

Fausto Finazzi

*Esperienza, metodo e importanza del knowledge of how to do per
colui che apprende in Dewey*

1. *Introduzione*

Con il presente lavoro di ricerca ci si propone di mettere a fuoco gli aspetti più importanti della teoria deweyana concernente le condizioni dell'apprendimento, vale a dire l'esperienza, come intesa da questo pedagogista, i vari elementi che influiscono sul processo di apprendimento, il legame indissolubile che deve essere riconosciuto tra metodo ed oggetto in educazione, le caratteristiche del materiale didattico e i rapporti che devono intercorrere tra questo e il discente, il confine in ultima analisi labile e diafano tra gioco e lavoro.

Lo strumento privilegiato di cui il discente deve essere messo in possesso, secondo la teoria dell'autore in esame, è 'il metodo proprio dello scienziato che indaga' cioè il metodo scientifico; l'allievo che segue tale procedimento viene messo nelle condizioni migliori per apprendere. Ulteriore requisito perché egli possa lavorare con la massima efficacia è individuato nella 'esperienza di prima mano' realizzata con la partecipazione mentale e fisica del soggetto. Deve dunque essere messo al bando sia il libro di testo, se per esso intendiamo lo strumento statico e passivo da cui ricavare unilateralmente la conoscenza, sia la tradizionale lezione *ex cathedra* impartita dal docente, riduttivamente intesa come veicolo di conoscenza, da assimilare senza l'interposizione di alcun filtro critico. Quanto appena detto (testo ed esposizione orale del docente) è la situazione scolastica dell'epoca di Dewey e non soltanto in America. Per liberare l'intelligenza nella mente del ragazzo occorre allontanarlo dalla situazione che lo vede impegnato nell'assorbimento di mero materiale nozionistico confezionato da altri. Si tratta piuttosto di riorganizzare la scuola nel senso di una accresciuta disponibilità per lo studente di strumenti come la biblioteca e soprattutto il laboratorio, che sono la parte

più consistente per mezzo della quale si svolge il lavoro dello scienziato.

Nelle pagine che seguono non si vuole tanto fare il punto sulla realizzazione pratica del metodo sperimentale tratteggiato ed auspicato da Dewey per la nuova scuola attiva, quanto condurre una analisi di alcuni concetti e presupposti metodologici che hanno tenuto a lungo impegnata la sua riflessione pedagogica. L'analisi è corredata e sorretta dalla presentazione di alcuni passi significativi tratti dalla sua opera *Democrazia ed educazione*.

2. L'azione e l'esperienza come fattori essenziali dell'apprendimento

Il metodo didattico del pedagogista in esame è stato complessivamente definito da lui stesso come *learning by doing* ossia imparare facendo. Tale metodo sottolinea anzitutto il valore dell'esperienza nell'educazione, l'importanza del lavoro manuale e il fatto che, con l'educazione stessa, si realizza una formazione morale del soggetto.

L'orientamento pratico della scuola teorizzata dal Dewey è reso manifesto non solo dal fatto che sono in essa introdotte materie di insegnamento che richiamano di per sé tale tipo di attività ma anche dal coinvolgimento degli allievi stessi nella gestione dei servizi che permettono lo svolgimento di esse.

Le scuole che applicano il metodo devono essere dotate di laboratori vari. In tali laboratori le ragazze apprendono l'arte della cucina, la confezione dei vestiti. Esistono laboratori di composizione tipografica, di falegnameria, di meccanica, di forgiatura e sagomatura dei metalli, laboratori di pittura. Sono introdotti nei programmi di insegnamento la contabilità, la stenografia, la tecnica propria dell'elettricista, il giardinaggio.

I servizi di fornitura del materiale scolastico, di installazione dell'impianto elettrico e di riscaldamento, la loro manutenzione e riparazione sono assicurati anch'essi dagli allievi della scuola.

Tutto questo non allo scopo di preparare dei professionisti delle varie arti ma soltanto per far apprendere dal vivo i principi che informano le diverse discipline come la botanica, la chimica, la fisica, la matematica, l'economia, eccetera.

Principio cardine e punto di partenza nella riflessione pedagogica del Dewey è rappresentato dalla considerazione dell'azione come unico strumento efficace di apprendimento'. La scuola, a suo parere, non è pronta a soddisfare questa esigenza e non mette a disposizione quanto necessario per venire incontro adeguatamente a tale finalità. «E l'informazione separata dall'azione intelligente è cosa morta, zavorra per la mente» (Dewey, 2004: 165) – conclude.

Il pensiero, la riflessione sono stati in passato sempre considerati come qualcosa di separato dall'esperienza, sia nell'ambito della filosofia sia nella pratica educativa. Si è preteso di fondare questo assioma sul fatto che l'esperienza è limitata ai sensi e alla materialità mentre il pensiero, cioè la ragione, attinge alla spiritualità e come tale non solo è più degna di riguardo ma è anche suscettibile di essere coltivata a prescindere dall'esperienza. Il pensiero invece, afferma Dewey, per procedere correttamente deve procedere proprio dall'esperienza.

L'esperienza, anzitutto, per lo meno sotto il profilo educativo, deve essere definita come il tentativo, il cercare di fare qualcosa e la successiva esposizione alle conseguenze di ciò che si è fatto, lo svolgere un'attività e il conseguente sottostare, sottoporsi alle conseguenze.

«Non è esperienza il fatto che un bambino metta semplicemente il dito nella fiamma; è esperienza quando il movimento è connesso col dolore al quale sottostà. Da ora in poi il mettere il dito nella fiamma *significa* bruciarsi» (Dewey, 2004: 151).

La semplice attività senza un cambiamento riflesso su di noi, senza conseguenze, implicante un flusso in un'unica direzione, non è esperienza, è un puro evento senza significato e come tale non produce apprendimento.

«“Imparare dall'esperienza” significa fare una connessione indietro e in avanti fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza. In queste condizioni, il fare diventa un tentare; un sperimentare il mondo fuori di noi per formarcene un'idea; e il sottostare diventa istruzione: la scoperta del nesso fra le cose» (Dewey, 2004: 152).

L'errore commesso dalle scuole è stato quello di sottintendere, di dare per scontato, di presupporre che gli allievi siano già in possesso di un'esperienza precedentemente acquisita. Da ciò consegue che le materie di insegnamento come geografia, storia, matematica ecc. sono affrontate da un punto di vista nozionistico, senza agganci con il vissuto di coloro che dovrebbero apprenderele. Per dare vita a una scuola che adempia pienamente al suo compito occorre uscire da questa logica e impostare il primo contatto dell'allievo con l'oggetto dell'insegnamento all'insegna del metodo 'prova, sbaglia e ritenta'. Viene, all'opposto, ed è motivo di disapprovazione, concesso abitualmente grande risalto all'ascolto, alla lettura e alla ripetizione mnemonica.

Quanto sopra a tacere del fatto che la stessa impostazione e attrezzatura dell'aula scolastica sono generalmente concepite e realizzate in modo

sfavorevole all'attuarsi di esperienze costruttive, nel senso indicato, per l'apprendimento.

«Perciò il primo approccio a qualsiasi argomento nelle scuole dovrebbe essere il meno scolastico possibile, se si vuole risvegliare il pensiero e non insegnare delle parole. Per comprendere ciò che significa un'esperienza o una situazione empirica, dobbiamo richiamare alla mente il genere di situazione che si presenta fuori della scuola; il genere di occupazione che interessa e impegna l'attività nella vita ordinaria. Un esame attento dei metodi che riescono sempre fruttuosi nell'educazione ufficiale o in aritmetica o nel compitare o nella geografia fisica o nelle lingue straniere, ci mostrerà che la loro efficienza dipende dal fatto che essi si riferiscono al tipo di situazioni che provoca la riflessione fuori della scuola, nella vita ordinaria» (Dewey, 2004: 167).

L'attività che viene proposta ai discenti deve essere tale da implicare la soluzione di problemi come si porrebbero loro al di fuori della scuola, durante una conversazione con altre persone o durante la lettura di un libro, vale a dire in un contesto naturale di vita quotidiana.

A questo proposito il Dewey sostiene la necessità di distinguere tra problemi 'genuini' cioè effettivamente stimolanti, motivanti e problemi 'finti' cioè artificiali, non adeguati a 'risvegliare il pensiero'.

«Le seguenti domande possono aiutare a operare questa discriminazione.

a) È un problema e basta? La domanda suggerisce qualcosa che rientri in qualche situazione di esperienza personale? O è una cosa distaccata, un problema avente un fine solamente didattico in qualche argomento scolastico? È il tipo di esperimento che si presterebbe a svegliare l'osservazione e a stimolare il tentativo al di fuori della scuola?

b) Si tratta di un problema proprio dello scolaro, o di un problema del maestro o del libro di testo, reso problema per l'allievo solo perché egli non può ottenere il voto necessario, o essere promosso, o avere l'approvazione del maestro, se non ci si prova?» (Dewey, 2004: 168).

Quando il metodo didattico applicato è artificioso nel senso visto sopra il rischio che si crea è che l'atteggiamento assunto dallo studente sia quello di agire soltanto per soddisfare chi insegna, il quale è anche colui che lo valuterà. Più in dettaglio, possono crearsi due situazioni per lo studente, entrambe negative perché sintomo di un disinteresse, di un impegno personale non autentico. Può accadere che egli si impegni soltanto per soddisfare, per accontentare l'insegnante. In tal caso egli raggiungerà un risultato, ma finalizzato soltanto a conseguire il voto, ad ottenere la promozione all'esame, o più in generale l'approvazione sociale. Nella peggiore delle ipotesi egli, addirittura,

farà soltanto finta di impegnarsi, si sforzerà di simulare l'applicazione allo studio per tirare avanti negli studi, nel percorso scolastico.

3. Altri elementi influenti sul processo di apprendimento

Accanto alla valorizzazione dell'esperienza è necessario per chi deve apprendere un altro elemento. Tale elemento è dato dalla 'disponibilità dei dati necessari per poter affrontare una difficoltà specifica' sui quali si debba mettere alla prova il pensiero. Questo non può avere ad oggetto che azioni, fatti, avvenimenti, relazioni tra cose. In altri termini si tratta di potersi misurare con materiale, situazioni, cose concrete sulle quali esercitare la riflessione per poter risolvere un problema. La difficoltà funge da stimolo purché il problema da risolvere riproduca situazioni simili a quelle che costituiscono il patrimonio esperienziale del soggetto. In mancanza di tale condizione la difficoltà affrontata può tradursi in un rompicapo insormontabile e diventare causa di scoraggiamento.

Le fonti dei dati, delle informazioni possono essere le più disparate: memoria, osservazione, lettura, comunicazione, ascolto sono tutti mezzi in grado di fornire la materia che andrà a costituire l'oggetto della riflessione. Le classiche 'nozioni' possono soccorrere, purché diventino il pretesto per ulteriori indagini conoscitive e non si traducano in un bagaglio utile solo per essere mostrato, per essere esibito.

Veniamo agli ulteriori aspetti che formano il processo di apprendimento. Vi sono poi le idee. Le idee, intese come 'connessioni mentali', sono supposizioni, deduzioni, tentativi di spiegazione, o addirittura teorie, diretti a dare una risposta al problema prospettato al discente. Il pensiero creativo è dato dall'uso nuovo che si fa delle conoscenze. L'intuizione, l'inventività sono la componente più personale del processo conoscitivo e sono suggerite dai dati.

«È vero che quanto suggerito deve, per qualche verso, esser legato a cose note; ma la novità, l'intuizione inventiva dipende dalla nuova luce in cui la cosa è vista, dal nuovo uso al quale è messa. Quando Newton pensò la sua teoria della gravitazione, l'aspetto creativo del suo pensiero non si trovava nell'oggetto della sua riflessione. Esso era familiare; molto di esso consisteva di cose banali: il sole, la luna, i pianeti, il peso, la distanza, la massa, il quadrato dei numeri. Queste non erano idee originali; erano fatti stabiliti. La sua originalità è consistita nell'*uso* al quale sono state messe queste conoscenze note, con l'inserirle in un contesto non familiare. Lo stesso è vero di ogni

scoperta scientifica notevole, di ogni grande invenzione, di ogni produzione artistica ammirevole. [...]

Nel campo dell'educazione queste osservazioni comportano che *ogni* atto di pensiero è originale quando prospetta delle considerazioni che non sono state afferrate prima. Il bambino di tre anni che scopre cosa si può fare con i cubi, o quello di sei che scopre cosa può fare unendo un soldo a un altro soldo, sono veri scopritori, anche se tutto il resto del mondo già lo sapeva» (Dewey, 2004: 172).

E qui si arriva al nocciolo della questione relativa all'atto di apprendimento. Questo non potrà mai essere inteso come trasmissione di idee, perché il *quid* che lo caratterizza è proprio la spontaneità del passo compiuto dal soggetto in questo cammino. È quanto ribadisce il Dewey con le seguenti affermazioni.

«[...] Non è possibile trasmettere un pensiero, un'idea, come idea, da una persona all'altra. Quando viene detta, per la persona alla quale viene detta, non è un'idea ma un altro fatto preciso. Il comunicarla può stimolare l'altra persona a capire la questione da sé, e a elaborare un'idea simile, oppure può soffocare il suo interesse intellettuale e sopprimere il suo incipiente sforzo di pensiero. Ma ciò che essa riceve *direttamente* non può essere un'idea. Solo affrontando da sé le nude condizioni del problema, cercando e trovando la propria via d'uscita, essa pensa. Quando il genitore o il maestro ha fornito le condizioni che stimolano il pensiero e ha preso un atteggiamento di simpatia verso le attività dello scolaro entrando con lui in un'esperienza comune o congiunta, è stato fatto tutto quanto può fare un'altra persona per indurre a imparare. Il resto dipende dalla persona direttamente interessata. Se questa non sa trovare la sua soluzione (non naturalmente da sola, ma in cooperazione col maestro e altri scolari) e la sua via d'uscita, non imparerà, nemmeno se sa ripetere qualche risposta giusta con assoluta accuratezza» (Dewey, 2004: 173).

Il momento e stadio finale di questo itinerario consiste nell'«applicazione dell'idea». Infatti le idee sono soltanto uno strumento nel processo che conduce all'apprendimento. La validità e il significato di esse sono colti nella loro completa pienezza solo nel momento in cui chi le ha prodotte ha l'opportunità di metterle alla prova applicandole a situazioni reali.

Di conseguenza gli esercizi di applicazione sono di grande utilità e le istituzioni educative dovrebbero essere dotate di tutte le strutture idonee a offrire non soltanto occasioni favorevoli allo sviluppo delle idee ma anche condizioni adatte alla loro messa in pratica, e questo a prescindere dalla loro successiva eventuale utilizzazione per finalità professionali o

economico-utilitarie.

Da quanto detto sopra segue anche che è possibile distinguere tre tipi di lezione che un insegnante può tenere. Il primo è quello caratteristico della lezione tenuta dal maestro che considera la lezione come ‘un tutto indipendente’. Il secondo tipo è rappresentato dalla lezione svolta da quei maestri che mettono gli allievi in condizione di poter utilizzare le lezioni precedenti ai fini di una migliore comprensione della lezione corrente e di sfruttare questa per chiarire i contenuti delle precedenti. Tali ultimi maestri sono maggiormente apprezzabili per la loro lungimiranza. Il miglior tipo di insegnamento è però quello che affranca la materia scolastica dal suo isolamento consentendo agli studenti di dedicarsi allo studio di una disciplina vivificando tutte le connessioni che questa presenta rispetto all’esperienza extrascolastica e alla realtà della vita di tutti i giorni.

4. *Il metodo*

Altro aspetto importante sul quale occorre soffermare l’attenzione è il fatto che ‘il metodo non può essere separato dall’oggetto’.

Spesso tendiamo, erroneamente, a considerare l’individuo e il mondo esterno due cose separate e distinte e a ritenere che il conoscere, il percepire, il volere, ecc. siano proprietà esclusive della persona a prescindere dagli oggetti e dalle loro energie attive. Così sarebbe altrettanto erroneo immaginare che l’azione del mangiare, i movimenti delle mascelle, dei muscoli della gola e le attività digestive dello stomaco siano indipendenti e avulse dalla natura del cibo che impegna la loro attività.

L’esperienza, in definitiva, non è una semplice giustapposizione di soggetto e oggetto, di mente e mondo, di metodo e argomento, bensì una continua azione scambievole tra energie diverse. Del pari, nel campo della metodologia didattica, la separazione tra metodo e oggetto di apprendimento è arbitraria e controproducente.

Passiamo ora al procedimento con il quale arriviamo a definire i tratti che devono costituire un metodo. Al riguardo Dewey ricorre a una metafora. Se una persona controlla la crescita di un certo numero di piante e si accorge che alcune crescono bene e altre male o non crescono affatto egli può scoprire le condizioni che favoriscono od ostacolano lo sviluppo della pianta.

Allo stesso modo, se si vigila sulle modalità con le quali viene compiuta una esperienza ci si può rendere conto di quali fattori o condizioni devono essere assicurati e di quali devono essere modificati perché l’esperienza venga compiuta con il maggior successo. L’individuazione delle cause che

impediscono o promuovono un fenomeno o una esperienza permettono di mettere a punto un procedimento, un metodo. Questo non è altro che una sequenza ordinata di accorgimenti adottabili per incentivare un processo.

Da questo discorso discendono varie considerazioni. Ad esempio, contravvenendo all'esigenza di non isolare il metodo dall'oggetto, per creare nei discenti un interesse per la materia di studio che di fatto manca, si ricorre all'allettamento o alla minaccia. Altro esempio: l'apprendere è il semplice risultato del dedicarsi a qualcosa. Infatti i bambini piccoli non imparano a camminare o a parlare per il puro e semplice scopo di camminare o parlare. Essi imparano questi gesti per avere maggiori relazioni con il prossimo e con il mondo che li circonda.

«I metodi migliori per insegnare a un bambino, per esempio, a leggere, seguono la stessa via. Non fissano la sua attenzione sul fatto che deve imparare qualcosa, rendendo così il suo atteggiamento imbarazzato e cosciente di quel che fa. Essi impegnano le sue attività, e nel processo di quel che fa egli impara; lo stesso avviene con i metodi più riusciti di insegnar la matematica, o qualsiasi altra cosa» (Dewey, 2004: 184).

Gli studenti non devono sentirsi condizionati dall'obbligo di imparare la materia di studio;

«si dovrà fare in modo che se ne occupino per qualche scopo e ragione reale, e non già come qualcosa che deve essere imparato. Questo si ottiene ogni volta che l'allievo percepisce la funzione che un argomento ha ai fini del compimento di qualche esperienza» (Dewey, 2004: 184).

Inoltre i metodi non dovranno presentarsi uniformi per tutte le menti, dovendosi promuovere esperienze personali e flessibili, «poiché è certo che ognuno ha qualcosa di caratteristico nel suo modo di fare le cose» (Dewey, 2004: 183), né supporre che esista un unico metodo fisso evitando di abituare gli studenti a sperimentare metodi diversi per imparare a osservare la diversità delle corrispondenti conseguenze e in base a ciò a formarsi un giudizio su di essi.

Come in tutte le altre arti così anche nell'educazione si può distinguere un 'metodo generale' da un 'metodo individuale'. Ciò vale tanto per il metodo di insegnamento quanto per il metodo di studio dell'allievo.

Il metodo generale consiste nella tecnica fissata dalla tradizione. È il modo di raggiungere il risultato migliore sulla base di ciò che hanno fatto gli altri nel passato. Esiste in altre parole un patrimonio di conoscenze che è il prodotto della pratica altrui condotta nel tempo precedente.

Il metodo individuale è quello utilizzato dal maestro (insegnante) o dall'allievo e concerne l'atteggiamento personale assunto di fronte al caso particolare.

A questo punto però occorre fare due precisazioni. Da un lato bisogna distinguere il metodo dalla regola. La regola guida direttamente il compimento di una azione, il metodo invece offre soltanto dei suggerimenti. Dall'altro si deve ricordare che

«le indicazioni dei metodi standardizzati o generali usati in casi simili da altri, specialmente da quelli che sono già esperti, sono preziose o dannose, a seconda che rendano la sua reazione personale più intelligente, o che inducano la persona a fare a meno di esercitare il proprio giudizio» (Dewey, 2004: 187).

In altre parole, i metodi generali devono essere applicati con intelligenza.

In relazione al metodo individuale con la sua varietà, dipendente dalle tendenze, preferenze e scelte personali, si possono comunque individuare alcuni punti fermi che aiutano ad affrontare in modo efficace le materie di studio. Questi si affiancano alla esigenza, sempre presente, di studio della psicologia infantile e di conoscenza dell'ambiente sociale. Tra questi vi è la 'naturalità' (*directness*), da intendere come fiducia nelle proprie possibilità di fronte a una situazione (ma qui il Dewey non riesce a delineare con sufficiente chiarezza la distinzione tra 'naturalità' e 'convinzione' che restano obiettivamente concetti confondibili tra loro). Ad esempio, qualunque metodo dell'insegnante che distrae l'allievo da quel che deve fare e richiama l'attenzione di lui sul suo proprio atteggiamento verso ciò che sta facendo pregiudica la naturalità dell'interesse e dell'azione (Dewey, 1961: 174). Inoltre la 'larghezza di vedute', cioè apertura della mente, accessibilità della mente ad ogni e qualsiasi considerazione che getti luce sulla situazione che ha bisogno di essere chiarita, e che aiuti a determinare le conseguenze dell'agire in questo o quel modo (Dewey, 1961: 175). Alla larghezza di vedute si contrappone, quindi, ad esempio, l'atteggiamento di chi persegue degli scopi considerandoli immutabili, l'adagiarsi incondizionato sopra procedure uniformi, il desiderio di ottenere risultati tangibili in breve tempo, il divieto, imposto agli scolari dall'insegnante, di sperimentare metodi diversi nell'affrontare una questione. Proseguendo nell'elenco degli atteggiamenti da privilegiare nel metodo individuale troviamo la 'convinzione', che è soprattutto dedizione sincera, integrità di intenti, «assenza di scopi ulteriori, repressi ma operanti, dei quali lo scopo professato non è che una maschera» (Dewey, 2004: 192). L'intenzione di riconoscere con sincerità il proprio interesse verso ciò di cui ci si occupa è sempre positiva, ma accade talvolta che, mentre crediamo di dedicarci con

interesse a qualcosa, la nostra mente è impegnata in altro grazie all'immaginazione e ciò lascia intendere la reale esistenza di interessi differenti. Occorre quindi prestare molta attenzione a non cadere in errore al riguardo. Infine la 'responsabilità'. Ci si riferisce a questa componente per indicare la accettazione della responsabilità nell'atteggiamento intellettuale adottato, relativa alle conseguenze della propria condotta e del proprio pensiero.

Da un punto di vista generale il compito dell'educatore è, secondo Dewey, quello di

«fornire un ambiente che stimoli determinate reazioni e indichi all'allievo una direzione. In ultima analisi *tutto* ciò che può fare l'educatore è di intervenire sugli stimoli in modo tale che la reazione a essi risulti la più costruttiva possibile ai fini della formazione di determinate – e aspirate – strutture intellettuali e affettive» (Dewey, 2004: 197).

Più in dettaglio vale l'osservazione che il ruolo dell'educatore e quello del discente, come pure il rapporto con l'oggetto della loro attività, sono assai diversi.

«[...] Il maestro sa già le cose che l'allievo sta solo imparando. Perciò il problema dei due è completamente diverso. Quando è impegnato nell'azione diretta di insegnare, l'insegnante ha bisogno di avere l'argomento sulla punta delle dita; la sua attenzione dovrebbe essere rivolta all'atteggiamento e alla reazione dell'allievo. Il suo compito è di capire quest'ultimo nel suo rapporto con l'argomento, laddove l'attenzione dell'allievo non deve esercitarsi su di sé, ma sull'argomento. Oppure, per esporre lo stesso punto in maniera leggermente diversa, il maestro si dovrebbe occupare non dell'argomento in sé stesso, ma dell'interazione fra esso e i bisogni e le capacità concrete dell'allievo. [...] Il metodo di organizzazione del materiale proprio di chi già "possiede" un argomento differisce da quello del principiante. Non è vero che l'esperienza dei giovani non sia organizzata, che consista di frammenti isolati. Ma è organizzata intorno a centri pratici diretti di interesse. La casa del bambino, per esempio, è il centro intorno al quale si organizzano le sue conoscenze geografiche. I suoi movimenti intorno alla località, i suoi viaggi al di fuori di essa, i racconti dei suoi amici formano i legami che tengono insieme le sue nozioni. Ma la geografia del geografo, di quello che ha già sviluppato quanto è implicito in queste esperienze minori, è organizzata sulla base della relazione che hanno i vari fatti tra loro, non delle relazioni che hanno con la sua casa, con i suoi movimenti fisici, e con i suoi amici. Per chi è colto la materia è vasta, accuratamente definita e logicamente correlata. Per chi sta studiando è fluida, limitata, e tenuta insieme attraverso le sue occupazioni personali» (Dewey, 2004: 200-201).

5. *Ruolo svolto dalle 'occupazioni attive' in ambito scolastico*

Abbiamo visto che secondo l'autore la conoscenza è azione e deve scaturire dall'azione. Nella scuola la tendenza che si constata abitualmente e che in genere è accolta dagli insegnanti è quella di considerare il bagaglio di nozioni oggetto di insegnamento come slegato dall'azione. Ma è solo nella scuola che questo avviene perché nella vita di chi esercita un'arte la connessione tra nozioni e azione è in realtà molto stretta. Ciò avviene per il medico come per l'agricoltore, per l'artigiano come per lo scienziato che opera nei laboratori. Insomma «la conoscenza che per gli individui vale di più e che rimane più profondamente impressa è la conoscenza del *come fare*» (Dewey, 2004: 201).

«Quando l'educazione, sotto l'influenza di una concezione scolastica della conoscenza che esclude tutto quello che non sia fatti e verità scientificamente formulati, non riconosce che l'attenzione primaria e iniziale si rivolge sempre ad argomenti che implicano il *fare*, l'uso del corpo e la manipolazione del materiale, la materia dell'istruzione è isolata dai bisogni e dai fini del discente e diventa così soltanto una cosa da tenere a mente e da riprodurre su richiesta. Il riconoscimento del corso naturale dello sviluppo, al contrario, ha per effetto che si comincia sempre da situazioni che implicano l'apprendimento attraverso l'azione. Le arti e le occupazioni formano lo stadio iniziale del curriculum, dato che corrispondono a sapere come si arriva al conseguimento di certi scopi» (Dewey, 2004: 201-202).

Si afferma quindi che uno dei principi educativi di base è di considerare le 'occupazioni attive' come il primo passo per accostarsi a una scienza da parte del discente. Su questo punto il Dewey ritornerà più volte. Egli non nega che il linguaggio e le parole siano, in quanto strumento di comunicazione, indispensabili per raggiungere lo scopo che si prefigge il docente. Quindi non vi è motivo di negar loro uno spazio nel processo di insegnamento. Ma se ciò che viene pronunciato da colui che insegna non è tale da poter essere organizzato nell'esperienza personale dello studente è destinato a rimanere un semplice stimolo sensoriale, un insieme di parole, capace soltanto di suscitare nell'allievo delle reazioni puramente meccaniche.

Veniamo ora a esaminare da vicino un argomento che appare come centrale nella visione pedagogica del Dewey. Quello, appunto, delle 'occupazioni attive' nel contesto scolastico. Egli ha sempre caldeggiato l'introduzione a scuola del gioco e del lavoro. Ebbene, tali attività calzano perfettamente a quanto si è appena detto, cioè all'esigenza di far coincidere la fase iniziale dell'apprendimento con l'imparare il modo in cui fare le cose, raggiungere

la piena conoscenza di cose e processi semplicemente attraverso il comportamento attivo, l'impegno nel fare. Vi sono valide ragioni per riservare a queste specifiche attività un posto nel curriculum.

Con riguardo specifico al 'materiale didattico', poi, non occorre che gli studenti conoscano preventivamente le proprietà delle cose e dei materiali di cui essi dovranno servirsi e fare uso; per adoperarli in modo intelligente è sufficiente che essi nel corso del loro rapporto con le cose ne percepiscano le qualità tramite l'uso dei sensi. In altre parole, il fatto che il soggetto assuma un atteggiamento costruttivo non richiede 'lezioni preventive'. Si può portare al riguardo un esempio eloquente. Una pura e semplice lezione sulle caratteristiche dei diversi tipi di legno porrà il ragazzo in una situazione di sostanziale passività; l'atteggiamento del ragazzo che si appresta a costruire un aquilone sarà invece fattivamente rivolto a studiare qualità, dimensioni, proporzioni, ecc. del legno una volta posto di fronte allo scopo di ottenerne un oggetto con una precisa destinazione. In altre parole: «Solo cominciando con materiale grezzo e sottoponendolo a una intenzionale manipolazione l'allievo acquisterà l'intelligenza che ha preso corpo nel materiale finito» (Dewey, 2004: 217).

Coerentemente con quanto appena detto, costituisce un errore dal punto di vista educativo fornire all'allievo materiali e strumenti che precludono la possibilità di sbagliare, perché in questo modo si limita la sua iniziativa, si comprime l'esercizio della sua facoltà di valutazione e si allontana il ragazzo dal tentativo di risolvere le situazioni della vita nella loro autentica complessità.

In definitiva, il sistema di fornire al discente modelli già preparati, nel senso appena visto, non è confacente a una corretta procedura educativa.

Riprendendo il discorso concernente le occupazioni attive, giochi, sport, lavori ed esercizi manuali dovrebbero a pieno diritto entrare a far parte del curriculum didattico. Non basta però la loro semplice introduzione in qualità di materie di insegnamento. In aggiunta alle osservazioni fatte poc'anzi occorre tenere presente che il loro significato educativo non è correlato al valore economico che tali attività possono assumere in relazione a una prospettiva di carattere professionale. A questo proposito il pensiero del Dewey emerge con particolare chiarezza del passo che segue.

«Gli interessi comuni fondamentali degli uomini sono concentrati nel cibo, nell'alloggio, nell'abbigliamento, nell'arredamento casalingo, e negli strumenti collegati con la produzione, lo scambio e il consumo. Poiché essi rappresentano sia le necessità della vita che le esteriorità che le hanno ingentilite, sollecitano istinti profondi e sono saturi di fatti e di principi che hanno una qualità sociale.

Significa non capirne l'importanza il dichiarare che le varie attività del giardinaggio, della tessitura, costruzione in legno, manipolazione dei metalli, cucina ecc., che inseriscono questi interessi umani fondamentali nelle manifestazioni scolastiche, hanno solo un valore economico. [...] Il giardinaggio, per esempio, non ha bisogno di essere insegnato solo per poter creare dei futuri giardinieri o come un modo piacevole di passare il tempo. Offre invece un mezzo per avvicinarsi alla consapevolezza del ruolo che hanno avuto l'agricoltura e l'orticoltura nella storia della razza e del posto che occupano nell'organizzazione sociale attuale. In un ambiente specificamente educativo esse si prestano allo studio dei fatti che riguardano la generazione, la chimica del suolo, la funzione della luce, dell'aria, dell'umidità, della vita degli animali nocivi e utili ecc. Non vi è nulla nello studio elementare della botanica che non possa essere presentato in forma viva in relazione con l'interesse per lo sviluppo dei semi. Invece di essere un argomento appartenente a uno studio particolare chiamato botanica, quel che s'insegna apparterrà allora alla vita, e troverà per di più le sue correlazioni naturali con i fatti del suolo, della vita animale, e delle relazioni umane. Via via che gli studenti maturano, percepiranno problemi interessanti che possono essere perseguiti per amore della scoperta, indipendentemente dall'interesse originale diretto al giardinaggio; problemi connessi con la germinazione e la nutrizione delle piante, la riproduzione dei frutti ecc., passando in tal modo a investigazioni deliberatamente intellettuali» (Dewey, 2004: 219-220).

Passiamo adesso ad esaminare più da vicino ruolo e caratteri di due occupazioni attive sulle quali si sofferma l'attenzione del pedagogo: 'gioco' e 'lavoro'. Sono entrambe attività che implicano nel soggetto il perseguimento di uno scopo: non è vero, come è stato talvolta sostenuto, che l'unico fine del gioco è quello di svolgere semplicemente una attività piacevole, gratificante in sé stessa. Si tratta sempre, come del resto il lavoro, di una successione di atti, di azioni in vista di un fine, ma nel caso del gioco l'interesse è più immediato. La distinzione tra gioco e lavoro va cercata piuttosto nel fatto che il raggiungimento del risultato finale richiede un tempo più lungo nel secondo caso.

«Nel gioco, l'interesse è più diretto, il che è spesso indicato col dire che nel gioco l'attività è fine a sé stessa e non persegue ulteriori risultati. L'affermazione è giusta, ma è malintesa, se si suppone che significhi che l'attività del gioco è momentanea, priva di previsione e di finalità. La caccia, per esempio, è una delle forme più comuni dei giochi degli adulti, ma è evidente che in essa si trovano previsione e direzione dell'attività presente verso un determinato scopo. [...]

[...] Il gioco ha un fine nel senso che vi è in esso un'idea direttiva che motiva gli atti successivi. Le persone che giocano non stanno solo facendo qualcosa (puro movimento fisico): stanno *cercando* di fare o di effettuare qualcosa, un atteggiamento che implica delle previsioni che condizionano di mano in mano i loro atteggiamenti. Il risultato previsto è però piuttosto un'azione susseguente che la produzione di un cambiamento specifico delle cose. [...]

Fin da un'età molto tenera, però, non vi è distinzione fra periodi dedicati esclusivamente all'attività del gioco e altri dediti all'attività del lavoro, ma solo il prevalere dell'uno o dell'altro. Vi sono risultati determinati che anche i bambini piccoli desiderano e cercano di ottenere. Il loro acuto interesse nel condividere le occupazioni degli altri, se non altro, raggiunge questo. I bambini vogliono "aiutare"; sono impazienti di impegnarsi nelle azioni degli adulti che provocano cambiamenti esterni come apparecchiare la tavola, lavare i piatti, aiutare a custodire gli animali ecc. Nei loro giochi amano costruire i loro giocattoli e strumenti. Via via che maturano, l'attività che non rende dei risultati effettivi tangibili e visibili perde il suo interesse. Il gioco si cambia allora in un gingillarsi, e se ci si abbandona a esso abitualmente, demoralizza. Sono necessari dei risultati percepibili per permettere alla persona di avere il senso e la misura delle sue facoltà. [...]

Quando risultati abbastanza remoti di carattere definito sono previsti e richiedono uno sforzo persistente per il loro compimento, il gioco diventa lavoro. Come il gioco, esso significa un'attività finalistica e *non* differisce dal gioco in quanto l'attività è subordinata a un risultato esterno, ma per il fatto che è più lungo il corso di attività che il risultato richiede» (Dewey, 2004: 222-224).

Nel ragionamento sviluppato dal Dewey, il gioco e il lavoro hanno una base comune, sono due aspetti del medesimo atteggiamento assunto dall'uomo in determinate situazioni. L'educazione deve adoperarsi per mettere entrambi sullo stesso piano e il momento rappresentato dal lavoro trova un ottimo banco di prova nella scuola. Dunque entrambe le attività trovano in essa una dignitosa collocazione. Con riguardo, in particolare, al lavoro, «l'assenza della pressione economica nelle scuole permette di riprodurre le situazioni proprie dell'attività produttiva degli adulti in condizioni in cui l'occupazione può essere perseguita per sé stessa» (Dewey, 2004: 224). Ciò significa che, in assenza dello stimolo rappresentato dalla gratificazione economica data dallo stipendio del lavoratore nonché in assenza delle pressioni ambientali dovute alla logica di profitto propria di chi presiede all'esecuzione del lavoro, il soggetto può riconoscersi in quelle che sono le sue più autentiche attitudini e nelle sue inclinazioni personali che lo aiuteranno nel momento in cui dovrà immettersi nel

mondo del lavoro. Al riguardo il Dewey si esprime dicendo che «il lavoro che rimane permeato dell'atteggiamento proprio del gioco è arte» (Dewey, 2004: 226). La scuola cioè, compresa quella professionale, per lo meno in una prima fase, non deve essere considerata un luogo per apprendere un mestiere bensì la sede adatta per scoprire le proprie vocazioni.

6. *Osservazioni conclusive*

Volgendo lo sguardo oltre i tratti specifici dell'insegnamento che possiamo ricavare dagli scritti del pedagogista sulla tematica qui considerata e che rappresentano per molti versi il nucleo della educazione progressiva, si impone l'opportunità di alcune considerazioni che permettono di vedere la sua dottrina da una prospettiva più ampia. Del resto, anche se nell'opera considerata il capolavoro di Dewey vi sono numerose affermazioni rintracciabili in diverse parti che sono riferibili sicuramente alla questione metodologica da lui affrontata, non si può dimenticare che i capitoli dedicati al metodo di insegnamento/apprendimento, inteso in senso stretto, sono soltanto due (XII e XIII). Questo ci porta a ribadire che il fatto educativo per Dewey deve essere comunque inserito in un orizzonte più ampio che tenga conto delle finalità per le quali esso avviene. Formazione del cittadino alla vita comunitaria, partecipazione del cittadino ai meccanismi democratici che permettono la convivenza civile, contributo individuale al benessere della società sono tutte esigenze che si affiancano alla, pure indispensabile, realizzazione individuale, ottenuta grazie a una didattica adeguata. Occupazione nel settore lavorativo confacente alle attitudini e vocazioni della persona e svolgimento di una funzione sociale sono due realtà che non devono mai entrare in contraddizione tra loro. Sotto il medesimo profilo deve essere vista la formazione professionale. Essa deve essere intesa come un processo costante che avanza di pari passo con lo sviluppo individuale. Ed è per questo che essa deve trovare la sua origine in quelle stesse 'occupazioni attive' che garantiscono la vera rivelazione delle naturali inclinazioni personali e non risultare da una progettualità separata e a sé stante.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bellatalla, L. (1999). *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*. Pisa: Edizioni ETS.
- Borghi, L. (1976). *L'ideale educativo di John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corallo, G. (1960). *John Dewey*. Brescia: La Scuola.
- Dewey, J. (1976) (ed. orig. 1897). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1977) (ed. orig. 1899). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1956) (first published in 1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1965) (ed. orig. 1910). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J., Dewey, E. (2003) (ed. orig. 1915). *Schools of Tomorrow*. Honolulu: University Press of the Pacific.
- Dewey, J. (2004) (ed. orig. 1916). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni.
- Dewey, J. (1973) (ed. orig. 1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1949) (ed. orig. 1938). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1971) (ed. orig. 1927). *Comunità e potere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1961) (first published in 1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1977). *Education today*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Dewey, J. (1986) (ed. orig. 1940). *L'educazione di oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2003). *Le public et ses problèmes*. Pau/Paris: Publications de l'Université de Pau Farrago / Editions Léo Scheer.
- Dewey, J. (1997) (ed. orig. 1935). *Liberalismo e azione sociale*. Roma: Ediesse.
- Dewey, J. (1950) (ed. orig. 1946). *Problemi di tutti*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- Filigrasso, N., Nisi, C. (a cura di) (1989). *Dewey ieri e oggi*. Urbino: Quattroventi.
- Spadafora, G. (2015). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
- Visalberghi, A. (1976). *John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.