



Citation: Callegari, C. (2024). L'influenza di Hessen e di Dewey nella pedagogia del lavoro italiana (1945-1970). *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(2): 31-40. doi: 10.36253/rse-16496

Received: August 31, 2024

Accepted: October 19, 2024

Published: December 30, 2024

© 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Luana Salvarani, Università di Parma.

L'influenza di Hessen e di Dewey nella pedagogia del lavoro italiana (1945-1970)

The influence of Hessen and Dewey in the italian educational discourse on work (1945-1970)

CARLA CALLEGARI

Università di Padova, Italia
carla.callegari@unipd.it

Abstract. In Italian history, the years from 1945 to 1970 are crucial for the path towards democracy through the consolidation of the republican government, industrialisation and cultural openness towards ideas, theories and practices from abroad. In the pedagogical field, the thoughts of foreign scholars who were also involved in an educational discourse on work were accepted and elaborated. Dewey and Hessen belong to different educational orientations and have impacted different Italian educational contexts; their theories are sometimes similar and sometimes divergent. The comparison shows how anthropological conceptions based on different assumptions give rise to ideas on education and work that reflect Dewey's instrumentalism on the one hand and Hessen's spiritualist humanism on the other. For both scholars, work is considered a pedagogical tool for educational and school renewal that implies playing as an activity characteristic of the early stages of life.

Keywords: educational discourse on work, Sergej Hessen, John Dewey, work at school, play.

Riassunto. Nella storia italiana gli anni che vanno dal 1945 al 1970 sono cruciali perché conducono il Paese verso la democrazia, attraverso il consolidarsi del governo repubblicano, l'industrializzazione e l'apertura culturale verso idee, teorie e prassi che provengono da oltreconfine. In campo pedagogico si accoglie e si rielabora il pensiero di studiosi stranieri che si occupano anche di pedagogia del lavoro. Dewey ed Hessen appartengono a correnti pedagogiche diverse ed hanno influenzato ambiti pedagogici italiani differenti, le loro teorie a volte sono affini, altre volte divergono. Nella comparazione condotta si mette in evidenza come da concezioni antropologiche che hanno presupposti differenti, nascono idee sulla pedagogia del lavoro che riflettono da un lato lo strumentalismo di Dewey e, dall'altro, l'umanesimo spiritualista di Hessen. Per entrambi gli studiosi il lavoro è uno strumento pedagogico di rinnovamento educativo e scolastico che presuppone il gioco come attività caratteristica delle prime età della vita.

Parole chiave: pedagogia del lavoro, Sergej Hessen, John Dewey, lavoro scolastico, gioco.

PREMESSA

Nella storia italiana gli anni che vanno dal 1945 al 1970 sono cruciali perché conducono il Paese verso la stabilità politico-democratica e gli italiani verso il benessere economico. L'Italia infatti nei primi decenni è un Paese alle prese con la ricostruzione materiale e morale che segue la seconda guerra mondiale e la guerra civile combattuta sul territorio; poi un Paese nel pieno del boom economico e demografico che si appresta a diventare industrializzato, lasciandosi alle spalle un'economia basata prevalentemente sul settore primario e sull'artigianato. Il periodo della prima vera industrializzazione in Italia sono, infatti, gli anni Sessanta e Settanta del Novecento. Questi decenni di forte tensione sociale e politica, alimentata dalla rivoluzione culturale del Sessantotto, sono anche segnati dal fenomeno del terrorismo che lascia profonde ferite nel tessuto sociale e culturale anche negli anni successivi.

In quel momento anche la pedagogia italiana, nello sforzo di superare l'impianto neoidealistico-attualistico gentiliano che aveva inciso sia sulle teorie che in ambito scolastico con la riforma del 1923, ripensa le proprie premesse culturali aprendosi a dibattiti internazionali.

Sono questi gli anni nei quali la casa editrice Armando Armando traduce e pubblica numerose opere di studiosi stranieri, a partire dalle opere di Sergej Hessen scritte tra gli anni Venti e gli anni Cinquanta del Novecento, come *Struttura e contenuto della scuola moderna* (1949), *Fondamenti filosofici della pedagogia* (1956), *Scuola democratica e sistemi scolastici* (1959), fino all'ultima opera *Pedagogia e mondo economico*, scritta nel 1949 e pubblicata per la prima volta nel 1951.

Anche altre case editrici, come La Nuova Italia, pubblicano opere di autori stranieri. L'Editrice Fiorentina era stata diretta fin dal 1930 da Ernesto Codignola, pedagogista che dal 1950 ha avuto anche la direzione della rivista *Scuola e città*, poi passata a Lamberto Borghi. Negli anni Cinquanta trovano spazio nelle collane di questa editrice toscana le traduzioni delle opere di John Dewey: *Scuola e società* scritta nel 1899 e *Democrazia ed educazione*, scritta nel 1916, entrambe pubblicate in Italia nel 1949.

Nel processo di rinnovamento della pedagogia italiana gli studiosi appartenenti alle diverse correnti pedagogiche, quando dibattono sulla pedagogia del lavoro attingono alle teorie di Hessen, di Dewey o di Marx – quest'ultimo riletto da Antonio Gramsci – per rafforzare le proprie posizioni rielaborando criticamente le teorie degli studiosi stranieri (Zago 2023, 63). Il problema, sociale e culturale oltre che pedagogico, è quello di costruire una società autenticamente democratica nella

quale possano trovare ascolto e soluzione le istanze di tutte le classi sociali e di tutte le persone.

L'influenza di Dewey e del suo pragmatismo sulla pedagogia italiana sarà più duratura, anche perché alle sue teorie fa riferimento la pedagogia laica che nel secondo dopoguerra produce studi significativi diventando, dagli anni Settanta, la corrente culturale prevalente. Le teorie pedagogiche di Hessen, figlie del suo umanesimo spiritualistico e accolte dalla corrente cattolica italiana, entrano invece a far parte di una pedagogia di minoranza, così come afferma Giorgio Chiosso:

Hessen in specie rappresentò un potente contraltare a Dewey. Anche lo studioso russo-polacco poneva al centro della propria riflessione la necessità di una scuola democratica nella convinzione che nelle società avanzate struttura e contenuto andavano profondamente ripensati e finalizzati a studi prolungati nel tempo. Del tutto diverso era però lo sfondo teorico nel quale questo proposito era collocato: al pragmatismo di Dewey e alla sua teoria a sfondo sociologico, Hessen opponeva la filosofia dei valori come base pedagogica (Chiosso 2015, 103).

La prima distinzione da fare quindi riguarda proprio lo sfondo culturale e sociale che è determinato dalla provenienza dei due studiosi, dai loro studi e dalla loro formazione. Hessen è europeo, uno studioso russo che si forma come neokantiano in Germania, è interprete della filosofia dei valori, così da concepire questi ultimi come sovraperpersonali e in continua evoluzione, grazie al contributo dato da tutte le persone che si esplica in un continuo movimento di crescita (Callegari 2022). Dewey è americano, rappresentante del pragmatismo e il suo strumentalismo, pur non contemplando una dimensione spirituale dell'uomo, propone metodologie di educazione e prassi condivise tese a realizzare una società democratica e giusta (Cambi 2003, 167-176). Per ragioni di brevità in questo lavoro si sono prese in considerazione solo alcune tra le opere di questi studiosi, in modo particolare *Pedagogia e mondo economico* e *Struttura e contenuto della scuola moderna* di Hessen e *Democrazia e educazione* e *Scuola e società* di Dewey. Sergej Hessen, comparativista e profondo conoscitore della pedagogia del suo tempo, aveva pubblicato nel 1929 un volumetto dal titolo *La pedagogia di John Dewey*, nel quale esprimeva apprezzamento per la pedagogia del filosofo americano, apprezzando l'idea di uguaglianza e di libertà che questa esprimeva e la concezione della scuola come comunità di lavoro realmente democratica. Il limite della pedagogia deweyana, secondo il pedagogista russo, stava nel pragmatismo che, senza un fondamento ultratemporale, era costantemente esposta al rischio di cadere in un tecnicismo utilitaristico.

Entrambi gli studiosi hanno dato impulso alla riflessione pedagogica che, intrecciando pedagogia e politica, vede nella scienza dell'educazione la chiave di volta che può portare ad una democrazia reale e non solo nominale.

LA SOCIETÀ DEMOCRATICA
AMERICANA: SUPERARE LA DICOTOMIA
OTTOCENTESCA DELLA FORMAZIONE

La società ottocentesca aveva prodotto, in tutta Europa ma anche negli Stati Uniti, una dicotomia nell'educazione e nell'istruzione: da un lato c'era una scuola per pochi privilegiati che formava i quadri dirigenti e dava gli strumenti per comprendere la realtà e orientarne i cambiamenti, dall'altra una scuola professionale che, oltre a fornire solo una formazione professionale e lavorativa, non si preoccupava di dare i mezzi per partecipare realmente alla vita sociale e poter concorrere al suo cambiamento (Damiano 2019, 224-355).

Dewey dispone di un osservatorio privilegiato che è la società statunitense di inizio Novecento già industrializzata, nella quale il procedimento artigianale, essenzialmente empirico e trasmesso dalla consuetudine, ha lasciato spazio alla tecnica che sta diventando tecnologia e nella quale le professioni industriali hanno portato in primo piano i problemi del rapporto tra scuola e vita industriale. La separazione politica e quella psicologica tra teoria e pratica hanno provocato "la distinzione fra un'educazione liberale connessa con la vita agiata bastevole a se stessa, dedita al puro sapere, e un addestramento utile e pratico alle occupazioni meccaniche, privo di contenuto intellettuale ed estetico" (Dewey 2008, 286-287).

Le occupazioni industriali hanno un contenuto intellettuale maggiore e un potenziale culturale più incisivo di quanto non ne possedessero un tempo. Dewey però è consapevole che la rivoluzione industriale non ha comportato un simultaneo cambio di visione educativa e che lo sviluppo di una società veramente democratica, nella quale tutti partecipino con servizi utili e in cui tutti godano di un meritevole svago, non è ancora realtà: "il problema dell'educazione in una società democratica è di eliminare il dualismo e di costruire un corso di studi che faccia del pensiero una guida di libera pratica per tutti e dell'agio una ricompensa per aver accettato la responsabilità del servizio, piuttosto che uno stato di esenzione di esso" (Dewey 2008, 286)¹.

¹ In un altro passo Dewey scrive "L'aumentata emancipazione politica ed economica delle "masse" si è dimostrata nell'educazione; ha promosso lo sviluppo di un sistema scolastico comune, dell'educazione pubblica e libera. [...] Ma la rivoluzione è ancora incompleta. Prevale ancora l'idea che un'educazione veramente culturale o liberale non possa avere niente in comune, almeno direttamente, con questioni produttive, e che l'edu-

L'educazione non ha ancora superato questa distinzione, tanto che Dewey scrive:

A [...] due modi di occupazione, con la loro distinzione in attività servili e libere (arti) corrispondono due tipi di educazione: quella bassa o meccanica, e quella liberale o intellettuale. Questo addestramento non è che una questione di abitudine e di abilità tecnica, si ottiene mediante la ripetizione e l'assiduità nell'applicazione, non per mezzo del pensiero che suscita e alimenta. L'educazione liberale mira ad allenare l'intelligenza al suo giusto compito, il sapere.

Dietro la distinzione intellettuale e astratta, come appare nella discussione pedagogica, si profila una distinzione sociale fra quelli le cui occupazioni implicano un minimo di pensiero autonomo e di apprezzamento estetico, e quelli che attendono più direttamente alle cose dell'intelligenza e al controllo sulle attività altrui (Dewey 2008, 280).

Quanto sperimentato fino a quel momento non è soddisfacente perché il sistema scolastico risulta essere "un miscuglio inconsistente" nel quale "esistono tanto le materie 'culturali', quanto quelle 'utilitarie' in un insieme inorganico dove le prime non sono socialmente utili per assunto, e le seconde non liberano l'immaginazione o l'attività del pensiero" (Dewey 2008, 283). Di questo problema risentono sia scuole e corsi speciali per le professioni, per la tecnica, per l'addestramento manuale e per il commercio, corsi professionali e preprofessionali, sia lo spirito in cui sono insegnate alcune materie elementari come il leggere, lo scrivere, il far di conto.

Riprendendo la tradizionale distinzione in *otium* e *negotium* propria delle società antiche (Zago 2016, 13-31) Dewey osserva come questa divisione – basata sull'idea che la cultura debba essere liberale perciò non concretamente utile – non possa essere condivisibile:

Nella situazione ereditata, vi è una curiosa mistura, anche in seno a ciascuna materia: da una parte ci sono concessioni al fine utilitario, dall'altra sopravvivono aspetti che una volta erano esclusivi della preparazione all'*otium*. L'elemento "utilità" caratterizza quelli che vengono indicati come motivi dello studio, quello "liberale" caratterizza i metodi di insegnamento. Il risultato di questa mescolanza è forse meno soddisfacente che se ci si fosse attenuti a uno solo dei due principi nella sua integrità [...] solo per un radicato abbaglio si ritiene che le due cose debbano necessariamente essere ostili, in modo che un argomento di studio è illiberale perché è utile, è culturale perché inutile (Dewey, 2008, 283).

cazione adatta alle masse deve essere utile e pratica nel senso che contrappone l'utile e il pratico al nutrimento del gusto e alla librazione del pensiero" (Dewey 2008, 282).

Dewey prosegue la sua argomentazione mettendo in evidenza come l'educazione proposta può anche rispondere ad esigenze economiche e sociali, ma non è formativa per la persona, non concorre al raggiungimento di quello spirito critico che dà indipendenza di giudizio e vera libertà personale: i lavoratori delle industrie non hanno idea degli scopi sociali di ciò che fanno e non hanno interessi personali: compiono il loro lavoro solo per amore del salario, ma non liberamente e intelligentemente. Questo rende illiberale e immorale qualsiasi azione educativa tesa a rendere i lavoratori solo abili in certe occupazioni, in quanto un'azione non è libera se non vi si partecipa liberamente.

La soluzione a questo problema è una nuova forma educativa che sappia conciliare le attività produttive con l'educazione liberale tenendo presenti gli aspetti più vasti del lavoro, in modo da conciliare l'educazione liberale con l'addestramento a finalità sociale, con la capacità di partecipare efficientemente e con soddisfazione alle occupazioni produttive. Solo una formazione completa di questo tipo può portare alla soluzione dei problemi perché permette l'applicazione di quanto si è appreso alla soluzione di situazioni problematiche nuove: "forme ristrette di abilità non possono estendere la loro utilità al di là di se stesse, mentre qualsiasi modo di abilità conseguito con l'approfondimento della conoscenza e col perfezionamento del giudizio è prontamente adoperato in situazioni nuove ed è sotto il controllo personale".

Secondo Dewey il problema dell'educazione in una società democratica è eliminare il dualismo ottocentesco e costruire un corso di studi che, attraverso il libero pensiero, permetta a tutti di acquisire una personale guida pratica, e attraverso l'agiatezza dia a tutti una ricompensa per aver accettato la responsabilità del servizio, piuttosto che uno stato di esenzione da esso.

Mettendo in rilievo quella che è una delle idee portanti della sua pedagogia, cioè la stretta connessione tra pedagogia e politica, educazione e democrazia, Dewey scrive:

Attuare un sistema scolastico dualistico, che dia a quelli in condizioni meno fortunate un'educazione concepita principalmente come una specifica preparazione ai mestieri, significa trattare le scuole come mezzi per trasferire la vecchia divisione di lavoro e agio, cultura e servizio, mente e corpo, classe diretta e classe dirigente in una società nominalmente democratica. Una simile educazione professionale inevitabilmente terrà poco conto dei legami scientifici e storico-umani dei materiali e dei processi coi quali tratta (Dewey 2008, 352).

Secondo lo studioso americano, in una prospettiva concretamente democratica, serve invece un'educazione

professionale che non sottoponga i giovani alle richieste e alle norme del sistema, ma utilizzi i suoi mezzi scientifici e sociali per sviluppare un'intelligenza coraggiosa, e per renderla pratica ed efficiente (Borghi 1962, 108-140). Il lavoro permette di portare a termine, attraverso l'educazione, quella rivoluzione sociale che sembra rimasta sospesa e incompiuta e che reitera le divisioni sociali e le disparità di condizione. Una diversa educazione professionale invece avvicinerrebbe le diverse classi sociali in una società realmente democratica:

Si darebbe ai lavoratori dell'industria il desiderio e l'abilità di condividere il controllo sociale e la capacità di diventare padroni della loro sorte industriale. Si permetterebbe loro di caricare di significato gli aspetti tecnici e meccanici che sono un aspetto così accentuato del nostro sistema di macchine per la produzione e la distribuzione. Questo per coloro che stanno più in basso. Per quel che concerne i rappresentanti della classe privilegiata, la nuova concezione la avvicinerrebbe ai lavoratori, creerebbe in essa una disposizione mentale in grado di scoprire gli elementi culturali nell'attività utile, e aumenterebbe il senso di responsabilità sociale (Dewey 2008, 354).

Anche rispetto al problema del rapporto tra scuola e mondo industriale Dewey si dimostra indipendente da valutazioni di tipo economico. Il lavoro come metodo di insegnamento tende a modificare l'ordine sociale in direzione di una maggiore e più estesa democrazia, quindi non deve essere subordinato ai fattori e ai processi industriali, inoltre avvicina il lavoro scolastico alla vita extrascolastica dando continuità alle attività:

Il problema non è di fare delle scuole un'appendice dell'industria e del commercio, ma di utilizzare i fattori dell'industria per rendere la vita scolastica più attiva, più piena di significato immediato, più aderente all'esperienza extrascolastica [...] vi è il pericolo che l'educazione professionale venga interpretata in teoria e in pratica come educazione al mestiere; come un mezzo di ottenere l'efficienza tecnica in future occupazioni specializzate. L'educazione diventerebbe allora uno strumento per perpetuare inalterato l'ordine industriale attuale della società, invece di operare come un mezzo per la sua trasformazione (Dewey 2008, 349).

Nella visione di Dewey il lavoro, quindi, è il metodo che rinnova la scuola e la rende liberale. La finalità però, pur in una continua dialettica tra teoria e prassi, rimane ancorata alla realtà concreta, anche se egli non dimentica l'educazione morale insita nel lavoro, in quanto la vita industriale è talmente dipendente dalla scienza e influenza così intimamente tutte le forme di relazioni sociali, che diventa occasione per lo sviluppo della mente e del carattere. Nelle comunità democratiche, infatti,

il lavoro manuale e le attività commerciali sono esaltate come prestazioni di servizio e quest'ultimo è un ideale morale molto apprezzato (Borghi 1953, 83-90).

LA PEDAGOGIA E IL MONDO ECONOMICO: LA PROPOSTA DELLA SCUOLA UNICA DI HESSEN

Il problema che maggiormente interessa Sergej Hessen nella sua ricerca filosofica e soprattutto pedagogica è proprio quello della democrazia e, conseguentemente, di una scuola aperta a tutti che elevi la persona e faccia partecipare i cittadini alla creazione e allo sviluppo della cultura².

Il pedagogista russo, interprete della filosofia dei valori, introduce infatti nella sua pedagogia il concetto di cultura che supera sia l'individualità chiusa in se stessa, sia la socialità come regola imposta, in favore di una personalità in continua crescita che contribuisce alla realizzazione dei valori eterni. L'essere, nel suo sviluppo, incontra quattro stadi e ognuno "trapassa" in quello che segue rimanendo strettamente legato a quello che precede e a quello che verrà dopo; gli stadi sono quelli dell'essere biologico, sociale e spirituale, al quale si aggiunge quello religioso, seppur solo accennato negli studi hesseniani. Lo stadio biologico è quello dell'allevamento e della cura; in quello sociale l'essere appartiene alla comunità e all'autorità e si forma nel processo comune; lo stadio spirituale è quello della cultura e porta allo sviluppo della responsabilità personale, dei rapporti spirituali e dell'amore dei valori. In quest'ultimo stadio si liberano gli impulsi creativi e le capacità di ciascuno e si crea una comunità spirituale dinamica e sempre in movimento nella quale si realizza l'uomo libero. Da questo presupposto sorge il dovere sociale di una scuola per tutti, un bene condiviso che non deve essere contrapposto al mondo del lavoro: Hessen nella sua "pedagogia della scuola" vuole una scuola unica, moderna e democratica che possa promuovere una società altrettanto democratica nella quale tutti i cittadini possano avere gli stessi diritti.

La dimensione valoriale e spirituale è fondativa della pedagogia hesseniana, quindi anche della sua pedagogia del lavoro: questa infatti umanizza l'attività lavorativa. La professione, qualunque essa sia, è manifestazione dell'autonomia personale e di quella creazione che si raggiunge nell'ultimo stadio di sviluppo della persona.

In questo aspetto Hessen riprende la tradizione medioevale che si può far risalire a S. Benedetto e all'ordine da lui fondato: *ora et labora*, il motto benedettino, infatti sta ad indicare che il lavoro è il mezzo per vincere l'ozio e le tentazioni dell'intellettualismo. "La dignità della persona non deriva dall'esercizio di una attività anziché di un'altra, ma dall'impegno nel lavoro, voluto da Dio come mezzo per il dominio della natura, e, al tempo stesso, come mezzo di perfezionamento individuale" (Zago 2016, 30).

Su questa scia Hessen afferma che il lavoro non è solo attività produttiva ed utilitaria, ma è fonte dello sviluppo integrale della personalità, perciò non si educa alla professione, ma per mezzo della professione dentro una comunità spirituale che non solo è economico-produttivistica, ma riconosce anche un valore etico al lavoro. Hessen scrive che la comunità spirituale aperta, dinamica, flessibile e creativa, è differente dal gruppo sociale che si presenta rigido e tradizionalista: la comunità è luogo di apertura ed elaborazione della cultura anche attraverso il lavoro.

Secondo Hessen esistono tre concezioni del rapporto fra educazione e vita economica: la prima è quella marxista secondo la quale l'educazione è una sovrastruttura ideologica che serve a plasmare le giovani generazioni secondo un modello che riflette gli interessi delle classi dominanti; la seconda mette in relazione l'aumento di reddito con la diffusione dell'educazione; la terza include nell'economia anche i rapporti psichici e psico-sociali, gli incentivi dell'attività economica e l'influenza della struttura interna delle imprese sulla produttività dei lavoratori.

Tale educazione 'economica' può fare a meno delle scuole, e attuarsi per mezzo della semplice partecipazione del giovane alle attività economiche della generazione più anziana [...], può avere un carattere istituzionale, come, ad esempio, l'apprendistato medioevale, oppure, può essere pura pratica senza forme legali, come l'addestramento negli stabilimenti Ford, o il metodo ovunque abituale di imparare per imitazione un lavoro (Hessen 1971⁵, 13).

Hessen si sofferma poi sugli effetti della seconda rivoluzione industriale che ha condotto ad una crescente meccanizzazione della produzione che solleva il lavoratore dai pesanti sforzi muscolari sostituendoli con gli impianti automatici, ma impone una monotona prestazione parcellizzata che richiede un continuo sforzo mentale di attenzione. Questo lavoro comporta anche maggiori comfort nella vita domestica e un uso ragionevole del tempo libero, quindi anche una forma di educazione extrascolastica. D'altro lato questo processo ha portato alla decadenza delle professioni o vocazioni tradiziona-

² Scrive Hessen: "l'istruzione è la premessa indispensabile, nonché il fondamento principale della democrazia, né mancano esempi di singoli aspetti dell'istruzione considerati e trattati come momenti fondamentali della generale evoluzione democratica" (Hessen 1959, 11).

li durature sostituite da lavori mutevoli e instabili la cui fluidità è condizionata dai continui cambiamenti tecnici, dalle fluttuazioni di mercato e porta alla spersonalizzazione del lavoro.

Lo studioso russo rileva come ci sia la tendenza a creare iniziative sociali intorno all'impresa moderna, e tra queste annovera centri sanitari e ospedali, palestre e società di credito, ma soprattutto scuole e asili. La piena adesione dei lavoratori all'impresa presuppone due cambiamenti: la consapevolezza di lavorare non per il profitto di privati, spesso sconosciuti, ma per bisogni e scopi che hanno valore sociale più alto e la partecipazione di tutti nella responsabilità della direzione. Proprio per questo motivo Hessen afferma che "i mutamenti si orientano in una direzione coincidente col personalizzarsi e spiritualizzarsi dell'educazione di vaste masse popolari, così che l'educazione si rivela profondamente implicata nel processo di trasformazione dell'economia moderna" (Hessen 1971⁵, 31-32). L'aspetto tecnico dei cambiamenti richiede un'educazione "polivalente" e "politecnica" basata su una vasta preparazione scientifica che preveda un apprendistato completo e metodologicamente nuovo, in quanto non è più sufficiente una determinata abilità manuale, ma la si deve accompagnare ad un ampliamento e approfondimento dell'intelligenza del lavoratore. Da questo punto di vista la conclusione a cui giunge Hessen è simile a quella di Dewey, in quanto teoria e pratica progrediscono di pari passo nella preparazione educativa al lavoro e non possono essere scisse. Il professore russo però conclude aggiungendo una dimensione spirituale del lavoro, assente in Dewey: "Soltanto un'educazione polivalente, politecnica, fondata sopra una più vasta preparazione scientifica, può garantire ad ogni lavoratore la possibilità di progredire come anche di partecipare alle scoperte e ai perfezionamenti che, come abbiamo dimostrato, sono entrambi mezzi essenziali per la 'ri-spiritualizzazione' del lavoro". (Hessen 1971⁵, 33). Guardando poi agli aspetti sociali del lavoro, Hessen afferma che

Le conseguenze educative dei mutamenti delle condizioni di lavoro sotto l'aspetto sociale riguardano in primo luogo ciò che è conosciuto abitualmente come educazione alla cooperazione. La nuova tecnica richiede già spesso il lavoro di gruppo, la cui efficienza presuppone uno spirito di collaborazione altamente sviluppato. [...] Il modo migliore per sviluppare lo spirito di collaborazione è di favorire nelle scuole varie attività di cooperazione [...] recentemente estese (in Inghilterra) alle scuole secondarie, essendo state generalmente riconosciute come un elemento necessario dell'educazione liberale. Esse devono cessare di essere un privilegio dell'educazione destinata a pochi e debbono diventare l'elemento base dell'educazione

di tutta la gioventù. Questo concetto ha ottenuto un universale riconoscimento sia in Europa che in America, che nell'U.R.S.S. (Hessen 1971⁵, 35-36).

Poiché le attività che riguardano l'educazione politecnica interessano sia lavoratori che coloro che governano i processi di produzione in un'ottica di "cooperazione democratica", devono diventare "oggetto e occasione per un'educazione più vasta, mirante allo 'sviluppo armonico' (*well-rounded*) o, meglio, 'all'autorealizzazione' della personalità" (Hessen 1971⁵, 40).

Per Hessen allora non è possibile avere due scuole diverse, una della cultura e una professionale, ma una scuola unica per tutti. L'educazione professionale è *educazione del lavoro* in quanto la professione è sviluppo della personalità e si sostanzia di cultura umanistica, così come l'educazione all'*otium* bilancia e fa da controaltare alla fatica del lavoro.

La struttura della scuola unica hesseniana è un modello proposto per superare la dicotomia ottocentesca antidemocratica tra scuola della cultura e scuola del lavoro, tanto che lo studioso propone il lavoro integrato in tutti gli istituti superiori. Il modello della scuola unica sarà parzialmente recepito in Italia con la creazione della Scuola media nel 1963 (Zago 2023, 62).

Anche la pedagogia del lavoro hesseniana è recepita e ben assimilata in Italia: essa raccoglie istanze sociali, politiche e culturali nuove; è coerente con la tradizione spiritualistica; è un'alternativa a quella deweyana che, pur riconoscendo al lavoro educativo una tensione verso lo sviluppo che deriva dall'intreccio tra idee e azione, relativizza quei valori che sono invece radicati almeno nella cultura cattolica italiana. I presupposti culturali infatti che reggono la pedagogia del lavoro di Dewey si radicano in una concezione antropologica che affida all'uomo il compito di raggiungere con l'incessante sviluppo dell'esperienza personale, sociale e lavorativa, la migliore forma democratica possibile; quelli di Hessen pongono di più l'accento sulla dimensione personale che, elevandosi fino alla spiritualità, pone tutti nella condizione di svolgere qualsiasi lavoro "spiritualizzandolo" in vista del massimo sviluppo individuale e sociale e della realizzazione dei valori nella storia umana.

GLI STRUMENTI DELLA PEDAGOGIA DEL LAVORO: IL GIOCO E IL LAVORO SCOLASTICO

Per entrambi gli studiosi il lavoro, che è preceduto dal gioco, è uno strumento educativo valido sia a scuola che nell'extrascuola. Anche in questo caso esistono somiglianze nelle teorie dei due studiosi, così come differenze dovute alla diversa concezione antropologica.

Nel pragmatismo di Dewey il gioco e il lavoro sono strumenti dell'esperienza che collegano quella scolastica a quella extrascolastica: l'opportunità riconosciuta di muovere dall'esperienza e dalle capacità dei discenti ha infatti provocato l'introduzione nel gioco e nel lavoro di forme di attività analoghe a quelle caratteristiche della vita extrascolastica.

Gioco e lavoro hanno dunque la stessa valenza educativa, quella dell'esperienza, della conoscenza legata al fare pratico, intellettuale e sociale nella logica dello strumentalismo, nella quale le idee sono strumenti dalla modificazione e della riorganizzazione dell'esperienza:

Gli studi di psicologia hanno messo in evidenza il valore fondamentale delle tendenze innate a esplorare, maneggiare utensili e materiali, costruire, dare espressione a emozioni gioiose [...] In breve le ragioni per assegnare al gioco e al lavoro attivo un posto definito nel curriculum sono intellettuali e sociali, e vanno oltre l'opportunità di fornire espedienti temporanei e piaceri momentanei (Dewey 2008, 213-214).

Dewey è attento all'aspetto metodologico: non basta semplicemente introdurre giochi e sport, lavori ed esercizi manuali, nella scuola per produrre il cambiamento voluto, in quanto è compito della scuola formare un ambiente nel quale il gioco e il lavoro aiutino a facilitare lo sviluppo morale e mentale (Dewey 1975, 11-12). Tutto dipende dal modo in cui queste attività vengono fatte a scuola: lavorare con carta, cartone, legno, cuoio, stoffa, filo, argilla e sabbia, e coi metalli, con o senza utensili, gite, giardinaggio, cucina, cucito, resoconti, rilegatura di libri, tessitura, pittura, disegno, canto, recite, resoconti, lettura e scrittura, devono essere occupazioni attive con scopi sociali e non semplici esercizi per acquistare un'abilità in vista del futuro.

In Dewey le prassi e le pratiche proposte sono finalizzate a risultati anche intellettuali di accrescimento della conoscenza e della socialità: tutte le attività come il giardinaggio, la tessitura, la costruzione in legno, la manipolazione dei metalli, la cucina sono mosse dagli interessi umani fondamentali che si manifestano a scuola e non hanno un valore meramente economico. La prospettiva pedagogica rimane sempre in primo piano: Dewey afferma che proprio l'importanza crescente dei fattori economici nella vita contemporanea, rende più necessario che l'educazione ne riveli il contenuto scientifico e il valore sociale perché forniscono modi di esperienza intrinsecamente preziosi, e hanno una funzione effettivamente liberatrice. Così conclude che

Il problema dell'educatore è di occupare gli allievi in queste attività in modo tale che, mentre da una parte si

conseguono abilità manuale ed efficienza tecnica e si trova soddisfazione immediata nel lavoro, insieme con la preparazione a un'utilità ulteriore, dall'altra questi effetti vengono subordinati all'educazione, cioè ai risultati intellettuali e alla formazione della disposizione alla socialità (Dewey 2008, 215-216).

Anche l'errore è propedeutico dal punto di vista metodologico e conferisce valore all'azione lavorativa e scolastica, tanto che Dewey ne sottolinea il significato nella crescita personale, anche al di là del risultato sociale che l'azione può avere:

La possibilità di commettere errori è un requisito inerente. Non perché gli sbagli siano desiderabili, ma perché l'eccessivo zelo nello scegliere materiale e strumenti che precludano la possibilità di sbagliare limita l'iniziativa, riduce il giudizio al minimo, e obbliga all'uso di metodi così remoti dalle situazioni complesse della vita che il potere che ne risulta è di scarsa utilità. [...] Nel frattempo è più importante tener vivo un atteggiamento creativo e costruttivo, che assicurarsi una perfezione esterna con l'impegnare l'azione dell'allievo in lavori troppo minutamente regolati.

È proprio la scuola che, nella sua organizzazione di piccola società protetta che riproduce la grande società esterna, può proporre attività lavorative che fanno sperimentare il gusto del lavoro: l'assenza della pressione economica nelle scuole permette di ridurre le situazioni proprie all'attività produttiva degli adulti in condizioni in cui l'occupazione può essere perseguita per se stessa.

Nella concezione di Dewey il gioco è propedeutico al lavoro e i due termini non sono antitetici: "entrambi implicano dei fini coscientemente intrapresi e la selezione e l'adattamento dei materiali e dei processi designati per effettuare i fini desiderati. La differenza tra loro è specialmente di estensione nel tempo e questo fatto incide sull'immediatezza del rapporto tra mezzi e fini" (Dewey 2008, 222). Nel gioco l'azione è più diretta, ma c'è un senso, un'idea direttiva che motiva gli atti successivi, perciò il gioco è libero ed "elastico" perché si nutre di immaginazione, ma tende comunque ad un risultato esterno. Il lavoro è solo più impegnativo e richiede maggiore attenzione:

Quando risultati abbastanza remoti di carattere definito sono previsti e richiedono uno sforzo persistente per il loro compimento, il gioco diventa lavoro. Come il gioco esso significa un'attività finalistica e *non* differisce dal gioco in quanto l'attività è subordinata a un risultato esterno, ma per il fatto che è più lungo il corso dell'attività che il risultato richiede. Necessita una maggiore attenzione continua e bisogna usare maggiore intelligenza per scegliere e formare i mezzi (Dewey 2008, 223-224).

Il lavoro perciò non elimina il gioco, anzi nei momenti di riposo è auspicabile che emozione e immaginazione vengano stimolate per recuperare energie attraverso una sana ricreazione che mantenga la salute fisica e le buone abitudini mentali.

Nella proposta di Hessen dal gioco, caratteristico del grado scolastico pre-elementare, “traspare” il lavoro che mantiene alcune caratteristiche del gioco, ma contemporaneamente se ne distacca perché ha altre finalità. Il bambino svolge l’attività ludica come anomica: essa spazia nel campo della fantasia, mentre il lavoro ha uno scopo che proviene dall’esterno oppure è liberamente scelto, ma attiene alla sfera dell’eteronomia e dell’autonomia. Da neokantiano, Hessen riprende la concezione del gioco del filosofo tedesco:

Il giuoco, possiamo ripetere con Kant, è un ‘attività il cui scopo non supera i limiti dell’attività stessa, e dove, perciò, ogni momento è prezioso di per se stesso. I singoli momenti del lavoro perseguono uno scopo a loro esterno, e sono, quindi, dei mezzi di importanza subordinata rispetto a quella mèta. Raggiunto lo scopo, il lavoro termina; esso ha come mèta, come risultato dell’attività, un determinato prodotto. Lo scopo del lavoro è dato nel futuro, e codesto futuro determina il presente, il quale si svolge attraverso una serie di tappe che conducono ad esso. Al contrario, il giuoco non conosce un fine, è tutto nel presente, può durare all’infinito, non pensa al futuro [...] Il risultato dell’attività non vi ha alcuna importanza; quel che importa è lo svolgimento stesso dell’attività (Hessen 1971⁵, 83).

Il gioco non è da considerare come un’attività senza scopo, ma neanche come un’attività che ha il valore fisiologico di un esercizio necessario per allenare gli organi alle future funzioni. L’antinomia tra gioco e lavoro non è irriducibile, infatti sono due attività esplicate dall’uomo con le cose e sulle cose. Questo significa che il gioco può “trapassare” gradualmente nel lavoro via via che l’oggetto dell’attività obbliga il soggetto ad una sempre maggiore costanza e ad una sempre più razionale pianificazione del corso dell’azione. Il giardino d’infanzia ha il compito di organizzare così l’attività ludica, in modo che essa pur rimanendo gioco faccia “presentire” il futuro lavoro.

Per Hessen l’eteronomia del bambino appare come momento necessario e transitorio, nella via che dall’anomia conduce all’autonomia, dal gioco alla creazione, poiché prima di realizzare gli scopi che l’individuo si pone da sé, egli deve imparare a portare a termine compiti via via più complessi posti dall’esterno. Quindi come l’anomia del gioco deve lasciar trasparire la futura eteronomia del lavoro, quest’ultima deve essere organizzata in modo che sia di preparazione alla meta finale che è l’autonomia.

Gioco e lavoro sono quindi attività distinte che segnano lo sviluppo personale ed anche quello sociale, e se si vuole che il gioco accresca la libertà del bambino bisogna che il materiale di gioco permetta compiti sempre più complicati e tali che il bambino li debba risolvere in maniera indipendente. Il gioco, scrive Hessen, va indirizzato ad un compito, altrimenti, avulso dal compito, degenera nel vuoto trastullo incapace di educare. D’altra parte, però, deve rimanere gioco, perché se si converte prematuramente in compito, degenera in un’occupazione meccanica, priva di spirito. Nella scuola d’infanzia nel gioco deve “trasparire” il compito futuro, che solo l’educatore però conosce, mentre il bambino non lo deve presentire; nel gioco si devono allenare gli organi necessari in futuro nel lavoro: gli organi sensori, del linguaggio e dei congegni motori. Nella scuola di primo grado il lavoro si libera del gioco e si oppone ad esso; in quella di secondo grado esiste un dualismo di lavoro e gioco e questi hanno un’influenza reciproca l’uno sull’altro; nella scuola di terzo grado il gioco assume importanza di *ricreazione* (*otium, scholè*) e c’è un dualismo tra lavoro e ricreazione. Hessen colloca la scelta professionale in questo terzo grado superiore di scuola, momento nel quale il lavoro segna l’inizio dell’autonomia personale: nell’ottica di dare un valore formativo al lavoro, la differenziazione professionale viene posta alla fine del percorso formativo. Gioco e lavoro sono due attività che hanno dunque finalità diverse e non sono solo una lo sviluppo dell’altra, come è invece nell’ottica del continuo ed incessante sviluppo deweyano.

Hessen conosce e studia le teorie di Dewey, ma non condivide il fatto che il lavoro realizzi un significato in forma oggettiva, mentre il gioco si accontenta di un solo significato, di un’immagine che è avulsa dal contesto e non prende forma concreta e materiale nella realtà, quindi rimane strettamente collegato solo con la fantasia e il suo elemento non è mai il mondo reale, ma quello dell’immaginazione.

CONCLUSIONE

Gli elementi sui quali costruire una comparazione tra la pedagogia del lavoro di Dewey e quella di Hessen possono essere molti, oltre quelli analizzati nel presente lavoro. Potrà essere interessante in futuro porre in evidenza affinità e aspetti divergenti, ad esempio, nella concezione del lavoro industriale e delle sue implicazioni sociali e culturali, dell’articolazione scolastica e dei contenuti della scuola del lavoro, del metodo di tale scuola, nel profilo del lavoratore che viene tracciato dai due pedagogisti.

Per ciò che concerne i temi presi in esame si può affermare che la corrente laica liberal-democratica della pedagogia italiana, identificabile con la scuola fiorentina di Ernesto Codignola e Lamberto Borghi, rielabora il pensiero di Dewey nella prospettiva di una pedagogia del lavoro che ha affinità con quella hesseniana: prima di tutto nel contribuire alla costruzione di una società democratica nella quale il lavoro dia formazione e dignità alle persone, oltre ad essere motore dello sviluppo industriale.

La pedagogia cattolica – rappresentata da Luigi Agazzi, Giovanni Calò, Raffaele Resta ed altri studiosi – ma anche la personale rielaborazione che Luigi Volpicelli e Armando Armando producono delle teorie gentiliane nell'intento di superarle, accolgono la pedagogia di Hessen e fanno proprio lo schema di quella che Hessen chiama “la struttura” della scuola moderna.

In questa costruzione la dicotomia ottocentesca tra cultura e lavoro e tra scuola della cultura e scuola professionale, che si ripete uguale a se stessa nel primo Novecento, deve essere annullata, in nome di principi democratici ormai imprescindibili per la società italiana del dopoguerra. Tutti i cittadini, che godono degli stessi diritti – secondo quello che Hessen definisce come socialismo giuridico e Dewey comunità democratica – hanno lo stesso diritto di partecipare alla costruzione di una cultura del lavoro che sappia accettare le trasformazioni tecniche ed economiche, ma non ridurre ad esse il lavoro umano.

Per entrambi gli studiosi la pedagogia del lavoro umanizza e contemporaneamente favorisce lo sviluppo sociale ed industriale. Punti di partenza culturalmente diversi, quindi, che giungono a risultati simili, ma non uguali, nella concezione pedagogica del lavoro.

Il dibattito tra le correnti pedagogiche però negli anni presi in considerazione non sfocia in un reale rinnovamento e nemmeno in una nuova legislazione che faccia posto nella scuola italiana alla realizzazione di un cambiamento che il lavoro – attraverso l'esperienza o un rinnovato apprendistato – possa concretizzare (Agazzi 1958).

Queste forme di rinnovamento, anche didattico, trovano spazio solo di recente nella scuola italiana, quando la modifica al sistema duale di formazione viene recepita dalla legislazione con la riforma Gelmini del 2010³, ma devono ancora trovare ampio consenso ed attuazione nella scuola italiana che pur si sforza di mettere in atto

forme di apprendimento esperienziale, alternanza scuola-lavoro e contratti di apprendistato.

La formazione tecnico-professionale, negli anni considerati ancora recepita in parte come alternativa a quella umanistica, non ha trovato neanche nei decenni successivi una convincente integrazione nella scuola: il lavoro non è diventato strategico nello sviluppo di competenze critico-operative e solo recentemente si stanno avviando, faticosamente, prassi che vanno in questa direzione.

BIBLIOGRAFIA

- Agazzi, Aldo. 1958. *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*. Brescia: La Scuola.
- Bellatalla, Luciana. 2016. *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*. Roma: Anicia.
- Borghi, Lamberto. 1953. *L'educazione e i suoi problemi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi, Lamberto. 1962. *Educazione e sviluppo sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Callegari, Carla. 2022. *Sergej Hessen (1887-1950). Pedagogista europeo*. Milano: Mimesis.
- Cambi, Franco. 2003. “L'educazione per la democrazia e la democrazia nell'educazione. Itinerari politico-pedagogici (prima e dopo il *New Deal*)”. In *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, a cura di Giuseppe Spadafora, 167-176. Roma: Anicia.
- Chiosso, Giorgio. 2015. *La pedagogia contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, Elio. 2019. “Per la scuola unica. Pedagogia della scuola e riformismo scolastico nel secondo dopoguerra”. In *I due popoli. Vittorio Chizzolini e “Scuola Italiana Moderna” contro il dualismo scolastico*, a cura di Elio Damiano, Battista Orizio e Evelina Scaglia, 224-355. Roma: Studium.
- Dewey, John. 1975². *Scuola e società*. Prefazione di Ernesto Codignola. Traduzione di Ernesto Codignola e Lamberto Borghi. Firenze: La Nuova Italia. Prima traduzione italiana 1949. Firenze: La Nuova Italia. Originariamente pubblicato *The School and Society*. 1915. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, John. 2008. *Democrazia e educazione* con un saggio introduttivo di Carlo Sini. Milano: Sansoni. Prima traduzione italiana 1949. Firenze: La Nuova Italia. Originariamente pubblicato *Democracy and Education*. 1916. New York: The Macmillan Company.
- Giuseppe, Spadafora. 2015. *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
- Hessen, Sergej. 1949. *Struttura e contenuto della scuola moderna. Principi della didattica nuova*. Traduzione

³ Con la dicitura *Riforma Gelmini* si intendono una serie di atti legislativi emanati dal Governo italiano tra il 2008 e il 2010 che hanno riformato tutti i gradi della scuola italiana, anche tenendo conto delle direttive europee. Si vedano Legge n. 133 del 6 agosto 2008, Legge n. 169 del 30 ottobre 2008, Legge n. 1 del 9 gennaio 2009, Legge n. 240 del 30 dicembre 2010, DM n. 17 del 22 settembre 2010.

ne di Hanna Mirecka e Luigi Volpicelli autorizzata e rivista dall'Autore. Roma: Armando. Originariamente pubblicato nel 1933.

Hessen, Sergej. 1953. *La pedagogia di John Dewey*. A cura di Luigi Volpicelli. Roma: Armando.

Hessen, Sergej. 1958. *Fondamenti filosofici della pedagogia*, voll. 2, a cura di Luigi Volpicelli. Roma: Armando. La prima edizione in italiano dal titolo *Fondamenti della Pedagogia come Filosofia applicata*, edita da Sandron, Palermo, con traduzione di Vera Dolghin e *Avvertenza* di Giuseppe Lombardo Radice è datata 1936. Originariamente pubblicato nel 1923.

Hessen, Sergej. 1959. *Scuola democratica e sistemi scolastici*. Traduzione di Italo Carlo Angle, con due *Appendici* di Giovanni Gozzer e Italo Carlo Angle. Roma: Armando. Originariamente pubblicato nel 1937.

Hessen, Sergej. 1971⁵. *Pedagogia e mondo economico*. Traduzione di Roberto Neri e Luigi Volpicelli autorizzata e riveduta dall'Autore. Roma: Armando. Originariamente pubblicato nel 1949.

Zago, Giuseppe. 2016. *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea. Teorie pedagogiche ed esperienze formative*. Padova: Cleup.

Zago, Giuseppe. 2023. "Il lavoro nella pedagogia e nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra". In *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*, a cura di Maurizio Fabbri, Pierluigi Malavasi, Alessandra Rosa, Ira Vannini, 61-65. Lecce: Pensa Multimedia.