto di un'infinita serie di similitudini, vecchie quanto la stessa pedagogia, le quali, con qualche merito, hanno avuto il gran torto di accoppiare a un sostanziale determinismo (il melo è sempre melo, il pero è sempre pero) le suggestioni di pratiche sbrigative come quelle del potare e dell'innestare¹⁾. L'essere umano non tollera né potature né in-

¹⁾ Il Dewey è stato il primo, a quanto ci consta, a combattere con argomenti sul tipo di quelli indicati, il vecchio luogo comune del seme

nesti né in genere d'esser trattato coi criteri utilitaristici del giardiniere; l'educazione poco si giova d'immagini e di traslati, come poco si giova di principi generici: in essa ha valore non già il luogo comune, ma solo la viva esperienza dell'effettiva realtà infantile, la quale ci dice, ad esempio, che nel gioco il bimbo dimentica anche il cibo e il sonno, mentre nel timore e nell'inibizione, matura nel migliore dei casi, la ribellione, di solito l'ipocrisia, l'accidia, il vizio. Ma, per dare efficacia e coerenza d'applicazione a constatazioni semplici come questa, quale sforzo è necessario! Il più attento studio delle complesse formulazioni deweyiane, con tutta la loro dovizia di feconde suggestioni, lascia aperte non poche questioni, ed anche questioni di fondo. Accenneremo ad una soltanto, che ci pare particolarmente importante: per Dewey non v'è progresso senza problemi, né v'è problema senza conflitti. Ciò è valido anche e soprattutto per l'educazione, ma nell'educazione gran parte dei conflitti artificiali cui si affidano i metodi autoritari, risultano dannosi all'equilibrio e all'interezza del carattere; da una parte dunque l'educazione molle, l'*éducation sucrée* fallisce lo scopo, dall'altra l'educazione dura crea conflitti dannosi. Quale il criterio per distinguere le situazioni educative da quelle diseducative, se anche le prime devono comportare conflitti fra impulsi diversi e difficoltà e contrasti? Il Dewey non ci dà indicazioni precise, almeno su di un piano teorico. È probabile che in generale si debbano considerare situazioni educative quelle che nascono dallo spontaneo impulso a «fare qualcosa», che impegnano in attività complesse e soddisfacenti per sé medesime, che promettono di avviare ad attività ulteriori.

e della pianta. Cfr. *The Need for a Philosophy of Education*, in *Ed. Today*, cit., p. 289.

Ma un tale criterio di massima è un punto di partenza, non un punto di arrivo, e per poter essere provato e sviluppato esige probabilmente che si chiarisca meglio il rapporto fra impulsi e istinti che il Dewey ha lasciato un po' nel vago¹⁾.

Ed eccoci all' « educazione della volontà ». Persistenti abiti dualistici ci fanno considerare volontà e coscienza come misteriose entità piovute dall'alto, la cui precipua funzione sarebbe appunto quella di « dominare » gli impulsi naturali. Loro pane si suppone che siano l'ideale e l'assoluto, ma, come il cavallo nobile e l'auriga del platonico cocchio, anch'esse spesso non riescono a vincere le resistenze del cavallo ignobile, cioè della concupiscenza dei sensi, e ne sono trascinate in basso. Che volontà e coscienza non siano entità o facoltà separate, mitiche « cause » di certe attività, ma soltanto dei simboli verbali per indicare certi modi di comportamento, l'agire *volontariamente* e *coscientemente*: che un cosiffatto agire non sia poi per nulla quello che prescinde dagli impulsi naturali, ma al contrario quello che risulta dalla loro complessa e storicamente integrata totalità; che insomma la differenza fra un comportamento volontario e cosciente e un comportamento istintivo o impulsivo o meccanico sia differenza fra l'azione di un complesso organico e quella più o meno anarchica di un singolo frammento; che una volontà educata sia un tutto che controlla le sue parti e non un'entità di un certo tipo che « domina » un meccanismo di tutt'altro tipo — tutto questo che è il succo delle concezioni deweyiane in materia,

¹⁾ Cfr. Cap. III, p. 63-64. La prassi prevalente è di reprimere impulsi attivi ponendoli in conflitto con gli istinti più poveri, di difesa, di possesso, ecc. (premi e castighi!), e ottenendo la passività come risultato finale; un minimo di buon senso pedagogico dovrebbe indurre a fare esattamente il contrario.

potrà riuscire chiaro e persuasivo fin che si vuole, ma difficilmente avrà efficacia pratica fin che le vecchie abitudini mentali non siano sradicate a dovere. Già questi argomenti paiono ai più « materialistici » (e sono solo « naturalistici »); e poi è tanto facile accettarli e continuare a scambiare il manichino di « bravo ragazzo » che noi abbiamo in mente con la realtà storicamente concreta dell'allievo, e pretendere che questi si muova a comando, secondo « volontà » e « coscienza ». I bambini si pestano allegramente le dita senza piangere, quando un loro complesso gusto attivo li porta fra martelli, tavole e chiodi; ma è difficile persuadersi che questi fatti banali, che abbiamo ogni giorno sotto gli occhi, siano più istruttivi, a proposito di « educazione della volontà », di tutti i trattati di morale !

La nostra analisi potrebbe continuare a lungo: si pensi soltanto a tutte le espressioni correnti a proposito di « ideali », di « fini », di « doveri », ai quali il bambino dovrebbe imparare a sacrificare le sue soddisfazioni presenti. Se anche tali traguardi non si concepiscono come « assoluti », rimane il fatto che si mettono in qualche modo in contrasto con i « piaceri » più prossimi – mentre, s'è già visto¹⁾, il valore di una finalità sta sempre, per Dewey, nella sua capacità di organizzare nel modo più ricco e soddisfacente la nostra attività. In tale soddisfazione ha una parte sempre maggiore la consapevolezza della « continuità » dell'attività che si va svolgendo, e perciò del suo « significato », in termini di capacità produttiva e di valore sociale. « Ideali », « fini », « doveri » sono modi di indicare questa *qualità espansiva* del nostro agire, che può culminare in un senso religioso dell'indefinita interazione di ogni creatura vivente, con ogni altra, di ogni aspetto dell'universo con ogni altro.

¹⁾ Cfr. cap. III, in particolare pp. 52-56.

Ma di solito « ideali », « fini », « doveri » vengono sommariamente presentati all’immaginazione degli alunni come se fossero un « pane » naturale dell’anima, senza nessuna cura o quasi dell’effettiva maturità raggiunta – se poi non rivelano nel caso concreto le capacità di stimolo o di inibizione che si crede che abbiano, ecco entrare in azione i mezzi coi quali usualmente « si insegna agli alunni a fare il proprio dovere »! Si noti che la « maturità » cui s’è accennato non si può raggiungere altrimenti che attraverso l’esercizio spontaneo e progressivo di tutte le disposizioni attive, e che un tale esercizio è, dai più, a mala pena tollerato negli asili.

5. – RELIGIONE E DEMOCRAZIA.

Abbiamo parlato di « senso religioso » e non possiamo esimerci dallo spender qualche parola circa la posizione del Dewey in fatto di religione e di istruzione religiosa. Dewey non desidera che nella scuola si impartiscano insegnamenti dogmatici, e pensa che la vera « religiosità » (*the religious*) sia piuttosto un sentimento, un’emozione che permea gli atteggiamenti concreti dell’uomo in quanto giunge a sentirsi in armonia col Tutto, anziché un pretesto per attribuire carattere d’irrefutabilità a miti e leggende, sia pur del più alto valore umano¹⁾.

L’argomento è troppo complesso perché sia possibile affrontarlo qui. Noi osserveremo soltanto che il Dewey identifica un po’ troppo drasticamente cristianesimo e « soprannaturalismo »; in realtà l’etica del Vangelo è un’etica

¹⁾ Il problema religioso è affrontato dal Dewey soprattutto nel volumetto *A Common Faith*, Yale University Press, 1934. Vedi inoltre *Religion in our Schools* (1908) e *Education as Religion* (1922), in *Education Today*, cit., e *Religion, Science and Philosophy* (1936), in *Problems of Men*.

di letizia superindividuale piuttosto che soprannaturale, ricca di motivi sociali, per nulla ascetica, improntata al più profondo senso di comprensione e tolleranza umana. Se tutto ciò non compare a sufficienza nel comune insegnamento catechistico, sarà dovere di ogni insegnante orientato a ideali di umano progresso di cooperare affinché ciascun alunno giunga a comprendere nella sua pienezza il valore *umano* del messaggio cristiano. Quanto al soprannaturale, alla sopravvivenza ultraterrena, ecc., la scuola deve solo preoccuparsi di rispettare la coscienza dei singoli nei limiti della serietà e del buon senso. A noi sembra insomma che un « naturalismo umanistico » non possa negare cittadinanza nella scuola a un fatto così *naturale* e così *umano* qual'è l'esperienza religiosa comune. Dovrà invece preoccuparsi della qualità di quest'esperienza, a che essa non produca contrasti e scissioni nella più vasta unità dello sviluppo intellettuale e morale. Se l'opposizione fra « religiosità » genuina e « religione », fosse così insuperabile come mostra di credere il Dewey, non si spiegherebbe neppure l'affinità terminologica.

In realtà egli accentua troppo nella sua interpretazione del Cristianesimo, oltre al « soprannaturalismo », anche l'idea dell'abisso fra eletti e reprobi, che, almeno nei Vangeli, è un motivo polemico e pedagogico sempre riassorbito in quello universalistico. È ben vero che la pretesa delle religioni « di possedere un monopolio degli ideali e dei mezzi soprannaturali con cui soltanto.... sarebbe possibile promuoverli, impedisce la realizzazione di valori squisitamente religiosi inerenti all'esperienza naturale » (Dewey ha in mente una « campagna per la salute sociale » analoga a quella per la « pubblica salute fisica »); ma se quella pretesa è inessenziale alla vera religiosità, perché identificare la lotta contro di essa con una lotta contro la religione?

Se la vera religiosità comporta sentimenti di «affetto, compassione e giustizia, egualanza e libertà» e se di essi v'è tanto bisogno nel mondo, perché non richiamare i cristiani allo slancio universalistico del loro credo che è appunto pervaso da quei sentimenti e non già dall'infallibilismo farisaico? ¹⁾

Fatta menzione di queste riserve, dobbiamo però aggiungere che, almeno in questo nostro paese dove dall'uomo comune il «parlare di religione» con la serietà con cui si parla di altre cose importanti è giudicata stranezza, l'atteggiamento che auspiciamo comporta difficoltà forse maggiori di quanto ne comporterebbe un atteggiamento agnostico. Ma se è vero, come afferma il Dewey, che democrazia ed educazione hanno bisogno di una fede «religiosa» che intimamente le sorregga, non è invece sostenibile, soprattutto nella nostra situazione storica, che un siffatto sentimento religioso debba necessariamente contrastare col sentimento religioso comune. D'altra parte, perché un tale contrasto non si profili come automatico prodotto di una secolare tradizione di conformismo, occorre allargare la discussione anche a rischio di renderla più difficile: altrimenti riuscirà agevole agli zelatori di quello stesso conformismo di adottare e sfruttare ai loro fini le tecniche della scuola attiva, staccandole dalla loro genuina ispirazione, facile a tacciarsi di astratto giacobismo. Ciò naturalmente non vuol dire affatto rinunziare alla lotta contro tutte le forme di «confessionalismo»; significa però evitare di contrapporre ad esse una sorta di «confessionalismo laico» che finirebbe per rafforzarle.

Del resto quando si sorvolano o non si hanno chiari i

¹⁾ Per quanto sopra cfr. specialmente le ultime pagine di *Common Faith*, citato.

problemi di fondo, quando si imposta la discussione quasi unicamente sulle « tecniche », quando si riduce l'attivismo a nuovissime forme di ritualismo, come ha fatto la Montessori, è facile che si finisca poi coll'indulgere a fumosità mistichegianti, con lo sposare il ritualismo nuovo a quello vecchio, col capitolare infine di fronte a chi possiede il più antico magistero in fatto di formalismo. Il gran pericolo di tutti i metodismi, anche di quelli attivi, è quello di prestarsi a qualunque uso. Come acutamente osserva il De Ruggiero, la Montessori, all'opposto del Dewey, « si dà troppa cura di ottenere distinzioni intellettuali senza perdita di tempo e senza sforzo, e di introdurre immediatamente i fanciulli nel mondo dei rapporti intellettuali che i grandi hanno formulato »¹⁾, e non deve perciò meravigliarci che i suoi metodi finiscano con l'essere guardati con simpatia da chi intende soprattutto trasmettere verità bell'e fatte. Perciò, malgrado per altri lati la Montessori, figura di primo piano nel movimento di rinnovamento pedagogico mondiale, ci fornisca dovizia di intuizioni luminose e dimostri in molti aspetti delle sue tecniche una mirabile genialità educativa, la sua opera poco ha contribuito al diffondersi dello spirito genuino della scuola attiva ed ancor meno può rendersi come esempio di una seconda conciliazione fra naturalismo e religiosità.

Ciò che occorre non perdere mai di vista è che l'attivismo pedagogico, e particolarmente quello deweyiano è inscindibilmente connesso ad un impegno di rinnovamento sociale. Quanto s'è esposto in quest'ultimo capitolo lo ha largamente confermato, se pure ce n'era bisogno. Ogni senso di « religiosità » che ignori o eluda, come nella Mon-

¹⁾ DE RUGGIERO, Introduzione a J. D., *Ricostruzione filosofica*, cit., p. 29. È questa l'esatta motivazione della scarsissima simpatia che il Dewey ha sempre dimostrato per i metodi montessoriani.

tessori, l'urgenza di quell'impegno, è in fondo spurio e artificioso; non basta neppure come si fa da molte parti, parlare troppo di « democrazia » e di crociate in sua difesa, promuovendo soltanto un *feticistico* attaccamento a qualche sua forma particolare; ciò che importa è giungere a riconoscere l'essenza della democrazia in quel senso di rispetto veramente *religioso* per le possibilità umane che le sue forme particolari, nella loro storica mobilità, devono promuovere e portare a piena espressione. Allora, e soltanto allora, democrazia e educazione si identificano; e si può veramente indicare nell'educazione il principale fattore di progresso sociale, giacché cessa di essere una tecnica per adattare le nuove generazioni alle condizioni sociali esistenti e diviene mezzo di riorganizzazione e di rinnovamento della società. Ben s'intende che *educazione* non è soltanto l'*educazione scolastica* e che al di fuori della scuola vi sono poderose forze che foggiano la mente e il carattere, talvolta in senso comunicativo ed umano, più spesso in quello del particolarismo, dell'intolleranza e del classismo. L'impegno educativo non può andare perciò disgiunto dall'impegno politico, e gli educatori devono combattere anch'essi, accanto a tutti gli altri lavoratori, la lotta per la giustizia sociale e per la vera democrazia¹⁾.

¹⁾ Cfr. specialmente *Education and Social Change* (1937) e *The Teacher and the Public*, in *Education Today*, cit. — F. De Bartolomeis, nella sua succosa recensione alla traduzione italiana di quest'opera (*Scuola e città*, n.º 10, dic. 1950), nota come il Dewey « sotto la spinta degli avvenimenti fu portato ad una considerazione sempre più realistica e cauta dell'effettivo potere dell'educazione ». Ma a rigore non si tratta di una diminuita fiducia nell'educazione come tale, ma di una maggiore attenzione prestata ai fattori educativi non controllati dalla scuola, fattori sulla cui importanza il Dewey aveva peraltro sempre insistito. Il problema va posto in precisi e coraggiosi termini politici e sociali, è questa, se si vuole, la « novità » in tali più recenti formulazioni deweyiane. Il pessimismo espresso al riguardo dal De Bartolomeis (« Ma l'educazione al di fuori della scuola è un processo incontrollabile ») mi sem-

Ma questa lotta, in quanto è condotta con mezzi civili, con quelli della persuasione democratica piuttosto che con quelli della violenza, è un'azione sociale e politica che è anche azione educativa.

La latitudine che viene ad assumere il termine educazione in base a considerazioni siffatte non deve disorientare; nessuna volontà di concretezza, che non sia in realtà pigro quietismo morale, può farci ignorare l'esigenza di un positivo rapporto fra politica ed educazione, esigenza che è stata di Socrate e di Platone, di Campanella e di Rousseau. Si tratterà di intenderla in modi più elastici e complessi e soprattutto di concentrare l'attenzione sugli aspetti sociali del problema.

Ma com'è possibile un così totale e coraggioso, anzi « religioso » impegno in un'azione non solo educativa, ma politica e sociale, se non si intende con essa di affermare un qualche valore « assoluto »? Quest'obbiezione può presentarsi spontanea dopo la lettura di tante pagine dedicate a difendere il relativismo del Dewey.

La risposta è semplice e complessa ad un tempo: proprio perché Dewey non ammette altro assoluto all'infuori della presente e concreta esperienza umana (non si tratta già della sensazione slegata, ma dell'esperienza nella sua storica pienezza e ricchezza) egli può concludere a un

bra francamente eccessivo, anche se comprensibile nelle attuali contingenze. L'azione sindacale, associativa, politica è dunque completamente destituita di valore? Non v'è in essa nessun aspetto « educativo »? La scuola, è vero, non è l'unico fattore d'educazione ma non v'è ragione di dolersene; se lo fosse correremmo dei rischi anche maggiori degli attuali. Comunque all'accusa mossa al Dewey da M. Casagrande e da L. Lombardo Radice circa una sua eccessiva fiducia nell'educazione è destituita di fondamento se per educazione essi intendono la sola educazione scolastica, altrimenti è semplicemente espressione di una « dialettica » fiducia nella violenza quale principale fattore di trasformazione sociale.

vero universalismo morale: quello dell'arricchimento indefinito dell'esperienza di tutti come necessario portato e unico « significato » dell'arricchimento dell'esperienza di ciascuno. Questa qualità espansiva dell'esperienza è designata di solito col termine di « comunicazione », sicché si potrebbe anche dire che se l'esperienza è per il Dewey il solo « assoluto » conoscitivo, la comunicazione è l'« assoluto » morale. Ma un siffatto « assoluto » non trascendente, che libera e non costringe, che promuove e non tronca la comunicazione, il « dialogo » fra gli uomini, è quello stesso che il Calogero ha definito *principio del colloquio*: « l'indiscutibile è il dover discutere », e questo principio è « il vero *absolutum*, nel senso di essere assolto da ogni necessità di conferma altrui, nello spazio e nel tempo »¹).

Perciò chiunque credesse di poter obiettare che anche il Dewey nasconde fra le pieghe del suo « relativismo » il suo personale dogmatismo, e che questo starebbe proprio nella pretesa coincidenza tra il criterio dell'*esperienza individuale* e quello della *comunicazione sociale*, prenderebbe, a nostro avviso, un singolare abbaglio, giacché quella coincidenza si realizza proprio nell'atto in cui si imprende a discuterla.

Del resto, a proposito di tale coincidenza, noi s'è usata la parola *fede* fin dalla prima volta in cui ci è avvenuto di parlarne²; si potrebbe aggiungere che è una fede che prova i suoi testimoni in coloro stessi che l'avversano — purché l'avversino *discutendola*. Ma ciò non deve illuderci: dall'impulso sociale che spinge al colloquio anche il dogmatico o il violento, all'abito profondamente radicato della

¹⁾ G. CALOGERO, *Logo e Dialogo*, Milano, Ediz. di Comunità, 1950, pp. 37 e 42.

²⁾ Cfr. Capitolo III, par. 5.

discussione democratica e dell'azione collaborativa, v'è appunto una distanza così grande che solo gli sforzi congiunti degli educatori e dei politici possono tentare di colmarla¹⁾.

¹⁾ Giacché nel presente capitolo si è fatta larga parte alle critiche che rimproverano a Dewey la negazione di ogni « valore assoluto », è interessante notare che, giusta quanto metteva in luce Lamberto Borghi nel suo *J. D. e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, la stessa sinistra libertaria americana a sfondo sia naturalistico (composta fra l'altro di non pochi seguaci di D.), sia religioso, mosse a Dewey proprio quella stessa accusa. Personalmente ho l'impressione che si tratti di posizioni inconsciamente nostalgiche dei valori religiosi e positivi abbattuti, nostalgiche spesso proprio per eccesso di iconoclastia. Ma la discussione sarebbe troppo lunga; comunque rimando il lettore al citato volume di Borghi, che contiene fra l'altro notizie assai interessanti circa l'influsso esercitato in America dal pensiero filosofico, pedagogico e politico di Dewey e circa le reazioni da esso incontrate, anche a proposito della posizione « interventistica » assunta dal filosofo durante le due ultime guerre mondiali.

NOTA BIO-BIBLIOGRAFICA

John Dewey nacque il 20 ottobre 1859 a Burlington, cittadina del Vermont, U.S.A., da modesta famiglia; i suoi ascendenti, artigiani, agricoltori, commercianti, da ormai sette generazioni erano trasmigrati dalle isole britanniche nella Nuova Inghilterra. Studiò alla locale Università del Vermont, conseguendovi il *degree* nel 1879. Cominciò subito a insegnare in scuole medie ed elementari, ma nel 1882, ottenuto un prestito da una parente, poté iscriversi alla « John Hopkins University » di Baltimore dove ebbe per maestri Stanley Hall e l'hegeliano G. S. Morris e dove si laureò nel 1884. La sua carriera di docente universitario si inizia e si svolge per molti anni negli stati del Middle West (Michigan 1884-1887, Minnesota 1888, Michigan 1889-1894, Chicago 1894-1904) « in una società dove permanevano ancora tracce della vita di frontiera e che andava ancora creando pazientemente il suo proprio futuro » e ciò contribuisce ad orientare il suo pensiero verso « il tema dell'intelligenza creativa, delle idee considerate come ipotesi per la ricostruzione della vita e della società » (Irwin Edman). Gli elementi etici della tradizione puritana a sfondo liberale e umanitario (di tipo « congregazionalista ») assorbiti a Burlington, il senso dell'unità organica del reale che gli viene da Hegel e i fermenti di rinnovamento sociali di tipo populista e socialista con cui viene a contatto nel nuovo ambiente, vanno fondendosi così, con l'aiuto della biologia evoluzionista e della psicologia dello Stanley Hall e soprattutto del James, in una concezione dinamica della realtà umana e naturale, dove l'iniziativa e l'intelligenza sono fattori di continua riorganizzazione dei rapporti vitali, in forme di progresso tecnico e sociale che non possono sussistere veramente che rinnovandosi.

Il decennio di Chicago segna la piena maturazione della personalità filosofica del Dewey; da un lato egli delinea e sviluppa il suo « strumentalismo » logico (fondando così la gloriosa tradizione di indagine collaborativa in campo logico della cosiddetta « Scuola di Chicago »), dall'altro, coerentemente al suo profondo interesse per gli aspetti evolutivi e per quelli sociali del pensiero, si dedica attivamente alla pedagogia, aprendo nel 1896 quella « Scuola elementare dell'Università di Chicago » che segna una data nella storia dell'attivismo educativo. Di valido aiuto, soprattutto in quest'ultima impresa, gli è la moglie Alice Chipman, che era stata sua allieva e che aveva sposato nel 1886 (dei sei figli nati da questo matrimonio, due dei tre maschi morirono prematuramente; più tardi Dewey adottò un fanciullo italiano, di nome Sabino e successivamente due bimbi belgi, orfani dell'ultima guerra).

Nel 1904 il Dewey si trasferì alla « Columbia University » di New York, sembra per divergenza di vedute con gli organi direttivi dell'Università di Chicago circa la scuola sperimentale. Nella nuova sede, oltre ai corsi regolari nel Dipartimento di Filosofia, ebbe occasione di tenere corsi e conferenze nel *Teachers College* di quell'Università (qualcosa come la nostra Facoltà di Magistero, ma a un livello *post-lauream*) e di influenzare profondamente gli orientamenti pedagogici della stessa e dell'annessa scuola sperimentale intitolata a « Horace Mann », pioniere americano dell'educazione popolare. Rimase come professore ordinario alla « Columbia » fino al 1929, anno della sua « giubilazione », che fu occasione di imponenti manifestazioni di stima e di affetto in onore del settantenne filosofo. Le manifestazioni si ripeterono su più ampia scala, in America e fuori dell'America, nel 1939 e nel 1949. All'epoca della sua giubilazione Dewey era assurto ormai a fama mondiale, non solo e non tanto per le sue qualità di filosofo, quanto per la diffusione che avevano avuto i suoi principii pedagogici, per la spregiudicatezza e la modernità delle sue idee sociali e politiche, per il suo intervento in molte polemiche scottanti. Aveva compiuto numerosi viaggi in Europa, in Cina, in Giappone, in Turchia, in Russia, aveva partecipato alle polemiche sulla Società delle Nazioni e sul pacifismo, si era battuto in ogni occasione per una politica americana interna ed estera veramente democratica. La sua già vastissima produzione annoverava volumi di grande impegno speculativo, fra cui *Democrazia ed educazione* (1916), *Saggi di logica sperimentale* (1917), *Ricostruzione filosofica* (1920), *Natura e condotta umana* (1922), *Esperienza e natura* (1925), per non dire delle moltissime opere minori, dei moltissimi saggi ed articoli di svariata natura, spesso ristampati a formare grossi e densi volumi.

Tuttavia, fu proprio quando « andò a riposo » che, libero ormai dagli obblighi accademici, Dewey non soltanto poté occuparsi anche più attivamente di politica e di problemi sociali, ma poté intensificare la sua stessa attività scientifica. Videro fra l'altro la luce in quel periodo due opere poderose, l'una dedicata ai problemi estetici, l'altra a quelli logici, analizzati in forma notevolmente più ampia e sistematica che in passato: *Arte come esperienza* (1934) e *Logica, teoria dell'indagine* (1938).

La sua attività politica non ebbe minore importanza: nel 1929 fu tra i fondatori della « League for Independent Political Action », ne riuscì anzi eletto presidente e guidò un'attiva campagna giornalistica per la creazione di un « terzo partito » a tendenza progressista (ciò che contribuì fortemente a stimolare il partito democratico a muoversi nella stessa direzione come avvenne nell'era rooseveltiana). Nel 1937 interruppe la stesura della *Logica* per accettare la presidenza del comitato d'inchiesta formatosi per veder chiaro nelle strane risultanze dei grandi processi « epurativi » di Mosca, e in particolare nelle accuse mosse a Leone Trotsky, esule nel Messico. Gli fu subito rivolto l'invito a fare un nuovo viaggio in Russia per rendersi conto dei progressi compiuti da quel sistema scolastico nei dieci anni trascorsi dalla sua precedente visita. Ma non si lasciò distogliere dal suo nuovo compito: dopo lunghe e accurate indagini, che comportarono anche un viaggio nel Messico, poté riassumere i lavori della commissione con una relazione ove Trotsky venne dichiarato « non col-

pevole » dei delitti addebitatigli dai sovietici (ma in seguito raffredderà gli entusiasmi dei « trotskisti » esultanti, dichiarando che le filosofie sociali di Trotsky e di Stalin avevano assai più in comune fra loro che non con i principii di una sana democrazia progressiva e della libera ricerca scientifica). Nel 1941, quando Bertrand Russell col quale aveva avuto lunghe polemiche filosofiche, venne allontanato, dopo una furibonda campagna diffamatoria seguita da un intervento della magistratura, dall'insegnamento presso il *College* della città di New York, e ciò a causa dei suoi scritti di etica sessuale, ne prese clamorosamente le difese.

Continuò nel frattempo i suoi studi e le sue ricerche particolarmente in campo logico. Aveva infatti collaborato, contemporaneamente alla pubblicazione della *Logica*, all'opera collaborativa di metodologia delle scienze e metodologia generale intitolata *Enciclopedia Internazionale di scienza unificata*, e prevalentemente orientata in senso « neopositivista ». L'esigenza di chiarire a fondo le ragioni del suo dissenso dal neopositivismo lo indusse a scrivere, parte da solo parte in collaborazione con Arthur B. Bentley, i saggi poi raccolti nel volume *The Knowing and the Known* (1949), che ebbero vasta risonanza malgrado siano di lettura piuttosto ardua; in tale occasione egli introdusse il termine « transazione » ad indicare le interazioni vitali, che non avvengono fra entità preconstituite ma sono in qualche misura costitutive delle entità stesse (il termine ebbe larga fortuna in seguito fra psicologi e sociologi). Quando morì a 93 anni, il 1 giugno 1952, era ancora una delle massime menti creative del mondo filosofico americano.

La figura fisica e i modi esteriori di Dewey non erano quelli più comuni in un intellettuale: alto, forte, dinoccolato, con l'aspetto un po' rude di un campagnolo del Vermont, aveva voce strascicata e monotonà, e non indulgeva a nessun mezzo oratorio per tener desta l'attenzione. Era molto distratto e straordinariamente modesto e affabile con tutti, capace di prendere appunti di quel che gli si osservava in una conversazione occasionale. Il suo modo di scrivere è personalissimo, ma spesso duro e faticoso, e ciò, secondo che egli stesso affermava, per lo sforzo di rimanere aderente al reale e di non lasciarsi trascinare dai lucidi schemi dialettici, ai quali sarebbe stato per sua natura inclinato. Era « maestro » fino in fondo all'anima: la teoria e la pratica dell'insegnamento hanno rappresentato per sua stessa dichiarazione il fattore polarizzante intorno al quale si sono organizzati i suoi molteplici interessi; la « comunicazione » che egli considera come una sorta di somma categoria spirituale, è stata per lui costante ed umile pratica di vita: i suoi scolari hanno avuto, per quasi due generazioni, la rara esperienza « di udire un uomo pensare creativamente mentre fa lezione » (Sidney Hook).

Non abbiamo nominato che una minor parte dei volumi pubblicati da Dewey, e quasi nessuna delle numerose raccolte di saggi, per non dire degli articoli sparsi, e delle numerosissime traduzioni in tutte le principali lingue del mondo. Ormai anche in Italiano sono state tradotte tutte o quasi le opere principali, e qualcuna delle opere minori (si consultino al riguardo i cataloghi degli editori: La Nuova Italia, Laterza, Einaudi, Mondadori, Paravia e Marzocco).

Una bibliografia completa degli scritti e delle traduzioni fino al 1939 è costituita dal volume di MILTON HALSEY THOMAS, *A Bibliography of John Dewey*, New York, Columbia University Press, 2^a ed. 1939 (1^a ed. 1929).

Per gli scritti posteriori al 1939 si veda la bibliografia nel volume pubblicato a cura della « Rivista Critica di Storia della Filosofia » su *Il pensiero di John Dewey* (scritti di Abbagnano, Banfi, Borghi, Brancatisano, Cafaro, Dal Pra, Formaggio, Geymonat, Onufrio, Preti, Reina, Vasa, Vegas, Visalberghi), Milano, Bocca, 1952.

Sul pensiero pedagogico di Dewey i contributi italiani più importanti sono rappresentati dai due volumi di LAMBERTO BORIGHI, *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti* e *L'ideale educativo di John Dewey* (editi ambedue da « La Nuova Italia »). Il volume di GINO CORALLO, *La pedagogia di Giovanni Dewey* (Torino, S.E.I., 1950) può essere utile per l'ampia esposizione delle opere deweyane di maggior rilievo pedagogico, quasi tutte però ormai tradotte in italiano. Il volumetto di SERGIO HESSEN, *La pedagogia di John Dewey* (Roma, Avio, 1958) costituisce un utile, ma assai parziale orientamento critico.

Sulla filosofia di John Dewey i contributi italiani di quest'ultimo decennio sono assai numerosi e spesso importanti. Qui basti ricordare il numero recentemente dedicato a Dewey dalla « Rivista di Filosofia » (nº 3 del 1960) e contenente le relazioni tenute al Convegno di studio organizzato dalla stessa rivista a S. Margherita Ligure nel centenario della nascita del filosofo americano.

APPENDICE

OLTRE LA SCUOLA ATTIVA ?

Come tutto ciò che nasce per forza propria, in modo vario e libero, spontaneo e disordinato, la scuola attiva non è una chiesa e non ha dogmi né depositari delle sue verità; non ha neppure prevenzioni di sorta né spirito esclusivistico. Essa affonda le sue radici nelle strutture sociali, nelle vive esigenze, negli orientamenti originali della cultura del nostro secolo; è una giovane vegetazione rigogliosa che ha saputo succhiare la sua linfa dai terreni più diversi: ogni valido indirizzo di pensiero vi ha contribuito in qualche modo e in qualche misura. Non ha mutato il mondo e neppure ha, per ora, trasformato radicalmente la scuola nel suo complesso; da un lato è bene che sia così, perché soltanto le innovazioni che nascono da convinzioni largamente condivise e debitamente maturate possono innestarsi senza danno su di una tradizione che sarebbe sciocco disperdere; d'altro lato, giacché la scuola attiva esprime esigenze più vaste di quelle cui può rispondere una « riforma » scolastica, non potrebbe tradursi in norme e regolamenti prima che quelle esigenze si siano anche altrimenti affermate, pena l'inaridimento in un nuovo formalismo. Continuando nella prima similitudine, vorremmo dire che finché non vi saranno opere radicali di *bonifica sociale*, quella vegetazione a stento potrà estendersi; ma intanto essa vive. Questo fatto non è soltanto un fatto, ma

rappresenta anche un impegno per tutti coloro che credono in un migliore avvenire della società e della scuola.

È strano che, così stando le cose, già si levino autorevoli voci ad ammonire che bisogna andar « oltre la scuola attiva ». Forse si vuol dire che occorre una maggior coerenza dottrinale, sì da permettere un lavoro più armonico e concorde? Potrebb'essere una giusta esigenza: noi siamo di quelli che affermano che il termine « scuola attiva » è generico e nasconde qualche equivoco e qualche pericolo; ben vengano dunque le nuove formulazioni e magari le nuove denominazioni. Anche se falliranno nell'intento di realizzare una maggiore unità in un così vasto e vario movimento, potranno portare qualche utile contributo, sì da arricchirlo ulteriormente. Purtroppo invece, sol che si osservino i criteri e gli intendimenti di coloro che oggi adottano quel motto, ci si accorge che sarebbe pericoloso nutrire consimili illusioni.

L'attivismo pedagogico, che pure è il più vasto e tollerante dei movimenti, ha anch'esso le sue incompatibilità: da tutto può trarre alimento, salvo che dallo *spirito di illibertà*, comunque mascherato. Non basta dichiarare che non si vuol tornare indietro, che non si vuol rinunciare alle conquiste che la pedagogia nuova ha effettuato, che si desidera al contrario procedere più oltre, armonizzando, integrando in più vaste sintesi quanto vi può essere in quella di parziale e insufficiente. Queste sono belle parole, e puramente eufemistica è l'espressione « oltre la scuola attiva ». Senza dubbio, essa rappresenta un abile sfruttamento del vezzo tutto idealistico dei « superamenti », e non è privo di una certa ironia il fatto che oggi vi si faccia ricorso proprio da parte cattolica. Ma il significato effettivo della formula sembra sia questo: secondo i suoi propagatori oltre la scuola attiva, fenomeno contingente e tran-

seunte, si ritrova la vecchia filosofia perenne, si ritrova soprattutto il dogmatismo e lo spirito di autorità cui i cattolici sembra non possan proprio rinunciare.

Uno dei più combattivi paladini di un siffatto « rinnovamento » è il prof. Aldo Agazzi¹⁾. Per lui, come per il Casotti²⁾, la scuola attiva ha un « vizio capitale »: l'*impostazione naturalistica*, da cui discenderebbero l'*individualismo*, il *determinismo* e lo *psicologismo*. È facile giocare sull'ambiguità del termine *naturalismo*, che talvolta non si distingue quasi da materialismo (per es. nell'uso polemico che ne ha fatto l'idealismo italiano); si noti però che, come afferma esplicitamente il Casotti, il padre del naturalismo che essi criticano, sarebbe J. J. Rousseau³⁾. Allora il termine *naturalismo* non è più da prendersi nel senso di un quasi-materialismo, che riduca acriticamente il più alto al più basso, lo spirituale al corporeo, bensì come impostazione che afferma una continuità naturale senza salti e spacchi e dualismi — senso questo che è certamente inviso ai platonici di ogni risma, ma non per le ragioni per cui anche noi consideriamo legittimo combattere il materialismo. Tale è ad esempio il naturalismo di John Dewey, che per comune riconoscimento fu assai più decisivo per lo sviluppo della pedagogia attivistica di quel che non sia stato il più ingenuo naturalismo generato in taluno dall'abito stesso delle scienze biologiche. Il *naturalismo umanistico* del Dewey, secondo che esso stesso lo qualifica, non solo non ha nessuna parentela col materialismo (la polemica sua e degli altri neo-empiristi contro il materialismo ultimo

¹⁾ Cfr. A. AGAZZI, *Oltre la scuola attiva*, in « Supplemento Pedagogico di Scuola Italiana Moderna », serie X, 48-49, I, pp. 28-35.

²⁾ M. CASOTTI, *La Scuola Attiva*, La Scuola ed., Brescia, 1941, pp. 93 sgg.

³⁾ *Ibidem*, p. 95.

grido, quello dialettico, è ancor oggi uno dei motivi più interessanti della pubblicistica filosofica americana), ma non ha neppure risparmiato, nelle sue critiche, e individualismo e determinismo e psicologismo, che furon anzi fra i suoi bersagli preferiti. Del resto non è tanto per quelle pretese implicazioni che il naturalismo non gode le simpatie dei cattolici, bensì per aver esaltato la spontaneità del fanciullo al di sopra di *qualunque* autorità saccente; per esso, dice l'Agazzi, « il fanciullo diviene quello che deve diventare, tutto da sé », e « il maestro, quanto all'essenza dell'educazione, è un di più » ecc. ecc. Ci sono state delle esagerazioni in questo senso, da parte dei fautori della scuola attiva? Senza dubbio. Anche noi, come mostra spesso di fare l'Agazzi, amiamo indicare in Sergio Hessen l'equilibrato critico di molte unilateralità e di molte pose anarchiche, che però, aggiungiamo, son passate di moda da tempo senza che la fortuna dell'attivismo ne risentisse. Anche noi abbiamo il massimo rispetto per il maestro — ma soltanto per il maestro che è a sua volta rispettoso senza infingimenti della libertà degli alunni, e che impara continuamente da loro non meno ch'essi da lui, giacché penetra sempre meglio la complessa e mobile varietà dei loro interessi, sì da saper meglio appagarli. Il che non significa affatto che il maestro debba rendersi schiavo di fanciulleschi capricci, giacché il capriccio non è che un interesse deviato e scoordinato in puntuale effervesienza, che, com'è prassi intuitiva di madri ed educatori, va vinto facendo ricorso ad altri più normali interessi positivi e non già a quello puramente negativo e negatore di ogni ulteriore sviluppo, ch'è la paura della punizione. L'educatore *dove* intervenire di continuo, e non solo nei confronti di volontà capricciose e malsane, ma in genere stimolando abilmente le attività *aperte*, suscitatrici di ulteriori interessi,

a preferenza di altre che non hanno sbocco secondo — e ciò semplicemente perché egli *anticipa* conseguenze e risultati che il fanciullo non vede ancora, ma che imparerà ad apprezzare entro un ragionevole lasso di tempo. In *Democrazia e Educazione* la natura di quest'intervento è largamente chiarita nel predetto senso; né il Dewey, né altri, salvo pochi sconsiderati alla Wyneken, si sono mai sognati di negarne la legittimità, intesa che sia nei suoi retti termini.

Ma, da quanto s'è detto, una cosa emerge chiara, che quest'attiva interazione è posta in essere *per* lo scolaro, non per il maestro né per veruna altra autorità; il miracolo educativo è esso stesso autorità a se medesimo. Nulla perciò di più antitetico agli ideali non soltanto della scuola attiva, ma di qualunque scuola degna del nome, del considerare l'alunno anziché un centro di libere attività, un essere cui la libertà debba venir donata dall'esterno, rompendo la scorza che gli avrebbe concretizzato intorno non so qual male, o maledizione, originari. Eppure è proprio questa la concezione dell'Agazzi: «il fanciullo non ha libertà, ma vi è destinato e ad essa dev'esser guida l'autorità liberatrice, sicché in educazione sta l'autorità *per la libertà*, il governo e la disciplina per l'autogoverno e l'autonomia» (p. 33). Questo passo di colore oscuro diventa chiarissimo se si riflette che per tutte le concezioni autoritarie libero è solo colui che si comporta, senza bisogno di ulteriori interventi troppo costanti, secondo la legge che l'autorità ha imposto: ecco in che modo il fanciullo che *non è* libero ad un certo momento *diventa* libero, per graziosa concessione. La scuola attiva sembra abbia il sommo torto di dimenticare «pel fisico il morale, per lo psicologico lo spirituale, per la terra l'infinito, per il temporale l'eterno, per il relativo l'assoluto» (ivi), mentre invece l'autorità

liberatrice, che evidentemente sprizza assoluto da tutti i pori, e che deve rompere le catene che tengon legate le giovinette anime nella caverna dei sensi, non può certo lasciar loro libertà di muoversi durante una così delicata operazione — tanto è per il loro bene!

Questa rifrittura di platonismo oggi si chiama « educazione *integrale e armonica* », e persino « umanesimo integrale ». Per comprendere meglio lo spirito che l'informa, sarà opportuno leggere e meditare questo caratteristico passo del Dévaud, autore quant'altri mai considerato ed esaltato dall'indirizzo pedagogico di cui ci occupiamo:

« I bambini, se fossero nati nel puro stato d'innocenza, dicono i teologi, proverebbero il desiderio di sapere man mano che i loro sensi e la loro ragione si apre; sarebbero portati verso la scienza con quella spontaneità di cui fanno un gran parlare i partigiani della scuola attiva; in tal caso, la loro pedagogia sarebbe perfettamente adeguata alla realtà. I nostri allievi nascono invece feriti dal peccato originale. Non solamente essi non sanno quello che è loro necessario, ma si compiacciono della loro ignoranza e lo studio della scienza, non appena sembra loro poco attraente, non appena richiede un po' di sforzo, divien loro repugnante. È un'infermità da cui bisogna guarirli. Ma i rimedi sono raramente accettati senza una certa costrizione, tanto nei piccoli che nei grandi. La volontà infantile, ancora troppo debole, richiede perciò l'aiuto di una volontà più forte che venga dal di fuori, come incitamento e comando a dominare la pigrizia. Per liberare l'allievo dal male dell'ignoranza, bisogna pure, e abbastanza spesso, scuotere delle inerzie, stimolare delle lentezze, azionare l'iniziativa. L'autorità, in quanto imperativa e, se necessario, coercitiva, difende l'uomo civile quale dovrà essere lo scolaro a vent'anni, contro il piccolo « selvaggio » che

è tutt'ora; essa è un servizio; è opera d'amore; è liberazione »¹⁾.

Giansenismo? Il Casotti, che teorizza anche lui, ben più ampiamente e con dovizia di sottili distinzioni scolastiche, le conseguenze che la pedagogia cattolica deve trarre dal dogma del peccato originale, vuol mostrare il gran distacco che c'è fra giansenismo ed ortodossia²⁾. Se abbiamo ben capito, la differenza sta in ciò: che mentre per il giansenista tutto ciò che non è illuminato della viva fede ha natura peccaminosa, per i cattolici ortodossi i figli d'Adamo, anche dopo il battesimo, mantengono esattamente quella misura di « indebolimento della volontà » e di « tendenze disordinate » che giustifica gli interventi autoritari; vale a dire: « peccatori sì, ma solo se non ci danno retta ». L'attitudine di coloro che detengono l'*autorità liberatrice*, a preservare il docile allievo dal peccato non può naturalmente esser messa in alcun modo in dubbio. Ma è proprio l'aver nutrito questo dubbio, l'aver professato questo senso di umiltà, che in qualche misura rendeva i giansenisti spiriti moderni di fronte al pretenzioso feudalesimo spirituale della Chiesa.

Del resto, secondo il Casotti, la teoria del peccato originale avrebbe ricevuta una « bellissima sperimentale conferma » dalla.... psicoanalisi³⁾. È strano: a nostro giudizio, se la psicoanalisi ha un merito di gran portata pedagogica, esso sta proprio nell'averci mostrato l'importanza anche delle primissime esperienze infantili ed in genere i pericoli degli interventi autoritari; quanto poi alle predisposizioni

¹⁾ E. DÉVAUD, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, La Scuola ed., Brescia, 1940, pp. 365 sgg.

²⁾ CASOTTI, *op. cit.*, pp. 56 sgg.

³⁾ *Ibidem*, p. 65.

che anch'essa ammette, esse son di natura patologica ed è per lo meno ingenuo assimilarle ai residui postbattesimali del peccato originale. Vero è che nella letteratura psico-analitica, non escluso lo stesso Freud, vi sono genericità ed ambiguità che si prestano ad essere sfruttate, che i cattolici sfruttano ampiamente quando, ad esempio, insistono sugli impulsi peccaminosi cui andrebbe associata, in via primaria, ogni sorta di nudità. Ma questo è un altro discorso, che ci porterebbe assai lontano. Ciò che qui importa è di mostrare come questo pessimismo « moderato » sia ben altrimenti pericoloso, sul piano pedagogico, che non il pessimismo radicale di Giansenio e di Lutero.

Che però l'ortodossia cattolica sia inconciliabile con il vero spirito della scuola attiva, noi non ci sentiremmo di affermare. Lambruschini era cattolico e ci sembra che gli attuali propugnatori della « scuola integrale » non mettano in dubbio la sua ortodossia, anzi amino considerarlo un loro precursore. E invero in Lambruschini e più ancora in Capponi l'ispirazione religiosa si traduce in un vero attivismo cristiano: la differenza tra essi e gli odierni « integralisti » sta in ciò, che questi secondi hanno un concetto tutto intellettualistico e vaticanesco delle verità religiose. L'Agazzi usa una formula, *centralità dell'Amore* (sostitutiva della centralità del maestro, o dell'allievo, o del metodo, o del programma, ecc.) che non esito a definire assai bella, come non esito a riconoscere che la Chiesa Cattolica ha trovato (e sperabilmente ancora troverà) qualche grande educatore che nell'amorosa abnegazione ha superato le strettoie del confessionalismo. Il che non toglie che il carattere confessionale pressoché apertamente dichiarato dell'indirizzo di cui ci occupiamo non debba preoccupare, giacché non è sulle eccezioni che si può far conto; la stessa formula dell'Agazzi può ispirarci poca fiducia, dopo quan-

to si è esposto, e se si tiene presente che l'intellettualismo più piatto, il platonismo mondanizzato solo per ciò ch'è tradotto in prona obbedienza alle « gerarchie », è sempre in agguato. « L'attività del maestro in classe è ordinata all'alunno, ma quella dell'alunno è ordinata al vero » dice il Dévaud ¹⁾, ed il vero è pur sempre e in tutti i campi quello enunciato da « la Chiesa attraverso la voce della sua gerarchia », e ciò naturalmente anche nel caso di quest'*umanesimo integrale*, come un altro dei suoi assertori, l'Agosti, si fa scrupolo di precisare ²⁾.

La conclusione può essere una sola: qualunque uso si faccia, con tale spirito, delle *tecniche* della scuola attiva, non solo non si supererà la scuola attiva, ma si tornerà indietro, rispetto ad essa ed in genere rispetto all'ispirazione liberale della pedagogia moderna. Invano il Casotti, discutendo i trenta punti del Ferrière ³⁾, mostra di approvarne la maggior parte: li approvasse anche *in toto*, ne realizzassero anzi in qualche « scuola integrale » di nuovissima istituzione.... 31 su 30, si rimarrebbe tuttavia agli antipodi della vera scuola attiva, che non si esaurisce in un elenco più o meno esteso di caratteristiche necessariamente estrinseche, ma è anzitutto esigenza profonda e problema vivo di un mondo che, se vuol battere le strade della libertà e della giustizia, deve ad esse autoeducarsi,

¹⁾ *Op. cit.*, p. 367.

²⁾ M. AGOSTI, *Tendenze integrali della pedagogia in Italia*, in « Suppl. Pedagogico di Scuola It. Mod. », X, 1948-49, p. 38, nota 1.

³⁾ *Op. cit.*, pp. 37-55. I trenta punti del Ferrière sono contenuti in una sua prefazione al volume *Une école nouvelle en Belgique*, di A. FARIA DE VASCONCELLOS, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, dove, per esser stata scritta nel 1915, non si usa ancora il termine Scuola Attiva, bensì quello di Scuole Nuove. Forse Pierre Bovet non ci ha reso un servizio introducendo l'espressione « scuola attiva » — il motto « oltre le scuole nuove » sarebbe stato più chiaro, ché il termine *nuovissimo* suona giustamente ironico!

respingendo ogni concezione che pretenda di fissarne d'autorità la linea di svolgimento. In breve: molto vi sarà di discutibile nei vari esperimenti di scuola attiva, ma essi rappresentano un'apertura feconda di sviluppi verso l'avvenire; nella cosiddetta « scuola integrale » risentiamo impavidamente presente quel che di chiuso e soffocante che fece odiare al Manzoni le cattolicissime scuole da lui frequentate.

INDICE DEI NOMI

- Abbagnano N., 19 *n.*, 35 *n.*, 136
Agosti M., 145.
Agazzi A., 139, 140, 141, 144.
Aristotele, 49 *n.*, 56, 101.
Auletta G., 138.
- Banfi A., 136.
Bentley A. B., 135.
Bergson H., 108.
Boon G., 44 *n.*
Borghi L., 14 *n.*, 36 *n.*, 63 *n.*, 77*n.*,
136.
Bovet P., 10 *n.*, 145 *n.*
Bühler K., 23 *n.*
- Cafaro F., 136.
Calogero G., 6 *n.*, 37, 131.
Campanella T., 130.
Capponi G., 119, 144.
Casotti M., 139, 143, 145.
Chipman A., 133.
Claparède E., 12, 44, 45, 46 *n.*, 81 *n.*
Codignola E., 10 *n.*, 14 *n.*, 36 *n.*,
60 *n.*, 63 *n.*, 77 *n.*, 96, 99 *n.*
Cohen M. R., 33 *n.*
Corallo G., 14 *n.*, 53 *n.*, 69 *n.*,
106 *n.*, 114 *n.*, 136.
Croce B., 16, 31, 112, 113, 120.
- Dal Pra M., 136.
De Bartolomeis F., 120 *n.*
Decroly O., 12, 44.
Demostene, 103.
De Ruggiero G., 2 *n.*, 35*n.*, 112,
113, 128 *n.*
Dewey Evelyn, 91 *n.*
Dewey John, *passim.*
- De Sanctis F., 119.
Dévaud E., 145, 146 *n.*, 148.
Di Laghi G., 12 *n.*, 86 *n.*
Duprat E., 107.
- Edman I., 119 *n.*, 133.
Egesia (cirenaico), 50.
Emerson R. W., 53, 55.
Enriques Agnoletti E., 29 *n.*, 48 *n.*
Epicuro di Samo, 50.
Eschilo, 103.
- Faria de Vasconcellos A., 148 *n.*
Ferrière A., 10 *n.*, 11 *n.*, 13, 42 *n.*,
44, 45, 91 *n.*, 145.
Findlay J. J., 102 *n.*
Formaggio D., 136.
- Gabelli A., 119.
Gentile G., 16.
Geymonat L., 136.
Giansenio, 144.
Gillio-Tos M. T., 107, 114 *n.*
- Hall S. G., 91, 133.
Hamaide A., 44 *n.*
Hegel G. F., 12, 21., 135.
Hessen S., 108-111, 115, 136.
Hook S., 135.
Huxley T., 4 *n.*
- James W., 4, 16, 29 *n.*, 133.
- Kant I., 16, 17.
Kerschensteiner G., 13.

- Keyserling H. de, 2 n.
Kilpatrick W. H., 90 n.
- Lambruschini R., 147.
Lenin (V. Uljanov detto), 114.
Lombardo Radice Giuseppe, 14,
110, 112.
Lombardo Radice Lucio, 116, 117,
130 n.
Longfellow H. W., 36 n.
Lucrezio Caro, 103.
Lutero, 147.
Lysenko T., 8 n.
- Machiavelli N., 2.
Marx K., 9.
Massa C., 2 n.
Mc Lennan J. A., 95 n.
Montessori M., 128.
Morris G. S., 133.
Muirhead J. H., 5 n.
- Omero, 103.
Omodeo A., 113.
Onufrio S., 136.
- Papini G., 16.
Peirce C. S., 4, 5 n., 15, 17, 32 n.
Pestalozzi E., 86.
- Platone, 6, 101, 112, 130.
Preti G., 114, 115 n., 136.
Prezzolini G., 16.
- Ratner J., 3 n.
Reddie C., 10 n.
Reina E., 136.
Rousseau J. J., 6, 11, 49, 57, 96,
130, 139.
Russell B., 135.
- Schneider H. W., 1.
Scisc'kin A. F., 8 n., 114.
Socrate, 130.
Spirito U., 107.
Stalin G., 135.
- Tacito, 103.
Thomas M. H., 136.
Trotsky L., 1 n., 8, 114, 134, 135.
- Vasa A., 136.
Vegas F., 136.
Visalberghi A., 136.
- Wallenrod R., 77 n., 90 n., 92 n.,
Watson J., 5 n.
Wintsch J., 23 n.
Wyneken G., 144.

EDUCATORI ANTICHI E MODERNI

- 1 JEAN-JACQUES ROUSSEAU, Emilio. xxx ristampa L. 1800
- 2 RAFFAELLO LAMBRUSCHINI, Conferenze religiose e preghiere inedite. Esaurito
- 3 HENRY BREMOND, Il fanciullo e la vita. Esaurito
- 4 JOHANNES PRUEFER, F. Froebel. Esaurito
- 5 HEINRICH PESTALOZZI, Madre e figlio. x ristampa L. 1200
- 6 GEORGES DUHAMEL, Trastulli e giuochi. Esaurito
- 7 ARMANDO CARLINI, La nostra scuola. Esaurito
- 8 B. BOSANQUET, E. BOUTROUX, E. CAIRD, E. CODIGNOLA, G. DELBOS, V. FAZIO-ALLMAYER, H. HOFFDING, G. LANSON, D. PARODI, B. VARISCO, Il pensiero di Rousseau. Esaurito
- 9 GIOVANNI GENTILE, Vincenzo Cuoco. Esaurito
- 10 ADOLPHE FERRIÈRE, L'attività spontanea nel fanciullo. VIII ristampa della v edizione rifatta L. 700
- 11 GIUSEPPE MAZZINI, I doveri dell'uomo. Nuova edizione. IV ristampa L. 1000
- 12 DOMENICO BASSI, La saggezza nell'educazione. Esaurito
- 13 GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, Il problema dell'educazione infantile. VIII edizione L. 1800
- 14/17 HEINRICH PESTALOZZI, Leonardo e Geltrude:
volume I, III ristampa L. 2500
volume II, III ristampa L. 2500
volume III, III ristampa L. 2500
volume IV, III ristampa L. 2500
- 18 FRIEDRICH DELEKAT, Pestalozzi. II ristampa L. 4500
- 19 HEINRICH PESTALOZZI, Il canto del cigno. II ristampa della v edizione. L. 3000
- 20 GIUSEPPE SAITTA, L'educazione dell'Umanesimo in Italia. Esaurito
- 21 VINCENZO CUOCO, Il pensiero educativo e politico. Esaurito
- 22 GIOVANNI MODUGNO, La nuova scuola elementare. Esaurito
- 23 HANS VON SCHUBERT, Istruzione ed educazione alle origini del Cristianesimo. Esaurito
- 24 YRJO HIRN, I giuochi dei bimbi. Esaurito
- 25 HEINRICH PESTALOZZI, Come Geltrude istruisce i suoi figli. XII ristampa L. 2000
- 26 BERNARDINO VARISCO, La scuola per la vita. Esaurito
- 27 IMMANUEL KANT, La pedagogia. x ristampa L. 800
- 28 GAETANO CHIAVACCI, Illusione e realtà. Esaurito
- 29 ARISTIDE GABELLI, Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d'Italia. XVII edizione L. 500
- 30 DOMENICO BASSI, Saggi di educazione. Esaurito
- 31 BIANCA LUSENA, La fanciullezza. Esaurito
- 32 ARGIA PUCCI, Nuovo metodo d'insegnamento per le scuole elementari. Esaurito
- 33 GINO CAPPONI, Pensieri sull'educazione. XII edizione L. 800
- 34 GIOVANNI MODUGNO, Esame dei programmi per le scuole elementari. Esaurito
- 35 ARMANDO CARLINI, Introduzione alla pedagogia. Esaurito
- 36/37 HERMANN LESER, Il problème pédagogique:
volume I, Dal Rinascimento alla Controriforma, II ristampa L. 3000
volume II, Da Montaigne ai Pietisti, II ristampa L. 3000
Per i volumi III e IV vedi i nn. 195/196
- 38/39 ALFREDO SALONI, G. F. Herbart. 2 volumi. Esaurito.
- 40 MIMMO STERPA, L'anima della scuola media. Esaurito
- 41 ERNESTO CODIGNOLA, I programmi per le scuole elementari. Esaurito

