



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA
APPLICATA-FISPPA

CORSO DI STUDIO

IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

CURRICOLO SED

Elaborato finale

LA DINAMICA DELL'ESPERIENZA NELLA FORMAZIONE
DELL'EDUCANDO E DELL'EDUCATORE

RELATORE

Prof.ssa Silvia Meggiolaro

Dipartimento di Scienze Statistiche

LAUREANDO

Nicolò Ferrarese

Matricola n. 1226353

SOMMARIO

INTRODUZIONE.....	5
CAPITOLO 1	7
Dal pragmatismo ai fondamenti della pedagogia di John Dewey	7
1.1 <i>Che cos'è il pragmatismo?</i>	7
1.2 <i>Dal pragmatismo allo strumentalismo</i>	8
1.3 <i>Il pensiero riflessivo</i>	9
CAPITOLO 2	13
La dinamica dell'esperienza nella formazione dell'educando	13
2.1 <i>Educazione tradizionale e educazione progressiva</i>	13
2.2 <i>Teoria dell'esperienza</i>	15
2.3 <i>Criteri dell'esperienza</i>	17
2.4 <i>Ruolo dell'educatore</i>	20
CAPITOLO 3	25
La dinamica dell'esperienza nella formazione dell'educatore	25
3.1 <i>Filosofia dell'educazione</i>	25
3.2 <i>La dinamica della decisione nei contesti educativi</i>	26
3.3 <i>Il dilemma morale e i sentimenti morali</i>	27
3.4 <i>Esperienza personale di tirocinio</i>	29
CONCLUSIONI.....	35
BIBLIOGRAFIA.....	37

INTRODUZIONE

Il presente lavoro si prefigge di descrivere come il ruolo dell'esperienza, del “fare” in prima persona e l'applicare un metodo pedagogico attivo, possa essere non solo educativo/formativo per lo studente o educando, ma possa esserlo in secondo luogo anche per l'insegnante/educatore. Per fare ciò ci si servirà delle teorie portate da John Dewey quali il pragmatismo, lo strumentalismo e il pensiero riflessivo, che verranno approfonditi nel primo capitolo. Per Dewey la scuola si presenta come la prima istituzione della società Democratica, e l'autore dà vita a sperimentazioni scolastiche fondate sul “fare”: questa nuova concezione prende il nome di “attivismo”. Tale impostazione si basa su alcuni principi fondamentali, in particolare, focalizzare l'attenzione sul bambino e sulle sue capacità, e dare priorità alla pratica rispetto alla teoria, ponendo al centro l'ambiente invece del sapere. Una realizzazione concreta del suo pensiero educativo prende vita a Chicago nel 1896, in scuole primarie in cui sono applicati metodi tipici dell'attivismo pedagogico. Mediante l'esperienza, lo studente apprende materie di studio e attività pratiche, applicando un metodo scientifico che gli permetterà in futuro di affrontare problemi e diventare un cittadino attivo all'interno della società. La pedagogia tradizionale partiva da un sistema logicamente articolato delle varie discipline che dovevano venir apprese dall'alunno. La nuova pedagogia, invece, afferma che il punto di partenza non è la realizzazione del programma scolastico, ma l'autoformazione e autoespressione del bambino: qui è il centro e il fine dell'istruzione. Se sostituiamo la concezione statica con una dinamica, il bambino diviene punto di partenza dell'insegnamento, si dovrà allargare la sua esperienza, suscitare il suo interesse per i più profondi problemi. Tali concetti di scuola tradizionale e scuola nuova, il ruolo dell'esperienza e quello dell'educatore verranno affrontati nel secondo capitolo.

Per quanto concerne la formazione degli educatori, nel terzo capitolo, verrà dimostrato come l'esperienza di un dilemma morale, problematica strettamente legata alla professione educativa, possa essere una fonte importante per lo sviluppo personale e professionale dell'educatore. Infine, esponendo la mia esperienza di tirocinio, descriverò come grazie ad essa io abbia avuto l'opportunità di sperimentare in prima persona il ruolo della pratica e della messa in atto, delle conoscenze accademiche e delle conoscenze di vita, dell'autoriflessione e dell'autovalutazione, in una fase della mia formazione in cui mi trovo in un momento di transizione dallo status di studente a quello di educatore.

CAPITOLO 1

Dal pragmatismo ai fondamenti della pedagogia di John Dewey

1.1 Che cos'è il pragmatismo?

Nella storia la filosofia ha quasi sempre rivolto la sua attenzione al metafisico e al soprasensibile, dunque in opposizione alle scienze tecniche e pratiche. Questa concezione ha caratterizzato il pensiero filosofico occidentale, allontanando il senso pratico dalla figura del filosofo, avvicinandolo al sapere puro.

Tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, il pensiero filosofico americano affronta un percorso di mutamento e innovazione, anche grazie alla teoria idealistica tedesca. Viene così a svilupparsi il pragmatismo, una nuova visione filosofica pratica fondata sulla connessione fra conoscenza, azione e l'aspetto pratico delle idee (Abbagnano e Fornero, 2007). Il termine pragmatismo fu coniato da Pierce nel 1872, deriva dal greco *ta pràgmata*, azione. Per questo autore la verità non poteva basarsi esclusivamente sull'intuito, ma sulla manifestazione delle idee, scoprendo quali conseguenze si potessero produrre.

La più importante caratteristica del pragmatismo è la visione attivistica della filosofia: invece di basarsi su un modello passato, essa interpreta il comportamento dell'uomo come centrale per lo svolgimento della vita sociale. Secondo il pragmatismo ogni teoria dovrebbe essere giudicata alla luce alle conseguenze pratiche a cui dà vita, e il significato di un'idea si basa nell'attività concreta che sostiene e nei risultati che provoca (Zago, 2013). Si modifica così anche la visione dell'esperienza, che diventa previsione dei fatti in funzione della conoscenza umana.

Il pragmatismo americano si divide in due correnti:

- Il pragmatismo metodologico, sviluppato da Pierce e Dewey, si concretizza nella teoria del significato ossia come conoscenza pragmatica della cultura (Abbagnano e Fornero, 2007).
- Il pragmatismo metafisico, sviluppato da James, si presenta con la teoria della verità e della realtà, secondo la quale la verità di una credenza è intrinseca alla sua utilità a compiere un miglioramento nella vita dell'uomo. (Abbagnano e Fornero, 2007).

1.2 Dal pragmatismo allo strumentalismo

John Dewey è stato il teorico di un nuovo modello pedagogico nelle scienze dell'educazione. Nato a Burlington, negli Stati Uniti, nel 1859 si laurea in filosofia e insegna in varie Università americane, tra cui quella di Chicago che rappresenta il periodo della sua maturazione filosofica e segnò anche l'intensificazione del suo interesse nei confronti della pedagogia e della scuola. Il filosofo era convinto della necessità di rinnovare radicalmente l'educazione così da renderla più conforme alle caratteristiche degli scolari, questo lo convinse a creare la "Scuola elementare laboratorio", legata all'università di Chicago, che costituì il banco di prova della sua pedagogia. Dewey si trasferisce poi a New York, dove continua la sua attività di insegnamento, continuando ad approfondire i suoi studi, sempre più connessi con interessi di tipo pedagogico e psicologico.

L'ascesa dei titolarismi in Europa, le due guerre mondiali, e la situazione interna degli USA lo spingono ad un forte impegno di tipo sociale e politico, in particolare nella difesa di quei valori di libertà e democrazia che stava introducendo nel suo modello educativo e scolastico. Il pensiero di Dewey viene influenzato in particolare dall'evoluzionismo Darwiniano che traduce nel concetto di esperienza come continuum caratterizzato da sviluppo e crescita, e dall'hegelismo di cui adotta l'idea dell'unità di pensiero e realtà (Abbagnano e Fornero, 2007).

Determinante risulta essere la sua adesione al pragmatismo, che rielabora nel concetto di "strumentalismo" in quanto interpreta la facoltà di pensare e ragionare come uno strumento. Lo strumentalismo è una nuova teoria filosofica che fa suo centro sull'esperienza dinamica e aperta e secondo prospettive organicistiche.

In primo luogo lo strumentalismo sottolinea la correlazione tra un momento teorico e pratico, così facendo, il momento del fare diventa il momento centrale dell'apprendimento; in secondo luogo, questa teoria rintraccia il metodo scientifico sperimentale, al quale l'educazione deve ricorrere per definire i propri problemi; infine, grazie ad essa Dewey ha compreso l'importanza di elaborare una filosofia dell'educazione che ha il compito di formare una società democratica, dalla mentalità moderna, scientifica e aperta alla collaborazione. La pedagogia di Dewey ha portato al movimento della "Scuola attiva", inteso come modello per l'educazione moderna (Cambi, 2005).

Secondo la visione filosofica di Dewey l'uomo è immerso negli eventi concreti, ai quali deve prestare attenzione e accettarne i rischi, perché impossibilitato a prevederli o anticiparli. L'uomo interagisce con il mondo, e il mondo interagisce con lui. Il fulcro dell'esperienza è il pensiero umano, dal quale scaturisce l'esperienza sociale. Di conseguenza risulta fondamentale l'educazione, come costruzione e riorganizzazione dell'esperienza personale (Avalle, Maranzana, 2005).

1.3 Il pensiero riflessivo

Nell'opera *Come pensiamo (1910)*, Dewey si interroga su cosa sia il pensiero, e arriva alla conclusione che sia relativo alle cose non direttamente percepite. Il pensiero è riflessivo e si caratterizza come indagine, come passaggio dal problema alla soluzione attraverso ipotesi e verifiche ed implica la costante guida della logica (Cambi, 2005).

Dewey parte dalla teoria che alcuni modi di pensare siano migliori di altri, e arriva ad ipotizzare un metodo, in particolare, che è quello del "pensiero riflessivo". Questo è caratterizzato dalla attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conclusioni alla quali esso tende. Esso dunque è controllato in vista di un certo fine, in quanto mira a "trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un'oscurità, un dubbio, un conflitto, o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta e armoniosa"(Dewey,1961). Inoltre, il pensiero riflessivo non è un flusso caotico di impressioni ma è ordinato secondo una sequenza di idee.

Infine, esso non è basato su opinioni arbitrarie e pregiudizi ma cerca fondamenti, evidenze che forniscano garanzie alle asserzioni formulate.

La tappa di partenza del pensiero riflessivo è dunque data da una situazione caratterizzata da oscurità e confusione, mentre il traguardo è costituito da una situazione chiara e unificata. Tra questi estremi si collocano cinque aspetti, o fasi, a patto di non intenderli rigidamente in sequenza.

1. La prima fase è quella della Suggestione: è caratterizzata da una estemporanea inibizione dell'azione immediata di fronte a una situazione oscura e ambigua; il rinvio dell'azione è una condizione necessaria per poter riflettere. In questa fase, il pensiero esplora la situazione e da ciò affiorano le prime impressioni e/o idee, cui Dewey dà il nome di "suggestioni", per indicare la loro natura preintellettuale. Si tratta di prime intuizioni che scaturiscono dalla qualità emozionale della situazione, dal disagio che si prova di fronte a una difficoltà la cui natura è ambigua.
2. La seconda fase è quella della Intellettualizzazione: l'analisi intellettuale della situazione conduce alla definizione del problema, cioè alla sua identificazione e chiara formulazione. L'operazione di impostazione del problema da affrontare rappresenta una condizione per avviare la soluzione.
3. La terza fase è quella dell'idea come guida o ipotesi: le prime suggestioni sono costituite da intuizioni improvvise, da supposizioni incontrollate; a fronte di ciò, il pensiero riflessivo è caratterizzato dalla sospensione del giudizio circa la plausibilità delle suggestioni, vale a dire: non viene presa per buona la prima congettura che si affaccia alla mente. L'individuo che riflette, attraverso più approfondite ed estese ispezioni della situazione, cerca di ampliare il ventaglio delle supposizioni su cui lavorare, le confronta, ne vaglia in maniera accurata la plausibilità e arriva così a definire in maniera chiara e precisa alcune vere e proprie ipotesi.
4. La quarta fase è intitolata al ragionamento in senso stretto: questa fase riguarda le implicazioni delle ipotesi di lavoro, che una volta formulate vengono sviluppate, attraverso un ragionamento sulle loro conseguenze.

5. La quinta fase è quella del controllo dell'ipotesi mediante l'azione: le ipotesi formulate devono essere sottoposte a qualche forma di controllo, altrimenti restano pure idee. Una caratteristica peculiare del pensiero riflessivo, così come descritto da Dewey, è quella di cercare prove ed evidenze che permettano di suffragare le congetture avanzate. Tali prove consistono essenzialmente nel controllo dell'effettivo verificarsi delle conseguenze prevedibili in base alle ipotesi; a questo scopo, occorre considerare i dati raccolti con l'osservazione o prodotti con l'esperimento. Ovviamente, non sempre a questo controllo fa seguito la convalida delle congetture, ma anche da un errore di valutazione si possono ricavare indicazioni utili per definire più chiaramente il problema su cui si sta lavorando e modificare così le ipotesi di lavoro (Baldacci, 2001).

Secondo Dewey, i valori del pensiero riflessivo sono essenzialmente tre. In primo luogo il pensiero ci emancipa da un'attività meramente impulsiva ed abitudinaria. In termini positivi, esso consente una direzione previdente delle nostre attività e la formazione di piani d'azione in conformità con i fini proposti di cui siamo coscienti. Esso trasforma l'azione meramente appetitiva, cieca ed impulsiva in azione intelligente. Inoltre, grazie al pensiero, l'uomo sviluppa e ordina segni artificiali che lo mettono in condizione di prevedere le conseguenze delle proprie azioni ed eventualmente, se negative, i modi di garantirsi e di evitarle. Infine, il pensiero arricchisce le cose di significati; conferisce ad eventi e oggetti fisici una condizione ed un valore molto differente da quelle che essi posseggono per l'essere privi di riflessione.

Il grande vantaggio che proviene dall'esercitare la facoltà del pensiero riflessivo è che non vi sono limiti alla possibilità di portare negli oggetti e negli eventi della vita significati originalmente acquisiti mediante un'analisi di pensiero, e quindi neppure limiti alla continua crescita di significato della vita e dell'esperienza umana (Dewey, 1973).

Questo modello di pensiero deve coordinarsi con l'educazione, in quanto ne favorisce l'uso consapevole, dà valore all'esperienza orientando e imponendole un fine. Bisogna dunque educare il pensiero, così che sia in contrapposizione alle superstizioni, ai dogmatismi e sia quindi usato in modo corretto.

Ciò deve accadere partendo dagli impulsi naturali del soggetto (curiosità, suggestione), ma dando comunque un metodo e delle condizioni al pensiero in modo che si presenti come un'indagine guidata dalla logica, dal pensiero riflessivo (rivolto all'ignoto, alle idee) e dal metodo scientifico (che controlla dati, ragionamenti e concetti) che eleva il pensiero empirico verso il rigore, l'esperimento e il controllo dell'esperienza.

Concludendo, educare il pensiero corrisponde ad un passaggio dal concreto all'astratto, migliorare la padronanza del linguaggio, sviluppare lo spirito d'osservazione e le doti comunicative in modo attivo e partecipativo, in un contesto aperto e stimolante (Cambi, 2005).

CAPITOLO 2

La dinamica dell'esperienza nella formazione dell'educando

2.1 Educazione tradizionale e educazione progressiva

Dewey nella prima parte dell'opera *“esperienza e educazione”* (1972) descrive le differenze tra la scuola tradizionale e la scuola progressiva (Dewey, 1972). La prima di queste differenze risiede nell'idea che secondo la scuola progressiva l'educazione abbia origine da inclinazioni e attitudini dell'alunno e sia basata sulle doti naturali di questo, secondo la scuola tradizionale, invece, l'educazione è un processo di controllo delle inclinazioni naturali, sostituite con abiti acquisiti mediante la pressione esteriore.

Le idee che fondano l'educazione tradizionale possono essere riassunte con la trasmissione alle nuove generazioni di conoscenze e abilità che sono state elaborate in passato, comprese regole di condotta di tipo morale. L'obiettivo ultimo di questo tipo di educazione è preparare il ragazzo alle responsabilità future tramite l'acquisizione di un insieme di conoscenze e abilità che costituiscono il materiale dell'istruzione. Materie e norme sono dunque trasmesse dal passato, e l'attitudine richiesta agli alunni deve essere nel complesso docile, attenta e obbediente. In questo contesto l'insegnante è il tramite, un mezzo attraverso cui vengono comunicate abilità, conoscenze e regole di comportamento (Dewey, 1972)

Dopo questa breve descrizione, che vuole solo fare da breve panoramica, Dewey fa notare come il solo sorgere di una “nuova educazione” e di scuole progressive sia di per sé una critica implicita all'educazione tradizionale, che l'autore poi esterna descrivendola come un'imposizione dall'alto di norme, programmi e metodi di adulti a soggetti che si stanno da poco avvicinando alla maturità. Per Dewey si tratta di programmi, modalità di apprendimento e comportamento distanti dalle capacità dell'alunno e che vanno oltre l'esperienza che egli possiede, che evidenziano il divario presente tra docente e discente che di fatto crea una ricezione passiva di ciò che viene loro insegnato. Imparare significa quindi apprendere ciò che è contenuto nei libri e nella mente degli adulti, un sapere statico, come se fosse un prodotto finito senza aver cura o interesse dell'origine e del futuro di queste conoscenze.

Se si guarda ai principi della “scuola nuova” si possono cogliere differenti valori: all'imposizione dall'alto si contrappone la cultura dell'individualità, alla disciplina esterna la libera attività, l'apprendere attraverso l'esperienza invece che tramite libri e maestri, acquisizione di abilità come mezzi per raggiungere obiettivi che rispondono a esigenze vitali e non fini a loro stesse.

Dewey definisce poi il concetto filosofia dell'opposizione, da cui ogni insegnante o educatore che vuole creare un nuovo tipo educazione si dovrebbe riguardare. Quando si cerca di fondare un nuovo movimento, come può essere quello della scuola nuova, ci si deve confrontare con il rischio di respingere fini e metodi del movimento che si vuole sostituire. Il nuovo è talmente coinvolto nella reazione al vecchio che finisce con l'essere involontariamente controllato da questo, sviluppando i propri principi negativamente rispetto al predecessore invece che positivamente e costruttivamente basandosi sui bisogni, problemi e possibilità effettive. Ad esempio, una filosofia che si limita a respingere, tenderà a supporre che siccome la vecchia educazione si basava su un'organizzazione rigida e consolidata, basti respingere interamente il principio dell'organizzazione, al posto di sforzarsi di comprendere come raggiungerlo partendo dall'esperienza. Si tratta di concentrare i propri sforzi nel cercare una nuova effettiva fonte di autorità, non rifiutarne a prescindere. L'educazione tradizionale imponeva agli alunni metodi, norme e conoscenze degli adulti ma passare ad un nuovo approccio non significa che si deve ripudiare la guida dell'adulto nell'esperienza del giovane. Al contrario, basando l'educazione sull'esperienza si possono moltiplicare i contatti fra educando ed educatore e si può amplificare il valore dell'essere guidati (Dewey, 1972)

In questo quadro è chiaro che nella “nuova educazione” non deve rinnegare completamente i principi e i valori dell'educazione tradizionale, perché rischia di raggiungere derive dogmatiche tanto quanto l'educazione alla quale reagisce. Non si deve dunque, adottando una visione progressiva, pensare che l'educazione debba riguardare solo il presente e il futuro, ignorando il passato, perché la conoscenza di questo è mezzo per poter agire attivamente sull'avvenire. La sfida è in che modo il ragazzo deve imparare a scoprire il passato per poter usarlo come strumento per giudicare il presente.

2.2 Teoria dell'esperienza

Si è appena sottolineato come un semplice distacco dal passato nella creazione di una nuova teoria educativa invece di contrastare delle problematiche le trasforma in nuove questioni. Dewey parte dal presupposto che esista un legame inscindibile tra educazione ed esperienza e che la nuova filosofia dell'educazione debba intrecciarsi ad una filosofia di tipo empirico e/o sperimentale (Dewey, 1972). Per conoscere a pieno il significato dell'empirismo si deve comprendere il significato di esperienza in ambito educativo. (Dewey, 1972)

Crederne che l'educazione autentica provenga dall'esperienza non implica che ogni esperienza sia effettivamente educativa, ci sono difatti dell'esperienza che non sono educative che l'educatore deve evitare con attenzione. Un'esperienza che rischia di bloccare o compromettere un'esperienza successiva è diseducativa. La sequenza sconnessa delle esperienze, per quanto queste possano essere vive, gradevoli e stimolanti può generare abitudini dispersive, dissipanti e superficiali portando ad una mancanza di controllo sulle esperienze future.

Dewey sottolinea come l'educazione tradizionale offrisse una moltitudine di esperienze, e la credenza che queste fossero assenti è un assunto di un'educazione nuova troppo coinvolta nella reazione contro la vecchia. Il punto è che la maggior parte delle esperienze fatte nella scuola tradizionale erano in gran parte negative: basti pensare agli studenti che hanno perso la volontà di apprendere per il modo in cui hanno fatto esperienza della conoscenza, resi inetti e inadeguati di fronte a questa. Un altro esempio di esperienze negative sono gli studenti che hanno acquisito automatismi che hanno compromesso spirito critico e le loro capacità di agire intelligentemente in situazioni nuove. O studenti che hanno associato l'idea dell'apprendere a quella della noia, o ancora studenti che hanno trovato così estraneo alle situazioni di vita ciò che stavano imparando tanto da non sentire nessun potere di controllo sulla propria esistenza. Le esperienze, dunque, vengono fatte nella scuola tradizionale, il problema sta nel carattere erroneo e difettivo di queste. Non è sufficiente quindi concentrarsi sulla necessità dell'esperienza, bensì sulla sua qualità (Dewey, 1972).

La qualità di ogni esperienza può essere considerata sotto due aspetti: l'essere gradevole o sgradevole, e se influenza o meno le esperienze successive. Il primo punto è abbastanza ovvio e intuitivo mentre il secondo, l'effetto di un'esperienza, non lo si può conoscere subito. Il secondo aspetto è legato al ruolo dell'educatore, ed è sua prerogativa far sì che le esperienze non siano semplicemente gradevoli ma promuovano nuove esperienze future. Ogni esperienza vive in quelle successive, dunque un'educazione fondata sull'esperienza è quella che sceglie il tipo di esperienze presenti in modo che vivano in quelle successive.

Più si mette al centro della dinamica educativa il ruolo dell'esperienza, più diventa importante chiarire che cosa è l'esperienza. È necessario che venga concepita come il fulcro delle decisioni circa materie di studio, metodi, materiale e organizzazione. Il fatto che l'educazione tradizionale fosse colma di piani, programmi e routine non implica infatti che l'educazione progressiva debba essere improvvisata, a maggior ragione proprio perché questa non può affidarsi ad una tradizione consolidata come guida, necessita di idee articolate in modo coerente così da costituire una filosofia dell'educazione. Questa filosofia dell'educazione, sostiene Dewey, è sentita come necessaria solo da chi è considerato un innovatore o riformatore, per coloro che invece accettano il sistema esistente sono sufficienti i risultati portati da abitudini talmente fissate da diventare istituzionali, per giustificare le pratiche in uso.

Dewey riconosce che la nuova educazione sia più semplice di quella tradizionale, in quanto procede in armonia con i principi della crescita, ossia un processo dinamico di sviluppo fisico, intellettuale e morale dell'individuo in quanto in costante interazione con il suo ambiente sociale, rispetto a quella tradizionale che risulta più artificiosa nella scelta di metodi e materie, non va però confusa la semplicità con la facilità, la scoperta di ciò che è realmente semplice e agire in base alla scoperta è un compito estremamente difficile. È molto più facile utilizzare metodi conosciuti e integrati nei costumi anche se complessi e artificiosi, invece di seguire un nuovo punto di vista nella creazione di metodi e agire conformemente ad esso (Dewey, 1972)

2.3 Criteri dell'esperienza

Dewey parte con il sottolineare di nuovo l'importanza del principio della continuità o continuum sperimentale come primo criterio per costruire una teoria dell'esperienza, implicito in ogni tentativo di distinguere le esperienze che hanno un valore educativo da quelle che non ne hanno. Si tratta di un criterio necessario sia per una funzione critica nei confronti della scuola tradizionale che ignorava tale principio, sia come guida per la scuola progressiva. Inoltre, il Dewey, fa notare come il movimento progressivo sembri più conforme all'ideale democratico cui si attiene la nostra società legato a metodi umani se paragonati alle abitudini della scuola tradizionale legata a valori autocratici e rudi (Dewey, 1972)

Dewey prova a spiegare il perché vanno preferiti i procedimenti democratici e umani rispetto a quelli autocratici e duri. Innanzitutto, va tenuto presente che con la parola "perché" ci si riferisce alla ragione della preferenza e non alle cause. Tra le varie cause che hanno indotto la preferenza per la democrazia possono rientrare, oltre agli insegnamenti scolastici, anche la stampa, i media, le leggi e la politica. È possibile che siamo stati così a lungo a contatto con questi ideali di stampo democratico nella nostra esperienza quotidiana che questa ideologia è divenuta parte del nostro essere. Allo stesso modo altre persone in ambienti pregni di altri ideali possono essere giunti a conclusioni differenti, ad esempio preferendo forme di autoritarismi o dittature.

Il principio della continuità per l'educazione progressiva si fonda sull'abitudine, per cui ogni esperienza fatta modifica chi agisce e chi subisce e questa modifica influisce più o meno consapevolmente sulle esperienze seguenti. In tale senso, il concetto di abitudine è molto più profondo rispetto al concetto ordinario del termine, ovvero una modalità più o meno costante nel fare le cose, in quanto comprende ora anche la formazione di attitudini di tipo emotivo ed intellettuale, che influiscono su modalità di risposta a situazioni ed eventi che incontriamo nella vita. In questo senso possiamo concludere che il principio di continuità dell'esperienza significa che ogni esperienza vissuta è influenzata da quelle precedenti e a sua volta influenzerà quelle successive.

Il concetto di crescita, ossia il crescere non solo fisico ma anche intellettuale e morale, è un esempio del principio di continuità.

La crescita da sola però non è sufficiente, si deve specificare anche il fine verso cui dovrebbe tendere e solo nel momento in cui una direzione particolare conduce alla continuazione della crescita questa risponde al criterio dell'educazione come crescita.

Ogni esperienza ha una forza propulsiva, e il suo valore si può giudicare entro l'oggetto verso cui muove. La maturità dell'adulto lo mette in condizione di poter valutare ogni esperienza compiuta dal giovane in una chiave di lettura ancora estranea all'educando. È compito dell'educatore scoprire la direzionalità delle nuove esperienze, senza però arrivare ad imporre un controllo esterno sull'educando. Da una parte deve stare in guardia nei confronti di quali attitudini e tendenze si stanno creando, in questo senso egli deve essere in grado di giudicare quali di queste attitudini portano a nuova crescita e quali la ostacolano. Inoltre, l'educatore deve mettere in pratica la comprensione dell'individuo in quanto tale, così da trasmettere un'idea di quel che sta succedendo nelle menti di coloro che stanno imparando. L'esigenza di queste abilità degli educatori rende il sistema dell'educazione fondato sull'esperienza più complesso da seguire rispetto ai modelli dell'educazione tradizionale. Responsabilità dell'educatore è anche cogliere il valore pedagogico delle esperienze pregresse dell'educando, in particolare degli ambienti facenti parte della quotidianità, che sono fonti esterne dell'esperienza e che la alimentano costantemente. L'obiettivo è quello di comprendere nel concreto quali sono le condizioni che facilitano la crescita, in particolare comprendere in che modo utilizzare l'ambiente circostante, sia fisico che sociale, per valorizzare gli elementi che possono portare esperienze di valore.

L'educazione tradizionale non affrontava questo aspetto; non era infatti necessario che l'insegnante cercasse informazioni di varia natura sui propri alunni per finalità educative; al contrario un'educazione basata sull'esperienza deve prendere in considerazione una lunga serie di variabili: fisiche, storiche, sociali, economiche, biologiche, e questo genere di impegno attivo da parte dell'insegnante è un'altra prova della maggior difficoltà di questo tipo di educazione rispetto a quella del sistema tradizionale (Dewey, 1972)

Un secondo criterio dell'esperienza fondamentale che permette di interpretare una esperienza nella sua funzione ed efficacia educativa è quello dell'"interazione", per spiegare questo concetto si deve fare riferimento ai due fattori dell'esperienza ossia a condizioni oggettive e condizioni interne, dove con condizioni oggettive si intendono quelle imposte dall'esterno e le condizioni interne sono le attitudini, le inclinazioni e i desideri provenienti appunto dal soggetto. In genere un'esperienza è una combinazione di questi due tipi di condizioni, e nella loro interazione, costituiscono quella che Dewey chiama "situazione" (Dewey, 1972). Il difetto dell'educazione tradizionale consisteva nell'ignorare quasi del tutto i fattori interni, che hanno comunque un peso nel genere di esperienza che si andrà a vivere, andando a violare il principio dell'interazione. Gli individui vivono in una serie di situazioni, nel senso che interagiscono con persone, oggetti, luoghi. Interazione e situazione non possono essere intese come distaccate l'una dall'altra, ma si collegano e si uniscono. Diverse situazioni si susseguono, ma c'è qualcosa che le tiene legate fra loro per il principio di continuità. L'ambiente dell'individuo muta e si modifica, ciò che ha acquisito in termini di conoscenza e abilità diventa strumento per una comprensione più profonda della situazione che segue. Si accenna così al concetto di educazione permanente, in quanto il processo educativo prosegue quanto la vita e l'apprendere. Continuità e interazione danno la misura del significato e del valore educativo di un'esperienza. Un educatore deve preoccuparsi in primo luogo della situazione in cui ha luogo l'interazione, infatti quello delle condizioni oggettive è il fattore che può essere regolato, al contrario delle condizioni interne che sono date di fatto. Con regolazione delle condizioni oggettive da parte dell'educatore si intende la sua abilità nel modificare l'esperienza e quindi l'educazione, per fare questo lavorerà sull'ambiente per renderlo adeguato a bisogni e capacità posseduti da coloro a cui insegna con l'intento di creare un'esperienza che abbia valore. L'educazione tradizionale non teneva in considerazione abilità e propositi di coloro che doveva educare, e partiva dal presupposto che fossero desiderabili solo una certa schiera di qualità, inducendole negli alunni. Questa mancanza di adattamento reciproco rendeva causale l'atto di insegnamento e apprendimento, e in questo modo riuscivano ad imparare solamente coloro per i quali queste condizioni risultassero favorevoli.

La responsabilità di scegliere condizioni oggettive comporta a sua volta la responsabilità di comprendere bisogni, attitudini e abilità degli individui che imparano in un dato tempo e che non necessariamente coincidono con quelli di altre persone e di altri momenti. Per l'educazione tradizionale certi oggetti di studio, metodi e conoscenze hanno un valore educativo intrinseco e sulla base di questa idea si credeva bastasse dosare quantità e difficoltà del materiale secondo un piano di gradualità quantitativa. Se l'alunno avesse dimostrato scarso interesse, repulsione e noia si sarebbe imputata la colpa esclusivamente allo studente, senza domandarsi se l'ostacolo fosse di altra natura come la tipologia di materia offerta o le modalità di presentazione.

Secondo il principio dell'interazione, il mancato adattamento dei materiali alle esigenze degli individui può portare ad esperienze non educative tanto quanto l'assenza di adattamento di un individuo al materiale. Il principio della continuità porta a tenere sempre presente il futuro in ogni passo del processo educativo, tuttavia questa idea viene spesso travisata dall'educazione tradizionale secondo cui l'acquisizione di certe abilità e conoscenze decontestualizzate, slegate, e apprese isolatamente tra loro possano preparare gli alunni ad affrontare le esigenze del futuro. Un apprendere di questo tipo, contrario a tutti i criteri dell'esperienza, non potrà mai preparare efficacemente. Ciò che conta veramente in ottica futura per un individuo sono la formazione di attitudini positive e durature, tra tutte il desiderio di apprendere, e se questo viene indebolito invece che rafforzato ci si trova davanti ad un enorme errore pedagogico. (Dewey, 1972)

2.4 Ruolo dell'educatore

In questo contesto consideriamo l'educazione come un'esperienza di vita, l'educatore nell'ideare piani e progetti educativi deve ispirarsi ad una filosofia dell'esperienza. Dewey cerca di chiarire il bisogno di tale filosofia richiamando l'attenzione su due principi che già abbiamo visto: interazione e continuità. Si tratta di due criteri di valutazione dell'esperienza, utili per distinguere un'esperienza educativa da una non educativa. Tra le varie problematiche che il maestro può dover fronteggiare c'è quella legata alla libertà individuale e al controllo sociale.

Esaminiamo ora un esempio di controllo sociale nella vita quotidiana dei ragazzi. Nel tempo libero amano giocare e, a prescindere dal gioco, semplice o complesso che sia, sono sempre implicati nei regolamenti che pongono loro degli ordini di condotta. I giochi non si improvvisano, non sono casuali; senza regole non c'è gioco. Nell'ipotesi in cui si verificasse un conflitto all'interno delle dinamiche del gioco, ci sarebbe un arbitro a cui rivolgersi per risolvere la questione, e in caso contrario il gioco non proseguirebbe. In una situazione di questo tipo sono presenti delle tipiche caratteristiche di controllo: in primo luogo ci sono delle regole che fanno parte del gioco, e fino a che il gioco procede senza disordini i giocatori non percepiscono alcuna imposizione esterna da parte di esse; in secondo luogo, se un giocatore sentisse che la decisione presa dall'arbitro non fosse corretta, non si opporrebbe direttamente alle regole, ma alla decisione che manifesta l'infrazione di questa; infine, le regole e la condotta del gioco sono elevate a modello. Probabilmente nel creare le regole del gioco i bambini prendono ad esempio adulti e professionisti, che desiderano emulare. Tendenzialmente un gruppo di giovani modifica le regole del gioco quando anche il gruppo di adulti preso a modello ha apportato dei cambiamenti al regolamento. Considerando questo ragionamento, la conclusione che si può trarre è che il controllo delle azioni individuali è dato dal contesto intero in cui i soggetti sono immersi. Chi partecipa ad un'esperienza comune, di cui un gioco è solo un esempio possibile, non percepisce di essere soggetto alla volontà di un altro individuo se non nel caso in cui qualcuno tenti di imporre la propria volontà personale. In ogni caso, non è la volontà del singolo che detta legge e mette ordine, ma lo spirito del gruppo intero. Il controllo è sociale, ma gli individui sono parte della comunità, non sono esterni ad essa. Naturalmente ci sono delle eccezioni in cui l'autorità ha l'obbligo di intervenire ed esercitare un controllo diretto, in quanto quello sociale del gruppo non è sufficiente, ma in numero di volte limitato e soprattutto questa autorità deve agire non per volere personale ma per il bene della comunità. Questo è il primo compito di un educatore, in quanto rappresenta ed esegue gli interessi del gruppo. Nella scuola tradizionale la classe non era una comunità unita dalla partecipazione ad attività collettive, dunque in assenza delle condizioni di controllo, l'ordine era mantenuto dall'insegnante tramite interventi diretti (Dewey, 1972)

Possiamo concludere che nelle scuole nuove la fonte primaria del controllo sociale risiede nella natura stessa del lavoro inteso come impresa sociale, in cui ogni individuo può prenderne parte dando il proprio personale contributo. La vita di comunità non si consolida con spontaneità e naturalezza, richiede organizzazione, intelligenza e precisione. È compito dell'educatore conoscere individui e materia di studio, e tale conoscenza gli consentirà di organizzare le attività in modo tale da dare l'opportunità ad ogni individuo di dare il proprio contributo, appagando i bisogni e sviluppando le loro capacità, così l'attività stessa diventerà mezzo principale del controllo. Attività abbastanza flessibili da concedere libertà, e sufficientemente rigide per uno svolgimento continuo del potere.

L'educazione è un processo sociale in quanto lo sviluppo dell'esperienza si compie attraverso l'interazione e diventa tanto più efficace quanto più gli individui formano un gruppo comunitario. A questo punto Dewey sottolinea che sarebbe impensabile escludere l'insegnante dai membri del gruppo, in quanto egli è il componente più maturo ed ha lo specifico compito di dirigere interazioni e comunicazione. Se ci riferiamo ad una classe di alunni l'insegnante è costretto ad agire da fuori, imponendo il proprio volere agli alunni, nel caso invece di un gruppo sociale l'insegnante perde la sua posizione esterna di "padrone" e assume quella di direttore di attività associate.

Dewey per poter esplicitare un altro compito che spetta all'educatore espone i concetti di impulso, desiderio e proposito (Dewey,1972). Un proposito autentico ha sempre origine da un impulso, e l'impossibilità ad appagarlo nell'immediato lo trasforma in un desiderio. Il proposito è la visione di un fine e coinvolge la previsione delle conseguenze dell'operare in base all'impulso che a sua volta implica un'attività dell'intelligenza. La formazione dei propositi è un'operazione complessa che implica: l'osservazione delle condizioni circostanti, la conoscenza di situazioni analoghe passate direttamente dal soggetto o raccontate da coloro che ne hanno avuto esperienza, un giudizio di ciò che è stato osservato e quello che può significare. Un proposito differisce da impulsi e desideri per il fatto che viene tradotto in un piano e metodo d'azione basato sulla previsione delle conseguenze. Un compito fondamentale dell'educazione è far sì che l'azione non sia conseguenza diretta del desiderio ma sia preceduta da osservazione e giudizio.

È uno dei rischi che affronta la scuola progressiva, per il principio della filosofia dell'opposizione nei confronti della scuola tradizionale che limitava fortemente le attività, si corre il rischio opposto dando priorità ad attività in generale fondate su impulsi e desideri invece che sull'attività intelligente basata sui propositi. In un piano educativo i desideri o gli impulsi non sono gli scopi ultimi, ma si tratta di occasioni, la richiesta della formazione di un proposito e di un metodo di attività per arrivare a soddisfarlo. Il compito dell'insegnante è dunque quello di fare in modo che l'occasione venga colta, l'indirizzo che da l'insegnante all'esercizio dell'intelligenza dell'alunno è un aiuto alla libertà.

Infine, è un concetto fondamentale della scuola nuova che l'origine dell'istruzione sia direttamente collegata con le esperienze già possedute dagli educandi e queste devono essere il punto di partenza per acquisire tutto il sapere a venire; altro nodo di grande importanza è l'organizzazione e l'arricchimento del sapere attraverso l'esperienza. Per garantire facilità e velocità al ritmo di apprendimento, non basta fornire agli alunni nuove esperienze, è essenziale che materiale ed eventi siano legati a quelli delle esperienze precedenti. Compito dell'educatore diventa quindi individuare, nell'ambito dell'esperienza attuale, ciò che può presentare nuovi problemi, che a sua volta stimolando nuove vie d'osservazione e di giudizio allargheranno il campo d'esperienza futura. L'educatore deve guardare a ciò che l'educando ha già acquisito non come a qualcosa di statico e finito, ma come ad un mezzo per giungere a nuove conoscenze.

CAPITOLO 3

La dinamica dell'esperienza nella formazione dell'educatore

3.1 Filosofia dell'educazione

Come abbiamo visto, nella prospettiva Deweyana, gioca un ruolo fondamentale nella formazione dell'educatore e dell'insegnante la “filosofia dell'educazione”, che l'autore chiama “fonte speciale” per l'educazione (Dewey, 1990). Questa assume un ruolo regolativo, non stabilisce i fini delle attività scolastiche, in quanto tale compito spetta alle scienze sociali. Il valore di questa filosofia risiede nel liberare l'educatore da ogni forma di rigidità e schematismo che può portare a ripetizioni e abitudini; l'obiettivo è quello di rendere il professionista svincolato da dogmatismi e da interessi personali. In ogni momento è necessario porsi nuove mete, reinventare metodi, sperimentare nuove risorse, ed è quindi opportuno coltivare l'attitudine ad allargare le proprie prospettive e liberare la propria mente. Tale disciplina fornisce il suo contributo essenziale alla formazione e alla crescita professionale degli educatori. La filosofia dell'educazione ha una funzione di liberazione del pensiero, dona la capacità di giudicare autonomamente vicende all'interno del contesto scolastico che spesso vengono offuscate, minimizzate semplicisticamente e banalizzate da ideali che escludono i pensieri non conformi. Essa è un fonte privilegiata per gli educatori, su cui si fonda l'agire scientificamente guidato.

Secondo il principio di continuità di stampo Deweyano la crescita di una persona riguarda oltre l'aspetto fisico e intellettuale anche quello morale, nell'arco di tutto il ciclo di vita. Quello che a noi interessa in questo momento è lo sviluppo di quest'ultimo a beneficio dell'educatore; l'esperienza educativa in qualsiasi contesto è caratterizzata da problemi e questioni di natura etica e morale ed è compito del buon educatore farsi trovare pronto nel momento della decisione.

Prendendo ad esempio una delle problematiche più comuni per un educatore, l'esperienza della decisione e in particolare la decisione morale, verrà dimostrato come questa possa essere altamente educativa e formativa.

Nei seguenti paragrafi si descrive in cosa può consistere una decisione in un contesto educativo, come si sviluppa e come può evolvere in un dilemma morale. Infine, si discuterà come il dilemma morale possa influire positivamente, se adeguatamente affrontato, sulla formazione personale e professionale dell'educatore.

3.2 La dinamica della decisione nei contesti educativi

Una dinamica che l'educatore si troverà a dover affrontare è quella della decisione, relativa a problemi che caratterizzano il quotidiano degli ambienti educativi e scolastici che spesso sfoceranno in questioni di natura morale. Tale scelta può riguardare la scelta di un metodo piuttosto di un altro, il punire o meno un alunno che ha infranto le regole, il mettere in discussione metodi adottati da colleghi o genitori, il denunciare comportamenti violenti di alunni o collaboratori. Ciò che viene richiesto a un buon educatore è la capacità di non rimanere neutrale e distaccato, ma di prendere una decisione in virtù del contributo dato dalla filosofia dell'educazione.

La formulazione di un giudizio sull'attuare o meno una decisione non viene presa spontaneamente, ma comporta una riflessione attenta e meticolosa nei confronti delle conseguenze che può portare. Si tratta di una decisione orientata verso l'alternativa che porta ad un risultato maggiormente desiderato a dispetto di tutte le altre alternative possibili. Una decisione è una scelta che porta con sé sentimenti, fra i quali sicuramente l'ansia, in quanto si tratta di un punto di non ritorno: una volta presa la decisione non si torna più indietro e ciò comporta la perdita di tutte le altre possibili linee di azione. Non si deve confondere l'ansia con la paura, perché la seconda è sempre riferita a qualcosa di preciso mentre la prima non riguarda nulla di particolare o di conosciuto, è infatti rivolta all'ignoto. Le scelte sono moltissime, rischiose e non c'è certezza nei confronti di una buona riuscita. L'educatore, consapevole della moltitudine di scelte possibili e della probabilità di cadere in errore a causa dei propri limiti e dei limiti dei propri strumenti che non possono garantire un esito certo, sa occupare una posizione di incertezza in modo razionale. Il buon educatore deve riguardarsi dall'attesa, dal tergiversare e dall'indugio nel prendere una decisione. (Conte, 2021)

In un contesto educativo, situazioni ed eventi si susseguono incessantemente ed è compito dell'educatore prendere delle decisioni entro i tempi dettati dagli attori in gioco: c'è un tempo entro cui la decisione deve essere presa, se questo accade la scelta è libera, altrimenti altre persone o circostanze decideranno per lui. La decisione, dunque, è il mezzo attraverso cui la persona raggiunge la maturità della personalità e cresce come essere umano, diventa in grado di dare significato e valore a sé stessa, a persone e circostanze (Conte, 2021)

3.3 Il dilemma morale e i sentimenti morali

Quando una persona, o un educatore, si trova davanti una scelta che comporta due possibilità differenti che spingono in direzioni contrastanti, ma che allo stesso tempo sembrano entrambe valide, sta affrontando un dilemma morale. L'indecisione è data dal fatto che non sembra esserci una visione della situazione che permetta di individuare qual è l'azione corretta da compiere. Le cause dei dilemmi morali possono essere interpretate in due modi: il dilemma può essere prodotto da difetti cognitivi, morali o logici del decisore; oppure il dilemma ha origine dalla presenza di valori differenti e non compatibili. Nel primo caso è il decisore che sbaglia, in quanto non è in grado di riconoscere la soluzione corretta per un difetto di attenzione o negligenza, una carenza di informazioni, e il dilemma quindi si presenta a causa dell'ignoranza del decisore. I dilemmi morali sarebbero sempre risolvibili se utilizzassimo la teoria etica adeguata, ossia quella teoria che permette di sopperire al difetto del soggetto decisore, aiutandolo a compensare i propri errori. Nella seconda ipotesi i dilemmi morali si generano perché sono in gioco valori morali differenti e incompatibili. Il decisore non è la causa del dilemma, ma esso è di fronte ad una scelta complessa, in quanto deve contemporaneamente compiere e non compiere un'azione. Una teoria etica che ammette i dilemmi non può essere vista come un sistema coerente di principi morali, e il dilemma dunque può o meno sottolineare l'inadeguatezza della teoria etica. La soluzione consiste non nel mettere a disposizione del decisore una teoria etica che imponga una procedura decisionale da applicare, ma che piuttosto guidi i soggetti nelle scelte in modo intelligente ed efficace rendendo comprensibile l'esperienza di scelta in ogni passaggio (Conte, 2021).

Occorre dunque interrogarsi sul problema morale in quanto persone e dunque passibili di errore, il dilemma va impostato partendo dal presupposto che questo minaccia la nostra integrità di persone, perché siamo consapevoli di non avere a disposizione ragioni decisive per risolverlo. Il problema è tale per chi decide prima che per la teoria etica; quest'ultima deve spiegare perché il dilemma è un problema per noi. Una volta presi in considerazione tutti gli aspetti rilevanti della situazione, e avuto conferma di ragioni vincolanti incompatibili, è impossibile proseguire e decidere ulteriormente. Non si tratta di un problema logico, ma pratico; c'è infatti un legame stretto tra soggetto decisore e ragioni morali e qualunque azione egli deciderà di intraprendere finirà per violare almeno una delle ragioni che lo vincolano. Ciò che viene messo alla prova dal dilemma morale non è la dotazione cognitiva ma la sua integrità di persona. Il dilemma costituisce una potenziale destabilizzazione dell'identità pratica della persona, lo smarrimento è dato dalla mancata capacità di dare senso e orientamento alle proprie azioni. L'azione che la persona decide di intraprendere mette in crisi l'immagine che il decisore ha di sé, in quanto sarà necessariamente in contrasto con qualsiasi altro valore alternativo alla scelta presa, violando necessariamente l'idea e la rappresentazione che egli ha di sé (Conte, 2021)

La persona però dispone di importanti risorse, ossia i sentimenti morali, che emergono dopo l'esperienza del dilemma. Cosa può accadere nella mente del decisore, dopo aver affrontato un dilemma morale? Come si è visto, l'integrità di una persona viene messa a dura prova e possono nascere sentimenti di rimorso, rabbia, rammarico, colpa, ma questi sentimenti non vanno soppressi o nascosti, al contrario rappresentano opportunità di auto-ricomposizione in seguito alla scelta dilemmatica. Tali sentimenti sono la prova che si è capaci di ragionamento morale, e non ne indicano l'incompletezza o il fallimento, ma il suo compimento. La persona che vive queste emozioni sta curando la propria identità ferita, sta ri-elaborando il proprio sé. La mente torna immediatamente alle alternative che non sono state prese in considerazione, che sono state scartate, o non adeguatamente vagliate. Questa è la funzione cognitiva dei sentimenti morali che manifestano alla persona, la sua stessa personalità. Tramite il conflitto vissuto in prima persona i sentimenti morali consentono di riconoscere sé stessi; si può vedere come l'esperienza del dilemma costituisca un'importante forma di auto-educazione e di crescita personale (Bagnoli,2006)

Essere agenti morali significa costruire problemi e cercare di risolverli, esaminare più volte il significato delle nostre soluzioni, l'autenticità delle nostre ragioni e quindi considerare la propria stabilità e trasparenza. Qui troviamo il significato educativo insito nella decisione morale, per cui chi agisce diventa ciò che è, e mentre agisce educa sé stesso.

Dunque l'educatore dinanzi al dilemma morale può vivere un'importante esperienza formativa, sperimentando su di sé la funzione educativa dei sentimenti morali. Si tratta di un'esperienza che guarda direttamente alla sua crescita personale e professionale, che unisce vita e lavoro, in quanto l'esperienza dell'educare è un'esperienza di maturazione personale, di cura di sé e del prossimo (Conte, 2021)

3.4 Esperienza personale di tirocinio

Si conclude questo capitolo descrivendo l'esperienza di tirocinio vissuta in prima persona, provando ad interfacciare le teorie, le ipotesi e i pensieri del Dewey esposte fino ad ora con ciò che ho visto e sperimentato durante l'attività di tirocinio.

Il tirocinio svolto all'interno del corso di laurea in scienze dell'educazione e della formazione è un'attività teorico-pratica professionalizzante, che si basa su un'esperienza di apprendimento per l'aspirante educatore che si svolge all'interno di ambienti protetti, dove il tirocinante è sempre accompagnato da esperti del settore e ha la possibilità di sperimentare un primo approccio al mestiere con fini orientativi e di autovalutazione. Lo studente può formarsi direttamente sul campo e può riflettere criticamente su ciò che diventerà la sua professione. Inoltre, il tirocinio consente allo studente di mettere in pratica le proprie conoscenze, personali e accademiche, e trasformarle in competenze utili nel mondo del lavoro. Il tirocinio dà la possibilità al soggetto di identificare limiti e potenzialità di sé, in modo protetto e sicuro, con la finalità di migliorare eventuali carenze e conoscere i propri punti di forza su cui costruire la propria figura.

È stata la prima vera esperienza in cui ho avuto modo di mettermi alla prova in un contesto educativo dopo aver affrontato una buona parte del mio percorso universitario. Essendo appunto questa la prima possibilità di mettere in pratica le nuove conoscenze non sarebbe stato saggio mettersi fretta, e ho deciso di dedicare sempre molto tempo all'osservazione, all'ascolto e al ragionamento.

Questo approccio si è rivelato fondamentale, in primo luogo, per comprendere il contesto nuovo in cui mi trovavo, per comprendere a quali modelli educativi è ispirato l'agire, comprendere il tipo di utenza, i loro comportamenti e quelli degli educatori, i punti di forza dell'ente e anche quelli deboli, i dubbi e le difficoltà. Ciò che ho sempre cercato di mantenere durante l'esperienza, seguendo in parte i principi della filosofia dell'educazione, è stato uno spirito critico nei confronti di ciò cui mi interfacciavo, senza aderire acriticamente ad attività e iniziative.

Nel mio caso ho operato in un contesto associazionistico presso un ente che si rivolge ai giovani, mettendo in atto attività di sostegno allo studio, promozione culturale, doposcuola, attività ricreative finalizzate ad offrire un valido aiuto scolastico, ad ostacolare i fenomeni della dispersione scolastica, del bullismo e dell'emarginazione sociale. La mia esperienza si è svolta per la maggior parte del tempo all'interno di due differenti centri estivi incentrati su attività ludico-ricreative, mentre una seconda parte l'ho svolta durante i corsi di recupero e potenziamento scolastico con i ragazzi delle scuole medie in vista del nuovo anno scolastico.

Nel primo caso, relativo ai centri estivi, le attività svolte erano di tipo ludiche, quindi incentrate sul gioco e laboratori, con brevi, ma quotidiani, momenti dedicati allo studio e ai compiti. Le giornate erano divise in tre fasi: durante la mattinata i ragazzi svolgevano i compiti per le vacanze estive con l'aiuto di animatori e educatori, poi una volta terminati si passava alle attività di laboratorio che potevano spaziare dalle scienze, alla cucina, all'arte, infine, nel pomeriggio, si svolgevano attività come giochi da tavolo o giochi di ruolo. Il mio compito e quello degli altri educatori era quello di organizzare e ideare giochi e laboratori per poi accompagnare ragazze e ragazzi nello sviluppo e attuazione di tali attività, oltre a fornire aiuto e supporto nell'ora dei compiti. Ciò che ho avuto modo di sperimentare in questa prima fase della mia esperienza si potrebbe suddividere a sua volta nelle tre parti in cui era divisa la giornata: nella prima fase di aiuto compiti ho avuto modo di confermare l'utilità degli studi fatti negli anni precedenti. Durante il mio percorso universitario mi sono spesso domandato se tutto quello che stavo studiando mi sarebbe effettivamente tornato utile una volta sul campo, e la risposta che mi sono dato conclusa l'esperienza è stata positiva.

Questa professione si fonda sulle conoscenze di vari saperi quali psicologia, sociologia, pedagogia, filosofia, didattica, che messe in relazione consentono di individuare i bisogni educativi e formativi delle persone con cui si è a contatto, e fondare le proprie scelte su di esse. È funzione del tirocinio fornire significato all'esperienza mediante le teorie apprese, e sperimentare tali teorie in prima persona, per interpretare eventi e situazioni che si vivono nel quotidiano. Non ci può essere significato senza l'interazione di conoscenza ed esperienza. Nello specifico mi sono reso conto di essere in grado di notare difficoltà e lacune dei ragazzi, di essere capace di dare un nome a tali difficoltà e tentare con l'aiuto di altri educatori di creare delle strategie per contrastarle; allo stesso tempo ero in grado di identificare quali fossero i punti di forza su cui fare leva per cercare di ottenere dei risultati positivi. Un concetto, dunque, che ho compreso durante la mia esperienza è stato proprio quello del ruolo delle conoscenze nella professione dell'educatore, che secondo il pensiero Deweyano si rivelano importanti, in quanto la padronanza di tali conoscenze permette all'educatore di focalizzarsi sulla comprensione delle caratteristiche dell'individuo con cui sta interagendo per costruire le condizioni che facilitino le esperienze e le attività conducenti alla crescita, che appaghino bisogni e sviluppino capacità. Nella seconda fase della giornata relativa alle attività di laboratorio ho potuto sperimentare un'altra teoria di Dewey, relativa al controllo sociale. Ho notato come effettivamente, il ruolo attivo che richiede il laboratorio nei confronti del soggetto, e il ruolo dell'obiettivo finale da raggiungere, ad esempio il creare autonomamente la propria merenda durante l'attività di cucina, ponesse delle regole di condotta implicite e non imposte dall'esterno. Regole come: mantenere il silenzio, ascoltare le indicazioni degli educatori e degli insegnanti, prestare attenzione alle istruzioni, il gruppo le rispettava autonomamente collaborando per mantenere l'ordine, senza la necessità da parte degli educatori di interventi diretti se non in alcuni casi isolati. In pratica, seguendo i ragionamenti di Dewey, la fonte del controllo era fondata sulla natura stessa del lavoro. Infine, nella terza fase della giornata, quella relativa ai giochi e allo svago, proprio grazie alla peculiarità ludica di questo momento si rivela la vera natura dei ragazzi con cui ho potuto entrare in relazione diretta, conoscendone la personalità, il carattere, le attitudini e le abilità, che, secondo la prospettiva Deweyana, è un aspetto cruciale per la costruzione di ambienti di apprendimento e atteggiamenti adeguati finalizzati a valorizzare le caratteristiche dei discenti.

Questo si è poi rivelato importante nella fase di aiuto compiti, e nella progettazione dei laboratori, in quanto conoscendo le attitudini dei ragazzi era possibile creare delle attività che rispondessero a loro bisogni e necessità.

Una volta conclusa l'esperienza inerente ai centri estivi, è incominciata la fase del tirocinio riguardante le attività di potenziamento scolastico in vista del nuovo anno. Non si tratta più di un contesto ludico e informale come quello dei centri estivi, ma più formale e rivolto allo studio. Le attività in questo caso erano strutturate e individualizzate, finalizzate al miglioramento di conoscenze soprattutto nei confronti di materie in cui avevano difficoltà: ogni alunno, infatti, disponeva dei propri programmi e schede di potenziamento per materie specifiche. Ciò che ho avuto modo di sperimentare in questo caso, dato anche il numero molto più ristretto di studenti, sono stati i diversi approcci adottati dagli educatori per ogni studente, sia in termini di atteggiamento che in termini di materiale proposto. Prima di iniziare questa attività mi sono stati esposti dagli educatori, alunno per alunno, difficoltà e lacune a cui prestare attenzione e poi metodi e canali di comunicazione e apprendimento più adatti per ognuno di loro. Ho dunque avuto nuovamente la possibilità di sperimentare una teoria Deweyana con cui avevo già avuto modo di interagire durante i centri estivi, secondo la quale un insegnante deve conoscere caratteristiche e abilità dei propri alunni per poi costruire dei percorsi e ambienti adatti a tali peculiarità, senza imporre metodi omogenei e prefissati come quelli caratteristici della scuola tradizionale. Ciò che ho potuto verificare era l'eterogeneità dei compiti assegnati in base alle diverse caratteristiche degli alunni, ad esempio talvolta stessi concetti da apprendere erano proposti con metodologie o materiali molto diversi tra loro.

Una figura fondamentale nella mia esperienza è stata quella della mia tutor. Il nostro è stato un rapporto di condivisione e dialogo durato per tutto il tirocinio; sin dai primissimi giorni di attività, c'è stata una frequente comunicazione in cui mi sono sempre sentito libero di fare domande di ogni genere su ragazzi, attività, metodi, e questo mi ha consentito di entrare velocemente nel contesto e nelle dinamiche di lavoro. La tutor mi ha reso partecipe di scelte e decisioni, chiedendomi pareri e opinioni, e tenendo sempre in considerazione il mio punto di vista. Questo suo comportamento inclusivo e rispettoso della mia figura mi ha fatto sentire parte di un team di lavoro e un educatore a tutti gli effetti.

Il contatto diretto con la tutor mi ha consentito di creare connessioni tra aspetti teorici e situazioni operative, rendendo imprescindibile il momento della riflessione su adeguatezza o meno di miei comportamenti in date situazioni, abitudini di pensiero, azioni compiute, con l'obiettivo di generare nuovi comportamenti più validi e consapevoli. Ciò che ho compreso grazie a questa relazione è l'importanza del gruppo di lavoro e della comunicazione con altri professionisti, che, oltre ad ampliare le conoscenze grazie al dialogo, permette di apprendere tramite la più estesa esperienza altrui. Lavorare a contatto con chi ha più maturità consente di stimolare l'autoriflessione, in primis sui propri punti di forza per stimolarli, applicarli e trasformarli in competenze, e poi sui propri punti deboli come spunto di miglioramento. Provando a fare un collegamento con le teorie di Dewey ho visto nel comportamento della tutor il tentativo di capirmi e conoscermi come persona, comprendendo mie attitudini, caratteristiche e abilità esattamente come ho cercato di fare io con i ragazzi nel tentativo di creare ambienti, atteggiamenti e attività adatti alle loro caratteristiche. In questo caso l'obiettivo ultimo era probabilmente quello di assegnarmi compiti e responsabilità consone alle mie caratteristiche in modo da consentirmi di esprimere il mio potenziale.

Questa è stata un'esperienza potenziante, in cui ho avuto la possibilità di mettere in pratica le mie conoscenze e dimostrare le mie abilità. Ho potuto proporre soluzioni, intervenire in momenti critici, dare il mio personale contributo nella costruzione di qualcosa di collettivo, acquisire consapevolezza del mio ruolo attivo e co-costruttivo all'interno della società, influenzando positivamente autostima e motivazioni. L'esperienza di tirocinio ha valore orientativo e non solo formativo, perché oltre ad un ampliamento delle competenze, mi ha permesso anche di fare esperienza in un contesto a me nuovo, stimolante e che mi piacerebbe continuare a scoprire.

CONCLUSIONI

Il presente lavoro di tesi ha analizzato ed esposto le principali teorie del pragmatismo e dello strumentalismo Deweyano e si è particolarmente concentrato sul ruolo dell'esperienza nella formazione dell'educando. Considerato il fatto che il limite delle teorie dell'autore è la sola applicabilità di queste alla formazione dei discenti, ciò che si è tentato di dimostrare in questo elaborato è che, al contrario, esse possano essere estese anche al percorso formativo di un educatore.

Per dimostrare come la dinamica dell'esperienza possa essere funzionale anche al percorso di un educatore si è dapprima considerata una problematica sempre presente in questa professione, ossia, quella relativa all'esperienza del dilemma morale. Si è quindi descritto in che modo questa debba essere affrontata e come attraverso una sua rielaborazione possa essere auto-educativa, fonte di crescita personale e professionale.

In seguito, ho riportato la mia personale esperienza di tirocinio. Ciò che ho avuto modo di constatare affrontandola con spirito critico e riflessivo, è come dia la possibilità di interfacciarsi con la professione, fornendo un valido aiuto all'orientamento lavorativo e all'autovalutazione. Quest'ultima mi ha permesso di scoprire miei punti di forza e ha fornito spunti di miglioramento su cui concentrarmi. Durante questo percorso ho messo in pratica abilità e conoscenze, convertite, attraverso l'operare, in competenze.

Con questo elaborato spero di essere riuscito a evidenziare come un educatore possa essere in grado di trasformare una qualsiasi esperienza, positiva o negativa che sia, se seguita da attività di autoriflessione, autocritica, introspezione e fornendovi un personale significato, in un'esperienza educativa e formativa. È fondamentale per un educatore cogliere il significato di auto educarsi e auto-formarsi in quanto formando se stessi, si impara a formare gli altri.

BIBLIOGRAFIA

Abbagnano N. & Fornero G., *Il Nuovo protagonisti e testi della filosofia da Schopenhauer alle "nuove tecnologie"* Varese, Paravia Bruno Mondadori Editori, 2007

Avalle U. & Maranzana M., *Pensare ed educare – Storia, testi e laboratorio di pedagogia*, Paravia Bruno Mondadori Editori, 2005

Bagnoli C., *Dilemmi morali*, De Ferrari, Genova, 2006

Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano, Bruno Mondadori, 2001

Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Editori La scuola, 2009

Conte C M., *Etica per un educatore, Dispensa per l'insegnamento di Filosofia dell'educazione*, 2021

Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961

Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1954

Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1972

Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1990

Zago G., *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Editore: Mondadori Università, 2013