

Filosofia dell'esperienza e didattica attiva : l'attualità di Esperienza e Educazione (1938), John Dewey

GIULIANO FRANCESCHINI

Associato di Didattica e Pedagogia Speciale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: giuliano.franceschini@unifi.it

Abstract. J. Dewey writes *Experience and education* with a dual purpose: to respond to the criticisms of supporters of traditional schools; reiterate the basic concepts of activism for teachers who have decided to practice active teaching.. Furthermore, the writing takes place shortly before the outbreak of the Second World War, for this reason it becomes important to understand when an experience becomes an educational experience, that is, socially and individually desirable. The question is resolved by intertwining the philosophy of experience with active teaching, creating what Dewey defines as collateral learning, such as learning to learn, respect for others, love for nature, etc. These and other elements make *Experience and education* an absolutely current text, still able to function as an updating tool for teachers, educators and pedagogists.

Keywords. Experience – Education – Active Teaching – Collateral Learning – Philosophy of Experience

1. Introduzione

Estrarre un volume dall'insieme delle opere di un autore è sempre un'operazione rischiosa, soprattutto se si tratta di un autore come J. Dewey la cui bibliografia è tanto ricca quanto complessa e interconnessa. Tuttavia il testo in questione, *Esperienza e educazione*, si pone in modo eccentrico rispetto alle altre opere poiché nasce con la duplice intenzione di rispondere alle critiche che allora venivano mosse alle scuole attive e di ribadire, a chi aveva abbracciato l'attivismo pedagogico e didattico, i criteri di fondo che ne animano la sua radicale contrapposizione alla scuola tradizionale. Per questi motivi il volume, pur presentandosi agile e snello nella sua struttura risulta assai denso di proposte teoriche e operative, quasi un sunto, non privo di novità, del pensiero pedagogico di Dewey: “[...] all'interno del movimento attivistico, specialmente negli Stati Uniti, prevalsero invece interpretazioni di tipo individualistico e spontaneistico, libertario e anti-intellettualistico, che non recepirono o travisarono ampiamente la lezione deweyana. Lo stesso Dewey intervenne a correggere queste interpretazioni dell'attivismo pedagogico con l'opera breve ma densa *Esperienza e Educazione* (1937). Contro tali degradazioni dell'attivismo e anche contro la scuola tradizionale, satura di nozionismo, di disciplina autoritaria e profondamente estranea alla vita del fanciullo, il filosofo americano lanciò un preciso appello: «<Torniamo all'idea che una coerente teoria dell'esperienza che fornisca una direzione positiva alla scelta e all'organizzazione dei metodi e materiali educa-

tivi appropriati è indispensabile, se si vuole dare un nuovo indirizzo alle scuole>>. E tale teoria significa una organizzazione razionale progressiva dell'esperienza attuata attraverso il metodo scientifico che si caratterizza come indagine.¹ Nel presente articolo cercheremo di approfondire tale tesi ovvero di rintracciare gli elementi di attualità di *Esperienza e educazione* nella necessità di disporre di una filosofia e di una didattica dell'esperienza, insistendo sull'evidenza che le argomentazioni proposte da Dewey sono ancora assolutamente pertinenti con la situazione scolastica attuale e con le esigenze formative di una società globalizzata scossa da problematiche che sembrano riportarci ai tempi in cui l'opera venne scritta: poco prima dello scoppio della Seconda guerra mondiale.

2. Elementi di attualità dell'opera

Le ragioni che rendono tale volume ancora attuale sono molteplici ma possiamo ridurle a due ordini di fattori: l'attualità dei contenuti pedagogici e didattici; i legami tra le contingenze storiche del 1938 e quelle odierne.

Sull'attualità dei contenuti ci sono pochi dubbi: l'importanza di attuare un processo di insegnamento-apprendimento attivo e costruttivo che mette al centro della didattica i soggetti che apprendono è richiamato da tutta una serie di documenti nazionali e internazionali e da numerose ricerche didattiche. Si pensi, tanto per fare un esempio relativo al contesto italiano, a quanto suggeriscono le Indicazioni nazionali 2012 per la scuola del primo ciclo nella parte dedicata alla scuola primaria e precisamente nel paragrafo intitolato *L'ambiente di apprendimento*:

“Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni, per ancorarvi nuovi contenuti. Nel processo di apprendimento l'alunno porta una grande ricchezza di esperienze e conoscenze acquisite fuori dalla scuola e attraverso i diversi media oggi disponibili a tutti, mette in gioco aspettative ed emozioni, si presenta con una dotazione di informazioni, abilità, modalità di apprendere che l'azione didattica dovrà opportunamente richiamare, esplorare, problematizzare. In questo modo l'allievo riesce a dare senso a quello che va imparando.

Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze. Le classi sono oggi caratterizzate da molteplici diversità, legate alle differenze nei modi e nei livelli di apprendimento, alle specifiche inclinazioni e ai personali interessi, a particolari stati emotivi e affettivi. La scuola deve progettare e realizzare percorsi didattici specifici per rispondere ai bisogni educativi degli allievi[...].

Favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze. In questa prospettiva, la problematizzazione svolge una funzione insostituibile: sollecita gli alunni a individuare problemi, a sollevare domande, a mettere in discussione le conoscenze già elaborate, a trovare appropriate piste d'indagine, a cercare soluzioni originali.

Incoraggiare l'apprendimento collaborativo. Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo. In tal senso, molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte (dall'aiuto reciproco all'apprendimento cooperativo, all'apprendimento tra pari), sia

¹ F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 1995, p. 459.

all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse. A questo scopo risulta molto efficace l'utilizzo delle nuove tecnologie che permettono agli alunni di operare insieme per costruire nuove conoscenze, ad esempio attraverso ricerche sul web, e di corrispondere con coetanei anche di altri paesi.

Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, al fine di «imparare ad apprendere». Riconoscere le difficoltà incontrate e le strategie adottate per superarle, prendere atto degli errori commessi, ma anche comprendere le ragioni di un insuccesso, conoscere i propri punti di forza, sono tutte competenze necessarie a rendere l'alunno consapevole del proprio stile di apprendimento e capace di sviluppare autonomia nello studio. Occorre che l'alunno sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere e di un suo metodo di studio, sia sollecitato a riflettere su come e quanto impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare ad altri i traguardi raggiunti. Ogni alunno va posto nelle condizioni di capire il compito assegnato e i traguardi da raggiungere, riconoscere le difficoltà e stimare le proprie abilità, imparando così a riflettere sui propri risultati, valutare i progressi compiuti, riconoscere i limiti e le sfide da affrontare, rendersi conto degli esiti delle proprie azioni e trarne considerazioni per migliorare.

Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento.²

Come appare evidente si tratta di un richiamo esplicito e strutturale ai principi della scuola attiva, tuttavia non sembra che l'attivismo rappresenti il modello egemone nella didattica scolastica attuale, soprattutto in quella secondaria ma anche in quella primaria, dove resiste ancora un modello trasmissivo, nozionistico, che mette al centro la lezione e i contenuti da apprendere.

Più complesso il discorso sulle contingenze storiche che legano il presente al tempo in cui J. Dewey scrisse il volume. Apparentemente non sembrano esserci connessioni ma scavando più a fondo è possibile trovarne almeno due. J. Dewey scrive all'alba del più grande disastro bellico che la specie umana abbia mai realizzato, la Seconda guerra mondiale, nata sulle ceneri delle deboli democrazie liberali europee e dall'avvento dei regimi totalitari nazi-fascisti; nel contempo Dewey assiste all'evoluzione tecnologica che si verifica soprattutto negli Stati Uniti e che modifica radicalmente la società americana proiettandola verso un periodo di egemonia economica, politica, militare, che solo oggi inizia a declinare. Da una parte dunque la guerra, mondiale, e dall'altra lo sviluppo tecnologico.

Oggi non siamo certo nelle stesse condizioni del 1938 tuttavia non mancano delle somiglianze strutturali, di fondo, che rendono alcune contingenze economiche, culturali, politiche, contemporanee, in qualche modo vicine a quelle di allora. In primo luogo la guerra è tornata in Europa, non è mondiale ma nemmeno regionale visti gli schieramenti internazionali a favore dell'una o dell'altra parte, inoltre lo spettro nucleare la rende

² Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo, a norma dell'art. 1, comma 4, del DPR 20/3/2009, n.89, pp. 34,35.

ancora più pericolosa. Ora come allora c'è una crisi delle democrazie liberali, compresa quella statunitense testimoniata dall'assalto a Capitol Hills il 6 gennaio 2021 da parte di un drappello di seguaci di D. Trump, ma più marcata in Europa dove lo spirito originario dell'Unione Europea, nato proprio per evitare il ripetersi dei conflitti armati, è sempre più spesso messo in crisi da Stati governati da maggioranze conservatrici, reazionarie, sovraniste e populiste, spesso apertamente xenofobe, sessiste, protezioniste. In secondo luogo, ora come allora, assistiamo ad un progresso tecnologico incredibile solo qualche anno fa: la rivoluzione digitale. La diffusione delle tecnologie informatiche ha modificato radicalmente la struttura della società umana, dal campo del lavoro a quello della cultura, dall'ambito della formazione a quello delle relazioni umane. Guerra e sviluppo tecnologico, ora come allora, sebbene con inevitabili differenze; il merito di J. Dewey, ciò che lo rende ancora fortemente attuale, è stato quello di puntare lo sguardo sul mondo dell'educazione come possibile strumento di diffusione dell'ideale democratico e del pensiero scientifico, i due antidoti alla guerra e allo sviluppo irrazionale del progresso tecnologico. *Esperienza e educazione*, scritto ormai verso la fine della sua lunga carriera ha il merito di formulare i fondamenti teorici e operativi di una scuola realmente attiva, come vedremo nei prossimi paragrafi.

3. La filosofia dell'esperienza come filosofia dell'educazione

Agli occhi del ricercatore contemporaneo, *Esperienza e educazione*, si presenta come un breve trattato di didattica generale in quanto comprende al suo interno riflessioni di natura epistemologica e proposte operative fortemente intrecciate fra loro. In questo senso Dewey propone una concezione della didattica molto avanzata rispetto ai suoi tempi e assolutamente in linea con le ricerche attuali; in particolare oggi la didattica non viene più considerata come una semplice disciplina operativa e/o applicativa bensì come una scienza dell'educazione con un proprio statuto epistemologico che riflette sul rapporto tra teoria pedagogica e prassi didattica, tra contenuti dell'apprendimento e sviluppo del soggetto che apprende, tra condizioni ambientali, spazio, tempo, relazioni, e processi di socializzazione e apprendimento: "Attualmente assistiamo ad un progressivo ampliarsi degli interessi della didattica; dall'analisi delle sole modalità di trasmissione di contenuti, allo studio della relazione didattica, all'indagine sull'organizzazione dei contesti formativi. Abbiamo così la didattica come *scienza dell'istruzione o dell'insegnamento*, rivolta ad individuare le prassi utili al trasferimento e alla costruzione delle conoscenze; la didattica come *scienza della comunicazione e della relazione formative*, che privilegia lo studio della relazione didattica tra docente, discente, oggetti culturali e l'analisi del processo di insegnamento apprendimento che in essa si verifica, ed infine, la didattica come *ecologia della formazione*, intesa come scienza dell'educazione che si occupa dello studio e dell'organizzazione di contesti formativi in grado di provocare cambiamenti di stato cognitivi e relazionali, individuali e collettivi, a breve e a lungo termine"³.

³ G. Franceschini, *Lo scenario contemporaneo: dalla didattica applicativa alla didattica critica*, in A. Agosti, G. Franceschini, M.A. Galanti, *Didattica. Struttura, evoluzione e modelli*, Clueb, 2009, p. 156; per un approfondimento cfr., E. Nigris, *Didattica generale*, Guerini, Milano 2003, in particolare le parti seconda e quarta; M. Gennari, *Didattica generale*, Bompiani 2006, in particolare il capitolo 1.

In particolare Dewey sottolinea la necessità di fondare una didattica attiva collegata ad una precisa filosofia dell'educazione o meglio ad una filosofia dell'esperienza. Su questo punto insiste molto fin dalle prime pagine; non basta criticare la scuola tradizionale per avviare un percorso di rinnovamento pedagogico e didattico, è necessario ancorare la nuova didattica a dei principi ben precisi espressi da una nuova filosofia dell'educazione. Prima di esaminare tali principi e di comprendere il significato di una filosofia dell'esperienza così come viene proposta da Dewey è però necessario chiarire il rapporto che nel pensiero di Dewey lega teoria e prassi, fini e mezzi nell'educazione. Non si tratta di un rapporto dogmatico, che prevede la filiazione della prassi e dei mezzi dall'alto della teoria e delle finalità educative. I due settori, la teoria e la prassi, non sono disgiunti né gerarchicamente ordinati. Dewey è uno sperimentalista, il dato empirico è troppo importante per ridurlo ad un prodotto di una teoria; tra i due termini esiste piuttosto un legame circolare. Le finalità educative espresse a livello teorico non sono altro che un'espressione sintetica dei mezzi che verranno attivati per raggiungerle e questi ultimi rappresentano l'estensione operativa delle finalità educative; da un certo punto di vista fini e mezzi coincidono e la filosofia dell'educazione consiste proprio nell'analisi di tale rapporto. Dewey aveva già chiarito questa posizione in altri due testi: "la filosofia dell'educazione non è un'applicazione esterna di idee già pronte a un compito pratico che ha origine e scopo radicalmente diversi; non è che la cosciente formulazione dei problemi inerenti alla formazione di abitudini mentali e morali giuste rispetto alle difficoltà della vita sociale contemporanea"⁴; "La filosofia dell'educazione non crea né stabilisce fini, ma occupa un posto intermedio e strumentale o regolativo. I fini effettivamente raggiunti, le conseguenze che realmente ne derivano, vengono esaminati ed il loro valore viene stimato alla luce di uno schema generale di valori. Ma se una filosofia si dà a teorizzare sulle sue conclusioni, senza tenere in costante precisa considerazione le esperienze concrete che definiscono il problema per il pensiero, diventa speculativa al punto di giustificare il disprezzo in cui cade. Per quanto riguarda i fini ed i valori, il materiale empirico che è necessario per impedire alla filosofia di divenire fantastica nel contenuto e dogmatica della forma, ci è offerto dai fini e dai valori che vengono prodotti nei processi dell'educazione durante il loro effettivo svolgimento. [...] Per la filosofia dell'educazione questa funzione attiva consiste nel rendere il professionista capace di condurre il proprio lavoro con uno spirito più liberale, evadendo dalla tradizione, dalla monotonia e dall'unilateralità dei capricci e degli interessi personali. [...] si può persino asserire che i fini non sono altro che mezzi portati alla piena interazione e integrazione. L'altro lato di questa verità è che i mezzi sono le parti frazionarie dei fini. Quando mezzi e fini vengono riguardati come se fossero separati, e vengono trattati da persone differenti, che si muovono in sfere indipendenti, incorriamo nell'immediato pericolo di due cattivi risultati. I fini, i valori, diventano vuoti, verbali; troppo lontani e isolati per avere qualcosa di più che un contenuto emotivo. Col termine mezzi vogliamo intendere mezzi già pronti, mezzi accettati perché già di uso comune. Finché prevale questo punto di vista l'opera della scienza dell'educazione si riduce al compito di raffinare e perfezionare il meccanismo in atto delle operazioni scolastiche."⁵

⁴ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano 2008, p. 365

⁵ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 44/47.

Alla luce di queste parole può essere più chiaro quanto afferma Dewey nelle prima pagine di *Esperienza e Educazione*, ovvero che il nocciolo della nuova filosofia dell'educazione consiste nel profondo legame tra esperienza e educazione e che solo l'analisi di questa relazione può consentire una consapevole applicazione dei principi di fondo dell'educazione attiva ovvero la centralità della persona che apprende, la libertà nei processi di apprendimento, l'apprendimento attraverso l'esperienza, la familiarizzazione con un mondo in movimento continuo, ecc. Questi principi, resecati da una filosofia dell'esperienza, rischiano di diventare dogmatici così come lo erano quelli della scuola tradizionale. Su questo punto Dewey sembra riferirsi direttamente alle scuole attive: la centralità della persona può degenerare nella soddisfazione di ogni impulso individuale, la libertà nei processi di insegnamento/apprendimento in anarchia e sterile spontaneismo, l'apprendimento tramite l'esperienza in una serie scomposta di attività pratiche. Per questo è essenziale richiamare l'attenzione degli insegnanti intorno ad una teoria dell'esperienza.

4. Verso una teoria dell'esperienza educativa: i due principi di continuità e interazione

4.1 Il criterio della continuità

Il primo punto da sottolineare per comprendere il significato profondo del discorso di Dewey consiste nel riconoscere che educazione ed esperienza non coincidono, lo prova il fatto che esistono molte esperienze diseducative, che possono bloccare o fuorviare lo svolgimento delle esperienze future, ovvero possono formare abitudini negative quali l'incapacità di reagire a situazioni nuove, la difficoltà ad impegnarsi in compiti complessi, l'incapacità di controllare l'attenzione, ecc. Non si tratta pertanto di accontentarsi di una didattica basata sull'esperienza ma di riflettere sulla qualità delle esperienze proposte e, in particolare, sugli effetti che le esperienze proposte a scuola, avranno sulle esperienze future. A questo punto Dewey inizia un discorso molto originale e interessante che oggi possiamo leggere come una riflessione sul rapporto tra tempo ed educazione: presente, passato e futuro si integrano nella situazione educativa; il passato (individuale e sociale) perché è lì che troviamo le radici dell'esperienza educativa, il presente perché questo deve essere sfruttato al massimo e in modo positivo, piacevole, sociale, intelligente da ogni soggetto che apprende, il futuro perché è nel futuro che le esperienze educative dispiegheranno il loro potenziale educativo. E' bene fare una precisazione per evitare un facile fraintendimento, anche la scuola tradizionale assegnava molta importanza al passato ma solo perché fonte di autorità e modelli da imitare, al presente ma solo come momento di esercizio, ascolto e riproduzione, al futuro come tempo nel quale applicare le conoscenze faticosamente apprese a scuola. Nella scuola tradizionale dunque il tempo è scisso in tre dimensioni che non comunicano tra di loro mentre nella scuola attiva tra passato, presente e futuro vi è continuità: "Da questo punto di vista, il principio della continuità dell'esperienza significa che ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno"⁶. Abbiamo così introdotto il primo dei due principi che Dewey pone alla base di una teo-

⁶J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1981, p. 19

ria dell'esperienza pertinente con l'educazione attiva, il principio della continuità che però può agire in senso negativo, riducendo gli spazi di crescita dei ragazzi, o in modo positivo, ampliando gli orizzonti della crescita individuale; tutto dipende dalla qualità dell'esperienza presente, quella cioè in grado di influenzare le esperienze future. A tal proposito Dewey fa alcuni esempi molto illuminanti: soddisfare sempre tutte le richieste di un bambino può portarlo ad essere ostile alle situazioni che richiedono impegno e capacità di risolvere problemi; in questo caso la continuità dell'esperienza arresta lo sviluppo piuttosto che ampliarlo. Al contrario esperienze che suscitano curiosità, interesse, partecipazione, possono generare abitudini mentali positive, quali la perseveranza nell'impegno scolastico e la volontà di affrontare e risolvere situazioni problematiche. La continuità dunque agisce in positivo quando aumenta le possibilità di crescere dell'individuo nelle esperienze future, essa può generare abitudini emotive e intellettuali durature favorevoli allo sviluppo di chi le agisce, laddove per abitudine non intendiamo il semplice e meccanico ripetersi di comportamenti: "La caratteristica fondamentale dell'abito è che ogni esperienza fatta e subita modifica chi agisce e subisce, e al tempo stesso questa modificazione affetta, lo vogliamo o no, la qualità delle esperienze seguenti. E' difatti un poco modificato il soggetto che la intraprende. Così inteso il principio dell'abitudine va, è ovvio, più a fondo del concetto ordinario di un abito, vale a dire un modo più o meno stabilito di fare le cose, sebbene lo assuma sotto di sé come uno dei suoi casi particolari"⁷. Questa posizione ha delle conseguenze rilevanti sul discorso pedagogico e didattico; nell'ottica di Dewey l'intelligenza, l'onestà, la perseveranza nel lavoro, lo spirito democratico, ecc., non sono qualità innate nell'individuo né si possono apprendere meccanicamente dai libri o con una didattica puramente nozionistica; esse sono abitudini mentali e atteggiamenti che si formano quando l'individuo partecipa con continuità ad esperienze e ambienti in cui tali abitudini sono agite, vissute, veicolate, rappresentate in ogni esperienza educativa. Così, se vogliamo suscitare lo spirito democratico la scuola dovrà proporsi come ambiente democratico, in cui l'asimmetria tra docenti e alunni non si trasforma in una relazione di potere assoluto ma in una opportunità di formazione tra chi ha più esperienza e chi ne ha meno: "La maggior maturità dell'esperienza che dovrebbe possedere l'adulto in quanto educatore lo mette in grado di valutare ogni esperienza del giovane da un punto di vista in cui non può porsi chi ha meno matura esperienza. Tocca allora all'educatore rendersi conto in quale direzione si muove un'esperienza. A che gli serve di essere più maturo se invece di adoperare il suo maggior discernimento per aiutare l'immaturo ad organizzare le condizioni dell'esperienza, lo sciupa? Mancare di cogliere la forza propulsiva di un'esperienza allo scopo di conoscerla e di indirizzarla sulla base di ciò a cui muove significa essere infedeli al principio dell'esperienza medesima"⁸. Se invece vogliamo sviluppare lo spirito scientifico gli alunni dovranno partecipare con continuità ad esperienze che pongono problemi, spingono a formulare ipotesi, prevedono il controllo empirico delle scelte operate, ecc. In questo modo Dewey sposta l'attenzione sul ruolo dell'ambiente nella formazione di abitudini mentali positive o negative, e a questo punto introduce il secondo principio che caratterizza un'esperienza educativa: l'interazione.

⁷ Ibidem

⁸ Ibidem, p.22

4.2 Il criterio dell'interazione

Ogni esperienza educativa si sviluppa all'interno di una situazione composta da condizioni oggettive, ovvero l'ambiente e tutti gli stimoli in esso presenti, e condizioni soggettive, ovvero la mente degli alunni. Sulla relazione esistente tra queste due tipologie di condizioni Dewey è molto chiaro: gli insegnanti non possono agire direttamente sulle condizioni soggettive ma solo indirettamente tramite la predisposizione delle condizioni ambientali; "La parola interazione che ho usato, esprime il secondo principio essenziale che permette di interpretare un'esperienza nella sua funzione ed efficacia educativa. Essa assegna eguali diritti ai due fattori dell'esperienza, le condizioni obiettive e le interne. Qualsiasi esperienza normale è un gioco reciproco di queste due serie di condizioni. Prese insieme, e nella loro interazione, costituiscono quella che io chiamo situazione [...] l'immediata e diretta preoccupazione di un educatore è la situazione in cui ha luogo l'interazione. L'individuo che entra a far parte di essa, è quel che è in quel dato momento. E' l'altro fattore, quello delle condizioni oggettive, che può essere fino ad un certo punto regolato dall'educatore. Come ho già notato la frase 'condizioni oggettive' ha un senso molto lato. Implica quel che è fatto e il modo in cui è fatto, non soltanto le parole dette, ma il tono della voce con cui sono dette. Implica arredamento, libri, attrezzi, giocattoli, giochi. Implica i materiali con cui l'individuo interagisce e, più importanti di tutti, il totale assetto sociale delle situazioni in cui una persona è impegnata"⁹. Il criterio dell'interazione introduce nella pratica didattica due elementi del tutto innovativi rispetto alla didattica praticata nella scuola tradizionale: l'osservazione e la predisposizione dell'ambiente educativo. L'osservazione degli alunni è necessaria per trovare i punti di contatto tra condizioni interne e condizioni esterne, tra menti e ambiente educativo. Soltanto conoscendo gli interessi, le inclinazioni, le attitudini, i desideri degli alunni è possibile predisporre un ambiente educativo in grado di sviluppare le potenzialità di ogni alunno. Predisporre l'ambiente significa allestire la situazione educativa in tutti i suoi aspetti da quelli materiali e visibili, gli arredi, i materiali, ecc., a quelli immateriali, dal tono di voce alle relazioni sociali. Quando tra condizioni interne, la mente che apprende, e condizioni esterne, l'ambiente, non c'è alcuna relazione, ecco che gli apprendimenti si susseguono in modo caotico e casuale; tra contenuti dell'apprendimento e mente che apprende si verifica una scissione che impedisce agli apprendimenti di influenzare il processo di crescita dell'individuo. Nella scuola tradizionale l'ambiente statico, ovvero banchi isolati e insegnante che dispensa nozioni dalla cattedra, non ha alcuna connessione con le condizioni interne, con la mente degli alunni, queste devono esclusivamente adeguarsi alle condizioni esterne, conformarsi ad esse. In questo modo le potenzialità individuali e sociali vengono sacrificate e chi non riesce ad adeguarsi viene espulso dal processo di istruzione.

A questo punto della trattazione abbiamo a disposizione due dispositivi che consentono di definire un'esperienza educativa: i principi della continuità e dell'interazione. Essi agiscono contemporaneamente e in modo unitario, grazie a loro il susseguirsi di situazioni educative diverse mantiene un significato unitario, provoca lo sviluppo delle capacità di apprendere e la capacità di partecipare a situazioni via via più complesse,

⁹ Ibidem, pp. 26,29.

da una parte, grazie al criterio della continuità, ciò che viene appreso in una situazione diventa lo strumento per partecipare ad un'altra esperienza educativa, dall'altra parte il criterio dell'interazione permette a ciò che viene appreso di entrare stabilmente a far parte del bagaglio culturale di ogni alunno.

5. Gli apprendimenti collaterali

Abbiamo già visto come Dewey assegni particolare attenzione al tempo (continuità) e allo spazio (interazione) di ogni esperienza educativa, le due dimensioni che unite danno senso e significato alla situazione didattica generando il continuum spaziotemporale dello sviluppo di chi apprende. Ma non basta, Dewey aggiunge un elemento ulteriore a questo aspetto così originale delle sue proposte, quello degli apprendimenti collaterali. Quando una persona apprende qualcosa non si limita a memorizzare un contenuto, collateralmente sviluppa attitudini durature, che possono essere anche di segno negativo quali la repulsione verso certi contenuti. Questi apprendimenti collaterali, segnala Dewey, dovrebbero essere il vero obiettivo dell'insegnamento poiché sono quelli che influenzeranno il futuro di chi apprende, e l'attitudine che più di ogni altra importa sviluppare è rappresentata dal desiderio di apprendere, senza questa attitudine il soggetto perde la capacità di apprendere dalle proprie esperienze: "Che beneficio c'è ad accumulare le prescritte notizie di geografia e di storia, ad apprendere a leggere ed a scrivere, se con questo l'individuo perde la sua anima, il discernimento delle cose buone, dei valori cui queste cose si riferiscono; se perde il desiderio di applicare ciò che ha appreso e, soprattutto, se ha perduto la capacità di estrarre il significato dalle esperienze future in cui via via si imbatte?". Arriviamo così al nocciolo della questione iniziale, un'esperienza è educativa quando riesce ad influenzare positivamente il futuro grazie alle qualità che dispiega nel presente; non si tratta dunque di preparare al futuro come faceva la scuola tradizionale ma di esaltare il presente nella speranza che collateralmente sviluppi attitudini che si dispiegheranno nei tempi lunghi: " il presente fa sempre sentire la sua influenza sul futuro. Le persone che dovrebbero avere un'idea del nesso fra i due sono quelle che sono pervenute alla maturità. A loro dunque, spetta la responsabilità di creare le condizioni per un genere di esperienza presente che abbia un effetto favorevole sul futuro. L'educazione in quanto crescita o maturità dovrebbe essere un processo sempre presente".¹⁰ La questione degli apprendimenti collaterali apre numerosi spazi alla riflessione e alla pratica didattica, la ritroviamo ripresa e approfondita da Gregory Bateson in due articoli del 1942 e del 1964¹¹ e da Massimo Baldacci in un volume del 2006¹². In entrambi i casi l'idea di fondo è quella espressa da Dewey, ovvero che quando qualcuno è impegnato ad apprendere qualche cosa non si limita ad acquisire nozioni ma sviluppa collateralmente delle abitudini mentali quali ad esempio l'apprendere ad apprendere o il rispetto delle idee altrui, e così via. Tentando una sintesi di questa idea possiamo pensare all'istruzione, ovvero all'insegnamento di nozioni e abilità, come ad un proces-

¹⁰ Ibidem, p. 34,35.

¹¹ G. Bateson (1942), *La pianificazione sociale e il concetto di deutero-apprendimento*, in G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976, pp., 195/2015; *Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione*, in ibidem, pp., 303/338.

¹² M. Baldacci, *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma 2006.

so digitale, discreto, che si fonda sulla trasmissione di pacchetti di informazioni tra loro collegati da legami logico-causali e da una progressiva complessità. L'educazione invece, che consiste nello sviluppo di abitudini mentali e atteggiamenti sociali individualmente e socialmente desiderabili, quali il rispetto dell'altro, il pensiero critico e l'autonomia di giudizio, l'amore per la natura, ecc., si verifica piuttosto attraverso un processo analogico, nelle relazioni sociali, nell'organizzazione dei tempi e degli spazi, nel contatto con modelli esemplari, ecc. Essa si sviluppa collateralmente ai processi di istruzione, nei tempi lunghi e in base alla coerenza interna al processo di istruzione. Per fare un esempio consideriamo il processo di apprendimento e insegnamento della lettura e della scrittura; dal punto di vista dell'istruzione l'obiettivo è quello di trasmettere delle tecniche di codifica e decodifica, dal punto di vista educativo gli obiettivi sono quelli di sviluppare il piacere della lettura e della scrittura come strumenti per la conoscenza del mondo, di se stessi, degli altri, ecc. Ebbene questa seconda serie di obiettivi si sviluppa collateralmente al processo di trasmissione dei primi; ciò che fa la differenza è la didattica utilizzata per i processi di istruzione. Se si utilizza un metodo di insegnamento meccanico, ripetitivo, lontano dalla realtà degli alunni, tutti probabilmente impareranno a leggere e a scrivere ma solo in pochi, se non nessuno, svilupperà l'amore per la lettura e la scrittura, che invece nasce laddove gli insegnanti, essi stessi lettori appassionati, utilizzano metodi motivanti e stimolanti, si pensi a tutte le tecniche didattiche proposte da C. Freinet, oggi al centro di un rinnovato interesse¹³.

6. Conclusioni

Esperienza e educazione può apparire a prima vista come un volume secondario all'interno di tutte le grandi opere di J. Dewey; rileggerlo invece dimostra come Dewey abbia voluto con tale scritto inviarci un messaggio in una bottiglia gettata nei marosi del tempo, un tempo cupo quello del 1938 così come in parte lo è il nostro. Nell'educazione c'è uno spiraglio di speranza, l'educazione attiva è infatti un progetto politico, pedagogico e didattico che si propone di migliorare la società rinnovando la scuola, i metodi didattici, l'organizzazione dei tempi e degli spazi, con la volontà di formare nuove generazioni di cittadini in grado di evitare gli errori e i disastri compiuti da quelle precedenti.

Bibliografia

- Agosti A., Franceschini G., Galanti M.A., *Didattica. Struttura, evoluzione e modelli*, Clueb, Bologna 2009
- Baldacci M., *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma 2006.
- Bramini B., Franceschini G., Martini L., *Disegni, scritture, letture. Metodologie didattiche attive e naturali per bambini da 3 a 8 anni*, Edizioni Conoscenza, Roma 2022.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.

¹³ B. Bramini, G. Franceschini, L. Martini, *Disegni, scritture, letture. Metodologie didattiche attive e naturali per bambini da 3 a 8 anni*, Edizioni Conoscenza, Roma 2022.

- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 1995.
Dewey J., *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano 2008.
Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1981.
Gennari M., *Didattica generale*, Bompiani 2006.
Nigris E., *Didattica generale*, Guerini, Milano 2003.