CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli); Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno V
Numero 2
Dicembre 2016

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857542270
Issn: 2280-6865

© 2016 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383
Fax: +39 02 89403935

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi
Editorial
A 'Just Released' Classic: Reflections on the Centenary of *Democracy and Education* 7
Editoriale
Un classico come 'novità editoriale': riflessioni sul centenario di *Democracy and Education* 11

SYMPOSIUM
Can We Really Educate for Democracy?

Elisa Frauenfelder, Maura Striano
Introduzione 17

Maura Striano
The challenge of democratic education for educational research. An overview 29

Rosa Maria Calcaterra
Ri-descrivere la democrazia: un compito filosofico ed educativo 47

David Kennedy
La Scuola Nuova 67

Masamichi Ueno
Educazione democratica e riforma della scuola in Giappone nell'era della globalizzazione: coltivare la speranza nell'apprendimento al di là del cinismo 89

Stefano Oliverio
La democrazia come educazione e l'epoca della post-verità 107

ESSAYS – SAGGI

Lucia Ariemma
Un modello di educazione ambientale in età romana.
Lucrezio e Virgilio 129

Marinella Attinà, Paola Martino
Lo spazio pedagogico del 'come se'. Morfologia narrativa tra oralità e digitalità 145

Mario Gennari
Tommaso e lo sfondo gnoseologico del *De Magistro* 155

Claudio Melacarne
La ricerca educativa come indagine riflessiva. Logiche non lineari 171

Margherita Musello
Il difficile ingresso del metodo froebeliano in Italia.
Una corrispondenza tra Julie Salis Schwabe e Adelaide Pignatelli del Balzo principessa di Strongoli 189

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Antonio Cosentino
Striano, M., Oliverio, S., & Santarelli, M., (a cura di),
Nuovi usi di vecchi concetti, Milano: Mimesis, 2015 215

Maura Striano
Spadafora, G., *L'educazione per la democrazia*, Roma: Anicia, 2015 223

Educazione democratica e riforma della scuola in Giappone nell'era della globalizzazione: coltivare la speranza nell'apprendimento al di là del cinismo[*]

Masamichi Ueno[**]

Abstract

In this paper, I will present an innovative vision of the publicness of schools and democracy by focusing on the hope for learning and living in a way that transcends cynicism in the global era. Since the late 1990s, interest in the reconstruction of publicness in education has grown amid the move from post-World War II educational systems to globalized social and political contexts characterized by the overwhelming victory of neoliberalism. Japanese educational reform has put emphasis on the "zest for living" and has fostered marketization, liberalization, and deregulation. Students' cynicism about learning has been reinforced by social changes such as growing income inequality, sluggish labor markets, and social and family crises. In the global era, the ray of hope for learning and living consists in building educational democracy and enacting school reform based on innovative learning philosophy and methods.

Keywords**:** *school reform; publicness; John Dewey; hope for learning; democracy.*

Riassunto

Nel saggio si presenta un'innovativa visione del carattere pubblico della scuole e della democrazia, focalizzandosi sulla speranza nell'apprendimento e in un modo di vita che vada oltre il cinismo dell'era della globalizzazione. A partire dalla fine degli anni '90 del XX secolo l'interesse per la ricostruzione del 'pubblico' in educazione è cresciuta contestualmente al passaggio dai sistemi educativi del secondo dopoguerra a contesti sociali e politici caratterizzati dalla schiacciante vittoria del neoliberismo. Le riforme educative in Giappone hanno messo l'accento sul "gusto per la vita" e hanno favorito la mercatizzazione, liberalizzazione e deregolamentazione. Il disincanto degli studenti riguardo all'apprendimento è stato rinforzato da mutamenti sociali come la crescente ineguaglianza nel reddito, la fiacchezza dei mercati del lavoro e la crisi

* L'articolo è apparso in giapponese nel volume *Education for Democracy: Beyond Cynicism of Learning*, Tokyo; University of Tokyo Press, 2013 e anche nel *Journal of Humanities*, n. 21 (Daito Bunka University, marzo 2016). La presente traduzione, condotta su una versione inglese, è a cura di Stefano Oliverio.

** Daiko Bunta University (Giappone).

sociale e familiare. Nell'era globale, il raggio di speranza circa apprendimento e vita risiede nella costruzione di una democrazia educativa e nell'attuazione di una riforma scolastica basata su una filosofia dell'apprendimento e metodi innovativi.

***Parole-chiave*:** *riforma scolastica; pubblico; John Dewey; speranza nell'apprendimento; democrazia.*

1. Riforma della scuola e democrazia nell'era della globalizzazione

Dopo gli anni '80 del XX secolo, il filone *mainstream* della politica giapponese dell'educazione non è riuscito a ispirare speranza e prospettive di miglioramento per il sistema scolastico, poiché non perseguiva eguaglianza ed equità. Nelle nazioni economicamente avanzate, inclusi Giappone, Inghilterra e USA, i principî neoliberisti di riforma dell'educazione, che perorano liberalizzazione, *marketing* e deregolamentazione hanno conquistato il controllo delle scuole. Le scuole giapponesi sono state dichiarate in crisi, dato che dovevano fronteggiare fenomeni come bullismo, dispersione e declino delle conoscenze da parte degli studenti; si è affermato che la causa fondamentale risiedesse nell'idea di eguaglianza educativa, che condurrebbe a una dannosa uniformità. Il riconoscimento di questa crisi ha alimentato il passaggio dal modello di educazione come servizio sociale fornito dallo Stato a quella mercatizzazione neoliberista che ha introdotto la libera scelta e la competizione. La sfiducia nelle scuole e negli insegnanti si è accresciuta; il nichilismo e disincanto riguardo all'apprendimento sono aumentati considerevolmente. Si è segnalato che tanto l'interesse degli studenti a imparare, quanto la motivazione sono crollati. Inoltre, in sede di teoria pedagogica, le scuole e gli insegnanti sono stati incolpati di essere influenzati dalle idee postmoderne. Il *problem solving* come strategia di apprendimento è salito alla ribalta a partire dal 2000. I test PISA (Programme for International Student Assessment), sviluppati dall'OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), hanno aiutato a produrre un cambiamento nelle pratiche di apprendimento in Giappone. Benché gli educatori mirino a preparare gli studenti a partecipare pienamente alla contemporanea società della conoscenza, la crisi economica mondiale iniziata nel 2008 ha orientato l'attenzione verso il problema della povertà e delle diseguaglianze economiche. Al giorno d'oggi è necessario immaginare un modello alternativo di sistema scolastico democratico e di sfera pubblica, che dia agli studenti speranza e prospettive solide per il futuro.

Il sistema moderno di istruzione pubblica fu creato nel XIX secolo e fu basato sulla integrazione dello Stato-nazione e lo sviluppo del capitalismo, l'industrializzazione, l'urbanizzazione e un meccanismo centralizzato di governo. Dopo la fine della Seconda Guerra mondiale, il sistema educativo giapponese fu ricostruito in accordo col nuovo assetto costituzionale. Il Giappone conobbe una forte crescita economica, una perequazione del-

le opportunità educative e un'espansione del numero di studenti iscritti alle scuole superiori e all'Università. Tuttavia, svariati problemi sorsero nel corso degli anni '80, quando il numero degli studenti raggiunse il suo picco; a quel tempo gli ideali pedagogici moderni sembravano giungere a compimento. Il neoliberismo conquistava potere nella forma di una critica aperta all'educazione del dopoguerra e si insisteva sull'esigenza di una conversione dalla filosofia della perequazione educativa a quella della liberalizzazione. Oggi i cittadini pretendono la ricostruzione della sfera pubblica del sistema scolastico sulla base di principî democratici. I cambiamenti attuali, come il sorgere di una cultura basata sulla conoscenza, la diffusione dell'informazione, il multiculturalismo e l'ambientalismo, sono fenomeni mondiali. Nelle scuole la politica educativa sta procedendo non solo verso l'acquisizione di conoscenze fondamentali ma anche verso un modello di educazione basato sulla cittadinanza, che persegue un pensiero critico, creativo e fondato sull'indagine, la partecipazione sociale, la comunicazione etc.

È da notare che nell'era della globalizzazione i sistemi scolastici attivano processi di localizzazione. Benché la globalizzazione vada oltre ogni confine nazionale, essa promuove nel contempo sforzi di localizzazione, quali la decentralizzazione, la costruzione di *learning community* locali e lo *homeschooling*. I genitori ora esigono che le scuole siano impegnate non solo nel costruire una cittadinanza cosmopolitica a livello globale – raccomandando dialogo e deliberazione che superino i confini – ma anche che offrano un curricolo che si adatti ai bisogni e alle caratteristiche della comunità locale. Il disincanto riguardo l'apprendimento si è diffuso a causa dei cambiamenti sociali, che hanno investito la condizione dei bambini, ed è stato enormemente influenzato dall'espansione delle diseguaglianze economiche, dall'aumento della povertà, dalla riduzione del mercato del lavoro e dall'incremento dei divorzi.

La scuola è, perciò, chiamata ora a funzionare come un sostituto della casa, un luogo di cura attraverso l'apprendimento. Le scuole stanno diventano spazi di reciprocità, connessi con altri spazi della vita degli studenti. La sfera pubblica delle scuole è sempre più collegata alla sfera dell'intimità, nella quale sono implicate anche la comunità locale e le case di cura.

Perciò la situazione delle scuole nel XXI secolo è influenzata da un panorama politico differente rispetto al passato, che si muove fra globalizzazione e localizzazione. In questo contributo prenderò in considerazione una visione innovativa della sfera pubblica e della democrazia nella scuola, al fine di promuovere una speranza nell'apprendimento che vada oltre il cinismo imperante.

2. Neoliberismo e riforma scolastica dagli anni '80

La globalizzazione, che ha avuto luogo a partire dalla fine del XX secolo, ha evocato la necessità di riconoscere la sfera pubblica da un pun-

to di vista differente dall'idea convenzionale di un dominio fondato sullo Stato-nazione. La fine della Guerra Fredda nei tardi anni '80 ha avuto come risultato la schiacciante vittoria della democrazia liberale basata sul capitalismo di libero mercato. Nel XX secolo gli USA hanno realizzato lo sviluppo economico puntando sull'industria automobilistica, aereonautica ed elettronica e hanno funzionato da forza trainante della società internazionale. Ma a partire dagli anni '70 nei paesi occidentali le organizzazioni e istituzioni che assicuravano i servizi sociali sono stati sempre più ridimensionate a causa dell'espansione del *deficit* di bilancio e ciò ha portato, anche nella scuola, a incorporare i principî del *marketing*, della liberalizzazione e della privatizzazione. Anche negli Stati Uniti il declino dell'industria manifatturiera è stato considerevole e la crescita economica ha rallentato. Dagli anni '90 finanza, informazione e comunicazione sono diventate le industrie più influenti, che hanno guidato la spinta al capitalismo globale. Liberalizzazione, privatizzazione e deregolamentazione si diffondevano e si invocavano sempre più delle politiche neoliberiste.

Il neoliberismo – che ha rappresentato il fattore principale nelle riforme educative in Occidente – rispondeva a tale cambiamento nelle strutture industriali occorso a partire dagli anni '80. La liberalizzazione educativa e la deregolamentazione erano promosse, in quanto si perseguiva una riforma dei meccanismi di mercato che rendeva centrali la selezione e la competizione. In Giappone, il 'Provisional Council on Educational Reform', che ha operato dal 1984 al 1987, definì l'istruzione pubblica come "in seria crisi" ed esortò alla liberalizzazione, diversificazione e individualizzazione dei sistemi formativi formali. Nello stesso periodo, la violenza a scuola, l'educazione orientata al controllo, la delinquenza giovanile, il bullismo, la dispersione scolastica e la corsa ai test di ammissione divennero dei problemi sociali in Giappone. Le scuole e gli insegnanti erano criticati per la dispersione, violenza, uniformità e rigidità e anche accusati di dipendere eccessivamente da test standardizzati e da un orientamento allo studio finalizzato a incamerare una grande quantità di informazioni. Gli attacchi sistematici a scuole e insegnanti imperversavano e il bersaglio principale della critica divenne il sistema pubblico di educazione.

Colpisce che questi problemi occorsero quando il tasso di studenti delle scuole superiori aveva raggiunto il suo apice, andando oltre il 95%. Proprio quando l'ideale moderno di sistema scolastico sembrava essersi realizzato, erano sorte critiche e obiezioni contro scuole e docenti ed era cresciuta la sfiducia e l'insoddisfazione nei confronti della scuola. Le riforme neoliberiste sfruttarono questa situazione per re-immaginare il sistema pubblico di istruzione e il neoliberismo crebbe in influenza, quasi a compensare sfiducia e insoddisfazione. Il sistema educativo del dopoguerra era criticato per una presunta tendenza a favorire un egualitarismo formale e uniforme. Il modello di riforma neoliberista della scuola, basato sui principî del *marketing* e della deregolamentazione, divenne la forza dominante.

Si deve notare che le riforme neoliberiste degli anni '80 erano in sintonia coi tempi e corrispondevano alla prosperità goduta nel periodo postmo-

derno. Il neo-marxismo, il post-strutturalismo e la psicoanalisi, la semiologia, il decostruzionismo e il femminismo erano anche di moda al tempo. La teoria pedagogica includeva ampie discussioni su temi come la teoria della riproduzione sociale, la descolarizzazione, la ricerca storico-sociale, la psicoanalisi, la pedagogia critica, il curricolo nascosto etc; in questo dibattito trovarono ampia risonanza le idee di Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Philippe Ariès, Pierre Bourdieu, Louis Althusser, Ivan Illich, Alice Miller e altri. Accuse e critiche rispetto a problemi che si diceva fossero celati nel sistema scolastico moderno divennero ricorrenti nel dibattito accademico. Per esempio la teoria della società descolarizzante, sviluppata da Illich, criticava l'"istituzionalizzazione pedagogica" e il fatto che l'educazione fosse monopolizzata dalla scuola, e suscitò discussioni circa la possibilità di creare una "rete di apprendimento", che connettesse le persone con le risorse di cui avevano bisogno. Questa teoria spiega come realizzare un sistema scolastico che funzioni in quanto "settore dell'apprendimento vitale", che estende le sue radici alla vita al di fuori della sfera dell'educazione formale (cfr. Illich, 1970).

L'idea di una dicotomia fra sistema scolastico e il resto della vita è elaborata anche dal filosofo tedesco Jürgen Habermas, secondo il quale i "mondi-della-vita" privati sono colonizzati dai "sistemi" che pervadono la vita moderna. Habermas pensa alla società civile come composta di mondi-della-vita, che agiscono autonomamente all'interno dello Stato e del mercato. Essi includono chiese, circoli culturali, associazioni accademiche, *media*, organizzazioni sportive e movimenti civili (cfr. Habermas, 1990). L'argomentazione secondo cui i mondi-di-vita 'si trasferiscano' a istituzioni esterne come le scuole segue l'idea che la società civile si ritaglia autonomia a partire dai convenzionali settori statuali ed economici. La trasformazione in un mondo globalizzato, che si è realizzata a partire dalla fine della Guerra Fredda, favorì la tendenza a esaltare una società civile libera e nuovi movimenti sociali che eccedevano i confini dell'ambito nazionale. La società civile globale ha avuto grande attenzione per tematiche quali la cittadinanza, l'ambiente, la diffusione dell'informazione, l'intesa internazionale, l'etnicità e il genere. Le riforme educative dominanti dopo gli anni '80 criticarono il sistema centralizzato di istruzione pubblica e lo riorganizzarono sulla base di un'importazione della mercatizzazione neoliberista all'interno dell'ambito nazionale. È importante notare che la riforma neoliberista non era in antitesi alle teorie di Illich e Habermas, nella misura in cui queste criticavano il sistema scolastico moderno e insistevano sulla necessità di costruire una società civile al di fuori del sistema organizzato. Il movimento per la creazione di scuole libere e alternative non era un'eccezione. Dovendo fronteggiare le correnti critiche alle scuole per i fenomeni di bullismo, dispersione scolastica, corsa ai test di ammissione e orientamento a uno studio finalizzato a incamerare una grande quantità di informazioni, si coltivava l'auspicio fortissimo di identificare un'area in cui vivere e apprendere al di fuori del sistema scolastico convenzionale. Inoltre, si aveva un disperato bisogno di sostegno al disagio psichico: si

introdussero sistemi per la consulenza pedagogica e servizi di *counselling* all'interno delle scuole.

Negli stadi iniziali dell'implementazione delle sue idee, il neoliberismo tese a rimuovere gli impedimenti per una società civile fondata sul mercato e ad attivare spazi di vita liberi e individuali. Mercato e società civile erano quindi approssimativamente abbinati. In altre parole, gli argomenti contro ciò che si considerava una società civile non patriottica e anti-economica erano associati con i principî che stavano dietro alle riforme neoliberiste per ridurre le competenze dello Stato e liberalizzare il sistema scolastico nazionale. Il sistema scolastico del secondo dopoguerra fu al contempo smontato e ricreato al fine di promuovere la sua estensione e innovazione in una società civile fondata sul mercato, che stava sbocciando. Sul piano della politica educativa queste tendenze supportarono le idee di selezione e competizione nella scuola ed ebbero come risultato la giustificazione della liberalizzazione, mercatizzazione e deregolamentazione della cultura accademica. Mentre esprimeva, indirettamente, sfiducia e insoddisfazione per il sistema scolastico moderno, il neoliberismo dimostrava potere in quanto provocava attese di una società civile libera.

3. Trasformazione delle pratiche di apprendimento e della scuola

3.1 Il neoliberismo e il "gusto per la vita": la crescita del disincanto circa l'apprendimento

Le caratteristiche del neoliberismo hanno avuto un forte impatto sulla riforma dei curricoli in Giappone. La revisione, nel 1989, delle *Linee guida per i corsi di studio* enfatizzò la "nuova concezione del successo accademico", che sottolineava gli interessi e le aree di curiosità degli studenti. Nel 1998 ci si faceva paladini del "gusto per la vita" nella "educazione Yutori" (ossia un'educazione rilassata, priva di pressioni). L'espressione "gusto per la vita" era adoperata per intendere "il fatto di scegliere e la capacità di esplorare un argomento in modo autonomo, di imparare in modo auto-diretto, di pensare in maniera indipendente, di formulare attivamente giudizi e, così, di risolvere i problemi in modo efficiente". Come parte di questa riforma si ebbe un tempo scolastico di 5 giorni a settimana, l'attuazione di una riduzione del 30% dei contenuti curricolari e l'introduzione del curricolo del "periodo di studio integrato".

È da segnalare come un orario scolastico portato a 5 giorni e le politiche di riduzione dei contenuti curricolari del 30% combaciano con la logica del neoliberismo, che circoscrive la funzione della scuola e ridimensiona le responsabilità statuali rispetto a pratiche e contenuti accademici. Benché queste riforme fossero spesso interpretate come esemplificazioni della "educazione Yutori", in realtà derivavano dal neoliberismo, che mirava alla privatizzazione e mercatizzazione delle scuole. Il punto di vista che so-

steneva il recupero della vita e dell'apprendimento all'interno della società civile, coincideva con l'idea di "gusto per la vita" e con le sue manifestazioni. Negli anni 2000, quando le politiche educative erano riviste per enfatizzare il "gusto per la vita" e l'"educazione Yutori", si promuovevano anche le riforme neoliberiste: si introducevano il principio della scelta scolastica e i test per valutare il successo accademico. Tali riforme spingevano nella direzione della decentralizzazione educativa, privatizzazione e deregolamentazione. Per loro natura queste riforme hanno ampliato l'ineguaglianza economica ed educativa, rendendo le scuole degli ambienti più competitivi.

Tuttavia, si vedevano come problemi la marcata flessione nella passione degli studenti per l'apprendimento e la loro perdita di interesse per il significato dello studio. I rapporti PISA del 2003 e 2006 (cfr. National Institute for Educational Policy Research, 2004, 2007) mostrarono che gli studenti giapponesi nel loro complesso avevano fra i punteggi più bassi nelle ricerche concernenti l'interesse per l'apprendimento della matematica, il gusto della lettura di libri di matematica e la consapevolezza che studiare scienza è importante, perché la disciplina è utile nella vita post-scolastica. È di un'assoluta ironia il fatto che, dopo la pubblicazione nel 1989 della "Nuova concezione dell'abilità accademica", un numero sempre crescente di studenti mostrasse una flessione nella motivazione e avvertisse una perdita di significato quanto all'imparare, benché le riforme educative enfatizzassero gli interessi degli studenti e i docenti cercassero di incoraggiare "il gusto per la vita" e la passione per l'apprendimento. Sono diminuiti gli atteggiamenti di speranza circa il vivere e l'imparare, e il disincanto circa l'educazione si andava espandendo. Mentre la riforma dell'"educazione Yutori" era accusata di causare un declino nel successo accademico e nella passione per l'imparare, si evitava sistematicamente di affrontare gli argomenti che incolpavano piuttosto il neoliberismo, ossia la filosofia che aveva condotto alle riforme dominanti dopo gli anni '90.

3.2 Apprendimento e scuola in una società basata sulla conoscenza: il paradosso del "gusto per la vita"

A partire dai tardi anni 2000, la riforma curricolare raggiunse il suo punto di svolta. Le *Linee guida per il corso di studio*, riviste nel 2008, ponevano l'accento sull'insegnamento del "gusto per la vita" in una "società basata sulla conoscenza". Nel 2008, benché l'idea di "gusto per la vita" fosse un'eredità di precedenti generazioni di pedagogisti, l'enfasi sulla "educazione Yutori" era completamente tramontata e si era trasformata in quella sull'esigenza di creare una "società basata sulla conoscenza". Quanto ai contenuti del percorso educativo, la riforma era indirizzata a privilegiare e implementare attività basate sul linguaggio, l'educazione scientifica e matematica, l'educazione morale, le attività che incoraggiano gli studenti a discutere le proprie esperienze e le lingue straniere. Per quel che concerne il successo accademico, si enfatizzavano: (1) l'acquisizione delle conoscenze e *skill* fondamentali; (2) l'acquisizione delle abilità di pensiero, giudizio

ed espressione necessarie per risolvere le questioni utilizzando conoscenze e *skill*; e (3) l'esigenza di incoraggiare la passione ad apprendere. Nelle scuole si diffusero concezioni su sistemi basati sul merito, come *problem-solving*, *communication skills* e capitale umano. Si è anche evidenziato come le recenti riforme siano state influenzate dalle idee dell'OECD, in particolare da quelle circa le competenze chiave elencate nella Definizione e Selezione delle Competenze (DeSeCo).

Tuttavia, mentre la globalizzazione e la società basata sulla conoscenza progrediscono, gli studenti sperimentano condizioni sociali che, potenzialmente, avranno serie ripercussioni sulla loro abilità di apprendere. Il primo fattore è la relazione fra educazione e mercato del lavoro. La conversione da una economia industriale a una della conoscenza ha accresciuto la domanda di lavoro intellettuale qualificato (*skilled*) e ridotto quella di lavoro manuale. Il numero dei lavoratori impegnati nell'industria manifatturiera è diminuito dopo gli anni '70. Gli anni '90 hanno testimoniato un incremento dei lavoratori nel campo dell'ingegneria e dei colletti bianchi intellettualmente qualificati (*skilled*), per esempio avvocati, contabili, consulenti manageriali, progettisti, esperti di tecnologie dell'informazione, professionisti della cura e assistenti sociali. Il numero più elevato di lavoratori si trova nel settore dei servizi. Tuttavia, la percentuale di impiegati *part-time*, a tempo determinato e a progetto, sta aumentando, sotto l'influenza dei cambiamenti del mercato del lavoro e di un'economia fiacca.

Il secondo fattore che influenza l'apprendimento studentesco è l'aumento dell'ineguaglianza sociale e le crescenti differenze economiche. Nel 2006 il tasso di povertà relativa del Giappone era del 15,3% e il tasso di povertà fra i bambini del 14,2%. Questo fattore ha un grande impatto sugli ambienti di apprendimento dei bambini. Nell'era dell'alta crescita economica, ci si attendeva mobilità sociale grazie a un accesso sempre maggiore della popolazione all'istruzione superiore. Nella fase di flessione dell'economia, tuttavia, è diventato difficile sognare il successo e l'ascesa di ceto conquistati in virtù dell'educazione formale. Nell'attuale situazione, in cui povertà e differenze economiche si sono diffuse e si osservano bassi tassi di natalità, longevità e diminuzione della popolazione, siamo di fronte ai limiti e alla fine del modello della crescita economica. In questa società instabile e fluida, le prospettive future degli studenti sono incerte. Questa è la ragione per la quale osserviamo sempre meno sentimenti di motivazione a ottenere voti alti negli esami estremamente competitivi di ammissione alla scuola e la perdita di interesse a procedere con gli studi. Col diffondersi dell'ineguaglianza sociale e con il fatto che i meccanismi competitivi di mercato hanno permeato tutti gli aspetti della società, si è aggravata la perdita di significato dell'apprendimento.

Il terzo fattore che influenza l'apprendimento degli studenti è la crisi che assedia la famiglia. Benché la casa dovrebbe essere il luogo dei valori di intimità e fornire riparo, amore e fondamentali relazioni di attaccamento, sta diventando difficile per le famiglie contemporanee adempiere a tali funzioni di stabilità. Il numero di divorzi e di famiglie monoparentali sta

aumentando. In molte case, i membri della famiglia sperimentano disordini psichici, violenza domestica, disadattamento e disturbi di panico. In classe i bambini sperimentano gli effetti del divorzio, dei genitori non sposati, del secondo matrimonio dei genitori, degli abusi, della situazione di genitori che usufruiscono dell'assistenza sociale, della condizione di genitori affetti da depressione o che hanno tentato il suicidio. La casa, a lungo considerata da molti lo spazio primario di intimità e conforto, è in crisi. Le condizioni sociali e istituzionali che circondano l'apprendimento e la vita sono state corrose e il disincanto rispetto all'apprendimento sta avanzando fra i bambini, man mano che le difficili situazioni di vita si diffondono.

Nel periodo in cui furono promosse politiche educative per meglio preparare gli studenti come cittadini della nostra società basata sulla conoscenza, si misero in pratica le idee neoliberiste. Nel processo di riduzione della rete di sicurezza sociale e di erosione della stabilità nelle vite dei giovani, un esagerato livello di responsabilità fu caricato sulle spalle degli individui. Si debbono citare le teorie circa la "privatizzazione del rischio" (Beck, 1986), la "modernità liquida" (Bauman, 2000) e il "potere della nuda vita" (Agamben, 1995). Persino rischi ed elementi di instabilità inerenti alla più ampia società è probabile vengano considerati in capo all'ambito della responsabilità individuale. Il neoliberismo, che reputa le classifiche e la competizione fonti di rivitalizzazione dell'economia, è stato collegato funzionalmente con la riforma educativa.

Nel 2009, l'ascesa al governo del Partito Democratico del Giappone ha condotto a nuove politiche come l'istituzione del sussidio per l'infanzia e della gratuità dell'istruzione nelle scuole superiori pubbliche. Mentre si diffondeva la povertà e si sviluppava il dibattito sull'ineguaglianza economica, il neoliberismo continuava, però, a non essere soggetto a critiche e si manteneva l'accoppiamento delle idee neoliberiste a quelle della società civile. Pratiche come la scuola aperta il sabato, il dopo-scuola, il volontariato nelle scuole e le scuole di comunità si propagavano. Nel 2012, il Partito Liberal-Democratico vinse le elezioni e tornò al governo. Una delle priorità maggiori era quella di ristrutturare il sistema educativo. Così ci fu un movimento verso un'agire congiunto di Stato, mercato e società civile invece di azioni separate dei tre attori in quanto settori indipendenti.

Il neoliberismo ha promosso le riforme che enfatizzano il "gusto per la vita" e specificano che dovrebbe essere prodotto secondo la volontà e le capacità degli studenti. Tuttavia, si è dimostrato inefficiente nel progettare assetti istituzionali che affrontino le condizioni sociali ed economiche. La diffusione del disincanto rispetto all'imparare è pensato nei termini di un fallimento individuale, come una mancanza di responsabilità individuale. L'attenzione alle dimensioni sociali e ai cambiamenti nelle case, nelle scuole e nel mercato del lavoro, è fioca. Secondo questi parametri, l'idea di un'educazione basata sul gusto per la vita è paradossale. Perorare "il gusto per la vita" non solo funge da compensazione per l'erosione degli ambienti di apprendimento provocata dalla implementazione dei principî neoliberisti, ma contribuisce a provocare ulteriori riforme basate su detti principi, in

quanto contengono elementi che avvalorano le nozioni del *marketing* e della liberalizzazione educativa.

4. Progettare la democrazia e la riforma della scuola

4.1 La democrazia come forma di vita

In questa sezione esplorerò come le idee di riforma accademica e democrazia possano incoraggiare la speranza fra gli studenti e innalzare, nella contemporanea era globale, prospettive di vita e apprendimento che vadano oltre il cinismo. Benché il neoliberismo sia stata l'ideologia dominante nella riforma scolastica contemporanea, dobbiamo ricostruire la relazione fra società e sistema educativo, riassestando le relazioni fra lo Stato, il mercato e la democrazia.

Su questo punto la teoria di John Dewey sull'educazione pubblica è illuminante. Egli sviluppò una idea di riforma della scuola fondata sui principî della democrazia e del pubblico. Secondo lui, la democrazia non è una specifica forma politica, ma è da considerarsi come "un modo di vita associata". Benché vi sia una interpretazione diffusa fra gli studiosi, secondo cui la filosofia pubblica di Dewey combacia con le teorie di Habermas, che insiste sulle relazioni fra mondi-della-vita e sistemi sociali, la dicotomia tra sistema sociale e mondi-della-vita non è rintracciabile negli scritti di Dewey. Il 'pubblico' è definito, dal punto di vista funzionale, come ciò che organizza l'azione sociale e media fra vita, sistemi sociali e spazio di azione, sulla base delle relazioni interattive e dialogiche della sfera pubblica. È importante comprendere che, nella concezione deweyana, la democrazia non è un'entità fissa, ma è un processo continuo in cui ricostruisce, riscopre, reinvestiga e ricrea se stessa. In questo senso, la relazione fra democrazia ed educazione è reciproca e interattiva; la democrazia diviene un principio educativo e la base delle politiche educative. La pratica democratica, nella quale le persone agiscono intellettualmente e sviluppano un modo di vita, è intimamente connessa con la costruzione di un sistema politico, sociale e istituzionale che comprende l'educazione.

Esplorare la democrazia come forma di vita, induce a preoccuparsi di come creare un sistema scolastico in cui tutti i bambini prendano parte a processi di apprendimento di alta qualità e in cui siano garantite a tutti sicure e pari opportunità educative. Dewey tentò di colmare la differenza fra eguaglianza e libertà. Nella sua visione, la libertà e l'eguaglianza non dovrebbero essere considerate in maniera astratta e formale, ma intese in modo attivo e concreto. In altre parole, libertà ed eguaglianza convivono funzionalmente e interattivamente. Per esempio, Dewey riteneva indispensabile che a tutti i bambini fossero garantite libere ed eguali opportunità educative durante la Grande Depressione (1929–1939). Invocò misure per eliminare il divario economico e per introdurre sistemi di ridistribuzione della ricchezza, di sostegno economico e sociale per i bambini e la pere-

quazione delle scuole in termini di qualità dell'educazione e delle risorse allocate (cfr. Ueno, 2010).

Quando Barack Obama divenne presidente degli Stati Uniti nel 2008, si trovò ad affrontare un'analoga depressione economica su scala globale. Benché la società statunitense dovesse fronteggiare molte difficoltà nelle relazioni fra razze, religioni, classi, generi e portatori di linguaggi differenti, l'appello di Obama al cambiamento e l'esortazione all'"audacia della speranza" esercitò una grande attrazione sull'opinione pubblica e ne indirizzò l'attenzione verso la realizzazione di una società più forte. Queste idee ottennero un vasto sostegno perché coincidevano con le esigenze di una situazione sociale in cui molte persone erano esauste per la guerra al terrorismo e la crisi economica. L'Amministrazione Obama rafforzò le idee neoliberiste negli Stati Uniti. Si realizzò il più grande investimento nelle politiche educative della storia degli USA, il *Race to the Top*, che implementava meccanismi di mercato, incoraggiava la competizione fra gli stati introducendo ulteriori test standardizzati e sostenendo le *charter school*, l'*accountability* e la valutazione dei docenti.

È estremamente importante che nuove preoccupazioni siano sorte circa la realizzazione dell'eguaglianza nel sistema educativo. Richard Wilkinson e Kate Pickett (2009) sostengono l'idea di "società eguali" come alternativa a quella di "crescita economica". Investigando i problemi sociali riguardo la salute fisica, quella mentale, l'abuso di droghe, l'educazione, il carcere, l'obesità, la mobilità sociale, la violenza, le gravidanze nel periodo adolescenziale e il benessere infantile, giungono alla conclusione che le più ampie differenze di reddito creano problemi maggiori. L'ineguaglianza dei poveri riduce non solo la loro qualità di vita ma quella di tutti e, quindi, gli autori illustrano "perché le società eguali funzionano quasi sempre meglio" (Wilkinson & Pickett, 2009). Paul Krugman (2008) afferma che è falso opporre "eguaglianza di esiti" a "eguaglianza di opportunità", secondo lui il governo dovrebbe giocare un grande ruolo nel creare "pari opportunità" creando "eguali esiti".

Nello stesso periodo, in Giappone, sono state condotte ricerche che mirano a trovare modi per conseguire l'eguaglianza nel sistema scolastico. Takehiko Kariya (2008: 5-16) asserisce che le caratteristiche del sistema educativo giapponese dipendono in misura elevata, negli anni recenti, dall'economia delle famiglie perché i *budget* destinati all'educazione sono bassi paragonati al PIL e le spese delle famiglie sono abbastanza alte. Kariya sottolinea il bisogno di ridurre il gap economico nell'ambiente familiare per rendere possibile una "competizione equa". Anche Teruyuki Hirota (2004: 91-92) sostiene la necessità di un "accesso equo alle risorse" (economiche e sociali) per "eguali opportunità educative". Esprime la convinzione che si debbano implementare politiche per migliorare le condizioni nelle scuole con bassi livelli di successo accademico, e per supportare gli studenti con difficoltà educative, economiche e personali etc.

Per migliorare il sistema pubblico in Giappone, e altrove, è necessario pensare a "eguaglianza di esiti' ed "eguaglianza di opportunità" come

complementari: l'eguaglianza non dovrebbe essere definita da idee di uniformità e omogeneità. Tale concezione connota una visione innovativa di una società democratica ed eguale, che è in contrasto con l'idea della società civile portata avanti negli anni '90, e cioè l'idea della libertà dei mondi-della-vita indipendenti dallo Stato e dal mercato.

I mondi-della-vita sono concepiti come composti dello spazio di vita al di fuori dei sistemi istituzionali. Questa idea si armonizza con quella neoliberista che, a partire dagli anni '90, ha invocato la liberalizzazione e deregolamentazione del sistema scolastico nazionale. Tuttavia, democrazia ed educazione sul fondamento dell'eguaglianza alimentano modi di vita associata, stabilendo ponti fra la vita quotidiana e i sistemi sociali, promuovendo l'eliminazione delle ineguaglianze economiche e costruendo pratiche di eguaglianza all'interno delle scuole. Gli ideali di democrazia ed educazione basata sull'eguaglianza assicurano la partecipazione degli studenti a processi di apprendimento di alta qualità e orientano la riforma scolastica verso approcci di apprendimento collaborativo. La possibilità di ravvivare la speranza nell'apprendimento e nella vita nell'era globale dipende dal fatto di delineare una visione innovativa della scuola e dell'apprendimento democratici.

4.2 Una visione democratica di scuola e apprendimento

Com'è possibile plasmare e implementare una scuola e apprendimento democratici? Come possiamo attrezzarci per offrire una scuola che dia agli studenti la speranza nella vita e nell'apprendimento? Prenderò in considerazione questo punto da cinque prospettive.

La prima prospettiva riguarda le strategie per connettere la speranza nell'apprendimento al carattere pubblico delle scuole. Questa prospettiva si interessa alla democrazia come modo di vita associato, in cui le persone vivono insieme nella nostra società fluida e incerta. Ispirandosi alla filosofia di Dewey, Chris Higgins (2011) considera la distinzione fra "definizioni formalistiche e funzionali (o sostanziali) di scuola pubblica" e accentua "la forma verbale, più attiva, del termine 'pubblico'" in luogo della forma sostantivale, sottolineando le abilità di *problem-solving* dei cittadini. Secondo Higgins, l'interpretazione attiva e funzionale del concetto di pubblico è una fonte fondamentale per generare speranza in questa epoca educativa. Tale interpretazione è sorretta dalla metafora dell'"abbandonare i porti sicuri" sviluppata da Dennis Carlson. La sua metafora della traversata nega che modi di pensiero comodi ma fissi producano altro che esclusione e ineguaglianza. La "speranza" è associata con "la credenza che le persone non hanno bisogno di accettare il mondo così com'è, ma possono ricostruirlo secondo una visione di un mondo socialmente giusto" (Carlson, 2002: 50). La speranza riposta nell'apprendimento è collegata a un modo di vita che realizza e ricostruisce una società più forte nel nostro mondo fluido e incerto e, quindi, è riferita alla creazione della democrazia.

La seconda prospettiva consiste nella costruzione di processi di apprendimento come pratica interattiva, dialogica e collaborativa e nella promozione della partecipazione degli studenti a processi di apprendimento di alta qualità. Il progetto condotto dal Dewey Center presso l'Università di Colonia intende sviluppare un "costruttivismo interattivo", che combina il pragmatismo di Dewey con il socio-costruttivismo. Questa nuova prospettiva teorica sostiene l'esigenza di costruire l'interazione fra i soggetti che apprendono e l'ambiente, inclusi conoscenze, idee, altre persone, abiti comportamentali e sistemi e di perseguire modi di indagine sperimentali, funzionali e collaborativi (Reich, 2008a, 2008b). I soggetti acquisiranno una visione ampliata e diversificata del mondo, divenendo soggetti attivi e partecipi, che costruiscono il mondo in modo collaborativo e interattivo (Reich, 2009: 62-64).

L'importanza di incoraggiare l'apprendimento dialogico e interattivo sta crescendo molto ai nostri giorni. Nella didattica si sta verificando un passaggio dalla ripetizione e riproduzione della conoscenza a modalità di apprendimento attivo, collaborativo e fondato sul *problem solving*. Questo nuovo *focus* intende operare in favore di processi di apprendimento basati su qualità, progettazione e comunicazione, piuttosto che su quantità, efficienza e velocità della conoscenza. Si ricostruisce il curricolo in maniera sintetica, relazionale e trasversale rispetto alle discipline esistenti. Si incoraggia una decisa apertura dell'ambiente-classe, per includere la casa, il laboratorio, le comunità locali, le aziende e la società in generale.

La terza prospettiva implica l'accento sull'arte come componente fondamentale dell'apprendimento. Dewey colse l'idea che l'arte fosse un modo di vita basato sulla democrazia e su una sfera pubblica. Infatti, interpreta l'arte come non isolata dall'esperienza e dalla vita della comunità ma come un 'modo di vita associata' in cui le persone si incontrano con altre e costruiscono una vita comune in maniera interattiva e immaginativa. Percorsi di apprendimento in arte sono connessi alla creazione di una base attiva di vita culturale e sociale di tipo democratico. Sono processi di apprendimento creati e ricreati, che migliorano la qualità estetica e l'immaginazione. Vivacizzano e 'mettono in moto' le discipline, connettendo i soggetti che apprendono ai livelli più profondi di esse. L'arte dona significato, concretezza e chiarezza all'esperienza di apprendimento e crea la concezione di un modo di vita che incorpora la collaborazione (Dewey, 1934). Maxine Greene (2000) sostiene che l'arte conduce al cambiamento sociale per il fatto che l'immaginazione genera significato e riscatta la voce dal silenzio.

La quarta prospettiva prevede la ricostruzione di relazioni di intimità nelle scuole, re-inserendo la dimensione della cura nella pratica dell'apprendimento. La nota concezione di Jane Roland Martin (1992), la *schoolhome*, suggerisce che le scuole dovrebbero accrescere, fra gli studenti, l'esperienza del sentirsi affini e del fare reciprocamente affidamento l'uno sull'altro, come anche il senso di sicurezza, in un contesto di collasso – su scala sociale – delle relazioni familiari stabili. Michael Katz *et al.*(1999) hanno sviluppato i concetti di giustizia e democrazia basati sulla cura, in-

tendendo per cura le relazioni che implicano la connessione fra la persona che si prende cura e quella che la riceve e un certo livello di reciprocità. Per Nel Noddings (1992) la pratica della cura contribuisce ai cambiamenti nelle scuole e nelle nostre società. Anche Dewey (1927: 368) sosteneva che la democrazia inizia a casa. È significativa questa evidenziazione che l'idea di democrazia, che sorregge l'educazione pubblica, prenda l'abbrivio dalla dimensione di intimità della casa. La natura pubblica della scuola è strettamente connessa con quella di intimità in cui gli studenti sono al contempo coloro che danno e ricevono cura.

La quinta prospettiva concerne la promozione dell'apprendimento e della scuola sulla base di un ideale di 'comunità democratica'. Dewey criticava lo Stato burocratico e il regime di *laissez-faire* del liberismo mercatista durante la Grande Depressione ed ebbe un grande ruolo nel portare innanzi progetti di riforma scolastica centrati sulla nozione di 'comunità democratica'. La democrazia non è un'idea fissa e deterministica, bensì deve essere continuamente ricostruita, ricreata e riscoperta. In questo senso democrazia ed educazione sono in una relazione reciproca e biunivoca. L'ideale democratico concepisce il 'pubblico' non come sostantivo ma come verbo. L'idea di 'comunità democratica' è portata innanzi da Kenneth Strike (2010) il quale ritiene che la crisi educativa dei nostri giorni consista nell'alienazione dei bambini dalla comunità. Per questo si fa paladino del "paradigma della comunità" al posto del "paradigma degli standard" o del "paradigma della scelta", che costituiscono le ideologie dominanti delle moderne politiche scolastiche. Egli sostiene pratiche educative in scuole di piccole dimensioni, all'interno del paradigma della comunità, da concretizzare secondo le 4 C, ossia coerenza, coesione, cura e connessione. La comunità democratica è quindi congegnata come alternativa alle idee neoliberiste di riforma educativa.

5. Riforma scolastica e coltivazione della speranza

La riorganizzazione dell'educazione pubblica, al fine di incorporare i principî democratici, sta accelerando la riforma educativa muovendo dalla concezione del pubblico dei secoli XIX e XX, concentrata sulla sua interazione con lo Stato, a quella del XXI secolo basata su globalizzazione e localizzazione. Il mondo negli anni '10 del XXI secolo si trova a fronteggiare nuovi problemi, come la crisi dell'euro, le rivoluzioni arabe, l'emergere di paesi a sviluppo economico recente come *players* economici sul mercato globale e le trasformazioni economiche e sociali dei paesi dell'Estremo Oriente. Le problematiche attuali si verificano in una sfera transnazionale, una volta che i confini dello Stato-nazione sono stati superati. Tali problematiche includono la crisi economica ed energetica, il riscaldamento globale, l'assistenza sanitaria, la mancanza di cibo, la proliferazione delle armi nucleari e le questioni ambientali. Ciononostante, la società globale ha spinto nella direzione della decentralizzazione e gli sforzi di riforma

hanno mirato a una localizzazione della sovranità. Si è attivata anche una localizzazione delle pratiche di cura nelle case e nelle comunità. Lo Stato nazionale è una cornice troppo angusta per risolvere problemi che coinvolgono dimensioni come la situazione politica attuale, l'ambiente, le tecnologie informatiche, i trattamenti medici, la povertà, disastri e controversie, che eccedono i suoi confini. Ma è anche troppo vasta per trattare questioni regionali, che concernono le pratiche legate alla dimensione domestica e comunitaria. Per questo motivo si devono costruire sistemi alternativi, su fondamenti democratici.

Le politiche educative dopo gli anni '90 furono indirizzate all'implementazione delle dottrine del neoliberismo, che sostenevano la liberalizzazione educativa e l'assunzione dei principî del *marketing*. Nelle scuole giapponesi l'ideale fondamentale fu quello di risvegliare negli studenti il "gusto per la vita" e si pose l'accento sulla libertà individuale e sulla responsabilità personale. La società civile e i principî del neoliberismo si trovarono a essere sostanzialmente abbinati. Seguendo la tendenza della globalizzazione e localizzazione, l'orientamento neoliberista basato sul mercato giunse a costituire la cornice dominante di politica educativa. Tuttavia, si diffuse il disincanto fra gli studenti circa l'importanza dell'apprendimento perché le riforme neoliberiste promosse dal sistema istituzionale avevano portato al deterioramento delle condizioni di vita dei bambini.

È estremamente importante creare una nuova visione delle scuole fondata su democrazia e dimensione pubblica. Tale visione diventerà la chiave per perseguire politiche educative che assicurino la partecipazione degli studenti ai processi di apprendimento e rilancino il significato e il valore delle scuole. Poiché per il successo nel mondo moderno si richiede una conoscenza altamente avanzata e complessa, che attraversa le frontiere nazionali, gli studenti debbono sviluppare abiti di pensiero creativo e basato sull'indagine, apprendere la partecipazione sociale e le abilità comunicative nella scuola, piuttosto che essere sottoposti a un semplice trasferimento e acquisizione di conoscenze. Inoltre, le attività dialogiche e comunicative sono necessarie per andare oltre le barriere di razza, religione, linguaggio, costumi, classe sociale e genere. Si possono trovare risposte per le politiche educative e per l'avanzamento della democrazia nella nostra era globale, re-interpretando la relazione fra mondi-della-vita e sistemi sociali, fra libertà e eguaglianza, fra Stato e mercato. Agli studenti si debbono insegnare i principî della democrazia come un modo di vivere insieme in armonia. La democrazia, quale base delle politiche dell'educazione, assicura la partecipazione di tutti i bambini a processi di apprendimento di alta qualità ed è connessa con la costruzione di un mondo migliore, eliminando le diseguaglianze economiche e la realizzazione di un modo di vita eguale e libero. Per quel che concerne i processi di apprendimento, ingenerare una speranza che vada oltre il cinismo esigerà la ricostruzione delle politiche dell'educazione sulla base degli ideali della democrazia e del pubblico.

Bibliografia

Agamben, G. (1995), *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*, Torino: Giulio Einaudi Editore.

Bauman, Z. (2000), *Liquid Modernity*, Cambridge, U.K.: Polity Press.

Beck, U. (1986), *Risikogesellshaft auf dem Weg in eine anderne Moderne*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Carlson, D. (2002), *Leaving Safe Harbors: Toward a New Progressivism in American Education and Public Life*, New York: Routledge Falmer.

Dewey, J. (1927), *The Public and Its Problems*, in *The Later Works of John Dewey*, vol. 2, edited by J.A. Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1984, pp. 235-371.

Id. (1934), *Art as Experience*, in *The Later Works of John Dewey,* vol. 10, edited by J.A. Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1987.

Greene, M. (2000), *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*, San Francisco: Jossey-Bass.

Habermas, J. (1990), *Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Higgins, C. (2011), "What Makes a Public School Public? A Framework for Evaluating the Civic Substance of Schooling", *Educational Theory*, vol. 61, n. 4, pp.365-380.

Hirota, T. (2004), *Education*, Tokyo: Iwanami Shoten.

Illich, I. (1970), *Deschooling Society*, New York: Harper & Row.

Kariya, T. (2008), *Gap Society and Educational Reform*, Tokyo: Iwanami Shoten.

Katz, M.S., Noddings, N., & Strike, K.A. (1999), *Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education*, New York: Teachers College Press.

Krugman, P. (2008), *The Conscience of a Liberal: Reclaiming America From the Right*, London: Allen Lane.

Martin, J.R. (1992), *The Schoolhome: Rethinking Schools for Changing Families*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

National Institute for Educational Policy Research (2004), *Knowledge and Skill for Life 2: OECD Assessment of Student Academic Achievement (PISA), 2003*, Tokyo: Gyosei.

Id. (2007), *Knowledge and Skill for Life 3: OECD Assessment of Student Academic Achievement (PISA) 2006*, Tokyo: Gyosei.

Noddings, N. (1992), *The Challenge to Care in Schools*, New York: Teachers College Press.

Reich, K. (2008a), *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*, Weinheim; Basel: Belz Verlag

Ead. (2008b). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*, Weinheim; Basel: Belz Verlag.

Ead. (2009), "Constructivism: Diversity of Approaches and Connections with Pragmatism", in L.A. Hickman, S. Neubert, & K. Reich (eds.), *John Dewey Between Pragmatism & Constructivism*, New York: Fordham University Press, pp. 39-64.

Strike, K.A. (2010), *Small Schools and Strong Communities: A Third Way of School Reform*, New York: Teachers College Press.
Ueno, M. (2010), *The Publicness of Schools and Democracy: Toward John Dewey's Theory of Aesthetic Experience*, Tokyo: The University of Tokyo Press.
Wilkinson, R., & Pickett, K. (2009), *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Do Better*, London: Allen Lane.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2016
da Booksfactory – Szczecin (Polonia)