



Proprietà letteraria riservata
Printed in Italy
© Copyright 1984 by La Nuova Italia Editrice, Firenze
1ª edizione: gennaio 1984



L. Borghi, A. Carbonaro, G. Cives, C. Curradi,
F. De Bartolomeis, M. Di Rienzo, N. Filograsso,
L. Formia, G. Jacobucci, E. King, R. Laporta, M. Pellerey,
I. Pescioli, I. Picco, B. Suchodolski, G. Tassinari,
V. Telmon, M. Zoebeli ed altri

L'EDUCAZIONE ATTIVA OGGI: UN BILANCIO CRITICO

Introduzione di Lamberto Borghi

La Nuova Italia

L'educazione attiva oggi — (Educatori antichi
e moderni : 366)
ISBN 88-221-0079-4
1. Educazione — Saggi
370

INDICE

Introduzione di Lamberto Borghi	p. VII
Presentazione di Currado Curradi, Gianfranco Jacobucci, Margherita Zoebeli	. xxvii
TAVOLA ROTONDA	
L'educazione attiva oggi: un bilancio critico	. 1
LAVORO DI GRUPPO	
Francesco De Bartolomeis Introduzione generale al lavoro di gruppo	. 43
Antonio Carbonaro Il processo produttivo della scuola e nella scuola per unificare lavoro manuale e lavoro intellettuale	. 53
Gianfranco Jacobucci Aspetti sociali e educativi del recupero dell'handicappato nella comunità	. 77
Idana Pescioli La formazione dell'insegnante della scuola di base: il contributo del movimento dell'educazione attiva	. 87
Francesco De Bartolomeis e Gastone Tassinari La scuola come sistema di laboratori nella prospettiva delle esperienze educative fuori dalla scuola	. 103

INCONTRO-DIBATTITO

Influenze delle riviste pedagogiche sugli sviluppi della coscienza educativa (Nando Filograsso, Iclea Picco, Giacomo Cives, Lella Formia, Michele Pellerrey, Mario Di Rienzo) . 145

APPENDICE

Breve storia del Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini (1945-1979) . 179

Progetto di sperimentazione sull'integrazione di bambini handicappati nella classe normale . 185

I contributi diversi che costituiscono le articolazioni della trama del discorso condotto nel volume evidenziano la varietà degli aspetti della pedagogia dell'attivismo e la ricchezza del loro apporto all'educazione contemporanea. Si tratta, infatti, di uno scambio di opinioni a più voci, ciascuna delle quali ha un suo ritmo interiore che si intreccia colle altre ad opera non di un'intesa prestabilita, ma della ricerca di un obbiettivo comune. È da questa ricerca che emerge in prospettiva un quadro suggestivo della visione attivistica nella ricchezza dei suoi significati per il nostro tempo.

Il motivo nuovo che affiora in molte di queste pagine è dato dalla messa in questione della credenza assai diffusa che la concezione sociale dell'educazione sviluppata dall'attivismo avesse come contenuto e obbiettivo l'« integrazione » nell'ordine sussistente. I sostenitori di questa interpretazione attribuiscono all'idea del rapporto tra la scuola e la società, che è il caposaldo della teoria attivistica, il senso che la scuola ha la funzione di « adattare » alla società quale essa è. Di qui la qualifica di « ottimistica » data a questa teoria. Il fatto che l'educazione « progressiva » si diffondesse soprattutto nei paesi anglosassoni avvalorava l'opinione che fosse facile confondere la democrazia politica colla democrazia sociale. In virtù di tale errore l'indirizzo della pedagogia attiva avrebbe operato come agente di perpetuazione e di rafforzamento del sistema.

Questa critica dell'attivismo, come responsabile dell'indebolimento delle energie morali a causa della sua insistenza sul principio dell'acquiescenza al costume e al modo di vita esistenti, ebbe la sua contropartita nel campo dell'educazione intellettuale. L'accento posto da parte dei teorici della scuola attiva sul rapporto dell'apprendimento coll'esperienza vissuta

venne interpretato come un incentivo all'abbandono della cultura dell'intelletto propria della scuola tradizionale, come un coefficiente dell'abbassamento del livello intellettuale mediante l'incremento dei criteri dell'opzionalità nella formazione del curriculum e della conseguente invasione di esso da parte di argomenti e di attività legati alla vita quotidiana degli studenti. Il sociale, anche nelle sue forme deteriori, avrebbe dominato il prosencio a danno dell'intelligenza.

È noto come questo duplice ordine di critiche abbia invaso la pubblicistica pedagogica alla fine degli Anni Cinquanta. L'alba dell'era dello Sputnik parve segnare l'annuncio del tramonto dell'educazione progressiva. Il dibattito e più ancora l'ondata di ritorno, che ebbero toni e destarono echi così accesi e risonanti negli Stati Uniti, ebbero riflessi anche nella scena educativa italiana nelle discussioni sul rapporto tra metodi e contenuti che impegnarono le avanguardie progressive agli inizi degli Anni Sessanta. Non è senza ragione che l'attuale richiesta a gran voce, che i nuovi programmi delle scuole abbiano per centro il momento cognitivo dell'apprendimento, può in qualche misura essere collegata a questa denuncia della tendenza sociologica che avrebbe costituito l'asse portante dell'educazione lungo il solco della pedagogia progressiva.

L'esigenza che si può evincere da questo apparente « ritorno » è quella di scorgere la sostanziale convergenza tra la richiesta di accresciuta attenzione allo sviluppo intellettuale e la domanda di aiutare sincreticamente la formazione sociale dei giovani. È da scorgere in ciò la portata della lezione sia del Dewey che del Piaget, i due maggiori rappresentanti del pensiero attivistico nel campo pedagogico e psicologico.

Dewey fu forse il primo a osservare, agli inizi degli Anni Trenta, che « l'assenza di controllo intellettuale » portava molte scuole progressive a una impostazione unilaterale della educazione sociale. Egli osservava che « la debolezza dell'educazione progressiva esistente è dovuta alla scarsa conoscenza che ciascuno ha circa le condizioni e le leggi della continuità che regolano lo sviluppo della capacità mentale ». Ma questo rafforzamento degli aspetti intellettuali dell'educazione doveva procedere di pari passo colla considerazione delle sue « potenzialità sociali », cioè senza « ignorare o oscurare la preparazione alla realtà sociale, ivi inclusi i mali della civiltà industriale e politica ». Egli aggiungeva che l'insufficiente attenzione data ai processi cognitivi e il mancato conseguente sviluppo di un nuovo curriculum « bene organizzato, anzi meglio organizzato » del vecchio, stavano « a indicare l'unilateralità della scuola "puerocentrica" », ed erano da attribuire al fatto

che « la vita delle scuole progressive è stata troppo breve per consentire che venisse realizzato molto » (J. Dewey, *La libertà nelle scuole nuove*, « The New Republic », 9-7-1930, ora in *L'educazione di oggi*, Firenze 1950, pp. 274-283).

Questa consapevolezza dell'inadeguata realizzazione delle basi teoriche dell'attivismo si fece ancora più acuta trent'anni più tardi, quand'esso venne messo sotto accusa negli Stati Uniti di essere responsabile del ritardo scientifico-tecnologico del paese. Gli scrittori che si richiamavano alla corrente attivistica ne rivendicavano la portata innovativa al tempo stesso in cui ne riconoscevano l'insufficiente presa sulla concreta trasformazione delle idee e delle modalità educative.

La critica sottolineava l'avanzamento compiuto dal movimento. « L'educazione progressiva », scriveva Paul Goodman nel 1960, « utilizzò tutte le idee radicali espresse dal secolo XVIII in avanti, nel campo pedagogico come in quello politico, nella teoria socialista e comunitaria, nell'epistemologia, nell'etica, nell'antropologia e nella psichiatria. Era come se l'educazione progressiva avesse deciso che *nell'educazione dei bambini non ci dovessero essere rivoluzioni mancate e situazioni sospese* ». Goodman osservava che il fallimento del « programma rivoluzionario dell'educazione progressiva » non poteva ascrivere a una sola causa né che la sua eclissi segnava la sua ultima fine. « Oggi », scriveva, « è moribondo, ma può essere risuscitato ».

Il quadro che Goodman faceva delle sorti dell'educazione progressiva nel periodo in cui ne disegnava i contorni corrisponde al clima di opinioni conflittuali che intorno ad essa si agitavano verso la fine degli Anni Cinquanta in America.

Le obiezioni più chiosose e superficiali le vennero rivolte dai conservatori, che l'accusarono di farsi beffe della Tradizione occidentale, della Tradizione giudaico-cristiana, delle 3 R, della Decenza morale, del Patriottismo e del rispetto per l'Autorità. Ma i colpi più nocivi, e veramente fatali, l'educazione progressiva li ricevette dall'interno dello stesso movimento, da parte di chi temeva che questo tipo di educazione non offrisse un facile adattamento alla vita, intendendo per « vita » l'assumere il proprio ruolo nel sistema organizzato... La classe dominante nella società fa in modo di avere l'« educazione progressiva » che le fa comodo (P. Goodman, *Growing Up Absurd*, New York 1960, trad. it. *Gioventù assurda*, Torino 1977, pp. 90-95).

Goodman riprendeva in qualche misura nel suo libro del 1960 osservazioni che un altro sociologo, interessato ai problemi dell'educazione, David Riesman, aveva avanzato pochi

anni prima, evidenziando la responsabilità sociale della crisi dell'educazione progressiva. Una società, quale l'americana, avanzante sotto l'insegna dell'eterodirezione, dava impulso alla diffusione, sul piano educativo, di un tipo eterodiretto di insegnante e di alunno. Gli insegnanti sono stati educati nella persuasione che è loro compito « di avere cura piuttosto dell'adattamento sociale e psicologico del fanciullo che dei suoi progressi accademici, e più ancora a identificare le capacità intellettuali come segni di disadattamento sociale ». Ed è così che « al fanciullo eterodiretto » si richiede soprattutto di essere attento ai rapporti di gruppo, a divenire socialmente accetto (D. Riesman, *The Lonely Crowd*, New Haven 1950, pp. 60-65, trad. it. *La folla solitaria*, Bologna 1967).

È in questo clima che l'educazione progressiva ha subito il peso delle richieste di una società che pregiava forme esterne di comportamento adattivo e di acquiescenza alla spinta consumistica. Così, mentre per un verso l'educazione progressiva si diffondeva in alcuni strati della popolazione in virtù della sua alta qualità, « nonostante gli attacchi selvaggi e assurdi a John Dewey », essa doveva il suo successo altrove a motivi ben diversi. « Si diffondeva perché offriva alle scuole il modo di apparire aggiornate e più vicine ai presunti interessi degli studenti, mentre metteva da parte materie come le lingue e la storia antica o europea che raggiungevano meno studenti ma (anche quando erano insegnate passabilmente) richiedevano loro un ben maggiore impegno ».

Riesman, come poco più tardi Goodman, era ben cauto nel considerare gli usi devianti dell'attivismo come motivi validi per negarne la portata rinnovatrice. « Il progressismo nel suo meglio è ancora liberatorio, perché, nella sua esigenza di individualizzazione, esige una specifica attenzione per i singoli fanciulli nella totalità della loro situazione ». I suoi promotori non prevedero l'impiego che di esso fu fatto. « È oggi diventato necessario sottolineare che i riformatori progressisti non desiderarono un siffatto risultato. Essi non volevano infirmare l'intellettualità delle scuole esistenti, ma incoraggiare un'intellettualità meno stretta e dottrinarica ». Riesman citava l'esempio di Lucy Sprague Mitchell, l'autrice di *Two Lives*, della quale apprezzava l'attività pionieristica nel campo dell'educazione elementare. « Essa voleva non a spese dell'intelletto, ma come il suo supporto, la vita affettiva e di gruppo ». Il suo caso era ben diverso da quello di un'insegnante di pedagogia che si arrovelava intorno al problema del rapporto tra la scuola e l'ambiente. Essa scriveva e Riesman: « Se la società sta diventando sempre più eterodiretta, perché la scuola, che

è il suo organo, non dovrebbe essere tale? ». Quest'insegnante, come molti altri, non era totalmente convinta che la scuola dovesse operare in direzione dell'« adattamento alla vita », e, al pari di questi, faceva un impiego selettivo di tale principio. Tuttavia questo spingeva verso forme di accettazione delle tendenze conformistiche della società, mentre « occorreva preoccuparsi della sorte dei fanciulli affinché essi fossero capaci di opporsi alla vita in alcuni dei suoi aspetti più deboli e incolori ». Riesman esprimeva il suo convincimento che « i giovani perdono qualcosa se non li si chiama a qualche sacrificio o a qualche sfida ».

Al pari di Goodman, Riesman si collocava nella linea del « ricostruzionismo » deweyano e concludeva il suo discorso:

È così che, forse paradossalmente, la tendenza controcorrente dipende per la sua efficacia dalla presenza di persone che nelle scuole pensano in modo diverso; di ricostruzionisti radicali che hanno un loro proprio programma... Non è neppure sufficiente — anche se ciò rappresenterebbe un grande progresso — tendere a che le scuole, che ora collocano la loro funzione nell'imitare la vita e nel preparare ad essa, concepiscano la vita non come un esiguo frammento di essa ma come un'orbita mondiale a largo raggio. « La vita » come ora si vive dovunque non è buona abbastanza, e le scuole e quelli che di esse hanno cura non possono che assumersi parte del compito di inventare versioni di vita urbana che ancora non abbiamo — versioni che, come fanno l'arte e la scienza nelle forme più alte, si pongano come proiezioni oltre la vita piuttosto che come suoi riflessi e anticipazioni (D. Riesman, *Constraint and Variety in American Education*, New York 1958 (1956), pp. 142-144; 166-167).

Riesman portava avanti il messaggio del Dewey. Questi aveva sostenuto che il vero adattamento è ricostruzione, che « il primo dovere sociale dell'educazione non è quello di perpetuare l'ordine sociale esistente » e che « una delle funzioni dell'educazione è quella di rendere capaci gli individui di scorgere i difetti dell'organizzazione sociale esistente » (*La situazione economica: una sfida all'educazione*, 1932, in *L'educazione di oggi* cit., pp. 331, 333); ma, fedele al principio di continuità, suggeriva di operare entro l'esistente per « migliorarlo ». Le conquiste liberali gli sembravano irrinunciabili, e il cambiamento, anche radicale, del sistema economico gli appariva come un rafforzamento di quelle conquiste. L'incremento delle ottenute libertà formali mercé l'acquisto delle libertà sostanziali si configurava nel suo pensiero come un'estensione del principio di libertà. È pur vero che nella fase cruciale della crisi mondiale, nell'anno dell'ascesa al potere del nazismo

in Germania, Dewey radicalizzò il suo atteggiamento. Indicò come « nuova società » quella in cui l'organizzazione di classe della società esistente fosse stata rimossa, e non escluse che tale cambiamento avesse luogo sotto la spinta di una « filosofia rivoluzionaria ». Ma in ogni caso riteneva che soltanto il metodo dell'intelligenza a sostegno dell'indagine sperimentale fosse lo strumento idoneo a suggerire le modalità idonee ad attuare il cambiamento. E tale metodo era pur sempre quello democratico. Anche nei saggi del 1933 Dewey identificava nelle condizioni di crisi l'offerta dell'opportunità di « formare una società in cui la continua pianificazione sperimentale delle risorse materiali e tecniche incrementerà una fede democratica nella pienezza della vita e dell'azione » (J. Dewey-J. Childs, *La frontiera educativa*, Firenze 1981).

L'ideale educativo e sociale del Dewey è la formazione di una « individualità integrata », di un uomo totale. Continuità e armonia ne costituiscono le categorie essenziali.

La generazione successiva s'inoltra per strade rese ancora più ardue dalla consapevolezza della minaccia crescente delle forze della distruzione totale. Riesman scorge i segni dell'avvento di una umanità che, non più dominata dalla tradizione, ma ancora lontana dall'autonomia, esprime folle eterodirette, orientate verso una « psicologia dell'abbondanza, capaci di rovinosi consumi di lusso e di prodotti in eccesso » (*The Lonely Crowd*, New Haven 1950, p. 19). Quando la coscienza di tale situazione di vita si farà strada e gl'individui « avvertiranno la loro solitudine nella folla dei pari », l'educazione verso una condizione umana diversa acquisterà maggior peso. Piuttosto che adattamento alla vita quale essa è oggi, siffatta educazione cercherà di promuovere « proiezione al di là di essa ». E in tale intento farà avvertiti che l'idea dell'« uomo totale » come « uomo felice » può difettare di un elemento importante, l'elemento del « dramma e del contrasto ».

L'educazione progressiva non perde in queste nuove istanze la sua validità. Occorre ricordare che il concetto di « adattamento » da essa posto in rilievo significa anzitutto presa di coscienza delle condizioni di vita del nostro tempo in ogni aspetto sia globale che particolare, negli ambienti specifici e nell'intera società, per prendere posizione nei loro riguardi con intenti non di acquiescenza, ma di trasformazione.

Gli autori del periodo più recente mettono in risalto gli elementi di opposizione piuttosto che quelli di continuità in quest'opera di ricostruzione.

Nel 1963 Carl Rogers nel libro *Conflict and Creativity* sottolineava il fatto che « la tendenza attuale dell'educazione

è un allontanamento dalla libertà » ad opera delle « tremende pressioni culturali e politiche che oggi spingono al conformismo, alla docilità e alla rigidità... La richiesta è... di solo preparazione dell'intelletto, di sviluppo scientifico », lasciando fuori della scuola « i sentimenti personali, la libera scelta, la distinzione personale (" uniqueness ") ».

Il grosso pubblico e molti educatori né considerano come loro proprio « il fine di imparare ad essere liberi » né tendono ad esso. Ma a Rogers tale finalità appariva come coesistente della sopravvivenza di una cultura civile e degli individui nel suo seno. Egli indicava negli esperimenti educativi dei recenti anni esempi importanti di concezioni e realizzazioni di una educazione che aveva « la libertà interiore come uno dei suoi scopi primari ». Fra essi citava il movimento dell'educazione progressiva, col quale era divenuto familiare durante il periodo trascorso vicino al Kilpatrick al « Teachers College » della « Columbia University ». Esso, scriveva, « fu un altro tentativo di aiutare le persone ad essere libere », avvertendo che non erano messi nell'ombra i suoi veri fini del fatto che « i suoi principi di fondo erano stati spesso alterati col ridurre l'educazione a strumento per rendere più facili gli studi » (Carl R. Rogers-Barry Stevens, *Person to Person*, 1967, pp. 56-57).

Spettò a un pensatore di diversa provenienza, a Herbert Marcuse, di portare avanti, fuori dall'influenza della corrente deweyana, se non addirittura in un contesto di discorso ad essa rivolto criticamente nell'ispirazione della Scuola di Francoforte, la concezione dell'educazione come attività volta a promuovere l'autodeterminazione nella mente dell'uomo attraverso « la dissociazione critica dall'universo dell'esperienza data ».

Marcuse formulò un concetto dell'educazione in antitesi a quella corrente di veicolo di adattamento all'ordine sussistente. Educazione verace sarà quella in cui « l'apprendimento e l'insegnamento trascenderanno le condizioni sussistenti, liberando i bisogni e le aspirazioni ». Perché una tale educazione si attui occorre uscire dal cerchio di tali condizioni, poiché essa « può rappresentare una minaccia per la società esistente ». La difficoltà nasce dal fatto che « il cambiamento qualitativo dell'educazione è un cambiamento sociale qualitativo, e vi sono scarse possibilità che un tale cambiamento venga organizzato e amministrato ». Insiste peraltro Marcuse che « l'educazione rimane la premessa fondamentale » e che « l'educazione progressista (corsivo mio) potrebbe creare un clima adatto alla comparsa di nuovi bisogni individuali » (H. Marcuse, *Critica della società repressiva*, Milano 1968, pp. 36-37, nel saggio *Note su una nuova definizione della Cultura*, 1965; e pp. 91-92,

nel saggio *L'individuo nella " grande società "*, 1966).

L'esigenza di Marcuse che l'educazione sia concepita e praticata come il necessario strumento per trascendere la difesa della realtà stabilita, e il suo accenno all'educazione progressiva come alimentatrice di « nuovi bisogni » sono motivi che si collegano strettamente al suo concetto dell'educazione come « premessa fondamentale » di ogni innovazione. Più volte egli ha insistito nei suoi scritti che « il bisogno di essere liberi deve precedere la liberazione » (*Saggio sulla liberazione*, Milano 1969, p. 104).

Nell'interpretazione della pedagogia progressiva è insistente, negli ultimi decenni, la nota della « rottura nella continuità » del processo storico ad opera dell'educazione¹. Ci si è avvicinati a quella visione pedagogica con animo diviso. Per un verso si è visto in essa una costruzione di sostegno dell'esistente; per un altro, si è messo in luce come suo aspetto fondamentale la critica della società. Indipendentemente da questo approccio così dissimile, al problema relativo al significato attuale dell'attivismo, il punto di vista che emerge nei critici di maggiore rilievo è quello di una rivalutazione delle sue motivazioni originarie e di un rifiuto delle sue successive realizzazioni in termini di abbassamento del livello degli studi, dell'unilaterale rilievo dato agli aspetti affettivi e sociali dell'educazione, e dell'affievolimento degli interessi intellettuali. Rimane esemplare la posizione assunta dal Dewey agli inizi degli Anni Trenta. Nessun sostanziale mutamento di essa si è verificato successivamente, se si eccettua l'accentuazione della richiesta — già presente in Dewey — che le innovazioni nel campo educativo siano considerate come un aspetto intrinseco del cambiamento al di là delle strutture esistenti nel campo sia culturale che sociale. Questa richiesta di raccordo fra la trasformazione sociale e il rinnovamento educativo, se, per un verso, è stata avanzata come rilievo critico nei confronti degli sviluppi dell'attivismo, per un altro verso è rivolta polemicamente contro le sempre ricorrenti concezioni dei processi educativi come espressione delle dinamiche di autoriproduzione dell'assetto sociale. Il richiamo all'opposizione mossa

¹ La categoria della continuità è centrale nel pensiero deweyano. Il suo concetto sembra opporsi all'interpretazione di esso in termini di trascendenza dell'esistente. Si tratta di un motivo saliente del dibattito filosofico contemporaneo. E nota l'insistenza di Walter Benjamin sulla necessità « di far saltare il continuum della storia » (W.B., *Tesi di filosofia della storia*, in *Angelus novus*, Torino 1962, p. 80). Marcuse elabora dialetticamente i concetti del salto e della continuità. « La continuità è mantenuta tramite una rottura » (H.M., *L'uomo a una dimensione*, Torino 1967, p. 231).

dall'attivismo, nei suoi motivi ispiratori, a questa visione della natura integrativa e riproduttiva dell'educazione è spesso da considerare come una ricerca di un sostegno all'accentuazione della tesi del carattere « extrafunzionale » di questa.

Questa posizione emerge con evidenza nel saggio di Saul B. Robinsohn sull'innovazione educativa in rapporto alla formazione degli insegnanti. Robinsohn osservava che il concetto di innovazione veniva interpretato in due modi diversi. Per un verso l'innovazione è concepita come un mezzo di riscatto del sistema sociale esistente, di ripresa del suo funzionamento. Molto al di là di questa innovazione legata al sistema è da collocare quella che indica « un rinnovamento extrafunzionale », secondo cui « i futuri bisogni e le future soluzioni possono essere scoperti... ridisegnando i caratteri di base e ricostruendo per essi il consenso sociale ».

Questa concezione di un'innovazione oltrepassante il sistema, secondo Robinsohn, « costituì il fondamento dell'educazione progressiva in America e altrove », indipendentemente dal fatto che essa « venne presto integrata nel sistema esistente » (*Teacher Education*, Lund 1972, p. 43, Atti del V Congresso della Società europea di pedagogia comparata, svoltosi a Stoccolma nel 1971. Saul B. Robinsohn, che vi venne eletto presidente dell'Associazione, svolse la relazione sopra indicata, *Innovation in Education and the Curriculum for Teacher Training*).

Lo sforzo compiuto nel presente volume di delineare un bilancio critico dell'educazione attiva oggi non poteva prescindere dalla considerazione delle valutazioni che di essa sono state fatte negli ultimi decenni. La consapevolezza della diversità dei momenti di sviluppo della pedagogia progressiva, della varietà delle sue realizzazioni, delle motivazioni innovative che ne contrassegnarono gli inizi e del loro parziale smarrimento nel corso della loro messa in opera, offre dell'attivismo un quadro fortemente problematico, ostile a ogni accoglimento eulogistico. Non vi ha dubbio che l'attivismo venne portato dai suoi epigoni ad assolvere quella che è stata chiamata « la funzione " integrativa " dell'istruzione ». Gli autori del saggio hanno messo in luce aspetti diversi da questa, anzi, ad essa contrastanti. Anziché alle tendenze « adattive » dell'educazione « nuova » essi hanno dato rilievo alle esigenze innovative.

Borghi ha, nel primo capitolo del libro, posto l'accento sul carattere problematico e sperimentale della concezione del Dewey, il corifeo dell'attivismo. Ha sottolineato l'insistenza con cui Dewey mette in rilievo la difficoltà della « ricerca del-

la certezza», la cui acquisizione definitiva è revocata in dubbio dal pensiero riflessivo. È vero bensì che l'intelligenza è lo strumento idoneo a porre stabilità nel processo sperimentale e nel corso degli eventi sociali e naturali. Ma « è un compito che niente può garantire », salvo a insistere nel concetto che « il mondo è la scena del rischio », che le acquisizioni scientifiche attenuano, ma non valgono mai a eliminare. Borghi ha dato rilievo alle notazioni deweyane circa « il carattere azzardoso del mondo » e il sentimento tragico della realtà che ad esso si collega. La pedagogia del Dewey, interprete delle primarie esigenze dell'educazione progressiva, trae il suo alimento da questo senso della precarietà e problematicità dell'esistere; è lungi dal suggerire acquiescenza al sussistente. Ciò è vero non solo per il campo epistemologico e metafisico, ma anche per quello sociale. L'educazione è strumento del cambiamento, non della conservazione dell'ordine sociale. Senza un mutamento delle strutture economiche in senso partecipativo e collettivo, il sociale deperisce e muore. La costituzione della personalità, che è fine specifico dell'educazione, è impresa impossibile là dove « l'intelligenza che è pubblica per natura non può operare in vista di pubblici risultati ». Se quest'opera di socializzazione investe l'intero campo della vita istituzionale e interpersonale, essa ha il suo appropriato campo di esplicazione nell'educazione. È qui che occorre coltivare « la capacità e il desiderio di pensare collettivamente, di impegnarsi nella pianificazione sociale concepita e condotta sperimentalmente per il bene di tutti ».

Il sociale del Dewey non rende per intero ragione delle sorti dell'individuo. La sua pedagogia, concentrata nel recupero del sociale e sollecita delle sorti odierne della società, non è altrettanto aperta sulle sorti degli individui. Eppure è qui che il tragico si manifesta nella forma più esplosiva. Horace Kallen, strettamente legato al Dewey, ma cresciuto alla scuola di William James, ha introdotto nella filosofia dell'attivismo, come preoccupazione principe, la considerazione della situazione tragica dell'individuo nell'ordine del reale e nella vita contemporanea.

In questo discorso, carico di incertezze circa le sorti dell'educazione nel mondo contemporaneo ed oltre, s'inserisce l'intervento di Bogdan Suchodolski. Il concetto che questi sviluppa sottolinea il carattere profondamente antinomico della educazione, com'essa si è venuta delineando fin dagli inizi del secolo. Allora il contrasto si delineò « fra i fautori dell'idea di "direttività" e quelli che difendevano la "libertà" ». Da un

lato stavano « i pedagogisti, gli insegnanti e i genitori », dall'altro « i profeti dell'Educazione Nuova e gli organizzatori delle scuole sperimentali ». L'opposizione divideva coloro che concepivano l'atto educativo come volto a « dirigere e formare » da coloro che lo identificavano « con l'ispirazione e la liberazione ».

Quest'antinomia oggi si è allargata. Non si limita più all'educazione. Investe l'intera vita sociale. I grandiosi sviluppi della scienza e della tecnologia hanno dato vita a dismisura all'« uomo dell'organizzazione », a una forma di civiltà caratterizzata dal controllo e dalla costrizione ai fini dell'incremento delle attività tecniche e sociali più efficaci per soddisfare « le motivazioni d'ordine materiale ». Ma quest'accrescimento del potere dell'uomo sulla natura, nella sua proiezione futura, suscita la « questione drammatica » di un'umanità divenuta schiava sotto il « potere dell'amministrazione e della tecnologia ». Di qui la contrapposizione dell'ideale della libertà a quello dell'efficienza. A coloro che ritengono che dall'accrescimento dell'efficienza nasca la libertà si oppongono coloro che pensano « giustamente » che sia la seconda a rendere possibile nel più alto grado la prima. Il risvolto educativo attuale restituisce vigore a quello già manifestatosi nelle epoche precedenti tra coloro che collocavano il fine dell'educazione nella « preparazione alla vita » e coloro che lo riponevano nella « formazione della personalità ». In termini più recenti il contrasto è tra chi ripone il proprio valore nell'« essere » e chi lo ripone « nell'attività professionale, sociale e politica », dei quali il primo « indica un insieme di bisogni, di aspirazioni e di esperienze psicologiche: un insieme molto più personale, il più personale, il più profondamente nostro ». Suchodolski condensa questa diversa visione nei termini del divario tra « prosa » e « poesia », fra « pratica » e « ispirazione ». Non c'è dubbio che non vanno errati coloro che cercano un accordo tra i due momenti. L'opera rivolta a « edificare il nostro mondo materiale e sociale » per utilizzarlo ai fini del soddisfacimento dei nostri bisogni è certamente da considerare importante. Il raggiungimento di una condizione di « benessere universale » è una meta da perseguire. Ma il problema di fondo sorge a questo punto. « A che cosa serve il benessere? ». Qui Suchodolski attinge il cuore della sua argomentazione, enunciando una tesi che egli ritiene possa essere « accolta come una eresia » in un mondo che avanza sotto il segno della tecnologia. « La prosa deve essere messa al servizio della poesia... È essa che sconvolge il mondo pietrificato delle cose e delle istituzioni e che fa intervenire l'autenticità dei sentimen-

ti, le spinte comunitarie, l'emozione, l'immaginazione e l'esperienza vissuta». In termini pedagogici, occorre educare in modo che l'individuo avverta l'esistenza di una doppia strategia, l'una rivolta a « organizzare la realtà materiale e sociale », l'altra « che orienti la vita interiore dell'uomo e che gli conferisca la sua ricchezza », tenendo presente che « nel primo caso contano l'attitudine e l'efficienza, nel secondo la creatività, la libertà e lo stile di vita ». Se l'educazione lungo il solco della prima delle due strategie è quella da lungo tempo invalsa e risultante oggi « chiara ed evidente », la seconda « resta particolarmente difficile ». Essa « sembra impotente di fronte alla vita interiore dei giovani, che rimane ancora sempre sconosciuta... ». Eppure il grave problema odierno è appunto quello di aiutare i giovani a « raggiungere la ricchezza umana ». La contestazione giovanile rappresenta un « giudizio di valore » formulato dai giovani stessi sul mondo contemporaneo, sia « sulla civiltà moderna di produzione e sulla società di consumo », sia su noi educatori che dovremmo « introdurre i giovani alla vita che richiede un giudizio, una critica e un miglioramento ».

Sembra a questo punto del discorso di Suchodolski che i giovani ci superino nella percezione dei valori che son degni di essere perseguiti e verso i quali essi si volgono con fermezza di rifiuto dell'ordine esistente. Di qui il suo interrogativo se, invece di volerli dirigere e modellare secondo il nostro criterio di ciò che è giusto, non sia più opportuno « scegliere la strategia di ispirazione che sembra la sola speranza in questo mondo di crudeltà e di follia ».

Il punto di vista della contestazione giovanile, che Suchodolski faceva proprio, era chiarito senza riserve come un atteggiamento di scelta, non di conciliazione; di scelta per l'ispirazione, di rifiuto dell'adattamento e della preparazione alla vita. Questa posizione emerge dal discorso del pedagogista polacco, oltrepassando con risolutezza le istanze della mediazione e del compromesso. Implicita in essa era la persuasione, già espressa nel saggio del 1976, che l'ispirazione e la libertà non offrono asilo o porti sicuri; che « la concezione di un errore tragico è inscindibile dalla nozione della libertà umana »; che, pertanto, l'educazione ha il compito di preparare i giovani ad affrontare « gli sforzi e i rischi » che esige « una vita di valore ». Suchodolski traeva motivi di pensiero dalla tragedia greca, che aveva insegnato che « la grandezza dell'uomo, così come la sua libertà, dipendevano dall'audacia di prendere una decisione che gli sembrava giusta, malgrado che egli sarà annientato per questo dal volere degli uomini e degli dei »

(B. Suchodolski, *Alcuni aspetti della filosofia attuale dell'educazione*, « Scuola e Città », nn. 1-2, 1976, p. 26).

È significativo che, nell'epoca nostra, in cui si è resa palese quella « sconnessione del mondo » che sfuggiva ai filosofi delle precedenti generazioni, l'educazione al sentimento del tragico venga posta al centro di quella pedagogia della crisi che trovava espressioni quasi identiche in pensatori così diversi quali Bogdan Suchodolski e Horace Kallen, erede il primo del pensiero di Marx, il secondo di quello di Dewey, ma entrambi dichiarati assertori di un orientamento « umanistico ».

Suchodolski ha sviluppato in un saggio più recente le tesi proposte nel 1976 e nel 1979. Il discorso col quale egli ha aperto il congresso della Società europea di pedagogia comparata, tenuto a Ginevra nel settembre 1981, è dominato dalle cure derivanti dalla prospettiva di una catastrofe cosmica. In queste circostanze il compito dell'educazione è di preparare al dissenso, al rifiuto, al disadattamento. Se, come fu detto da H.G. Wells, l'epoca contemporanea è « una corsa tra l'educazione e la catastrofe », l'educazione di cui si fa questione è diretta a impedire l'integrazione nell'esistente. Ancora una volta Suchodolski si fa attento alla lezione del movimento giovanile. « Chi potrebbe ammettere che il sistema educativo di Stato allevi dei "giovani arrabbiati", prepari dei quadri di contestatori e di utopisti presi da una nuova visione dell'avvenire desiderato, una visione utopica, ma, forse proprio per questo, importante e vera? Ed è precisamente così che noi dobbiamo agire nell'educazione ». Occorre « preparare la visione di un'altra civiltà », persuasi che « l'avvenire non deve essere una semplice continuazione del presente, ma il suo cambiamento ». Fermi in questa percezione che la civiltà è « al bivio », si vedrà altresì che « educando nell'adattamento, noi approfondiamo la crisi della civiltà e ciò che la minaccia ». Occorre all'opposto e « innanzi tutto formare l'individualità che possa opporsi alle pressioni adattive » (B. Suchodolski, *Education comparée-pourquoi?*, dal testo dattiloscritto).

Gli altri testi raccolti nel volume, senza mettere in discussione questo orientamento generale, affrontano temi più specifici, anche se non meno rilevanti, della pedagogia progressiva. Edmund King mette in rilievo, come fenomeno saliente degli sviluppi recenti dell'attivismo, la crescente importanza assunta dal rapporto tra la scuola e l'extrascolastico, in modo particolare il mondo del lavoro. In questa prospettiva, l'educazione degli adulti si rivela come una delle manifestazioni di maggiore rilevanza nell'interesse per i problemi pedagogici e

educativi sorti nel solco dell'attivismo. Il concetto che emerge è quello di una « educazione attiva che deve essere sperimentata attivamente piuttosto che insegnata in modo didattico ». King insiste che nelle aspirazioni dei giovani « la competenza nell'uso dei mezzi idonei all'apprendimento e il contributo all'educazione permanente di tutti devono essere lo scopo di ogni " educazione attiva " », mentre l'apprendimento scolastico viene giudicato come « puramente condizionale » di una formazione continua, la cui misura è da collocare nella « crescente autonomia dello studente ». Il criterio di giudizio della validità dell'educazione scolastica va attinto dal suo contributo all'acquisto di tali capacità autonome al di là della sua durata. È la sua direzione verso il mondo ad essa esterno che offre il criterio che permette « una giustificazione della vita della scuola ».

Vittorio Telmon compie nel suo saggio il tentativo di enucleare le valenze etiche dell'attivismo. L'opposizione all'autoritarismo, che costituisce uno dei motivi più rilevanti della « educazione nuova », si iscrive in una visione non dualistica della realtà che garantisce l'autonomia del soggetto. Egli vede la corrente dell'attivismo iscritta nel grande filone storico che va da Rousseau al Dewey, in un periodo nel quale « la pedagogia fissò una propria collocazione autonoma della cultura ». Una sua notazione degna di rilievo ricollega a questo indirizzo di pensiero le istanze libertarie e non violente di Tolstoj e di Gandhi che non sono rimaste senza efficace sviluppo nell'ambiente culturale e pedagogico italiano. Il tentativo compiuto di limitare al piano metodologico l'insegnamento attivistico è di conseguenza considerato da Telmon dimentico del rilievo che sul piano dei contenuti e dei valori ha avuto l'insistenza dell'educazione nuova sul significato dei metodi attivi in termini di apprendimento autodiretto e instauratore di una socialità collaborativa.

Quest'ultimo tema ha assunto una collocazione centrale nel discorso di Giacomo Cives. Egli ha espresso la sua perplessità sull'argomentazione di origine marxista che ha cercato di compiere « la riduzione dell'attivismo a soli " metodi e tecniche " », cioè a motivi di ordine strumentale con riferimento a contenuti e valori ad essi estrinseci. Metodi e contenuti non sono separabili ed entrambi hanno la loro ragion d'essere in profondi mutamenti sociali e culturali, forieri di un nuovo clima di opinione e di un nuovo orientamento di fronte all'educazione.

Laporta nella sua relazione, interpretando la lezione del '68 in termini di « trasformazione radicale » delle strutture sociali e dei valori di cui tale moto innovativo è stato portatore, ha messo in rilievo il compito che esso ha posto all'educazione e alla scuola, senza trovare adeguati riconoscimenti e diffusa soddisfazione. Le idee innovative sono rimaste appannaggio di pochi gruppi. Le « avanguardie » dell'educazione attiva non hanno cessato di dedicarsi a un'impresa volta a effettuare « un progresso interno ». Il loro messaggio non ha mancato di influire altresì su alcuni indirizzi di politica scolastica a livello dei vertici parlamentari e governativi. Ciò che ha fatto difetto è stata l'elaborazione di « canali di contatto fra le avanguardie e la base scolastica ». Il problema principale, eppure irrisolto, è quello di dar vita a « una scuola atta a rispondere alle istanze dell'attivismo deweyano e dei suoi discepoli ». Ma « chi ci assicura », si chiede dubitoso Laporta, « che la scuola di massa riuscirà a superare la prova? Chi ci assicura che questa scuola, che non c'è mai stata, vincerà la scommessa che il mondo le presenta? ».

Le introduzioni ai lavori di gruppo hanno portato l'attenzione del Convegno su alcuni dei problemi educativi e sociali che sono emersi più urgenti nell'esperienza pedagogica degli ultimi decenni. Si affiancano alle relazioni e assumono, nel contesto delle giornate di studio, un'importanza che per alcuni versi va al di là di esse, per l'incontro che la teoria vi effettua colle situazioni concrete dei processi formativi. Temi quali « Problemi del lavoro di gruppo »; « Il processo produttivo della scuola per l'unificazione di lavoro manuale e di lavoro intellettuale »; « Aspetti sociali e educativi del recupero dell'handicappato nella comunità »; « La formazione dell'insegnante della scuola di base », trattati rispettivamente da De Bartolomeis, Tassinari, Carbonaro, Jacobucci e Pescioli, rappresentano motivi salienti degli odierni interessi educativi e in certa misura il banco di prova della validità delle impostazioni pedagogiche più avanzate.

L'impostazione di una corretta metodologia del lavoro di gruppo ha una portata di rilievo senza pari per l'effettuazione dell'apprendimento come ricerca indirizzata all'incontro coi problemi, alla loro determinazione, alla loro messa a punto, alla loro verifica. Le questioni inerenti alle implicazioni culturali ed emotive del lavoro di gruppo si collegano a quelle dell'attività collaborativa che impegna tutti i suoi componenti in rapporto coll'emergenza dei singoli e dei contributi individuali effettuati in modo da non agire come fattori di disgregazione.

Non meno importanti, nella presentazione delle tematiche del lavoro di gruppo fatta da De Bartolomeis, sono i punti relativi alla guida del gruppo e all'effetto terapeutico dello stesso lavoro di gruppo. Se lo sviluppo sociale della personalità costituisce l'istanza centrale dell'attivismo, la considerazione del lavoro di gruppo, sotto l'aspetto sia teorico che organizzativo, investe i suoi stessi fondamenti.

La relazione introduttiva di Carbonaro sposta il discorso dell'impostazione sociale dell'educazione attiva in direzione delle sue basi strutturali. L'apporto della scuola all'avvento di una società senza classi è preso in esame con rigore sociologico. Tale apporto non viene sottovalutato. Tuttavia si attribuisce primaria responsabilità nel processo di trasformazione ai mutamenti « reali e profondi » da effettuare nel mondo produttivo ad opera dell'organizzazione delle forze economico-sociali in lotta contro l'ordinamento capitalistico. Le proposte pedagogiche più significative, quella dell'utilizzazione, ai fini del mutamento sociale, della produzione in sovrabbondanza delle competenze, sostenuta da Visalberghi, e quella del superamento dell'estraneità dominante nella scuola attuale alla pratica del lavoro economico produttivo, avanzata da De Bartolomeis, sono analizzate come le espressioni dello sforzo dei teorici dell'educazione di dare sostanza al movimento di trasformazione mercé un apporto determinante della riforma dei processi formativi. Carbonaro mette in guardia contro una « sopravvalutazione » della portata dei cambiamenti da apportare sul piano pedagogico e didattico a svantaggio di quelli da realizzare sul piano economico e sociale. Ma nel contempo pone in luce l'importanza della « conquista di una piena professionalità del docente » mercé il suo investimento di una « valenza collettivo-solidaristica » in luogo di quella « individualistica », nell'interpretazione e nella messa in opera del principio costituzionale della libertà d'insegnamento. Lo sviluppo di una coscienza di professionalità sociale negli insegnanti, come momento centrale della riappropriazione della loro qualità specifica nel contesto educativo, esprime tutta la sua efficacia innovativa soltanto se è assunto come accompagnamento e condizione « della collocazione degli operatori scolastici nella lotta di classe accanto alla classe operaia ».

Il motivo-guida delle due relazioni introduttive. « l'integrazione sociale della scuola », mantiene la sua collocazione centrale nella relazione di Jacobucci sul recupero dell'handicappato nella società, e sull'opera svolta in tale direzione da parte del Centro educativo italo-svizzero di Rimini.

Il principio che sta a fondamento dell'educazione sociale è

quello della sua valenza universale. Ma acutamente osservava già il Dewey che « se essa si incarna come un fine in alcuni e non in altri, non partecipa di nessuna universalità ». L'esclusione dei più deboli e bisognosi di assistenza dalle cure formative rappresenta la negazione flagrante del concetto della scuola di tutti. Ma non è sufficiente per la realizzazione di questo compito che gli handicappati siano ammessi nelle classi normali. Occorre che si dia vita a un ambiente scolastico concretamente non discriminante; occorre che gli insegnanti al pari degli altri alunni e dei loro genitori li accolgano come uguali tra uguali; occorre che la figura dell'insegnante di sostegno sia sostenuta da una preparazione, non meno accurata di quella dell'insegnante di classe, effettuata in corsi appositamente organizzati dallo stato. Jacobucci mette altresì in rilievo che « l'inserimento dell'handicappato richiama di fatto l'inscindibile interdipendenza tra programmazione educativa e programmazione sociale ». L'integrazione scolastica, anche quando venisse compiuta adeguatamente, non realizzerebbe il suo obbiettivo se fosse disgiunta dall'integrazione nella più ampia vita della comunità, a cominciare dalla famiglia e dalle agenzie del territorio.

La descrizione dell'opera svolta dal CEIS per l'integrazione degli handicappati delinea un quadro di ciò che di meglio è stato fatto in questo campo nel nostro paese e non soltanto in esso. La realizzazione di una comunità totalmente terapeutica, il soddisfacimento dei bisogni dei singoli alunni in una vita di gruppo mercé interventi educativi costanti e capillari insieme individualizzati e socializzanti, l'ampiezza della gamma delle forze collaboranti all'opera di recupero, ben al di là dell'azione degli insegnanti di sostegno, rappresentano soltanto una parte dei dispositivi messi in atto dal CEIS sotto l'impulso di suggerimenti, originalmente rielaborati, della psicoanalisi e dell'attivismo pedagogico.

Il tema dell'attivismo ha costituito l'intera trama della relazione introduttiva al lavoro di gruppo, sotto la guida di Idana Pescioli, con riguardo al contributo del movimento dell'educazione attiva alla formazione dell'insegnante della scuola di base.

Il motivo di fondo della relazione è costituito dal rilievo in cui è posta l'iniziativa autonoma di educatori, operanti individualmente e in gruppo, che prese l'avvio in Italia alla fine della seconda guerra mondiale. Si trattò di un movimento spontaneo, emergente dal basso con ispirazione laica e intendimenti sociali, in contrasto colla pratica conservatrice dei go-

verni succedutisi dopo la proclamazione della Repubblica. La linea della politica governativa correva lungo il filo di un'angusta preparazione professionale degli insegnanti della scuola di base, ispirata all'acquiescenza a una pedagogia d'indirizzo spiritualistico a sostegno del confessionalismo e del principio d'autorità. I Centri Didattici Nazionali operarono in questo clima e, astretti com'erano alle remore burocratiche della derivazione governativa dei loro dirigenti, furono incapaci di suscitare nuova cultura.

La relazione sottolinea l'importanza che, in questo clima stagnante, ebbero gli sforzi degli insegnanti impegnati in un processo di autoformazione, sorretto da alcune « guide » che li incoraggiarono e affiancarono. « Firenze », scrive I. Pescioli, « è uno dei primi centri del movimento pedagogico nuovo ». Ernesto Codignola ne fu l'animatore; « Scuola-Città " Pestalozzi " » uno dei principali focolai, a cui ben presto si aggiunse, in sintonia d'intenti, il Centro educativo italo-svizzero di Rimini. A « Scuola-Città » dettero contributi di sostegno e di pensiero figure di rilievo internazionale. Washburne, legato alla pedagogia progressiva del Dewey, strinse rapporti di amicizia con Codignola e visitò la sua scuola. Qui svolsero relazioni il Bovet, esponente della pedagogia ginevrina, e il Freinet, fautore di una nuova « pedagogia popolare ». La rivista « Scuola e Città », fondata da Codignola nel 1950, costituì l'organo teorico e programmatico del movimento educativo laico. I CEMEA raccolsero gruppi d'insegnanti che avvertivano l'esigenza di fare dell'educazione extrascolastica e del tempo libero il sostegno necessario alla trasformazione dell'atteggiamento degli educatori fuori e dentro la scuola. Lo « stage » e la « colonia di vacanza » furono l'espressione della loro spinta innovativa. Contemporaneamente altri insegnanti danno vita alla CTS (Cooperativa della Tipografia a Scuola) che più tardi assumerà il nome di MCE (Movimento di cooperazione educativa). Animato dal messaggio del Freinet, il MCE muove dal principio e dall'ideale della cooperazione per sviluppare originali tecniche atte a permeare la scuola di un nuovo spirito sociale collaborativo. Laici e marxisti accorsero nel MCE. Il CEIS, a Rimini, dette ospitalità a entrambi i movimenti, che qui tennero stages e convegni, e fu esso stesso centro di sperimentazione educativa e didattica, sia per insegnanti della scuola di base, sia per studiosi di problemi pedagogici, di psicologia e sociologia dell'educazione, e di sviluppo del territorio. Esso offrì, afferma Pescioli, « l'esempio vivo di una scuola diversa ».

Nei due movimenti e nel Centro Educativo si riassumono

in larga misura i contributi dati dalla pedagogia attiva alla nascita di una nuova classe insegnante in Italia. Essi hanno operato nell'ultimo trentennio con iniziative sia peculiari a ciascuno di essi che congiunte, nonché in stretto rapporto con Enti locali aperti all'innovazione e con Istituti di Pedagogia. Senza negare i fermenti innovativi che lo Stato ha introdotto ad opera dei Decreti Delegati, delle 150 Ore, della Legge 517 del 1977, nella scuola e nella vita educativa del Paese, senza sottovalutare le iniziative prese da alcune Regioni nei settori dell'educazione permanente, e nella programmazione di interventi riorganizzativi del sistema scolastico territoriale, la relazione sostiene che alla domanda circa quali siano oggi gli obiettivi i metodi gli strumenti alla preparazione degli insegnanti, la risposta da dare è che essi sono « quelli offerti ancor oggi dal MCE, dai CEMEA e dal CEIS ».

Il movimento dell'educazione progressiva nelle sue diverse espressioni si è misurato coi temi principali della teoria pedagogica, della politica scolastica e della didattica attraverso le riviste. Esse sono stati strumenti essenziali della sua diffusione e del suo lavoro di confronto colle altre tendenze dell'educazione nazionale e internazionale.

L'incontro dibattito tra esponenti e responsabili dei principali organi del movimento pedagogico nel nostro Paese, coordinato da Nando Filograsso, ha evidenziato le fasi salienti del suo sviluppo storico e l'arricchimento reciproco progressivo delle varie correnti di pensiero fino agli anni più recenti.

Riferendosi anzitutto a « Scuola e Città », la rivista fondata da Ernesto Codignola nel 1950, che precede cronologicamente le altre riviste rappresentate alla « tavola rotonda », Filograsso ha messo in rilievo un motivo ad essa intrinseco e non estraneo altresì alle altre riviste, anche se loro proprio in misura diversa. Mi riferisco al primario interesse degli studiosi italiani di pedagogia per un'impostazione dei problemi educativi che « muova da un atteggiamento e da una scelta nei confronti dell'uomo ». Non è possibile vera ricerca educativa che non « sia illuminata da un ideale filosofico ». Il fascicolo che agli inizi del 1976 « Scuola e Città » dedicava alla « filosofia dell'educazione oggi » è emblematico di questa tendenza generale. Esso riveste, altresì, un altro significato. Sottolinea, infatti, il divario del rinato richiamo all'esigenza di un approfondimento filosofico nel campo degli studi pedagogici dal discorso idealistico dei primi decenni del secolo. È aliena da « Scuola e Città » l'identificazione gentiliana della pedagogia colla filosofia, al pari della considerazione della teoria idea-

listica come privilegiato sistema filosofico a fondamento dei processi educativi. Il rilievo che nella rivista, a conferma del suo titolo, hanno acquistato i problemi sociali, la società e non, come per Gentile, lo Stato, entra in un rapporto di interazione colla scuola. Gli aspetti della vita economica, i problemi del lavoro, le strutture istituzionali in tutti i loro aspetti rivestono una portata formativa non minore di quella che ha l'istituzione scolastica. Filograsso mette in luce questa larga apertura sociale che caratterizza la pedagogia oggi a differenza da quella del periodo precedente la caduta del fascismo e la crisi dell'idealismo, ponendo in primo piano le istanze dell'educazione permanente, e con esse quelle della portata dell'azione educativa in direzione non della conservazione dell'esistente, ma della sua trasformazione.

Nel corso dei lavori della tavola rotonda Giacomo Cives ha ulteriormente illustrato vicende e caratteri di « Scuola e Città ». Iclea Picco ha lumeggiato aspetti e interessi di « I problemi della pedagogia », fondata nel 1954 da Luigi Volpicelli. Lella Formia ha tratteggiato la storia di « Cooperazione educativa », la rivista nata — nel 1953 — dal movimento sviluppatosi in Italia dal 1951 come espansione e approfondimento dei principi e delle tecniche della pedagogia di C. Freinet. Michele Pellerey ha puntualizzato i motivi salienti di « Orientamenti pedagogici », nata nel 1953 nel seno della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana di Roma. Mario Di Rienzo ha presentato le esigenze e le caratteristiche di « Riforma della scuola », la rivista di orientamento marxista, fondata e diretta da Lucio Lombardo Radice.

Tra le osservazioni conclusive dell'incontro avanzate da Filograsso, considero rilevante quella di una convergenza delle cinque riviste su un punto che la pedagogia dell'attivismo aveva collocato a fondamento della sua prospettiva. È ad esse comune l'esigenza della laicità dell'educazione e della scuola, intendendo per laicità « atteggiamento obiettivo, non confessionale, non legato necessariamente ad un presupposto ideologico ».

LAMBERTO BORGHI

PRESENTAZIONE

Riteniamo opportuno indicare difficoltà e problemi incontrati dal ristretto gruppo redazionale che si è assunto l'onere di ordinare il complesso materiale prodotto durante le tre giornate del convegno internazionale sul tema *L'educazione attiva oggi: un bilancio critico*, tenutosi a Rimini dal 25 al 27 maggio 1979.

La difficoltà maggiore è stata quella di rispettare l'articolazione organica del convegno non tanto in riferimento al suo reale sviluppo cronologico, quanto alle problematiche proposte e a quelle emerse durante i lavori. Questa scelta è stata effettuata soprattutto tenendo presente il lettore che non ha potuto partecipare alle tre giornate di studio.

Una seconda difficoltà è stata quella di mettere insieme relazioni ottenute attraverso la semplice deregistrazione, relazioni corrette nei soli aspetti formali e relazioni ampiamente rielaborate dagli autori stessi. Va precisato che una terza difficoltà è derivata dalle registrazioni che sono risultate tecnicamente imperfette e talvolta lacunose.

Rispetto al programma iniziale si è verificata un'unica variazione: Aldo Visalberghi non ha potuto partecipare alla Tavola Rotonda ed è stato sostituito da Giacomo Cives.

Per quanto riguarda i lavori di gruppo, i coordinatori si sono limitati ad una breve introduzione al tema, riservando agli Atti le loro relazioni complete. L'introduzione generale ai lavori di gruppo presentata da Francesco De Bartolomeis a tutti i partecipanti è servita anche da premessa per il gruppo da lui condotto insieme a Gastone Tassinari.

Le relazioni dei lavori di gruppo sono state presentate nell'ultima giornata, prima del dibattito conclusivo. Negli Atti, tuttavia, essi precedono l'incontro-dibattito dei redattori

delle riviste pedagogiche, svoltosi precedentemente. Il resoconto di tale incontro-dibattito è stato posposto proprio al fine di rispettare lo sviluppo organico del discorso pedagogico.

Il gruppo redazionale, nel ringraziare i relatori ed i partecipanti al convegno, sente il bisogno, infine, di scusarsi per eventuali inesattezze e involontarie insufficienze.

CURRADO CURRADI
GIANFRANCO JACOBUCCI
MARGHERITA ZOEBELI

TAVOLA ROTONDA
L'EDUCAZIONE ATTIVA OGGI:
UN BILANCIO CRITICO