

# LA DIDATTICA NELLA PROSPETTIVA DEL SISTEMA PREVENTIVO

MARCO PICCINNO, Università del Salento (Lecce)

## 1. L'insegnamento nel modello del sistema preventivo

San Giovanni Bosco individuava nella scuola uno degli assi della sua visione educativa. Una parte consistente della sua opera è stata rivolta ad avvicinare i suoi giovani a questa istituzione. Segno tangibile di questo impegno sono i manuali didattici che egli ha scritto per i suoi allievi, e che hanno per oggetto l'insegnamento della storia<sup>1</sup>, l'insegnamento dell'aritmetica,<sup>2</sup> ecc.

Nella struttura di questi scritti è possibile individuare i riverberi del suo *sistema preventivo*, cioè le tracce della Ragione, della Religione e dell'Amorevolezza, al punto da poter ricavare da essi una criteriologia estensibile a contesti didattici più generalizzati.

Scrivono don Bosco nell'introduzione alla sua *Storia d'Italia raccontata alla gioventù*: "Egli è un fatto universalmente ammesso che i libri devono essere adattati all'intelligenza di coloro, a cui si parla, in quella guisa che il cibo deve essere acconcio alla complessione degli individui".<sup>3</sup> In questa affermazione si condensano i principi della sua concezione didattica, i quali poi vengono coerentemente sviluppati in tutto il prosieguo dello scritto.

La prima istanza che si evince da queste considerazioni è la visione del senso e del significato dell'insegnamento della storia e, più in generale, delle scienze. I libri vengono codificati da don Bosco come *mediatori didattici*, cioè come strumenti di mediazione finalizzati a conferire ai saperi una configurazione che li renda comprensibili agli allievi considerati nella loro "complessione", cioè nella particolare struttura della loro mente e della loro condizione esistenziale. L'insegnamento, secondo don Bosco, non deve svolgersi soltanto nell'interesse della scienza, ma deve organizzarsi anche nell'*interesse dell'allievo*. Il suo scopo si rinviene nella formazione della persona considerata nella sua totalità e pertanto, anche se si fonda sulla peculiarità degli apparati scientifici, è chiamato a trascendere la loro struttura epistemica per diventare occasione e contesto di formazione autenticamente umana.

Il criterio appena evidenziato può essere considerato come una declinazione di-

<sup>1</sup> Don Bosco, *Storia d'Italia raccontata alla gioventù. Dai suoi primi abitatori fino ai nostri giorni. Con analogo carta geografica*, Tipografia e editoria salesiana, Torino 1882

<sup>2</sup> Don Bosco, *Il sistema metrico-decimale ridotto a semplicità preceduto dalle prime quattro operazioni dell'aritmetica ad uso degli artigiani e della gente di campagna*, Tipografia Librai sotto i portici della città, Torino 1849.

<sup>3</sup> Don Bosco, *Storia...*, cit, p. 11.

dattica di uno dei principi educativi del sistema preventivo. Quello per il quale i giovani, “essendo amati in quelle cose che loro piacciono col partecipare alle loro inclinazioni infantili, imparino a vedere l’amore in quelle cose che naturalmente loro piacciono poco, quali sono la disciplina, lo studio (...), e queste cose imparino a fare con slancio e con amore”.<sup>4</sup>

In ambito didattico, amare i giovani nelle “cose che loro piacciono”, “partecipare alle loro inclinazioni infantili” significa, appunto, dare agli apprendimenti disciplinari una forma che possa codificarli come “significativi” al cospetto di coloro che sono sollecitati a impegnarsi nella loro conoscenza. Si noti come, per don Bosco, l’accostamento dei saperi alle strutture di apprendimento degli allievi non comporti affatto una loro semplificazione, ma implichi, piuttosto, una *rimodulazione*, cioè una rielaborazione idonea a conferire loro una forma che li renda sintonici con la loro esperienza e con i loro sistemi di interesse. Si consideri, a mero titolo di esempio, questo passo della Storia d’Italia, relativo alle vicende che videro contrapporsi Cesare e Pompeo: “Rimasti così, Cesare e Pompeo, soli padroni della Repubblica vennero anch’essi in discordia, poiché ciascuno voleva solo comandare. In quel momento Cesare, trovandosi nelle Gallie, si mosse col suo esercito contro Pompeo, il quale era in Roma. Vi stupirete, o giovani, come due amici tanto intimi siano così presto divenuti rivali e nemici. Ciò avvenne perché la loro amicizia era solamente appoggiata sull’ambizione; e voi dovete ritenere che la vera amicizia non può durare, se non si fonda sulla virtù”.<sup>5</sup>

Al di là dei contenuti specifici, questo brano della Storia d’Italia consente di chiarire il significato attribuito da don Bosco all’insegnamento della discipline. Come si può notare, l’organizzazione complessiva del brano non si focalizza sul valore simbolico del *passaggio del Rubicone*, evento, che, per altro, non viene nemmeno citato nel passo. La narrazione non si focalizza nemmeno sui riverberi del fatto sulla condizione socio-politica di Roma, né mostra concessioni particolari alla *storiografia dell’eroe* (che vede la storia come la conseguenza di personalità eccezionali), particolarmente diffusa negli ambienti culturali della Torino del Risorgimento. Cesare non viene descritto come l’uomo eccezionale che, con la sua personalità, schiaccia i suoi nemici; allo stesso modo, egli non viene descritto come colui che riesce a farsi interprete dei desideri delle masse. E, nemmeno, la narrazione si focalizza in modo prevalente sulla figura di Cesare. Al centro della sua costruzione storica, invece, don Bosco colloca i rapporti interpersonali tra Cesare e Pompeo. Questo avviene perché lo scopo dell’autore non è quello di ricostruire le vicende nella prospettiva della storiografia generale o sociale. Egli non intende insegnare la storia nel solo interesse della storia: egli, piuttosto, vuole *rimodulare* le vicende raccontate in una forma che, facendo salva la loro aderenza ai fatti, *focalizzi nella “storia” ciò che gli allievi possano riconoscere come un riverbero delle loro “storie”*. Con tutta probabilità, quando don Bosco scrive questo passo, ha presenti nella sua mente gli allievi dell’oratorio, le tensioni che attraversano

<sup>4</sup> Don Bosco, *Lettera 1884*, Ufficio nazionale dei cooperatori salesiani, Roma, p. 29.

<sup>5</sup> Don Bosco, *Storia...*, cit., p. 83.

quotidianamente le loro relazioni, i risentimenti, i conflitti, le speranze, soprattutto gli interrogativi che tali giovani si pongono spontaneamente come dubbi emergenti dal loro quotidiano. La scelta di adattare i libri all'“intelligenza di coloro cui ci si rivolge”, l'impegno ad “accostarsi alle loro inclinazioni” infantili lo rendono perfettamente consapevole che la condizione del popolo romano, l'eccezionalità dell'impresa di Cesare, le vicende storico-politiche della Roma repubblicana sono contenuti storici privi di qualunque connessione con l'universo cognitivo emotivo, relazionale di giovani che, invece, appaiono sistematicamente impegnati a concepire e elaborare il senso delle loro relazioni, del loro vivere insieme, del loro senso di reciprocità. Per tali ragioni, proprio per declinare i contenuti da apprendere in una forma sintonica con tali bisogni, egli sceglie di focalizzare la ricostruzione storica attorno alla relazione. Prende, pertanto, le distanze dai paradigmi della storiografia ufficiale e sceglie di *rimodulare* gli eventi a partire dall'amicizia tra Cesare e Pompeo e da ciò che essa può insegnare sull'amicizia in generale e sulle domande che i suoi giovani si facevano intorno all'essere amici, in particolare.

Nell'opzione del santo torinese si possono ritrovare, pertanto, le premesse e le anticipazioni di ciò che, attraverso la terminologia attuale, intendiamo con l'espressione *mediatore didattico*. La scelta metodologica di don Bosco, infatti, non consiste nel tentativo di “rivestire” in modo accattivante contenuti disciplinari che, in se stessi, non hanno la capacità di imporsi all'attenzione degli allievi. Il suo intervento è più incisivo, esprime una profonda competenza didattica, poiché, senza depotenziare la configurazione fattuale del contenuto, lo ricostruisce secondo un percorso di “analogazione” che lo rende significativo agli occhi degli allievi. La “storia” di don Bosco non è meno “storia” di quella scritta dalla storiografia ufficiale: è, piuttosto, la storia come si deve configurare perché sia insegnata *nell'interesse degli allievi*, cioè riconfigurata in modo che i giovani possano riconoscere in essa le tracce della loro esperienza e possano individuarla come una dimensione che, senza smettere di parlare di altri, allo stesso tempo parli anche di loro e delle cose che stanno loro a cuore.

Alla fine di queste riflessioni, corre l'obbligo di precisare che l'azione di don Bosco, per quanto scevra da qualunque tentazione intellettualistica, venne riconosciuta e valorizzata anche da intellettuali di spessore, come N. Tommaseo. In un articolo pubblicato sull'*Istitutore* e riprodotto su l'*Armonia*, nel 1859, il noto intellettuale scriveva: “Ecco un libro modesto, che gli eruditi di mestiere e gli storici severi degnerebbero forse appena di uno sguardo, ma che può nelle scuole adempire gli uffici della storia meglio assai di certe opere celebrate”.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Il passo citato è riportato nel paragrafo *Pensieri di N. Tommaseo su questa storia*, riportato nelle pagine introduttive di Don Bosco, *Storia...*, cit., (p. 7), nel quale si riproduce un intervento di N. Tommaseo su una rivista intitolata l'*Istitutore*. Il passo, riprodotto anche nella *Storia d'Italia* era stato già pubblicato nella rivista “L'Armonia”, 1859, anno XII, n. 219.

## 2. La ragione

Nella visione pedagogica di san Giovanni Bosco, il riferimento alla *ragione* significa la disponibilità dell'educatore a relazionarsi ai giovani nella prospettiva del *dialogo*. Scrive nella lettera del 1984: "Negli antichi tempi dell'oratorio... tutto era gioia per me e nei giovani uno slancio per avvicinarsi a me, per volermi parlare, una viva ansia di udire i miei consigli e di metterli in pratica".<sup>7</sup>

Sul piano del discorso didattico, l'impostazione proposta da don Bosco implica il superamento della *razionalità* nella direzione della *ragionevolezza*. In termini molto generali, mentre la razionalità indica un atteggiamento conoscitivo incardinato in maniera univoca sui criteri dell'argomentazione logica, la *ragionevolezza* esprime invece la disposizione epistemica di chi costruisce la scienza attraverso un sistematico confronto tra i costrutti derivanti dalle regole della logica e le emergenze derivanti dal confronto con la realtà.<sup>8</sup>

La ragione concepita da don Bosco si profila come una risorsa profondamente intrisa di questo dinamismo. Il fatto che egli individui la sua espressione privilegiata nella risorsa del dialogo rende ragione del fatto che, per il santo torinese, il percorso formativo e le decisioni che ne conseguono non rappresentano principi acquisiti attraverso i processi autoreferenziali della deduzione, dell'induzione, dell'inferenza, ecc., ma si pongono, piuttosto, come elaborazioni fondate sulla molteplicità delle variabili (logiche, extralogiche, affettive, sociali, etiche, estetiche, ecc.) che insistono sulla vita del soggetto.

Il fatto di assumere il principio della ragione così intesa nel perimetro dell'azione didattica produce riverberi significativi sul modo di intendere i processi di insegnamento-apprendimento delle scienze e dei saperi.

La conseguenza più rilevante di questo assunto risiede nella disponibilità a progettare interventi didattici finalizzati a *promuovere menti capaci di riferire le conoscenze ai contesti e alla molteplicità delle variabili che scandiscono l'esperienza umana*. Il confronto con i diversi domini scientifici si pone nella prospettiva appena delineata nella misura in cui pone l'allievo nella condizione di farsi consapevole che la scienza non replica le cose, semplicemente le ricostruisce a partire da particolari presupposti. Sotto tale profilo, le esperienze di apprendimento adempiono a tale istanza nella misura in cui insegnano allo studente l'abilità di ricercare la scientificità dei costrutti non nel semplice rispetto delle procedure logiche, ma nei riverberi che quegli enunciati producono nei contesti di vita e negli altri ambiti della condizione umana.

Il riferimento della didattica al principio educativo della ragione si traduce, pertanto, nella predisposizione di presidi conoscitivi che consentano all'allievo non soltanto di apprendere la scienza, ma di maturare altresì una specifica visione della scienza. In questo senso, l'azione educativa di don Bosco pone l'esigenza di una scienza capace di *porsi in ascolto nel mondo* e di fondare e di *verificare se stessa nella*

<sup>7</sup> Don Bosco, *Lettera...*, p. 29.

<sup>8</sup> Sulla distinzione tra razionalità e ragionevolezza, cf. M. LIPMAN, *Educare al pensiero*, tr. it., Vita e Pensiero, Milano 2007, pp. 19ss.

*relazione con la complessità del mondo.* Alla luce di tali premesse, lo scopo dell'insegnamento si individua nell'abilitare l'allievo alla gestione autonoma delle procedure epistemiche che garantiscono la capacità di connettere le proposizioni di un determinato dominio agli enunciati di un dominio contiguo. In questo senso, il richiamo alla ragione circoscrive uno spazio di intervento nel quale, per esempio, il soggetto possa fare esperienza di come la validità di una legge biologica si definisce non soltanto in riferimento agli assunti epistemici della biologia, ma anche nelle connessioni che tale costrutto stabilisce con le dimensioni etiche, estetiche, valoriali, esistenziali che caratterizzano i contesti di vita.

Un'altra conseguenza che il principio della ragione intesa come pratica dialogica riverbera sul discorso didattico fa riferimento alla *natura sostanzialmente negoziata dei saperi*. Il criterio del dialogo, infatti, comporta non soltanto l'insegnamento di una scienza capace di porsi in dialogo col mondo, ma anche quello di una scienza che scaturisce dal dialogo tra diversi.<sup>9</sup> Le considerazioni ricavabili dalla pedagogia di don Bosco sembrano incontrare a tal riguardo (sia pure su un piano puramente ideale) le convinzioni scientifiche di G. Mead sulla natura dei processi di apprendimento. Secondo lo studioso anglosassone *il bambino non è sociale perché apprende, bensì apprende perché è sociale*.<sup>10</sup> La genesi della conoscenza e dei processi conoscitivi è, pertanto, nella socialità, cioè nello scambio sistematico che il soggetto intrattiene con gli altri nei normali contesti di vita. Ancora una volta, i principi educativi del santo torinese e le logiche che governano la genesi della conoscenza sembrano stabilire significativi punti di connessione. Nella fattispecie, il riferimento di don Bosco al dialogo individua riverberi significativi nelle strutture epistemiche che sostengono questo modo di intendere l'apprendimento, in particolare nella segnalazione che distingue lo scambio dialogico dalla semplice *conversazione*.<sup>11</sup> Nella fattispecie, mentre nella conversazione le parti si limitano a presentare agli altri le loro visioni del mondo, accostandole tra loro in base a semplici criteri di giustapposizione, nel dialogo, le parti interagiscono sui sistemi di sapere del partner attraverso la risorsa conoscitiva della "domanda di esplorazione".<sup>12</sup> In questo senso, mentre nella conversazione ciascuna delle parti mette in campo la sua specifica visione del mondo, nel dialogo ciascuna parte opera l'*interrogazione dell'altra e si fa disponibile a essere interrogata dall'altra*. Ne deriva che, mentre nel primo caso (la conversazione) le parti rimangono ancorate ai rispettivi punti di partenza, nel secondo caso (il dialogo) esse producono un *movimento in avanti*, nel senso che elaborano conoscenze emergenti che non soltanto chiarificano, ma altresì espandono e arricchiscono le conoscenze di partenza.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> G.H. MEAD, *The psychology of Social Consciousness Implied in instruction*, in *Science*, n. 31, 1910, pp. 688-693.

<sup>11</sup> Sulla distinzione tra dialogo e conversazione, cf. M. LIPMAN, *op. cit.*, pp. 103-106.

<sup>12</sup> Con tale espressione si intende la domanda che invita l'interlocutore a esplicitare ulteriormente l'articolazione dei contenuti oggetto di comunicazione (*Ibidem*).

Soggetti	Conversazione	Dialogo
A	<i>Io penso che l'idea di bene esige il riferimento a un essere supremo che la ponga come tale</i>	
B	<i>Io, invece, credo che l'idea di bene non derivi da Dio, ma dal fatto stesso di essere uomini</i>	<i>Eppure sono in tanti ad essere capaci di concepire e di fare il bene senza credere in Dio. Da dove ricavano questa certezza?</i>
A	<i>Io credo che le cose sono buone perché le vuole Dio</i>	
B	<i>Io credo che siano buone perché fanno bene all'uomo</i>	<i>Forse da ciò che fa bene all'uomo, anche se è difficile definire in modo univoco questo concetto. Le ricchezze spesso fanno stare bene l'uomo, ma sono una fonte di bene?</i>
A		<i>Se definiamo il bene come "ciò che fa bene all'uomo, in fondo non riproponiamo sempre lo stesso quesito? In base a che cosa decidiamo ciò che è bene per l'uomo e ciò che non lo è?</i>

Al di là dei profili conoscitivi concepiti da tali pratiche, la loro assunzione nel perimetro dell'intervento didattico si rivela particolarmente idonea a promuovere presso gli allievi le abilità scientifiche fondate sul principio dialogico della ragione. Esse, infatti, oltre a generare nuove conoscenze, affinano nell'allievo la capacità di gestire in prima persona l'esercizio delle funzioni conoscitive che presidiano la genesi della conoscenza e che consentono a quest'ultima di declinarsi secondo i principi di negoziazione che sono alla base di una nozione compiuta di razionalità. Allo scopo di chiarificare il valore didattico del dialogo nella prospettiva della ragione, si riporta una consegna didattica, nella quale l'allievo è chiamato a svolgere un argomento di filosofia sia nella forma del dialogo, sia nella forma della conversazione.

### 3. L'amorevolezza e la religione

Don Bosco intendeva per amorevolezza la disponibilità dell'educatore ad impegnare nell'atto educativo le componenti affettive ed emotive del suo essere. Egli era convinto che questo atteggiamento fosse fondamentale per promuovere nel giovane quella apertura e quella disposizione positiva verso l'educatore, che consentivano a quest'ultimo di conoscere meglio l'allievo e di farsi accettare da lui: "Chi sa di essere amato, ama; e chi è amato ottiene tutto, specialmente dai giovani. Questa confidenza mette una corrente elettrica fra i giovani e i superiori. I cuori si aprono, fanno conoscere i loro bisogni e palesano i loro difetti".<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Don Bosco, *Lettera...*, cit. p. 31.

Sul piano dei processi di insegnamento, il riferimento al criterio dell'amorevolezza pone l'esigenza di un modello didattico disponibile a riportare nel perimetro epistemico la funzioni emotive della soggettività, in modo da far lucrare alla scienza i guadagni connessi col loro potere conoscitivo.

Motivi di chiarezza impongono di precisare che l'emotività di cui si parla, e alla quale si riferiva don Bosco, non si identifica con il sentire reattivo, frammentario ed episodico della soggettività.

Al contrario, le risorse emotive esplicano una profonda funzione conoscitiva, poiché da un lato derivano, e dall'altro influenzano, le rappresentazioni cognitive e i significati personali che il soggetto riconosce all'oggetto di conoscenza.

Sul piano dei processi didattici, il riferimento dei processi di apprendimento alle componenti emotive consente di codificare e di farsi consapevoli di segmenti conoscitivi che non sarebbero accessibili alla semplice esplorazione cognitiva dell'oggetto di studio. In questo senso, il riferimento dei contenuti scientifici alle configurazioni dell'emotività trova il suo possibile punto di ancoraggio in due funzioni conoscitive fondamentali: la focalizzazione degli *atteggiamenti proposizionali* e il rilievo epistemico delle *componenti "irrazionali" della soggettività*.

La focalizzazione degli *atteggiamenti proposizionali*<sup>14</sup> si esprime attraverso compiti di apprendimento che, oltre a promuovere presso l'allievo la conoscenza delle configurazioni del contenuto, facciano emergere altresì le valenze emotive che ne hanno accompagnato la genesi e/o sono intrinseche alla sua struttura. Il riferimento agli atteggiamenti profila, pertanto, un intervento didattico disponibile ad introdurre nel perimetro conoscitivo le risonanze connesse alla soggettività. A mero titolo di esempio, consideriamo che cosa implichi questo discorso nei processi di apprendimento della teoria eliocentrica, per la quale *la terra ruota intorno al sole*. La conoscenza strutturale dell'enunciato, che di per sé definisce la dimensione di contenuto, si arricchisce di segmenti conoscitivi rilevanti nel momento in cui, nella sua formulazione, si declina come l'esito di una soggettività (quella, appunto, di Galileo) che ne ha prodotto la genesi. È infatti, di tutta evidenza, che l'elaborazione cognitiva dell'enunciato amplifica il suo profilo epistemico nel momento in cui essa si rimodula in affermazioni come: *Galileo credeva/temeva/era entusiasta di scoprire/ebbe il coraggio di affermare che la terra ruota intorno al sole*.

Il riferimento alle componenti "irrazionali" della soggettività si traduce, invece, nella disponibilità ad inserire nel perimetro dell'azione didattica il potere conoscitivo della immaginazione. Alla luce di tale premessa, il percorso di apprendimento dei saperi esige di essere strutturato in modo tale da mettere l'allievo nella condizione di farsi consapevole del rilievo assunto da tale funzione nella genesi delle conoscenze, non soltanto umanistiche, ma anche scientifiche<sup>15</sup>.

Studiando la legge di gravità, per esempio, l'allievo deve farsi consapevole che fu soltanto la fervida immaginazione di Leonardo che gli consentì di scoprire che una

<sup>14</sup> Cf. M. LIPMAN, *op. cit.*, p. 239 ss.

<sup>15</sup> Sul rilievo dell'irrazionalità nei processi conoscitivi, cf. E. MORIN, *L'identità umana*, tr. It, Raffaello Cortina, Milano 2002, p. 213 ss.

forza orientata a “tirare i corpi verso il basso” poteva essere utilizzata come “il punto di appoggio per farli muovere verso l’alto”. In questo senso, il rilievo didattico di questo processo si identifica nella sua capacità di ampliare le categorie interpretative dell’esperienza, affiancando alle categorie del reale lo sviluppo delle abilità mentali connesse al concepimento del *possibile*.

Il terzo principio cardine della visione pedagogica di don Bosco è la *religione*. In termini molto generali, essa esprime la capacità di concepire il mondo come *Creato*, generato da un *Creatore* e da *Questi* donato all’uomo. Per il Santo torinese il riferimento alla religione, al di là dell’esercizio delle pratiche confessionali, ha il compito di portare il ragazzo a scoprire la grandezza e il valore del mondo nel quale vive.

Sul piano dei processi didattici, il riferimento alla religione consente di chiarire un ulteriore segmento dei processi di apprendimento: il riferimento dei contenuti scientifici alle dimensioni di senso. L’adempimento di tale istanza trova il suo punto di ancoraggio della progettazione di percorsi didattici idonei a tematizzare i contenuti della scienza come oggetti dotati di valore e di senso. A questo riguardo, l’azione didattica ha il compito di promuovere presso l’allievo le abilità connesse al *pensiero valoriale*,<sup>16</sup> il quale si identifica con le funzioni che consentono al soggetto di concepire il rilievo che le conoscenze assumono per l’umanità in generale e, in termini più circoscritti, per la sua soggettività.

L’adempimento delle istanze appena descritte implica la strutturazione di compiti di apprendimento idonei a codificare i contenuti conoscitivi come segmenti di esperienza degni di attenzione e di cura. Nel campo della biologia, per esempio, il riferimento a tale principio implica che l’allievo, oltre ad apprendere la struttura costitutiva di una cellula, sia altresì sollecitato ad acquisire gli strumenti conoscitivi che gli consentono di concepire autonomamente quale sia il valore che la cellula riveste per l’uomo, quale sia il valore e il significato degli organismi composti da cellula, ecc.

Il riferimento al principio della religione (così come inteso da don Bosco) si traduce, dunque, in azioni formative che consentano al discente di concepire non soltanto i connotati dell’*oggetto in sé*, ma anche il rilievo che esso assume *per il Sé* e, più in generale, per la persona che lo deve apprendere.

Gli assi del sistema preventivo, dunque, non rappresentano soltanto principi educativi. Le loro premesse e la loro struttura circoscrivono un insieme di sollecitazioni intrinsecamente correlate all’elaborazione dell’intervento didattico. Essi si profilano, in questo senso, come criteri di riferimento finalizzati a promuovere l’insegnamento della scienza nella prospettiva dell’umanizzazione. Ed in questo senso concorrono a fare della scuola un luogo dove, oltre ad apprendere la conoscenza, sia effettivamente possibile formare cittadini buoni e capaci di confrontarsi produttivamente con le sfide del nostro tempo.

<sup>16</sup> Cf. M. LIPMAN, *op. cit.*, p. 283 ss.