

# Riflessioni sul curricolo a partire da Dewey. Qualche nota educativa

FAUSTO FINAZZI

Ricercatore di Didattica Generale – Unicusano

Corresponding author: fausto.finazzi@unicusano.it

**Abstract.** In his pedagogical reflections, Dewey paid considerable attention to the curriculum as a means for the schools to accomplish progressive education. On several occasions he dealt with this subject in his writings, especially to compare traditional education to the educational model, with all its features, which he upheld. His directions have not always been correctly grasped for various reasons. This paper intends to clarify his message on these issues, first of all presenting some of the principles about school maintained by him, secondly focusing on the problems that a curriculum involves in his opinion and eventually putting forward a possible interpretative solution of some implicit meanings of Dewey's message.

**Keywords.** John Dewey, Curriculum, Progressive education, Educational experience, Motivation for learning.

---

## 1. Principi educativi di fondo per la scuola nell'ideale deweyano

Tra gli intenti che sottostanno alla riflessione pedagogica di Dewey vi è quello di studiare mezzi e modalità per rendere più efficienti i processi educativi nell'ambito della scuola; per far questo egli dovrà, a più riprese, prendere in considerazione la strutturazione dei percorsi scolastici previsti dal sistema d'istruzione del nostro tempo, che è quanto dire che dovrà fare i conti con gli aspetti sia amministrativi che psicologici concernenti il curricolo. Anzi, si suole identificare nel Dewey colui che, per primo, ha dato una nuova interpretazione del concetto di percorso scolastico, perlomeno di quello che è stato accolto nella società dei nostri giorni.

Occorre, in altri termini, considerare da un lato gli aspetti amministrativi che caratterizzano il curricolo e, dall'altro, gli aspetti che riguardano la persona che sarà protagonista del percorso formativo. Essi non possono essere visti come entità separate o, peggio, contrapposte, ma piuttosto come elementi complementari, come aspetti integrantisi a vicenda.

Vi sono esigenze riguardanti uno sviluppo corretto dell'istruzione che inevitabilmente fanno capo alla strutturazione e ubicazione dei percorsi, e, a questo proposito, si può addurre, a titolo di esempio, il fatto che i bambini più piccoli, devono poter frequentare i corsi in edifici situati a minore distanza da casa rispetto a quelli che devono essere frequentati dai bambini più grandi e dai ragazzi. Un altro esempio può essere utile a chiarire. Gli scolari più grandi e i ragazzi hanno bisogno di percorsi formativi più numerosi e differenziati rispetto a quelli seguiti dai bambini. Non solo: essi avranno bisogno

di un personale docente più ampio e di maggiori attrezzature a disposizione per la funzione didattica. Ma tutto ciò comporta che quest'ultima categoria di studenti dovrà essere più numerosa, per essere proporzionata alle strutture messe a disposizione e quindi esse dovranno interessare un bacino geografico di utenza più esteso. In conclusione, non è sufficiente prendere in esame soltanto i fattori attinenti alla sfera personale dei discenti (psicologici, comportamentali, ecc.), ma occorre valutare l'idoneità delle misure prese a livello amministrativo per far fronte alla situazione educativa di un'area abitativa.

Altra questione da esaminare e strettamente collegata con il problema dell'articolazione amministrativa degli studi è quella del processo di sviluppo psichico del giovane; si può ritenere infatti che esso avvenga secondo un andamento lineare o, viceversa, che esso si svolga per tappe.

A tale questione è collegata anche la considerazione del fatto che la suddivisione delle scuole in unità indipendenti (elementari, medie inferiori, medie superiori, ecc.) può avere un riflesso artificiale sullo sviluppo mentale dei soggetti che le frequentano. In altri termini, è importante uno studio dello sviluppo individuale delle persone che si trovano in condizioni diverse.

I risultati di una eventuale indagine sullo sviluppo individuale potrebbero differire nel caso in cui si esaminino gli allievi appartenenti a un percorso scolastico che si sviluppa per mezzo della frequenza di unità indipendenti e quello in cui il passaggio da un livello di istruzione a un altro avvenga all'interno di una "scuola unificata" ovvero una scuola in cui gli allievi frequentino tutto il percorso scolastico, dalle elementari ai gradi più alti, senza alcuna soluzione di continuità, senza cesure di sorta di carattere amministrativo.

La soluzione della scuola unificata potrebbe rivelarsi opportuna nel caso di una città o centro abitato con una popolazione di medie dimensioni.

Uno dei principi pedagogici sottolineati da Dewey, e che trascende la questione or ora vista della suddivisione del percorso dovuta a decisioni o pianificazioni di carattere amministrativo, è quello secondo il quale le conoscenze e le abilità che vengono conquistate dagli allievi in un dato momento del loro percorso di studi devono diventare lo strumento per costruire nuove abilità e nuove conoscenze; dovrebbero essere nel più breve tempo messe a frutto in direzione di un apprendimento ulteriore (Dewey, 1950, pp. 261-262).

Il suddetto evento non deve essere riferito al passaggio da una classe alla successiva o da un grado di istruzione al successivo, ma deve diventare il principio ispiratore di ogni progresso conoscitivo, da un giorno a quello successivo, da una settimana alla successiva, da un mese a quello seguente.

Un altro principio è il seguente: il processo di maturazione è continuo, ma non avviene con un andamento precisamente lineare (ivi, pp. 262-265).

Dal principio di cui sopra discendono come corollari altre considerazioni. Da un lato ogni periodo di scuola deve essere dedicato alle esperienze che corrispondono allo stadio di maturazione che il bambino o ragazzo sta vivendo; dall'altro appare come necessaria, soprattutto nei primi anni di scuola, la ricerca da parte di chi insegna degli interessi e delle capacità che effettivamente sono in corso di maturazione nell'alunno, senza il tentativo di sovrapporne altri. Si tratta inoltre di permettere all'alunno, mediante esperienze mirate, di realizzare l'evoluzione di quegli interessi e di quelle capacità che già possiede in quel momento in tendenze, attitudini e inclinazioni più complesse o ulteriori. Negli anni successivi di scolarità gli imperativi per il docente rimangono i medesimi, con il

compito in più o con l'incombenza più stringente di adattare i metodi di insegnamento e la materia di studio ai suddetti fini.

Il Dewey tuttavia aveva già preso in esame tali problematiche quando aveva fatto il punto sull'essenza e le finalità del corso di studi in relazione al bambino che deve trarne vantaggio, come appare chiaro dalla trattazione che segue.

## 2. La questione curricolare

Sono presenti, secondo l'autore, due componenti fondamentali nella psicologia del bambino: da una parte vi è il *mondo degli affetti e della sensibilità*, dall'altra vi è l'*esperienza personale*. La vita vissuta dal bambino ha dei confini incommensurabilmente più ristretti di quelli ai quali la scuola vuole introdurlo. La scuola, come sovrapposto sistema di istruzione avulso dalla sua vita reale, si presenta con tutta la sua estraneità e artificialità rispetto al vero andamento dello sviluppo infantile.

Quanto viene appreso dal bambino è tenuto insieme e tesaurizzato per mezzo di un meccanismo naturale che agisce grazie ai legami assicurati dagli affetti e dalla semplice sua attività. Gli studi scolastici gli presentano un mondo già classificato, già ordinato, già suddiviso secondo criteri elaborati da menti adulte, provviste di vasta competenza e di una esperienza infinitamente più estesa, abituata a complicate logiche di ordinamento dei fatti e delle idee. Insomma, se si osserva la questione sotto quest'ultima prospettiva si nota che si vengono a formare degli elementi di attrito tra bambino e curricolo.

Proprio questi elementi di attrito hanno dato vita a differenti scuole di pensiero e di interpretazione delle metodologie educative che sono sfociate in insanabili contrasti e accesi quanto durevoli dibattiti.

Secondo alcuni il fattore risolutivo del problema educativo è rappresentato dall'importanza della materia di studio. L'esperienza del bambino è primitiva, ristretta, incompleta; il contributo al miglioramento di questa non può che essere trovato nell'istruzione pianificata. Per dare ordine e senso all'esperienza conoscitiva del bambino non c'è che l'impatto con la materia di studio presentata attraverso libri di testo accuratamente preparati secondo logiche quanto più rigorose e impeccabili.

Il problema poi rappresentato dalla difficoltà dei giovanissimi discenti di affrontare il difficile compito di acquisizione della conoscenza in questo modo presentata è facilmente ovviabile: basta somministrare le nozioni attraverso un sapiente dosaggio. È sufficiente suddividere la materia di studio in numerosi ma calibrati segmenti o unità didattiche per facilitarne al massimo l'assimilazione. Tempi e quantità di nozioni possono essere il prodotto di una intenzionale opera di pianificazione, così da permettere agli allievi di razionalizzare lo sforzo necessario.

Esiste poi una diversa scuola di pensiero. Secondo quest'ultima, tutto ruota attorno al bambino. Egli è il centro di interesse per il docente e per gli studi che abbiamo ad oggetto la scuola e l'educazione. Tutto deve essere finalizzato alla crescita del bambino e deve essere respinto ogni metodo o atteggiamento che possa intralciarla o rallentarla. L'obiettivo ultimo da perseguire non è la semplice istruzione ma semmai l'autorealizzazione del bambino. Quanto all'apprendimento, poiché da questo non si può ovviamente prescindere, l'unico metodo valido è quello attivo, cioè del soggetto che prende l'iniziativa del conoscere o del fare per conoscere. Nelle parole di Dewey:

“L'unico metodo significativo è il metodo della mente che si rivolge all'esterno e assimila” (Dewey, 1956, p. 9).

L'orientamento testé menzionato sembrerebbe avvicinarsi alle posizioni del Dewey, tuttavia questi sottolinea l'esigenza di un particolare rapporto, di una interazione tra il bambino e il corso di studi, conformemente alla sua convinzione di partenza secondo la quale il processo educativo risulta da un condizionamento reciproco tra diversi fattori; in altre parole il rapporto tra bambino e curriculum non deve essere visto come un rapporto di opposizione, di incompatibilità. Vediamo di approfondire il ragionamento dell'autore che si dipana su questa linea.

Facciamo un passo indietro. Come è noto il pedagogista sostiene che il compito dell'insegnante è creare un ambiente ricco di stimoli tali da poter generare una reazione, una risposta da parte dell'allievo e nello stesso tempo incanalarlo nella direzione più consona al suo naturale sviluppo intellettuale e affettivo. Su questo versante il corso di studi assume una funzione di primo piano; esso infatti contribuisce, e non in scarsa misura, a dar vita a siffatto ambiente.

Ora, egli fornisce un criterio per valutare il carattere educativo della materia di studio, delle nozioni da apprendere, del materiale didattico: «È esso un naturale prodotto del problema di cui il discente si occupa? Si inquadra nella sua conoscenza in modo da aumentarne l'efficacia e da approfondirne il significato? Se risponde a queste due esigenze, è educativo» (Dewey, 2004, pp. 203-204).

Senonché, detto criterio non è sempre di facile applicazione nella pratica didattica di tutti i giorni; egli stesso infatti ammette, con lungimiranza, che l'enorme mole di informazioni che caratterizza il mondo odierno ostacola l'utilizzazione del criterio stesso. Le nuove tecnologie della comunicazione e della informazione nonché l'incremento quantitativo dei saperi che si sono sviluppati nel corso del tempo che ci separa storicamente dalle sue riflessioni danno in misura ancora maggiore il senso di attualità e un suggello di validità alle sue affermazioni; resta ciò malgrado il fatto che chi insegna non può esimersi dal sano proposito di collegare il materiale con l'esperienza diretta del discente.

L'esperienza (imprese, sfide, esibizioni, sentimenti ecc.) che si ha l'occasione di notare in un certo momento della vita del bambino non deve essere considerata né come qualcosa di banale, né come qualcosa di definitivo. Deve essere interpretata come un semplice stadio di sviluppo o crescita. Per questo motivo le lodi esagerate, le enfattizzazioni di una azione compiuta dal bambino così come le idealizzazioni della condotta infantile, quale si è mostrata nel corso di una occasione o di un breve periodo, sono ingannevoli e fuorvianti. E allo stesso modo devono essere considerate le aspre e repentine riprovazioni di sentimenti e azioni che, pure, si sono mostrati, nel momento in cui si sono manifestati, passibili di biasimo e condanna.

Piuttosto, è legittimo ritenere alcune azioni del bambino come espressioni di una tendenza naturale che sta scomparendo per lasciar posto a nuove e diverse tendenze. All'opposto, in altre attività del bambino possono essere intravisti interessi e potenzialità al loro più elevato livello di manifestazione; in questi casi sarà compito dell'educatore trovare il modo più adatto per portarli a piena realizzazione creando le condizioni ideali per far sì che il bambino ne faccia tesoro e se ne possa avvalere per la sua vita futura. Anzi, in queste situazioni, è decisivo l'intervento dell'educatore, in mancanza del quale una importante *chance* per il bambino potrebbe andare perduta (Dewey, 1956, pp. 14-15).

Se è di immediata evidenza l'errore commesso dalla vecchia concezione dell'educazione che contrapponeva immaturità del bambino a maturità dell'adulto, il più grande sproposito attribuibile alla nuova concezione dell'educazione è quello di ritenere capacità e interessi del bambino, apparsi in un preciso momento, come definitivi e immutabili. In realtà, afferma addirittura Dewey, gli apprendimenti e le conquiste del bambino sono in continuo divenire: cambiano di giorno in giorno e di ora in ora (ivi, p. 15).

La materia di studio, come lo sono la scienza, la storia e l'arte, è uno strumento per interpretare la natura del bambino e nello stesso tempo un mezzo per guidarla nella giusta direzione. Dove "guidare nella giusta direzione" non significa imporre una linea di condotta, ma portare a piena maturazione un *quid* già presente nel bambino che richiede solo di essere sviluppato. In altri termini, la materia di studio offre all'insegnante la possibilità di creare gli stimoli adatti e il materiale che servirà a fungere da supporto per il compimento di esperienze da parte del bambino che siano costruttive, ossia coerenti con le esperienze precedenti. Il soggetto protagonista delle esperienze deve sempre essere il bambino, ma questi sarà agevolato trovando nella materia di studio un tracciato già predisposto, con una struttura logica e psicologicamente conforme al percorso esperienziale scelto dal bambino stesso.

Ed ecco quindi infine la vera funzione della disciplina di studio: coniugarsi alla esperienza direttamente compiuta dal discente, tradursi nella sperimentazione, unico reale veicolo di conoscenza per lui. Insomma, la disciplina di studio deve diventare per l'insegnante un semplice stadio di sviluppo nell'esperienza del fanciullo e deve essere gestita come tale.

L'insegnante deve essere impegnato nell'individuare i *modi attraverso i quali la disciplina possa diventare parte dell'esperienza* dell'allievo. Nella terminologia deweyana, svolgere questo compito equivale ad "analizzare psicologicamente" la materia di studio (ivi, p. 23).

È importante tenere a mente due aspetti sotto i quali può essere osservata la disciplina di studio: essa può essere esaminata dal punto di vista dello scienziato o dal punto di vista dell'insegnante. Per il primo la materia di studio non è che un insieme logico e ordinato di verità e di principi. È un punto di partenza per scoprire cose nuove, per svolgere ricerca riconducendo nuovi fatti e problemi alle varie parti della materia stessa e ampliarne i confini mediante una rigorosa metodologia basata sull'ipotesi e la verifica dei risultati. L'insegnante invece deve sfruttare la sua maggiore conoscenza della materia di studio per scoprire come essa possa essere di aiuto nella crescita personale dell'allievo e possa, ma solo a questo fine, essere recepita. È proprio il disattendere o il dimenticare queste due distinte prospettive la causa all'origine della contrapposizione tra bambino e curricolo.

Uno dei più macroscopici errori commessi nell'insegnamento è quello di presentare la materia di studio come si presenta allo specialista. Sia che essa venga presentata dal libro di testo, sia che venga illustrata mediante una lezione frontale, essa appare mostrata nella sua veste più tradizionale e nei suoi contenuti ordinati secondo logiche prestabilite, senza alcun riguardo per l'esperienza di chi deve apprendere. Questo fatto è all'origine di tre conseguenze oltremodo negative (Dewey, 1956, pp. 24-26).

Il primo male che ne deriva è la mancanza di una connessione, di un legame con il vissuto del soggetto che apprende. L'oggetto, il materiale di apprendimento diviene così un puro simbolo, un fattore sterile rispetto al processo conoscitivo. Un codice formale, un linguaggio simbolico, possono aiutare il ragazzo a dominare nuove realtà, a progredire in

campi prima inesplorati, ma in tal caso è condizione necessaria che il simbolo acquisito sia rappresentativo di esperienze già compiute dal soggetto in precedenza. Ciò vale per qualunque disciplina scolastica, sia essa l'aritmetica, la geografia o la grammatica.

La seconda conseguenza non auspicabile può essere ravvisata nel difetto di motivazione. Se la disciplina di studio segue lo sviluppo delle tendenze individuali è probabile che il soggetto colga, per volontà o per sorte, uno spunto, nella realtà che è chiamato a dominare, il quale genera la motivazione nell'apprendimento; al contrario la mancanza di collegamento tra bisogno e scopo spegne la motivazione, come nel caso della lezione avulsa dalla sfera esperienziale del destinatario. Si produce, così, l'effetto che si è soliti etichettare ricorrendo, appropriatamente, al termine monotonia. Se il bambino, viceversa, avverte nella sua interiorità uno scopo da realizzare, troverà in sé stesso anche la forza per impadronirsi delle conoscenze che ne condizionano la realizzazione.

L'inconveniente che si aggiunge ai primi due è rappresentato dal fatto che se la materia di studio, come accade, è modificata per ragioni di semplificazione, o per essere privata delle difficoltà più appariscenti, perde il suo carattere logico e la coerenza che le sarebbe stata propria in assenza di manipolazione.

L'interesse per l'apprendimento è spesso generato o inculcato da chi insegna attraverso artifici metodologici che sono menzionati dal pedagogista americano (ivi, 27-30).

Ci capita talora di prendere gusto in una attività che sulle prime pareva noiosa per il solo fatto di ripeterla tante volte. In altre parole, se vengono create le condizioni che ci costringono a compiere una certa operazione con regolarità è probabile che si manifesti una sorta di attaccamento a quel tipo di esercizio meccanico, tanto che, se ne veniamo improvvisamente privati, ci accorgiamo della dipendenza psicologica che si era venuta instaurando. La routine, si potrebbe anche dire, crea compiacimento in ciò che si fa. Ma è evidente, in questi casi, il carattere innaturale dell'interesse acquisito per qualche cosa, per qualche procedimento mentale puramente meccanico.

Un altro espediente escogitato per instillare l'interesse per la materia di studio è quello dei cosiddetti effetti-contrasto. Se la materia di studio non è attraente per l'allievo, lo può diventare rispetto a una qualsiasi altra possibilità alternativa meno piacevole. È preferibile ascoltare e imparare la lezione che prendere un voto negativo, un rimprovero dall'insegnante o dai genitori, subire una bocciatura al termine dell'anno scolastico, acquistare la fama di incapace, di asino. In questo caso l'interesse viene a coincidere con il rifiuto di quanto risulta indigesto o temibile.

Esiste anche la possibilità di suscitare l'interesse del discente mediante la presentazione di un materiale didattico paludato, un materiale abbellito nelle sue caratteristiche esteriori, ma che rimane nella sostanza quello della materia scolastica formulata nel modo tradizionale, sia essa la geografia, l'aritmetica o la grammatica, proposta senza riguardo per l'esperienza di vita del fanciullo.

La verità è che il corso di studi è destinato prioritariamente all'insegnante, il quale se ne deve servire per guidare il bambino entro il solco suo proprio, entro il campo d'azione che gli appartiene in quanto bambino dotato di una inalienabile individualità, e in questo modo portarne a piena realizzazione la natura.

### 3. Considerazioni critiche

Nella recente letteratura critica riguardante l'allineamento alle odierne esigenze di didattica e curricolo sono stati fatti alcuni rilievi, coinvolgenti la teoria curricolare deweyana, di cui occorre dar conto. Sono stati ad esempio sottolineati gli "effetti formativi di lungo termine del curricolo", dove per curricolo si intende il corso di studi complessivo (Baldacci, 2013). Esiste cioè un processo di apprendimento non palese che affianca quello relativo alle ordinarie conoscenze disciplinari. È il caso delle abitudini cognitive generate dal protrarsi per un lungo tempo di determinate strategie didattiche. Chi per lungo tempo apprende ascoltando lezioni espositive acquisterà l'abitudine ad imparare seguendo questa modalità, così come il ricorso prolungato nel tempo alla didattica laboratoriale abituerà il discente a prediligere questa forma di insegnamento. Si deve inoltre far cenno di quelle abitudini acquisite mediante la pratica costante con determinati saperi disciplinari. Il trattare per lungo tempo con questioni connesse a un particolare ambito disciplinare genererà una particolare *forma mentis* legata a quell'ambito. Si può infatti ricordare che lo svolgimento di una certa attività, come può essere quella del calcolo statistico, della pratica legale, della progettazione edilizia, ecc. crea mentalità da scienziato statistico, mentalità giuridica, speciale familiarità con la distribuzione degli spazi, ecc. Nella letteratura deweyana è possibile trovare diversi riferimenti a questi processi di apprendimento collaterale.

Quanto detto porta a distinguere un curricolo di primo livello e un curricolo di secondo livello (Baldacci, 2013). Si parla di curricolo di primo livello con riferimento all'usuale processo di apprendimento, ovvero quello incentrato sugli apprendimenti diretti e immediati delle singole discipline, mentre con il secondo termine si allude a un apprendimento nascosto e collaterale che procede parallelamente a quello più manifesto. Mentre l'apprendimento del primo tipo produce risultati in genere consistenti in conoscenze e abilità ed avviene a breve o medio termine, il secondo tipo sfocia piuttosto in abitudini mentali ed emotive, come tali importanti per il futuro del discente, e si snoda secondo un andamento a medio o lungo termine. Di qui il rilievo da dare, secondo l'interprete citato in queste righe, alla cosiddetta "prospettiva curricolare", da adottare per adeguare i percorsi di studio alla fase storica attuale, riguardante appunto gli effetti formativi a lungo termine del curricolo, e messi in luce in ultima analisi da Dewey.

Dai testi dell'autore emergono altre indicazioni, esplicitate o deducibili in via interpretativa, che contribuiscono a delineare il profilo del curricolo conforme alla sua personale visione. Il principio di continuità della esperienza educativa racchiude nel suo alveo un corollario e cioè l'esigenza di avanzamento verso un sapere organizzato (Dewey, 2004; 1949). È noto che secondo Dewey il sapere che si acquisisce a scuola non può essere offerto in forma già organizzata, perché, se così fosse, verrebbe contraddetto il principio ora citato. Il punto di partenza per l'apprendimento del discente non può essere rappresentato dallo stesso sapere con il quale può avere a che fare la persona adulta o lo specialista; ma la sistemazione delle nozioni secondo un certo ordine non può essere considerata contraria alla continuità dell'esperienza ed è eloquente al riguardo il fatto che lo stesso bambino anche molto piccolo si avvalga del principio di causa ed effetto per organizzare le sue conoscenze. Si fa l'esempio del bambino che, venendo a contatto diretto con la fiamma, impara che ci si può scottare, ma se ci si avvicina soltanto alla stufa

rovente si può trarre beneficio dal calore che essa emana senza dover incorrere in dolorose bruciature. Tutto ciò è chiaro sintomo che il bambino si avvale di un criterio ordinatore, la relazione causale, quando compie un'azione o svolge una attività affidandosi all'intelligenza. Accolta la possibilità del sapere organizzato conforme all'esperienza, il problema che si pone è, semmai, un altro. E cioè, mentre per l'insegnante dei primi gradi di scuola è facile rendersi conto della esperienza già maturata dall'allievo, il compito si fa più arduo quando si tratta di individuare una esperienza che si ponga in continuità con il vissuto pregresso di soggetti di un'età più elevata; ma l'organizzazione progressiva delle idee e della documentazione utilizzata dall'allievo nell'attività scolastica non può essere messa in discussione.

Un'altra interpretazione fuorviante del pensiero deweyano è quella secondo la quale le scuole progressive devono aver riguardo per l'esperienza presente dell'allievo e quindi possono trascurare in larga misura tutto quanto rappresenta il passato. Poiché le scuole tradizionali davano grande importanza allo studio del passato in tutte le sue forme, si è dedotto, e non correttamente, che gli studi del passato andassero banditi nella loro globalità, a favore di una considerazione e un'attenzione esclusiva nei confronti dell'attuale esperienza di vita di coloro che devono imparare. L'interpretazione corretta dei fondamenti della scuola ispirata all'educazione progressiva va cercata nel criterio consistente nel rivolgersi al passato, nell'adottare l'abitudine di conoscere il passato come mezzo per intendere il presente. Afferma il pedagogista americano: «Come l'individuo deve rievocare nella memoria il suo passato, se vuol intendere le condizioni in cui si trova come individuo, così gli avvenimenti e i problemi della vita *sociale* presente sono così intimamente e direttamente congiunti col passato che i discendenti non possono essere preparati a intendere o questi problemi o la miglior via di risolverli senza scavare a fondo, sino alle loro radici, nel passato». E di seguito aggiunge, con più stretto riferimento al progresso conoscitivo in rapporto all'esperienza: «In altre parole, il sano principio che gli obiettivi dell'apprendere sono nel futuro e i suoi immediati materiali sono nell'esperienza presente, può realizzarsi solo nel grado in cui l'esperienza presente si allunghi, per così dire, all'indietro. Si può espandere nel futuro solo a patto che essa sia tanto allargata da comprendere il passato» (Dewey, 1949, p. 61).

Ancora una precisazione è doverosa se si vuole intendere in modo corretto il pensiero deweyano sull'aspetto curricolare degli studi progressivi. La vecchia educazione, quella che ha trovato la sua sede privilegiata nella scuola tradizionale, faceva delle materie astratte e svincolate dall'esperienza presente il fulcro e la colonna portante del compito educativo. Era un insieme di cose che contribuiva a darle sostanza: l'insegnante che trasmetteva il sapere mediante l'esposizione verbale, l'ascolto passivo dell'allievo chiamato *ad audiendum verbum* e a recepire così un sapere preconfezionato, la materia priva di connessione con la realtà corrente vissuta dall'allievo e così via. Nondimeno, considerata nel suo complesso, l'educazione tradizionale si presentava come un fatto non discutibile nelle sue componenti, le quali erano e rimanevano, di fatto, immutate. Doveva quindi trovare universale attuazione, a prescindere dai tempi e luoghi, nella sua uniformità di contenuti e univocità di metodi. La scuola ispirata all'educazione progressiva capovolge questo principio: i corsi di studio possono essere liberamente stabiliti dalle scuole presenti sul territorio, così che ciascuna possa meglio adattare il percorso formativo alla realtà particolare nella quale svolge le sue funzioni (ivi, p. 62). In conclusione deve essere



riconosciuta la più ampia libertà curricolare alle scuole, purché sia prestata grande attenzione al fatto che la materia di studio venga individuata con precisione. Nessuno spazio deve essere concesso all'improvvisazione, ma possono e debbono essere valorizzate al massimo grado le occasioni di apprendimento costruttive e vitali per l'alunno sotto il profilo esperienziale.

### Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., *Didattica e curricolo in Dewey*, in Frauenfelder, E., Striano, M., Oliverio, S. (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Napoli, Fridericiana Editrice Universitaria, 2013, pp. 271-277.
- Dewey J. (ed. orig. 1897), *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.
- Dewey, J. (ed. orig. 1899), *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- Dewey, J. (first published in 1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1956.
- Dewey J., Dewey E. (first published in 1915), *Schools of Tomorrow*, Honolulu, University Press of the Pacific, 2003.
- Dewey J. (ed. orig. 1916), *Democrazia e educazione*, Milano, Sansoni, 2004.
- Dewey J. (ed. orig. 1938), *Esperienza ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.
- Dewey J. (ed. orig. 1940). *L'educazione di oggi*. Firenze: La Nuova Italia, 1950.
- Spadafora G., *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Roma, Anicia, 2015.