

## **New schools' pedagogy and didactic in Italian primary school's national programs of 1945**

### **Pedagogia e didattica delle scuole nuove nei programmi nazionali della scuola elementare del 1945**

**Ornella Gelmi**

#### **Abstract**

*During the XX century, the American school's impulse towards the democracy was actualized also through the innovative experiences in educative scope that met the 'New school' international movement. This essay's aim is to show the circumstances which in Italy allowed the introduction of the New school's pedagogical and educative principles from Dewey in primary school's national programs of 1945, thanks to C.W. Washburne, who, from 1943 to 1948, was allied military government's school counsellor.*

#### **Premessa**

Nel XX secolo, il grande slancio della scuola americana verso la democrazia si concretizzò anche attraverso innovative esperienze in ambito educativo, che confluirono nel movimento internazionale delle cosiddette «scuole nuove». Si tratta di una serie di iniziative eterogenee, nate dal fertile terreno della scuola vissuta, ad opera di educatori geniali molti dei quali non si preoccuparono, almeno nell'immediato, di sistematizzazioni teoriche. Le «scuole nuove» erano accomunate dal bisogno di rispondere ai nuovi problemi sociali, impostavano il lavoro educativo in maniera scientifica e superavano la tradizionale divaricazione tra formazione umanistica e tecnico-professionale.

Alla denominazione «scuole nuove» viene di solito associato il termine «attivismo pedagogico» con il quale si allude ad una concezione dell'educazione non più come semplice trasmissione di un sapere «oggettivo», ma come un processo dinamico di formazione della personalità. La specificità delle «scuole nuove» favorì il diffondersi di una rinnovata sensibilità educativa oggetto di critiche, ma anche di importanti riflessioni pedagogiche. Il pensatore che seppe imprimere al movimento delle «scuole nuove» l'impulso maggiore e più ricco di indicazioni, fu J. Dewey (1859-1952), vero e proprio fondatore dell'«attivismo pedagogico» (Dewey però preferiva la dizione di «scuola progressiva»), cui fornì anche una solida base filosofica. Il momento culminante del suo itinerario intellettuale fu negli anni 1896-1904 quando, professore all'Università di Chicago, nel pieno delle polemiche tra conservatori (fautori di una scuola rigida, dove i ragazzi erano sottoposti ad uno sforzo continuo al fine di formarne il carattere, nonché nettamente distinta tra orientamento umanistico e tecnico) e progressisti (che auspicavano un insegnamento fondato sugli interessi e impartito a tutti senza distinzioni di razza e di ceto),

non solo si schierò apertamente dalla parte di questi ultimi, ma fondò, annessa all'Università, una "scuola-laboratorio" elementare dove avviare una serie di sperimentazioni ispirate alle sue teorie esposte per la prima volta, in modo organico, ne *Il mio credo pedagogico* (1897), mentre i risultati furono divulgati in *Scuola e società* (1899). Al centro della riflessione di Dewey c'è il concetto di esperienza che deriva da una visione in cui uomo, natura e società risultano strettamente legati (l'opera in cui questa dottrina viene formulata è *Esperienza e natura* del 1925), nel quadro di una visione generale che fa dell'adattamento all'ambiente il criterio fondamentale per l'analisi della realtà umana.<sup>1</sup> Le idee in fermento che aveva espresso Dewey preoccupandosi delle esigenze psicologiche dell'individuo e del progresso della società, vengono assimilate da Carleton Wolsey Washburne, che ideò e attuò il metodo pedagogico di Winnetka avviando nella sua scuola un'educazione individuale e sociale<sup>2</sup>. Il pedagogista Washburne aveva a suo tempo seguito la scuola di Frederic Burk e, dal 1919, fu soprintendente scolastico a Winnetka dove attuò l'esperimento didattico ispirato all'educazione progressiva che fece conoscere attraverso i suoi scritti<sup>3</sup>. Durante gli anni della sua formazione ebbe modo di frequentare insigni educatori come C. Reddie e J. Dewey. Grazie ad una borsa di studio della fondazione Rosenwald, ebbe modo di conoscere finalità e metodi dell'educazione in Asia e in Europa negli anni 1931-1932; nel 1941 ebbe l'incarico di ispezionare le scuole della Luisiana e, l'anno seguente, studiò i problemi dell'educazione in cinque repubbliche del sud America per conto del Dipartimento di Stato. Viaggiò per ragioni di studio in Russia, in Cina e Giappone; fu in Italia dal 1943 al 1948 come consigliere scolastico del governo militare alleato e, in seguito, come direttore dell'ufficio informazioni Usa di Milano dove prese parte attiva alla lotta contro il comunismo in Italia. Scrisse di sé negli anni cinquanta:

L'indagine pedagogica ha rappresentato un mio costante interesse, ad ogni passo mi sono proposto di ottenere risposte scientifiche agli interrogativi che tormentavano la pedagogia. Per questo motivo ho svolto un'intensa attività nell'Associazione americana di Ricerche Pedagogiche, riferendo, durante almeno venti assemblee annuali, sui risultati ottenuti. Inoltre, sono stato due volte presidente, e parecchie altre collaboratore, degli Annali della Società nazionale per lo Studio della Pedagogia. Per quattro anni sono stato presidente dell'Associazione per l'Educazione progressiva nel nostro paese. Attualmente occupo la carica di presidente internazionale della "New Education Fellowship" che ha diramazioni in più di trenta nazioni. Se vi è qualcuno che sappia che cosa sia in effetti l'educazione "moderna" o "progressiva", queglii dovrei essere io<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997; M. Laeng (a c. di), *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia 1989; R. Fornaca, *Storia della pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1991; F. Cambi, *Manuale di storia della Pedagogia*, Editori Laterza, Roma-Bari 2003.

<sup>2</sup> D. Orlando, *C. W. Washburne e l'esperimento di Winnetka*, La Scuola, Brescia 1960.

<sup>3</sup> C.W. Washburne, *The Philosophy of Winnetka Curriculum* (1927) in *Curriculum Making: Past and Present*, ed. William Chandler Bagley Bloomington, Public School Publishing; Id., *Adjusting the School to the Child: Practical First Steps* (1932), World Book Company, University of Michigan; Id., *A Living Philosophy of Education* (1940), New York: John Day Co; Id., *What is Progressive Education? A Book for Parents and Others* (1952), New York: John Day Co; Id., *The World's Good* (1954), New York: John Day Co.

<sup>4</sup> C.W. Washburne, *Che cos'è l'educazione progressiva?*, La Nuova Italia, Firenze 1953, p. IX.

## La filosofia vivente dell'educazione

L'opera principale di Washburne, *Filosofia vivente dell'educazione*, trae origine dalla sua esperienza come educatore e da quella di diversi maestri e studiosi che lo hanno supportato nella realizzazione delle nuove scuole di Winnetka<sup>5</sup>.

La sua filosofia, intesa come attività umana che considera la natura, il come e il perché di una data cosa o azione, sorge, come lui stesso chiarisce, dalla vita e dai bisogni dei fanciulli. Non si tratta ovviamente di fanciulli astratti, nati dalla mente di uno studioso, ma di «fanciulli vivi; fanciulli che si bisticciano, si stuzzicano e si azzuffano; fanciulli docili e mansueti; fanciulli accigliati e musoni; fanciulli perplessi, dubbiosi, interroganti; fanciulli gai, esuberanti, indomiti: e non vi è fine alla lista»<sup>6</sup>. Questo è il motivo per cui, nel suo volume, non troviamo citazioni di filosofi, psicologi, educatori sociologi o altro, ma piuttosto una serie di esperienze concrete e documentate realizzate nelle scuole che diventano costante oggetto di analisi e riflessione.

Non sarebbe tuttavia stato possibile realizzare alcunché se, come ci riferisce ancora lo stesso Washburne, la *School Board* o *Board of Education*<sup>7</sup> non ne avesse favorito la realizzazione.

«Quello di Winnetka era formato da uomini e donne di larghe vedute, di alta coscienza morale, scelti dai membri di un comitato apolitico locale, che servono la comunità altruisticamente»<sup>8</sup>. La libertà che il comitato concesse al pedagogista, allo scopo di rendere le scuole migliori possibili, fu davvero grande<sup>9</sup>.

<sup>5</sup> L'esperienza pedagogica di Washburne è nota con il nome di «Piano Winnetka»; egli, tuttavia, non condivise la denominazione che venne data a questa sua esperienza e a questo proposito scrisse: «Il nostro lavoro fu chiamato "Piano Winnetka", denominazione che, come ho già detto, noi non abbiamo mai approvata o usata. Non era nelle nostre intenzioni stabilire un modello per tutte le scuole, né seguivamo un piano rigidamente stabilito: si rivedeva continuamente il lavoro fatto cercando di migliorarlo e le tecniche per l'istruzione individuale non erano che un primo passo verso quello che rappresentava il nostro scopo finale: dare ai nostri allievi la migliore istruzione che le ricerche e gli esperimenti potessero aiutarci a determinare» (cfr. C.W. Washburne, *Winnetka, storia e significato di un esperimento pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1960, pp. 171-172).

<sup>6</sup> C.W. Washburne, *Filosofia vivente dell'educazione*, traduzione di M. Goretti e G. Rombo, editrice Le Monnier, Firenze 1957, p. 5.

<sup>7</sup> I due nomi indicano la medesima realtà, un "Consiglio dell'educazione", organismo locale di governo delle scuole.

<sup>8</sup> C.W. Washburne, *Filosofia vivente dell'educazione*, cit., p. 6.

<sup>9</sup> Lo stesso Washburne, nel suo saggio *La formazione dell'insegnante negli Stati Uniti*, edito in Italia nel 1958 a Firenze da La Nuova Italia, afferma che la differenza fondamentale tra la scuola dei paesi europei e quella degli Stati Uniti riguarda il fatto che, in questi ultimi, l'istruzione è fortemente decentrata. Non esiste un Ministro dell'Educazione o della Pubblica Istruzione, c'è tuttavia nel *Department of Health, Education and Welfare* un Ufficio generale per l'Istruzione a capo del quale vi è un commissario designato dal Capo del *Department of Health, Education and Welfare*, che è un membro del governo. Il Commissario, però, non ha autorità alcuna sulle scuole e le università, ma ha il compito di raccogliere informazioni statistiche, distribuirle e dare consigli. Secondo la Costituzione americana l'istruzione dell'infanzia e della gioventù è lasciata a ciascuno dei quarantotto Stati. Ogni Stato è diviso in province per cui il primo delega a queste ultime molti dei suoi poteri per l'amministrazione delle scuole. Ogni provincia ha un Ufficio provinciale per l'Istruzione – *Country Board of Education* – e un Sovrintendente provinciale che è eletto dal popolo o designato dall'Ufficio provinciale per l'Istruzione, a sua volta di nomina elettiva. Ciascun distretto rurale elegge un Comitato distrettuale per la Scuola – *District School Board* – composto di tre agricoltori o mogli degli agricoltori. Essi amministrano la scuola rurale, nominano l'insegnante o gli insegnanti, fissano le tasse locali per il mantenimento della scuola e talvolta scelgono persino i libri di testo. Il Sovrintendente provinciale ha la

Le idee fondamentali che gettano le linee dell'esperienza di Winnetka, vengono maturate da Washburne grazie alla sua partecipazione attiva ai lavori dell'*American Education Research*, della *National Society for Study of Education* e alla *Progressive Education Association*, dove venne a contatto con tutti gli esponenti delle varie correnti teoriche e pratiche dell'educazione in America. Contribuirono all'elaborazione del suo pensiero anche i numerosi viaggi, egli si recò in Europa a studiare le scuole sperimentali e qui partecipò ai congressi mondiali del *New Education fellowship* grazie ai quali conobbe le teorie e le applicazioni pedagogiche di tutto il mondo. Trascorse infine un anno nell'Estremo e Medio Oriente e poi di nuovo in Europa per intervistare, come lui stesso ci dice, «sui loro fini educativi, quegli uomini e quelle donne che avrebbero avuto maggiore possibilità di influire sull'educazione dei loro rispettivi paesi, durante la prossima generazione»<sup>10</sup>.

Da questo ricco scambio di idee ed esperienze, saggiate poi all'interno delle sue scuole, il nostro maturò una personale visione dell'intero processo educativo che, a suo avviso, deve essere osservato da quattro punti di vista diversi. In primo luogo, il bambino deve essere considerato come persona che ha bisogni-base (salute, felicità, in altre parole il benessere fisico ed emotivo) in comune con gli altri. In secondo luogo, il fanciullo è un soggetto con un'individualità diversa da tutte le altre, con il bisogno di esprimere il proprio io e di seguire la sua personale linea di sviluppo. In terzo luogo, il fanciullo è parte di una società complessa, in continuo contatto con gli altri individui e, per dare il suo contributo alla società, deve padroneggiare le strumentalità e competenze di base come la lettura, la scrittura, l'aritmetica; deve possedere un corredo di nozioni storiche, geografiche e scientifiche e accettare alcune convenzioni come l'ortografia, la punteggiatura, la grammatica. Infine, poiché il processo educativo che si realizza in una società è frutto di una concezione antropologica condivisa dalla stessa società, è necessario che l'individuo ne prenda coscienza e uniformi la sua condotta a questa concezione.

Queste prospettive, secondo Washburne non si escludono tra loro, poiché noi osserviamo sempre lo stesso fanciullo considerato «unità organica della società».<sup>11</sup>

Per quanto riguarda il primo punto è interessante notare come a Winnetka fosse attivo un programma di studio sul benessere fisico e la prevenzione contro i pericoli e ci si preoccupava soprattutto che, durante le attività, non si confondessero i mezzi (l'insegnamento stesso) con il fine.

---

sorveglianza delle scuole rurali e la responsabilità di vigilare che esse rispondano ai requisiti minimi prescritti nelle costruzioni, nell'impiego di insegnanti riconosciuti, nei programmi e nella durata dell'anno scolastico. Le città con più di tremila abitanti, anche se comprese nel territorio provinciale, sono quasi interamente indipendenti dall'amministrazione provinciale. Ciascuna ha il suo Ufficio per l'istruzione, composto quasi sempre di sette cittadini che se ne occupano gratuitamente. I membri, nella maggior parte delle città piccole, sono elettivi; nelle città grandi sono spesso designati dal sindaco. Il Sovrintendente scolastico è la figura-chiave del sistema educativo americano, ha tutta la preparazione di un insegnante e di solito ha percorso tutti i gradi (insegnante di scuola elementare o secondaria, direttore, sovrintendente in una piccola città) ed è responsabile, entro la linea generale di condotta adottata dall'Ufficio per l'istruzione, della scelta, del controllo, delle promozioni, dei licenziamenti degli insegnanti; della preparazione del programma per le scuole e della scelta dei libri di testo; della costruzione e manutenzione degli uffici scolastici, della preparazione del bilancio, in breve è l'amministratore responsabile delle scuole di città dalla scuola dell'infanzia a quella secondaria.

<sup>10</sup> C.W. Washburne, *Filosofia vivente dell'educazione*, cit., p. 9.

<sup>11</sup> Ivi, p. 10.

Per favorire l'igiene mentale si predisposero dispositivi per soddisfare i tre bisogni fondamentali (bisogno di auto-espressione, bisogno di sicurezza, bisogno di integrazione sociale). In merito al primo bisogno W. afferma:

le scuole del passato, e molte scuole dell'epoca presente hanno quasi del tutto ignorato questo bisogno del fanciullo preoccupate soltanto di inculcare nella mente dei ragazzi una massa uniforme di cognizioni [...] Il grido di battaglia dei primi riformatori fu "libertà" e "auto-espressione". Ma poiché qualche scuola convinta di ciò, giunse agli estremi, esagerando il valore dell'auto-disciplina, paventando la guida del maestro, confondendo impulsi momentanei con bisogni e interessi durevoli, negando la necessità di un qualsiasi corredo prestabilito di cognizioni, l'educazione progressiva fu presa di mira dai caricaturisti, e venne considerata dagli scienziati dell'educazione un'ubbia sentimentale e da molti genitori un gioco anziché un lavoro<sup>12</sup>.

Secondo Washburne, tuttavia, furono poche le scuole in cui si arrivò a questi estremi e furono quelle nelle quali gli operatori non avevano di fronte all'alunno, ai genitori e alla comunità, responsabilità alcuna. Il bisogno di auto-espressione è per il nostro qualcosa di molto diverso da un'indisciplinata manifestazione della personalità individuale estranea alla vita sociale, è legato piuttosto alle occasioni che il bambino ha di scoprire e sviluppare le proprie potenzialità, i propri interessi nella realizzazione dei quali egli darà il proprio personale contributo al progresso della società.

Le scuole che si preoccupano di sviluppare nei ragazzi quest'auto-espressione, fanno eseguire molti lavori a carattere creativo nelle officine e nei laboratori, come nell'arte, nella musica, nella ritmica e nella danza, nella composizione nelle rappresentazioni drammatiche; organizzano gruppi di ragazzi con interessi comuni, corsi facoltativi, circoli nei quali i fanciulli possono coltivare le loro occupazioni favorite; incoraggiano ricerche intellettuali in molti campi e non sopprimono, ma valorizzano le differenze individuali<sup>13</sup>.

Nella scuola il bisogno di sicurezza, secondo Washburne, viene favorito dalla familiarità dell'ambiente che deve essere gaio e piacevole, un luogo dove il ragazzo trova compagni di giochi e un numero di oggetti che risvegliano la sua attività e il suo interesse. Lo scopo del docente «è più quello di capirlo e di rendergli la vita felice che non di rimpinzargli la testa di nozioni»<sup>14</sup>. La sicurezza viene acquisita anche attraverso le relazioni positive che si instaurano tra i fanciulli e l'insegnante, nonché grazie alla reciproca simpatia e intima collaborazione tra i genitori e l'insegnante stesso. La scuola, per soddisfare i bisogni del fanciullo, deve essere una istituzione sociale, in questo senso Washburne invita a riflettere sulla scuola tradizionale che offre davvero poche opportunità per maturare competenze di natura sociale.

Lo studio era strettamente individuale: vietato aiutarsi a vicenda o richiedere l'aiuto di un compagno. Le interrogazioni erano poi tutt'altro che un avvenimento sociale. Che cosa poteva essere infatti meno atto a stimolare i rapporti sociali che vedere l'insegnante seduta in cattedra, lapis alla mano, pronta a notare ogni vostro errore, e il sapere che le domande che essa vi rivolgeva non rispondevano al desiderio, suo o della classe a cui era stata assegnata la stessa lezione, di essere informata su tali argomenti, ma miravano invece a cogliervi in fallo nel caso non aveste studiato o a premiarvi con un bel voto nel caso contrario? Tali interrogazioni, che chiameremo tipiche, consistevano in un esame

<sup>12</sup> Ivi, p. 26.

<sup>13</sup> Ivi, p. 27.

<sup>14</sup> Ivi, p. 29.

orale, alla presenza di un gran numero di fanciulli, tutt'altro che avidi del vostro sapere. La giornata scolastica, nelle scuole tradizionali, comprendeva ore di spiegazione fatte ad un'intera scolaresca silenziosa e ricettiva, dove, tutt'al più, qualche singola domanda veniva rivolta all'insegnante; in periodi silenziosi di studio durante i quali gli alunni, separatamente, cercavano di imparare la propria lezione, e in ore di interrogazione del tipo sopra descritto. Vi erano poi degli intervalli per la ricreazione ed era concesso allora ai ragazzi, finalmente liberi, di uscire di classe a sfogarsi urlando e rincorrendosi [...] e non credo di esagerare<sup>15</sup>.

Certamente l'esito di un siffatto modo di vivere l'esperienza scolastica non favorisce il bisogno di integrazione sociale per cui, lo stesso Washburne conclude affermando: «Non farà meraviglia, quindi, se la scuola tradizionale ha prodotto individui di scarso senso sociale; né se i nostri uomini d'affari non si rendono conto che la prosperità delle loro imprese e della loro comunità dipende dal benessere dei loro impiegati; o se gli operai non capiscono come, in un sistema economico capitalistico, il loro benessere è legato al successo finanziario delle istituzioni per le quali lavorano».<sup>16</sup>

Nelle scuole nuove si cerca di riconoscere il valore dell'individualità, come presupposto fondamentale al soddisfacimento dei bisogni del bambino, cessando di insistere sul principio di uniformità. L'insegnante, da subito, opera allo scopo di aiutare il bambino a rendersi conto delle proprie potenzialità individuali ammettendo, intellettualmente, che queste potenzialità differiscono da persona a persona. Per questo è necessario eliminare negli insegnanti l'idea che ciascuno debba e possa conformarsi ad una meta comune o ad un modello ideale.

Molto pragmaticamente Washburne definisce il criterio di guida per il docente:

Come facciamo a sapere se aiutiamo o no realmente un fanciullo ad esprimere il proprio io, a sviluppare le proprie potenzialità, ed a soddisfare i propri particolari bisogni? Se dobbiamo procedere per tentativi ed errori, come facciamo a sapere quando sbagliamo? La nostra misura base è la felicità del bambino, non la sua felicità momentanea, ma la sua felicità generale. [...] se un ragazzo ha continua avversione per la scuola, per l'insegnante, per una determinata materia, durante un considerevole periodo di tempo, se la sua condotta è ribelle e pigra, o eccessivamente aggressiva; se egli è costantemente distratto, possiamo essere sicuri che non è fondamentalmente felice nelle attività che gli assegniamo, e possiamo essere quindi sicuri che, in un modo o nell'altro, non riusciamo a soddisfare i suoi bisogni innati<sup>17</sup>.

## L'esperienza di Washburne in Italia

In Italia Washburne, in quanto membro della Commissione alleata, diede un importante contributo pedagogico nella stesura dei programmi per la scuola elementare del 1945.

Riguardo l'intervento e l'appoggio degli Alleati alla riorganizzazione degli studi in Italia a partire dallo sbarco in Sicilia (10 luglio 1943) e dopo l'8 settembre dello stesso anno, Washburne ha scritto un interessante articolo nella cui premessa si dice: «la mia esperienza quinquennale in Italia (1943-1948) può servire di esempio per i modi nei quali una preparazione preliminare può contribuire alla propria capacità di aiutare il popolo di un altro paese nel suo sforzo di risolvere alcuni dei suoi problemi. Permettetemi, allora, di

<sup>15</sup> Ivi, p. 33.

<sup>16</sup> Ivi, p. 34.

<sup>17</sup> Ivi, p. 89.

dare un resoconto personale della natura e della funzione del mio lavoro in Italia<sup>18</sup>». Washburne racconta che nella primavera del 1943 l'esercito americano gli chiese di «accettare un incarico e di prendere pratica nel governo militare allo scopo di aiutare e ristabilire le istituzioni scolastiche in un paese nemico, non appena fosse stato conquistato»<sup>19</sup>. Fu mandato alla Scuola di Amministrazione militare di Charlottesville in Virginia e seguì un corso per il governo delle zone occupate per essere destinato alla Germania con il compito speciale di elaborare i piani per la riapertura delle scuole e delle università in Germania. La non soluzione immediata della guerra contro la Germania e lo sbarco alleato in Sicilia determinarono un cambiamento di piani e il Washburne fu destinato all'Italia. Trascorse una settimana a Tizi Uzu presso Algeri per apprendere la lingua italiana, ebbe mandato ufficiale di addetto all'istruzione per la regione di Roma, mentre T.V. Smith, suo collega a Charlottesville, ricevette l'incarico di direttore dell'istruzione per l'Italia. Washburne venne inviato in Sicilia con il compito di prendere conoscenza della situazione presso il sovrintendente all'istruzione che era il tenente colonnello inglese Robin Gayre, ma poiché quest'ultimo aveva scarsa conoscenza dell'istruzione elementare e secondaria, curò personalmente questo settore. Successivamente si recò a Napoli con Smith e continuò a lavorare come vice-direttore incaricato dell'istruzione elementare e secondaria e «[...] nel luglio seguente, quando Roma era stata liberata, adempii ad entrambe le mie funzioni, regionale e nazionale come vice-direttore»<sup>20</sup>. Due mesi più tardi Smith fu richiamato negli Stati Uniti e dopo un breve interim, Washburne fu nominato direttore della sottocommissione all'istruzione della Commissione alleata, con collaboratori inglesi e americani. Lavorarono con lui Robert Koopman, Willis Pratt, Sam Noe, John Simone, Dexter Tilroe e altri pedagogisti e insegnanti inglesi.

Erano tutti membri dell'équipe e lavoravamo spalla a spalla, e duro! Via via che ogni paese era liberato, andavamo al seguito delle truppe combattenti e cominciamo a organizzare le scuole. Eravamo spesso sotto i bombardamenti e a volte sotto il tiro dell'artiglieria. Man mano che le condizioni tornavano nel Sud alla normalità, devolvevamo il nostro lavoro al nuovo governo italiano, e ci muovevamo verso il Nord<sup>21</sup>.

Compito di Washburne era quello di lavorare con il Ministro italiano della PI in qualità di consigliere nella parte dell'Italia sotto il suo controllo e di richiedere pareri allo stesso ministro per le parti sotto controllo del governo alleato. «Per fortuna i due ministri con i quali ho lavorato di più – De Ruggiero e Arangio Ruiz – divennero miei amici personali»<sup>22</sup>. E, riferendosi alle motivazioni del suo lavoro, scrive:

Dal punto di vista militare, il nostro lavoro era di togliere all'esercito la preoccupazione di doversi guardare alle spalle facendo sì che le condizioni nella retroguardia fossero pacifiche. L'esercito combattente voleva concentrarsi in avanti, sul nemico; il governo militare era responsabile dell'ordine

<sup>18</sup> C.W. Washburne, *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, «Scuola e città», 6-7, giugno-luglio, 1970, pp. 273-277.

<sup>19</sup> Ivi, p. 273.

<sup>20</sup> Ibidem.

<sup>21</sup> Ibidem.

<sup>22</sup> Ivi, p. 274.

da tenere fra le popolazioni dietro le linee. I bambini via dalle strade, i genitori tranquilli dal momento che ai loro figli veniva impartita un'istruzione<sup>23</sup>.

Il governo americano, riflettendo anche un desiderio del popolo, voleva che si eliminassero il fascismo e i fascisti; per questo la Commissione alleata di cui era presidente Washburne doveva, tra l'altro, accertare che non ci fossero fascisti in posti dirigenti dell'istruzione e che i libri di testo cessassero di essere strumento della propaganda fascista.

Noi stessi riflettendo in qualche misura il desiderio del governo ma in misura considerevole anche ciò che credevamo essere il desiderio dell'opinione pubblica sensibile del nostro paese, tentavamo di sostituire non solo prassi e ideali fascisti con quelli democratici, ma anche, come parte di quel processo, un più moderno tipo di istruzione e costruttive attività extrascolastiche. La nostra azione era in accordo con tutte le attese: il governo militare, quello ufficiale, e la nostra interpretazione delle speranze delle persone sensibili e pensose tanto in America che in Italia<sup>24</sup>.

Tra le molteplici difficoltà incontrate per questo lavoro vi era il reperimento delle sedi a causa dei bombardamenti e dell'occupazione di molti degli edifici rimasti in piedi, da parte delle truppe o di rifugiati. Ci si servì perciò di «autocarri abbandonati, sale cinematografiche, sagrestie di chiese, tende dell'esercito, oltre che delle modeste case degli insegnanti (gli alunni erano divisi in turni) come scuole»<sup>25</sup>. Inoltre

gli insegnanti necessitavano di libri di testo e di "programmi" (come dicono in Italia). I fascisti avevano fatto un eccellente lavoro nel provvedere programmi dettagliati e, specialmente per le scuole elementari, testi uniformi, assai attraenti e ben redatti. [...] Gli insegnanti non avevano nessuna preparazione di psicologia pedagogica e "si limitavano ad eseguire i programmi secondo i testi di stato". Così il mio primo lavoro, quando misi piede in Sicilia, e poi a Napoli e Roma, fu di elaborare nuovi programmi e nuovi testi<sup>26</sup>.

Per quanto riguarda il metodo utilizzato, Washburne costituì in Sicilia un gruppo di lavoro per elaborare i nuovi libri di testo, si servì di un insegnante di inglese della scuola secondaria (con funzione di curatore) e di un *team* di insegnanti elementari come autori, tutti antifascisti.<sup>27</sup> Poiché non vi era il tempo per preparare una serie completa di nuovi manuali, ci si servì dei testi fascisti e si cassarono parole, frasi o contenuti di propaganda. Nonostante le difficoltà i primi libri uscirono per il Natale del 1943. «Sei mesi dopo (nel giugno del 1944) Roma fu liberata. Là trovammo che il Vaticano aveva una gran quantità di buona carta immagazzinata; fu nostra, insieme ad altre stampatrici, e continuammo a

<sup>23</sup> Ibidem.

<sup>24</sup> Ibidem.

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> Ibidem.

<sup>27</sup> Per approfondimenti, si vedano: F. Pruneri, *La politica scolastica del PCI dalle origini al 1955*, La Scuola, Brescia 1999; G. Bonetta, *La scuola italiana fra continuità e mutamento (1943-1945)*, in N. Gallerano (a c. di), *L'altro dopoguerra. Roma e il sud 1943-1945*, FrancoAngeli, Milano 1985, pp. 523-536; T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Editori Riuniti, Roma 1976, pp. 7-35; R.L. Patane, *Gino Ferretti e il fascismo. Riferimenti a carte inedite del pedagogista catanese*, «Scuola e Città», 3, 1984, p. 98; E. Morgana, *I programmi di Gino Ferretti*, «Bollettino CIRSE», 4, 1982, pp. 27-29; *Programmi di studio ed indicazioni didattiche per le scuole elementari per l'anno scolastico 1943-1944. Consigli per la modernizzazione della scuola elementare*, stampati a cura del Governo Militare Alleato, Tip. IRES, Palermo, s.d. Testo riprodotto integralmente in «Bollettino CIRSE», 4, 1982, pp. 30-38.

stampare. In totale stampammo oltre un milione di libri»<sup>28</sup>. Nel frattempo Washburne organizzò le commissioni italiane per la stesura dei nuovi programmi, il primo programma provvisorio per le scuole elementari fu redatto per la Sicilia. Si avvalese della collaborazione del professor Gino Ferretti dell'università di Palermo che aveva conosciuto prima della guerra attraverso le attività della *New Education Fellowship*, perchè aveva familiarità con la psicologia e la pedagogia moderna. Ferretti era però noto anche come anticlericale e questo portò le obiezioni della Chiesa che aveva ravvisato nei programmi sottili attacchi contro di lei. Per questo Washburne a Napoli inserì in commissione anche un monsignore in modo tale da poter rappresentare democraticamente le varie posizioni. «Quella commissione stese un eccellente programma (oltre che al di là di ogni obiezione clericale), mentre un'altra commissione fece lo stesso per le scuole secondarie. Tutti questi programmi erano pubblicati e mandati a tutte le scuole»<sup>29</sup>. Successivamente Washburne, con l'aiuto del Ministro della P.I., organizzò anche una commissione per preparare un programma per le scuole che preparavano gli insegnanti (Istituti Magistrali). Curò inoltre la riorganizzazione dei *boy scouts*, del *Rotary club*, di gruppi di insegnanti per stabilire piani cooperativi di miglioramento del curriculum e nell'organizzazione delle scuole. Con De Ruggiero si recò in Svizzera per preparare con Piaget un corso speciale di un anno per un gruppo di studiosi italiani, «poiché nessun corso sull'età evolutiva, sulla psicologia educativa o di carattere pedagogico era stato fatto nelle università o istituzioni scolastiche italiane dal 1925, era essenziale avere almeno un piccolo gruppo in Italia che sapesse qualcosa sulle correnti e le ricerche moderne in pedagogia»<sup>30</sup>. Washburne collaborò anche alla creazione di una sezione nazionale dell'associazione per l'educazione nuova (la *New Education Fellowship*, NEF) che ebbe i suoi primi gruppi a Roma, Milano, Firenze, Torino e Genova e molto contribuì ad inserire gli insegnanti italiani in un'associazione internazionale. Il pedagogo di Winnetka nell'articolo citato parla di cinque anni (quelli trascorsi in Italia) ricchi e attivi e ritiene che i fattori più importanti del suo successo risiedano oltre che in doti strettamente personali, anche e soprattutto dalla preparazione professionale che lo ha aiutato a liberarsi dal pregiudizio.

Naturalmente tutti noi sottostiamo a qualche pregiudizio, ma i pregiudizi sono categorie di persone in termini di razza, religione, colore, cultura, anche ideologia, possono, e debbono, essere eliminati. Una certa quantità di conoscenze in materia di antropologia culturale, tecniche o anche informali, possono essere un importante aiuto nel ridurre il pregiudizio. Cercando di conoscere un'ampia varietà di persone, personalmente e intimamente, proprio da amici, è possibile far sì che cada ogni pregiudizio fra gente che differisce tanto per modelli culturali che per idee personali. Più importante di tutto è però la propria igiene mentale, cioè il procurarsi un inquadramento con la vita e con se stesso tale da evitare di proiettare su altri le proprie colpe o paure<sup>31</sup>.

Un'ulteriore risorsa è costituita, secondo il pedagogo statunitense, dalla conoscenza di culture diverse, una conoscenza che ponga in grado di comunicare emotivamente e non riguardi un semplice studio positivo.

<sup>28</sup> C.W. Washburne, *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, «Scuola e città», cit., p. 275.

<sup>29</sup> Ibidem.

<sup>30</sup> Ibidem.

<sup>31</sup> Ibidem.

Proprio nel paese stesso di una persona esistono culture totalmente differenti fra loro. Ebrei, cattolici, protestanti, negri, tutti tendono a condurre la loro vita sociale all'interno dei propri gruppi e finiscono per sapere ben poco dei costumi degli altri. I gruppi nazionali si condensano in settori della città e si stringono a molti dei loro caratteristici modelli culturali. E il contatto fra classi socio economiche tende a stabilirsi su un livello superficiale, dal quale è difficile penetrare nei sistemi di valore, nei modelli di vita familiare e nei rituali più o meno inconsci degli altri. Proprio qui in patria, e perfino in quasi tutte le aule scolastiche, si può trovare una fonte, di solito non sfruttata, per una conoscenza di prima mano di culture diverse dalla nostra<sup>32</sup>.

Washburne continua asserendo l'importanza della conoscenza di diverse culture attraverso il contatto diretto, la condivisione di esperienze, ma anche tramite la letteratura e i modi con cui viene educata la gioventù:

Lo studio comparativo delle istituzioni educative inteso come un insieme di fatti intorno alle diverse organizzazioni dei sistemi scolastici è di valore alquanto limitato, ma il medesimo studio affrontato per vedere le attività educative, gli iscopi, i valori, e incidentalmente l'organizzazione, considerati come parte e come mezzo di trasmissione di una cultura, di espressione di un popolo, può essere una parte importante nella propria educazione alla comprensione culturale<sup>33</sup>.

La conclusione dell'esperienza in Italia è da lui stesso così commentata:

Intuitivamente gli italiani percepivano la mia amicizia, mancanza di pregiudizio e genuino interessamento, e rispondevano con amicizia e cooperazione. Inoltre apprezzavano il fatto di poter comunicare con me nella loro lingua. Rispettavano il mio sfondo culturale per il fatto che io rispetavo la loro cultura e cercavo di lavorare con loro entro questo quadro. Pertanto potemmo fare insieme un buon lavoro. Gli errori che feci, e ce ne furono molti, erano dovuti al fatto che in ogni campo non ero privo di limiti, e restava in me ancora qualche traccia di pregiudizio; la mia conoscenza della cultura italiana era certamente, e lo è ancora, imperfetta. Cominciai con una conoscenza interamente inadeguata del sistema educativo italiano e perfino di alcuni dei valori più consacrati<sup>34</sup>.

Quanto sopra riportato e, in particolare, queste ultime affermazioni del pedagogista americano possono in un certo senso contribuire al ridimensionamento del giudizio che S.F. White espresse in merito ai rapporti intercorsi tra Washburne e l'ambiente clericale italiano<sup>35</sup>.

## I programmi nazionali della scuola elementare del 1945

Come abbiamo visto sopra, il Comando Alleato, dopo lo sbarco in Sicilia, aveva promulgato i programmi di studio e le indicazioni didattiche per l'anno scolastico 1943-1944. Contemporaneamente Washburne aveva lavorato alla formazione di una Commissione che funzionò sotto i ministeri di Adolfo Omodeo, Guido de Ruggiero e Vincenzo Arangio-Ruiz, per la redazione dei nuovi programmi nazionali. I programmi furono pubblicati nel febbraio 1945 ed entrarono in vigore nel mese successivo. Si trattava

<sup>32</sup> Ivi, p. 276.

<sup>33</sup> Ibidem.

<sup>34</sup> Ibidem.

<sup>35</sup> S.F. White, *Carleton Washburne: l'influenza deweyana nella scuola italiana*, «Scuola e città», 40, 1989, pp. 49-57.

di programmi “di guerra”, ma comunque frutto di un progetto politico e didattico che partiva dal presupposto di mediazione fra esistente e necessità di innovare. Lo spirito fondamentale che anima i primi programmi del dopoguerra si può ritrovare nelle parole che il ministro Gonella pronunciò in senato nel 1949:

[...] la scuola non può essere inventata né fatta sorgere dal nulla. Nell'ordine della vita che si ricompone, dopo la guerra, si rileva che la scuola è l'istituzione che più lentamente e più difficilmente riacquista il suo ritmo e il suo vigore. Forse per questa ragione è costante presso tutti i popoli e in ogni tempo il proposito di circondare le istituzioni educative di cure riformatrici.<sup>36</sup>

Nel 1945 vi era quindi una forte volontà di riforma, ma anche una lucida presa d'atto della situazione italiana e dei suoi problemi. Come avremo modo di vedere nel dettaglio, i programmi del 1945 evidenziano dei cambiamenti rispetto a quelli del 1934 ma, per molti aspetti, non sembra così netta la discontinuità metodologica rispetto a quelli del 1923 redatti da Giuseppe Lombardo Radice<sup>37</sup>. Questi ultimi sono stati spesso letti in Italia in chiave ideologica e sono stati interpretati come espressione di una pedagogia autoritaria e classista, finalizzata a formare individui manipolabili dal regime fascista. Di fatto però, una interpretazione non ideologica

consente di evidenziare come la pedagogia neoidealista che informa il testo è essenzialmente antiautoritaria e anticlassista avendo di mira la formazione spontanea dello spirito di ogni alunno. [...] Secondo Lombardo Radice il bambino è costitutivamente libera manifestazione della soggettività. [...] Il processo di autoformazione spirituale è spontaneo e la scuola ha il compito di favorirlo tramite gli insegnamenti artistici i quali hanno la funzione di stimolare questo processo consentendo al bambino di svolgere un “lavoro spirituale creativo”. Risulta quindi fondato il giudizio espresso da Ferrière, secondo cui Lombardo Radice è fautore della “scuola attiva”, intesa come istituzione a “misura di alunno”, antiadulterista e antinozionista, che privilegia la creatività del fanciullo<sup>38</sup>.

Il carattere della scuola prevista dai programmi del 1923 era infatti essenzialmente formativo: la quantità delle nozioni, il possesso di uno scibile più o meno vasto passavano in seconda linea di fronte all'esigenza di sviluppare le capacità individuali, attraverso attività, come gioco, lavoro, disegno, canto, occupazioni. In questo ritmo la religione acquistava una sua funzione preponderante: il momento religioso era considerato a volte come momento oggettivo assoluto, a volte come momento sintetico, riflessione cioè sulla propria vita interiore e creazione della legge morale. Dalla religione era estromessa tutta la parte dogmatica che avrebbe contraddetto ai principi che la riforma voleva realizzare, cioè l'antidogmatismo e l'antinozionismo. I programmi per le scuole elementari, redatti da Lombardo Radice, non erano fissati nel dettaglio e lasciavano al maestro la facoltà di scegliere i mezzi che riteneva più idonei a raggiungere il livello di apprendimento prescritto: avevano un carattere indicativo, tendente a trovare una «tradizione didattica

<sup>36</sup> G. Gonella, *Discorso al senato del 24 ottobre 1949 a conclusione del dibattito sul bilancio della Pubblica Istruzione*, in Id., *Cinque anni al Ministero della Pubblica Istruzione*, Giuffrè, Milano 1981.

<sup>37</sup> Lombardo Radice aveva fatto tradurre nel 1915 *Scuola e società*, la sua posizione segna un momento centrale per comprendere l'influenza di Dewey sulla pedagogia italiana del secondo dopoguerra. L'acquisizione della pedagogia del Dewey da parte del Lombardo Radice si basava sulla considerazione che i fondamenti di questa pedagogia potevano essere assimilati all'attivismo pedagogico, che costituiva di fatto già la lenta ma sicura trasformazione della concezione pedagogica dell'attualismo filosofico.

<sup>38</sup> M. Moscone, *Antropologia nei programmi della scuola elementare (1888-1985)*, Armando editore, Roma 1999, p. 12.

nazionale» e una didattica differenziata che tenesse conto delle esigenze locali, anche con il recupero del dialetto. Il Lombardo Radice, in quanto anti-positivista, negando la tradizione oggettiva scientifica, di fatto spesso dogmatica, si preoccupa di fare spazio ad una nuova dimensione soggettiva. In questo senso, anche per quanto riguarda il ruolo del maestro, è significativo ricordare che la commissione presieduta dal Lombardo-Radice nella «Relazione sui libri di testo per le scuole elementari» così si esprimeva:

[...] Ma il difetto più grave di questi sussidiari è che si sostituiscono al maestro e ne tentano la pigrizia, offrendo già bell'è pronta la distribuzione e la proporzione della materia, sicché al maestro troppo spesso non resti che accettare senz'altro, invece di trovare il proprio metodo in sé, per l'utilità dei ragazzi veri e vivi che ha dinnanzi, secondo le condizioni del paese, della scuola, della classe, secondo la stagione, l'aspetto dei luoghi, le costumanze e le industrie locali. Insomma sono libri che tendono a togliere all'insegnamento quanto può avere di occasionale, di più vivo ed efficace, e si sostituiscono al maestro, con esercizi chiave, problemi, soluzioni<sup>39</sup>.

Questi programmi, a parte alcuni punti, rispecchiavano nel complesso il tentativo di trasformare in realtà l'idea di «scuola serena» nata dalla pedagogia riformatrice dell'epoca<sup>40</sup>.

I programmi del 1923 furono però rivisti, nel 1934, dalla commissione presieduta da Nazzareno Padellaro secondo un disegno di omologazione della scuola al regime. I nuovi programmi che vennero emanati ripropongono la formulazione di quelli precedenti a cui sono però apportate modifiche che, anche se possono sembrare solo formali, ne stravolgono il senso e lo spirito in quanto si vuole rendere la scuola strumento del regime, tutta orientata a formare il futuro cittadino fascista. Nella premessa compare una frase di Mussolini che assume un carattere emblematico: «La scuola italiana in tutti i suoi gradi e i suoi insegnamenti si ispiri alle idealità del Fascismo, educi la gioventù italiana a comprendere il Fascismo, a nobilitarsi nel Fascismo e a vivere nel clima storico creato dalla Rivoluzione Fascista». La prima aggiunta evidenzia poi una modifica di non poco conto: mentre Lombardo Radice aveva scritto che i programmi richiedono l'agile indagare dello spirito e la comunicazione con le grandi anime per mezzo della parola del maestro, adesso si sostiene che essi richiedono soprattutto la partecipazione consapevole alle celebrazioni della Nazione e la viva conversazione sulle opere del regime fascista. La scuola viene affiancata dall'Opera Nazionale Balilla con compiti di educazione politica e premilitare e viene data importanza alla formazione di ciò che si potrebbe definire la coscienza e il sentimento della comunità italiana fascista. La disciplina in cui vengono introdotte le più vistose correzioni è la storia che finisce con l'assumere un carattere strumentale ed imbonitore e viene piegata a strumento di acquisizione del consenso. Si può pertanto affermare che nonostante i programmi del 1934 siano stati presentati dallo

<sup>39</sup> Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale dell'Istruzione Primaria, *Relazione sui libri di testo per le scuole elementari ed elenco dei libri approvati e dei libri respinti. VI Relazione sui libri di testo «sussidiari» e supplemento alle relazioni sui testi di religione e di aritmetica*, Libreria dello Stato, Roma, aprile 1914.

<sup>40</sup> La «scuola serena» si ispirava ad un ideale di continuità tra la scuola e la famiglia, l'insegnamento si sviluppava secondo i principi della serenità, dell'equilibrio, dell'attività e della spontaneità. I rappresentanti più illustri della scuola serena furono Maria Boschetti Alberti che operò a Muzzano e ad Agno, Rosa Agazzi che a Mompiano organizzò con la sorella Carolina un metodo innovatore per la scuola infantile, e Giuseppina Pizzigoni che diede vita alla «Rinnovata» aperta a Milano nel 1911 nel popolare quartiere della Ghisolfa.

stesso Mussolini in continuità con quelli del 1923, vi è una sconfessione sostanziale della proposta idealistica.

I programmi del 1945 furono redatti, innanzi tutto, eliminando tutto ciò che faceva riferimento al fascismo e conservando diversi aspetti metodologici dei programmi del 1923<sup>41</sup>. La Commissione incaricata della loro preparazione li presentò con una lettera molto importante, in cui venivano individuati i criteri ispiratori del lavoro e le misure che avrebbero dovuto orientare il processo di riforma e di rinnovamento della scuola: a) la necessità di riformare l'ordinamento degli studi magistrali sia per quanto riguarda gli anni di corso che dovevano essere portati a otto, sia nelle materie d'insegnamento e nei programmi, che dovevano contemplare, almeno nell'ultimo biennio, moderne forme di preparazione professionale (tirocinio) e l'insegnamento dell'agraria; b) l'obbligatorietà della frequenza all'istituto magistrale per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento, per evitare che i giovani impreparati e senza alcuna vocazione violassero l'austerità e la serietà della scuola; c) l'istituzione di corsi di perfezionamento obbligatori per gli insegnanti abilitati durante la guerra; d) l'opportunità di unificare i programmi di ammissione alla scuola media a quelli della quinta elementare e di sancire l'obbligo del preventivo conseguimento della licenza elementare per tutti i candidati al predetto esame, e) l'istituzione del corso completo della scuola elementare e della scuola materna in tutti i comuni; f) la convenienza di evitare l'affollamento delle classi delle scuole elementari, fissando il numero massimo degli alunni iscritti a non più di quaranta per ogni classe; g) il rigoroso controllo dei libri di testo per impedire la diffusione e l'adozione di quelli didatticamente e scientificamente difettosi<sup>42</sup>. I programmi vengono presentati in forma abbastanza particolareggiata, ma viene ribadita la necessità di lasciare la maggior parte della loro elaborazione alla discrezione degli insegnanti. Si espone l'elenco delle materie, ciascuna preceduta da una nota generale sui fini e i metodi con cui va trattata, per ogni materia è presente un sommario che ne esplicita il contenuto per ciascuna delle cinque classi. Il numero di ore dell'orario non viene fissato. Generalmente vengono seguiti gli stessi principi usati dal Lombardo Radice nel '23, anche se in alcuni punti si va oltre. Questa scelta non è ovviamente casuale, ma è necessario considerare che diversi pedagogisti, membri della commissione, erano stati suoi discepoli ed erano desiderosi di riprendere alcune delle sue idee originarie senza le sovrastrutture fasciste che col tempo le avevano sempre più oscurate. Le materie di insegnamento sono: religione; educazione morale, civile e fisica; lavoro; lingua italiana; storia e geografia (che insieme alle scienze devono essere studiate in tutte le classi e non solo nelle ultime tre); aritmetica e geometria; scienze e igiene; disegno e bella scrittura; canto.

Nella nuova scuola elementare italiana dovranno dominare un vivo sentimento di fraternità umana che superi l'angusto limite dei nazionalismi, una serena volontà di lavorare e di servire il paese con onestà di propositi. A ciò tendono i nuovi programmi con chiara visione dei problemi etici, che trova sviluppo in ciascuna delle materie di studio, ma

<sup>41</sup> Il riconoscimento della continuità esistente tra i programmi del 1923 e del 1945 è fatta autorevolmente anche nel volume preparato dagli alleati e nella cui redazione ha larga parte C. W. Washburne: *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943*, preparato dalla Sottocommissione alleata in Italia e offerto al Ministero della P.I., Milano, Garzanti, 1947, p. 384.

<sup>42</sup> F. Bettini, *I programmi di studio per le scuole elementari dal 1860 al 1945*, La Scuola, Brescia 1961, pp. 201-202.

specialmente nella religione, nell'educazione morale, civile e fisica, nel lavoro, nella storia e geografia<sup>43</sup>.

In questi programmi si incomincia a scorgere uno spirito nuovo, la cui realizzazione appare chiara all'esame del contenuto delle varie materie. L'insegnamento religioso è mantenuto come materia di primaria importanza, e così pure il lavoro introdotto da Bottai, ma in forma modificata e più semplice. Le vecchie e confuse "nozioni generali" vengono abolite e ogni gruppo di materie forma un'entità a sé ben definita: storia e geografia e scienze-igiene si svolgono così da formare un'unità sintetica e armonica che ha per base le esperienze dirette del bambino, e che si sviluppa in modo semplice e diretto, da lui comprensibile e operante dall'interno verso l'esterno in modo da collegarsi alle altre materie in un intento comune. Questo intento comune, che viene definito la rinascita democratica d'Italia (perseguito mediante l'assimilazione intellettuale e allo stesso tempo il lavoro manuale pratico in modo da formare una coscienza sociale operante), costituisce un legame molto più concreto di qualsiasi "nozione generale"<sup>44</sup>.

Bisogna ricordare che questi programmi rimasero in vigore fino al 1955 e che i cattolici, dapprima scettici nei confronti del pensiero pedagogico Deweyano di matrice pragmatista, che si sviluppò attorno a Ernesto Codignola e Lamberto Borghi, seppero coniugare le istanze del Magistero della Chiesa, espresse già nel 1929 da Pio XI nell'enciclica *Divini illius magistri* con molti dei principi della pedagogia deweyana come la formazione del carattere, l'autogoverno, la cittadinanza.

La proposta di Washburne, di matrice deweyana, era di introdurre nella scuola le basi del comportamento democratico e di tener conto della particolare psicologia del bambino dai 6 ai 10 anni. Quando i programmi furono pronti, Washburne si augurò che fossero attuati in senso democratico per tutelare la salute e lo sviluppo fisico, mentale ed emotivo del fanciullo; favorire le attitudini individuali in un clima di collaborazione; promuovere l'esperienza pratica che facilita i rapporti sociali; coltivare sentimenti di solidarietà e di fratellanza umana nel desiderio della pace e della concordia tra i popoli. Questi principi, che fanno riferimento all'educazione progressiva, in Italia non erano però discorsi del tutto nuovi. Tra i primi pedagogisti che avevano già scritto in merito alla scuola attiva di ispirazione cattolica c'erano stati Casotti<sup>45</sup>, Stefanini (che esaminò i problemi dell'attivismo in un saggio del 1933), Agosti<sup>46</sup> (che si occupò dell'attivismo applicato all'insegnamento religioso<sup>47</sup>), Gesualdo Nosego ed altri studiosi<sup>48</sup>, quasi tutti raccolti

<sup>43</sup> Prefazione generale ai Programmi per la scuola elementare del 1945.

<sup>44</sup> *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943*, preparato dalla Sottocommissione alleata in Italia e offerto al Ministero della P.I., Garzanti, Milano 1947, p. 384.

<sup>45</sup> M. Casotti, *La pedagogia di S. Tommaso d'Aquino*, La Scuola, Brescia 1931.

<sup>46</sup> Il sistema dei reggenti ideato dall'Agosti è legato a un vero attivismo pedagogico non limitato al campo disciplinare, ma esteso anche a quello intellettuale. «In una scuola tenuta secondo i vecchi sistemi verbalistici e passivi, il reggente avrebbe certo poco da fare: sarebbe solo un capo classe con la funzione di scaricare il maestro di certe attività puramente esteriori. Nel metodo Agosti, invece, la lezione, attivamente concepita, apre un vastissimo campo d'opera al reggente» (cfr. M. Casotti, *Didattica*, vol. I, La Scuola, Brescia 1966).

<sup>47</sup> M. Agosti, *Esperienze di didattica attiva nell'insegnamento di Religione*, supplemento pedagogico a «Scuola italiana moderna», 3, 1937-38.

<sup>48</sup> Da non dimenticare la lezione di Mario Bendiscioli, ex Commissario Regionale per la scuola in Lombardia, che nelle pagine della rivista bresciana «Scuola e vita», riconosceva la forza devastatrice della guerra e il bisogno di una restaurazione, soprattutto interiore, dopo le troppe, colpevoli, omissioni della coscienza cristiana.

intorno a Scuola italiana moderna e al suo “supplemento pedagogico” che facevano capo allo stesso Casotti. È bene ricordare che, in linea generale, la rivista bresciana esprime una valutazione positiva riguardo ai programmi del 1945: in un editoriale dell’ottobre 1945 i programmi per la scuola elementare emanati dal ministro Arangio Ruiz venivano giudicati «sostanzialmente buoni», sia in quanto «politicamente riflettevano, senza gravi eccessi polemici, il mutamento attuale»; sia, soprattutto, perché sul piano didattico «accoglievano notevole parte delle recenti migliori esperienze della scuola». A parere della rivista, tuttavia, il fatto di non essere scaturiti da un «nuovo moto di cultura» e, in particolare, di non riflettere, dal punto di vista degli obiettivi, «un chiaro ideale educativo nazionale», rendeva tali programmi necessariamente provvisori; espressione, cioè, di una fase «di transizione». Solo nel quadro di una riforma globale dell’istruzione, capace di riprodurre in campo scolastico quei principi di democrazia e libertà che venivano attuandosi sul piano politico e istituzionale, sarebbe stato possibile, secondo «Scuola italiana moderna», dare alla scuola primaria orientamenti didattici e culturali realmente aderenti al «nuovo indirizzo» del Paese e, per ciò stesso, capaci di incidere in modo efficace sulla formazione umana e civile delle giovani generazioni<sup>49</sup>.

I nuovi programmi del 1945 dovevano mettere la scuola italiana nella condizione di contribuire alla rinascita della vita nazionale di cui, si dichiarava nella premessa, era condizione il formarsi di una cultura operante che sapesse associarsi al lavoro. A ciò si aggiungeva la necessità di combattere «l’analfabetismo spirituale che si manifesta come immaturità civile, impreparazione alla vita politica, empirismo nel campo del lavoro, insensibilità verso i problemi sociali in genere»<sup>50</sup>. Per questo l’intento era quello di sviluppare nei fanciulli un «vivo sentimento di fraternità umana che superi l’angusto limite dei nazionalismi, una serena volontà di lavorare e di servire il Paese con onestà di propositi»<sup>51</sup>.

Il piano di lavoro del maestro, che doveva rispettare l’unità di insegnamento e le «reali condizioni della scolaresca e delle esigenze locali» sostituì l’orario ufficiale delle lezioni. Si trattò di un cenno significativo di ciò che avrebbe dovuto essere la scuola come servizio sociale che parte dalla realtà del bambino nei suoi rapporti con l’ambiente. Per quanto riguarda i contenuti, i programmi del 1934 prevedevano un insegnamento della religione<sup>52</sup> che doveva informarsi allo «spirito che anima l’opera religiosa di Alessandro Manzoni». E quindi non si doveva suscitare nell’animo dei fanciulli terrore servile, ma «amore e timore filiale», e senso del divino e della Provvidenza. Con i nuovi programmi del 1945 si vuole favorire nel fanciullo la «spontanea adesione ai principi del Vangelo» e la comprensione della «evidenza dei rapporti fra tali principi e la legge morale e civile».

<sup>49</sup> R. Sani, *Scuola italiana moderna e il problema dell’educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra. 1945-1962*, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a c. di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna», 1893-1993*, La Scuola, Brescia 1997.

<sup>50</sup> *Programma nazionale per la scuola elementare: 1945*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.

<sup>51</sup> *Ibidem*.

<sup>52</sup> Nei programmi del 1923 leggiamo: «Alla religione che la legge considera fondamento e coronamento degli studi elementari, si fa un posto notevole in molti insegnamenti, in quanto essa li investe necessariamente con il suo spirito. [...] Perciò le ore speciali dedicate alla religione non sono molte e devono essere destinate alla meditazione degli argomenti indicati nel programma speciale, i quali sono come il punto di concentrazione di tutti gli elementi di cultura religiosa sparsi nei vari insegnamenti».

L'educazione religiosa deve ispirarsi alla figura di Gesù e l'insegnante è invitato a trarre argomento di educazione religiosa anche da altre materie del programma<sup>53</sup>.

Nell'educazione morale, civile e fisica<sup>54</sup> troviamo, nei nuovi programmi del secondo dopoguerra, il concetto di scuola come comunità, l'autogoverno nella vita associata, la formazione del carattere come fine dell'educazione fisica. Per questo è «indispensabile l'unità d'insegnamento. La stessa costituzione delle singole materie di insegnamento è sorta da quest'esigenza unitaria e dalla critica all'indirizzo dispersivo delle precedenti partizioni, che favorivano un insegnamento frammentario e slegato». Gli argomenti della «educazione morale, civile e fisica» mostrano lo sforzo di infondere una prima comprensione delle responsabilità sociali, la trasformazione della storia e della geografia in due materie inseparabili, che vengono iniziate con lo studio dell'ambiente stesso del bambino, delle sue esperienze e osservazioni, in modo da trovare nel presente le radici del passato e in ciò che è vicino le radici di ciò che è lontano, ha un'importanza dinamica. Il facile concetto del «grande personaggio» storico viene subordinato al concetto della interdipendenza delle varie parti del mondo, dell'interdipendenza dell'uomo con la natura e dell'uomo con l'uomo. Tutta l'istruzione elementare è concepita come un movimento che incomincia dalle più svariate circostanze locali, passa dai più diversi metodi (scelti dagli insegnanti a seconda delle possibilità locali) verso lo stesso atto di comprensione comune<sup>55</sup>.

Il lavoro, che nei programmi del 1923 e del 1934 era ritenuto «elemento della formazione spirituale», viene ora classificato in artigiano, agricolo e femminile e viene ritenuto utile per far acquisire ai giovani alunni senso di responsabilità e consapevolezza dei propri diritti e doveri, e diventa presupposto per la costruzione di una comunità

<sup>53</sup> Washburne espresse chiaramente il suo pensiero in merito all'insegnamento di questa disciplina in *Che cos'è l'educazione progressiva?*, La Nuova Italia, Firenze, 1953, p. 106: «In che cosa consiste l'educazione religiosa? Tre suoi aspetti sono chiaramente compresi nei limiti dell'istruzione pubblica. Altri tre aspetti, d'altra parte, ne sono altrettanto chiaramente esclusi. I tre che ne fanno parte sono: lo sviluppo del carattere e della moralità; lo studio della letteratura religiosa; e quello degli aspetti religiosi della storia. Noi abbiamo parlato del primo di questi. Lo sviluppo del carattere, in particolar modo, e l'etica che risulta dall'essere lungimiranti, dalla socievolezza, e dall'auto-disciplina, sono le pietre miliari dell'educazione progressiva. Lo studio della letteratura delle religioni costituisce una parte naturale e normale di qualunque studio della letteratura mondiale [...] gli aspetti storici della letteratura religiosa fanno parte di qualsiasi programma ben scelto. La religione, dunque, occupa un posto normale nei programmi delle scuole pubbliche». E in merito a chi pone la possibilità di sviluppare carattere ed etica senza la religione scrive: «si può soltanto rispondere in termini di una adeguata definizione di ciò che noi intendiamo per religione. Che essi possano e si sviluppino indipendentemente da qualunque particolare religione è ovvio. Nessuno può pretendere che solo gli aderenti alla sua setta particolare possano avere carattere, agire eticamente, essere davvero persone dabbene [...] Ma allorché si considera che la religione non è che l'intimo convincimento di appartenere a qualcosa di più grande di noi, allora il senso religioso dà forza e significato alla vita. Codesto profondo sentimento religioso può scaturire dalla famiglia; può scaturire dalla chiesa; può essere comunicato in una scuola da un insegnante che abbia quel sentimento. Può manifestarsi nell'isolamento, ma non può far parte di un corso di studi». E a coloro che in vari modi hanno lasciato intendere o sostenuto l'idea che il tipo di educazione proposta dal Washburne fosse areligiosa così replicò: «La maggior parte degli insegnanti che io conosco - tradizionalisti o progressisti - possiedono convinzione e fede religiosa per lo meno quanto gli altri americani. Ogni chiesa o confessione ha, tra i suoi seguaci, progressiva esponenti della classe magistrale - dell'una e dell'altra corrente. L'educazione, come tale, non è in favore né contro alcuna particolare dottrina».

<sup>54</sup> A differenza dei programmi del 1934, l'educazione morale e civile viene ricostituita come disciplina vera e propria e attira nella sua orbita "non senza significato" l'educazione fisica.

<sup>55</sup> *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943*, preparato dalla Sottocommissione alleata in Italia e offerto al Ministero della P.I., cit.

internazionale: «Solo col lavoro si possono stabilire saldi e pacifici rapporti di collaborazione tra i popoli»<sup>56</sup>.

L'indicazione di rafforzare «semplici forme di autogoverno e di collaborazione» anche attraverso «cooperative scolastiche» (la cui attuazione è prevista nelle classi IV e V), richiama l'idea della scuola come comunità operante. Ci sono anche raccomandazioni significative, come quella di evitare le recite, le feste e le mostre, cioè tutte quelle manifestazioni che mettono in evidenza il prodotto invece di dare importanza al processo che ha reso possibili quei risultati.

Per l'apprendimento della lingua si consiglia di non partire dalla teoria e dalla grammatica delle definizioni, ma dalla pratica, dall'uso funzionale della lingua, per risalire alle regole e alla comprensione delle strutture linguistiche. Nello scritto, si dice, «riguardi da vicino la vita degli scolari e sia, possibilmente, scelto da loro»<sup>57</sup>. Viene «bandita la noiosa e mortificante lettura corale». Si invitano gli insegnanti a scegliere sempre dei testi che abbiano significato per il fanciullo e che lo interessino.

Per la prima volta nei programmi italiani, si parla di «biblioteca di classe», dello strumento cioè che permette ai bambini di documentarsi sugli argomenti che li interessano e che essi vogliono approfondire. In questo modo la storia e la geografia non sono più una cronologia di guerre e di vicende dinastiche, ma devono essere collegate «da una profonda concomitanza di fini in rapporto alla vita civile e sociale».

Anche nell'insegnamento dell'aritmetica e della geometria si indica al maestro di valorizzare le capacità intuitive degli alunni e, come per la lingua, di risalire dalla pratica alle regole, tenendo presente il rapporto costante fra sapere e società e fra scuola e vita.

Questi pochi cenni ci possono dare un'idea dei cambiamenti apportati dai programmi del 1945, tali cambiamenti non furono radicali, ma conservarono e potenziarono alcuni dei principi ispiratori della scuola attiva così come già il Lombardo Radice l'aveva intesa, si introdussero inoltre nella scuola pubblica alcune delle idee che la Montessori, le sorelle Agazzi e la Boschetti Alberti avevano già reso concrete nelle loro scuole. Possiamo quindi concludere considerando come la presenza della pedagogia deweyana nella scuola italiana si sviluppi nell'ambito dei cambiamenti epocali della scuola elementare avvenuti nel periodo intercorso tra i programmi del '45 e quelli del '55 che mettono in rilievo le tematiche dell'attivismo laico contenute nei programmi di Washburne e quelle dell'attivismo personalista espresse nei programmi del 1955. La scuola italiana si appropriò della pedagogia deweyana gradatamente e, soprattutto, sovrapponendo questa interpretazione ad altre concezioni pedagogiche<sup>58</sup>.

**Ornella Gelmi**

Ph.D. in "Scienze pedagogiche" - Università degli Studi di Bergamo

Ph.D. in "Educational Studies" - University of Bergamo

<sup>56</sup> *Programma nazionale per la scuola elementare: 1945*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.

<sup>57</sup> Ibidem.

<sup>58</sup> G. Spadafora, *Interpretazioni pedagogiche Deweyane in America e in Italia*, Università di Catania, Catania 1997.