

Democracy and Education di John Dewey Ricostruire l'educazione per ricostruire la democrazia

Democracy and Education by John Dewey
Rebuilding education to rebuild democracy

di Giuseppe Spadafora

Abstract

In questo saggio l'autore cerca di leggere analiticamente il fondamentale volume Democrazia e educazione (1916) di John Dewey, a cento anni dalla sua pubblicazione, mettendo in rilievo la centralità di questo testo nel pensiero complessivo del filosofo americano. Infatti, è proprio in questo testo che Dewey focalizza il significato fondamentale della sua ricerca: la ricostruzione educativa per ricostruire il significato della democrazia.

Parole chiave:

democrazia, educazione, ricostruzione educativa

In this essay the author tries to read in an analytical way the fundamental John Dewey's book, Democracy and Education, (1916), one hundred years after its publication. He highlights the centrality of this book in Dewey's thought. In fact, in Democracy and Education Dewey analyzes the focal meaning of his research: the educational reconstruction as a fundamental pre-supposition to reconstruct the meaning of the democracy.

Keywords:

democracy, education, educational reconstruction

***Democracy and Education* di John Dewey. Ricostruire l'educazione per ricostruire la democrazia**

Nel centenario delle celebrazioni di *Democracy and Education* di John Dewey (1916-2016) c'è stato un rinnovato interesse nei confronti della riflessione deweyana per comprenderne il significato all'interno delle tendenze della ricerca teorica contemporanea (Spadafora, 2016)¹.

Come ho già rilevato in altri scritti, è fondamentale distinguere con chiarezza la ricostruzione del pensiero di Dewey in base all'edizione critica che potrebbe definire la sua specifica contestualizzazione storica dall'uso che spesso è stato fatto del suo pensiero, soprattutto per diffondere i valori della democrazia e della scuola democratica nella società globale contemporanea².

Il testo *Democracy and Education* del 1916, in questa prospettiva culturale, deve essere letto non come un libro pedagogico, ma come una svolta decisiva per le scelte future del filosofo americano, come si può evincere da alcune riflessioni contenute nella sua breve autobiografia del 1930³. *Democracy and Education*, infatti, è pubblicato subito dopo la seconda edizione ampliata di *The School and Society* del 1915 e dopo la pubblicazione di *How We Think* del 1910, considerato uno studio di logica, utilizzato anche per la formazione degli insegnanti, ma soprattutto è coevo agli scritti del 1916 sull'intelligenza creativa e sui saggi di logica sperimentale che, nel loro insieme, preludono al testo del 1920, *Reconstruction in Philosophy*⁴.

Inoltre, il libro del filosofo americano è da inquadrare nello specifico periodo storico, prima dell'intervento militare degli Stati Uniti nel primo conflitto mondiale, di cui il filosofo americano fu un convinto assertore, e nel momento storico specifico in cui gli Stati Uniti, dopo il primo conflitto mondiale, si aprono in modo abbastanza chiaro alla dimensione globale della politica e del mercato capitalistico internazionale.

In questo testo si evidenzia il legame centrale nel pensiero deweyano tra la filosofia, l'educazione e la democrazia. *Democracy and Education*, infatti, che

1 Come espressione complessiva del dibattito internazionale sulla interpretazione del pensiero deweyano cfr. Garrison, Hickman, Ikeda, 2014.

2 Cfr. per l'analisi dell'edizione critica deweyana, Boydston, 1970 e, per quanto concerne il rapporto tra la interpretazione della filosofia deweyana americana e europea, Hickman, Spadafora (eds.), 2009.

3 Cfr. J. Dewey (1984), *From Absolutism to Experimentalism* (1930), in Id., *The Later Works, 1925-1953*, vol. 5, Carbondale, Southern Illinois University Press, pp. 147-160.

4 Cfr. J. Dewey (1982), *Reconstruction in Philosophy* (1920), in Id., *The Middle Works, 1899-1924*, vol. 12, Carbondale, Southern Illinois University Press, pp. 77-202. Interessante la cura del volume in italiano con la traduzione motivata di "Reconstruction" in "Rifare". Cfr. J. Dewey (1998), *Rifare la filosofia* (1920), ed. it. a cura di A. Massarenti, Roma, Donzelli.

appare come un manuale, (alla fine di ogni capitolo è presente un piccolo riassunto) presenta una struttura di carattere teoretico significativa influenzata dagli avvenimenti più rilevanti di quel periodo, dalla presidenza di Woodrow Wilson, nel progetto di una “Società delle Nazioni” e nelle polemiche che Dewey, favorevole all’intervento armato a difesa dei principi della democrazia, ebbe con uno dei suoi discepoli prediletti Randolph Bourne⁵.

Le varie introduzioni, quella per così dire classica di Sidney Hook al testo dell’edizione critica e quelle all’edizione italiana di Alberto Granese e Carlo Sini del 1992 e del 2004, estremamente significative, a mio avviso non analizzano in modo specifico l’impianto sistematico dell’opera e la considerano o un momento di riflessione deweyana sulla democrazia nelle sue varie dimensioni, o un aspetto importante ma non centrale della filosofia di John Dewey⁶.

In realtà l’impianto complessivo di *Democracy and Education* è da valutare nell’ambito dello sviluppo del pensiero di John Dewey, come una messa a punto teoretica del percorso filosofico e psicologico precedente e come un’apertura alle scelte politiche e teoretiche successive. I presupposti precedenti si possono rinvenire nei testi *Soul and Body* del 1886 and *The Ethics of Democracy* del 1888, *The Reflex Arc Concept in Psychology* del 1896, in cui il giovane filosofo analizza la continuità corpo-mente, la centralità dell’individuo come espressione della democrazia e, soprattutto, il senso dell’adattamento contestuale dell’individuo nella sua situazione specifica e nel suo ambiente di vita. Queste tre problematiche costituiscono le tematiche del giovane Dewey (Cfr. Pezzano, 2011) e si sviluppano nella sua scelta educativa, che avviene proprio in quegli anni fondamentalmente con i testi *My Pedagogic Creed* del 1897 e *The School and Society* del 1899.

Attraverso lo snodarsi di diversi altri saggi di carattere pedagogico, ma anche studi di logica e di riflessione politica il testo *Democracy and Education* chiarisce il nesso filosofia-educazione-democrazia e prelude al tema centrale della filosofia deweyana della ricostruzione filosofica che ha nel testo del 1920, pubblicato quattro anni più tardi, *Reconstruction in Philosophy* la sua più specifica legittimazione. Il testo è, quindi, l’espressione più completa nel pensiero deweyano di una ricostruzione educativa per ripensare e ricostruire la democrazia.

5 Cfr. R.B. Westbrook (1991), *John Dewey and American Democracy*, Ithaca, NY, Cornell University Press. Trad. italiana e introduzione a cura di T. Pezzano (2011), Roma, Armando, pp. 196-201.

6 Cfr. J. Dewey (1980), *Democracy and Education* (1916), in Id., *The Middle Works, 1899-1924*, vol. 9, *Introduction* by Sidney Hook, Carbondale, Southern Illinois University Press, pp. IX-XXIV. Cfr. anche S. Hook (1995), *John Dewey. An Intellectual Portrait* (1939), *Introduction* by R. Rorty, Amherst, NY, Prometheus Books. Edizione italiana: trad. Enzo Enriques Agnoletti, Paolo Paduano, Firenze, La Nuova Italia, *Introduzione* di Alberto Granese (1992), Milano, Sansoni, con *Introduzione* di Carlo Sini (2004).

1. La ricostruzione educativa

Per comprendere il senso complessivo di *Democracy and Education* è necessario focalizzare le dimensioni filosofiche, educative e politiche che ne emergono. I primi sette capitoli del testo, in effetti, rappresentano i vari modi di intendere l'educazione, i significati profondi del concetto di educazione che inevitabilmente non sono propedeutici ma, di fatto, fondano il processo democratico. L'educazione è "una necessità della vita", "una funzione sociale", "una direzione", "una crescita" e, in modo complessivo, "una ricostruzione". Questi termini rappresentano il modo di essere dell'educazione nelle specifiche situazioni educative e dimostrano la centralità della dimensione educativa nel pensiero deweyano (*Democracy and Education*, p. 5).

L'incipit del volume è chiaro. L'educazione è una "necessità della vita", nel senso che rappresenta un processo di continuo auto-rinnovamento ed è, di conseguenza, un fenomeno naturale, al pari del mangiare, del bere e del riprodursi. Essa si sviluppa attraverso la trasmissione e la comunicazione di valori da una generazione all'altra (Ivi, p. 7). Il secondo significato dell'educazione, collegato al precedente, è quello della "funzione sociale". Ciò significa che l'individuo, adattandosi continuamente all'ambiente, diventa sempre più specifico alle sue situazioni di vita e sempre più diverso e caratterizzato nei confronti degli altri individui, così come era stato intuito dal filosofo nel testo del 1896 sull'Arco Riflesso (Ivi, pp. 15-16)⁷.

Mentre l'individuo si sta adattando all'ambiente, egli rappresenta una parte di una dimensione sociale più complessiva, che è formata dalle tradizioni pregresse e dalla costante azione di scambio che egli sviluppa nel suo ambiente sociale. La scuola, in questa prospettiva, è ritenuta un ambiente speciale che coordina la famiglia, la scuola e la società nel suo complesso culturale e politico. Una funzione sociale senza una specifica direzione non ha senso. La "direzione" è il terzo modo di intendere l'educazione ed è, probabilmente, il modo più complesso di concepire l'educazione, in quanto pone con chiarezza il problema dei valori verso cui necessariamente bisogna tendere per essere educati. È questo un problema che Dewey affronta e definisce con maggiore chiarezza in *Experience and Education* del 1938, ma che ha proprio nel concetto di "direzione" un antecedente fondamentale nel senso che egli riafferma che l'educazione non può costituirsi senza uno stretto legame con la tematica dei valori.

Anzi, è proprio il collegamento tra l'educazione e il problema dei valori che costituisce il nodo centrale del rapporto tra l'educazione e la democrazia. Il quarto modo di intendere l'educazione è la "crescita". La "crescita" viene intesa, per quanto concerne l'attività dell'individuo nell'ambiente, in un duplice senso: biologico-ontologico e intenzionale.

7 Complessivamente, per comprendere l'influenza di Darwin sul pensiero deweyano, bisogna considerare come lo stesso filosofo esamina la questione in un saggio del 1910, cfr. J. Dewey (2007), *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought* (1910), Edited by L.A. Hickman, with an Introduction by D. Browing, Carbondale, Southern Illinois University Press.

Il crescere è inteso come un progressivo tendere verso la realizzazione di qualcosa ed è da studiare nella logica della *progressive era*, che rappresenta uno dei momenti fondamentali della storia degli Stati Uniti specialmente per quanto concerne il passaggio tra Otto e Novecento fino alla scelta dell'entrata in guerra nel primo conflitto mondiale (*Democracy and Education*, pp. 46-47).

La sintesi dei quattro significati dell'educazione è definita dal concetto di educazione come "ricostruzione". Questo termine, fondamentale per la filosofia del pensatore americano, che di lì a poco rielaborerà organicamente in relazione alla filosofia (soprattutto in *Reconstruction in Philosophy* del '20), significa che l'educazione deve ripensare e ricostruire il rapporto individuo-ambiente.

Il problema teorico che si pone all'interno del discorso che Dewey intende sviluppare nel testo è che l'educazione necessariamente può "ricostruire" il tema centrale della ricerca filosofica. Nel concetto di Arco Riflesso l'idea di Dewey è quella di stabilire il principio della continuità e non della meccanicità, secondo la reinterpretazione cartesiana di William James del rapporto individuo ambiente.

L'individuo, sviluppandosi nella situazione specifica, si trasforma e si differenzia nel tempo e nello spazio. Ma come si può realizzare concretamente l'azione dell'individuo nella realtà? Questo è un problema che si sviluppa nell'intero testo e parte proprio dal concetto di "ricostruzione" educativa. È l'educazione come processo ricostruttivo che determina il senso della presenza dell'individuo nella realtà e, soprattutto, la sua possibilità di trovare un equilibrio tra le gratificazioni e le frustrazioni, tra l'incapacità di progredire e la emancipazione della personalità umana nella sua complessità.

2. L'efficienza sociale condizione della democrazia come *way of life*

Il legame profondo tra l'educazione e la dimensione politica avviene in modo chiaro. Se l'educazione è un fenomeno naturale, attraverso la "ricostruzione" educativa del rapporto individuo-ambiente essa determina la necessità della democrazia che non può essere considerata soltanto un sistema politico e istituzionale, ma deve essere fondamentalmente un modo di vivere dell'individuo che sviluppa la sua vita nella situazione specifica in cui vive.

In questo senso, riprendendo l'idea già sviluppata nel testo giovanile *The Ethics of Democracy* del 1888, la teoria deweyana sulla democrazia è lo sviluppo dell'attività dell'individuo che evidenzia le sue potenzialità inespresse e che è consapevole dei limiti della sua azione etica e formativa⁸.

In questa prospettiva culturale Dewey analizza i tre paradigmi della tradizione culturale occidentale da cui è partito: la tradizione platonica della filosofia dell'educazione, l'ideale individualistico del XVIII secolo, l'ideale

8 Cfr. J. Dewey (1969), *The Ethics of Democracy* (1888), in Id., *The Early Works, 1882-1898*, vol. 1: 1882-1888, Carbondale, Southern Illinois University Press, pp. 227-252.

nazionale e sociale del XIX secolo (*Democracy and Education*, pp. 94-101). L'ideale platonico dell'educazione definisce una società statica governata dalla classe aristocratica. Dewey sostiene che questa dimensione di ideale statico esprime necessariamente una classe aristocratica che governa la società. L'ideale individualistico nel XVIII secolo è espressione di un individuo astratto e isolato dalla società in cui vive. Il terzo paradigma dell'ideale nazionale e sociale è rappresentato dalla filosofia tedesca che teorizza lo sviluppo dell'individuo solo nello stato etico. In questo senso, lo stato etico assorbe l'individuo nella dimensione più ampia dello stato.

Questi tre paradigmi, in effetti, non colgono il problema centrale della democrazia, e cioè che per potere realizzare un paradigma democratico bisogna incrociare le possibilità dello sviluppo dell'individuo con le dimensioni relazionali di ogni individuo con l'altro.

La concezione dell'individuo, che si adatta progressivamente all'ambiente, è espressione della sua capacità di liberare la sua attività nel mondo indipendentemente da quelli che sono i condizionamenti politici e culturali. *La democrazia non è la democrazia di una forma di governo, ma è indipendente dall'azione politica*, in quanto è la libera espressione dell'individualità nello sviluppo di se stessa e, soprattutto, nella relazione con gli altri (Ivi, pp. 104-105).

L'educazione è espressione della liberazione dell'individualità in relazione alle infinite possibilità di valori verso cui l'attività umana può tendere. Il problema teorico che Dewey pone è decisivo per la costruzione futura del suo pragmatismo-strumentalismo. La libertà dell'individuo è espressione della sua potenziale disposizione a sviluppare la sua interiorità per realizzare a livello formativo se stesso e entrare in relazione con gli altri, secondo il principio del diritto alla felicità, definito dalla tradizione costituzionalistica e giuridica degli Stati Uniti.

Nel capitolo IX il concetto di individuo, che è il fondamento dell'azione legata alla costruzione della libertà, è chiarito dal filosofo americano. Riferendosi, infatti, all'*Emilio* di Rousseau Dewey critica l'impostazione del filosofo ginevrino sullo sviluppo naturale. Il metodo rousseauiano ignora che lo sviluppo educativo è condizionato da norme e regole etiche e educative; di conseguenza non può svilupparsi autonomamente.

Quello che Dewey intende dimostrare è che la teoria rousseauiana esprime la sua importanza quando il filosofo ginevrino si riferisce al concetto di "temperamento differenziato" di ogni individuo. Il filosofo americano vede, in effetti, in questo specifico aspetto della riflessione pedagogica di Rousseau il collegamento con il concetto di unicità e irripetibilità dell'individuo nella situazione specifica (Ivi, p. 122). In altri termini, partendo da questa premessa, Dewey fa riferimento ad uno scienziato dell'epoca in una nota a piè di pagina (Ivi, p. 123)⁹ e teorizza il concetto di "efficienza sociale", che rappresenta uno dei cardini della sua teorizzazione sulla democrazia.

9 Il riferimento è a Donaldson, *The Growth of Brain*, p. 357. Il testo è di Henry Herbert Donaldson (1857-1938).

L'efficienza sociale è la possibilità dell'individuo di sviluppare pienamente le sue potenzialità inespresse (embedded powers), ma anche di comprendere il limite etico e culturale del suo sviluppo potenziale all'interno delle regole etiche e normative della società.

L'efficienza sociale, in altri termini, risulta determinante per comprendere il significato della democrazia come “a way of life”, in quanto chiarisce il ruolo dell'individuo e del suo continuo adattamento all'ambiente. L'individuo, nel momento in cui si rapporta all'ambiente, si trova dinanzi a numerosi dualismi: mente-corpo, pensiero-materia, interesse-disciplina, conseguenze della divisione cartesiana mente-corpo, in rapporto alla quale Dewey analizza il concetto di Arco Riflesso. Ogni dualismo non è dicotomico, ma è espressione di una continuità tra il pensiero e la realtà all'interno della complessità dell'esperienza, che diventa sempre di più il punto di maggiore approfondimento della teoria gnoseologica deweyana, come è dimostrato, soprattutto, dalla seconda edizione del 1929 di *Experience and Nature* (Cfr. Spadafora, 2015, pp. 42-52; Fairfield, 2009).

In effetti, l'efficienza sociale rappresenta dal punto di vista politico l'antecedente più significativo del concetto di esperienza, come continua ricerca dell'equilibrio nella situazione esperienziale tra le gratificazioni e le frustrazioni dell'individuo, tra lo slancio che lo caratterizza nella progettazione della sua vita e, nello stesso tempo, la coscienza del limite alle sue attività e alle sue aspirazioni.

Proprio per questo Dewey vede nella centralità della cultura e, quindi, della scuola e dell'educazione l'approfondimento e l'orientamento della vita dell'individuo, di cui la democrazia diventa il patrimonio culturale più significativo.

3. L'educazione come equilibrio e integrazione tra i dualismi

Lo sviluppo dell'opera deweyana, sia pure nella sua complessità, evidenzia la centralità del suo interesse per l'educazione che diventa il nucleo centrale della sua riflessione, soprattutto attraverso il concetto di “efficienza sociale” che aiuta a chiarire il senso complessivo dell'approccio deweyano al pragmatismo-strumentalismo. L'interesse per la scelta educativa rappresenta *a fortiori* la spasmodica ricerca di trovare un punto di equilibrio tra l'idealismo e il realismo. Proprio per questo, già in *Democracy and Education* Dewey si riferisce al metodo dell'intelligenza che, in effetti, già si evidenzia nel concetto di Arco Riflesso e si svilupperà successivamente in quello di indagine e di transazione.

Il metodo dell'intelligenza procede per tentativi ed errori e rappresenta il modo come l'individuo progressivamente si adatta all'ambiente e come interviene nella realtà con gli strumenti, i “tools”, per risolvere i problemi della vita e, in senso più ampio, per trasformare la realtà sociale e politica.

Questo metodo è proposto in modo chiaro nel testo attraverso vari stadi:

- a. il dubbio per una situazione incompleta;
- b. la previsione congetturale per gli eventi futuri;
- c. un attento esame per ogni possibile considerazione delle conseguenze dell'azione;
- d. un adattamento dell'individuo alla situazione specifica, e un'azione pianificata per correggere e meglio definire i problemi (Spadafora, 2015, pp. 157-158).

L'educazione è fondamentale proprio perché permette al filosofo di proporre un superamento delle varie forme di dualismo che egli analizza in *Democracy and Education*: interesse e disciplina, metodo e contenuto, gioco e lavoro, lavoro e tempo libero, studi intellettuali e studi pratici, naturalismo e umanismo¹⁰.

I vari dualismi tentano di raggiungere un loro equilibrio nel processo educativo proprio perché i dualismi, per come li intende Dewey, devono essere letti come l'espressione della continuità che si manifesta soprattutto nella soluzione dei problemi che di volta in volta si presentano. Il metodo dell'intelligenza trova nell'educazione e nella scuola il senso complessivo della sua sperimentazione.

L'adattamento dell'individuo nella situazione specifica trova nella scuola, per come è concepito nel pensiero di Dewey, il suo luogo di sperimentazione più significativo e costituisce il problema centrale della filosofia, dell'educazione e della democrazia. In *Democracy and Education*, il modello di scuola si chiarisce in quanto Dewey lo sviluppa basandosi su tre discipline: la geografia, la storia, le scienze¹¹.

La geografia esprime un insegnamento che aiuta l'individuo a comprendere la sua dimensione ecologica e rappresenta, in un certo senso, lo studio preparatorio alle questioni ambientali; la storia esprime il significato della relazione tra il passato, il presente e il futuro nella configurazione delle categorie logiche; la scienza deve trasformare l'esperienza da ciò che è empirico e, di conseguenza, deve prevedere le conseguenze delle azioni umane¹².

Rispetto alla scuola-laboratorio di cui Dewey esplicitamente parla in *The School and Society*, il modello di scuola che si costruisce all'interno di questo

10 In particolare, sono fondamentali I capp. XXI, *Physical and Social Studies: Naturalism and Humanism*, e XXIII, *Vocational aspects of Education*, in quanto risultano i più efficaci nel proporre una specifica "ibridazione" dei dualismi in relazione alla formazione dell'individuo.

11 Cfr. capp. XVI, *The Significance of Geography and History* e XVII, *Science in the Course of Study*. È significativo che, dopo l'esplicitazione del curriculum, il capitolo XVIII analizzi i valori educativi, *Educational Values*.

12 "Geography, of course, has its educative influence in a counterpart connection of natural facts with social events and their consequences" (Ivi, p. 219). "Recourse to the primitive may furnish the fundamental elements of the present situation in immensely simplified form" (Ivi, p. 223). "Science taking effect in human activity has broken down physical barriers which formerly separated men; it has immensely widened the area of intercourse" (Ivi, p. 232).

specifico curriculum vuole sperimentare l'idea che ogni atto umano è educativo in quanto legato ad una esperienza significativa che può dare valore alla vita umana.

L'educazione nella scuola, dunque, dovrebbe far sviluppare i valori che si determinano progressivamente e non dovrebbero essere isolati l'uno dall'altro, proprio per costruire una integrata esperienza "riflessiva" e significativa al tempo stesso. La scuola è per il filosofo americano il luogo in cui si sperimenta la possibilità di far raggiungere un equilibrio ai vari dualismi della vita umana integrati ed equilibrati dall'educazione.

Il metodo dell'intelligenza dovrebbe garantire un giusto equilibrio tra i dualismi, un rapporto che si stabilisce solo attraverso l'educazione. Nel cap. XXII dell'opera *The Individual and the World*, è evidente che il problema educativo si lega in modo organico alla costruzione dell'attività umana che gestisce i problemi nella situazione specifica in cui vive, in quanto, proprio in questo capitolo, Dewey fa notare come l'epistemologia tradizionale ha condotto alla identificazione della mente con l'io e la concezione dell'io come qualcosa di autosufficiente. L'individuo della modernità ha sempre tentato di definire la sua centralità, in quanto la trasformazione del mondo rimane l'unica alternativa alla liberazione dal dogma della verità e dalle imposizioni dei dogmi religiosi.

Ecco perché è necessaria una "ricostruzione" educativa che dia senso all'attività dell'individuo nella realtà. Ma la "ricostruzione" deve essere considerata come una affermazione di una soggettività dell'individuo all'interno della situazione in cui vive e lavora. Il metodo dell'intelligenza aiuta, quindi, l'individuo ad adattarsi continuamente all'ambiente proprio per definire e risolvere i problemi.

Proprio per questo il modello di scuola ipotizzato in *Democracy and Education* afferma due principi fondamentali: riafferma il principio che la formazione dell'individuo deve svolgersi all'interno del suo ambiente di vita, deve essere guidata dalla scienza, dalla tecnologia e dai valori storico-sociali e si fonda sul principio che solo l'educazione può ricostruire il processo dello sviluppo e dell'attività umana, in quanto riesce a dare una soluzione ai dualismi che derivano dalla "great division" fatti-valori, rappresentata dalle contrapposizioni educative che si esprimono nella scuola e nella vita sociale.

I dualismi tra l'interesse e la disciplina, il gioco e il lavoro, il metodo e il contenuto non rappresentano solo opportunità per "ibridazioni feconde", secondo l'idea abbozzata da Piaget, ma non sviluppata in modo completo dal punto di vista epistemologico (Piaget, 1972). L'educazione ricostruisce il rapporto dell'individuo con il mondo, in quanto cerca di cogliere attraverso l'indagine e la transazione la possibilità di individuare nella situazione individuo-ambiente e, di conseguenza, nella teoria dell'esperienza il significato profondo della vita dell'individuo nella natura e nella società.

I tre capitoli conclusivi dell'opera rappresentano un'ulteriore apertura problematica per sviluppare questa complessa questione che rappresenterà una costante del suo pensiero.

4. La ricostruzione dell'educazione e l'attualità del pensiero deweyano

Negli ultimi tre capitoli del testo ci si trova dinanzi alla chiara individuazione del rapporto filosofia-educazione-democrazia come il senso della complessiva filosofia deweyana, per cui l'affermazione dello stesso filosofo americano secondo cui questo testo esprime la più completa chiarificazione della sua filosofia è fondata. Da una parte l'individuo sviluppa le sue potenzialità per gestire e risolvere i problemi nella situazione in cui vive. Dall'altra, ogni individuo varia e limita la sua attività in relazione agli altri individui. Proprio per questo l'individuo rivela la sua unicità e particolarità e la sua "way of life", la sua forma di vita democratica.

L'affermazione deweyana secondo cui "la filosofia è una teoria generale dell'educazione" deve essere letta in questa prospettiva: la filosofia deve risolvere i problemi umani e solo attraverso l'educazione può ricostruire il senso della partecipazione dell'individuo nel mondo. "Se siamo disponibili a concepire l'educazione come il processo di formare disposizioni fondamentali, intellettuali e emotive, verso la natura e gli altri individui, la filosofia può essere anche definita come una teoria generale dell'educazione" (*Democracy and Education*, p. 338). In altri termini, la filosofia ha senso solo se riesce a risolvere i problemi all'interno di una soggettività nelle situazioni specifiche e contestualizzate della sua vita.

Nei due capitoli finali, il XXV e il XXVI, la tematica filosofica è organicamente legata all'educazione che rappresenta lo strumento di chiarificazione della conoscenza e della morale. In questo senso i dualismi centrali tra il razionalismo e l'empirismo, tra l'universale e il particolare, ma specialmente tra la teoria e la pratica sono integrati dalle dimensioni educative della cultura. Nell'ultimo capitolo Dewey chiarisce la sua riflessione sul rapporto tra individualità e socialità. Per sfuggire ad una concezione utilitaristica e edonistica della morale, in particolare, egli afferma che si deve trovare un equilibrio tra lo sviluppo interiore della coscienza individuale e il rapporto con gli altri, in una dimensione intersoggettiva. *L'educazione determina questo sviluppo possibile dell'individualità in relazione all'alterità e ciò pone il discorso sulla necessità della ricostruzione educativa del rapporto individuo-mondo come condizione della democrazia.* Ricostruire educativamente il rapporto individuo-mondo significa proporre il senso della democrazia come sviluppo dell'individuo, ma anche condizione per costruire il senso della società che significa progettare e determinare ogni forma di relazione intersoggettiva e sociale¹³.

Democracy and Education, quindi, è un'opera che ci fa comprendere la complessità della filosofia di John Dewey e ne svela il suo percorso relativamente alla sua filosofia giovanile e alle sue scelte successive. Il testo evidenzia il nodo

13 "In other words, knowledge is a perception of those connections of an object which determine its applicability in a given situation" (Ivi, p. 350). "As a matter of fact, morals are as broad as acts which concern our relationships with others" (Ivi, p. 367).

centrale del complesso e atipico pragmatismo-strumentalismo del filosofo americano: non si può studiare il pensiero deweyano isolando la sua “ricostruzione” della filosofia dalla sua teorizzazione educativa e dalla riflessione sulla democrazia.

Anzi, la ricostruzione educativa è preminente rispetto alla dimensione filosofica e politica. Un altro aspetto fondamentale che emerge nel testo deweyano è che la sua concezione della democrazia, non considerata come forma di governo ma come “way of life”, si lega strettamente all’educazione che rappresenta, come è esplicitamente richiamato nel primo capitolo del testo (*Education as Necessity of Life*), un fenomeno naturale.

In questa prospettiva, la chiave di lettura del testo è il concetto di efficienza sociale che, come ho già fatto rilevare, evidenzia il senso della formazione della soggettività, ma nello stesso tempo chiarisce che lo sviluppo della soggettività dell’individuo è significativo solo a condizione che egli abbia coscienza del limite della sua azione nel mondo.

L’individuo, unico e irripetibile, deve sviluppare le sue potenzialità all’interno delle norme e delle regole sociali e, soprattutto, all’interno della democrazia che è da considerare l’unica esperienza autenticamente educativa, come chiarirà in seguito John Dewey in *Experience and Education* del 1938 (pp. 39-42). Alla luce di queste riflessioni complessive, vorrei proporre alcune considerazioni sull’eredità pedagogica e culturale che il testo deweyano lascia al dibattito culturale contemporaneo, proprio per evidenziare alcune riflessioni sull’attualità del pensiero deweyano.

Il senso complessivo di *Democracy and Education* è la centralità della educazione che ricostruisce il rapporto dell’individuo con il mondo e dà, quindi, senso e significato alla dimensione della democrazia. L’idea secondo cui la “filosofia è una teoria generale dell’educazione” si incrocia con la tesi che lo sviluppo di ogni potenzialità inespressa degli individui deve adattarsi all’ambiente e deve necessariamente relazionarsi agli altri. *La democrazia educativa è determinata proprio dallo sviluppo individuale psicologico, educativo e etico dell’individuo, ma lo sviluppo dell’individuo ha senso solo se egli vive in associazione con gli altri e costruisce insieme agli altri i suoi valori di riferimento.* Proprio per questo, ritengo che il segno profondo della attualità del pensiero di John Dewey è la sua riflessione educativa sul tema della soggettività dell’individuo nella democrazia.

Il tema della soggettività nella filosofia deweyana è centrale per comprendere il significato della teoria pragmatistica del filosofo americano nella complessità del rapporto tra il soggetto e l’oggetto. In questo senso, come ho già cercato di dimostrare in altra sede, il tema della soggettività in Dewey era già stato affrontato in modo chiaro dai due esegeti più noti del pensiero deweyano negli ultimi due decenni: Richard Rorty e Larry Hickman¹⁴.

14 In particolare cfr. L.A. Hickman (2001), *Philosophical Tools for Technological Culture. Putting Pragmatism to Work*, Bloomington, Indiana University Press e R. Rorty (1983), *Philosophy and the Mirror of Nature*, Oxford, Blackwell.

Secondo Rorty, che affronta la questione in diversi testi della sua produzione, Wittgenstein, Heidegger e Dewey rappresentano i massimi filosofi del secolo scorso poiché hanno tentato di dare un significato complessivo e di rifondare la filosofia secondo percorsi autonomi e differenziati, seppure convergenti verso una revisione del concetto di filosofia ripensata in un'accezione "postmoderna".

Secondo questa interpretazione, esplicitata in modo chiaro nel suo testo *Philosophy and the Mirror of Nature*, Wittgenstein tentò di costruire una "nuova teoria della rappresentazione" che non aveva nulla a che fare con il mentalismo; Heidegger cercò di fondare categorie filosofiche che andassero oltre la tradizione cartesiana; Dewey si preoccupò di dare una "versione naturalizzata" della concezione hegeliana della storia.

I tre filosofi, secondo questa interpretazione, hanno cercato di dimostrare che la nozione di conoscenza come "accurata rappresentazione", resa intelligibile attraverso una teoria generale della rappresentazione di ispirazione cartesiana, doveva essere abbandonata. Queste tre filosofie non hanno, di fatto, proposto "teorie della conoscenza" o "filosofie della mente", ma hanno messo da parte ("set aside") e non argomentato contro ("argue against") il metodo tradizionale della filosofia cartesiano-kantiana (Rorty, 1983, pp. 3-13).

I filosofi che hanno dubbi riguardo alla epistemologia tradizionale costruiscono una filosofia della conversazione che tende a ritrovare il significato della verità proprio nella continua costruzione e nel dialogo e, quindi, nella possibile condivisione di valori. Ma come si può sviluppare una filosofia edificante che superi la tradizionale epistemologia? *Secondo Rorty tutto ciò può avvenire solo se la filosofia ammette la "priorità" della democrazia rispetto alla filosofia stessa.*

La democrazia costituisce una vera priorità rispetto alla filosofia e questo è merito – anche se Rorty si rifà a molti altri autori come ad esempio Rawls, Davidson e i comunitaristi – del contributo deweyano alla filosofia e all'educazione. L'aspetto interessante, proposto in questo particolare contesto dall'interpretazione rortyana, è la considerazione della democrazia come "esperimento" non compiuto e, quindi, come una "filosofia senza specchi" (Ivi, pp. 357-388 ma anche Rorty, 1982).

In questo senso la filosofia della soggettività in Dewey, una soggettività debole secondo Rorty, trova i suoi spazi solo se la democrazia la orienta. Ma, è abbastanza evidente che il soggetto, in questo modo, subisce la democrazia e, quindi, non può costruire o, meglio, ricostruire la democrazia, così come Dewey la teorizza in *Democracy and Education*.

Il secondo significativo momento interpretativo è rappresentato da Larry Hickman che considera la filosofia deweyana, espressione di una "tecnologia pragmatica", riferita ad una dimensione poetica che "rovescerebbe" l'interpretazione tradizionale della filosofia aristotelica, pur mantenendo il problema di una nuova "ricostruzione" filosofica esistente proprio nel legame teorizzazione-azione-applicazione concreta.

Nei due testi di Hickman presi in considerazione (Hickman, Spadafora, 2009, cap. I; cfr. in particolare Hickman, *Postmodernism*. In Hickman, 2007) il

concetto di tecnologia non deve essere solo considerato, in senso antiheideggeriano, la metafora di una umanizzazione della scienza fondamentale per comprendere l'azione umana nel mondo, ma anche e soprattutto un legame profondo tra la scienza, la tecnologia e la costruzione di una società democratica seguendo un complesso intreccio tra la tradizione illuministica e la costruzione idealistica e utopistica della democrazia.

Ma l'aspetto più significativo della ricerca di Hickman è la tesi secondo cui la filosofia deweyana capovolge, per così dire, l'impostazione complessiva del pensiero aristotelico. In questo approccio filosofico la tecnologia è intesa nell'accezione filosofica della *téchne* come capacità di costruire strumenti e manufatti immateriali e materiali per trasformare la specifica situazione della soggettività.

In questa prospettiva, la filosofia di Dewey è interpretata come *una filosofia poietica*, considerata nella classificazione aristotelica subordinata alla filosofia pratica e alla filosofia teoretica, una filosofia che ha tentato di "rovesciare" il senso della filosofia soggettivistica idealistica aprendosi alle problematiche sociali.

La poieticità non è soltanto una filosofia del lavoro umano e artigianale gerarchicamente subordinato al potere dominante caratterizzato dalle scienze teoretiche e pratiche, ma è espressione dell'azione dell'artigiano che sviluppa praticamente il prodotto del suo lavoro, non sottoposto alla scienza teorica e pratica. In questo senso la poieticità è il nucleo stesso del filosofare, il significato stesso della "ricostruzione" filosofica deweyana secondo Hickman. L'attività umana è caratterizzata da "tools", "strumenti", "attrezzi", – ad esempio, il linguaggio è considerato da Dewey, nella interpretazione di Hickman, "the tool of the tools" lo strumento degli strumenti – e questi "tools" rappresenterebbero la possibilità del soggetto di incidere nell'ambiente (Cfr. Hickman, 1991 e 2000, con una presentazione di G. Spadafora).

Per Hickman Dewey è, in questo senso, il filosofo centrale del pensiero del Novecento per le sue naturali aperture alla costruzione della democrazia, dello sviluppo scientifico e tecnologico, ma non è un autore postmoderno. Anzi il suo concetto di verità dimostra una soggettività che non "decostruisce"; anzi appare fortemente radicata nella situazione specifica, impegnata come è a definire e fondare un equilibrio nella filosofia della soggettività tra il raggiungimento dei bisogni particolari, dell'utile e del piacere in modo specifico, e la tensione verso i valori universali e, in particolare, il valore universale della democrazia.

In effetti, il senso complessivo di *Democracy and Education* potrebbe andare oltre le due importanti interpretazioni, in questa sede richiamate in termini molto generali. La soggettività che emerge nell'intera opera deweyana, in effetti, è abbastanza diversa dalle interpretazioni di Rorty e di Hickman. La ricostruzione della soggettività che si adatta e agisce nel mondo attraverso i tools, gli strumenti mentali, linguistici, pratici e i manufatti artigianali e tecnologici ha un senso solo se l'educazione riesce a costruire un equilibrio tra la soggettività e l'oggettività, tra l'individuo e il suo ambiente di vita. L'educazione determina una soggettività che vive nella situazione specifica, co-

struisce i valori ed è progressivamente orientata verso il valore imprescindibile della democrazia. Solo la ricostruzione educativa può determinare il senso della soggettività nel pensiero deweyano, una soggettività che non subisce la democrazia, ma che la costruisce e non è solo “poietica”, ma è soprattutto creativa, estetica e religiosa in quanto si apre agli altri e al mondo attraverso la dimensione estetica e religiosa.

La ricostruzione educativa è, quindi, progressivamente fondata dall’esperienza, dall’indagine e dalla transazione e cioè dalle idee-chiave che hanno caratterizzato la complessiva ricerca deweyana, ma soprattutto chiarisce che senza democrazia non vi può essere una vita umana e non vi può essere la possibilità che l’individuo ricerchi il senso della vita e la sua possibile felicità.

Riferimenti bibliografici

- Bellatalla L. (1999). *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*. Pisa: ETS.
- Boydston J.A. (1970). *Guide to the Works of John Dewey*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1980). *Democracy and Education* (1916). In Id., *The Middle Works, 1899-1924*, vol. 9. *Introduction* by Sidney Hook. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1984). *From Absolutism to Experimentalism* (1930). In Id. *The Later Works, 1925-1953*, vol. 5. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1984). *Experience and Education* (1938). In Id. *The Later Works, 1925-1953*, vol. 13. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1982). *Reconstruction in Philosophy* (1920). In Id. *The Middle Works, 1899-1924*, vol. 12. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1998). *Rifare la filosofia* (1920). Ed. it. a cura di A. Massarenti. Roma: Donzelli.
- Dewey J. (1969). *The Ethics of Democracy* (1888). In Id. *The Early Works, 1882-1898*, vol. 1: 1882-1888. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (2007). *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought* (1910). Edited by L.A. Hickman, with an *Introduction* by D. Browning. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1972). *The Reflex Arc Concept in Psychology* (1896). In Id. *The Early Works, 1882-1898*, vol. 5. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1984). *The Sources of a Science of Education* (1929). In Id. *The Later Works, 1925-1953*, vol. 5. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Donaldson H.H. (1895). *The Growth of Brain*. London: W. Scott.
- Fairfield P. (2009). *Education After Dewey*. London: Continuum.
- Frauefelder E., Striano M., Oliverio S. (a cura di) (2013). *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari*. Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.
- Garrison J., Hickman L.A., Ikeda D. (2014). *Living as Learning. John Dewey in the 21st century*. Cambridge, MA: Dialogue Path Press.
- Hickman L.A. (1991). *John Dewey's Pragmatic Technology*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hickman L.A. (2000). *La tecnologia pragmatica di John Dewey*. Con una presentazione di Giuseppe Spadafora. Roma: Armando.

- Hickman L.A. (2001). *Philosophical Tools for Technological Culture. Putting Pragmatism to Work*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hickman L.A. (2007). *Pragmatism as Postmodernism. Lessons from John Dewey*. New York: Fordham University Press.
- Hickman L.A. and Spadafora G. (eds.) (2009). *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective. A new democracy for the twenty-first century*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Hook S. (1995). *John Dewey. An Intellectual Portrait* (1939). Introduction by R. Rorty. Amherst, NY: Prometheus Books.
- Pezzano T. (2010). *L'organismo sociale nel giovane Dewey*. Cosenza: Periferia.
- Piaget J. (1972). *Épistémologie des sciences de l'homme*. Paris: Gallimard.
- Rorty R. (1982). *Consequences of Pragmatism. Essays, 1972-1980*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rorty R. (1983). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford: Blackwell.
- Spadafora G. (2015). *La teoria dell'esperienza in John Dewey e le sue implicazioni nella pedagogia contemporanea*. In G. Elia (a cura di). *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Spadafora G. (2016). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
- Westbrook R.B. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca, NY: Cornell University Press. Trad. italiana e introduzione a cura di T. Pezzano (2011). Roma: Armando.

SE