

ESAME DI PEDAGOGIA GENERALE
ANNO ACCADEMICO 2024/2025

John Dewey

Democrazia ed educazione
(1916)

Capitolo I: *L'educazione come necessità della vita*

1. Il rinnovamento della vita per mezzo della trasmissione

La distinzione più notevole fra gli esseri viventi e gli esseri inanimati è che i primi si mantengono rinnovandosi. Quando una pietra è colpita, resiste. Se la sua resistenza è maggiore della forza del colpo essa rimane esteriormente inalterata. Altrimenti è frantumata in pezzi più piccoli. La pietra non cerca mai di reagire in modo da potersi mantenere intatta contro il colpo, e tanto meno in modo da fare del colpo un fattore che contribuisca alla sua stessa azione continuata. Sebbene l'essere vivente possa facilmente venire schiacciato da una forza superiore, ciò nondimeno cerca di cambiare le energie che agiscono su di esso in mezzi per la propria ulteriore esistenza. Se non può fare così, non si spezza in pezzi più piccoli (almeno nelle forme più elevate della vita) ma perde la sua identità come essere vivente.

Finché esso sussiste, lotta per adoperare per sé le energie che lo circondano. Adopera l'aria, l'umidità e la materia del suolo. Dire che le adopera, significa dire che le cambia in mezzi per la sua conservazione. Fintanto che cresce, l'energia che spende nell'utilizzare ciò che lo circonda è più che compensata da ciò che ne ricava: esso cresce. Usando la parola "controllare" in questo senso, si può dire che un essere vivente è quello che soggioga e controlla, a vantaggio della sua propria attività continuata, le energie che altrimenti lo consumerebbero. La vita è un processo di autorinnovamento attraverso l'azione sull'ambiente circostante.

In tutte le forme più elevate questo processo non può essere continuato indefinitamente. Dopo un certo tempo esse soccombono: muoiono. La creatura non è adeguata al compito di un autorinnovamento indefinito. Ma la continuità del processo della vita non è dipendente dal prolungamento dell'esistenza di un solo individuo. La riproduzione di altre forme di vita procede in una sequenza continua. E benché, come mostrano le nostre cognizioni geologiche, non solo individui ma anche specie intere scompaiano, il processo della vita continua in forme sempre più complesse. Mentre alcune specie scompaiono, appaiono forme più adatte a utilizzare gli ostacoli contro i quali esse avevano lottato invano. La continuità della vita significa il continuo riadattamento dell'ambiente ai bisogni degli organismi viventi.

Abbiamo parlato della "vita" nei suoi termini più bassi come cosa fisica. Ma adoperiamo la parola "vita" per l'intero ambito dell'esperienza individuale e razziale. Se vediamo un libro

intitolato *Vita di Lincoln* non ci aspettiamo di trovare nelle sue pagine un trattato di fisiologia. Vi cerchiamo un ragguaglio degli antecedenti sociali, una descrizione dell'ambiente dei primi anni, delle condizioni e occupazioni della famiglia, degli episodi principali nello sviluppo del carattere, delle lotte e dei successi più salienti, delle speranze, dei gusti, delle gioie, e dei dolori dell'individuo. E in maniera esattamente simile, parliamo della vita di una tribù selvaggia, del popolo ateniese, della nazione americana. La "vita" comprende i costumi, le istituzioni, le credenze, le vittorie e le disfatte, le ricreazioni e le occupazioni.

Adoperiamo la parola "esperienza" con la stessa ricchezza di significato. Anche a essa si applica, come alla vita nel suo significato puramente fisiologico, il principio della continuità per mezzo del rinnovamento. Col rinnovamento dell'esistenza fisica, nel caso degli esseri umani, si svolge la ricreazione delle credenze, degli ideali, delle speranze, delle felicità, della miseria e delle abitudini. La continuità di qualsiasi esperienza attraverso il rinnovamento del gruppo sociale è un fatto da prendersi letteralmente. L'educazione, nel suo senso più vasto, è il mezzo di questa continuità sociale della vita. Ognuno degli elementi che costituiscono un gruppo sociale, tanto in una città moderna, quanto in una tribù selvaggia, nasce immaturo, inerme, privo di lingua, di credenze, di idee, di norme sociali. Ogni individuo, ogni unità, che sia il portatore dell'esperienza della vita del suo gruppo, scompare a suo tempo. Eppure la vita del gruppo continua.

I fondamentali fatti ineluttabili della nascita e della morte di ognuno dei membri che costituiscono un gruppo sociale determinano la necessità dell'educazione. Da una parte vi è il contrasto fra l'im maturità dei neonati del gruppo, che sono i suoi soli rappresentanti futuri, e la maturità dei membri adulti che possiedono le conoscenze e i costumi del gruppo. Dall'altra parte vi è la necessità che questi membri immaturi siano non solo preservati in numero sufficiente, ma che siano iniziati agli interessi, agli scopi, alle nozioni, abilità e abitudini dei membri maturi; altrimenti il gruppo cesserebbe la sua vita caratteristica. Anche in una tribù selvaggia, quel che compiono gli adulti va molto al di là di quanto sarebbero in grado di fare membri immaturi se questi fossero abbandonati a se stessi. Col crescere della civiltà, aumenta la distanza fra le capacità originali degli immaturi e il livello e i costumi dei più anziani. La sola crescita fisica, il solo rendersi padroni delle necessità prime di sussistenza, non sono sufficienti a riprodurre la vita del gruppo. Sono anche necessari uno sforzo deliberato e una sollecitudine pensosa. Gli esseri che nascono, non solo ignari, ma completamente indifferenti agli scopi e costumi del gruppo sociale, devono esserne resi consci e attivamente interessati. L'educazione, e solo l'educazione, può colmare questa distanza.

La società esiste grazie a un processo di trasmissione, proprio come la vita biologica. Questa trasmissione avviene per mezzo della comunicazione delle abitudini nell'agire, pensare e sentire da parte del più anziano al più giovane. Senza questa comunicazione di ideali, speranze, norme, opinioni, da parte di coloro che stanno per uscire dalla vita del gruppo a quelli che vi stanno entrando, la vita sociale non potrebbe sopravvivere. Se i membri che compongono la società vivessero indefinitamente, essi potrebbero educare i membri neonati, ma sarebbe un compito dettato più dall'interesse personale che dalla necessità sociale. Adesso il compito è imposto dalla necessità.

Se un'epidemia facesse scomparire tutti i membri di una società in una volta, è chiaro che il gruppo sarebbe permanentemente distrutto. Pure, la morte di ognuno dei suoi membri è certa, come se un'epidemia li portasse via tutti insieme. Ma la differenza graduale dell'età, il fatto che alcuni nascono mentre altri muoiono, rende possibile la ritessitura costante della trama sociale attraverso la trasmissione delle idee e delle abitudini. Eppure questo rinnovamento non è automatico; a meno che non ci si preoccupi che la trasmissione sia genuina e completa, il gruppo più civile ricadrà nella barbarie e poi nello stato selvaggio. Infatti il piccolo dell'uomo è così immaturo che, se fosse abbandonato a se stesso senza la guida e il soccorso altrui, non potrebbe acquistare nemmeno la rudimentale abilità necessaria alla sua esistenza fisica. I piccoli dell'uomo a paragone di quelli di molti fra gli animali inferiori sono così poco forniti di efficienza originaria che perfino l'abilità necessaria al sostentamento fisico deve essere acquisita con l'insegnamento. A maggior ragione per tutte le realizzazioni tecniche, artistiche, scientifiche e morali dell'umanità.

2. Educazione e comunicazione

La necessità d'insegnare e d'imparare perché la società possa continuare a esistere è veramente così evidente che può sembrare che io insista troppo su una banalità. Ma la mia giustificazione sta nel fatto che questo mio insistere è un mezzo per allontanarci da una nozione troppo scolastica e formale dell'educazione. Le scuole sono certamente un metodo importante di trasmissione per la formazione dell'indole dell'immaturo; ma esse sono uno dei mezzi e, in confronto ad altri fattori, un mezzo relativamente superficiale. Solo quando abbiamo afferrato la necessità di forme di insegnamento più fondamentali e persistenti, possiamo con sicurezza collocare i metodi scolastici al loro vero posto.

La società continua a esistere non solo per mezzo della trasmissione, per mezzo della comunicazione, ma si può dire giustamente che esiste nella trasmissione, nella comunicazione. Vi è un legame più che verbale fra le parole comuni, comunità e

comunicazione. Gli uomini vivono in comunità in virtù delle cose che possiedono in comune. E la comunicazione è il modo con cui sono giunti a possedere delle cose in comune. Ciò che devono avere in comune per poter formare una comunità o società sono gli scopi, le credenze, le aspirazioni, la conoscenza, e un comune modo di intendere, o la medesima mentalità come dicono i sociologi. Queste non sono cose che si possono trasmettere fisicamente, dall'uno all'altro, come mattoni; non possono dividersi materialmente, come si divide una torta in pezzi. La comunicazione che assicura la partecipazione a un comune modo di intendere è tale da assicurare disposizioni emotive e intellettuali simili, o simili maniere di rispondere alle aspettative e alle necessità.

Un certo numero di persone non diventano società perché vivono fisicamente vicine, come un uomo non cessa di essere socialmente influenzato per il fatto che vive tanti metri o chilometri lontano da altri. Un libro o una lettera può costituire un'associazione più intima fra esseri umani che distano migliaia di chilometri l'uno dall'altro, di quanto non esista fra conviventi sotto lo stesso tetto. Degli individui non compongono un gruppo sociale nemmeno perché lavorano tutti per un fine comune. Le parti di una macchina lavorano con un massimo di cooperazione, per un risultato comune, eppure non formano una comunità. Però, se fossero tutte cosce di questo fine comune e vi fossero tutte interessate in modo da regolare la loro attività specifica verso di esso, allora esse formerebbero una comunità. Ma questo richiederebbe la comunicazione. Ognuno dovrebbe sapere ciò che l'altro intende, e dovrebbe in qualche modo tenere l'altro informato dei propri scopi e progressi. Il consenso esige la comunicazione.

Siamo così obbligati a riconoscere che anche entro il gruppo più sociale vi sono molte relazioni che non sono ancora sociali. Molte relazioni umane, in qualsiasi gruppo sociale, sono ancora sul piano della macchina e dei suoi pezzi. Gli individui usano l'uno dell'altro per conseguire i risultati desiderati, senza riferirsi alle disposizioni emotive e intellettuali o al consenso delle persone adoperate. Questi usi esprimono una superiorità fisica, o una superiorità di posizione, di abilità, di capacità tecnica, e il comando di strumenti, meccanici o fiscali. Fintanto che le relazioni fra i genitori e i figliuoli, i maestri e gli scolari, il datore di lavoro e l'impiegato, i governanti e i governati, rimangono a questo livello, questi ultimi non costituiscono un vero gruppo sociale, per quanto le loro rispettive attività si tocchino da vicino. Il dare e prendere ordini modifica l'azione e i suoi risultati, ma non consegue da sé una partecipazione agli scopi, una comunicazione di interessi.

Non solo la vita sociale si identifica con la comunicazione, ma ogni comunicazione (e perciò ogni genuina vita sociale) è educativa. Ricevere una comunicazione significa avere

un'esperienza allargata e diversa. Si partecipa di quel che un altro ha pensato e sentito, e se ne ha il proprio atteggiamento modificato, in modo più o meno profondo. E nemmeno colui che comunica ne rimane inalterato. Provate l'esperimento di comunicare con pienezza e accuratezza qualche vostra esperienza a un altro, specialmente se è alquanto complicata, e vi accorgete di cambiare atteggiamento verso la vostra esperienza; altrimenti farete ricorso a giaculatorie e a esclamazioni. L'esperienza deve essere formulata per essere comunicata. Per formularla è necessario portarsi all'esterno di essa, vederla come un altro la vedrebbe, considerare quali punti di contatto ha con la vita di un altro, per poterla esporre in una forma che gli permetta di valutarne il significato. A meno che non si abbia a che fare con frasi fatte o banalità, si deve, con l'immaginazione, assimilare qualcosa dell'esperienza di un altro per potergli parlare intelligibilmente della propria esperienza. Ogni comunicazione è come l'arte. Si può perciò ragionevolmente dire che ogni ordinamento sociale, che rimane vitalmente sociale, o vitalmente condiviso, è educativo per quelli che vi partecipano. Solo quando viene fuso in uno stampo e scorre in modo abituale perde il suo potere educativo.

Per concludere allora, non solo la vita sociale esige insegnamento e studio, per la sua stessa continuità, ma lo stesso processo della vita è insieme educativo. Esso allarga e illumina l'esperienza, stimola e arricchisce l'immaginazione; crea la responsabilità per l'accuratezza dell'esposizione e del pensiero. Un uomo che vivesse realmente solo (mentalmente quanto fisicamente) avrebbe poche o nessuna occasione di riflettere sulle sue esperienze passate per estrarne il significato netto. La disuguaglianza fra quel che compie l'individuo maturo e quel che compie l'individuo immaturo non solo rende necessario l'insegnamento ai giovani, ma la necessità di questo insegnamento è uno stimolo immenso a ridurre l'esperienza a quella stregua e forma che la renderà più facilmente comunicabile e perciò più adoperabile.

3. Il posto dell'educazione formale

Conformemente, vi è una marcata differenza fra l'educazione che ognuno riceve nel vivere con gli altri, in quanto egli vive e non continua semplicemente a sussistere, e la deliberata educazione dei giovani. Nel primo caso l'educazione è accidentale; è naturale e importante, ma non è la ragione precisa dell'associazione. Mentre si può dire senza esagerazione che la misura del valore di qualsiasi istituzione sociale, economica, domestica, politica, giuridica, religiosa è la sua efficacia nell'allargare e migliorare l'esperienza, pure questa efficacia non fa parte della sua causa originaria, che è limitata e più immediatamente pratica. Le associazioni religiose, per esempio, cominciarono con il desiderio di assicurarsi il favore

delle potenze dominanti e di deviare le influenze maligne; la vita di famiglia cominciò con il desiderio di soddisfare gli appetiti e di assicurarsi la perpetuità familiare; il lavoro sistematico, per lo più con l'asservimento ad altri ecc. Solo gradualmente furono notati gli effetti secondari dell'istituzione, la sua efficacia sulla qualità e la portata della vita cosciente, e solo più gradualmente ancora questa efficacia fu considerata un fattore direttivo nella condotta dell'istituzione. Ancora oggi, nella nostra vita industriale, all'infuori di certi valori di industriosità e di frugalità, la reazione intellettuale ed emotiva delle forme di associazione umana sotto le quali il lavoro del mondo è espletato, riceve un'attenzione minima in confronto al profitto materiale.

Ma nei rapporti coi giovani il fatto dell'associazione stessa, come fatto umano immediato, acquista importanza. Mentre nei nostri contatti con essi è facile ignorare l'azione dei nostri atti sui loro caratteri, o subordinare questa azione educativa a qualche risultato esteriore e tangibile, ciò non è altrettanto facile come nei rapporti con gli adulti. La necessità di un allenamento è troppo evidente; l'urgenza di ottenere un cambiamento nei loro atteggiamenti e abitudini è troppo importante perché si possano tenere queste conseguenze in poco conto. Poiché il nostro compito principale è di renderli atti a partecipare a una vita comune, non possiamo fare a meno di considerare se stiamo o meno formando le facoltà che assicureranno questa capacità. Se l'umanità ha fatto qualche progresso nel rendersi conto che il valore ultimo di ogni istituzione è la sua efficacia distintamente umana, cioè la sua efficacia sulla esperienza cosciente, possiamo credere che questa lezione sia stata imparata in gran parte nei rapporti con i giovani.

Siamo così portati a distinguere, entro il largo processo educativo che abbiamo fin ora considerato, un genere più formale di educazione: quello dell'istruzione o insegnamento diretti. Nei gruppi sociali poco sviluppati troviamo scarsa istruzione o insegnamento formali. I gruppi selvaggi contano sullo stesso genere di associazione che mantiene gli adulti attaccati al gruppo per istillare le disposizioni necessarie nei giovani. Non hanno alcun espediente speciale né materiale, né istituzioni per l'insegnamento, altro che in relazione alle cerimonie di iniziazione attraverso le quali i giovani sono introdotti nella società come membri a pieno diritto. Essi contano sul fatto che i bambini apprendono i costumi degli adulti e acquistano il complesso delle loro emozioni, e il loro assortimento di idee, partecipando a quel che fanno gli adulti. Questa partecipazione è diretta, perché condividono le occupazioni degli adulti e così fanno un periodo di tirocinio; in parte è però anche indiretta attraverso le rappresentazioni nelle quali i bambini, riproducendo le azioni dei grandi, imparano a

conoscere in che esse consistano. Ai selvaggi sembrerebbe assurdo di cercare un posto dove non si facesse che imparare, col solo scopo di imparare.

Mentre però la civiltà avanza, aumenta la distanza fra le capacità dei giovani e gli interessi degli adulti. Diventa sempre più difficile imparare attraverso la partecipazione diretta alle occupazioni degli adulti, eccetto nei casi delle occupazioni meno progredite. Molto di ciò che fanno gli adulti è così remoto nello spazio e nel significato, che l'imitazione per gioco diventa sempre meno adatta a riprodurre lo spirito. L'abilità di partecipare efficacemente alle attività degli adulti dipende perciò da una istruzione precedente impartita a questo fine. Si ricorre a organismi intenzionali (le scuole), e a materiale esplicito (gli studi). Il compito di insegnare è affidato a un gruppo speciale di persone.

Senza questa educazione formale, non è possibile trasmettere tutte le risorse e i risultati di una società complessa. Si apre anche la via a un genere di esperienza che non sarebbe accessibile ai giovani, se si lasciasse che essi raccogliessero la loro istruzione per mezzo di associazioni casuali con altri, ora che ci si è resi padroni dei libri e dei simboli del sapere.

Ma pericoli cospicui accompagnano la transizione dall'educazione indiretta a quella formale. Partecipare alle effettive occupazioni, sia direttamente, sia indirettamente per gioco, è almeno cosa personale e vitale. Queste qualità compensano in parte l'esiguità delle occasioni utili. L'istruzione formale, al contrario, può facilmente diventare remota e morta, astratta e libresca, per adoperare le parole con cui si suole condannarla. Il sapere che si trova accumulato nelle società di grado inferiore è almeno messo in pratica; è tramutato in carattere; esiste con la profondità di significato che inerisce al fatto di trovarsi coinvolto negli urgenti interessi giornalieri.

Ma in una cultura progredita molto di ciò che deve essere imparato è accumulato in simboli. È ben lontano da essere tradotto in azioni e oggetti familiari. Questo materiale è relativamente tecnico e superficiale; prendendo come unità di misura il normale livello di realtà, è artificiale. Questa misura infatti consiste nella connessione con interessi pratici. Questo materiale esiste in un mondo a sé, non assimilato dalle abitudini normali di pensiero e di espressione. C'è costantemente il pericolo che il materiale dell'istruzione formale sia un mero argomento scolastico, isolato dal contenuto dell'esperienza della vita. È facile perdere di vista gli interessi sociali permanenti. Quelli che non sono stati trasportati nella struttura della vita sociale, ma che rimangono principalmente materia di informazione tecnica espressa in simboli, sono messi in rilievo nelle scuole. Così arriviamo all'idea ordinaria dell'educazione: idea che ne ignora la necessità sociale e l'identità con tutte le associazioni

umane che agiscono sulla vita cosciente e che identifica l'educazione con l'impartire informazioni su soggetti remoti e con la comunicazione di conoscenze attraverso segni verbali: acquisizione del leggere e scrivere.

Perciò uno dei problemi più gravi che deve affrontare la filosofia dell'educazione è il metodo di mantenere un giusto equilibrio fra i procedimenti formali e i non formali, incidentali e intenzionali dell'educazione. Quando l'acquisizione di nozioni e di abilità tecnica intellettuale non influenza la formazione di una disposizione sociale, l'ordinaria esperienza vitale vien meno al suo compito di guadagnare in significato, mentre l'insegnamento, in questo caso, crea solo degli "esperti" nell'imparare, cioè degli specialisti egoistici. L'evitare una scissione fra ciò che gli uomini sanno coscientemente perché sono consapevoli di averlo imparato per mezzo di una applicazione specifica, e quel che sanno inconsciamente, perché lo hanno assorbito nella formazione del loro carattere nelle relazioni con altri, diventa un compito sempre più delicato via via che si specializza l'istruzione scolastica.

Capitolo II: *L'educazione come funzione sociale*

1. La natura e il significato dell'ambiente

Abbiamo visto come una comunità o gruppo sociale sussista in virtù di un continuo autorinnovamento, e questo rinnovamento si compia attraverso lo sviluppo educativo dei membri immaturi del gruppo. Una società trasforma esseri non iniziati e apparentemente estranei in validi depositari delle sue risorse e ideali per mezzo di varie istituzioni designate, espressamente o meno, a tal fine. L'educazione è perciò un processo di nutrizione, di allevamento, di coltivazione. Tutte queste parole significano che essa implica attenzione alle condizioni della crescita. Parliamo anche di allevare, far crescere, tirare su, parole che esprimono la differenza di livello che l'educazione tende a eliminare. Etimologicamente la parola educazione significa precisamente un processo atto a guidare, o tirare su. Se teniamo dinanzi alla mente il risultato del processo, per educazione intendiamo una attività che modella, che forma, che plasma, cioè che modella nella forma normale dell'attività sociale. In questo capitolo ci occuperemo di come in generale un gruppo sociale alleva i suoi membri immaturi fino a condurli alla propria forma sociale.

Dato che ciò cui si tende consiste in una trasformazione della qualità dell'esperienza fino al punto in cui essa partecipi degli interessi, degli scopi e delle idee correnti del gruppo sociale, il problema evidentemente non concerne il semplice modellamento fisico. Gli oggetti

possono essere trasportati fisicamente nello spazio, possono venire trasferiti materialmente. Credenze e aspirazioni non possono essere estratte e inserite materialmente. Come vengono allora comunicate? Data l'impossibilità di un contagio diretto o di una istillazione nel senso letterale, il nostro problema è di scoprire il metodo col quale i giovani assimilano il punto di vista degli anziani, o gli anziani portano i giovani a rassomigliare nella mentalità a loro stessi.

La risposta, nella sua formulazione generale, è la seguente: per mezzo dell'azione dell'ambiente nel suscitare certe reazioni. Le opinioni volute non possono essere inculcate con la forza, il comportamento richiesto non può essere appiccicato. Ma l'ambiente particolare nel quale vive un individuo lo porta a vedere e sentire una cosa piuttosto che un'altra, lo porta a formulare progetti che gli permettano di agire con successo con gli altri; lo induce a certe credenze e gliene indebolisce altre, se intende guadagnarsi l'approvazione altrui. Così gradualmente esso determina in lui un certo tipo di condotta, una disposizione a certi modi di agire. Il concetto di "ambiente" non si limita a significare "quello che circonda un individuo". Esso denota propriamente la continuità delle cose circostanti con le sue stesse tendenze attive. Un essere inanimato è naturalmente a contatto con ciò che lo circonda, ma le cose circostanti non costituiscono un ambiente se non metaforicamente. Questo perché l'essere inorganico non è interessato alle influenze che agiscono su di esso. Invece cose che sono remote nello spazio e nel tempo da una creatura vivente, e in particolare da un essere umano, possono formare il suo ambiente attivo più che non le cose che gli sono vicine. Il vero "ambiente" dell'uomo è costituito da quelle cose che "effettivamente lo mutano". Per esempio l'attività dell'astronomo varia con le stelle che egli contempla o sulle quali fa i suoi calcoli. Di quanto lo circonda, il telescopio è il suo "ambiente" più immediato. L'ambiente di un antiquario, in quanto antiquario, consiste nell'epoca remota della vita umana della quale si occupa, e nelle reliquie, nelle iscrizioni eccetera, in virtù delle quali stabilisce il contatto con quel periodo.

In breve, l'ambiente consiste nelle condizioni che promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono, le attività caratteristiche di un essere umano. L'ambiente di un pesce è l'acqua, perché è necessaria all'attività del pesce, alla sua vita. Il Polo nord è un elemento significativo nell'ambiente di un esploratore artico, sia che riesca a raggiungerlo o no, perché definisce la sua attività, la rende ciò che distintamente è. Proprio perché la vita non significa semplice esistenza passiva (supponendo che qualcosa di simile possa darsi), ma un modo di agire, "ambiente" significa ciò che influenza questa attività come incentivo o come freno.

2. L'ambiente sociale

Un essere le cui attività sono associate con altri ha un ambiente sociale. Ciò che fa e ciò che può fare dipendono da ciò che gli altri si aspettano, esigono, approvano o condannano. Un essere collegato con altri esseri non può esercitare le sue proprie attività, senza tener conto delle attività degli altri. Infatti esse costituiscono la condizione indispensabile per la realizzazione delle sue tendenze. Quando egli si muove sposta anche loro, e viceversa. Come non si può immaginare un uomo di affari che faccia da solo i suoi affari, che compri e venda, così è impossibile definire le attività di un individuo nei termini delle sue azioni isolate. L'attività del fabbricante è propriamente sociale sia allorché dispone i suoi piani, chiuso nel suo ufficio, sia quando compra la materia prima o vende la sua merce confezionata.

Pensieri e sentimenti che hanno a che fare con una azione correlata con altri sono un tipo di condotta sociale non meno dell'azione più apertamente ostile o collaborativa.

Quel che ci interessa qui descrivere è come l'ambiente sociale formi i suoi membri immaturi. Non è difficile vedere come modelli le abitudini esteriori. Perfino i cani e i cavalli hanno le loro azioni modificate dall'associazione con gli esseri umani; essi si formano abitudini diverse poiché gli esseri umani hanno interesse a ciò che fanno. Gli esseri umani controllano gli animali controllando gli stimoli naturali che li influenzano, creando, in altre parole, un determinato ambiente. Si usano il cibo, i morsi e le briglie, i rumori, i veicoli per influenzare le reazioni naturali o istintive dei cavalli. Mediante il ricorso costante ad atti che richiamano determinate reazioni, vengono formate delle abitudini che funzionano con la stessa uniformità degli stimoli originali. Se si immette un topo in un labirinto ed esso trova il cibo solo dopo aver fatto un dato numero di giri in un dato ordine, la sua attività viene gradualmente modificata, finché egli abitualmente prende quella via piuttosto che un'altra, quando ha fame.

Le azioni umane vengono modificate in modo simile. Un bambino che si è scottato teme il fuoco; se un genitore facesse in modo che ogni volta che il bambino toccasse un dato balocco si bruciasse, egli imparerebbe a evitare quel balocco con la stessa automaticità con la quale evita di toccare il fuoco. Ma questo è il cosiddetto "addestramento", che è diverso dall'insegnamento che educa. I mutamenti presi in esame sono nelle azioni esteriori piuttosto che nelle disposizioni emotive e mentali di condotta. La distinzione non è però molto netta. Il bambino potrebbe facilmente sviluppare col tempo una violenta antipatia, non solo verso quel balocco in particolare, ma verso ogni genere di balocco che gli rassomigli. L'avversione potrebbe perfino persistere dopo che egli avesse dimenticato le bruciature

originarie: più tardi potrebbe anche inventare qualche ragione per motivare la sua antipatia apparentemente irragionevole. In certi casi l'alterazione dell'azione esteriore ottenuta in virtù di un cambiamento dell'ambiente che agisca sugli stimoli dell'azione genererà una alterazione anche nella disposizione mentale che è alla base dell'azione. Eppure questo non avviene sempre; una persona esercitata a evitare un colpo che la minaccia, si scansa automaticamente senza alcun pensiero o emozione corrispondente. Dobbiamo trovare allora qualche differenza specifica fra addestramento ed educazione.

Un suggerimento ce lo può fornire il fatto che il cavallo non partecipa realmente dell'utilità sociale alla quale è destinata la sua azione. Si persegue un risultato utile attraverso l'uso di un cavallo col rendere vantaggioso al cavallo il produrre l'azione: gli si dà del cibo e così via. Ma verosimilmente il cavallo non acquista un nuovo interesse. Rimane interessato nel cibo, non nel servizio che sta rendendo. Non è un socio in una comune attività. Dovesse diventarlo avrebbe lo stesso interesse degli altri nel compiere questa comune attività. Egli parteciperebbe delle stesse idee ed emozioni.

Ora in molti casi, in troppi casi, l'attività dell'essere umano immaturo è semplicemente sfruttata per ottenere delle abitudini utili. Egli viene addestrato come un animale, non educato come un essere umano. I suoi istinti rimangono legati alle loro fonti originarie di dolore o di piacere. Ma per ottenere la felicità o per evitare il dolore dell'insuccesso, deve agire come aggrada agli altri. In altri casi egli partecipa e condivide la comune attività. In questo caso il suo impulso originario è modificato. Non solo egli agisce in modo da andar d'accordo con le azioni altrui, ma, agendo così, le stesse idee ed emozioni che animano gli altri vengono svegliate in lui. Facciamo l'esempio di una tribù bellicosa. I successi per i quali lotta, i risultati che le stanno a cuore, sono collegati al combattimento e alla vittoria. Un tale ambiente incoraggia il ragazzo ad atti guerreschi, dapprima nei giochi, poi nei fatti, quando diventa abbastanza forte. Combattendo egli si guadagna approvazione e prestigio, se si astiene, si attira il ridicolo e l'antipatia e viene escluso da un riconoscimento favorevole. Non sorprende che le sue tendenze ed emozioni bellicose originarie acquistino maggior forza a scapito di altre e che le sue idee si rivolgano a oggetti collegati con la guerra. Solo in questo modo può diventare effettivamente un membro vero e proprio del gruppo. E così le sue abitudini mentali vengono gradualmente assimilate a quelle del suo gruppo.

Il principio implicito che risulta da questo esempio è che l'ambiente sociale non instilla direttamente certi desideri o idee, e neppure stabilisce semplicemente certe abitudini puramente muscolari di azione, come quella di battere le palpebre o di scansare un colpo istintivamente. Il primo passo è di stabilire le condizioni che stimolano certi modi visibili e

tangibili di agire. Il passo finale è di fare dell'individuo il socio o il partecipe dell'attività associata, in modo che egli senta il successo e l'insuccesso di essa come il suo proprio. Appena egli sarà pervaso dall'atteggiamento emozionale del gruppo sarà pronto a riconoscere le mire speciali alle quali il gruppo tende e i modi impiegati per assicurare il successo. Le sue convinzioni e idee, in altre parole, prenderanno una forma simile a quelle degli altri nel gruppo. Si procurerà anche più o meno la stessa quantità di conoscenze, poiché queste conoscenze sono un ingrediente delle sue occupazioni abituali.

L'importanza della lingua nell'acquisto del sapere è senza dubbio la causa principale della comune idea che il sapere può essere trasmesso direttamente da uno all'altro. Sembra quasi che tutto quel che dobbiamo fare per trasmettere un'idea nella mente di un altro sia di trasmettere un suono nel suo orecchio. Così il fatto di impartire delle conoscenze viene fatto coincidere con un processo puramente fisico. Ma, analizzando, si constaterà che apprendere per mezzo del linguaggio conferma il principio ora esposto. Si ammetterà probabilmente senza esitazione, che un bambino acquista l'idea, diciamo, del cappello, adoperandolo come lo adoperano gli altri: coprendosi con esso il capo, dandolo ad altri da mettere, facendoselo porre in capo prima di uscire ecc. Ma ci si può domandare come si applica questo principio dell'attività condivisa all'acquisto, per mezzo della parola o dello scritto, dell'idea, per esempio dell'idea di un elmo greco che non implica alcun uso diretto. Quale attività condivisa vi è nell'imparare a conoscere nei libri la scoperta dell'America?

Poiché la lingua tende a diventare lo strumento principale per l'acquisto di un gran numero di nozioni, vediamo come funziona. Il bambino comincia naturalmente con suoni e rumori, che non hanno alcun significato, che non esprimono cioè alcuna idea. I suoni non sono che una delle specie di stimoli alla reazione diretta, alcuni dei quali hanno effetto calmante, altri fanno sussultare ecc. Il suono c-a-p-p-e-l-l-o rimarrebbe altrettanto privo di significato quanto un suono nella lingua choctaw, un grugnito apparentemente inarticolato, se non fosse emesso in collegamento a un'azione condivisa da un certo numero di persone. Quando la madre porta fuori il bambino, dice "cappello", mentre gli mette qualcosa sulla testa. Esser portato fuori diventa un interesse per il bambino; la madre e il bambino non solo escono insieme, ma sono entrambi interessati nell'uscire; essi ne godono insieme. Congiunto con gli altri fattori di attività, il suono "cappello" presto acquista per il bambino lo stesso significato che ha per la madre: diventa un segno dell'attività nella quale rientra. Il semplice fatto che la lingua consiste di suoni che sono mutuamente intelligibili basta a mostrare che il suo significato dipende dal suo rapporto con un'esperienza condivisa.

In breve, il suono c-a-p-p-e-l-l-o acquista significato nello stesso modo in cui l'oggetto "cappello", lo acquista con l'essere adoperato in un dato modo. E acquistano per il bambino lo stesso significato che hanno per l'adulto, perché sono adoperati da entrambi in una comune esperienza. Il fatto che l'oggetto e il suono siano adoperati per primi in un'attività comune, come mezzo per creare un collegamento attivo fra il bambino e l'adulto, costituisce la garanzia del loro essere usati allo stesso modo. Idee o significati simili nascono perché le due persone sono impegnate in un'azione in cui ciò che l'uno fa dipende ed è influenzato da ciò che fa l'altro. Se due selvaggi fossero impegnati in una comune caccia alla selvaggina, e un dato segnale significasse "spostati verso sinistra" per quello che lo emette, e "spostati verso destra" per quello che lo sente, è chiaro che non potrebbero portare a termine con successo la loro caccia. Capirsi l'un l'altro vuol dire che gli oggetti, compresi i suoni, hanno lo stesso valore per entrambi, per quel che riguarda il perseguimento di uno scopo comune.

Dopo che i suoni hanno acquistato significato in virtù del loro rapporto con altri oggetti impiegati in una comune impresa, possono essere adoperati in rapporto ad altri suoni simili per sviluppare nuovi significati, precisamente come sono combinate le cose che essi rappresentano. Così le parole con le quali un bambino impara, ad esempio, qualcosa sugli elmi greci originariamente avevano un significato (o erano comprese) per essere usate in connessione con una azione che aveva un interesse e uno scopo comuni. Adesso esse svegliano un nuovo significato con l'incitare chi le sente o legge a ripetere con l'immaginazione le attività per le quali è usato l'elmo. Ora colui che capisce le parole "elmo greco" diventa mentalmente un socio di coloro che adoperavano l'elmo. S'impegna con l'immaginazione in una attività condivisa. Non è facile impadronirsi del significato completo delle parole. Molte persone si fermano probabilmente all'idea che "elmo" denota una strana specie di copricapo che portava un tempo un popolo chiamato "greci". Concludiamo, perciò, che l'uso della lingua per trasmettere e acquistare le idee è un'estensione e un raffinamento del principio che le cose acquistano significato con l'essere adoperate in un'esperienza condivisa o in un'azione comune: in nessun senso tale uso contraddice a questo principio. Quando le parole non rientrano come fattori in una situazione condivisa, sia scopertamente, sia immaginariamente, esse agiscono come stimoli puramente fisici, non come se avessero un significato o un valore intellettuale. Esse indirizzano le attività in una data direzione, ma non vi è uno scopo o un significato cosciente che le accompagni.

Così, per esempio, il segno “più” può essere uno stimolo a compiere l’atto di scrivere i numeri uno sotto l’altro e a sommarli, ma la persona che compie quest’atto lo fa quasi come un automa, a meno che non si renda conto del significato di quel che fa.

3. L’ambiente sociale in quanto educativo

Il nostro risultato netto fin qui è che l’ambiente sociale forma la disposizione mentale ed emotiva della condotta negli individui, con l’impegnarli in attività che svegliano e fortificano certi impulsi, che hanno certi scopi e implicano certe conseguenze. Un bambino che cresce in una famiglia di musicisti avrà inevitabilmente stimulate le capacità musicali di cui è in possesso e, relativamente, le avrà stimulate più di altri impulsi che potrebbero essere svegliati in lui in un altro ambiente. A meno che non sviluppi un interesse alla musica e vi acquisti una certa competenza, egli rimane “al di fuori”, è incapace di condividere la vita del gruppo al quale appartiene. Un certo grado di partecipazione alla vita di coloro con i quali l’individuo è collegato è inevitabile; fino a questo grado l’ambiente sociale esercita un’influenza educativa o formativa incoscientemente e indipendentemente da ogni scopo prefisso.

Nelle comunità selvagge e barbare, questa partecipazione diretta (che costituisce l’educazione indiretta o accidentale, della quale abbiamo parlato) è quasi la sola influenza per allevare i piccoli nelle pratiche e nelle credenze del gruppo. Anche nelle società di oggi essa costituisce l’alimentazione fondamentale dei giovani, anche di quelli che più a lungo vengono istruiti. A seconda degli interessi e delle occupazioni del gruppo alcune cose diventano oggetto di grande stima, altre di avversione. L’associazione non crea impulsi di affetto o di simpatia, ma fornisce gli oggetti ai quali questi si applicano. Il modo nel quale il nostro gruppo o classe fa le cose tende a determinare gli oggetti ai quali prestare dovuta attenzione, e così a prescrivere le direzioni e i limiti dell’osservazione e della memoria. Ciò che è strano o estraneo (cioè ciò che è al di fuori delle attività dei gruppi) tende a essere moralmente proibito e intellettualmente sospetto. Per esempio a noi sembra quasi incredibile il fatto che cose che sappiamo benissimo possano essere state ignorate nei tempi passati. Siamo inclini a motivare questo attribuendo ai nostri predecessori una stupidità congenita e presumendo una superiorità innata di intelligenza in noi stessi. La spiegazione è che il loro modo di vita non richiedeva attenzione a questi fatti, ma teneva la loro mente fissata su altre cose. Proprio come i sensi richiedono oggetti sensibili che li stimolino, così le nostre capacità di osservazione, di memoria e di immaginazione non operano spontaneamente, ma sono messe in moto dalle occupazioni sociali correnti. L’ordito-base

delle tendenze è formato, indipendentemente dall'istruzione, da queste influenze. Ciò che l'insegnamento cosciente, deliberato, può fare è, al massimo, di liberare le capacità così formate, per indirizzarle a una pratica più vasta, di purgarle di parte della loro rozzezza, e di fornire oggetti che ne rendano l'esplicazione più significativa.

Dal momento che questa "influenza incosciente dell'ambiente" è così sottile e pervasiva che agisce su ogni fibra del carattere e della mente, può valere la pena di specificare alcune direzioni nelle quali la sua efficacia è più marcata. Prima, i modi abituali della lingua. Modi, cioè, fondamentali di esprimersi, il grosso del vocabolario, si formano nei rapporti ordinari della vita, sviluppati non come un mezzo di istruzione, ma come necessità sociale. Il bambino acquista, come si dice bene, la lingua materna. Mentre le abitudini nel parlare che si contraggono in questo modo possono essere corrette e anche rimosse con un insegnamento cosciente, pure, in momenti di eccitazione, spesso si perdono i modi di parlare intenzionalmente acquistati, e gli individui ricadono nella loro vera lingua nativa. In secondo luogo, le maniere. È noto che l'esempio è più forte del precetto. Le buone maniere vengono dalla buona educazione, sono la buona educazione; e questa si acquista attraverso l'azione abituale, in reazione a stimoli abituali, non attraverso la comunicazione di informazioni. Malgrado l'interminabile applicazione della correzione e dell'istruzione diretta, l'atmosfera e lo spirito circostanti sono in fin dei conti gli agenti principali nel formare le maniere. E le maniere non sono che la morale minore. Ancora, nella morale maggiore, l'istruzione cosciente sarà efficace solo fino al punto nel quale coinciderà con il modo di comportarsi di quelli che costituiscono l'ambiente sociale del bambino. Terzo, viene il buon gusto e l'apprezzamento estetico. Se lo sguardo incontra costantemente oggetti armoniosi, che abbiano eleganza di forma e di colore, si sviluppa naturalmente una norma di gusto. L'effetto di un ambiente sfarzoso, confuso o caricato produrrà un abbassamento del gusto, proprio come un ambiente misero e squallido soffocherà il desiderio della bellezza. Contro tali ostacoli l'insegnamento cosciente potrà fare poco più che dare informazioni di seconda mano su quel che pensano gli altri. Questo gusto non diventa mai spontaneo e connaturato alla persona, ma resta un invito elaborato a ricordarsi di ciò che pensano coloro che ci è stato insegnato di ammirare. Dire che le regole più profonde del giudizio di valore sono determinate dalle situazioni nelle quali la persona viene abitualmente a trovarsi non significa tanto stabilire un quarto punto, quanto mettere in evidenza la fusione di quelli già menzionati. Raramente riconosciamo fino a che punto la nostra valutazione cosciente di ciò che vale o non vale la pena è dovuta a norme delle quali non siamo coscienti affatto. Ma in generale si può dire che le cose che ammettiamo senz'altro, senza indagini o riflessione, sono proprio

quelle che determinano il nostro pensiero cosciente e decidono le nostre conclusioni. E queste abitudini che si trovano sotto il livello della riflessione sono proprio quelle che si sono formate nel continuo dare e avere che costituisce le nostre relazioni con altri.

4. La scuola come ambiente speciale

L'asserzione precedente sul processo educativo, che va avanti volente o nolente, è determinante in quanto ci porta a notare che l'unico modo per gli adulti di controllare coscientemente il genere di educazione che ricevono gli immaturi è il controllo dell'ambiente nel quale agiscono, e perciò sentono e pensano. Noi non educiamo mai direttamente, ma indirettamente per mezzo dell'ambiente. Fa una gran differenza che noi si permetta a un ambiente casuale di compiere il suo lavoro, o che si crei l'ambiente adatto allo scopo. E ogni ambiente è casuale, per quel che riguarda la sua influenza educativa, a meno che non sia deliberatamente regolato con riferimento alla sua efficacia educativa.

Una famiglia intelligente differisce da una che non lo è specialmente in questo: che in essa le abitudini di vita e le relazioni che vi prevalgono sono scelte, o per lo meno influenzate, dal pensiero dei loro effetti sullo sviluppo dei bambini. Ma le scuole rimangono naturalmente l'esempio tipico di ambiente formato con lo scopo deliberato di influenzare le disposizioni mentali e morali dei loro membri.

In parole povere esse vengono create quando le tradizioni sociali sono così complesse che una parte considerevole del patrimonio sociale è posto per iscritto e trasmesso attraverso simboli scritti. Questi sono ancora più artificiali e convenzionali della parola; non possono essere acquisiti mediante accidentali contatti con altri. Per di più, la forma scritta tende a scegliere e registrare materie relativamente estranee alla vita quotidiana. In essa sono depositati i risultati accumulati per generazioni, anche se alcuni di essi sono caduti temporaneamente in disuso. Per conseguenza appena una comunità dipende in misura abbastanza larga da ciò che resta al di fuori del suo proprio territorio e della sua immediata generazione, deve contare sulle istituzioni scolastiche per assicurare un'adeguata trasmissione di tutte le sue risorse. Per prendere un esempio evidente: la vita degli antichi greci e romani ha profondamente influenzato la nostra, eppure i modi nei quali essi agiscono su di noi non sono presenti alla superficie delle nostre esperienze ordinarie. Similmente, popoli ancora esistenti, ma remoti nello spazio, gli inglesi, i tedeschi, gli italiani, interessano direttamente il nostro vivere sociale, ma la natura di questa interazione non può essere capita senza un'esplicita intenzione e attenzione. Nello stesso preciso modo non ci si può fidare che le nostre associazioni quotidiane rendano chiara ai giovani la parte che hanno,

nelle nostre attività, remote energie fisiche e strutture invisibili. Perciò viene istituito un tipo particolare di relazione sociale che si prenda cura di ciò, la scuola.

In questo tipo di associazioni, in confronto alle associazioni ordinarie della vita, sono da notare tre funzioni sufficientemente specifiche. Innanzitutto, una civiltà complessa è troppo complessa per essere assimilata *in toto*. Deve essere spezzata in porzioni, in certo modo, e assimilata a poco a poco gradatamente. Le relazioni della nostra vita sociale attuale sono così numerose e intrecciate che un bambino, posto anche nella posizione più favorevole, non potrebbe facilmente inserirsi in molte delle più importanti. Non inserendovisi, il loro significato non gli verrebbe comunicato, non diverrebbe parte della sua disposizione mentale. La foresta gli impedirebbe di vedere gli alberi. Gli affari, la politica, l'arte, la scienza, la religione richiamerebbero tutti insieme a gran voce la sua attenzione, e ne risulterebbe una gran confusione. Il primo compito dell'organo sociale che chiamiamo scuola è di provvedere un ambiente semplificato. Esso seleziona i dati fondamentali e capaci di suscitare una reazione nei giovani. Poi stabilisce un ordine progressivo, usando i dati assimilati per primi per far luce su ciò che è più complicato.

In secondo luogo, il compito dell'ambiente scolastico è di eliminare il più possibile i caratteri dell'ambiente esistente che non sono degni di influenzare le abitudini mentali, purificando così l'ambiente dell'azione. La selezione mira non solo a semplificare, ma a estirpare tutto ciò che è indesiderabile. Ogni società è ostacolata nel suo cammino da elementi secondari, da residui morti del passato, e da ciò che è addirittura perverso. La scuola ha il dovere di eliminare tutto ciò dall'ambiente che fornisce, e al tempo stesso di fare il possibile per controbilanciare l'influenza di questi elementi nell'ambiente sociale ordinario. Scegliendo il meglio come suo materiale specifico, cerca di rinforzare il potere di questo meglio. Man mano che la società diviene più illuminata, si rende conto che a lei tocca trasmettere e conservare non già tutto ciò cui ha dato vita, ma solo quella parte che contribuisca a migliorare la società futura. La scuola è il mezzo principale per arrivare a questo scopo.

In terzo luogo è compito dell'ambiente scolastico equilibrare i diversi elementi nell'ambiente sociale, e provvedere a che ogni individuo abbia la possibilità di sfuggire alle limitazioni del gruppo sociale nel quale è nato, e di venire in contatto vivo con un ambiente più largo. Le parole "società" e "comunità" possono trarre in inganno: si è indotti a pensare che esse abbiano un significato univoco. Invece una società moderna è fatta di molte società collegate più o meno strettamente. Ogni famiglia con la sua cerchia immediata di amici forma una società; il gruppo di compagni di giuoco di un villaggio o di una strada forma una

comunità; ogni gruppo di affari, ogni circolo, ne forma un'altra. Procedendo oltre questi gruppi più intimi, in un paese come il nostro si trova gran numero di razze, affiliazioni religiose, divisioni economiche. Entro la città moderna, malgrado la sua unità politica nominale, vi sono probabilmente più comunità, più costumi differenti, e tradizioni e aspirazioni e forme di governo o di controllo, di quante ne siano esistite in epoca più antica in un intero continente.

Ognuno di questi gruppi esercita un'influenza formativa sulle disposizioni attive dei suoi membri. Una cricca, un circolo, una banda, un'associazione di ladri come quella di Fagin¹, i prigionieri in un carcere forniscono un "ambiente educativo" a quelli che entrano a far parte della loro attività collettiva o associativa nello stesso modo in cui lo fanno una Chiesa o un sindacato, una società di affari o un partito politico. Ognuno di essi è un tipo di vita associata o di comunità, proprio come lo sono una famiglia, una città, uno stato. Vi sono anche comunità i cui membri hanno poco o nessun contatto fra loro, come il mondo degli artisti, la repubblica delle lettere, i membri della classe intellettuale professionale, sparsi sulla superficie della terra. Infatti essi perseguono fini comuni, e l'attività di ogni membro è modificata direttamente dalla conoscenza di ciò che gli altri stanno facendo.

Nei tempi antichi, la diversità dei gruppi era più che altro un fatto geografico. Vi erano molte società, ma nel proprio territorio ognuna era relativamente omogenea. Ma con lo sviluppo del commercio, dei trasporti, delle comunicazioni e dell'emigrazione, si dà il caso di paesi come gli Stati Uniti, composti di una combinazione di gruppi diversi. Di qui, forse più che da qualsiasi altra causa, è nata l'esigenza di una istituzione educativa che provvedesse un ambiente omogeneo ed equilibrato per i giovani. Solo in questo modo ci si poteva opporre alle forze centrifughe create dalla contiguità di gruppi entro un'unica unità politica. Il mescolarsi nella scuola di giovani di razze e religioni diverse, di abitudini dissimili, ha creato per tutti un ambiente nuovo e più largo. Essendo comune l'oggetto degli studi, ne nasce per tutti un'unità di visione e insieme un orizzonte più largo di quello dei membri di qualsiasi gruppo finché rimane isolato.

La capacità di assimilazione della scuola pubblica americana sta a testimoniare in modo eloquente quanto sia efficace un indirizzo uniforme ed equilibrato.

La scuola ha anche la funzione di coordinare entro le disposizioni di ogni individuo le diverse influenze dei vari ambienti sociali nei quali entra. Un codice predomina nella famiglia, un altro nella strada, un terzo nell'officina o nel negozio, un quarto nell'associazione

¹ Personaggio del romanzo *Oliver Twist* di Charles Dickens.

religiosa. Via via che esso passa da un ambiente all'altro è soggetto a contrastanti sollecitazioni, e incorre nel pericolo di venire scisso interiormente, di formarsi diversi criteri di giudizio e di emozione per occasioni diverse. Questo pericolo impone alla scuola un compito di rafforzamento e di integrazione.

Capitolo III: *L'educazione come direzione*

1. L'ambiente in quanto dirige

Passiamo adesso a una delle forme speciali che assume la funzione generale dell'educazione: quella di direzione, controllo o guida. Di queste tre parole l'ultima è quella che rende meglio l'idea di assistere per mezzo della collaborazione le capacità naturali degli individui guidati; "controllo" rende piuttosto l'idea di un'energia che agisca dall'esterno e che incontri la resistenza della persona controllata; "direzione" è un termine più neutro che indica il fatto di incanalare le tendenze attive delle persone dirette in un dato corso continuo, invece di lasciarle disperdersi senza scopo. La direzione esprime la funzione fondamentale, che si configura a un'estremità come assistenza dirigente, e all'altra come regolamento, governo. Ma in ogni caso dobbiamo evitare attentamente un significato che talora si dà al termine "controllo". Le tendenze naturali di un individuo sono ritenute talora, sia esplicitamente, sia inconsciamente, puramente individualistiche ed egoistiche, perciò antisociali. Pertanto il termine "controllo" denota il processo per il quale l'individuo è condotto a subordinare i suoi impulsi naturali agli scopi pubblici o comuni. Poiché, per principio, la sua natura rifugge da questo processo, e vi si oppone piuttosto che favorirlo, il controllo ha allora un sapore di coercizione o di violenza. Sistemi di governo e teorie sullo Stato sono stati costruiti su questa concezione e ciò ha seriamente influenzato il concetto e la pratica dell'educazione. Ma questo modo di vedere non è giustificato. Gli individui certamente talvolta hanno interesse a fare a modo loro, e il loro modo può essere in conflitto con quello degli altri. Ma hanno interesse anche – e in complesso è il loro maggiore interesse – a entrare nelle attività degli altri e a prendere parte ad attività cooperative e congiunte. Altrimenti non sarebbe possibile una comunità. Né alcuno sarebbe interessato a fornire il poliziotto che mantenga l'ordine esteriore, se non pensasse di ricavare da ciò un utile personale. Controllo in verità significa solo una forma accentuata di direzione dei poteri, e comprende sia le norme che un individuo impone a se stesso, che quelle che vengono applicate quando altri prendono la direzione.

In generale, ogni stimolo dirige un'attività. Non la eccita o la smuove solamente, ma la dirige verso un oggetto. Detto in altro modo, una risposta a uno stimolo non è una reazione, cioè un'azione in senso contrario, una protesta, quasi contro l'esser disturbato: è letteralmente una risposta. S'incontra con lo stimolo e vi corrisponde. Vi è un adattamento scambievole dello stimolo e della risposta. La luce è uno stimolo per l'occhio a vedere qualcosa e il compito dell'occhio è di vedere. Se gli occhi sono aperti e vi è una luce, ne nasce il vedere; lo stimolo non è che una condizione per l'adempimento della funzione propria dell'organo e non un'interferenza dall'esterno. Ogni direzione o controllo è, fino a un certo punto, un guidare un'attività verso il suo proprio fine: è un aiuto a fare compiutamente ciò che un organo tende già a fare.

Questa asserzione generale però deve essere precisata sotto due riguardi. In primo luogo, con l'eccezione di un piccolo numero di istinti, gli stimoli ai quali è soggetto un essere umano immaturo non sono sufficientemente definiti da richiamare delle risposte specifiche fin da principio. Accade che si suscitino sempre molta energia superflua. Questa energia può essere sciupata per il fatto di non andare a segno; può anche ostacolare l'esecuzione di un atto. Essa è nociva quando sbarrata la strada. Confrontate il comportamento di un principiante che va in bicicletta con quello di un esperto. Vi è poca linea direttiva nelle energie adoperate; esse sono per lo più dispersive e centrifughe. Il dirigere implica il mettere a fuoco e fissare l'azione perché essa possa originare veramente una risposta, e questo richiede un'eliminazione di movimenti inutili e confusionari. In secondo luogo, benché non possa darsi attività a cui la persona non cooperi fino a un certo punto, pure una risposta può essere tale da non adattarsi alla continuità e alla sequenza dell'azione. Un pugile può scansare con successo un dato colpo, ma lo può fare in modo tale da esporsi ristante seguente a un colpo peggiore. Controllo adeguato significa che le azioni successive sono messe in un ordine continuo; ogni azione non solo risponde al suo stimolo immediato, ma aiuta le azioni seguenti.

In breve il dirigere si applica sia nel senso della simultaneità che in quello della successione. A un certo momento esso esige che vengano scelte, fra tutte le tendenze parziali e citate, quelle che concentrano le energie sul punto che occorre. Successivamente esige che ogni azione venga bene equilibrata con quelle che precedono e che seguono, in modo da ottenere un ordine di attività. Mettere a fuoco e ordinare sono perciò i due aspetti della direzione, uno spaziale, l'altro temporale. Il primo assicura che venga colto il segno. Il secondo mantiene l'equilibrio richiesto per l'azione ulteriore. Evidentemente non è possibile separarli in pratica come li abbiamo distinti concettualmente. L'attività deve essere messa

a segno a un dato momento in modo tale da preparare a quel che segue. Il problema della risposta immediata è complicato dal fatto che si deve essere all'erta per gli avvenimenti futuri.

Da queste asserzioni generali emergono due conclusioni. Da una parte è impossibile una direzione puramente esterna. L'ambiente può al massimo fornire gli stimoli che richiamino le risposte. Queste risposte provengono da tendenze già possedute dall'individuo. Anche quando una persona fa qualcosa perché spaventata da minacce, queste agiscono solo perché la persona possiede l'istinto della paura. Se non lo ha, o pur avendolo esso è sotto il suo controllo, la minaccia non ha maggior influenza su di lui di quanta ne abbia la luce nel dar la vista a una persona priva d'occhi. I costumi e le regole degli adulti forniscono stimoli che dirigono, e anche suscitano, le attività dei giovani, ma d'altro canto i giovani finiscono per partecipare alla direzione che prende finalmente la loro azione. In senso stretto, niente può essere loro imposto o forzato. Trascurare questo fatto vuol dire deformare e pervertire la natura umana. Tener conto del contributo dato dagli istinti e dalle abitudini di per sé esistenti in chi si dirige vuol dire dirigere economicamente e saggiamente. A parlare con esattezza, ogni direzione è una ridirezione; essa sposta su un'altra strada attività che già stanno svolgendosi. I nostri tentativi di direzione fallirebbero certamente, se non conoscessimo le energie che sono già in opera.

D'altra parte un controllo basato sui costumi e le regole degli altri può essere miope. Può adempiere al suo effetto immediato, con la conseguenza però di squilibrare l'azione susseguente della persona. Una minaccia per esempio può impedire che uno faccia qualcosa cui inclinerebbe naturalmente, svegliando in lui la paura di conseguenze sgradevoli se persiste a volerla fare. Ma può risultarne una situazione che lo esporrà più tardi a influenze che lo porteranno a fare cose anche peggiori. I suoi istinti di furberia e di astuzia possono essere risvegliati così che egli sarà attirato dai sotterfugi e dagli inganni assai più di quanto non sarebbe avvenuto altrimenti. Le persone impegnate a dirigere le azioni degli altri rischiano sempre di dimenticare l'importanza dello sviluppo susseguente di coloro che dirigono.

2. Tipi di direzione sociale

Gli adulti sono naturalmente più consapevoli di dirigere la condotta degli altri quando hanno lo scopo immediato di farlo. Di regola essi si propongono consapevolmente questo scopo quando incontrano resistenza; quando altri fanno cose che essi non desidererebbero che

facessero. Ma i tipi di controllo più permanenti ed efficaci sono quelli che agiscono di momento in momento, continuamente, senza deliberata intenzione da parte nostra.

Quando altri non fanno ciò che noi vorremmo far loro fare, o minacciano di disobbedire, siamo allora più consapevoli della necessità di controllarli e delle influenze per mezzo delle quali si esercita il controllo. In questi casi il nostro controllo diventa più diretto e siamo quindi più portati a commettere gli errori dei quali abbiamo ora parlato. Siamo anche pronti a scambiare un'imposizione di forza per controllo, dimenticando che se anche possiamo portare un cavallo alla fonte non possiamo obbligarlo a bere; e che se anche possiamo rinchiudere un uomo in un penitenziario, non possiamo farne un penitente. In tutti questi casi di azione immediata sugli altri dobbiamo distinguere tra risultati fisici e risultati morali. Una persona può essere in condizioni tali che il nutrimento forzato o la reclusione obbligata sono necessari per il suo stesso bene. Si può dover strappare bruscamente un bambino da vicino al fuoco affinché non si bruci. Ma non ne segue un miglioramento del carattere, un effetto educativo. Un tono brusco di comando può essere efficace per tenere il bambino lontano dal fuoco, e ne seguirà l'effetto fisico voluto, lo stesso che se lo avessimo strappato a forza. Ma può non esservi più obbedienza morale in questo caso che nell'altro. Si può impedire a un uomo di violare le case altrui rinchiudendolo, ma questo può non alterare la sua disposizione a commettere dei furti.

Se confondiamo il risultato fisico con l'educativo, perdiamo sempre l'occasione di assicurarci la disposizione della persona a partecipare essa stessa al raggiungimento del risultato desiderato e perciò di sviluppare in lei una tendenza intrinseca e persistente nella giusta direzione.

In generale un controllo cosciente e diretto dovrebbe essere applicato ad atti che sono così istintivi o impulsivi che chi li compie non ha modo di prevedere il loro effetto. Se una persona non può prevedere le conseguenze del suo atto, e non è capace di capire ciò che le dice sul risultato di esso chi ha maggior esperienza, le sarà impossibile di guidare intelligentemente il suo atto. In queste condizioni ogni atto sarà uguale per lei. Ciò che la muove, la muove e basta. In certi casi è bene che le si permetta di sperimentare e di scoprire da sé le conseguenze, in modo che la prossima volta potrà agire intelligentemente in simili circostanze. Ma alcune azioni sono troppo scomode o moleste agli altri perché si possa seguire questo sistema. Allora si fa ricorso alla disapprovazione diretta. Si adopera la vergogna, il ridicolo, il biasimo, il rimprovero, e la punizione. Oppure si fa appello a tendenze contrarie nel bambino per deviarlo dalla sua linea di condotta importuna. Si fa uso della sua

sensibilità all'approvazione, della sua speranza di acquistare favore con un atto gradevole, per indurlo ad agire in un'altra direzione.

Questi metodi di controllo sono così evidenti (perché impiegati così intenzionalmente), che non varrebbe quasi la pena di menzionarli, se non fosse che ora dobbiamo notare, per contrasto, un altro tipo di controllo più importante e duraturo. Questo altro metodo risiede nel modo in cui le persone con le quali l'essere immaturo è associato adoperano gli oggetti coi quali arrivano ai loro scopi. L'esistenza stessa dell'ambiente sociale nel quale un individuo vive e si muove è l'agente fisso efficace nel dirigere la sua attività.

Questo fatto ci obbliga a esaminare in modo più particolareggiato ciò che s'intende per ambiente sociale. Siamo portati a separare l'uno dall'altro gli ambienti fisici e sociali nei quali viviamo. Si devono a questa separazione da una parte l'esagerata importanza morale attribuita a tipi di controllo più diretti o personali quali quelli dei quali abbiamo parlato, e dall'altra parte l'esagerazione, nella filosofia e psicologia corrente, delle possibilità intellettuali di contatto con un ambiente puramente fisico. Infatti non si dà influenza diretta di un essere umano su di un altro, al di fuori dell'uso dell'ambiente fisico come intermediario. Un sorriso, un cipiglio, un rimprovero, una parola di avvertimento o di incoraggiamento, tutti implicano un cambiamento fisico. Non c'è altra via per cui l'atteggiamento di uno può arrivare a modificare l'atteggiamento di un altro. Parlando relativamente, questi tipi di influenza possono essere considerati personali. Il mezzo fisico è ridotto a un semplice contatto personale. In contrasto con questi tipi diretti di mutua influenza, v'è l'associazione di più esseri tendenti a un solo fine, associazione che implica l'uso di oggetti come mezzi e misure di risultato. Anche se la madre non dicesse mai a sua figlia di aiutarla, né la rimproverasse di non aiutarla, la bimba sarebbe soggetta a direzione nelle sue attività per il solo fatto che anch'essa è impegnata insieme alla madre alla vita di casa. L'imitazione, l'emulazione, il bisogno di lavorare insieme assoggettano a controllo.

Se la madre porge al bambino qualcosa che gli occorre, questi deve tendere la mano per prenderla. Dove c'è l'atto di dare, ci deve essere quello di prendere. Il modo in cui il bambino maneggerà l'oggetto che ha preso, l'uso che ne farà sono certamente influenzati dal fatto che il bambino ha osservato la mamma. Quando il bambino vede che il genitore cerca qualcosa, è naturale per lui cercare anch'egli l'oggetto e porgerlo quando lo trova, come lo era il riceverlo in altre circostanze. Se si moltiplica questo esempio per i mille dettagli dei rapporti giornalieri, si avrà un quadro del sistema più estensivo e durevole per dare una direzione alle attività dei piccoli.

Dicendo questo non facciamo che ripetere ciò che è stato detto in precedenza sulla partecipazione a un'attività in comune come modo principale di formare una disposizione. Abbiamo aggiunto esplicitamente però il riconoscimento della parte che ha nell'attività in comune l'uso degli oggetti. La filosofia dell'apprendere è stata troppo dominata da una falsa psicologia. Spesso è stato detto che una persona impara col semplice imprimersi nella mente le cose attraverso la porta dei sensi. Ricevuta una quantità di impressioni sensorie, l'associazione o qualche potere di sintesi mentale dovrebbe combinarle in idee, cioè in cose che hanno un significato. Un oggetto, una pietra, un'arancia, un albero, una sedia, trasmetterebbe diverse impressioni di colore, forma, grandezza, durezza, odore, sapore ecc., che, aggregate insieme, costituirebbero il significato caratteristico di ogni oggetto. Ma invece è l'uso caratteristico al quale è rivolto l'oggetto per via delle sue qualità specifiche, che fornisce il significato col quale si identifica. Una sedia è un oggetto che serve a un dato scopo; una tavola, un oggetto che si impiega per un altro scopo; un'arancia è una cosa che costa quel tanto, che cresce nei climi caldi, che si mangia e ha un piacevole odore e un sapore rinfrescante ecc.

La differenza fra adattamento a uno stimolo fisico e atto mentale è che quest'ultimo implica il reagire a qualcosa per quel che significa; il primo invece no. Un rumore può farmi sussultare senza che la mia mente c'entri. Se sento un rumore e corro a prender l'acqua per spengere le fiamme, rispondo intelligentemente; il suono significava fuoco, e il fuoco significava necessità di spegnerlo. Se urto in una pietra e la sposto, il fatto è puramente fisico. Se invece la metto da una parte per timore che qualcun altro vi urti, lo faccio intelligentemente; rispondo al significato che ha l'oggetto. Sono spaventato da un colpo di tuono sia che lo riconosca o no, anzi più facilmente se non lo riconosco. Ma se dico ad alta voce o a me stesso: è un tuono, rispondo al disturbo "per quel che significa". La mia condotta ha una qualità mentale. Quando le cose hanno un significato per noi, noi intendiamo, vogliamo di proposito, ciò che facciamo; altrimenti agiamo ciecamente, inconsciamente, inintelligentemente.

In tutte e due le specie di adattamento in cui consiste la nostra risposta, le nostre attività sono dirette o controllate. Ma nella risposta puramente cieca, anche la direzione è cieca. Vi può essere esercizio, ma non educazione. Risposte ripetute a stimoli ricorrenti possono determinare l'abitudine di agire in un dato modo. Tutti noi abbiamo molte abitudini del cui significato siamo del tutto ignari, poiché si sono formate senza che noi ce ne accorgessimo. Per conseguenza sono esse che ci possiedono e non noi che possediamo loro. Sono esse che ci muovono, che ci controllano. A meno che non ci rendiamo conto di ciò che fanno, e

non giudichiamo del valore del risultato, non lo controlliamo. Si può far sì che un bambino si inchini ogni volta che incontra una data persona esercitando una pressione sui muscoli del suo collo, e l'inchino diventerà alla fine automatico. Non sarà però un atto di riconoscimento o di deferenza da parte sua, fino a che non lo farà con un dato scopo in vista, fino a che non gli darà un certo significato. E fino a che non saprà ciò che fa, e non compirà l'atto per quel che significa, non si potrà dire che è "tirato su", educato ad agire in un dato modo. Avere un'idea di una cosa perciò non consiste soltanto nel riceverne certe sensazioni. Ma nel poter rispondere alla cosa tenendo conto del suo posto nel quadro di un'azione più vasta: nel prevedere l'indirizzo e la probabile conseguenza dell'azione della cosa su di noi e della nostra azione su di essa.

Perciò, avere le stesse idee degli altri sulle cose, avere la stessa mentalità, e così essere veramente membri di un gruppo sociale, vuol dire attribuire gli stessi significati alle cose e alle azioni degli altri; altrimenti non vi è comprensione reciproca, né vita di comunità. Ma in un'attività in comune ognuno riferisce ciò che fa a ciò che fa l'altro e viceversa. Cioè, l'attività di ognuno è inquadrata in una situazione che ne include molte. Tirare una corda che anche altri per caso stanno tirando in quel momento non rappresenta un'attività congiunta o in comune, a meno che non si tiri con la coscienza che gli altri stanno tirando, e per il motivo di aiutare o impedire ciò che essi fanno. Uno spillo nel corso della sua fabbricazione può passare fra le mani di molte persone. Ma ognuno può fare la sua parte senza sapere ciò che fanno gli altri, o senza riferimento a quel che fanno; ognuno può agire per ottenere un risultato separato: il suo salario. In questo caso non vi è una conseguenza comune alla quale si riferiscono i diversi atti, e perciò nessun vero rapporto o associazione, malgrado la giustapposizione, e malgrado il fatto che le loro azioni rispettive contribuiscono a un unico risultato. Ma se ognuno ha in vista le conseguenze dei propri atti in quanto hanno un'influenza su ciò che fanno gli altri, e tiene conto delle conseguenze della loro condotta su di sé, allora vi è una mente comune; un comune intento nella condotta. Vi è un accordo fra i diversi partecipanti; e questo accordo comune controlla le azioni di ognuno.

Supponiamo una situazione in cui una persona afferra una palla e la getti a un'altra persona, la quale l'afferra a sua volta e automaticamente la rilanci; e che ognuno agisca così senza sapere di dove viene la palla o dove va. Evidentemente una simile azione sarebbe priva di scopo o di significato. Potrebbe essere controllata fisicamente ma non diretta socialmente. Ma supponiamo che ognuno si rendesse conto di ciò che fa l'altro, e perciò si interessasse di ciò che egli stesso fa in rapporto all'azione dell'altro. La condotta di ognuno sarebbe allora intelligente; socialmente intelligente e guidata. Prendiamo un altro esempio,

meno immaginario. Un bambino ha fame e piange mentre gli si prepara il cibo in sua presenza. Se non connette il suo proprio stato con ciò che fanno gli altri, né ciò che fanno con la sua propria soddisfazione, reagisce semplicemente con crescente impazienza al suo crescente disagio. Egli è sotto il dominio fisico del proprio stato organico. Ma il suo atteggiamento cambia se fa un riferimento retrospettivo e di previsione. Diciamo che comincia a interessarsi; prende nota e osserva ciò che stanno facendo gli altri. Non reagisce più unicamente alla sua fame, ma si comporta tenendo conto di ciò che si sta facendo per la sua prevista soddisfazione. In questo modo inoltre egli non si abbandona alla fame senza saperlo, ma nota o riconosce o identifica la sua condizione. Questa diventa per lui un oggetto. Il suo atteggiamento verso di essa diventa in certo senso intelligente. E in questo notare il significato delle azioni degli altri e della propria condizione è "diretto socialmente".

Si ricorderà che la nostra proposizione principale ha due lati. Uno di essi è stato già trattato, cioè che le cose fisiche non influenzano la mente (non formano idee e credenze), se non sono implicate in azioni in vista di conseguenze prevedibili. L'altro punto è che le persone modificano le loro disposizioni reciproche solo attraverso l'uso speciale che fanno delle condizioni fisiche. Consideriamo prima il caso dei cosiddetti movimenti espressivi ai quali gli altri sono sensibili: arrossire, sorridere, accigliarsi, stringere i pugni, e ogni altra espressione naturale. In se stessi non sono espressivi. Sono espressioni organiche dei sentimenti. Non si arrossisce per mostrare modestia o imbarazzo, ma perché la circolazione capillare si altera in risposta agli stimoli. Ma gli altri adoperano il rossore, o una tensione appena percettibile dei muscoli della persona con la quale sono in rapporto, come un indice della condizione nella quale si trova quella persona, e come un suggerimento sulla via che devono seguire. Il cipiglio significa un imminente rimprovero al quale ci si deve preparare, o un'incertezza o esitazione che si deve possibilmente far cessare col dire o fare qualcosa che ristabilisca la fiducia.

A una certa distanza un uomo agita disperatamente le braccia. Se manteniamo un atteggiamento di indifferenza distaccata, i movimenti di quest'uomo saranno sul piano di qualsiasi cambiamento fisico remoto che possiamo notare. Se non abbiamo alcun interesse in lui ed egli non ci riguarda, l'agitarsi delle sue braccia è privo di significato per noi come il ruotare delle ali di un mulino. Ma se il nostro interesse è risvegliato, cominciamo a partecipare. Riferiamo la sua azione a qualcosa che stiamo facendo noi stessi o che dovremmo fare. Dobbiamo giudicare il significato del suo atto per poter decidere cosa fare. Sta chiamando aiuto? Ci sta avvertendo che sta per verificarsi un'esplosione dalla quale ci dobbiamo guardare? Nel primo caso il suo atto significa che dobbiamo correre verso di lui,

nel secondo che dobbiamo fuggire. In ogni caso, è il cambiamento che effettua sull'ambiente fisico che ci indica come dovremmo comportarci. Il nostro agire è controllato socialmente in quanto ci sforziamo di riferire ciò che dobbiamo fare alla situazione nella quale egli agisce.

La lingua, come abbiamo visto, è un caso di questo riferirsi congiunto della nostra azione e di quella di un altro a una situazione comune. Di qui il suo significato insostituibile come mezzo di direzione sociale. Ma la lingua non sarebbe l'efficiente strumento che è, se non avesse luogo sullo sfondo di un uso strumentale del mezzo fisico più rozzo e più tangibile. Un bambino vede, dalle persone con le quali convive, adoperare sedie, cappelli, tavole, vanghe, seghe, aratri, cavalli, denaro, in determinati modi. Se partecipa in qualche modo a quello che fanno, è portato ad adoperare le cose nello stesso modo, o ad adoperare altre cose in modo conveniente. Se una sedia viene avvicinata al tavolo, è segno che egli deve sedervisi; se una persona gli tende la destra, egli deve tendere la sua; e così via, in una quantità infinita di dettagli. Le abitudini che prevalgono nell'adoperare i prodotti dell'arte umana e le materie prime della natura costituiscono certamente il tipo più profondo e penetrante di controllo sociale. Quando i bambini vanno a scuola, hanno già una "mente"; hanno le conoscenze e norme di giudizio alle quali si può fare appello attraverso l'uso della lingua. Ma queste "menti" sono le abitudini organizzate a una risposta intelligente di cui hanno avuto già bisogno nel fare uso degli oggetti in rapporto al modo in cui gli altri li adoperavano. Il controllo è inevitabile; esso satura la disposizione.

Il risultato netto della discussione è che il mezzo fondamentale di controllo non è personale ma intellettuale. Non è "morale" nel senso che una persona è mossa da un appello personale diretto da parte di altri, per quanto importante sia questo metodo in circostanze critiche. Consiste nell'abitudine di capire che si crea con l'adoperare gli oggetti in rapporto ad altri, sia in collaborazione e aiuto, sia in rivalità e competizione. La mente come cosa concreta, è precisamente la capacità di comprendere le cose alla luce dell'uso che se ne fa; una mente indirizzata in senso sociale implica la capacità di comprenderle secondo l'uso a cui sono rivolte in situazioni condivise e congiunte. E in questo senso la mente è il metodo del controllo sociale.

3. Imitazione e psicologia sociale

Abbiamo già notato i difetti di una psicologia dell'apprendere che metta in certo qual modo la mente individuale nuda in contatto con oggetti fisici, e che creda che le conoscenze, le idee e le credenze vengano aumentate dalla loro azione scambievolmente. È soltanto, relativamente, da poco tempo che è stata rilevata l'influenza predominante dell'associazione

con altri esseri umani nella formazione delle disposizioni mentali e morali. Anche adesso tale associazione è trattata in genere come una specie di aggiunta a un presunto metodo di apprendimento per mezzo del contatto diretto con le cose, e come se completasse semplicemente la conoscenza del mondo fisico con la conoscenza delle persone. Il senso della nostra discussione è che questo punto di vista crea una separazione assurda e impossibile fra le persone e le cose. L'azione scambievolmente nel contatto con gli oggetti può formare abitudini di adattamento esteriore. Essa determina una attività dotata di intenzioni significative e coscienti, ma solo quando gli oggetti sono adoperati per raggiungere un risultato. E il solo modo con cui una persona può modificare la mente di un'altra consiste nell'usare condizioni fisiche, in natura o artificiali, tali da suscitare in essa un'attività corrispondente. Queste sono le nostre due conclusioni principali, cui è bene dar maggior ampiezza e applicazione, mettendole in contrasto con la teoria che usa una psicologia di relazioni cosiddette dirette degli esseri umani fra loro come aggiunta alla psicologia delle cosiddette relazioni dirette di un individuo con gli oggetti fisici. In sostanza, questa cosiddetta psicologia sociale è stata costruita sull'idea dell'imitazione. Per conseguenza discuteremo la natura e la parte che ha l'imitazione nella formazione della disposizione mentale.

Secondo questa teoria, il controllo sociale degli individui poggia sulla tendenza istintiva degli individui a imitare, a copiare le azioni degli altri. Questi ultimi servono da modelli. L'istinto di imitazione è così forte che i giovani si dedicano a conformarsi agli esempi offerti dagli altri e a riprodurli nel loro proprio tipo di condotta. Secondo la nostra teoria, ciò che qui si chiama imitazione è un nome che trae in inganno per indicare la partecipazione, insieme con altri, a un uso degli oggetti che conduca a conseguenze di interesse comune.

L'errore fondamentale nell'idea corrente di imitazione è che essa mette il carro davanti ai buoi. Scambia l'effetto con la causa. Non v'è dubbio che gli individui che formano un gruppo sociale hanno i medesimi procedimenti mentali: essi si capiscono l'un l'altro. Tendono ad agire con le stesse idee, credenze e intenzioni di controllo, se le circostanze sono simili. Guardando dal di fuori si può dire che si stanno "imitando" reciprocamente.

Questo è sufficientemente vero nel senso che stanno facendo più o meno la stessa cosa, più o meno nello stesso modo. Ma questa "imitazione" non getta alcuna luce sul perché agiscono così, ripete il fatto come spiegazione di se stesso. È una spiegazione analoga a quando si dice che l'oppio fa dormire la gente per via del suo potere ipnotico. La somiglianza oggettiva degli atti, con la soddisfazione mentale che risulta dal conformarsi agli altri, è stata battezzata col nome di imitazione. Questo fatto sociale è poi preso per una forza psicologica, che produce la somiglianza. Una notevole parte di ciò che si chiama

imitazione è semplicemente il fatto che le persone che hanno una struttura simile rispondono nello stesso modo a stimoli analoghi. Indipendentemente dall'imitazione, un uomo che è stato insultato si arrabbia e attacca chi l'ha insultato. Questa asserzione può essere controbattuta citando il fatto indubbio che questa risposta all'insulto si esplica in modi diversi in gruppi che hanno usi diversi. In un gruppo si può rispondere con pugni, in un altro con una sfida a duello, in un terzo col mostrare un indifferente disprezzo. Questo, si dice, avviene perché il modello posto per l'imitazione è diverso. Ma non c'è bisogno di parlare di imitazione. Il solo fatto che gli usi sono diversi significa che gli stessi stimoli di condotta sono diversi. L'istruzione consapevole ha la sua parte; i precedenti nel senso dell'approvazione o del biasimo hanno una vasta influenza. Ancora più efficace è il fatto che se un individuo non agisce nel modo usato dal suo gruppo viene a trovarsi letteralmente fuori di esso. Egli può associarsi agli altri su una base di intimità e di uguaglianza solo se si comporta come loro. Non si può sfuggire alla pressione derivante dal fatto che una persona è accettata nell'azione del gruppo se agisce in un dato modo, e ne è esclusa se agisce in un altro. Ciò che si chiama effetto dell'imitazione è più che altro il prodotto di un ammaestramento consapevole e dell'influenza selettiva esercitata dalle conferme e dalle ratifiche inconsce di quelli coi quali si è associati.

Supponiamo che qualcuno faccia rotolare una palla verso un bambino; questi l'afferra e la fa rotolare indietro, e il gioco continua. Qui lo stimolo non è solo la vista della palla, o di chi la fa rotolare. È la situazione, il gioco che si sta giocando. La risposta non è solamente il farla rotolare di nuovo indietro; è di farlo in modo che l'altro la possa afferrare e respingere, che il gioco possa continuare. L'esempio o modello non è l'azione dell'altra persona. Tutta la situazione richiede che ognuno adatti la sua azione in previsione di ciò che l'altro ha fatto e farà. L'imitazione può entrarci, ma la sua parte è subordinata. Il bambino ha un interesse per conto suo: vuole che continui. Allora potrà notare come l'altro afferra e tiene la palla per migliorare i propri stessi atti. Imita il mezzo di azione, non la cosa da fare o il suo scopo. E imita il mezzo perché desidera per conto suo, come parte della sua propria iniziativa, di prendere parte effettiva al gioco. Si consideri solamente come il bambino sia completamente dipendente, fin dai suoi primi giorni, dall'adattare i suoi atti a quelli degli altri se vuol riuscire nei suoi intenti, e si vedrà che vantaggio gli viene dal comportarsi come gli altri e dallo sviluppare la comprensione di questo comportamento per potersi conformare. L'impulso alla conformità delle azioni che proviene da questa fonte è così grande che è assolutamente superfluo appellarsi all'imitazione.

Insomma l'imitazione del fine disgiunta dall'imitazione dei mezzi che aiutano a raggiungere il fine è cosa transitoria e superficiale, che lascia poca traccia sulle disposizioni dell'individuo. Gli idioti sono particolarmente portati a questo genere di imitazione; essa agisce sugli atti esterni ma non sul significato della loro esecuzione. Quando vediamo i bambini impegnati in questo genere di scimmiottamento, invece di incoraggiarli, come faremmo se fosse un mezzo importante di controllo sociale, in genere li rimproveriamo chiamandoli scimmie o pappagalli. L'imitazione dei mezzi di esecuzione è d'altra parte un atto intelligente. Implica attenta osservazione, e una selezione giudiziosa di ciò che può aiutare a fare meglio qualcosa che già si stia cercando di fare. Adoperato a uno scopo, l'istinto imitativo, come qualsiasi altro istinto, può diventare un fattore nello sviluppo dell'azione effettiva.

Questa digressione perciò dovrebbe avere l'effetto di rinforzare la conclusione che il vero controllo sociale significa la formazione di una certa disposizione mentale; un modo di capire gli oggetti, gli eventi e le azioni che ci permetta di partecipare efficacemente alle attività associate. Solo la frizione generata dalla resistenza che si incontra negli altri porta all'idea che ciò avvenga forzando una linea di azione contraria alle inclinazioni naturali.

Solo se si manca di tener conto di quelle situazioni nelle quali le persone sono vicendevolmente impegnate (o interessate ad agire le une in risposta alle altre) si è portati a considerare l'imitazione come l'agente principale nel promuovere il controllo sociale.

4. Alcune applicazioni all'educazione

Perché un gruppo allo stato selvaggio perpetua questo stato e un gruppo civile la civiltà? Senza dubbio la prima risposta che ci viene in mente è perché i selvaggi sono selvaggi; esseri di intelligenza limitata e forse deficitari in fatto di senso morale. Ma studi attenti hanno messo in dubbio che le loro capacità innate siano di molto inferiori a quelle dell'uomo civile, e hanno provato che le differenze innate non sono sufficienti a spiegare la differenza di cultura. In un certo senso la mente dei popoli selvaggi è un effetto piuttosto che una causa delle loro istituzioni arretrate. Le loro attività sociali sono tali da restringere il raggio dei loro interessi e perciò da limitare gli stimoli di sviluppo mentale. Anche rispetto agli oggetti che rientrano nel loro campo di attenzione, i costumi sociali primitivi tendono ad arrestare l'osservazione e l'immaginazione su aspetti che non stimolano lo sviluppo intellettuale. La mancanza di controllo delle forze naturali significa che un numero esiguo di oggetti naturali rientrano nella condotta associata. Solo un piccolo numero di risorse naturali sono utilizzate, e anche queste non sono sfruttate per quel che valgono. Il progresso della civiltà comporta

che un maggior numero di forze e oggetti naturali è stato trasformato in strumenti di azione, in mezzi per arrivare ai fini. Alla base non ci sono tanto capacità superiori, quanto stimoli superiori che risvegliano e dirigono le nostre capacità. Il selvaggio ha a che fare specialmente con stimoli rudimentali; noi abbiamo degli stimoli carichi.

Le condizioni naturali che erano all'origine indifferenti agli sforzi umani sono state da questi trasformate. Ogni pianta o animale addomesticato, ogni strumento, ogni utensile, ogni congegno, ogni oggetto fabbricato, ogni decorazione estetica, ogni opera d'arte significa una trasformazione di condizioni già ostili o indifferenti alle attività umane caratteristiche, in condizioni amiche e favorevoli. Poiché le attività dei bambini sono oggi controllate da questi stimoli selezionati e carichi, i bambini possono traversare nel breve corso di una vita ciò che la razza ha raggiunto solo in lunghe ere tormentate. Si mettono in mano ai bimbi carte il cui valore è di molto cresciuto per il fatto di esser carico di tutti i successi già conseguiti.

Stimoli determinanti una risposta economica ed efficace, come il nostro sistema di strade e di mezzi di trasporto, il nostro facile comando del calore, della luce e dell'elettricità, le nostre macchine e apparecchi già pronti per ogni uso, non costituiscono una civiltà, né da soli né nel loro insieme. Ma l'uso che se ne fa rappresenta la civiltà e non ci può essere uso senza l'oggetto da usare. Il tempo che altrimenti sarebbe necessariamente dedicato a strappare i mezzi di sussistenza da un ambiente ostile, e ad assicurarsi una precaria protezione contro le sue intemperie, viene reso libero. Viene trasmesso un insieme di conoscenze la cui legittimità è garantita dal fatto che gli strumenti materiali in cui s'incarna conducono a risultati che quadrano con gli altri fatti della natura. Così queste applicazioni dell'arte forniscono una protezione, e forse la nostra protezione principale, contro una recrudescenza di quelle credenze superstiziose, di quei miti fantastici e di quelle immaginazioni sterili intorno alla natura che hanno assorbito il meglio del potere intellettuale del passato. Se aggiungiamo un altro fattore, cioè che queste applicazioni non siano solamente adoperate ma lo siano nell'interesse di una vera vita condivisa in comune, esse diventano le risorse positive della civiltà. Se la Grecia, con appena un decimo delle nostre risorse materiali, ha percorso un cammino intellettuale e artistico di grande nobiltà, è perché la Grecia ha adoperato a scopi sociali le poche risorse che aveva.

Ma qualunque sia la situazione, di barbarie o di civiltà, di controllo stentato di forze fisiche o di asservimento parziale a un meccanismo non ancora reso tributario di un'esperienza condivisa, le cose, via via che entrano in azione, forniscono le condizioni educative della vita giornaliera e dirigono la formazione delle disposizioni mentali e morali.

L'educazione programmata comporta, come abbiamo già visto, un ambiente specialmente selezionato, e la selezione è fatta sulla base dei materiali e del metodo che promuovono specificamente la crescita nella direzione desiderata. Poiché il linguaggio rappresenta quella fra le condizioni fisiche che è stata maggiormente trasformata negli interessi della vita sociale (oggetti fisici che hanno perso la loro qualità originale diventando strumenti sociali), è giusto che la lingua abbia una parte importante in confronto ad altri strumenti. È la lingua che ci porta a condividere in un certo modo l'esperienza umana passata, allargando e arricchendo l'esperienza del presente. Ci è reso possibile, simbolicamente e immaginativamente, di anticipare situazioni. In mille modi il linguaggio condensa i significati che registrano risultati sociali e presagiscono sviluppi sociali. Esso rappresenta una porzione talmente rilevante di ciò che vale nella vita, che le parole "analfabeta" e "ineducato" son diventate quasi sinonimi.

L'insistenza della scuola su questo particolare strumento ha però i suoi pericoli; non teorici ma rivelati dalla pratica. Perché, malgrado l'insegnare riversando semplicemente cognizioni nella mente dell'allievo e l'imparare assorbendo passivamente siano universalmente condannati, questi sistemi in pratica continuano a prevalere? Un principio quasi altrettanto spesso violato in pratica, quanto ammesso in teoria, è che l'educazione non è un problema di dire e lasciarsi dire, ma un processo attivo e costruttivo. Questa deplorabile situazione è forse dovuta al fatto che la dottrina stessa è semplicemente "detta"? È predicata, è insegnata, ci si scrive sopra. Ma la sua attuazione pratica esige che l'ambiente scolastico sia fornito di organi destinati al "fare", di strumenti e materiale fisico in una quantità che è difficile raggiungere. Essa richiede che i metodi di istruzione e di amministrazione siano modificati in modo da permettere e assicurare occupazioni dirette e continue con le cose. Non già che debba diminuire l'uso della lingua come risorsa educativa; ma il suo impiego dovrebbe essere reso più vitale e redditizio col porlo nella sua connessione normale con le attività condivise. "Queste cose dovrete aver fatto e queste altre non avreste dovuto omettere"². E per la scuola "queste cose" sono il patrimonio degli strumenti necessari per un'attività cooperativa o congiunta.

Poiché quando le scuole si allontanano dai fattori educativi che agiscono nell'ambiente extra-scolastico, esse sostituiscono necessariamente uno spirito libresco, pseudo-intellettuale allo spirito sociale. Indubbiamente i bambini vanno a scuola per imparare, ma è ancora da dimostrare che l'insegnamento sia più adeguato quando vien concepito come

² Matteo, XXIII 23

qualcosa di consapevolmente separato. Un tal punto di vista è un impedimento al formarsi di una coscienza sociale attraverso un'attività comune; pertanto, per interesse e valori, lo sforzo per l'insegnamento isolato intellettuale contraddice al suo stesso scopo. Possiamo ottenere attività motoria o eccitazione sensoria tenendo un individuo appartato, ma non possiamo fargli capire in tal modo il significato che hanno le cose nella vita di cui egli fa parte. Possiamo ottenere un'abilità tecnica specializzata in algebra, latino o botanica, ma non il genere di intelligenza che dirige l'abilità a fini utili. Solo impegnandosi in un'attività in comune, dove l'uso che fa una persona dei materiali e degli strumenti si riferisce consapevolmente all'uso che altre persone fanno delle loro capacità e strumenti, si riuscirà a dirigere la disposizione in senso sociale.

Capitolo IV: *L'educazione come crescita*

1. Le condizioni della crescita

Nel dirigere le attività dei giovani la società determina il proprio avvenire, nell'atto in cui determina quello di questi giovani. Poiché essi costituiranno la società del periodo successivo, la natura di quest'ultimo assumerà in larga misura la direzione che è stata data alle attività dei bambini nel periodo precedente. Questo accumularsi dinamico di azione verso un risultato più tardo è ciò che intendiamo per "crescita".

La prima condizione della crescita è l'im maturità. Può sembrare una semplice banalità dire che un essere può svilupparsi solo in un punto nel quale non è sviluppato. Ma il prefisso "im-" nella parola "im maturità" significa qualcosa di positivo, non una semplice assenza o mancanza. È da notare che i termini "capacità" e "potenzialità" hanno un doppio significato, uno positivo e uno negativo. La capacità può denotare la semplice ricettività, come la capacità di una misura da un litro. Per potenzialità possiamo intendere uno stato semplicemente dormiente o quiescente: la capacità di diventare qualcos'altro sotto un'influenza esterna. Ma per capacità intendiamo anche abilità, potere; e per potenzialità intendiamo anche potenza, forza. Ora quando diciamo che l'im maturità significa la possibilità di crescere, non ci riferiamo all'assenza di potenza che può esistere più tardi; esprimiamo una forza positivamente presente: l'abilità a svilupparsi.

La nostra tendenza a considerare l'im maturità come una semplice mancanza, e la crescita come qualcosa che colma la distanza fra l'im maturo e il maturo, è dovuta al fatto che si guarda l'infanzia non intrinsecamente, ma comparativamente. La trattiamo

semplicemente come una privazione perché la misuriamo con la norma fissa dell'uomo adulto. Questo fissa l'attenzione su ciò che il bambino non ha e non avrà sino a che non diventerà uomo. Questo punto di vista comparativo è abbastanza legittimo per certi lati, ma se lo consideriamo definitivo ci si deve chiedere se non ci rendiamo colpevoli di un eccesso di presunzione. Se i bambini potessero esprimersi articolatamente e sinceramente, lo presenterebbero diversamente, e vi è eccellente autorità adulta a favore dell'opinione che per certi fini intellettuali e morali gli adulti devono diventare come fanciulli.

La gravità di riguardare le possibilità dell'essere immaturo come uno stato negativo diventa evidente se riflettiamo che così si pone un fine statico come norma e ideale. Il compimento della crescita è assunto come crescita compiuta; cioè una non crescita, qualcosa che non cresce più. La vanità dell'assunto risalta nel fatto che ogni adulto si risente quando gli si rinfaccia di non aver più possibilità di crescita; e quando vede che queste gli sono precluse lamenta il fatto come una perdita, invece di adagiarsi su ciò che ha raggiunto come su una adeguata manifestazione di potere. Perché una misura diversa per il bambino e per l'uomo?

L'immatunità, se considerata in assoluto invece che comparativamente, designa una forza o abilità positiva: il potere di crescere. Non abbiamo bisogno di estrarre o ricavare attività positive dai bambini, come dicono alcune dottrine educative. Dove c'è vita vi sono già attività ferventi e appassionate. Esse non subiscono, ma determinano la crescita. L'aspetto positivo e costruttivo della possibilità dà la chiave per capire i due tratti principali dell'immatunità, la dipendenza e la plasticità. Sembra assurdo parlare della dipendenza come di qualcosa di positivo e ancor più assurdo parlarne come di un potere. Eppure, se la dipendenza si riducesse a impotenza non potrebbe esistere alcuno sviluppo. Un essere impotente deve essere per sempre portato dagli altri. Il fatto che la dipendenza è accompagnata dalla crescita in abilità, e non da un ricadere sempre più nel parassitismo, suggerisce che è già qualcosa di costruttivo. Trovarsi sempre protetti da altri non promuoverebbe la crescita, poiché questo non farebbe che erigere un muro intorno all'impotenza. Di fronte al mondo fisico il bimbo è impotente. Alla nascita, e per molto tempo dopo, gli manca il potere di farsi strada fisicamente, di vivere. Se dovesse farlo autonomamente, non sopravviverebbe nemmeno un'ora. Da questo lato la sua impotenza è quasi completa. I piccoli delle bestie sono immensamente superiori a lui. Egli è fisicamente debole e incapace di adoperare le forze che ha, per lottare con l'ambiente fisico.

Il carattere assoluto di questa impotenza suggerisce però qualche potere compensativo. L'abilità relativa dei piccoli degli animali ad adattarsi abbastanza bene alle

condizioni fisiche fin dai primi tempi suggerisce il fatto che la loro vita non è intimamente collegata con la vita di chi sta loro intorno. Sono obbligati per così dire ad avere delle doti fisiche perché privi di doti sociali. I piccoli degli uomini invece possono permettersi la loro incapacità fisica proprio a cagione della loro capacità sociale. Talvolta ne parliamo e pensiamo come se si trovassero per caso fisicamente in un ambiente sociale; come se le forze sociali esistessero esclusivamente negli adulti che si occupano di loro ed essi invece fossero esseri che ricevono passivamente. Se si dicesse che i bambini stessi sono dotati di un meraviglioso potere di assicurarsi l'attenzione cooperativa degli altri, si penserebbe che intendiamo dire in altre parole che gli altri sono meravigliosamente attenti ai bisogni dei bambini. Ma l'osservazione mostra che i bambini sono magnificamente attrezzati per i rapporti sociali. Pochi adulti conservano tutta l'abilità sensibile e flessibile dei bambini a vibrare all'unisono con gli atteggiamenti e le azioni di chi sta loro intorno. La mancanza di attenzione accordata alle cose fisiche (conseguenza dell'incapacità di controllarle) è accompagnata da una intensificazione corrispondente di interesse e attenzione per le azioni delle persone. Il meccanismo innato del bambino e i suoi impulsi tendono a una facile responsività sociale. L'asserzione che i bambini prima dell'adolescenza sono egocentrici, anche se fosse vera, non contraddirebbe la verità di quanto ho detto. Indicherebbe semplicemente che la loro responsività sociale è da essi adoperata a proprio favore e non a favore degli altri. Ma invece l'asserzione è falsa. I fatti citati per dimostrare il puro egoismo dei bambini, in realtà mostrano l'intensità e l'immediatezza con la quale vanno al loro scopo. Se gli scopi sembrano meschini ed egoistici agli adulti, è solo perché gli adulti (in virtù di mezzi altrettanto egoistici al tempo loro) hanno già raggiunto questi scopi, che di conseguenza hanno cessato di interessarli. Quasi tutto il restante cosiddetto egoismo innato dei bambini è per lo più un egoismo che contrasta quello dell'adulto. A un adulto troppo assorto nei suoi affari per interessarsi di quelli dei bambini, questi ultimi sembrano certo esageratamente assorti nei loro affari.

Da un punto di vista sociale, la dipendenza denota un potere piuttosto che una debolezza; implica un'interdipendenza. Vi è sempre il pericolo che se l'indipendenza personale aumenta, diminuisca la capacità sociale dell'individuo. Renderlo più indipendente può renderlo bastante a se stesso; può portare a indifferenza e distanza. Spesso rende un individuo così insensibile nei suoi rapporti con gli altri da sviluppare l'illusione che egli sia veramente capace di stare da sé e agire da solo; questa è una forma non definita di pazzia responsabile di una gran parte delle sofferenze rimediabili del mondo.

L'adattabilità specifica alla crescita della creatura immatura costituisce la sua plasticità. Si tratta di cosa assai diversa dalla plasticità del mastice o della cera; non è la capacità di cambiare di forma secondo la pressione esterna. È più simile alla elasticità flessibile con la quale alcuni si uniformano al loro ambiente pur mantenendo la loro propria inclinazione. Ma è qualcosa di più profondo. È essenzialmente l'abilità di imparare dall'esperienza; il potere di trattenere da un'esperienza qualcosa che serva per lottare con le difficoltà di una situazione successiva. Il che significa il potere di modificare le azioni in base ai risultati di precedenti esperienze, il potere di sviluppare le disposizioni. Senza di ciò è impossibile acquisire delle abitudini.

È un fatto noto che i piccoli degli animali superiori, e specialmente quelli degli uomini, devono imparare a utilizzare le loro reazioni istintive. L'essere umano nasce con un maggior numero di tendenze istintive rispetto agli altri animali. Ma gli istinti degli animali si perfezionano per l'azione conveniente poco dopo la nascita, mentre la maggior parte di quelli del piccolo dell'uomo sono, così come sono, di poco conto. Una specifica capacità innata di adattamento assicura un'efficienza immediata, ma come un biglietto ferroviario è valida solo per il viaggio di andata. Un essere che per adoperare gli occhi, le orecchie, le mani e le gambe deve sperimentare combinazioni diverse delle loro reazioni, raggiunge un controllo flessibile e variato. Un pulcino, per esempio, becca per benino il suo cibo poche ore dopo la nascita. Ciò significa che la coordinazione definitiva delle attività degli occhi per vedere e del capo e del corpo per beccare si è perfezionata in pochi tentativi. Per un bambino ci vogliono circa sei mesi per coordinare il gesto di tendere la mano con le sue attività visive; per potere cioè giudicare se può raggiungere un oggetto che vede, e in che modo esattamente procedere per farlo. Ne risulta che il pulcino è limitato dalla perfezione relativa della sua capacità originale. Il bambino ha il vantaggio della moltitudine di reazioni istintive in abbozzo e delle esperienze che le accompagnano, anche se si trova in temporaneo svantaggio perché esse si intersecano. Quando si impara una azione, invece di trovarla già pronta, si impara necessariamente a variarne i fattori, a farne diverse combinazioni, secondo il variare delle circostanze. Una possibilità di progresso si apre col fatto che imparando un atto, si sviluppano dei metodi che serviranno in altre situazioni. Ancora più importante è il fatto che l'essere umano acquista l'abitudine di imparare. Impara a imparare.

L'importanza per la vita umana dei due fatti della dipendenza e del controllo variabile è stata riassunta nella dottrina del significato dell'infanzia prolungata. Questo prolungamento è importante tanto dal punto di vista dei membri adulti del gruppo quanto da

quello dei giovani. La presenza di esseri che dipendono e imparano è uno stimolo per l'allevamento e l'affetto. Il bisogno di cure costanti e continue costituì probabilmente l'impulso principale a trasformare convivenze temporanee in unioni permanenti. Certamente è stato determinante nel generare abitudini di amorevole e affettuosa vigilanza, quell'interesse costruttivo nel benessere altrui che è essenziale alla vita associata. Dal punto di vista intellettuale, questo sviluppo morale ha significato l'introduzione di molti altri oggetti di attenzione, ha stimolato la previdenza e i progetti per l'avvenire. Così si compie l'influenza reciproca. La sempre maggiore complessità della vita sociale richiede un'infanzia più lunga, che assicuri il tempo sufficiente ad acquisire le capacità necessarie; questo prolungamento della dipendenza significa un prolungamento della plasticità o potere di acquisire tipi di controllo nuovi e diversi. E perciò determina una nuova spinta al progresso sociale.

2. Le abitudini come espressione della crescita

Abbiamo già notato che la plasticità è la capacità di conservare e di portare con sé dalle esperienze precedenti dei fattori che modificano le attività successive. Questo significa la capacità di acquistare abitudini, o sviluppare disposizioni determinate. Dobbiamo ora considerare i tratti salienti delle abitudini. In primo luogo un'abitudine è una forma di abilità esecutiva, di efficienza in azione. Abitudine significa capacità di usare delle condizioni naturali come mezzo per ottenere un fine. È un controllo attivo dell'ambiente attraverso il controllo degli organi dell'azione. Forse siamo portati a insistere troppo sul controllo del corpo a scapito di quello dell'ambiente. Pensiamo al camminare, al parlare, al suonare il pianoforte, all'abilità specializzata del disegnatore, del chirurgo, del costruttore di ponti, come se fossero semplicemente facilità, destrezza e accuratezza da parte dell'organismo. Si tratta anche di questo, naturalmente, ma la misura del valore di queste qualità si trova nel controllo economico e concreto dell'ambiente che esse assicurano. Essere capaci di camminare vuol dire avere a disposizione certe proprietà della natura; e questo si può dire di tutte le altre abitudini.

Più d'uno definisce educazione l'acquisizione di quelle abitudini in virtù delle quali l'individuo si adatta al suo ambiente. Questa definizione esprime un aspetto basilare della crescita. Ma è essenziale che l'adattamento sia inteso nel suo senso attivo di controllo dei mezzi per raggiungere certi scopi. Se pensiamo a un'abitudine soltanto come a un cambiamento provocato nell'organismo, ignorando il fatto che questo cambiamento consiste nell'abilità di effettuare cambiamenti successivi nell'ambiente, saremmo portati a pensare all' "adattamento" come a un conformarsi all'ambiente nello stesso modo in cui la cera si

conforma al sigillo che la comprime. Si pensa all'ambiente come a cosa fissa, che provvede nella sua fissità al fine e al tipo dei cambiamenti che avvengono nell'organismo; l'adattamento non sarebbe che un conformarsi a questa fissità di condizioni esterne. L'abitudine come assuefazione è senz'altro cosa relativamente passiva; ci abituiamo al nostro ambiente circostante, ai nostri abiti, scarpe, guanti, al clima, finché è abbastanza costante, ai nostri compagni giornalieri ecc. Un tratto saliente di questo genere di assuefazioni è la conformità all'ambiente, è l'operarsi di un cambiamento nell'organismo senza intervento dell'abilità di modificare l'ambiente. A parte il fatto che non è in nostro potere trasformare i caratteri di tale genere di adattamenti (che potrebbe chiamarsi accomodamento, per distinguerlo dagli adattamenti attivi) in abitudini di servirci attivamente del nostro ambiente, vale la pena di notare due aspetti dell'assuefazione. In primo luogo ci abituiamo alle cose al nostro primo servirci di esse.

Consideriamo l'abituarsi a una città nuova. Da principio vi sono stimoli eccessivi, e reazioni eccessive e male adattate. Gradualmente vengono selezionati alcuni stimoli per via della loro rilevanza, mentre altri si attenuano. Possiamo dire che o non vi rispondiamo più o, con più verità, che abbiamo realizzato una risposta permanente, un equilibrio di adattamento. In secondo luogo ciò vuol dire che questo adattamento definitivo fornisce lo sfondo sul quale si realizzano gli adattamenti specifici, via via che se ne presenta l'occasione. Non ci interessiamo mai di cambiare tutto l'ambiente; vi è molto che ammettiamo senz'altro e che accettiamo così com'è. Su questo sfondo le nostre attività convergono su alcuni punti in uno sforzo di introdurre dei cambiamenti desiderati. Assuefazione è perciò il nostro adattarci a un ambiente che per il momento non ci interessa modificare, e che fornisce la leva alle nostre abitudini attive.

Insomma, l'adattamento è altrettanto un adattamento dell'ambiente alle nostre proprie attività quanto delle nostre attività all'ambiente. Una tribù selvaggia riesce a vivere in un deserto. Vi si adatta. Ma il suo adattamento implica un massimo di accettazione, tolleranza, sopportazione delle cose come sono, un massimo di acquiescenza passiva, e un minimo di controllo attivo, di assoggettamento all'uso. Entra in scena un popolo civile e anch'esso si adatta. Introduce l'irrigazione; cerca nel resto del mondo le piante e gli animali che possono prosperare in quelle condizioni; migliora, con attenta selezione, quelli che già vi si trovano. Di conseguenza il deserto fiorisce come una rosa. Il selvaggio si è solamente abituato; l'uomo civile ha delle abitudini che trasformano l'ambiente.

L'importanza dell'abitudine però non si riduce alla sua fase esecutiva e del primo impulso. Oltre che un miglioramento in economia, facilità, ed efficienza d'azione, significa

anche il formarsi di certe disposizioni intellettuali ed emotive. Qualsiasi abitudine indica un'inclinazione, una preferenza attiva e una scelta delle condizioni in cui essa si esercita. Un'abitudine non aspetta, come Micawber³, per entrare in azione, il comparire di uno stimolo; cerca attivamente le occasioni per passare all'azione piena. Se il suo manifestarsi è indebitamente ostacolato, l'inclinazione si manifesta con l'irrequietezza e un intenso desiderio. Un'abitudine comporta altresì una certa disposizione intellettuale. Dove c'è l'abitudine c'è anche la conoscenza dei materiali e degli strumenti ai quali si applica l'azione. Vi è un modo determinato di capire le situazioni nelle quali agiscono le abitudini. Modi di pensare, di osservare e di riflettere rientrano come forme di abilità e di aspirazione nelle abitudini che fanno di un uomo un ingegnere, un architetto, un medico o un commerciante. Nelle forme di lavoro meccanico, i fattori intellettuali sono minimi proprio perché le abitudini implicate non sono di un alto grado. Ma vi sono abitudini di giudicare e ragionare proprio come di maneggiare uno strumento, e di dipingere un quadro o di condurre un esperimento.

Queste asserzioni sono però delle sottovalutazioni. Le abitudini mentali implicate nelle abitudini dell'occhio e della mano attribuiscono a queste ultime la loro importanza. Soprattutto l'elemento intellettuale in un'abitudine ne stabilisce la relazione, articola l'abitudine stessa per un uso vario ed elastico e perciò ne permette una "crescita" continua. Parliamo di abitudini fisse. Ebbene, l'espressione può significare poteri così ben stabiliti che il loro possessore li abbia sempre pronti come risorse quando ne abbia bisogno. Ma questa espressione indica anche modi abituali privi di freschezza, di originalità e di larghezza di idee. La fissità dell'abitudine può significare che qualcosa ha un potere fisso su di noi invece di avere noi un potere fisso sulle cose. Questo fatto spiega due punti della comune nozione di "abitudini": la loro identificazione con modi di azione meccanici ed esterni, non implicanti un atteggiamento mentale e morale, e la tendenza a dar loro un significato deterioro, a identificarle con "cattive abitudini". Molti sarebbero sorpresi di sentir chiamare abitudini la propria attitudine alla professione scelta, e considererebbero come tipici casi di abitudine il loro uso del tabacco, dell'alcool o del turpiloquio. Un'abitudine è per loro qualcosa che ha un potere su di loro, qualcosa che non è facile eliminare anche se il senno lo condanna.

Le abitudini si riducono a modi abitudinari di agire oppure degenerano in modi di agire dei quali siamo tanto più schiavi quanto più l'intelligenza è disgiunta da essi. Le abitudini che si subiscono sono scovre di pensiero; le "cattive" abitudini sono talmente separate dalla ragione che finiscono col trovarsi al punto opposto delle conclusioni cui giungono la

³ Personaggio del *David Copperfield* di Charles Dickens.

deliberazione e la decisione consapevole. Come abbiamo visto, l'acquisizione delle abitudini è dovuta a una plasticità originaria delle nostre nature; alla nostra abilità di variare le risposte finché non abbiamo trovato un modo di agire appropriato ed efficiente. Le abitudini che si subiscono e quelle che ci possiedono, invece di esser noi a possedere loro, sono abitudini che fanno cessare la plasticità. Segnano la fine del potere di variare. Non vi può esser dubbio sulla tendenza della plasticità organica, della base fisiologica di diminuire col crescere degli anni. L'agire istintivamente mobile e ansiosamente variato dell'infanzia, l'amore di nuovi stimoli e nuovi sviluppi, trapassa troppo facilmente in "assestamento", che attesta avversione per il cambiamento e riposo sui traguardi raggiunti. Solo un ambiente che assicuri il pieno uso dell'intelligenza nel processo di formazione delle abitudini può contrapporsi a questa tendenza. Naturalmente lo stesso solidificarsi delle strutture organiche agisce su quelle fisiologiche che interessano l'attività del pensiero. Ma già questo fatto attesta il bisogno di cure costanti per assicurarsi che dalla funzione dell'intelligenza si tragga il massimo rendimento. Il metodo miope che si appoggia sulla "routine" meccanica e sulla ripetizione, per ottenere un'esterna efficienza di abitudini, destrezza motoria senza accompagnamento di pensiero, sta ad attestare che l'ambiente diventa un processo progressivo di soffocamento della crescita.

3. Portata educativa del concetto di sviluppo

Finora in questo capitolo abbiamo parlato poco di educazione, essendoci intrattenuti sulle condizioni e implicazioni della crescita. Se le nostre conclusioni sono fondate è ovvio che portano con sé determinate conseguenze educative. Quando si dice che l'educazione è sviluppo, tutto dipende da come si intende lo sviluppo. La nostra conclusione netta è che la vita è sviluppo, e che svilupparsi, crescere, è vita. Tradotto nei suoi equivalenti educativi, questo significa che: a) il processo educativo non ha altro scopo che se stesso: è il suo proprio scopo; b) il processo educativo è processo di continua riorganizzazione, ricostruzione, trasformazione.

Lo sviluppo, quando è interpretato in base al paragone fra i tratti speciali del bambino e la vita dell'adulto, significa l'indirizzare le capacità in canali speciali: la formazione di abitudini che implicano abilità esecutiva, determinatezza di interessi, e oggetti specifici di osservazione e di pensiero. Ma il punto di vista comparativo non è definitivo. Il bambino ha dei poteri specifici e ignorarli significa deformare o impedire lo sviluppo degli organi dai quali dipende la sua crescita. L'adulto usa dei suoi poteri per trasformare il suo ambiente, dando luogo in tal modo a nuovi stimoli che ridirigono i suoi poteri e ne assicurano l'ulteriore

sviluppo. Ignorare questo fatto significa sviluppo arrestato, accomodamento passivo. In altre parole, tanto il bambino normale quanto l'adulto normale sono occupati a crescere. La differenza fra essi non è la differenza fra crescita e non-crescita, ma fra i modi di crescere che si differenziano a seconda delle diverse condizioni. Riguardo allo sviluppo di quei poteri che hanno da contendere con specifici problemi scientifici ed economici, si può dire che il bambino dovrebbe crescere in virilità. Riguardo alla curiosità spontanea, alla responsività incorrotta, alla apertura di mente, si può dire che l'adulto dovrebbe crescere in infantilità. Un'asserzione è vera quanto l'altra.

Le tre idee che abbiamo criticato, vale a dire la concezione dell'im maturità come pura privazione, l'adattamento statico a un ambiente fisso, e la rigidità delle abitudini, sono tutte connesse con un'idea falsa circa la crescita e lo sviluppo, che cioè essi siano un movimento verso un fine fisso. Si concepisce il crescere come avente un fine, mentre esso è un fine. A queste tre idee sbagliate conseguono questi effetti: non si tiene conto dei poteri istintivi o innati dei bambini; si rinuncia a sviluppare l'iniziativa quando si tratta di fronteggiare situazioni nuove; si insiste indebitamente su esercizi e altri sistemi che procurano un'abilità automatica a scapito della percezione personale. In tutti i casi, l'ambiente degli adulti è accettato come modello per il bambino. Egli deve essere elevato fino a esso.

Gli istinti naturali o sono trascurati, o sono trattati come impicci, come tratti molesti da eliminare, o almeno da condurre a conformarsi a norme esterne. Dacché la conformità è la meta, ciò che è distintamente individuale in un giovane viene scartato, o considerato come fonte di malanno o di anarchia. La conformità è concepita come equivalente all'uniformità. Ne conseguono mancanza di interesse per il nuovo, avversione al progresso, e timore dell'incerto e dell'ignoto. Poiché lo scopo della crescita è al di fuori e al di là del processo del crescere, bisogna ricorrere ad agenti esterni per provocare un movimento verso di esso. Ogni volta che si stigmatizza un metodo di educazione come meccanico, si può essere certi che è stata esercitata una pressione esterna per raggiungere uno scopo esterno.

Poiché in realtà non vi è niente a cui la crescita sia relativa se non una crescita ulteriore, non c'è nulla a cui sia subordinata l'educazione se non una maggiore educazione. È un luogo comune dire che l'educazione non deve cessare quando si lascia la scuola.

Il nocciolo di questo luogo comune è che lo scopo dell'educazione scolastica è di provvedere alla continuazione dell'educazione con l'organizzare i poteri che assicurano la crescita. L'inclinazione a imparare dalla vita stessa e a rendere le condizioni del vivere tali che ognuno sia in grado di imparare nel corso stesso del vivere è il più bel prodotto della scuola.

Se rinunciamo al tentativo di definire l'im maturità per mezzo di paragoni fissi con quanto hanno conseguito gli adulti, siamo obbligati a rinunciare al pensiero che essa denoti assenza di tratti auspicabili. Se abbandoniamo quest'idea siamo anche costretti a rinunciare alla nostra abitudine di pensare all'istruzione come a un metodo che colma questa mancanza, versando le conoscenze in un vuoto mentale e morale che attenda di essere riempito. Poiché vita significa crescita, una creatura vivente vive altrettanto effettivamente in uno stadio come in un altro, con la stessa pienezza intrinseca e le stesse assolute esigenze. Ne consegue che educare vuol dire assumersi il compito di fornire le condizioni che assicurino la crescita o l'adeguatezza della vita, indipendentemente dall'età. Guardiamo dapprima con impazienza all'im maturità, considerandola qualcosa che deve essere superato al più presto. Poi l'adulto formato da questi metodi educativi con rimpianto impaziente rivolge lo sguardo all'infanzia e alla gioventù, come a una scena di occasioni mancate e di capacità sprecate. Questa situazione piena d'ironia perdurerà fino a che non si riconoscerà che la vita ha la sua intrinseca qualità e che il problema dell'educazione riguarda questa qualità.

La consapevolezza che la vita è crescita ci protegge dalla cosiddetta idealizzazione dell'infanzia, che in fondo non è che pigra indulgenza. La vita non va identificata con ogni atto e interesse superficiale. Anche se non è sempre facile distinguere se ciò che sembra solo un gingillarsi superficiale sia il segno di qualche potere nascente e non ancora addestrato, dobbiamo ricordare che le manifestazioni non devono essere accettate come fini a se stesse. Sono segni di una crescita potenziale. Devono essere trasformate in mezzi di sviluppo, capaci di far progredire il potere, e non devono essere favorite o coltivate per se stesse. Un'attenzione eccessiva ai fenomeni superficiali (si tratti di rimproveri, o di incoraggiamenti) può portare alla loro fissazione e perciò a uno sviluppo interrotto. Verso dove muovono gli impulsi, non che cosa sono stati, è ciò che importa a genitori e maestri. Il vero principio del rispetto per l'im maturità non può essere meglio espresso che con le parole di Emerson: "Rispetta il bambino. Non esser troppo il suo genitore. Non invadere la sua solitudine. Ma sento rispondere a questi suggerimenti con deplorazioni: Vorreste in verità gettare le redini della disciplina pubblica e privata; vorreste abbandonare il bambino al folle impulso delle sue stesse passioni e capricci, e chiamare questa anarchia rispetto per la natura del bambino? Io rispondo: Rispettate il bambino, rispettate lo fino alla fine, ma rispettate anche voi stessi... I due punti nell'educazione di un ragazzo sono: mantenere il suo naturale ed eliminare tutto il resto; mantenere il suo naturale ma far cessare il baccano, le impertinenze e gli scherzi rozzi; mantenere la sua natura e armarla con la conoscenza

nella direzione verso la quale punta". E, come Emerson va avanti a dimostrare, questa reverenza per i bambini e i giovani, invece di aprire una facile strada agli educatori, "implica insieme immenso sacrificio di tempo, di pensiero, della vita stessa del maestro. Richiede tempo, addestramento, penetrazione, occasioni favorevoli, tutte le grandi lezioni e gli aiuti di Dio; e il solo pensare di ricorrere ad essa attesta carattere e profondità".

Capitolo VII: *Il concetto democratico nell'educazione*

Ci siamo occupati essenzialmente fin qui, salvo qualche accenno sporadico, dell'educazione come può esistere in qualsiasi gruppo sociale. Dobbiamo ora spiegare le differenze di spirito, materiale e metodo che i diversi tipi di vita collettiva comportano quanto all'educazione. Dire che l'educazione è una funzione sociale che assicura la formazione e lo sviluppo degli immaturi per mezzo della loro partecipazione alla vita del gruppo al quale appartengono significa affermare che l'educazione varia con il tipo di vita che predomina nel gruppo. Ed è vero in particolare che una società, che non solo cambia, ma che ha come ideale un cambiamento che la migliori, avrà norme e metodi di educazione diversi da quella che mira solamente alla perpetuazione dei suoi costumi. Per rendere le idee generali che abbiamo esposto applicabili alla nostra propria pratica educativa è necessario perciò chiarire meglio la natura della vita sociale attuale.

1. Quel che implica l'associazione umana

"Società" non è che una sola parola, ma rappresenta molte cose. Gli uomini si associano in tanti modi diversi e per tante diverse ragioni. Un uomo è interessato in una moltitudine di gruppi diversi, nei quali le persone a lui associate possono essere del tutto differenti. Spesso sembra che tali gruppi non abbiano niente in comune eccetto il fatto di essere modi di vita associata. Entro ogni organizzazione sociale più vasta vi sono numerosi gruppi minori; non solo suddivisioni politiche, ma associazioni industriali, scientifiche, religiose. Vi sono partiti politici con diverse mire, circoli sociali, cricche, bande, corporazioni, gruppi strettamente uniti da legami di sangue, e così via in numero infinito. In molti stati moderni e in alcuni stati antichi, vi è gran diversità di popolazione, di lingua, di religione, di codici morali e di tradizioni. Da questo punto di vista molte unità politiche minori, per esempio una delle nostre grandi città, sono una congerie di società tenute insieme da deboli vincoli, piuttosto che una comunità omogenea e compenetrata di azione e di pensiero. Perciò i

termini di “società, comunità”, sono ambigui. Hanno un senso eulogistico o normativo e uno descrittivo: un significato *de jure* e uno *de facto*. Nella filosofia sociale quasi sempre prevale il primo significato. La società è considerata una per sua stessa natura. Si insiste sulle qualità che accompagnano questa unità, sulla lodevole comunità di scopi e di benessere, sulla lealtà verso fini pubblici, sulla mutua simpatia. Ma se consideriamo i fatti che il termine denota invece di limitare la nostra attenzione al concetto intrinseco, non troviamo unità, ma una pluralità di associazioni, buone e cattive. Vi sono inclusi uomini associati in una congiura criminale, società d'affari che depredano il pubblico mentre lo servono, congegni politici tenuti insieme dall'interesse del bottino. Se si dice che queste organizzazioni non sono società, perché non rispondono ai connotati del concetto di società, la risposta è in parte che il concetto di società è reso allora talmente “ideale” da essere inutile, non avendo rapporto coi fatti; e in parte che a tenere insieme queste organizzazioni, per quanto opposte agli interessi di altri gruppi, sono talune delle qualità positive della “società”. Vi è onore anche fra i ladri, e una banda di predoni ha un interesse comune quanto ai suoi membri. Caratteristico delle bande è il sentimento di fratellanza, e delle cricche ristrette una profonda lealtà ai loro codici. La vita di famiglia può essere contraddistinta da esclusivismo, sospetto e gelosia verso gli estranei, ed essere a un tempo un modello di amicizia e di soccorso mutuo tra i suoi componenti. Qualsiasi educazione data da un gruppo tende a “socializzare” i suoi membri, ma la qualità e il valore della socializzazione dipendono dalle abitudini e dagli scopi del gruppo.

È quindi necessario, una volta di più, stabilire un'unità di misura per il valore di qualsiasi dato modo di vita sociale. Nel cercare questa unità di misura dobbiamo evitare due estremi. Non possiamo stabilire di testa nostra quale è la società ideale. Dobbiamo basare la nostra concezione su società effettivamente esistenti per poter essere sicuri che il nostro ideale è anche attuabile. Ma, come abbiamo ora visto, l'ideale non può semplicemente riprodurre i tratti che si riscontrano di fatto. Il problema è di scegliere certi tratti desiderabili nelle forme di comunità di vita effettivamente esistenti e impiegarli per criticare i tratti indesiderabili e suggerirne il miglioramento. Ora in qualsiasi gruppo sociale, anche in una banda di ladri, troviamo qualche interesse comune, e una certa quantità di interazione e relazioni di cooperazione con altri gruppi. Da questi due tratti definiamo la nostra misura. Quanto vari sono gli interessi consciamente condivisi? Quanto è completo e libero lo scambio con altre forme di associazione? Se applichiamo queste considerazioni, per esempio, a una banda criminale, troviamo che i legami che tengono insieme consciamente i suoi membri sono pochi di numero, quasi riducibili al comune interesse nel bottino; e che sono di natura tale

da isolare il gruppo da altri gruppi riguardo allo scambio dei valori della vita. Perciò l'educazione fornita da una simile società è parziale e deformata. Se prendiamo d'altra parte il tipo comune di vita di famiglia, troviamo che vi sono interessi materiali, intellettuali, estetici, nei quali tutti partecipano e che il progresso di un membro ha valore per l'esperienza degli 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) Applichiamo il primo elemento di questo criterio a uno stato governato dispoticamente. Non è vero che in una organizzazione simile non ci siano interessi comuni fra governanti e governati. Le autorità al potere devono ricorrere in qualche modo a certe tendenze originarie dei loro sudditi e cercare di attivare qualcuna delle loro facoltà. Talleyrand disse che un governo può fare quello che vuole con le baionette, eccetto che sedersi sopra. Questa cinica affermazione è almeno un riconoscimento che il legame che unisce non è fatto soltanto di forza coercitiva. Si può dire però che le tendenze alle quali ci si appella sono di per sé indegne e degradanti, che un simile governo fa funzionare attivamente solo l'attitudine alla paura. In un certo modo questa asserzione è vera. Ma essa trascura il fatto che la paura non è necessariamente un fattore indesiderabile nell'esperienza. La cautela, la circospezione, la prudenza, il desiderio di prevedere avvenimenti futuri per evitare ciò che è dannoso, questi tratti desiderabili sono altrettanto prodotti dell'appello all'impulso della paura quanto lo sono la vigliaccheria e la sottomissione strisciante. Negativo piuttosto è il fatto che ci si appelli alla sola paura. Nell'evocare il timore e la speranza di una ricompensa specifica e tangibile, per esempio il benessere e l'agiatezza, si trascurano molte altre capacità. O piuttosto, esse sono influenzate ma in modo tale da esserne pervertite. Invece di agire per conto loro son ridotte a essere schiave del tentativo di raggiungere il piacere e di evitare il dolore.

Questo equivale a dire che non vi è un numero esteso di interessi comuni, né libero scambio fra i membri di un tal gruppo sociale. Lo stimolo e la risposta sono eccessivamente unilaterali. Per condividere un gran numero di valori tutti i membri del gruppo devono avere un'uguale opportunità di ricevere e di prendere dagli altri. Vi deve essere una gran varietà di iniziative e di esperienze condivise. Altrimenti le influenze che educano alcuni a diventare padroni ne educano altri alla schiavitù. E l'esperienza di ognuno perde in significato, quando si arresta il libero scambio delle svariate esperienze di vita. Una separazione fra classi

privilegiate e classi soggette impedisce la endosmosi sociale. I mali che ne risultano alla classe superiore sono meno materiali e meno percepibili, ma ugualmente reali. La sua cultura tende a essere sterile, o parassitaria, la sua arte diventa un'ostentazione vistosa e artificiale; la sua ricchezza si trasforma in fasto; le sue conoscenze divengono superspecializzate; le sue maniere schizzinose piuttosto che umane.

La mancanza di uno scambio libero e ragionevole che scaturisce da una varietà di interessi condivisi provoca uno squilibrio negli stimoli intellettuali. La diversità degli stimoli significa novità, e la novità significa sfida al pensiero. Più l'attività è limitata a poche linee determinate, come avviene quando demarcazioni definite di classe impediscono un adeguato scambio di esperienze, e più l'azione tende a diventare abitudinaria da parte della classe meno favorita, e capricciosa, senza scopo, esplosiva da parte di quella che occupa la posizione materialmente fortunata. Platone ha definito lo schiavo come uno che accetta da un altro gli scopi che determinano la sua condotta. Questa condizione si ha anche là dove non esistono giuridicamente schiavi. La si trova dovunque gli uomini sono occupati in attività che sono, sì, socialmente utili, ma di cui essi non capiscono l'utilità e per cui non provano interesse personale. Si parla molto di organizzazione scientifica del lavoro. È un punto di vista ristretto che intende per scienza dell'efficienza lavorativa il controllo dei movimenti muscolari. Ciò che si addice meglio alla scienza è la scoperta delle relazioni dell'uomo con il suo lavoro (incluse le sue relazioni con gli altri che vi prendono parte), scoperta che assicurerà il suo interessamento intelligente in ciò che sta facendo. L'efficienza produttiva spesso richiede la divisione del lavoro. Ma questo si riduce a una routine meccanica, se gli operai non vedono i rapporti tecnici, intellettuali e sociali impliciti in quel che fanno, e non si impegnano nel loro lavoro per i motivi forniti da questa percezione. La tendenza a ridurre cose come l'efficienza dell'attività e l'organizzazione scientifica del lavoro a esterità puramente tecniche testimonia che lo stimolo del pensiero opera unilateralmente in chi è al controllo dell'industria e ne determina gli scopi. Poiché difettano di un interesse sociale comprensivo ed equilibrato, essi non hanno stimolo sufficiente a riflettere sui fattori e sui rapporti umani nell'industria. L'intelligenza è limitata ai fattori che riguardano la produzione tecnica e il commercio dei prodotti. Senza dubbio si può sviluppare un'intelligenza acuta ed efficiente su queste linee anguste, ma il non tener conto dei fattori sociali importanti significa, non di meno, limitatezza mentale, e deformazione corrispondente della vita emotiva.

2) Questo esempio (il cui significato va esteso a tutte le associazioni in cui manca la reciprocità di interessi) ci conduce al nostro secondo punto. L'isolamento e l'esclusività di

una banda o di una cricca mette in rilievo il suo spirito antisociale. Ma questo stesso spirito si trova dovunque un gruppo abbia interessi "suoi propri", che lo escludano dal pieno scambio con altri gruppi in modo tale che il suo fine predominante sia la protezione di ciò che possiede invece che la riorganizzazione e il progresso per mezzo di relazioni più vaste. Esso contraddistingue le nazioni nel loro reciproco isolamento; le famiglie che si ritraggono nelle loro occupazioni domestiche come se non avessero alcun rapporto con una vita più vasta; le scuole, quando si astraggono dagli interessi della casa e della comunità; le divisioni fra ricchi e poveri; fra istruiti e ignoranti. Quel che più conta è che l'isolamento provoca rigidità e istituzionalizzazione della vita, come pure ideali statici ed egoistici entro il gruppo. Non a caso le tribù selvagge considerano estranei e nemici come sinonimi. Questo proviene dal fatto che esse hanno identificato la loro esperienza con la rigida adesione ai loro costumi tradizionali. Su questa base è perfettamente logico temere le relazioni con altri, poiché tali contatti potrebbero dissolvere i costumi. Certamente provocherebbero una revisione. È un luogo comune che una vita mentale vivace e in sviluppo dipende da una cerchia più larga di contatti con l'ambiente fisico. Ma il principio si applica ancora più significativamente al campo nel quale siamo inclini a disconoscerlo: la sfera dei contatti sociali.

Tutte le epoche di progresso nella storia dell'umanità hanno coinciso con l'azione di fattori che tendevano a eliminare le distanze fra popoli e classi prima separati gli uni dagli altri. Perfino i presunti benefizi della guerra, ammesso che ci siano, provengono dal fatto che un conflitto fra popoli impone loro rapporti reciproci e così dà loro modo accidentalmente di imparare gli uni dagli altri, allargando con ciò stesso il loro orizzonte. I viaggi, le tendenze economiche e commerciali hanno ora molto contribuito all'abbattimento delle barriere esterne; ad avvicinare i popoli e le classi fra di loro in rapporti più stretti e più percettibili. Ma per lo più il significato intellettuale ed emotivo di questa eliminazione fisica dello spazio deve ancora essere assimilato.

2. L'ideale democratico

I due elementi del nostro criterio ci rimandano entrambi alla democrazia. Il primo significa non solo punti più numerosi e più variati di interesse comune, ma anche maggior fiducia nel riconoscimento di interessi comuni come fattore di controllo sociale. Il secondo significa non solo una più libera interazione fra i gruppi sociali (una volta isolati fin dove l'intenzione poteva mantenere la separazione) ma anche un cambiamento nelle abitudini sociali, o il loro riadattarsi continuo man mano che vengono affrontate nuove situazioni prodotte da relazioni

variate. E questi due aspetti sono proprio quelli che caratterizzano la società democraticamente costituita.

Sul piano educativo notiamo prima di tutto che la realizzazione di una forma di vita sociale nella quale gli interessi si compenetrano e vicenda, e in cui vivo è il senso del progresso o riadattamento, rende una comunità democratica più interessata di quanto non abbiano ragione di esserlo le altre comunità in un'educazione deliberata e sistematica. La devozione della democrazia all'educazione è un fatto ben noto. La spiegazione superficiale è che un governo che dipende dal suffragio popolare non può prosperare se coloro che eleggono e seguono i loro governanti non sono educati. Poiché una società democratica ripudia il principio dell'autorità esterna, deve trovarle un surrogato nelle disposizioni e nell'interesse volontari; e questi possono essere creati solamente dall'educazione. Ma vi è una spiegazione più profonda. Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivale all'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività. Questi punti di contatto più numerosi e più svariati denotano una maggiore diversità degli stimoli cui deve rispondere un individuo e per conseguenza stimolano il variare della sua azione. Essi assicurano la liberazione di facoltà che rimangono soffocate fintanto che gli incitamenti all'azione sono parziali, come lo sono necessariamente in un gruppo che, nella sua esclusività, elimina molti interessi.

L'estendersi dell'area degli interessi condivisi, e la liberazione di una maggior varietà di capacità personali che caratterizzano una democrazia, non sono naturalmente il prodotto di uno sforzo deliberato e cosciente. Al contrario, furono determinati dallo svilupparsi di forme di industria e di commercio, di viaggi, di migrazioni e intercomunicazioni che scaturirono dal dominio della scienza sull'energia naturale. Ma una volta create, da una parte una maggiore individualizzazione e dall'altra una più vasta comunità di interessi, uno sforzo deliberato s'impone per sostenerle ed estenderle. È evidente che una società alla quale sarebbe fatale la stratificazione in classi separate deve provvedere a che le opportunità intellettuali siano accessibili a tutti e a condizioni eque e facili. Una società distinta in classi deve prestare attenzione speciale soltanto all'educazione dei suoi elementi dirigenti. Una società mobile, ricca di canali distributori dei cambiamenti dovunque essi si verificano, deve provvedere a che i suoi membri siano educati all'iniziativa personale e

all'adattabilità. Altrimenti essi sarebbero sopraffatti dai cambiamenti nei quali si trovassero coinvolti e di cui non capissero il significato e la connessione. Ne conseguirebbe una confusione nella quale un piccolo numero di persone si impadronirebbe dei risultati delle attività altrui cieche e dirette dall'esterno. [...]

John Dewey

Le fonti di una scienza dell'educazione
(1929)

CAPITOLO I

1. Educazione come scienza

Qualcuno potrebbe pensare che il titolo dà per risolta una questione che sta più a monte e cioè: “Esiste una scienza dell’educazione?” E, in senso ancora più fondamentale: “Può mai esistere una scienza dell’educazione?”, “Si possono ricondurre le procedure e i fini dell’educazione a qualcosa che possa chiamarsi propriamente scienza?” Domande simili sono presenti in altri ambiti. Il problema non è sconosciuto alla storia; è sollevato in medicina e nel diritto. Per quanto riguarda l’educazione, devo confessare subito che ho posto la questione nella sua forma di apparente scontatezza per evitare di discutere di argomenti piuttosto spinosi e sempre trattati con polemiche contrapposizioni.

Per i nostri fini è sufficiente notare che la parola “scienza” ha un’estensione ampia.

Alcuni tendono a circoscrivere il termine all’ambito della matematica o di quelle discipline nelle quali l’esattezza dei risultati può essere determinata mediante rigorosi metodi dimostrativi. Una simile concezione pone dei limiti anche alle pretese di scientificità della fisica e della chimica, dal momento che, stando ad essa, l’unica porzione scientifica di questi campi di sapere sarebbe quella strettamente matematica. Ancora più dubbia apparirebbe la posizione delle cosiddette scienze biologiche, mentre gli studi sociali e la psicologia, se valutati alla luce di questa definizione, non sarebbero affatto annoverabili tra le scienze. È chiaro che bisogna assumere l’idea di scienza con una certa ampiezza. Bisogna usarla con sufficiente flessibilità, tanto da includervi tutte le discipline che sono ordinariamente considerate scienze. La cosa importante è scoprire quei tratti in virtù dei quali vari campi di sapere vengono detti scientifici. Quando poniamo la questione in questi termini, saremo portati a enfatizzare i *metodi* di trattare i contenuti piuttosto che a cercare i tratti oggettivamente uniformi dei contenuti stessi. Da questo punto di vista, scienza vuol dire – io ritengo – l’esistenza di sistematici metodi d’indagine che, quando sono applicati a una serie di fatti, ci rendono capaci di capirli meglio e di controllarli in modo più intelligente, meno casualmente e in modo meno consuetudinario.

Nessuno metterebbe in dubbio che le nostre pratiche relative all’igiene e alla medicina sono meno casuali e meno dipendenti di quanto fossero nel passato da un miscuglio di congetture e di tradizione, né si metterebbe in dubbio che questo è dovuto allo sviluppo di metodi d’indagine e di verifica. Esiste una tecnica intellettuale grazie alla quale la scoperta e l’organizzazione del materiale procedono in modo cumulativo; grazie ad essa un ricercatore può replicare le ricerche di altri, confermandole o falsificandole e può aggiungere

qualcosa in più al capitale sociale della conoscenza. Inoltre, i metodi, allorché vengono usati, tendono a perfezionarsi, a suggerire nuovi problemi e indagini ulteriori che raffinano le precedenti procedure, generandone di nuove e di migliori.

La domanda relativa alle fonti di una scienza dell'educazione è, allora, da assumere in questo senso. Quali sono i modi per mezzo dei quali la funzione dell'educazione in tutte le sue ramificazioni e le sue fasi – scelta dei materiali per il curriculum, metodi dell'istruzione e della disciplina, organizzazione e amministrazione delle scuole – può essere gestita con un incremento sistematico di intelligente controllo e di comprensione? Quali sono i materiali ai quali possiamo – e dobbiamo – attingere affinché le attività educative possano essere sempre meno il prodotto di routine, di tradizione, frutto del caso, di influenze transitorie e accidentali? A quali fonti rivolgerci per avere un sicuro e cumulativo sviluppo di intelligente e comunicabile comprensione insieme a un potere di direzione?

Qui c'è la risposta per coloro che sminuiscono gli studi pedagogici sulla base del fatto che il successo nell'insegnamento e nella guida morale dei ragazzi spesso non è in alcun rapporto diretto con la conoscenza dei principi della pedagogia. Poniamo che A sia un insegnante di successo molto più di B, capace di suscitare negli studenti entusiasmo per l'apprendimento, di influenzarli moralmente attraverso l'esempio e il contatto personale. Eppure A è relativamente ignorante di storia della pedagogia, di psicologia, di metodologia riconosciuta, ecc., cose di cui B ha ampia conoscenza. Ammettiamolo pure. Tuttavia, quello che sfugge a chi avanza questa obiezione è che i successi di tali insegnanti tendono a nascere e a morire con loro: gli effetti benefici ricadono soltanto su quegli studenti che hanno un contatto personale con docenti così dotati. Nessuno può calcolare lo spreco e le perdite derivanti dal fatto che i contributi di questi uomini e donne sono stati nel passato così isolati. Il solo modo di evitare simili sprechi in futuro consiste nel supporto di metodi che ci rendano capaci di analizzare quello che l'insegnante di talento fa in modo intuitivo cosicché qualcosa di ciò che proviene dal suo lavoro si possa comunicare agli altri. Anche nei saperi convenzionalmente riconosciuti come scienze, le intuizioni di persone eccezionali restano importanti e non c'è alcun livellamento verso il basso su una procedura uniforme. Piuttosto, l'esistenza di una scienza conferisce efficacia pubblica alle esperienze geniali; rende possibile che risultati particolarmente rilevanti diventino parte degli strumenti di lavoro di altri ricercatori, invece di scomparire così come sono nati.

Le capacità individuali dei vari Newton, Boyle, Joule, Darwin, Lyell, Helmholtz non sono per niente messe in discussione dall'esistenza di una scienza; rimangono le differenze tra loro e gli altri ricercatori e rimane l'impossibilità di prevedere, sulla base delle precedenti

conoscenze scientifiche, quali scoperte essi avrebbero fatto, ossia l'impossibilità di regolare la loro attività con le precedenti conoscenze. La scienza ha permesso ad altri di usufruire sistematicamente di tutto ciò che essi hanno realizzato.

L'esistenza di un metodo scientifico ci protegge, inoltre, dal rischio che accompagna l'opera degli uomini di capacità eccezionali; rischi di partigianeria per imitazione servile, di devozione talmente esclusiva verso di loro e verso il loro lavoro da impedire ulteriori progressi. Tutti possono osservare oggi che gli effetti di un insegnante originale e trainante non sono del tutto positivi. Chi ne è influenzato spesso mostra di avere interessi unilaterali; tende a formare scuole e a essere chiuso rispetto ad altri problemi e a verità differenti; è pronto a giurare sulla parola del maestro e va ripetendo i suoi pensieri, spesso senza lo spirito e l'intuito che li avevano resi significativi. L'osservazione mostra anche che risultati di questo genere molto spesso prendono forma in quelle materie in cui il metodo scientifico è meno sviluppato. Laddove questo approccio è di più lunga tradizione gli studenti adottano i metodi piuttosto che i semplici risultati e li adoperano in modo flessibile piuttosto che in pedissequa riproduzione.

Questa digressione sembra essere giustificata non solo perché coloro che avanzano obiezioni verso l'idea di una scienza contrappongono ad essa la personalità e le sue dotazioni uniche, ma anche perché chi, al contrario, raccomanda la scienza a volte insiste sull'aspettativa che da questa derivi l'uniformità delle procedure. Allora vale la pena soffermarsi sul fatto che nei campi di sapere più sviluppati dal punto di vista scientifico, succede esattamente il contrario. La padronanza dei metodi scientifici e la sistematizzazione dei contenuti libera gli individui; li rende capaci di vedere nuovi problemi, di escogitare nuove procedure, e, in generale, orienta verso la diversificazione piuttosto che verso l'uniformità. Allo stesso tempo, però, le diversificazioni producono un effetto cumulativo per un progresso condiviso da tutti coloro che operano in un dato campo.

2. Educazione come arte

Questo argomento, io penso, risulta strettamente connesso con un altro punto di vista che spesso si cerca di far valere, e cioè che l'educazione è un'arte piuttosto che una scienza. Non c'è dubbio che, nel suo operare concreto, l'educazione è un'arte, del genere delle arti meccaniche o delle belle arti che sia. Se davvero ci fosse un'opposizione tra scienza e arte, sarei costretto a schierarmi con chi sostiene che l'educazione è un'arte. Ma l'opposizione non c'è, anche se c'è distinzione. Non facciamoci fuorviare dalle parole. L'ingegneria, nella sua pratica effettiva, è un'arte. Ma si tratta di un'arte che va progressivamente incorporando

al suo interno sempre più scienza, più matematica, fisica e chimica. Essa è il tipo di arte che è precisamente per il contenuto di argomenti scientifici da cui viene guidata in quanto operare pratico. C'è spazio per i progetti originali e audaci degli individui d'eccezione. Ma il loro distinguersi poggia non sul fatto che voltano le spalle alla scienza, ma sul fatto che apportano nuove integrazioni al materiale scientifico e lo curvano verso utilizzazioni prima sconosciute e impreviste. Allorché, in educazione, lo psicologo, l'osservatore e sperimentatore di qualunque campo riduce tutte le sue scoperte a una regola da adottare in modo uniforme, soltanto allora abbiamo un risultato criticabile che distrugge il libero gioco dell'educazione come arte.

Se questo accade, non è a causa del metodo scientifico bensì a causa dell'allontanamento da esso. Non è certo un bravo ingegnere quello che tratta le scoperte scientifiche come imposizione di una certa direzione a cui aderire rigidamente: è l'operatore di terzo o quart'ordine quello che adotta questa linea. Dirò di più, è il lavoratore a giornata scarsamente qualificato che la segue. Perciò, anche se la pratica adottata proviene dalla scienza e non potrebbe essere stata scoperta o utilizzata se non grazie alla scienza, quando viene trasformata in una norma procedurale uniforme si trasforma in una regola empirica per la pratica. Per fare un esempio, una persona può usare la tavola logaritmica in modo meccanico senza sapere niente di matematica.

Il pericolo è tanto più grande quanto più recente è il tentativo di sviluppare il metodo scientifico. Nessuno può negare che l'educazione si trova tuttora in una fase di transizione da uno stato empirico a uno scientifico. I principali fattori che determinano l'educazione nella sua definizione empirica sono la tradizione, la riproduzione per imitazione, la risposta alle varie pressioni esterne tra cui vince la forza più influente, e le doti, innate o acquisite, di singoli insegnanti. In una tale situazione si afferma una forte tendenza a identificare la capacità di insegnare con l'adozione di procedure che consentono in tempi brevi risultati di successo; dove il successo viene valutato su indicatori come l'ordine nella classe, l'esatta ripetizione della lezione da parte degli alunni, la promozione alle classi superiori, ecc.

In gran parte sono questi i criteri con cui la comunità giudica il valore di un insegnante. Gli aspiranti insegnanti arrivano alle scuole di formazione, sia a quelle normali sia alle università, con queste idee implicite in testa. Per lo più vogliono scoprire come *fare le cose* con la massima garanzia di successo. Detto in parole povere, si aspettano delle ricette. Ora, per questo tipo di persone la scienza ha valore perché imprime il sigillo di approvazione finale a questa o a quella procedura. È molto facile che la scienza venga considerata come una garanzia che accompagna la vendita di merci anziché come luce per gli occhi e lanterna

per i piedi. Essa è apprezzata più per l'effetto di prestigio che come strumento di illuminazione personale e di emancipazione. È apprezzata perché si ritiene che possa dare un'indiscutibile autenticità e autorità a specifiche modalità d'azione da mettere in atto nelle classi scolastiche. Considerata in questi termini, la scienza è effettivamente contrapposta all'educazione come arte.

3. Esperienza e astrazione

La storia delle scienze più mature mostra due caratteristiche. I loro problemi originari sono stati posti da difficoltà emerse nel campo ordinario delle questioni pratiche. Gli uomini scoprirono il fuoco sfregando bastoncini e notarono che gli oggetti diventano più caldi se strofinati l'uno sull'altro molto prima di avere una qualche teoria del calore. Queste esperienze quotidiane, nella loro apparente incoerenza con i fenomeni della fiamma e del fuoco, alla fine condussero alla concezione del calore come una configurazione del movimento molecolare. Ma si raggiunse questa concezione soltanto quando i fenomeni ordinari furono fatti oggetto di una riflessione distaccata dalle condizioni e dagli usi in cui questi apparivano nelle pratiche. Non c'è scienza senza astrazione, e astrazione vuol dire essenzialmente che certe occorrenze vengono trasferite dall'orizzonte della consueta esperienza pratica in quello dell'indagine riflessiva o teorica.

La capacità di prendere temporaneamente le distanze dal coinvolgimento con le urgenze e con i bisogni degli interessi pratici immediati rappresenta la condizione preliminare dell'approccio scientifico in ogni campo. L'affanno di conseguire qualche obiettivo immediato o qualche utilità pratica rappresenta sempre un limite per l'indagine scientifica, perché restringe l'area dell'attenzione e del pensiero spingendo a notare soltanto quegli oggetti che sono direttamente connessi con quel che si vuole fare o ottenere in quel momento. Scienza significa proiettare l'osservazione e il pensiero sempre più lontano e sviluppare interesse per ciò che avviene in sé e per sé. La teoria è, insomma – come è stato giustamente notato – la più pratica di tutte le cose, perché l'ampliamento dell'orizzonte dell'attenzione oltre lo scopo e il desiderio immediati gradualmente si tramuta nella creazione di traguardi più ampi e più distanti; rende capaci di utilizzare un ambito di condizioni e di strumenti molto più vasto e più profondo di quello riconoscibile osservando gli originari scopi pratici. In ogni caso, la formazione di teorie richiede un momentaneo ma decisivo allontanamento dai bisogni delle operazioni pratiche messe in atto in prima istanza.

Questo distacco è particolarmente difficile da garantire per i soggetti impegnati a costruire i contenuti scientifici delle pratiche e dell'arte dell'educazione. Nella scuola c'è una spinta

verso risultati immediati e verso la dimostrazione di utilità di rapido e breve respiro. C'è la tendenza a trasformare i risultati di indagini statistiche e di esperimenti di laboratorio in orientamenti e regole per la conduzione dell'amministrazione scolastica e per l'istruzione. I risultati tendono a essere afferrati direttamente, per così dire, e messi in pratica dagli insegnanti. In questo modo viene a mancare l'agio per quel lento e graduale sviluppo indipendente delle teorie che è la condizione necessaria per la formazione della vera scienza. Questo pericolo incombe specificamente su una scienza dell'educazione perché la sua formazione estremamente recente e la sua novità suscitano scetticismo rispetto alle sue possibilità e al suo valore. Il desiderio di dimostrare che l'approccio scientifico è realmente valido spinge a trasformare le conclusioni delle scienze in regole e modelli per la pratica di classe.

Sarebbe, forse, poco simpatico far riferimento a esempi troppo vicini a noi, ma qualche dimostrazione è pur necessaria per definire meglio ciò che ho fin qui sostenuto. Scelgo un esempio distante nel tempo e di per sé un po' grossolano. Un ricercatore ha scoperto che le ragazze tra gli 11 e i 14 anni maturano molto più rapidamente dei ragazzi della stessa età. Da questo fatto, o presunto fatto, egli ricava l'inferenza che in corrispondenza di questa età le ragazze e i ragazzi dovrebbero essere separati ai fini dell'educazione. Così facendo, egli ha trasformato direttamente una scoperta intellettuale in una regola per la pratica scolastica.

Che questa trasformazione sia piuttosto avventata, pochi potrebbero negarlo, e la ragione è piuttosto ovvia. L'amministrazione della scuola e l'istruzione sono attività molto più complesse rispetto all'unico fattore contenuto nel risultato scientifico. Il peso di un fattore nella pratica educativa può essere determinato soltanto in un bilancio complessivo con molti altri fattori. Presa in se stessa, questa esemplificazione è così rozza che a generalizzare partendo da essa si dà l'impressione di presentare solo una caricatura. Eppure essa implica un principio applicabile universalmente: nessuna conclusione della ricerca scientifica può essere trasformata direttamente in una regola dell'arte educativa. Non c'è nessuna pratica educativa che non sia altamente complessa, che non contenga, cioè, molti più fattori e condizioni di quanti può comprenderne la scoperta scientifica.

Nonostante ciò, le scoperte della scienza sono di utilità pratica, e la situazione è interpretata erroneamente quando il principio che abbiamo enunciato viene usato per screditare il valore della scienza nell'ambito dell'arte dell'educazione. Ciò a cui esso si oppone è la trasformazione delle scoperte scientifiche in *regole* per l'azione. Supponiamo per un momento che la scoperta relativa ai differenti gradi di maturazione dei ragazzi e delle

ragazze a certa età sia confermata da reiterate ricerche e che essa sia accettata come un fatto. Anche se non si traduce in una specifica regola per una procedura standardizzata, tuttavia serve a qualcosa. L'insegnante veramente consapevole di questo fatto cambierà il suo atteggiamento. Sarà attento a fare delle osservazioni che altrimenti gli sarebbero sfuggite; sarà in grado di interpretare alcune circostanze che altrimenti sarebbero state confuse e fraintese. Questa conoscenza e questa comprensione rendono la sua pratica più intelligente, più flessibile e più adeguata a trattare efficacemente i casi concreti della pratica.

Ma la storia non finisce qui. Lo sviluppo dell'indagine mostra altri fatti rilevanti. Ogni indagine conclusa è particolare, ma la tendenza di una crescente quantità e varietà di risultati circoscritti è di creare nuovi punti di vista e un più ampio campo di osservazione. Diverse scoperte specifiche hanno un effetto cumulativo; si rinforzano e si contaminano tra loro e col tempo portano alla scoperta di principi che collegano insieme una serie di fatti che apparivano, *prima facie*, diversi e anche isolati. Questi principi unificatori che legano insieme differenti fenomeni si chiamano leggi.

I fatti che sono così interrelati formano un sistema, una scienza. L'operatore che conosce il sistema e le sue leggi è evidentemente in possesso di un potente strumento per osservare e interpretare ciò che accade davanti ai suoi occhi. Tale strumento intellettuale influenza i suoi atteggiamenti e i suoi modi di reazione in ciò che fa. Siccome il suo livello di comprensione è più approfondito e ampliato, egli può prendere in considerazione conseguenze remote originariamente nascoste alla vista e, pertanto, ignorate nell'azione. Viene introdotta una più consistente continuità; egli non isola le situazioni per trattarle separatamente così come sarebbe portato a fare se ignorasse i principi unificatori. Nello stesso tempo, i suoi rapporti con la pratica diventano più flessibili: vedendo più relazioni egli vede più possibilità, più opportunità. In tal modo si libera dal bisogno di seguire la tradizione e particolari precedenti. Arricchita la sua capacità di giudizio, ha a sua disposizione una più ampia gamma di alternative tra cui scegliere per affrontare le singole situazioni.

4. Che cosa significa scienza

Se mettiamo insieme queste conclusioni in una sintesi otterremo i seguenti risultati. In primo luogo, nessuna autentica scienza è fatta di conclusioni isolate, per quanto scientificamente corrette possano essere le tecniche con cui questi risultati isolati sono stati ottenuti e per quanto essi siano esatti. La scienza non affiora fino a quando non sono tenute insieme le diverse scoperte a formare un sistema relativamente coerente – e cioè fino a quando esse non si confermano e non si illuminano reciprocamente o fino a quando l'una

non aggiunge significato all'altra. Ora, tale sviluppo richiede tempo, e richiede ancora più tempo qualora la transizione da una condizione empirica a una scientifica è di data recente e perciò imperfetta. [...]

CAPITOLO II

1. Insufficienza delle tecniche prese a prestito

Queste considerazioni ci portano verso il nostro secondo punto, che rappresenta il versante negativo del primo. La scienza dell'educazione non si può costruire semplicemente prendendo a prestito dalla fisica le tecniche dell'esperimento e della misurazione. Questo potrebbe succedere soltanto se si trovasse il modo di definire i fenomeni mentali o psicologici in termini di unità di spazio, tempo, movimento e massa. È superfluo precisare che questa condizione non è stata soddisfatta. Né abbiamo ancora *altre* ipotesi generali in base alle quali sapere *che cosa* stiamo misurando; con le quali poter interpretare i risultati, collocarli in un sistema e orientarli verso feconde misurazioni indirette. Nel presente questo principio è importante dal punto di vista pratico. C'è una tendenza a supporre che si sta trovando il materiale di una scienza dell'educazione solo perché si prendono a prestito e si usano le tecniche di scienze più mature e più consolidate.

Non si può rimproverare a un'aspirante scienza il fatto che ai suoi primi passi conduce esperimenti e misurazioni i cui risultati non possiedono un significato generale. Brancolare per un certo periodo è inevitabile. Ma la mancanza di un sistema complessivo concettualmente coerente è una positiva diffida dall'attribuire valore scientifico a risultati che sono conseguiti semplicemente prendendo a prestito tecniche collaudate nell'ambito di scienze già consolidate e sono suscettibili di essere fissati in formulazioni quantitative. La quantità non è l'idea fondamentale neanche della matematica.

CAPITOLO III

1. Leggi versus regole

Il terzo punto consiste nel fatto che leggi e fatti, anche quando si presentano (*arrive at*) in una forma genuinamente scientifica, non producono *regole per la pratica*. Il loro valore per la pratica educativa – e *tutta* l'educazione è un modo della pratica: intelligente o casuale e routinaria – è indiretto e consiste nel fornire all'educatore strumenti intellettuali. Il

significato di questa affermazione, nel contrasto che essa pone tra regole e strumentazione intellettuale, può essere suggerito da un esempio eloquente raccontatomi da un amico. Un fabbricante di vernici prova a utilizzare i risultati ottenuti nel laboratorio chimico. Ma i risultati ottenuti in fabbrica variano da quelli ottenuti in laboratorio dal 20 al 200 per cento. La prima reazione potrebbe essere quella di ritenere che le conclusioni ottenute scientificamente non rivestono alcuna utilità pratica, per lo meno nel caso di divergenza più marcata.

Ma non è questa la conclusione che trae il nostro fabbricante. Ciò che gli interessa è il *miglioramento* delle pratiche nella sua fabbrica al fine di ottenere un aumento di resa in rapporto alla quantità di lavoro e di materiali impiegati. Egli sa bene che le condizioni di fabbrica includono una maggiore quantità di variabili – e più difficili da controllare – di quante se ne trovano nelle condizioni sperimentali del laboratorio. La divergenza tra i risultati effettivi e quelli strettamente scientifici diventa, perciò, un'indicazione per osservare più esattamente e, su larga scala, tutte le condizioni che influenzano il suo risultato. Egli nota le variazioni di tempo e di temperatura di diversi processi, l'effetto del caldo e dell'umidità dell'ambiente, la reazione dei gas prodotti incidentalmente, e così via. Man mano che scopre in cosa e come queste variabili influenzano i risultati, egli modifica le sue procedure esecutive. In questo modo spera di migliorare la sua pratica ponendo attenzione, a ogni passo, all'influenza delle condizioni più impercettibili e meno in vista che influenzano i risultati di modo che il miglioramento sia ragionevolmente progressivo.

Se, in un caso come questo, il fabbricante avesse, invece, assunto i dati scientifici come una regola rigida, allora o l'avrebbe seguita in modo inflessibile senza ottenere nessuna riduzione di sprechi e perdite o più probabilmente, amareggiato (*disgusted*) dalle discrepanze tra risultati di laboratorio e risultati di fabbrica e convinto infine dell'inutilità della scienza per i suoi scopi, sarebbe ritornato alle sue procedure empiriche. In realtà, egli adopera *nei* suoi procedimenti empirici i risultati scientifici come strumenti intellettuali. Questi *dirigono la sua attenzione*, sia nell'osservazione sia nella riflessione, verso condizioni e relazioni che, diversamente, gli sfuggirebbero. Se proprio vogliamo mantenere la parola "regola", dobbiamo precisare che i risultati scientifici forniscono una regola per la conduzione delle osservazioni e delle indagini ma non una regola per l'azione da eseguire. Svolgono la loro funzione sulla pratica e i suoi esiti non direttamente, ma indirettamente attraverso la mediazione di un atteggiamento mentale modificato. Il fabbricante diventa più efficiente nella pratica perché è più intelligente e completo nelle sue osservazioni, sapendo cosa cercare; è guidato nell'interpretazione di ciò che vede perché ora lo vede alla luce di una gamma più ampia di relazioni.

2. Sviluppo di atteggiamenti scientifici

Se dal ricercatore scientifico passiamo all'amministratore e all'insegnante della scuola e ci chiediamo qual è il contributo di queste considerazioni rispetto all'uso pratico che si può fare delle scoperte scientifiche, la risposta da dare è abbastanza chiara. Ho conosciuto un docente di una scuola di formazione degli insegnanti il quale era solito dire ai suoi studenti: "Se quello che vi dico io o un altro docente di questa scuola vi sembra contrario al senso comune, contrario al vostro giudizio personale in un concreto contesto scolastico, allora dimenticate ciò che avete appreso e basatevi su quello che il vostro giudizio vi indica come la migliore cosa da fare in quella circostanza".

Io non ho mai inteso queste parole come se il docente ritenesse i giudizi basati sul senso comune e le intuizioni come guide uniche e sufficienti dell'insegnante, e neppure come se non considerasse di qualche utilità pratica i principi e i fatti insegnati a chi è in formazione. Immagino che le sue parole fossero un modo negativo di affermare che il valore della scienza – la storia e la filosofia dell'educazione apprese nelle scuole di formazione – consiste nel chiarimento e nella direzione che essa fornisce all'osservazione e al giudizio delle situazioni reali per come si presentano. Se, in qualche caso particolare, gli studenti non vedono alcuna connessione tra ciò che hanno imparato e la situazione scolastica, allora, invece di cercare di ricavare una regola da quello che hanno appreso, dovrebbero contare sul loro giudizio, in quanto maturato sulla base degli apprendimenti teorici e in quanto questi ultimi possono operare in maniera inconscia. In breve, si trattava di un modo per dire che il valore di un insegnamento formale (*definite*) in materie educative consiste nei suoi effetti sulla formazione di attitudini personali di osservazione e di giudizio.

3. Fonti versus contenuto

La conclusione finale della discussione è che la realtà ultima della scienza dell'educazione non la troveremo né nei libri, né all'interno dei laboratori sperimentali, e neanche nelle aule dove viene insegnata, ma, piuttosto, nelle menti di coloro che sono impegnati a dirigere le attività educative. Si possono ottenere risultati che saranno scientifici a prescindere dalla loro presenza operativa negli atteggiamenti e nelle abitudini di osservazione, di giudizio e di programmazione di chi è impegnato nell'azione educativa, ma, se prescindono da questo punto, non saranno scienza *dell'educazione*. Saranno psicologia, sociologia, statistica, o altro.

È questo il punto su cui ruota tutta la mia discussione. Bisogna distinguere le *fonti di una scienza dell'educazione* dal contenuto scientifico. C'è sempre il rischio di confonderli; si tende a supporre che certi risultati, siccome sono scientifici, sono già scienza dell'educazione. Lumi, chiarezza e progresso si possono ottenere soltanto nella misura in cui non dimentichiamo che quei risultati sono *fonti* da usare, attraverso la mente degli educatori, per rendere le funzioni educative più intelligenti.

4. I processi educativi come fonte

Qual è lo spazio e il ruolo dei processi educativi e dei loro effetti nelle scuole, nella famiglia, ecc., quando essi sono considerati come *fonte*. Questa è la prima domanda che ci si presenta, e la risposta è che 1) le *pratiche* educative forniscono i dati e i contenuti che costituiscono i *problemi* della ricerca. Esse sono la fonte unica dei fondamentali problemi da esplorare. Le pratiche educative sono anche 2) la *prova di valore* decisiva dei risultati di tutte le ricerche. Supporre che siano le scoperte scientifiche a decidere del valore delle attività educative significa invertire la situazione reale. Sono le *attività educative* correnti, al contrario, che mettono alla prova la validità dei risultati della scienza. Potranno essere scientifici in altri campi, ma non in educazione finché non saranno al servizio di finalità formative e, se veramente servono oppure no, si può scoprirlo soltanto nella pratica. Quest'ultima viene come prima e come ultima; è inizio e fine: inizio perché definisce i problemi che soli danno alle ricerche dimensione e qualità educative, fine perché soltanto la pratica può controllare, verificare, modificare e sviluppare le conclusioni di queste ricerche. La posizione delle teorie scientifiche è intermedia e ausiliaria. [...]

6. Una scienza dell'educazione non indipendente

Riguardo alle fonti della scienza dell'educazione ora abbiamo davanti due conclusioni.

La prima è che le pratiche educative forniscono il materiale che pone i problemi di questa scienza, mentre scienze che hanno già raggiunto un sufficiente stato di maturità sono le fonti da cui ricavare il materiale per trattare intellettualmente tali problemi. Esiste una scienza dell'educazione distinta e indipendente non più di quanto esista una scienza del costruire ponti. È il materiale tratto da *altre* scienze che fornisce il contenuto della scienza dell'educazione quando è focalizzato su problemi che si presentano in educazione.

[...]

8. Le fonti scientifiche dell'educazione

Per trattare delle scienze che sono la fonte di efficaci strumenti intellettuali, c'è un'ulteriore conclusione da trarre. Possiamo a buon diritto definire la pratica educativa come una sorta di ingegneria sociale. Riconoscere ad essa questo nome induce subito a notare che, come arte, è molto meno sviluppata di branche dell'ingegneria fisica, come il rilevamento topografico, la realizzazione di ponti e la costruzione di ferrovie. La ragione è piuttosto ovvia. Al netto degli sconti dovuti per la formazione meno sistematica di coloro che vogliono dedicarsi all'arte dell'educazione, il fatto rilevante è che le scienze, a cui attingere per attrezzare di contenuto scientifico il lavoro del professionista dell'educazione, sono esse stesse meno mature di quelle che forniscono il contenuto concettuale dell'ingegneria. Le scienze umane che costituiscono le fonti del contenuto scientifico dell'educazione – biologia, psicologia e sociologia, per esempio – sono relativamente arretrate rispetto alla matematica e alla meccanica.

Questa affermazione non è un innocuo truismo perché, se tenuta nel debito conto, da essa derivano importanti conseguenze. In primo luogo, proprio come i problemi affiorati, per esempio, dal punto di vista pratico nell'industria moderna hanno rappresentato un importante fattore di stimolo per le ricerche sul calore, sull'elettricità e sulla luce, allo stesso modo i problemi emergenti dalla pratica educativa dovrebbero fornire le spinte a orientare le scienze umane verso canali intellettualmente proficui. Non è solo la pratica ad aver sofferto per il distacco dei pensatori delle discipline sociali e psicologiche da quanto avviene nelle scuole. L'indifferenza e un malcelato disprezzo intellettuale verso questa realtà hanno indubbiamente dato forza al peso della convenzione, della routine e dell'opinione casuale nelle scuole. Questa circostanza ha anche privato le scienze in questione di problemi che avrebbero potuto stimolare significative ricerche e riflessioni. Nel campo delle scienze umane buona parte della sterilità e della vaga speculazione è dovuta direttamente alla lontananza dal materiale che stimolerebbe, orienterebbe e metterebbe alla prova il pensiero. Nella situazione presente, niente appare più promettente per lo sviluppo scientifico del fatto che, per esempio, vada assottigliandosi la distanza intellettuale tra università e scuola primaria.

In secondo luogo, l'onesto riconoscimento della relativa arretratezza delle scienze chiamate a formare il contenuto principale della scienza dell'educazione è, allo stesso tempo, una protezione e uno stimolo. Riconoscere che l'autentica crescita nella scienza dell'educazione dipende dal preliminare sviluppo di altre discipline preverrebbe dal nutrire

premature ed esagerate aspettative. Scoraggerebbe gli operatori del settore dal tentare di introdurre prematuramente nella pratica didattica dei materiali il cui vero valore si fonda soltanto sul contributo che possono dare per l'ulteriore costruzione di contenuto scientifico. Remerebbe contro l'utilizzazione di risultati che sono ancora immaturi e farebbe nascere, in chi opera nel campo della scienza dell'educazione, il bisogno di una preparazione accurata in quelle discipline a cui deve attingere la scienza dell'educazione.

A questo punto appare particolarmente significativo il fatto che le pratiche educative sono la fonte dei *problemi* della scienza dell'educazione piuttosto che di un suo preciso contenuto. L'adeguato riconoscimento che la fonte del contenuto strettamente scientifico è rintracciata in altre scienze dovrebbe alimentare lo sforzo di padroneggiare ciò che esse hanno da offrire. Riguardo alla statistica questa lezione è stata appresa abbastanza bene. Ciò che rimane nel dubbio è se è successo riguardo ad altre discipline o anche riguardo a una separata ed esclusiva applicazione della statistica alla soluzione di problemi educativi.

Infine, il riconoscimento di questo fatto ovvio salvaguarderebbe dai tentativi di ricavare dalla psicologia e dalla sociologia precise soluzioni che esse non sono attualmente in grado di fornire. Tali tentativi, anche quando vengono fatti inconsapevolmente e col lodevole intento di rendere l'educazione più scientifica, falliscono lo scopo e ingenerano reazioni contrarie al vero concetto di scienza dell'educazione. Saper aspettare è una delle cose importanti che il metodo scientifico insegna e il grado in cui questa lezione è stata appresa rappresenta la giusta misura della richiesta di ascolto da parte degli operatori della formazione.

9. La scienza da tavolino

C'è un secondo e più positivo collegamento tra pratiche educative che pongono i problemi e le scienze che fungono da fonte del materiale con cui trattarli. L'obiezione verso una scienza da tavolino non riguarda il fatto che il pensiero venga prodotto a tavolino. Una certa quantità di vero e proprio pensiero che si sviluppa tranquillamente nella mente è tanto necessario all'avanzamento di qualunque scienza quanto l'attività dei sensi e delle mani nel laboratorio, e il tavolino può essere un ottimo posto dove produrre questo pensiero. L'obiezione, piuttosto, riguarda la distanza del pensiero prodotto rispetto alla fonte originaria di alimentazione dell'intelletto. Tale distanza può sussistere sia nel lavoro fatto nei laboratori sia in quello fatto a tavolino. Si trova ovunque manchi una connessione vitale tra pratica sul campo e attività di ricerca.

Qui le difficoltà pratiche sono molteplici. I ricercatori che lavorano in connessione con i sistemi scolastici possono essere troppo vicino ai problemi pratici e il professore universitario troppo lontano da essi per poter garantire i migliori risultati. I primi rischiano di rimanere troppo imprigionati nei dettagli dei problemi del momento per riuscire a fare un buon lavoro. Piccoli problemi richiedono una soluzione immediata e non lasciano tempo per ricerche di più ampio respiro. Il professore universitario non è nella posizione di avere contatti di prima mano per poter riconoscere la differenza tra problemi importanti e problemi secondari e le condizioni che li fanno essere problemi. È probabile, inoltre, che egli tenda a occuparsi di questioni astratte e piuttosto banali, una sorta di impegno scientifico a tempo pieno, e che, tuttavia, si aspetta che le sue teorie siano prese sul serio da chi opera sul campo.

In ogni caso il contatto fisico non è così importante né quello intellettuale di tipo partecipativo. È assolutamente necessario che vi sia una qualche corrente vitale intercorrente tra chi lavora sul campo e chi fa ricerca. Senza questo flusso, il ricercatore non è in grado di giudicare la vera portata del problema che ha di fronte. Non può conoscere – abbastanza da poter controllare la sua ricerca – le condizioni nelle quali quel particolare problema si presenta a scuola, né è in grado di giudicare se le risorse disponibili di altre scienze gli consentano di affrontarlo efficacemente. Non può comprendere sufficientemente le situazioni concrete in cui la sua soluzione preferita deve essere applicata e sapere se si tratta di una soluzione valida o di una soluzione artificiosa e arbitraria. Quest'ultima, se così è, potrà essere efficace per fronteggiare le difficoltà più ovvie della situazione, i sintomi esterni, ma fallirà nel coglierne le cause di fondo, e potrà anche, quando viene applicata, produrre complicazioni più difficili perché più oscure ed elusive.

[...]

11. Il docente ricercatore

Rispetto all'elaborazione di un contenuto scientifico in ambito educativo il ruolo degli operatori (*practitioner*) non si esaurisce affatto nell'attività di raccolta dei dati e della documentazione. È necessario un flusso costante di resoconti meno formali sugli aspetti particolari e sui risultati della scuola. Di queste molteplici possibilità ne scelgo qui una per la discussione. Mi sembra che i contributi che potrebbero venire dagli insegnanti *di classe* rappresentano un campo relativamente trascurato; o, per cambiare metafora, una miniera pressoché inutilizzata. È superfluo rilevare in che misura ispettori (*superintendents*) e dirigenti scolastici siano stati coinvolti nello sforzo di studiare particolari problemi e di fornire

materiali relativi ad essi. Dobbiamo sperare che questo movimento vada avanti fino a quando anche tutti gli insegnanti in servizio, di qualunque ordine e grado di scuola, vengano coinvolti.

È un cammino sul quale, indubbiamente, esistono degli ostacoli. Spesso si ritiene, nei fatti se non nelle parole, che gli insegnanti non abbiano loro stessi la preparazione necessaria per poter collaborare in modo intelligente e fattivo. Questa obiezione appare eccessiva (*proves too much*), tanto da essere quasi fatale all'idea di un praticabile contenuto scientifico in educazione. In realtà questi insegnanti sono i soli a essere a diretto contatto con gli alunni e, quindi, gli unici attraverso i quali i risultati delle scoperte scientifiche raggiungono, alla fine, gli studenti. Sono i canali per i quali gli effetti della teoria educativa arrivano fin dentro la vita scolastica. Ho il sospetto che, se questi docenti restano sostanzialmente canali di ricezione e di trasmissione, le conclusioni della scienza saranno malamente sviate e distorte prima di arrivare nella testa degli alunni. Sono propenso a credere che questo stato di cose sia la causa principale della tendenza, cui alludevo sopra, a trasformare le scoperte scientifiche in ricette da applicare. Il desiderio umano di essere una "autorità" e di controllare le attività degli altri non scompare, ahimè, quando un uomo diventa uno scienziato.

Un'analisi statistica dei resoconti della N.E.A.⁴, per esempio, mostrerebbe la reale percentuale di contributi alla discussione pedagogica (*educational*) da parte degli insegnanti a quel livello. Solleverebbe la questione se parte dell'incapacità, reale o presunta, di questa porzione del corpo docente, la grande massa degli insegnanti, non sia da attribuire a una carenza di opportunità e di stimoli piuttosto che a un limite intrinseco. Per quanto riguarda le scuole, è indiscutibile che i problemi che richiedono un trattamento scientifico insorgono nelle concrete relazioni con gli studenti. Di conseguenza, non si vede come può esserci un adeguato flusso di argomenti che ponga e controlli i problemi che i ricercatori affrontano, se non c'è un'attiva partecipazione di coloro che sono direttamente impegnati nell'insegnamento.

12. Nessun contenuto intrinseco per la scienza dell'educazione

Se ora torniamo alle discipline da cui sono tratti i materiali da applicare ai problemi educativi, dobbiamo necessariamente riconoscere un fatto già notato di passaggio. Non ci sono argomenti intrinsecamente distinti, pre-marcati per così dire, come il contenuto della

⁴ National Education Association (N.d.T.).

scienza dell'educazione. Sono pertinenti tutti i metodi, tutti i fatti e i principi di qualunque area di sapere purché rendano più efficacemente gestibili i problemi dell'amministrazione e dell'istruzione. Pertanto, per tutto ciò che riguarda il peso che le condizioni fisiche hanno sul successo del lavoro scolastico – come nel caso della ventilazione, della temperatura, ecc., già menzionate – fonti del contenuto scientifico sono la fisiologia e le scienze correlate. Per problemi differenti, – preparare bilanci, fare analisi dei costi, ecc. – bisognerà attingere alla teoria economica. C'è da dubitare che possa esistere, relativamente a questo o a quell'aspetto dell'educazione, qualche campo di sapere organizzato a cui non sia necessario rivolgersi come potenziale fonte della scienza dell'educazione.

Questa considerazione chiarisce molti fenomeni di oggi. Essa rende conto della rapida crescita di interesse per lo sviluppo del contenuto scientifico delle pratiche educative in numerosi settori di attività. Solo recentemente siamo diventati attenti alla complessità del processo educativo e consapevoli del numero e della varietà di discipline che sono chiamate a contribuire se si vuole che il processo proceda in modo da essere governato con intelligenza. Mentre dà conto della manifestazione di attività entusiastica da parte di alcuni, la situazione spiega anche la scettica indifferenza verso l'intera faccenda da parte di molti. Non solo indolenti conservatori del grande pubblico ma anche molti professori universitari di altri settori non hanno preso coscienza della complessità dell'impegno educativo. Per questa ragione queste persone considerano l'attività di chi lavora nei dipartimenti della formazione come futile e priva di un significato serio.

Ignorare che la scienza dell'educazione non possiede un contenuto suo proprio comporta, d'altra parte, l'isolamento di quella ricerca che tende a farla apparire futile. Il presupposto, anche solo tacito, che la scienza dell'educazione possieda dei suoi peculiari contenuti dà come risultato un isolamento che rende quest'ultima un "mistero" nel senso in cui le professioni più alte erano una volta dei misteri. Un segnale esteriore di tale isolamento si può trovare nella diffusione di quel particolare gergo detto "didattichese". L'isolamento spiega anche quella tendenza, già menzionata, ad affrontare le questioni educative senza basi sufficienti in quelle discipline non pedagogiche a cui bisognerebbe attingere e, pertanto, a esagerare aspetti meno significativi in un modo assurdamente unilaterale e ad aggrapparsi a qualche particolare tecnica scientifica considerandone l'uso come una magica garanzia della scientificità dei risultati.

Riconoscere la pluralità delle scienze che bisogna mettere a fuoco per risolvere qualsiasi problema educativo significa tendere verso un ampliamento di prospettiva e verso uno

sforzo più serio e prolungato di bilanciare i molteplici fattori che entrano in gioco anche nei più elementari problemi dell'insegnamento e dell'amministrazione scolastica.

Per questa via può essere ridotto l'incontrollato susseguirsi di ondate di interessi momentanei e unilaterali nonché di slogan che hanno ammorbato la pratica e la teoria dell'educazione.

13. Fonti speciali

Nonostante l'ampiezza e l'indeterminatezza del campo della scienze che in educazione possono fungere da fonti di contenuto scientifico, alcune discipline occupano una posizione privilegiata. Per consenso unanime, penso, psicologia e sociologia detengono questa posizione. Anche la filosofia dell'educazione è una fonte della scienza dell'educazione, sebbene spesso meno riconosciuta come tale. Credo che siamo abituati a pensare le scienze come "alimenti" per la filosofia piuttosto che la filosofia come fonte di una scienza. Coloro che rispettano la filosofia la vedono o come una disciplina che analizza criticamente le premesse ingenuamente assunte dalle scienze specialistiche oppure, anche, come complessiva sistematizzazione concettuale dei loro risultati. Altri, che ne hanno un'immagine meno rispettosa e forse più popolare, la vedono come qualcosa che tende costantemente verso la scomparsa, incline a trattare, nella forma dell'opinione e della speculazione, le questioni che le scienze non sono riuscite a trattare in modo positivo. Personalmente ritengo che ci sia della verità in entrambe queste posizioni, ma che nessuna delle due colga l'essenziale della relazione tra filosofia e scienza. In ogni disciplina si determina costantemente una serie di passaggi evolutivi dal particolare verso il generale. L'unica distinzione utile che si può fare è che la scienza poggia sul versante della specificità e la filosofia su quello della generalizzazione, sebbene non esista una linea di confine ben definita dove finisce l'una e comincia l'altra.

È per questo motivo che la relazione è di reciprocità, ciascuna alimentando l'altra come fonte. Fosse questo il tempo e il luogo, si potrebbe dimostrare, a partire dalla storia delle scienze (matematiche, fisiche e biologiche), che le idee germogliate sul limite della filosofia (di carattere generale, spesso vaghe e speculative, se si vuole) sono state fattori indispensabili per la nascita della scienza. Un esame della storia mostrerebbe anche che il percorso non è rigidamente a senso unico; il movimento dal generale al particolare non è tale da avere un punto di arrivo concluso e statico. I risultati specialistici finiscono spesso per diventare troppo determinati e rigidi a causa dell'isolamento dovuto all'eccesso di specializzazione con cui si conseguono. A quel punto la fermentazione e la fruttificazione

provengono dal versante delle idee e dei punti di vista generali, nella misura in cui i risultati specifici vengono mescolati, sciolti e situati in nuovi contesti.

[...]

15. Le ipotesi

Se ci domandiamo perché le cose vanno in questo modo, ci troviamo subito a confrontarci con il ruolo delle *ipotesi* in ogni impresa scientifica, visto lo spazio essenziale che esse occupano in tutte le operazioni intellettuali. Le ipotesi formano un ordine (*scale*) che va da quelle più generali a quelle più specifiche e, in ogni punto, quelle più generale influenzano la più specifica. Questa condizione di dipendenza riceve scarsa considerazione solo perché l'ipotesi più generale è talmente incorporata in quelle specifiche e più dettagliate che finisce per essere dimenticata. Questo, finché qualche crisi nello sviluppo della scienza non conduce alla sua scoperta e alla sua rettifica. Attualmente è la fisica a essere sottoposta proprio a questo tipo di ricostruzione.

La filosofia dell'educazione è, di conseguenza, una fonte della scienza dell'educazione nella misura in cui fornisce ipotesi di lavoro di ampia utilizzazione. Sia "ipotesi" che "di lavoro" sono importanti. Vengono messe a disposizione ipotesi, non rigidi e definitivi principi o verità; ipotesi che devono essere messe alla prova e modificate mentre vengono utilizzate per suggerire e orientare il lavoro particolareggiato dell'osservazione e della comprensione. Si tratta di idee operative; le ricerche specialistiche diventano aride e unilaterali se vengono condotte senza alcun riferimento a una prospettiva più ampia e più generale. Questa considerazione vale in modo particolare per una nuova scienza ai primi stadi della sua formazione. Fisica, chimica, biologia, hanno tutte alle loro spalle una storia che le ha messe in condizione di essere dotate di principi generali relativamente collaudati e solidi. Siccome la scienza dell'educazione non ha un tale patrimonio (*achievement*) di leggi a cui fare ricorso, si trova in uno stato di sperimentazione iniziale che la rende particolarmente bisognosa di essere orientata da ipotesi ampie e feconde. Qualunque sia il modo in cui sono costruite, esse hanno una natura intrinsecamente filosofica, buona o cattiva filosofia che sia come può succedere. Tratarle come scientifiche anziché come filosofiche vuol dire nascondere alla vista il loro carattere ipotetico e congelarle in rigidi dogmi che ostacolano l'effettiva ricerca invece di sostenerla.

16. Lo scopo della Filosofia dell'educazione

Talvolta si è detto che la filosofia si preoccuperebbe di definire i fini dell'educazione, mentre la scienza dell'educazione determinerebbe i mezzi da utilizzare. Essendo io filosofo piuttosto che scienziato, sarei portato a sostenere un'affermazione che conferisce alla filosofia una posizione così prestigiosa. Senza una buona dose di lavoro interpretativo, tuttavia, è facile aprire la strada a concezioni più false che vere. In questo lavoro di interpretazione due considerazioni importanti sono da fare.

Innanzitutto questa idea dà facilmente adito – anche se non lo implica dal punto di vista logico – a un equivoco riguardo alla relazione che la filosofia dell'educazione ha con le pratiche educative e con la diretta esperienza sul campo. Nella sostanza (*in any vital sense*) sono proprio queste pratiche che determinano i fini dell'educazione. La concreta esperienza educativa costituisce la fonte primaria di tutta la ricerca e della riflessione perché essa, mentre pone i problemi, mette alla prova, modifica, conferma o bocchia le conclusioni dell'indagine intellettuale. La filosofia dell'educazione non fornisce né stabilisce fini. Essa occupa una posizione intermedia e strumentale o regolativa. Gli obiettivi realmente raggiunti come conseguenze effettivamente maturate, vengono esaminati e la loro rilevanza stimata alla luce di un quadro generale di valori.

Ma se una filosofia comincia a ragionare prescindendo dalle sue ricadute e senza una chiara e costante attenzione alle esperienze concrete che definiscono il problema per il pensiero, allora diventa speculativa al punto da giustificare il disprezzo. Per quel che riguarda fini e valori, il materiale empirico necessario a evitare che la filosofia diventi fantasiosa nel contenuto e dogmatica nella forma, è fornito dai fini e valori che prendono forma nei processi educativi per come sono concretamente agiti. I contributi che possono venire dalla filosofia dell'educazione riguardano l'orizzonte, la libertà e l'invenzione costruttiva o creativa. Chi opera sul campo si preoccupa delle urgenze più immediate e dei risultati. Quando si comincia ad ampliare l'orizzonte e la prospettiva del pensiero per considerare incomprensibili (*obscure*) conseguenze collaterali che appaiono in un arco di tempo più lungo o in relazione con uno sviluppo prolungato, allora si comincia a fare filosofia, si voglia o no dare questo nome al processo. Ciò che *chiamo* filosofia è soltanto una più sistematica e assidua messa in atto di questa funzione.

Quello che poi ho chiamato il contributo di "libertà", di liberazione, è un necessario complemento dell'ampiezza di questo esame degli effettivi fini o conseguenze. In ogni settore, dalla fabbrica alla chiesa e alla scuola, l'operatore professionale corre il rischio di essere limitato, di diventare schiavo delle abitudini e di compensare questa rigidità con

sortite impulsive commisurate al temperamento e alle circostanze, allorché la routine diventa insopportabile. Non dico che i filosofi hanno una salda visione della vita né che la vedono nella sua totalità; rispetto a questo un punto di arrivo conclusivo è umanamente impossibile. Ma *ognuno* è “filosofo” nella misura in cui compie uno sforzo significativo in questa direzione. Il risultato è l’emancipazione. Ma questo genere di liberazione, se rimane chiusa nella mente, nell’interiorità della coscienza di ciascuno, non cambia alcunché e diventa ingannevole, anche se procura un’intensa gratificazione intima. La sua efficacia la troviamo soltanto nell’azione. Per una filosofia dell’educazione questa azione consiste nel rendere capaci gli operatori di portare avanti la loro attività con spirito più libero, prendendo le distanze dalla tradizione, sfuggendo alla routine e all’unilateralità degli interessi e dei capricci personali.

Questo contributo prende corpo grazie alla terza delle funzioni menzionate, ossia l’invenzione costruttiva o creativa. Non è sufficiente criticare gli angusti limiti dei fini e dei valori correnti. Questo compito, sebbene necessario, non è altro che il versante negativo della funzione consistente nel suggerire nuovi fini, nuovi metodi, nuovi materiali. Nello svolgimento di questo compito trova la sua realizzazione l’ampliamento del raggio di valutazione e la liberazione della mente. È questo ciò che la filosofia dell’educazione, quando realizza qualcosa di importante, consente a coloro che la studiano. Le idee sono idee, ossia suggerimenti per attività da intraprendere, per esperimenti da tentare. La prova del budino sta nel mangiarlo. La filosofia dell’educazione, non solo ricava il suo materiale di base relativo a fini e valori dalla concrete esperienze educative, ma ritorna a queste esperienze anche per le verifiche, le conferme, le revisioni e per la produzione di nuovi materiali. È questo che si vuole intendere quando si sostiene che la sua funzione è strumentale e di mediazione, non originaria né conclusiva.

L’altra nostra questione riguarda le relazioni tra scienza e filosofia rispetto a mezzi e fini. La presentazione che spesso se ne fa dà luogo a un equivoco. Induce, infatti, alla convinzione che mezzi e fini siano separati e ciascuno abbia il suo proprio territorio. In realtà, quei fini che non sono suscettibili di una realizzazione, sono fini soltanto di nome. I fini devono essere inquadrati alla luce dei mezzi disponibili. Si potrebbe anche sostenere che i fini non siano altro che mezzi portati a una completa interazione e integrazione. L’altra faccia di questa verità è che i mezzi sono parti frazionarie dei fini. Quando si guarda a mezzi e fini come se fossero entità separate di cui devono occuparsi soggetti diversi impegnati in sfere indipendenti, allora è imminente il pericolo di un doppio risultato negativo.

Fini e valori si svuotano, diventano parole; troppo lontane e disincarnate per poter avere più che un contenuto emotivo. Con la parola “mezzi” vengono indicati i mezzi a portata di mano, accettati perché sono già di uso comune. Finché prevale questo punto di vista, il lavoro della scienza dell’educazione viene ridotto al compito di raffinare e perfezionare l’ordinario meccanismo delle operazioni scolastiche. Scarsa efficacia e spreco inutile nell’insegnamento della lettura e della scrittura, dell’aritmetica, della storia, della geografia vengono rilevati al fine di essere eliminati. Vengono, quindi, escogitati metodi più adeguati per raggiungere fini già fissati. Questo va anche bene, finché dura. Ma si trascura una questione fondamentale. Fin dove potranno spingersi i fini esistenti, le effettive conseguenze delle pratiche correnti, per quanto perfezionati? Il problema importante è saper inventare *nuovi* mezzi piuttosto che perfezionare l’utilizzazione di mezzi già disponibili. E “nuovi mezzi” non significa semplicemente altri modi per raggiungere più efficacemente i fini già condivisi, bensì mezzi che produrranno conseguenze, fini qualitativamente diversi. Possiamo attribuire il campo dei mezzi alla scienza e quello dei fini alla filosofia solo a condizione che vi sia una costante e forte interazione tra di esse.

17. La Psicologia

È rimasto poco spazio per sviluppare qualche considerazione sulla psicologia e la sociologia come fonti della scienza dell’educazione. Tuttavia, le cose dette fin qui offrono, credo, dei suggerimenti in base ai quali trattare le questioni più importanti in questi campi. Un esempio può essere la diffusa concordanza sul fatto che la psicologia sarebbe più vicina alla questione dei mezzi mentre le scienze sociali sarebbero più vicine a quello dei fini, o che la prima sarebbe connessa più strettamente a *come* gli allievi imparano, conoscenze o abilità che siano, mentre la sociologia avrebbe a che fare con *cosa* imparano. Ma una tale affermazione ci porta soltanto sulla soglia del problema del rapporto tra il “come” e il “cosa”, tra mezzi e fini. Se, per assicurare buoni risultati, il “come” e il “cosa”, lo psicologico e il sociale, il metodo e i contenuti disciplinari, devono interagire coordinati, allora una rigida e decisa distinzione appare carica di pericoli. Noi vogliamo un metodo per scegliere contenuti disciplinari che favoriscano lo sviluppo psichico, contenuti che assicurino l’impiego di procedimenti psicologicamente corretti. Non possiamo cominciare dividendo il campo tra psicologia dell’attività e della crescita individuale da una parte, e studi o campi disciplinari socialmente desiderabili dall’altra, e aspettare, poi, che alla fine le due cose trovino un equilibrio nell’azione pratica. Un esame imparziale della situazione mostrerà, io penso, che il rischio non è soltanto teoretico. Quando rimarchiamo una netta distinzione tra cosa si

apprende e *come* si apprende, assegnando alla psicologia la determinazione dei processi dell'apprendimento e alla scienza sociale quella dei contenuti disciplinari, allora l'immane risultato è quello di trascurare l'impatto che tutto ciò che viene studiato e appreso ha sullo sviluppo di chi apprende, sui suoi gusti, i suoi interessi e le sue abitudini, elementi che controllano i suoi futuri atteggiamenti mentali e le sue risposte. In questa prospettiva la spiegazione psicologica dei processi dell'apprendimento e della crescita personali risulta insufficiente e distorta. Riguarda, in tal caso, un piccolo segmento del processo di apprendimento anziché le sue continuità.

Si sostiene, per esempio, che bisogni e condizioni sociali impongano la necessità di insegnare a leggere, scrivere e far di conto ai bambini ancora abbastanza piccoli. Si riconosce, nel contempo, che questi mezzi, in quanto consentono l'accesso all'apprendimento nelle varie discipline, siano fattori utili alla successiva crescita personale. Fino a un certo punto questi due aspetti sembrano essere in armonia. Ma supponiamo che il problema di come i bambini apprendano più efficacemente la padronanza di queste abilità sia posto in modo isolato e che vengano escogitati dei metodi per garantire la rapida acquisizione delle abilità in questione. Il problema più ampio riguarda quali abitudini, gusti e desideri, si andranno formando come effetti collaterali.

Una persona può imparare a leggere perfettamente, eppure non acquisire il gusto di leggere buona letteratura oppure non sviluppare quella curiosità che porta ad adoperare la capacità di leggere per esplorare campi al di fuori dai temi convenzionali della buona lettura. Di tutto questo l'esperienza ci fornisce triste conferma. L'apprendimento della lettura può generare topi di biblioteca, ragazzi che leggono in modo onnivoro a spese dello sviluppo di abilità e competenze sociali e operative. Pertanto, il problema di *cosa* si impara a leggere è intrinsecamente legato col problema di *come* si impara a leggere. Purtroppo l'esperienza mostra come i metodi che più rapidamente e più efficacemente sviluppano l'abilità della lettura (della scrittura o del disegno) nel senso più ristretto di abilità di riconoscere, pronunciare e mettere insieme le parole, allo stesso tempo non dedicano alcuna cura alla formazione degli atteggiamenti che decidono l'uso che dell'abilità verrà fatto. Questa è la questione più importante.

Non è appropriato per lo psicologo limitarsi a dire: "Queste altre cose non sono affari miei; ho indicato come il bambino può apprendere l'abilità nel modo più rapido e più efficace. Il resto riguarda altri". Non è appropriato perché mentre un'abilità viene appresa, altre abilità, preferenze e disabilità sono pure apprese e queste ricadono nella sfera di indagine dello psicologo. Questa conclusione non vuol dire che la dimostrazione di come un'abilità si forma

nel modo più rapido non abbia valore. Significa, però, che dal punto di vista dell'educazione, il problema delle irradiazioni collaterali, delle espansioni e delle contrazioni, sono alla fine più importanti e che è pericoloso scambiare la parte per il tutto. Né è sufficiente sostenere che bisogna controllare la parte prima di abordare il tutto. Infatti, in questo specifico caso, il tutto entra nella parte, cioè, esso è un fattore determinante rispetto al *modo* in cui si impara a leggere. Allora la considerazione su come si impara a leggere e di come questo sia connesso con effetti sul successivo sviluppo personale e sugli interessi richiede attenzione per argomenti che siano adeguati. Così la questione sociale è intrecciata con quella psicologica.

18. Valori qualitativi versus valori quantitativi

È l'interdipendenza che segna i limiti delle misurazioni quantitative della scienza dell'educazione. Ciò che si può misurare è qualcosa di specifico, e specifico è ciò che si può isolare. Non possiamo farci accecare dal prestigio di cui gode la misurazione nel campo della fisica e perdere di vista una questione cruciale per l'educazione. In che misura l'educazione consiste nella formazione di specifiche abilità e nell'acquisizione di particolari pacchetti di informazioni suscettibili di essere trattate separatamente? Non è una risposta affermare che l'essere umano, se proprio sta imparando qualcosa, è sempre occupato ad acquisire qualche abilità particolare o a conoscere qualche insieme di fatti. Questo è vero, ma il problema dell'*educazione* riguarda quanto *altro* un soggetto sta apprendendo contestualmente a queste acquisizioni specifiche in termini di desideri, gusti, avversioni, capacità e incapacità.

L'attività di laboratorio richiede un controllo delle condizioni che comporta il massimo di isolamento di pochi fattori dalle restanti variabili (*conditions*). La scientificità di un risultato è rigidamente limitata a ciò che si può stabilire tenendo escluse queste altre variabili. Nella formazione delle individualità non si può operare con una tale esclusione. Il numero delle variabili in gioco è enorme. L'intelligenza del docente dipende dal grado della sua capacità di prendere in considerazione le variabili che sono implicate, anche in modo non ovvio e immediato, nel particolare compito del momento. In questa prospettiva, il giudizio riguarda situazioni qualitative e deve, esso stesso, essere qualitativo.

Il genitore e l'educatore hanno a che fare con situazioni irripetibili. Le determinazioni quantitativamente esatte, siccome presuppongono ripetibilità e puntuale uniformità, non permettono neanche lontanamente di fare fronte a queste situazioni. L'esagerazione della loro importanza tende a diventare un impaccio per il giudizio, a sostituire regole uniformi al

libero gioco del pensiero e, infine, a enfatizzare gli elementi meccanici che pure esistono nelle scuole. Contribuiscono, tutt'al più, a far funzionare meglio le pratiche correnti in alcune materie. Sono state già utili ad assicurare delle eliminazioni⁵, soprattutto nelle abilità di base come leggere, scrivere e far di conto, ma non sono di nessun aiuto nelle questioni più ampie della ricostruzione del curriculum e dei metodi. Quel che è peggio, distraggono attenzione e energia dal bisogno di ricostruzioni derivante dal mutamento delle condizioni sociali e dall'inerzia delle tradizioni del sistema scolastico.

Dalla psicologia dello sviluppo individuale possiamo attenderci contributi più significativi, ma il sostegno più importante su questo punto deve arrivare dalla psicologia biologica, da quella sociale e dalla psichiatria. La biologia non è attualmente una scienza marcatamente quantitativa, e possono venire solo danni dal tentativo di costruire un contenuto scientifico dell'educazione che trascuri le scienze biologiche per allearsi con quelle fisiche e matematiche, estremamente lontane dai bisogni, dai problemi e dalle attività degli esseri umani. In campo biologico le considerazioni generali sui processi di sviluppo sono più fondamentali dell'anatomia del sistema nervoso. Quest'ultima è importante, ma è un rischio costruire la teoria dell'educazione su dettagli estrapolati dalle conoscenze circolanti in un particolare momento.

19. Esempio tratto dalla psicologia S-R

La psicologia S-R (stimolo-risposta), nella forma in cui è oggi prevalente, può fare da esempio. Indubbiamente l'idea dello schema S-R contiene una verità di grande valore. Ma in questo periodo si tende a interpretarla isolando, rispetto al corso complessivo dello sviluppo biologico, un suo aspetto particolare e piuttosto limitato, quello centrato sui meccanismi delle azioni riflesse. Pertanto, all'idea della connessione stimolo-risposta viene attribuito un carattere meccanico (*hard and fast*) anziché flessibile e funzionale. Inoltre, viene trascurata la posizione di ogni particolare schema S-R rispetto all'intero sistema del comportamento, oppure tutto il sistema è ridotto a una somma algebrica di unità originarie fisse e isolate. Si trascurano sia le importanti attività del sistema nervoso simpatico, sia il fatto che anche i riflessi operano al servizio dei bisogni dell'intero sistema. Per di più, specifiche connessioni S-R, interpretate in base a riflessi isolati, vengono viste come sezioni

⁵ Qui Dewey si riferisce, con ogni probabilità, alla eliminazione di "scarsa efficacia e spreco inutile nell'insegnamento della lettura e della scrittura, dell'aritmetica, della storia, della geografia", di cui parla più sopra (N.d.T.).

trasversali statiche e si sottovaluta il fattore più importante in educazione, ossia quello longitudinale, l'arco temporale dello sviluppo e del cambiamento.

[...]

21. La Sociologia

Veniamo ora alla sociologia – con la quale intendo per gli scopi del momento tutte le discipline sociali – e al suo contributo al contenuto scientifico dell'educazione. Per fortuna ai nostri giorni non è necessario insistere sull'importanza di questo fattore. Parole come “sociale” e “educazione socializzata” sono nell'aria. I problemi da discutere riguardano come deve essere interpretata questa idea. Ho il tempo per accennare a due soli punti. Il primo ha a che fare con la posizione degli *strumenti sociali*. Gli esempi più ovvii di tali strumenti sono la competenza linguistica (lettura, ortografia e scrittura) e quella dell'aritmetica. Ma questi sono solo esempi. Anche le buone maniere sono uno strumento sociale, così come la moralità in uno dei suoi aspetti. Lo stesso si può dire di una consistente parte della geografia e della storia, così pure degli elementi di scienza e di alcuni aspetti delle belle arti. In realtà sarebbe difficile tracciare una linea di demarcazione in un punto qualunque del piano formativo; consideriamo, per esempio, il bisogno che hanno gli studenti di medicina e giurisprudenza di padroneggiare certe abilità e determinati complessi di fatti come strumenti sociali. L'unica differenza tra le materie del curriculum rispetto alla strumentalità sociale sembra essere una questione di grado.

In questa prospettiva, l'attuale moda di indicare soltanto alcune abilità come strumenti sociali invita a qualche riflessione. Il motivo per cui queste abilità sono selezionate come *gli* strumenti sociali diventa evidente, penso, se si presta attenzione al fatto che come strumenti sociali vengono abitualmente definite le parti più *formali* del curriculum. Queste materie e la corrispondente capacità di utilizzarle sono formali perché separate dal contenuto sociale; sono strumenti sociali non utilizzabili nello stesso momento in cui vengono appresi quanto piuttosto nella prospettiva del futuro. L'accento posto sulla ripetizione, rendendo la loro acquisizione una funzione della frequenza, è la prova dell'isolamento rispetto al contenuto sociale diretto e al suo valore.

Mi fermo qui nella discussione di questo punto. Voglio soltanto usarlo come esemplificazione dell'attuale divisione, riscontrabile in molte materie, tra strumenti sociali e conseguenze sociali. L'effetto complessivo di tale separazione rispetto al contributo che le discipline sociali offrono alla scienza dell'educazione è piuttosto serio. Gli strumenti riconosciuti come sociali non sono trattati socialmente ma relegati nell'ambito dei

meccanismi psicologici. Nella misura in cui non sono controllati socialmente, l'uso sociale al quale finiscono per essere destinati appare accidentale. Da questo punto di vista, in molte scuole moderne le pratiche didattiche sono più avanzate della teoria. Chi è impegnato nell'attività di insegnamento sa bene che gli strumenti si acquisiscono meglio in un contesto sociale e in vista di qualche applicazione sociale situabile in un momento vicino della vita.

Quando una competenza negli strumenti e con gli strumenti non prende forma socialmente, cioè, non è costruita per scopi sociali, questi ultimi restano separati dai mezzi con cui dovrebbero essere controllati. Per citare un solo esempio: il tipo di letture oggi socialmente più diffuse, come si può intuire dando un'occhiata alle edicole, ha generalmente un carattere socialmente *poco desiderabile*. Eppure è roba che si può vendere soltanto a chi legge, a quelli che possiedono i cosiddetti strumenti sociali. Pagine di spiegazioni non direbbero in modo più eloquente ciò che inevitabilmente succede quando la teoria educativa separa, in nome della scienza, i processi psicologici che governano il puro e semplice meccanismo dell'acquisizione di un'abilità dalle condizioni sociali e dai bisogni che hanno a che fare con l'applicazione di quella abilità.

L'altro punto relativo al contributo della sociologia a una scienza dell'educazione riguarda la determinazione dei valori, degli obiettivi. Il modo più rapido per ottenere l'effetto della scientificità consiste nel produrre uno studio statistico delle pratiche esistenti e dei desideri supponendo che una loro accurata ricognizione possa definire il contenuto disciplinare da insegnare, per passare, quindi, da una progettazione curricolare campata in aria a una poggiandola su solide basi fattuali. Questo significa, nei fatti e per logica, che le scuole dovrebbero dare consapevolmente lo stesso tipo di educazione che l'ambiente sociale trasmette inconsapevolmente perpetuando (*in connection with*) tutti i suoi difetti, le sue perversioni e le sue distorsioni. Questa idea basta a spingere qualcuno a ripiegare sulle teorie dei classicisti che tendono a limitare il contenuto importante dell'istruzione ai migliori prodotti del passato senza nessuna attenzione per le condizioni sociali del presente e del futuro. Non è facile discernere qualche motivo per un simile modo di procedere, se non il desiderio di dimostrare il valore di una certa "scienza educativa", facendo vedere che essa è in grado di fornire qualcosa di immediato e diretto per la conduzione delle scuole.

22. Valori educativi

Questo argomento mette in gioco l'ambito dei valori e degli obiettivi dell'educazione. In che modo devono essere determinati? Da cosa derivano? Il presupposto che genera le procedure appena criticate consiste nella convinzione che sono le condizioni sociali a fissare

gli obiettivi. Ma questo è un errore. L'educazione è autonoma e deve essere libera di definire i propri fini, i propri obiettivi. Andare a chiedere gli obiettivi in prestito a fonti esterne alla specifica funzione dell'educazione significa rinunciare alla causa stessa della formazione. Fino a quando gli educatori non avranno l'indipendenza e il coraggio di ribadire che i fini della formazione devono prendere corpo e essere realizzati all'interno del processo educativo, essi non avranno consapevolezza della loro funzione. Gli altri non avranno, allora, grande rispetto per gli educatori perché essi stessi non rispettano la loro posizione sociale e il loro lavoro.

Questa affermazione a molti sembrerà assurda e presuntuosa. E, in effetti, sarebbe presuntuosa se si stesse dicendo che gli *educatori* devono determinare gli obiettivi. Ma quel che si è detto è che essi devono essere definiti dal *processo educativo* nella sua integrità e continuità. E gli educatori, pur occupando un posto all'interno di esso, non sono il processo, tutt'altro. L'impressione che l'affermazione sia assurda, poi, dipende dalla difficoltà di vedere la funzione nella sua globalità. Infatti, l'educazione è essa stessa un processo di scoperta dei valori importanti, degni di essere perseguiti come obiettivi. L'unico modo di giudicare il valore degli accadimenti consiste nell'osservarli e coglierne i risultati in modo da vederne le conseguenze ulteriori nel processo di crescita, andando avanti indefinitamente. Volgere lo sguardo a fonti esterne per reperire le finalità della formazione vuol dire ignorare il senso dell'educazione come processo dinamico. Rispetto allo spirito che la anima e ai suoi propositi, una società è, in linea di massima, quello che è per effetto dell'educazione. Per questa ragione essa non fornisce all'educazione uno standard a cui conformarsi. Piuttosto mette a disposizione il materiale sul quale giudicare in modo più chiaro quali effetti l'educazione, per come è stata realizzata, ha avuto sui suoi destinatari. Da ciò si può ricavare un'altra conclusione. Non esiste qualcosa come un piano di obiettivi rigido e definitivo, neanche per ora o provvisoriamente. Nell'insegnamento ogni giornata dovrebbe rendere un docente capace di ripensare e migliorare sotto qualche aspetto gli obiettivi perseguiti nel lavoro precedente.

Con quello che sto dicendo non faccio altro che tornare, in forma diversa, all'idea dalla quale ero partito: il contenuto scientifico dell'educazione consiste in qualunque contributo, estrapolato da altri campi di sapere, che sia tale da mettere in condizione un educatore – amministratore o docente – di vedere e di pensare più chiaramente e più a fondo quello che sta facendo. Il valore del contenuto scientifico dell'educazione non consiste nel fornire agli educatori obiettivi, e tanto meno regole belle e pronte. L'educazione è un modo di vita e di azione. Come azione è più ampia della scienza, sebbene questa possa rendere gli operatori

più intelligenti, più riflessivi e più consapevoli di quello di cui si occupano; capaci, pertanto, di correggere e arricchire domani ciò che hanno fatto fino a oggi. La conoscenza degli obiettivi verso cui di fatto una società si proietta e dei risultati realmente ottenuti si può ricavare, in qualche misura, dallo studio delle scienze sociali; conoscenza, questa, che rende gli educatori più prudenti e più critici rispetto alla loro attività, stimolando, inoltre, una migliore comprensione di quanto avviene qui e ora, a scuola e a casa. Essa può consentire a docenti e genitori di guardare più avanti e di giudicare avendo presenti le conseguenze sugli sviluppi a lungo termine. Ma è un genere di conoscenza che deve funzionare attraverso le loro idee, le loro progettazioni, le loro osservazioni e i loro giudizi. Se non è così, allora non si tratta affatto di scienza *educativa*, ma soltanto di comune informazione sociologica.

23. Conclusione generale

Le fonti di una scienza dell'educazione sono tutte quelle parti dei saperi consolidati che entrano nel cuore, nella mente e nelle mani degli educatori e che, con ciò, rendono la funzione educativa, nel suo l'espletamento, più illuminata, più umana, più autenticamente educativa di quanto non sia stata finora. Tuttavia, non c'è modo di scoprire cosa *significhi* "più autenticamente educativa" se non continuando a portare avanti l'azione stessa. La scoperta non è mai conclusa; è sempre in corso. Cercare una risposta ai problemi in ambiti esterni all'educazione, in materiali che già godono di un prestigio scientifico, può condurre a una soddisfazione immediata o a una efficacia momentanea. Questo tipo di ricerca, però, suona come un'abdicazione, una resa. In ultima analisi, non ha altro effetto che quello di abbassare le probabilità che l'educazione, nel suo effettivo operare, possa elaborare i materiali per una scienza avanzata. Un fatto come questo arresta la sua crescita; le impedisce di pensarsi come la fonte decisiva di ogni progresso. L'educazione è, per sua natura, un cerchio o una spirale senza fine; un'attività che *include* la scienza al suo interno. Nel suo processo autentico apre sempre nuovi problemi da studiare ulteriormente, i quali si ripercuotono sul processo educativo cambiandolo sempre di nuovo, e allora è richiesto altro pensiero, altra scienza, e così via, in una successione senza fine.