

Le scuole di domani: appunti per un dialogo Dewey-Codignola

STEFANO OLIVERIO (ORCID 0000-0001-9440-5516)

Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università di Napoli Federico II

Corresponding author: stefano.oliverio@unina.it

Abstract. The encounter with Dewey's pedagogical thought represents, as particularly noted by Franco Cambi, a major turning point in the intellectual development of Ernesto Codignola. The present contribution investigates this dialogue/encounter, beginning with the way in which the two authors interpret the phenomenon of the New Schools movement. Through their description and critical examination of these twentieth-century pedagogical experiments, both authors also reinterpret the legacy of the tradition that starts with Jean-Jacques Rousseau. From their attitudes toward the post-Rousseauian tradition, there emerge—in the interpretation advanced here—both the deeper reasons for the elective affinities that Codignola identifies between an idealist (though increasingly less actualist) approach to education and Deweyan pedagogical pragmatism, and the enduring points of divergence between them.

Keywords. new schools educational pragmatism - educational idealism - Jean-Jacques Rousseau - Johann Heinrich Pestalozzi

1. L'incontro con Dewey

Da molti punti di vista il presente contributo non è che un *parergon* alle pagine che Franco Cambi (1982) ha dedicato alla ripresa deweyana da parte di Ernesto Codignola, interpretandola come un importante tornante nella sua vicenda intellettuale. Con appena un grano di inflessione ermeneutica, si possono leggere le pagine di Cambi come un pannello aggiuntivo al classico ritratto di Codignola disegnato da Eugenio Garin (1987). Se questi, accogliendo la distinzione di Giacomo Devoto di «quasi tre vite [...] tre Codignola» (p. 138), collocava tuttavia «[i]l vero punto di crisi dell'attività di Codignola [...] nel 1929» (*Ibidem*), Cambi approfondisce la terza fase che Garin lasciava inesplorata e lo fa all'insegna del costrutto "incontro con Dewey" (riferito, invero, alla più ampia compagine della scuola di Firenze).

Si è parlato di un 'costrutto' perché si intende suggerire che la dizione non è solo un efficace titolo né, tanto meno, una generica formulazione, ma coglie la peculiarità che il dialogo con Dewey ha avuto in Italia a partire da Codignola. *Incontro*, infatti, rimanda

a due poli che muovono l'uno verso l'altro (questo è il significato custodito dal latino *contra*) ma senza urtarsi, piuttosto arrivando a dimorare in un terreno comune, senza che però questa condivisione, diventi coincidenza: anzi, perché incontro sia, il contatto postula il riconoscimento dell'alterità, il preservamento della tensionalità di una diversità mai erosa e però feconda di sviluppo.

Il significato di tale declinazione della relazione a Dewey si comprende meglio se situata nei modi usuali in cui ha avuto luogo ciò che Jürgen Schriewer (2012, p. 1) ha definito «la circolazione transcontinentale delle idee filosofico-educative di John Dewey», il cui studio, sia detto incidentalmente, è divenuto un vero e proprio dominio di ricerca a livello internazionale. Illuminanti da questo punto di vista due categorie interpretative proposte da Thomas Popkewitz (2005): *indigenous foreigner* e *traveling libraries*. Infatti, nelle parole dello studioso statunitense, Dewey

viaggia verso altri paesi, dove la sua condizione di straniero viene spesso dimenticata, fino a "diventare" un figlio della nazione che lo accoglie. [...] I concetti deweyani di azione o di educazione centrata sul bambino, ad esempio, sono stati "forgiati" in America; tuttavia, questa loro estraneità appare irrilevante nel momento in cui tali concetti entrano nei discorsi globali su una nuova educazione capace di oltrepassare le linee ideologiche (p. 9. Corsivi aggiunti).

In tale lettura, l'indigenizzazione di Dewey non rimanda, quindi, semplicemente al suo ingresso nel circuito dei dibattiti di una determinata area culturale ma a una modalità di relazione che elide la situatività storica della proposta deweyana, che viene quindi assunta come transculturale e quasi astorica. Così intesa, la dinamica dell'indigenizzazione è il contrario di quella dell'incontro così come lo si è sopra tratteggiato e il costrutto di Cambi coglie molto puntualmente come Codignola (e la scuola di Firenze) non siano caduti nella trappola denunciata da Popkewitz.

In questo senso, si può fornire una lettura più caritatevole dell'appropriazione idealistica da parte di Codignola. Nel suo volume sulle scuole nuove, questi annota come sia «sfuggito [...] ai suoi [= di Dewey] ammiratori e seguaci, che hanno accolto dal di fuori i suoi suggerimenti e metodi, la vigorosa ispirazione idealistica della sua filosofia e della sua pedagogia, che, ad occhi distratti, sono apparse spesso una delle tante variazioni del pragmatismo e del naturalismo contemporanei» (Codignola, 1946a, p. 32). Ha ragione Cambi (1982, p. 59) a sottolineare come formulazioni come queste riecheggino, anzitutto nei toni, le interpretazioni di De Ruggiero e Croce. Al contempo, a prescindere dalla liceità di una lettura anche idealistica di Dewey – tema tutt'altro che assente nella più avanzata letteratura specialistica – ciò che interessa evidenziare è che l'accesso di Codignola a Dewey attraverso l'idealismo non è tanto un limite ma la condizione dell'incontro e della possibile fusione di orizzonti. In altre parole, la prospettiva idealistica – ma di «un idealismo rinnovato» (Mariani, 2018, p. 30) – declinata nei termini di una determinata lettura della modernità tanto filosofica quanto pedagogica consente a Codignola di entrare in proficuo dialogo con la proposta deweyana, senza rimanere impaniato nei rischi di indigenizzazione del maestro statunitense.

Quanto alla seconda categoria mobilitata da Popkewitz (2005), «la metafora delle biblioteche itineranti consente di mettere a fuoco i diversi insiemi di assemblaggi, flussi e reti attraverso i quali viene costruita l'intelligibilità dei cambiamenti. Dewey, ad esempio, opera in molti contesti come una metonimia della pedagogia moderna, della Nuova Edu-

cazione e del bambino e della società cosmopoliti» (p. 10). Anche in questo caso, sembra che l'operazione ermeneutica messa in atto da Codignola si sottragga ai rischi disegnati dallo studioso statunitense. Infatti, pur riconoscendolo come «il teorico più geniale ed ascoltato» la cui «influenza [...] è stata enorme e non soltanto in America, e nei paesi di lingua inglese, ma in tutto il mondo» (Codignola, 1946a, p. 31), Dewey non viene assunto come metonimia della Nuova educazione ma come una particolare declinazione del movimento dovuta alla «[r]adici profonde, che si affondano nella tradizione intellettuale e morale» degli Stati Uniti e viene incluso in una più ampia – e sfaccettata – ricostruzione dell'avventura delle scuole nuove. D'altra parte, lungi dall'aderire all'idea di quello che Popkewitz (2008) chiama «bambino cosmopolitico», una sorta di correlato noematico di un presunto sapere pedagogico globale, Codignola allertava già nella prima metà del secolo contro l'«illusione [...] dannosa e [...] pericolosa: la speranza di una soluzione uniforme del problema dell'educazione nei vari paesi, di una specie di internazionale pedagogica» (Codignola, 1946b, p. 54).

Non è questa la sede per una ricostruzione vasta e sistematica dei modi in cui Codignola e Dewey esplorano l'esperienza delle scuole nuove, rileggendola sullo sfondo della tradizione pedagogica moderna, nella linea che parte da Rousseau. Ciò richiederebbe una sorta di *close cross-reading* delle argomentazioni di Codignola insieme con quelle che Dewey deposita non solo in *Democracy and Education* – il testo che Codignola (1946a, pp. 33-60) sintetizza ampiamente nel suo volume sulle scuole nuove – ma soprattutto nel coevo *Schools of To-morrow* (1915), forse la maggior opera deweyana sul tema, nella misura in cui combina efficaci affreschi teorico-pedagogici con lo studio *in situ* – grazie alla collaborazione della figlia Evelyn – di alcuni esperimenti pedagogico-didattici negli Stati Uniti degli anni '10 del Novecento. Attraverso questo confronto testuale sistematico emergerebbero le zone di sovrapposizione, le confluenze ma anche le insensibili diffrazioni e gli scarti tra l'impianto deweyano e quello di Codignola, pur all'interno di un orizzonte condiviso. Rinviando ad altra occasione tale ricognizione più puntuale, nel prossimo paragrafo ci si limiterà a enucleare alcune coordinate di tale possibile raffronto.

2. Le scuole nuove e l'intuizione centrale del moderno

Le affinità elettive che Codignola crede di individuare col pensiero di Dewey in chiave idealistica concernono essenzialmente «la [...] poderosa rivendicazione dell'autonomia dell'educazione e la [...] incalzante critica di qualsiasi oggettivismo didattico» (Codignola, 1946a, p. 32). È un punto chiave perché, nel riflettere sull'esperienza delle scuole nuove in quanto espressione pedagogica del «nucleo centrale» (Codignola, 1946b, p. 48) della modernità, Codignola individua il cuore palpitante dell'educazione nuova nel riconoscimento dell'autonomia dello spirito e nel contrasto alla «*mentalità oggettivistica* che presiede di solito a tutte le scuole ufficiali, di stampo prettamente medioevale» (p. 58. Corsivi nell'originale):

In parole povere, noi parliamo sì come moderni, ma continuiamo a operare come uomini del Medioevo. Proclamiamo la soggettività della verità, i diritti dell'esperienza, l'autonomia della personalità, ma pretendiamo che la salvezza dei nostri educandi sia da riporre in un determinato contenuto oggettivo e, peggio, nella polimazia [...] Un concetto rigoroso di esperienza

deve risolvere nel processo della formazione della personalità ogni residuo di trascendenza. Fra il concetto idealistico o soggettivistico del sapere come generazione autonoma di verità e il concetto oggettivistico-medioevale non *datur tertium* (pp. 58-59).

È in questo che risiede anche il ruolo di capostipite di Rousseau con la «sua conquista del nuovo concetto dello spirito come spontanea generazione di sé e del proprio mondo attraverso l'esperienza» (Codignola, 1951, p. 18). Nel suo grande saggio su Rousseau – impareggiabile esercizio di lettura dei testi del Ginevrino – Codignola diagnostica la convivenza, nel congegno argomentativo dell'*Émile* di una posizione tributaria dei dibattiti settecenteschi sul *bon sauvage* (che è la parte effimera) e di motivi gravidi di futuro, che stagliano quest'opera rispetto ai due *Discorsi* e la legano piuttosto, da un lato, alla traiettoria avviata da Locke, e dall'altro alla riflessione di Condillac:

[S]iamo di fronte al problema capitale della pedagogia moderna, in particolar modo da Locke in poi: la formazione dell'uomo come un conformarsi al processo autoformativo dell'uomo [...] Dimostrata la soggettività del mondo della nostra esperienza, come tenta di fare il Locke e più consapevolmente il Condillac, il problema pedagogico perdeva la falsa autonomia che gli conferiva la concezione rigidamente oggettivistica del reale, non poteva più risolversi in una precettistica *a parte magistri*, come per l'empirismo anteriore e per lo stesso cartesianesimo. Quest'ultimo aveva sì preso le mosse dalla soggettività del vero, ma siccome il vero lo concepiva come un dato da trovare in sé e non già da costruire, era ricaduto in un infecondo e formale metodismo obbiettivistico dal quale tenta di uscire il Locke, per cui il problema pedagogico si tramuta in qualcosa di molto più profondo e radicale: come si forma la mente o meglio in che modo lo spirito costruisce il mondo della sua esperienza e in che modo l'attività del maestro può inserirsi in questo libero processo di formazione del discente. [...] In fondo il vero problema suo [di Rousseau] è quest'altro: come Emilio vien costruendo con processo spontaneo il mondo della sua esperienza. Che è appunto il problema della statua condillacchiana (Codignola, 1951, pp. 26, 27 e 30)

Tale lettura idealistica di Rousseau ne fa lo «*Altvater* del moderno pensiero pedagogico» (p. 32) quale non sarebbe se il «ritorno a Rousseau» fosse, come avviene, secondo Codignola, in Maria Montessori, «al peggiore Rousseau, al suo angusto e astratto naturalismo, al suo atomismo pedagogico, all'educazione dei sensi, ecc.» (Codignola, 1946b, p. 36).

È proprio nella triangolazione con Rousseau e Montessori che possiamo misurare tanto le aree di confluenza quanto le diffrazioni tra il maestro fiorentino e Dewey. Mentre in *Democracy and education*, nel par. 4 del capitolo 7, Rousseau è additato con accenti critici e, attraverso la polemica circa le sue unilateralità, Dewey stigmatizza gli eccessi dell'educazione progressiva puerocentrica in quanto «lasciare semplicemente tutto alla natura non era altro, dopo tutto, che negare l'idea stessa di educazione» (Dewey, 1980, p. 99; cfr. anche Mintz, 2016)¹, in *Schools of To-Morrow* il quadro è più sfaccettato, nella misura in cui non solo si riconosce il ruolo di capostipite di Rousseau per le scuole nuove ma si censiscono alcuni aspetti in cui la sua lezione è di perdurante valore. In partico-

¹ Quasi sovrapponibili le parole di Codignola (1946b, p. 40): «La Montessori crede ancora col Rousseau che alla libertà si possa educare solo abolendo l'educatore e lasciando libera esplicazione a tutte le forze della natura».

lare, è proprio sul ruolo dei sensi che si appunta l'attenzione di Dewey, che però oppone le intuizioni rousseauiane al più grossolano empirismo coevo del Ginevrino:

L'idea corrente [ai suoi tempi] (e una che prevale fin troppo anche ai nostri giorni) era che i sensi fossero una sorta di porta d'accesso e di canale attraverso cui le impressioni viaggiavano per poi costruire rappresentazioni conoscitive del mondo. Rousseau comprese che essi fanno parte dell'apparato dell'azione mediante il quale ci adattiamo al nostro ambiente e che, anziché essere ricettacoli passivi, sono direttamente connessi alle attività motorie — all'uso delle mani e delle gambe. Sotto questo aspetto era più avanzato di alcuni suoi successori che sottolineavano l'importanza del contatto sensoriale con gli oggetti; questi ultimi, infatti, concepivano i sensi semplicemente come fornitori di informazioni sugli oggetti, invece che come strumenti degli indispensabili processi di adattamento degli esseri umani al mondo che li circonda (Dewey, 1979, p. 217).

In questo senso, Rousseau insegna a diffidare di un «insegnamento che parla *delle* cose invece di far sì che si acquisisca una conoscenza diretta delle relazioni tra le cose stesse» (p. 218).

Mette conto fare alcune annotazioni, ai fini del dialogo con Codignola. In primo luogo, negando il valore dei sensi come meri “ricettacoli passivi” e “fornitori di informazioni” Dewey si avvicina all'istanza idealistica di Codignola con il *focus* sugli aspetti “costruttivi” dell'esperienza – di contro ogni “trascendenza” degli oggetti – ma, secondo il suo classico innesto di motivi darwiniani su un “permanente deposito hegeliano” (Dewey, 1984b, p. 154), re-interpreta il «processo dell'esperienza umana» (Codignola, 1946b, p. 52) nei termini di una transazione organismo-ambiente.

Ciò gli consente, in secondo luogo, un'attenzione più spiccata alle dimensioni corporee (altra lezione che le scuole nuove, nella sua lettura, devono a Rousseau: cfr. Dewey, 1979, pp. 389 segg.) ma senza cadere nell'educazione dei sensi di tipo montessoriano che, anzi, trova in Dewey eccezioni che hanno interessanti punti di contatto con quelle di Codignola, ad onta dei differenti vocabolari teorici:

Montessori, in linea con i più antichi psicologi, ritiene che l'essere umano possieda facoltà innate, preesistenti, che possono essere esercitate e sviluppate a fini generali, indipendentemente dal fatto che gli atti attraverso cui esse si manifestano abbiano o meno un significato diverso dall'addestramento che procurano. [...] Esercizi che portano il bambino a distinguere qualità astratte — come la lunghezza o il colore — prescindendo dagli oggetti di cui tali qualità sono proprie, possono conferire al bambino una notevole destrezza nell'esecuzione dell'esercizio stesso, ma non necessariamente lo renderanno più capace di affrontare tali qualità come elementi concreti delle situazioni della vita reale (Dewey, 1979, p. 311).

Dewey concorderebbe sulle obiezioni di Codignola (1946b, p. 41) alla pretesa di Montessori che «il materiale, le cose disciplinino lo spirito dell'educando» e, infatti, le pagine che in *Democracy and education* dedica all'uso delle cose all'interno delle attività sociali come “modo di direzione sociale” (Dewey, 1980, pp. 31 segg.) rappresentano non solo una polemica contro la scuola tradizionale o, da un altro versante, contro le derive comportamentiste ma anche dell'approccio montessoriano che, invece, si impernia su un materiale didattico disegnato per addestrare alla discriminazione delle sensazioni. Rivendicare l'u-

so significa sfuggire dalle strettoie dell'angusto empirismo, quello che tratta i sensi come "fornitori di informazioni", a cui anche Rousseau, secondo Dewey si era sottratto.

D'altro canto, quando nel passo sopra citato, Dewey parla dei "successori [di Rousseau] che sottolineavano l'importanza del contatto sensoriale con gli oggetti" non si sta riferendo solo a Montessori ma anche a Pestalozzi. Infatti, convivono in questi, secondo Dewey, due aspetti, uno pregno di significato pedagogico e l'altro invece calamitoso per le pratiche educative (benché altamente influente):

La conoscenza degna di essere chiamata conoscenza, la formazione dell'intelletto che è destinata con certezza a produrre qualcosa, si acquisisce soltanto partecipando intimamente e attivamente alle attività della vita sociale. Questo è il grande contributo positivo di Pestalozzi. Esso rappresenta un'intuizione maturata nella sua stessa esperienza personale; infatti, come pensatore astratto, egli era debole. Non solo va oltre Rousseau, ma pone anche ciò che vi è di vero in Rousseau su una solida base (Dewey, 1979, p. 250).

Analogamente, Codignola coglie il merito di Pestalozzi nel fatto di aver

calato il principio pedagogico russoviano dell'autoeducazione dal cielo dell'astrazione nel mondo delle concrete determinazioni storiche. L'educazione per lui, non meno che per il Ginevrino, è processo autonomo ma il suo punto di partenza non è l'«*homme abstrait*», ma l'individuo nella pienezza dei suoi rapporti familiari e sociali (Codignola, 1951, p. 54-55).

D'altro canto, la colpa di Pestalozzi, secondo Dewey, è che, all'inseguimento di una metodizzazione della sua intuizione, ha abbandonato il terreno del

contatto con oggetti impiegati in attività sociali attive (come quelle della casa), ripieg[ando] sul semplice contatto con gli oggetti stessi. Il risultato fu uno spostamento dell'idea fondamentale di Pestalozzi. La presentazione degli oggetti da parte dell'insegnante sembrò prendere il posto della crescita attraverso le attività personali. [...] Da Pestalozzi derivò così l'idea che le lezioni degli oggetti (*object-lessons*), mediante la presentazione delle cose ai sensi, costituiscono il fondamento dell'educazione elementare. Poiché essa riguardava le cose esterne e la loro presentazione ai sensi, questa concezione educativa si prestava a una formulazione precisa di metodi che potevano essere trasmessi, quasi meccanicamente, da una persona all'altra. [...] Tanto grande fu la diffusione di questa procedura che la stessa parola "metodo" fu intesa da molti come indicante questo tipo di analisi e combinazione di impressioni esterne. Ancora oggi essa costituisce, per molte persone, una parte considerevole di ciò che si intende per "pedagogia" (Dewey, 1979, pp. 250-251).

Anche Codignola sviluppa considerazioni analoghe quando argomenta che

Pestalozzi ha impersonato [...] in forma drammatica il dissidio fra i due motivi profondamente contrastanti, che si ritrovano nella Montessori, come in gran parte degli innovatori della prima educazione dell'infanzia: da un lato la ferma persuasione dell'autonomia dello spirito umano e della spontaneità della sua autoformazione [...] dall'altra la preoccupazione di scoprire una tecnica che tracci la via, che indirizzi, che sorregga la maestra nel suo arduo compito quotidiano, che semplifichi [...] i mezzi di insegnamento» (Codignola, 1946b, p. 29).

È appena opportuno precisare che non si sta asserendo che Dewey e Codignola sviluppino la medesima argomentazione; ciò che è interessante – alla luce della nozione di “incontro” introdotta nel paragrafo precedente – è individuare un’ analogia di ispirazione di fondo e, al contempo, gli sfalsamenti che divengono occasioni dialogo e reciproca integrazione fra i due congegni teorici².

E lo è tanto più nei cimenti del presente per almeno due ordini di ragioni: anzitutto per contrastare l’ omogeneizzazione delle politiche educative neoliberaliste che Pasi Sahlberg ha efficacemente battezzato *Global Educational Reform Movement* (GERM); in secondo luogo, per rilanciare lo spirito democratico che è alla base dell’ esperienza delle scuole nuove (cfr. Dewey, 1979, cap. XI).

È più di una curiosità editoriale che *Schools of To-Morrow* sia apparso nel 1915 e il volume di Codignola sulle scuole nuove nel 1946: le indagini di Dewey e Codignola sulla nuova educazione incorniciano la novecentesca guerra dei Trent’anni e raccordano *in unitate* il tema delle scuole di domani e quello del rafforzamento della democrazia quale espressione della conquista del «diritto di vivere una buona volta da liberi fra uomini liberi» (Codignola, 1946b, p. XI). Ci consegnano così un esempio di che cosa ne va nella riflessione pedagogica anche in tempi, come i nostri, che si ritrovano a fronteggiare sfide troppo frettolosamente, forse, date per liquidate.

Riferimenti bibliografici

- Cambi F., *La “scuola di Firenze” (da Codignola a Laporta)*, Napoli, Liguori, 1982.
- Codignola E., *Le «scuole nuove» e i loro problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1946a.
- Codignola E., *Educazione liberatrice*, Firenze, La Nuova Italia, 1946b.
- Codignola E., *Maestri e problemi dell’educazione moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- Dewey J., *Schools of To-morrow*, in J.A. Bodyston (ed.), *The Middle Works of John Dewey*, vol. 8: 1915 (pp. 205-404), Carbondale, Southern Illinois University Press, 1979.
- Dewey J., *Democracy and Education*, in J.A. Bodyston (ed.), *The Middle Works of John Dewey*, vol. 9: 1916, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1980.
- Dewey J., *The Sources of a Science of Education*, in J.A. Bodyston (ed.), *The Later Works of John Dewey*, vol. 5: 1929-1930 (pp. 1-40), Carbondale, Southern Illinois University Press, 1984a.
- Dewey J., *From Absolutism to Experimentalism*, in J.A. Bodyston (ed.), *The Later Works of John Dewey*, vol. 5: 1929-1930 (pp. 147-160), Carbondale, Southern Illinois University Press, 1984b.

² Per riprendere l’ultimo aspetto discusso, una delle faglie di sfasatura riguarda il fatto che in Codignola la differenza nei confronti del metodo culmina, con mossa tipicamente idealistica, nell’asserzione per cui «[i] metodi coincidono perfettamente colla personalità degli educatori» (Codignola, 1946b, p. 31); per contro Dewey, che pur stigmatizza un certo tipo di metodologismo, rivendica per la scienza dell’educazione il compito di elicitarne un metodo in quanto «efficacia comune delle esperienze geniali» (Dewey, 1984a, p. 5). Se il significato di tale istanza scientifico-metodica di Dewey ha trovato una chiara dimostrazione nella lettura che Laporta (1975) dà della sua opera presso Scuola-Città Pestalozzi, non si deve sottovalutare quanto una rivisitazione dei testi di Dewey possa beneficiare dell’incontro col monito di Codignola circa la centralità della personalità del maestro.

- Garin E., *Ernesto Codignola*, in E. Garin, *Intellettuai italiani del XX secolo* (pp. 137-169), Roma, Editori Riuniti, 1987.
- Mariani A., *Ernesto Codignola: un Maestro di ieri (e non solo)*, “Studi sulla formazione”, 21(1), 2018, pp. 25-32. DOI: 10.13128/Studi_Formaz-23085
- Mintz A.I., *Dewey’s Ancestry, Dewey’s Legacy, and The Aims of Education*, in “*Democracy and Education. European Journal of Pragmatism and American Philosophy*”, VIII (1), 2016. DOI: <https://doi.org/10.4000/ejpap.437>
- Popkewitz T.S., *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Travelling of Pragmatism in Education—An Introduction*, in T.S. Popkewitz (ed.), *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Travelling of Pragmatism in Education* (pp. 3-36), New York, Palgrave Macmillan, 2005.
- Popkewitz Th.S., *Cosmopolitanism and the Age of School Reform. Science, Education, and Making Society by Making the Child*, New York and London, Routledge, 2008.
- Sahlberg P., *The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling*, in K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 128-144), Oxford, Wiley & Sons, 2016.
- Schriewer J., *Deweyan Thought Refracted through Time and Space: Studies on the Trans-Continental Dissemination and Culture-Specific Re-Contextualization of Educational Knowledge*, in R. Bruno-Jofré & J. Schriewer (eds.), *The Global Reception of John Dewey’s Thought: Multiple Refractions through Time and Space* (pp. 1-21), London, Routledge, 2012.