

# Le competenze-di-cittadinanza: sondaggi su Dewey

Emanuela Caione

## Tornare a Dewey

L'attuale dibattito sulle competenze-chiave di cittadinanza, assunte come criterio-guida per la formazione dell'uomo e del cittadino contemporaneo, può essere riaccolto alle considerazioni in merito alla società e all'educazione, legate tra loro dal fine ultimo della democrazia partecipativa, sviluppate da John Dewey. Si a fine Ottocento, ma ancora tutte attuali.

John Dewey attraverso numerosi scritti pedagogici apre la strada verso una nuova dimensione della scuola in cui si dispieghi una formazione autenticamente 'umana' e, al contempo, indirizza il suo pensiero pragmatista<sup>1</sup> verso un rinnovamento della società, in linea con l'ideale di democrazia partecipativa che prospetta nelle sue pagine. E prospetta, quindi, anche un modello di scuola come agenzia forte che interagisce con la società. Modello che non può essere considerato solo nei suoi assunti pedagogici, ma che implica anche delle scelte politiche in relazione alle concrete strutture che la società stessa, nel suo rinnovarsi, si viene dando. «La scuola è prima di tutto un'istituzione sociale (...), è quella forma di vita di comunità in cui sono concentrati tutti i mezzi che serviranno più efficacemente a rendere il fanciullo partecipe dei beni ereditati dalla specie e a far uso dei suoi poteri per finalità sociali»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Nel Convegno di Cosenza "John Dewey. La Filosofia e l'Educazione per la Democrazia" organizzato dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università della Calabria (10-13 aprile 2000) è stata messa in risalto l'attualità di Dewey, in cui «l'ispirazione di fondo democratica che permea e raccorda a livello tecnico e pratico indagine, etica, educazione non è retorica e velleitaria, ma si confronta con i problemi reali del nostro tempo, caratterizzati appunto dalle innovazioni della scienza e della tecnologia: non respinte e demonizzate ma da permeare positivamente di intelligenza, senso etico e prospettiva unificante.» (G. Cives, *Attualità e storicità di Dewey. Dal Convegno di Cosenza alla ricostruzione della Bellatalla*, da [http://web.tiscalinet.it/mediazionepedagogica/anno\\_01/numero\\_03/Cives/Att\\_Dewey.htm](http://web.tiscalinet.it/mediazionepedagogica/anno_01/numero_03/Cives/Att_Dewey.htm)). In questo convegno si è ripartiti dalle linee di L. Hickman, *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, Armando, Roma 2000 (ed. orig. 1990), il quale, sottolineando la valorizzazione intelligente e responsabile operata da Dewey nei confronti della tecnologia, conferma il legame tra «metodo dell'intelligenza, metodo della vita sociale democratica e metodo dell'educazione» (G. Cives, *op. cit.*).

<sup>2</sup> J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1954 (tit. orig. *My pedagogic creed*, 1897), p. 10. In questo saggio Dewey presenta le sue posizioni sull'educazione, sulla scuola e sulla società, sottolineando che il processo educativo sia frutto dell'intreccio tra l'i-

La filosofia deweyana è di particolare utilità in uno studio sulle competenze perché promuove un «umanesimo pragmatico»<sup>3</sup> che non trascura nessuno dei problemi che la vita e la cultura offrono alla sua indagine, inclusi, soprattutto, i problemi sociali ed educativi.<sup>4</sup> I nuclei centrali e più significativi del pensiero di Dewey sono, infatti, quello della *ricerca*, e quindi dell'atteggiamento scientifico, e quello della *democrazia*. Tematiche e problematiche che oggi si ritrovano nella delineazione delle competenze-chiave di cittadinanza e di quelle disciplinari come linee guida concrete della pratica didattica. Si può, quindi, ripensare la competenza e la sua ricaduta pratico-progettuale attraverso il pragmatismo deweyano poiché esso consiste sia nello stretto legame che il filosofo istituisce tra conoscere e operare pratico sia nell'affermazione secondo cui la conoscenza sperimentale è una «manipolazione» degli oggetti e produce una trasformazione delle condizioni dell'ambiente in cui il soggetto fa esperienza.<sup>5</sup> Esperienza che Dewey non ritiene un insieme di stati psichici rapportati al reale, né un fatto meramente soggettivo (in quanto si realizza in un ambiente come riferimento indispensabile al suo verificarsi), quanto piuttosto un'identificazione con azioni, passioni, credenze, bisogni ed istinti dell'essere umano che conduce alla conoscenza<sup>6</sup>, la quale si configura attraverso i caratteri di attività, dinamismo e «prospettività»<sup>7</sup>, cioè possibilità di proiettarsi verso il futuro. La funzione principale della conoscenza è, quindi, quella di orientare il comportamento; e il pensiero e l'intelligenza sono gli strumenti preposti alla realizzazione delle previsioni e dei piani di azione. Se,

stanza psicologica e quella sociologica del soggetto e che tutto ciò che è proprio del bambino («his own instincts and tendencies») non è dotato di significato («mean») finché non trova una corrispondenza in ambito sociale («traslate into their social equivalents»). Per l'edizione critica si rimanda a J. Dewey, *The collected Works 1882-1953*, Southern Illinois University Press, 1991, *The Early Works*, vol. 5, pp. 84-95.

<sup>3</sup> Terminata la stagione del positivismo e crollato il vecchio sistema di valori, Dewey si fa portavoce di un nuovo discorso sull'uomo e sull'azione umana, mettendo in evidenza due modi nuovi di intendere il pensiero e il lavoro, al di là della tradizione. Il pensiero non è più concepito come attività esclusivamente teoretica, ma in funzione dell'agire e l'agire è il lavoro dell'uomo. Cfr F. Floris, *Dewey e Maritain. Due concezioni della scuola e della vita*, Cagliari, Editrice Sarda Fossataro, 1972.

<sup>4</sup> A. Deregibus, *Scienza, tecnica e democrazia nel pensiero di John Dewey*, Torino, Giappichelli, 1969.

<sup>5</sup> Cfr M. Alcaro, *John Dewey. Scienza, prassi, democrazia*, Roma-Bari, Laterza, 1997, p.180.

<sup>6</sup> Cfr J. Dewey, *Intelligenza creativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1957 (tit. orig. *The Need for a Recovery of Philosophy*, uno scritto elaborato nel 1916 e pubblicato nel 1917 in un volume miscelaneo, intitolato *Creative Intelligence. Essays in the Pragmatic Attitude*). Muovendo forti critiche alle posizioni dell'empirismo tradizionale, Dewey ritiene che l'esperienza non sia un fatto meramente conoscitivo e che la conoscenza sia una trasformazione delle «brute esistenze» preconcettive in suggerimenti per la previsione di altri fenomeni connessi con quelli osservati («*Experience is full of inferences*», L. E. Hahn, *Introduction* in J. Dewey, *op. cit.*, 1991, *The Middle Works*, vol. 10, p.xiii.) e, soprattutto, in indicazioni circa il modo di comportarsi all'interno di una situazione. Cfr J. Dewey, *op.cit.*, *The Middle Works*, vol. 10, pp. 3-48.

<sup>7</sup> Cfr. M. Alcaro, *op.cit.*, 1997, p. 73.

dunque, lo strumentalismo concepisce il pensiero come tramite dell'azione concreta, è la scuola che deve educare l'alunno a questo tipo di attività concreta, o meglio, deve educare la facoltà di pensiero del bambino aiutandolo a essere attore dinamico nella società<sup>8</sup>.

Attualmente, in un clima di complessità e cambiamento che coinvolge non solo il sistema produttivo e lavorativo nei suoi aspetti strutturali e organizzativi, ma anche l'esistenza individuale e sociale, gli studi pedagogici sono inevitabilmente chiamati a dare risposta all'interrogativo sulle competenze-chiave di cittadinanza<sup>9</sup> quali strumenti di intermediazione culturale nello scenario odierno, estremamente segnato dall'internazionalizzazione del mercato, da un repentino e costante incremento dello sviluppo tecnologico e da una nuova coscienza dei diritti umani, come il diritto all'istruzione e il diritto alla partecipazione sociale. Oggi più che mai si tende ad esaltare l'utilitarismo della conoscenza e il settorialismo del sapere mercificando le intelligenze, e appare necessario ricondurre l'educazione-istruzione ai valori del postulato pedagogico della formazione all'autonomia, alla partecipazione attiva e consapevole, ad un'etica della responsabilità. Per dirla, dunque, con Dewey, la piena libertà dello spirito umano e dell'individuo deriva dall'effettiva possibilità di *partecipare attivamente* al patrimonio culturale della civiltà e, pertanto, la scuola ha un ruolo fondamentale e deve avere un orientamento fortemente sociale. La connessione poi tra scuola e vita dovrebbe portare a quella comprensione delle istanze sociali attuali, comprensione che prepari gli studenti a partecipare

<sup>8</sup> Cfr J. Dewey, *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1949 (tit.orig. *The school and the society*, 1899). Il tema che attraversa il testo è la condizione cogente della scuola di non poter ignorare quelle rivoluzioni industriali, urbane, scientifiche e tecnologiche che mai nella storia si sono rivelate così incalzanti ed invasive. Ripensando il proprio ruolo sociale, la scuola riparte dagli «istinti» dei bambini (sociali, del linguaggio, del fare e dell'investigare) e, per creare un legame organico con la realtà quotidiana («*business life*»), rende chiaro e liberale («*clarify and liberalize*») il nesso naturale tra la vita quotidiana e ciò che accade nel mondo circostante, non preparando gli alunni a compiti particolari («*special studies*») ma tenendo in vita il legame tra essi («*keeping alive the ordinary bonds of relation*»). Cfr J. Dewey, *op. cit.*, 1991, *The Middle Works*, vol. 1, pp. 5-56.

<sup>9</sup> Le competenze-chiave di cittadinanza sono indicate all'interno dell'Allegato 2 del Regolamento "Il nuovo obbligo di istruzione. Cosa cambia nella scuola - La normativa italiana dal 2007":

1. *Acquisire ed interpretare l'informazione*
2. *Individuare collegamenti e relazioni*
3. *Risolvere problemi*
4. *Agire in modo autonomo e responsabile*
5. *Collaborare e partecipare*
6. *Comunicare*
7. *Progettare*
8. *Imparare a imparare*

Le otto competenze sono raggruppabili nelle categorie della persona (emozioni/motivazioni; conoscenze; relazioni). Le prime tre sono appartenenti infatti all'ambito cognitivo, le successive due a quello relazionale, la sesta e la settima sono correlate all'aspetto emotivo e motivazionale. L'ultima è trasversale alle altre e la sua padronanza rappresenta il livello qualitativamente più alto della loro manifestazione.

attivamente al mantenimento e allo sviluppo progressivo della democrazia. Dewey individua, allora, proprio nella democrazia il principio teleologico<sup>10</sup> cui l'educazione deve tendere: «La democrazia è in sé stessa un principio educativo, un metodo e una struttura educativa»<sup>11</sup>.

Il tema della democrazia ricorre in tutta la produzione deweyana<sup>12</sup> e il suo ideale democratico è fortemente connesso al punto di vista educativo e pedagogico<sup>13</sup>. L'idea di democrazia che emerge dagli scritti di Dewey tra gli anni '20 e '40 del Novecento è quella secondo cui ogni individuo debba avere la possibilità di offrire alla società il contributo di cui è capace, e il valore di tale contributo deve essere determinato in base alla sua funzione nella totalità dei contributi simili, non sulla base di un'utilità quantificabile. «Sul piano educativo notiamo prima di tutto che la realizzazione di una forma di vita sociale nella quale gli interessi si compenetrano a vicenda [...] 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 democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata»<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> Cfr il saggio di F. Cambi nel testo di G. Spadafora (a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Roma, Anicia, 2003. «L'educazione è un motore interno della democrazia come pure la democrazia è il *telos* e il volano della pedagogia/educazione.» (p.167)

<sup>11</sup> J. Dewey, *I problemi di tutti*, Mondadori, Milano 1950 (tit.orig. *Problems of men*, 1946; trad. it. G. Preti), p.59. Il volume si presenta come una raccolta di saggi, scritti tra il 1935 ed il 1945, e intende rivendicare il lavoro di «autocritica e purificazione» che dev'essere proprio della filosofia: «Un aspetto dello stato attuale della filosofia [...] afferma che il compito e lo scopo della filosofia consiste interamente [...] nella ricerca della sapienza, cioè ricerca di fini e valori che dirigono le nostre attività umane e collettive» (Cfr *Prefatory note to 'Problems of men'*, in J. Dewey, *op. cit.* 1991, *The Later Works*, vol. 15, p. 153 e *The problems of men and the present state of philosophy*, *ivi*, pp.154-169.) In particolare è nei primi dieci saggi che Dewey si esprime sul rapporto tra democrazia e educazione.

<sup>12</sup> Dewey comincia ad occuparsi di problemi teorico-politici nel 1888 con opuscolo dal titolo *The Ethics of Democracy* (Andrews and Co., Ann Arbor), ritenendo di voler cambiare la società cambiando innanzitutto gli individui, aiutandoli cioè a divenire più comunicativi, più cooperativi, più critici («analytical») nei confronti del pensiero stesso, della morale, e delle proprie possibilità (nel senso di «skills», capacità). Cfr J.R. Burnett, *Introduction* in J. Dewey, *op. cit.* 1991, *The Early Works*, vol. 1, p.xxi.

<sup>13</sup> In Italia tale ricca e complessa prospettiva si rivela particolarmente efficace nel secondo dopoguerra per realizzare il processo di democratizzazione del Paese attraverso lo spostamento della ricerca epistemologica da un asse idealistico ad uno empirico-sperimentale. Nell'introduzione ai Programmi di studio per le scuole elementari del 1945 si legge «I programmi che seguono sono sorti dalla necessità, vivamente sentita, di mettere la scuola elementare italiana nelle condizioni più favorevoli perché possa contribuire alla rinascita della vita nazionale, assumendo la sua parte di responsabilità nell'educazione delle fanciullezze».

<sup>14</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992 (tit.orig. *Democracy and Education*, 1916), p.133. Testo pedagogico successivo sia a *Il mio credo pedagogico* sia a *Scuola e società*, salda la visione filosofica deweyana al pensiero politico-sociale volto alla costruzione di una società – quella americana – democraticamente fondata, in cui la democrazia stessa

La società auspicata da Dewey, è allora, quella in cui tutti i suoi membri siano in grado di parteciparvi in eguali condizioni e in cui l'educazione, quindi, interessi personalmente gli individui e sappia formare le menti in modo che possano affrontare i cambiamenti sociali e – si aggiunge oggi – le loro conseguenze a livello culturale e socio-economico. La promozione delle competenze chiave di cittadinanza è tesa proprio a garantire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé e di corrette e significative interazioni con la realtà naturale e sociale<sup>15</sup>.

### *Il ruolo della scuola. Transdisciplinarietà e metadisciplinarietà*

Secondo il filosofo statunitense la democrazia si attua a partire dalla scuola quando si propongono occupazioni attive che abbiano un'origine ed un uso sociali. Tali attività non conducono ad un'appropriazione e riproduzione degli oggetti di apprendimento in maniera slegata dall'esperienza del soggetto ma lo fanno procedere – attraverso l'assimilazione di un'esperienza diretta – verso una comprensione scientifica ed una generalizzazione/astrazione del sapere. La scuola deve, in tal senso, essere realmente funzionale ad una formazione più profonda ed intima del soggetto, cioè quella formazione che avviene in maniera quasi inconscia, e deve, quindi, prevedere delle attività da svolgere «in comune» in modo che i soggetti «acquistino un senso *sociale* dei loro poteri e dei materiali e degli strumenti usati»<sup>16</sup>.

La formazione inconscia è quella che Dewey riferisce come creazione di un'abitudine mentale, cioè di un pensiero che non si limiti ad una codifica meramente procedurale delle azioni ma che, al contrario, conduca ad una consapevolezza, una rappresentazione ed un'articolazione delle proprie abilità e delle proprie conoscenze in relazione a contesti d'utilizzo significativi. Il

non sia o non sia soltanto una forma di governo ma una pratica di vita, personale e collettiva al tempo stesso, e di esperienza continuamente comunicata: «A democracy is [...] primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experiences». L'educazione, in tale prospettiva, è un esperimento di vita comunitaria democraticamente libera. (Cfr J. Dewey, *op. cit.*, 1991, *The Later Works*, vol. 15, p. 93).

<sup>15</sup> Tale lezione pedagogica è ancora attuale. Porre le fondamenta di un abito democratico ed eticamente orientato alla Dewey è, infatti, anche il fine dell'educazione espresso nelle *Indicazioni per il curricolo* del 2007, le quali riconducono la finalità formativa della scuola alla promozione dello sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza, della cittadinanza. Restando in ambito normativo, la relazione comune del Consiglio Europeo e della Commissione sul programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010» sulla necessità di un più ampio ruolo dell'istruzione, adottata nel novembre 2004, sottolinea il contributo dell'istruzione alla conservazione e, al contempo, al rinnovo del contesto culturale comune alla società nonché all'apprendimento di valori sociali e civici essenziali quali la cittadinanza, l'uguaglianza, la tolleranza e il rispetto. «Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione». Regolamento *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007*, p. 37.

<sup>16</sup> J. Dewey, *op. cit.*, 2004 (ed. orig. 1916), p. 45.

sistema di disposizioni definite dall'*habitus* come «rapporto attivo e creativo con il mondo»<sup>17</sup> prende, in Dewey, il nome di «carattere», cioè rapporto come «attiva interazione delle abitudini»<sup>18</sup>. Quella che per Dewey è la dimensione inconscia della formazione, nell'attualità è riconducibile alla competenza, e proprio alla competenza base richiesta per la cittadinanza attiva.

Pertanto la scuola ha, oggi, un ruolo inderogabile, poiché oltre ad offrire gli strumenti concettuali e culturali utili a codificare l'esperienza, svolge un ruolo fondamentale nella costruzione di tale competenza. La scuola infatti, e soprattutto quella primaria, mira all'acquisizione di apprendimenti di base come primo esercizio di cittadinanza attiva e pone così le premesse per lo sviluppo del pensiero riflessivo e critico, facendo sì che gli alfabeti delle discipline costituiscano una indispensabile strumentalità per la formazione di futuri cittadini consapevoli e responsabili. La funzione di tali alfabeti, che costituiscono i nuclei fondanti delle discipline, nella costruzione di un rinnovamento sociale volto alla democrazia è un aspetto dell'idea di formazione che ha origine in Dewey, il quale predice, così, alcune finalità della scuola di oggi. «I prodotti culturali (...) isolati dal loro rapporto con l'ambiente presente, nel quale devono agire gli individui, diventano una specie di ambiente rivale e distraente. Essi invece sono utili nella misura in cui servono ad impadronirsi del significato delle cose con cui abbiamo a che fare effettivamente»<sup>19</sup>.

La prospettiva da cui Dewey osserva e valorizza il sapere che deriva dall'esperienza è trans-disciplinare, nel senso di "possibilità" di utilizzo di strutture e nuclei fondanti appartenenti ad apparati epistemologici diversi, e al contempo meta-disciplinare, che indica un superamento del mero intreccio tra le discipline volto ad una armonizzazione delle stesse nella coscienza del soggetto che apprende come base e motivazione per nuovi apprendimenti.

Partiamo dal primo dei due approcci. Esso è funzionale al compito specifico della scuola e prevede la possibilità di utilizzare i nuclei fondanti delle discipline (della storia, della geografia, delle scienze naturali, delle arti, delle lettere, etc.) per promuovere l'allargamento del significato dell'esperienza personale e diretta. Sulle discipline storico-geografiche<sup>20</sup>: «Le occupazioni attive

<sup>17</sup> P. Bordieu, J.D. Wacquant, *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992, p. 90.

<sup>18</sup> J. Dewey, *Natura e condotta dell'uomo*, Firenze, La Nuova Italia, 1968, p.47 (tit.orig. *Human nature and conduct. An Introduction to Social Psychology*, 1922). Dewey considera le abitudini mezzi che attendono di essere utilizzati grazie ad una determinazione consapevole («conscious resolve»), e comunque mezzi attivi, che pro-muovono («project») se stessi e modalità di azione vigorose e dominanti. L'attività è, dunque, di per se stessa soddisfacente (Cfr. J. Dewey, *op. cit.*, 1991, *The Middle Works*, vol. 14, p. 22).

<sup>19</sup> J. Dewey, *op. cit.*, 2004 (ed.orig. 1916), p. 88.

<sup>20</sup> Già nel 1897 Dewey si è occupato dello studio della storia e della geografia. Cfr *Ethical principles underlying education* in «*The significance of the problem of knowledge*» (J. Dewey, *op. cit.*, 1991, *The Early Works*, vol. 5, p54-83). Poi nel 1899, in *Scuola e società* Dewey si è pronunciato circa la pregnanza degli studi storico geografici: «Il senso della geografia è presentare il mondo come la sede duratura («*endurig home*») delle attività umane. [...]

(...) sono passibili di prolungamento nello spazio e nel tempo, in rapporto tanto alla natura quanto all'uomo. La storia svela il tessuto dei fatti umani e la geografia scopre i legami naturali; queste due materie costituiscono due momenti di un solo tutto vivente, poiché la natura (...) è la materia e l'ambiente dello sviluppo»<sup>21</sup>.

Sulle scienze: «La scienza della natura, ai fini educativi, è la conoscenza delle condizioni dell'azione umana. Conoscere l'ambiente nel quale hanno luogo le relazioni sociali e i mezzi e gli ostacoli per il suo sviluppo progressivo significa essere padroni di una conoscenza di carattere schiettamente umanistico (...). La scienza è in ultima istanza e filosoficamente l'organo del progresso generale sociale»<sup>22</sup>.

Ed ancora, sulle arti e la letteratura: «La letteratura e le belle arti hanno un valore particolare perché rappresentano il più alto apprezzamento, una piena comprensione del significato attraverso selezione e concentrazione»<sup>23</sup>.

Quella che Dewey offre è un'immagine dello scibile che sembra essere, appunto, generativa ed orientativa delle tendenze della scuola di oggi, in cui viene dato uno straordinario rilievo al curriculum come dispositivo pratico-progettuale che equilibra il rapporto tra le dimensioni di sviluppo dell'allievo e i quadri conoscitivi disciplinari, interdisciplinari e, appunto, transdisciplinari con quali l'alunno, proprio tramite la scuola, si relaziona. Tale progetto formativo, predisposto attraverso il piano dell'offerta formativa scolastica, designa i criteri dell'alfabetizzazione culturale e sociale di ogni allievo<sup>24</sup>.

attraverso quello che facciamo in e con il mondo possiamo attribuirgli un significato» J. Dewey, *op. cit.*, 1949 (ed.orig. 1899), p.12. Cfr J. Dewey, *op. cit.*, 1991, *The Middle Works*, vol. 1, p. 13; «Se l'obiettivo della storia è permettere all'alunno di dare un prezzo (*to appreciate*) ai valori della vita sociale, di immaginare le forze che vi agiscono e permettono agli uomini una effettiva cooperazione reciproca, di comprendere i caratteri che la promuovono e che la ostacolano, è essenziale offrirne una trattazione dinamica e in movimento. La storia non deve essere presentata come un'accumulazione di risultati conseguiti o come una mera esposizione di avvenimenti, ma come una poderosa realtà in azione» J. Dewey, *op. cit.*, 1949 (ed.orig. 1899), pp.119-120. Cfr J. Dewey, *op. cit.*, 1991, *The Middle Works*, vol. 1, p. 104.

<sup>21</sup> J. Dewey, *op. cit.*, 2004 (ed. orig. 1916), p. 239.

<sup>22</sup> *Ivi*, pp. 251-254.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 274..

<sup>24</sup> «Ogni scuola predispose il curriculum (...) nel rispetto delle *finalità*, dei *traguardi per lo sviluppo delle competenze*, degli *obiettivi di apprendimento* posti dalle Indicazioni. Il curriculum si articola attraverso i *campi di esperienza* nella scuola dell'infanzia e attraverso le *discipline* nella scuola del primo ciclo. (...) Nella scuola del primo ciclo la progettazione didattica promuove l'organizzazione degli apprendimenti in maniera progressivamente orientata ai saperi disciplinari; promuove inoltre la ricerca delle connessioni fra i saperi disciplinari e la collaborazione fra i docenti. Il raggruppamento delle discipline in aree indica una possibilità di interazione e collaborazione fra le discipline (sia all'interno di una stessa area, sia fra tutte le discipline) che le scuole potranno delineare nella loro autonomia con peculiari modalità organizzative». *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, p. 24.

La scuola del primo ciclo è formativa grazie all'articolazione del curricolo nei diversi alfabeti disciplinari, ovvero i nuclei fondanti rilevabili dalla premessa di ogni disciplina all'interno delle *Indicazioni per il curricolo*, i quali permettono di esercitare diverse potenzialità di pensiero, ponendo così le basi per il pensiero critico e riflessivo. La progettazione didattica attraverso il curricolo, inoltre, gettando un ponte tra gli indirizzi nazionali e il loro sviluppo a livello locale, media tra i sistemi simbolico culturali (linguistici, matematici, etc.) e i saperi a-sistematici come gli alfabeti emozionali e il pensiero intuitivo e creativo. Per dirla, nuovamente, con Dewey, si pone l'esaltazione dell'individualità, intesa come espressione dell'insieme delle caratteristiche cognitive, socio-affettive ed emotive di ogni soggetto, come un presupposto imprescindibile per la costruzione della società democratica: «Una società progressiva considera preziose le sue variazioni individuali, poiché in loro trova i mezzi per il suo proprio sviluppo. Perciò una società democratica, coerentemente con i suoi ideali, deve tener conto, in fatto di educazione, della libertà intellettuale e del gioco delle diverse doti e interessi»<sup>25</sup>.

Passiamo al secondo fronte su cui si dispone l'analisi in merito alle modalità di utilizzo delle discipline, cioè quello meta-disciplinare. Secondo il filosofo, l'educazione è un processo di formazione di abitudini attraverso l'esperienza. Tali abitudini consistono in quegli abiti mentali e morali che influenzeranno le esperienze successive dell'individuo. L'educazione concerne, dunque, la formazione di abitudini «di secondo ordine»<sup>26</sup>. Per Dewey, infatti, i criteri più adeguati e rappresentativi per valutare l'operato della scuola, sono la sua capacità di trasmettere al soggetto la possibilità di realizzare il desiderio di «crescere»<sup>27</sup>, nel senso di ri-organizzarsi, ri-costruirsi e trasformarsi continuamente, e la quantità di strumenti che offre per tenere in vita e realizzare questo desiderio. La possibilità, dunque, diremmo oggi, di un deuteroapprendimento<sup>28</sup>, cioè una forma superiore di apprendimento, meta-riflessiva e meta-cognitiva, attraverso la quale il soggetto impara a sviluppare e a modificare la sua maniera di apprendere<sup>29</sup>.

### *Motivazione, conoscenza e ambiente. Ieri e oggi*

Per Dewey la volontà e la capacità di imparare modellano l'atteggiamento di colui che apprende, sia verso l'oggetto di apprendimento sia verso l'accet-

<sup>25</sup> J. Dewey, *op. cit.*, 2004 (ed. orig. 1916), pp. 336-337.

<sup>26</sup> Cfr M. Baldacci, *Ripensare il curricolo*, Roma, Carocci, 2006.

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 60.

<sup>28</sup> Cfr G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1977.

<sup>29</sup> «Imparare a imparare: organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale e informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie di apprendimento e del proprio metodo di studio e di lavoro». Regolamento *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007*, p. 30.

tazione delle responsabilità delle conseguenze delle sue attività, compreso il pensiero<sup>30</sup>. L'essere umano, infatti, pensa e agisce per conferire un senso alla propria vita e mette in moto comportamenti che derivano da un'intenzione, da una scelta, da una volontà orientata al raggiungimento di fini. In sostanza il soggetto risponde alle richieste situazionali.

Attualmente ogni contesto è immerso nelle complesse logiche post-moderne e anche la competenza, esaminata nella sua globalità, implica la considerazione di tre aspetti fondamentali. La dimensione oggettiva da cui si desumono gli indicatori per la sua valutazione; quella soggettiva, che ha una valenza ermeneutica rispetto al compito ed auto valutativa rispetto al sé, perché la percezione della propria competenza influenza notevolmente non solo il comportamento dei soggetti ma anche la loro sfera emotiva; quella intersoggettiva, che permette una continua negoziazione di significati tra colui che apprende e il contesto in cui tale apprendimento avviene<sup>31</sup>.

Un altro punto di contatto tra il pensiero di Dewey e la formazione attraverso le competenze di cittadinanza è la considerazione della conoscenza come istanza fortemente legata all'ambiente in cui il soggetto esperisce la realtà. Dewey ritiene infatti che l'attività conoscitiva dell'uomo, come ogni altro suo comportamento, non sia esclusivamente opera dell'individuo, ma sia un processo che appartiene all'intero sistema organismo-ambiente. Gli «stati conoscitivi interni» – che specificano il modo in cui l'individuo risponde alle sollecitazioni ambientali – non sono altro che stati relazionali tra il singolo individuo e l'ambiente<sup>32</sup>. In questo senso l'apprendimento è significativo quando sollecita la rielaborazione e la ricontestualizzazione continua delle conoscenze e comporta una riorganizzazione della struttura cognitiva in relazione all'ambiente.

La possibilità di creare *transfer* costituisce, però, anche una caratteristica intrinseca della competenza<sup>33</sup> ed offre occasione di dialogo tra l'istruzione

<sup>30</sup> Cfr J. Dewey, *op. cit.*, 2004 (orig. 1916), pp. 188-196.

<sup>31</sup> «La motivazione, la curiosità, l'attitudine alla collaborazione sono gli aspetti comportamentali che integrano le conoscenze, valorizzano gli stili cognitivi individuali per la piena realizzazione della persona, facilitano la possibilità di conoscere le proprie attitudini e potenzialità anche in funzione orientativa.» Regolamento *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007*, p.11.

<sup>32</sup> Cfr J. Dewey, A. F. Bentley, *Conoscenza e transazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974 (tit. orig. *Knowing and the know*, 1949). In quest'opera Dewey configura e descrive tre livelli dell'indagine: autoazione (self-action), interazione (inter-action) e transazione (trans-action). Attraverso questo ultimo livello Dewey pone maggiormente l'accento sul sistema [cfr l'«integrazione» nella *Logica* (1938)] e sull'azione relativi all'operazione del conoscere, che diventa – secondo una logica organicistica di origine hegeliana – processo che è pensiero e al tempo stesso realtà, soggetto e oggetto, teoria e pratica. Il titolo originale dell'opera è infatti traducibile letteralmente con «La conoscenza e il conosciuto», «evitando il pericolo di separare il conoscente dal conosciuto, ossia il soggetto dall'oggetto, secondo la vecchia formula gnoseologica invalsa con la filosofia moderna.» [M. Dal Pra, *Presentazione*, in J. Dewey, A. F. Bentley, *op.cit.*, 1974 (ed. orig. 1946)]. Cfr anche J. Dewey, *op. cit.*, 1991, *The Later Works*, vol. 16, pp. 96-130.

<sup>33</sup> Cfr S. Meghnagi, *Conoscenza e competenza*, Torino, Loescher, 1992 e B.M Varisco,

scolastica, la formazione in ambito extrascolastico, le richieste dal mondo del lavoro e le risposte degli individui e della società. Se per Dewey «abilità e nozioni (...) vengono acquisite nell'atto stesso di dedicarsi alle attività»<sup>34</sup> e «il fatto che esse abbiano un significato sociale conferisce all'abilità e alle conoscenze conseguite la qualità di essere trasferibili a situazioni extra-scolastiche»<sup>35</sup>, per il Regolamento del 2007 «le competenze non riguardano una versione riduttiva del saper fare; costituiscono, invece, quel saper fare ad ampio spettro che conferisce senso autentico e motivante alle “cose apprese e utilizzate” perché siano riconducibili a sé e utilizzabili in più campi e con versatilità»<sup>36</sup> e per tal motivo è necessario che gli Stati, nell'ambito delle loro politiche educative, sviluppino strategie per assicurare che «l'istruzione e la formazione iniziali offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li preparino alla vita adulta e costituiscano la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come pure per la vita lavorativa»<sup>37</sup>.

### *Il problem-solving come competenza ed esercizio di cittadinanza*

Con Dewey la conoscenza, il pensiero e l'indagine nascono da una situazione problematica<sup>38</sup>. Il procedimento scientifico che conduce alla soluzione diventa il fondamento dell'insegnamento e dell'apprendimento. Dunque, se il sapere è la sintesi tra un concetto e la forma con cui si manifesta (e si realizza attraverso la lettura e la comprensione di un fenomeno, ossia un evento rilevabile dinanzi al quale si originano il pensiero e la conoscenza)<sup>39</sup>, e l'indagine in merito a tale fenomeno nasce quando la situazione esperita è ambigua e costituisce una fonte di dubbio rispetto ad suo esito per il soggetto, il procedimento euristico che secondo Dewey porta alla conoscenza<sup>40</sup> comporta il

*Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002.

<sup>34</sup> Cfr J. Dewey, *op. cit.*, 2004 (orig. 1916), p. 225.

<sup>35</sup> *Ivi*.

<sup>36</sup> Regolamento «Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007», p. 4.

<sup>37</sup> *Ivi*, p. 10.

<sup>38</sup> Cfr J. Dewey, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961 (tit. orig. *How we think*, 1933); J. Dewey, *Logica. Teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1949a (tit. orig. *Logic: the theory of inquiry*, 1938); per la critica cfr A. Child, *Fare e conoscere in Hobbes, Vico e Dewey*, Napoli, Guida Editori, 1970 (ed. orig. 1953).

<sup>39</sup> Cfr L. Borghi, *Il metodo dei progetti*, Firenze, La Nuova Italia, 1953, pp. 5-23.

<sup>40</sup> L'indagine è per Dewey la trasformazione controllata di una situazione indeterminata in una che sia determinata, in modo che gli elementi della situazione originale siano convertiti. La 'situazione' assume il significato di contesto complessivo, non di singoli oggetti o singoli eventi, poiché nell'esperienza effettiva essi sono sempre una parte, un modello, un aspetto di un mondo esperito. L'osservazione di un oggetto si verifica, infatti, sempre in un campo, allo scopo di trovare ciò che quel campo rappresenta in relazione ad un comportamento che derivi da una risposta adattiva. «L'aspetto induttivo consiste nel complesso di operazioni sperimentali, con cui le condizioni precedentemente esistenti vengono modificate in modo

ricorso ad un rigoroso metodo scientifico, il cui fulcro è l'indagine stessa. «Il pensiero ha una funzione meramente strumentale, che si esplica nel trasformare opportunamente, nel "risolvere" delle situazioni reali, (...) ed ha bisogno di quella "nuova dimensione" ch'è propria del simbolo della significatività, ed è la dimensione stessa della socialità»<sup>41</sup>.

Il legame tra le istanze conoscitive e l'indagine postulato da Dewey si snoda, oggi, attraverso quattro assi culturali previsti dal Regolamento *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007*, che costituiscono la cornice culturale entro la quale dovrebbe inserirsi la formazione della persona. L'asse dei linguaggi, l'asse matematico, l'asse scientifico-tecnologico, l'asse storico-sociale concorrono, ognuno con le epistemologie e i linguaggi che gli sono propri, ad offrire fondamentali strumenti per l'accesso a nuove conoscenze e per interpretare la realtà in modo autonomo. Allo stesso tempo condividono anche la promozione di un apprendimento che sia centrato sull'esperienza e sull'attività di laboratorio e che avvenga per mezzo dell'adozione di strategie di indagine, dell'avanzamento di ipotesi e dell'attuazione di verifiche sperimentali. Si tratta di ciò che in Dewey prende il nome di «metodo dei problemi», attraverso cui egli risalta il ruolo dell'intelligenza nella vita umana e nella realtà «rendendo possibile a entrambe il loro svolgimento»<sup>42</sup>.

Il primo risultato della promozione di un'indagine è il riconoscimento di una situazione come problematica. Un problema rappresenta il processo di trasformazione di tale situazione in una maggiormente determinata. Non è, dunque, un compito predisposto e prefissato, ma una modalità di pensiero che costituisce il criterio per giudicare l'adeguatezza dei suggerimenti, delle ipotesi e delle strutture concettuali che si intendono utilizzare. Affinché il lavoro di indagine non sia sterile è necessario che il problema nasca da una situazione reale e che nei termini stessi della sua enunciazione prefiguri una possibile soluzione. «I processi istruttivi convergono nella misura in cui si concentrano nella produzione di buone abitudini nel pensare (...) e comportano innanzitutto che l'allievo sia posto in una situazione genuina di esperienza; che ci sia un'attività continua la quale lo interessi per se stessa, che un problema reale si sviluppi in questa situazione come uno stimolo al pensiero; ...»<sup>43</sup>.

La via per la soluzione prevede comunque che l'indagine sia progressiva. Il primo passo è la ricerca, tramite osservazione, di elementi ordinati all'interno della situazione. L'accertamento di condizioni di fatto conduce ad una possibile soluzione che si presenta come un'idea (nella sua accezione funzionale e non puramente astratta e mentale), ossia una previsione/anticipazione

da ottenere dei dati che indichino e attestino certi modi di soluzione» J. Dewey, *op.cit.*, 1949, p.554. Cfr J. Dewey, *op. cit.* 1991, *The Later Works*, vol. 12.

<sup>41</sup> A. Visalberghi, *Prefazione*, in J. Dewey, *op.cit.*, 1949, p. 16.

<sup>42</sup> L. Borghi, *op. cit.* 1953, p. 23.

<sup>43</sup> J. Dewey, *op. cit.*, 2004 (ed. orig. 1916), p. 177.

di conseguenze strettamente connessa all'osservazione del reale: «... che egli [l'allievo] possenga il materiale informativo e faccia le osservazioni necessarie per farne uso; ...»<sup>44</sup>.

Il secondo momento è il ragionamento, cioè la verifica di relazioni tra le diverse idee e le 'significazioni', i loro contenuti. Attraverso l'accettazione dei rapporti di significazione, si giunge a 'significazioni intermedie', una delle quali è, rispetto all'idea iniziale, maggiormente applicabile al problema trattato: «... che egli sia in grado di sviluppare in modo ordinato le soluzioni che vengono in mente; ...»<sup>45</sup>.

Così come dalla *Logica*: «Un'ipotesi, una volta che si sia presentata alla mente e sia stata considerata, viene sviluppata in relazione ad altre strutture concettuali, finché assuma la forma in cui possa promuovere o dirigere un esperimento che preciserà appunto quelle condizioni che sono le più decisive per determinare se l'ipotesi è da accettarsi o rigettarsi.»<sup>46</sup>

Dewey sottolinea come sia i fatti osservati, nella loro funzione di localizzare e descrivere il problema ma anche di modificare la precedente situazione di fatto – risaltando o offuscando gli elementi in base al loro rilievo –, sia le idee che promuovono e dirigono ulteriori osservazioni e piani di intervento, hanno carattere operativo e non soltanto «esistenziale». I fatti vengono, infatti, selezionati e descritti in maniera funzionale, e quindi di conseguenza anche operativa, allo scopo ben preciso di «essere evidenziali», cioè capaci, nella misura in cui siano in grado di organizzarsi tra loro, di formare «un tutto ordinato» che corrisponda alle operazioni prescritte dalle idee a cui i fatti stessi conducono. Le idee a cui si è pervenuti con il ragionamento, che rappresentano il terzo momento della risoluzione, sono possibili soluzioni che vengono verificate, e hanno anch'esse carattere operativo in quanto offrono occasioni per nuove osservazioni, che giungeranno ad un nuovo ordine di fatti, fino a che l'ordine esistente non sia determinato e unificato, cioè fino alla soluzione del problema: «... infine [è necessario] che [l'allievo] abbia opportunità e occasione di saggiare le sue idee per mezzo dell'applicazione, onde chiarirne il significato e scoprirne la validità». Quindi, secondo la *Logica*: «Soltanto eseguendo operazioni effettive dirette da un'idea cui si è pervenuti col ragionamento, si può ottenere il riordinamento delle condizioni ambientali necessario a produrre una situazione sistemata e unificata»<sup>47</sup>.

L'attività di risoluzione dei problemi è intrinseca all'educazione del pensiero critico e costituisce un dispositivo guida per la formazione dell'uomo contemporaneo<sup>48</sup>. La competenza trasversale del «porre problemi e progettare

<sup>44</sup> *Ibidem*.

<sup>45</sup> *Ibidem*.

<sup>46</sup> J. Dewey, *op. cit.* 1949 (ed. orig. 1938), pp. 166-167.

<sup>47</sup> J. Dewey, *op. cit.* 1949a (ed. orig. 1938), p. 174.

<sup>48</sup> Per questi motivi non solo è una delle attuali competenze chiave di cittadinanza, ma è un importante elemento analizzato dalla Commissione dei Saggi del 2000. «Proporre problemi e situazioni da modellizzare è un'attività che va proposta dai primi anni di scolarità;

possibili soluzioni” prevede delle abilità, cioè strumentalità operative e concettuali che permettono di maturarla. Sono le stesse abilità che Dewey delinea come tappe del processo risolutivo<sup>49</sup>.

Allo stesso modo, tra le competenze chiave di cittadinanza attualmente valide, quella di risolvere problemi prevede che si individuino le fonti e le risorse adeguate; si raccolgano e si valutino i dati, si propongano soluzioni; si utilizzino, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline<sup>50</sup>.

### *Brevi considerazioni finali*

La chiave di lettura pedagogica deweyana delle competenze è stata scelta non al solo scopo rievocativo ma per recuperare dalla filosofia di John Dewey gli strumenti concettuali con i quali è possibile ri-leggere il presente e comprenderlo, e per promuovere un dialogo sempre aperto tra il pensiero del filosofo statunitense e le dinamiche educative del mondo odierno. L'istanza che attraversa il pensiero pedagogico del Novecento da Dewey in poi, infatti, presuppone che il compito prioritario della scuola sia accompagnare lo studente nell'acquisizione una metodologia esperienziale ed esplorativa della realtà, volto alla formazione di concetti adeguati ad interpretare la realtà stessa. I contenuti specifici rappresentano unicamente gli oggetti epistemici sui quali si indirizzano i processi di analisi e di sintesi, perché la costruzione delle reti di comprensione e delle mappe cognitive degli individui avviene proprio attraverso i saperi e gli artefatti culturali che costituiscono il contenuto dell'apprendimento.

La scuola descritta da Dewey (come pure la scuola attuale) dovrebbe, quindi, sviluppare abiti mentali intelligenti, dinamici ed aperti, condizione essen-

naturalmente si dovranno alternare momenti di posizione e di risoluzione di problemi con fasi di sistemazione e consolidamento delle conoscenze.(...) E' comunque cruciale che l'insegnante utilizzi problemi e situazioni da modellizzare al fine di mobilitare le risorse intellettuali degli allievi contribuendo in tal modo alla loro formazione generale». L. n.30 del 10/02/2000, Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli d'istruzione, *Verso i nuovi curricoli*.

<sup>49</sup> « Riconoscere situazioni problematiche e individuare al loro interno dati, noti e non noti, e le relazioni esistenti tra essi; verificarne la risolubilità; stabilire le strategie e le risorse necessarie per la loro soluzione; validare gli esiti delle scelte operate». L. n.30 del 10/02/2000, op.cit.

<sup>50</sup> Tra le finalità della scuola dell'obbligo riportate nelle *Indicazioni per il curricolo*, si legge (p.21) «Promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo: la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; (...) la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento». Le impostazioni di metodo che agevolano questa finalità sono quelle che favoriscono l'esplorazione e la scoperta e promuovono la passione per la ricerca di nuove conoscenze. In questa prospettiva, la problematizzazione svolge una funzione insostituibile perché «... sollecita gli alunni a individuare problemi, a sollevare domande, a mettere in discussione le mappe cognitive già elaborate, a trovare piste d'indagine adeguate ai problemi, a cercare soluzioni anche originali attraverso un pensiero divergente e creativo». *Indicazioni per il curricolo*, p. 45.

ziale per predisporre una convivenza autenticamente democratica. Alla luce di questo principio le prescrizioni pedagogiche deweyane sembrano costituire un ottimo supporto concettuale all'approccio didattico per competenze, che fonda la sua ragione progettuale sugli stessi assunti del filosofo.<sup>51</sup> Allo stesso tempo, però, la scuola di oggi incontra gli stessi nodi problematici che caratterizzano anche quella descritta da Dewey ... «[...] Si vedrà anche facilmente quanto poco si faccia attualmente nelle nostre scuole per trasformare la scienza e la tecnica in energie attive nella creazione di quegli atteggiamenti e quelle disposizioni e per fornire i generi di conoscenza capaci di trattare i problemi degli uomini e delle donne di oggi. [...] I modelli e i metodi di controllo dell'educazione sono pressoché gli stessi di quell'era prescientifica e pretecnica»<sup>52</sup>.

L'orientamento verso attività a carattere esplorativo, di de-strutturazione e sistematizzazione della realtà necessita sempre e comunque di arricchimenti concettuali ed operativi insieme. Esso costituisce una sfida sempre aperta per la professione docente, la quale dovrebbe affinare il proprio impegno in virtù di un miglioramento della didattica scolastica, perché la scuola è specchio di una società, la rappresenta e allo stesso tempo ne direziona il cammino postulando continuamente nuovi indirizzi d'azione, che divengono efficaci laddove trovino un'impegnata e consapevole realizzazione<sup>53</sup>.

<sup>51</sup> In *Natura e condotta dell'uomo* Dewey ritiene che l'attività dell'uomo dovrebbe essere di per sé soddisfacente qualora trovi uno sbocco («outlet») perché segna il raggiungimento di una parziale soddisfazione; ma sottolinea altresì che sia divenuta così intrinsecamente insoddisfacente («inherently unsatisfactory») che gli uomini devono essere artificialmente indotti all'impegno, generando ostacoli all'attività stessa ma anche frustrazione delle proprie attitudini naturali invece di farle procedere al loro appagamento («forward to fruition»). Cfr J. Dewey, *op. cit.* 1991, *The Middle Works*, vol. 14, p. 87.

<sup>52</sup> J. Dewey, *I problemi di tutti*, Milano, Mondadori, 1950, trad.it. G. Preti, p. 54. Inoltre in *Scuola e società* l'autore delinea la debolezza della scuola attraverso la considerazione che in essa si preparano i futuri membri dell'ordine sociale in un ambiente in cui le condizioni dello spirito sociale sono evidentemente assenti. (Cfr. J. Dewey, *op. cit.*, 1991, *The Middle Works*, vol. 1, p. 10.

<sup>53</sup> Cito alcuni testi critici non riportati tra le note ma che sono stati consultati:

J. Dewey, J. L. Childs, *La frontiera educativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1981 (tit. orig. *The educational frontier*, 1933, ed. critica ai saggi 3 e 4 in J. Dewey, *The collected Works 1882-1953. The Later Works*, 1991, vol. 8);

J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949b (tit. orig. *Experience and education*, 1938, ed. critica J. Dewey, *The collected Works 1882-1953. The Later Works*, 1991, vol.13);

L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa, ETS, 1999;

P. Beraldi, *John Dewey. Logica della responsabilità e progetto dell'uomo*, Bari, Levante, 1996;

L. Borghi, *Il metodo dei progetti*, Firenze, La Nuova Italia, 1953;

L. Borghi, *L'ideale educativo di John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1955;

A. Granese, *La formazione del pensiero filosofico, politico e pedagogico di John Dewey*, Cagliari, SEI, 1964;

T. Pezzano, *L'assoluto in John Dewey: alle origini della comunità democratica educante*, Roma, Armando, 2007;

A. Visalberghi, *John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.