



GIOVANI STUDIOSI

Metodo e logica dell'educazione secondo Dewey

Camilla Boschi

Phd student in History of Education | University of Ferrara | bscell@unife.it

Method and logic of education in Dewey

Abstract

The contribution proposed is about John Dewey's approach toward logic of the epistemic-formative side. Focused on the relation between experience and consciousness, Dewey is convinced that the renovation of the logic is necessary as a science that investigates research's processes. In this framework, education is a science in its own relation theory-practice seamlessly. Education comes from educators' minds, that, in relation to the context, identify problem-solving processes. In this epistemological perspective, we can find the democratic amount of education that has to prepare people in formation to become active, within that "spiral without end" that education embodies because of its own "nature". The approach is analytic qualitative and the epistemic background is hermeneutic.

Keywords

Dewey, Logic, Education, Epistemology, Democracy

Il contributo proposto riflette sull'approccio di John Dewey alla logica del versante epistemico-formativo. Concentrato sulla relazione tra esperienza e coscienza, Dewey è convinto che sia necessario il rinnovamento della logica come scienza di indagine sui processi di ricerca. In questa cornice, l'educazione è scienza nel suo rapporto teoria-prassi senza soluzione di continuità. L'educazione non può che provenire dalle *menti* degli educatori, le quali, in relazione con il contesto, individuano processi di risoluzione dei problemi. È in questa prospettiva epistemologica che si colloca la cifra democratica dell'educazione, che prepara i soggetti in formazione a rendersi *attivi*, all'interno di quella "spirale senza fine" che la formazione incarna per sua stessa "natura". L'approccio è di tipo analitico qualitativo e lo sfondo epistemico è ermeneutico.

Parole chiave

Dewey, Logica, Educazione, Epistemologia, Democrazia

1. Esperienza e formazione

La linea di riflessione che si intende sviluppare si focalizza sull'approccio dello studioso americano alla logica che, sul versante epistemologico, secondo la nostra interpretazione, è senza dubbio innovativo rispetto alle posizioni del pragmatismo, ma anche rispetto a quelle dominanti nello scientismo della filosofia analitica e della più recente filosofia della mente. In questa prospettiva emerge la fiducia verso la conoscenza scientifica, intrinsecamente democratica, in direzione di un'evoluzione sia della prassi politica, che non è mai estranea all'etica, che di quella educativa. Si tratta di prassi entrambe identificabili nella loro forma "attivistica", che compete agli esseri umani liberi, grazie allo "strumento" pensiero (Striano, 2015). Pare opportuno precisare che il pragmatismo, pur non rappresentando un movimento filosofico unitario nei diversi indirizzi che lo hanno caratterizzato, ha sempre fatto emergere l'azione umana come dato imprescindibile, individuando una relazione dinamica e non di rado conflittuale tra soggetto e ambiente (Cambi, 2002). Di qui l'immagine prevalente di una cultura dell'azione che interviene sulla realtà per modificarla, sia pure considerando che l'adattamento uomo-ambiente prevede una complessa reciprocità (Cfr. Frauenfelder, Oliverio, Striano, 2013; Fiorucci, Lopez, 2017).

La nozione di "esperienza" in Dewey presenta importanti aspetti di originalità, come si può cogliere in *Esperienza e natura* (1925) e in *La ricerca della certezza* (1929). In queste opere l'Autore mette a frutto sia l'influenza del pensiero hegeliano, sia quella del darwinismo. Rispetto al pensiero di Hegel è opportuno un chiarimento: "Mentre per Hegel il tutto è razionalità assoluta in cui l'essere e il dover essere coincidono e la presenzialità del fatto si identifica col valore, per Dewey il tutto implica incertezza ed errore, precarietà e rischio e la ragione è il solo mezzo per raggiungere una situazione di maggiore stabilità e sicurezza" (Abbagnano, 1996, p. 588). Rispetto a Darwin, invece, vi è un assorbimento più lineare, che traduce il "Naturalismo organicistico" dello studioso britannico in "Naturalismo umanistico", dove la filosofia, pur mantenendo la propria vocazione conoscitiva, ha il compito di orientare l'essere umano nel disordine conflittuale che si presenta in relazione all'ambiente, attraverso strumenti risolutivi dei problemi ricorrenti.

Al fondo dell'esperienza si insinua, quindi, l'assillo verso un mondo di precarietà e instabilità, che conduce il vivente in generale, non solo l'uomo, a reagire. Nell'opera pedagogica *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929), si evidenzia una specifica sensibilità epistemologica. Nell'analisi che pone a confronto valori *quantitativi* e valori *qualitativi* (1999, p. 18), emerge una riflessione fondamentale sulla biologia e la sua rilevanza per un sapere scientifico in campo educativo. Vi è il rischio di un primato della matematica e della fisica, che appaiono distanti dai bisogni e problemi emergenti dalle prassi umane. La biologia, al contrario, meno individuabile come scienza quantitativa, può fornire contributi di grande spessore attraverso le "considerazioni generali" che prendono in esame i processi evolutivi e, nella sostanza, tutto quanto in natura è connesso allo sviluppo.

Per ciò che concerne l'esperienza umana, essa si configura come "transizione" da un dominio degli eventi sui soggetti al suo opposto, quando gli uomini si rendono capaci non, ovviamente, di produrre l'ambiente naturale ma di modificarlo. Nell'empirismo tradizionale l'esperienza cosciente è chiara e distinta, un atto psichico soggettivo, che dà ordine e semplificazione. In Dewey, al contrario, la coscienza rappresenta l'esperienza in *crisi*: "primitiva, indiscriminata e grezza" (1949, p. 74). Nel suo stato originario essa non ha nulla a che fare con la conoscenza, ma solo con le modalità nude dell'*essere* e dell'*avere*: è il soggetto pensante a dar vita alla problematicità, che induce alla riflessione rendendo lampante la precedenza dell'esperienza su ogni forma conoscitiva. Ma l'esperienza, che non è passività come nella tradizione empirica, diviene "sforzo di cambiare il dato", e di porsi "come processo o progetto di anticipazione e di rinnovamento incessante delle situazioni, proteso verso il futuro" (Metelli Di Lallo, 1958, p. 127), quando si delinea il fattore emergente della coscienza (Cfr. Pezzano, 2017).

Lo studio fenomenologico della coscienza, non vuole infatti opporre il soggettivo all'oggettivo ma va alla ricerca di una loro correlazione, e lo fa nei termini husserliani della nozione di *trascendentale*. La conoscenza non è autoreferenziale ma sempre in collegamento con qualcosa che è oltre. Anche perché la coscienza, come sappiamo da James, è della stessa "stoffa" esistenziale del mondo che la circonda. Dice con incisività lo studioso della Scuola di Santiago che essa non è un fatto privato e nemmeno un viaggio che si fa in solitudine. Considerando con un certo piglio polemico le pretese unilaterali delle analisi "obiettive", *in terza persona*, egli considera che sono pur sempre frutto di persone che hanno una storia come soggetti e, come tali, non possono esimersi dal ricercare anche in prima persona. È fuori discussione che Dewey

appartenga ad un altro orizzonte di pensiero ma, al tempo stesso, non possiamo esimerci dalla convinzione che si sarebbe stato interessato al dibattito del presente con la propria individuazione dell'intreccio critico esperienza-coscienza. Lo scopo sarà infatti quello di interpretare la generatività degli studi di Dewey alla luce delle istanze della contemporaneità che passano attraverso l'analisi di pensatori contemporanei tra cui Varela, per l'inaugurazione di un paradigma interdisciplinare e Martha Nussbaum, nell'analisi dei problemi di stringente attualità. Infine, la filosofia della mente di John Searle, ci offre, tra gli altri, importanti riflessioni le cui radici possono essere rintracciate nel pensiero del nostro Autore.

2. Scienza e conoscenza

È stato punto di riferimento e di ispirazione per il nostro lavoro il libro di Maura Striano (2015). Il primo elemento, è bene sottolineare, è la presa di distanza dell'autore dalla tradizione formalistica della logica, pur avendola studiata sotto la guida di Peirce alla John Hopkins University negli anni della formazione universitaria. Già dal 1903 (*Studies in logical theory*) emerge nei suoi scritti la concezione strumentalista di logica e scienza, che caratterizzerà il suo peculiare pragmatismo (termine che egli non ama perché ha prodotto contrasti e incomprensioni). L'innovazione epistemologica consiste proprio nell'aver individuato a suo fondamento una diversa *natura*. Per lui non vi sono "principi a priori" da studiare, ma occorre focalizzare l'attenzione su come procede l'*indagine*, quali *mezzi* impiega e quali *risultati* consegue. Trentacinque anni dopo in *Logica, teoria dell'indagine* (1938a) Dewey rimane convinto della sua posizione: un'indagine "opportunamente controllata" (1974, p. 43) individuerà la *relazione* tra mezzi e risultati, senza l'illusione di giungere a verità definitive ma con la volontà di porre in atto strumenti utili alla processualità concreta del pensare.

Nella prospettiva della sua riflessione non viene ammessa una differenziazione tra logica pura e logica applicata. Si parte infatti dal presupposto che il pensiero non è mai "puro" ma connesso all'agire quotidiano, oltre che, in senso darwiniano, all'adattamento biologico. Si fa strada, così, la convinzione che la logica stessa evolva, ponendosi come scienza empirica che studia le attività conoscitive degli esseri umani e, più nello specifico, i processi di ricerca del sapere scientifico. L'autore cerca di sfuggire, ancorando la propria ricerca al metodo della scienza, all'incertezza che domina il campo degli studi logici relativamente all'*oggetto ultimo* che ha segnato l'insorgere di molte controversie. L'analisi di proposizioni incentrate su termini oppositivi (affermazione-negazione, inclusione-esclusione, ecc.) trova concordi gli studiosi sulla loro consistenza logica e, tuttavia, "Quando peraltro si domanda come e perché i rapporti designati con questi termini formino argomento della logica, i dissensi prendono il posto dei consensi" (Ivi, p. 31). Si rende necessaria un'inversione di tendenza che raggiunga risultati concreti e utili al processo di sviluppo delle conoscenze e delle pratiche che caratterizzano il mondo attuale, la risposta non può che trovarsi nel metodo scientifico "che ad un tempo costituisce e rivela la natura delle forme logiche" (Ivi, p. 78). Ci sembra rilevante l'impiego dei due verbi: da un lato il metodo la *costituisce*, le dà vita rendendola operativa e, dall'altro, la rivela, cioè la rende nota, evidente, la libera dai possibili fraintendimenti.

Nel corso della critica alle posizioni della logica formale a lui contemporanea, il filosofo statunitense individua una continuità con Aristotele. Si mantiene, infatti, la convinzione di una dimensione ontologica, che sottende la coincidenza tra leggi del pensiero e leggi di natura. Ispirarsi al metodo scientifico, per lui, significa considerare che le forme logiche, originate dal lavoro di ricerca, sono inerenti al *controllo* e all'*attendibilità* della prassi osservativa (Ivi, p. 34). Si tratta, pertanto, di criteri adeguati all'analisi delle nostre esperienze, che si originano dalle nostre stesse attività, le quali richiedono l'atto del pensare. In questo senso, la dimensione empirica implica, di necessità, la possibilità della loro modifica "evolutiva" per renderli adeguati al variare delle problematiche. Su questo orizzonte tematico la distanza rispetto alle posizioni di Wittgenstein, nel suo *Tractatus logico-philosophicus* (1921) sono incolmabili e, di conseguenza, emerge l'assoluta estraneità di Dewey nei confronti del positivismo logico. Del resto, come abbiamo detto, per lui la logica è una disciplina empirica e non formale. Essa si pone tanto come una scienza tanto *descrittiva* quanto *normativa*: il suo scopo non è l'indagine sulle convenzioni linguistiche e sulle regole trasformative delle proposizioni, bensì la ricerca sui principi regolativi delle attività della conoscenza stessa.

L'originalità di Dewey sul tema, a nostro parere, consiste nella convinzione che il mancato rinnovamento della logica come scienza sia destinato ad avere riscontri negativi sulla cultura in generale e sullo sviluppo

sociale. Il fatto è che verrebbe a mancare un'adeguata indagine sui processi di ricerca e la loro efficacia, nonché l'incapacità di cogliere le connessioni problematiche complessive. La più evidente delle quali si riscontra nel mancato superamento della distanza tra attività conoscitive e attività pratiche, che corrisponde all'arcaica separazione tra lavoro intellettuale e lavoro manuale. Le conoscenze logiche valgono tanto per la scienza che per il "senso comune", inteso come l'insieme della attività 'comuni', che utilizzano tecniche provenienti da esperienze di lavoro consolidate nel tempo.

Dewey si richiama a Peirce, che considera un maestro, soprattutto nell'intreccio dubbio-indagine. È il dubbio il motore della ricerca, la quale vuole individuare risposte rispetto a ciò di cui dubitiamo. Ma non manca un ulteriore punto comune: l'esigenza di applicare il metodo, messo a punto con il supporto della logica, ai diversi campi del sapere, oltre che alle attività della vita quotidiana. Peirce, tuttavia, non condivide gli sviluppi della logica tracciati dall'allievo, che considera come una "storia naturale del pensiero", rimanendo convinto che il vero compito del sapere logico debba continuare ad essere l'individuazione di leggi *universali e necessarie* della ragione umana. La puntualizzazione del maestro sulla speculazione logica dell'allievo non manca di interesse, dato che in Dewey l'approccio storico al pensiero è rilevante, coerente sul versante epistemologico ed efficace nelle conseguenze che tende ad individuare per l'esistenza stessa degli esseri umani. Va detto, del resto, che gli sviluppi della logica, in particolare negli Stati Uniti, sono rimasti sul tracciato indicato dal maestro.

La filosofia della mente, ad esempio, nasce e si sviluppa all'interno della vasta area di studi rappresentata dalla filosofia analitica che, nel corso del Novecento, ha individuato i propri tratti originari nel pensiero logico di Frege, Wittgenstein e Carnap. La nozione di "filosofia scienziata" è una semplice constatazione della volontà degli appartenenti a tale indirizzo di pensiero di considerare come destino della filosofia del presente il suo "scientizzarsi" (D'Agostini, 2014, p. 80). La nostra impressione è che Dewey, pur con tutto il profondo interesse rivolto alla scienza e ai suoi metodi d'indagine, non avrebbe considerato opportuno tale trasformismo filosofico. Gli studiosi dell'ambito di ricerca indicato hanno avuto un ruolo fondamentale nello sviluppo della filosofia del linguaggio e, proprio in questa, la filosofia della mente trova uno dei suoi punti cardine anche all'interno del dibattito contemporaneo. John Searle, ad esempio, giunge a individuare nella capacità del linguaggio di descrivere diversi fatti una potenzialità della mente, fino ad arrivare, nello scritto del 1983 *Sull'intenzionalità*, a considerare la filosofia del linguaggio una componente della più ampia filosofia della mente. Si potrebbe parlare di una vera propria svolta "eretica" verso le posizioni di Frege e Wittgenstein, i quali avevano riconosciuto la priorità del linguaggio sul pensiero. Per lui ad essere "fondazionale" è la filosofia della mente e, per questo, critica la prospettiva di quanti assumevano una posizione "funzionalista", tale da considerare le capacità mentali riproducibili attraverso gli artifici del digitale. Lo studioso statunitense è consapevole delle difficoltà che emergono nel trattare l'argomento, che comprende come ovvio la relazione mente-cervello, rimanendo tuttavia nel solco della concezione scientifica di riferimento. I punti critici sono: a) la coscienza; b) l'intenzionalità; c) la soggettività degli stati mentali; d) la causazione mentale (Searle, 1988, pp. 7-20). Di particolare interesse, per noi, la sua convinzione che l'intenzionalità sia una caratteristica specifica degli esseri umani, di quella struttura biologica del cervello che nessun computer può avere.

Dewey con tutta probabilità avrebbe apprezzato l'argomentazione di Searle, potendo mettere a confronto la qualità *intenzionale* con quella *strumentale* del pensiero e, al tempo stesso, avrebbe rinsaldata la convinzione che la conoscenza scientifica non è riducibile ad alcuni elementi semplici che funzionano come dati stabili, né a fattori empirici che non ammetterebbero discussioni sulla loro veridicità. Scrive Dewey: "Il concetto di 'semplice' e di 'elemento' è funzionale e l'attribuirvi il carattere di realtà indipendente, così nella fisica, come nella psicologia, nell'anatomia o nella politica, non è che un caso in più d'ipostatizzazione di uno strumento" (1974, p. 218). Inoltre, egli non è affatto convinto che le nostre conoscenze si fondino su elementi originari connotati dalla semplicità, anzi, al contrario la storia della scienza evidenzia come la riduzione si traduca spesso in *illazione* senza alcun fondamento provato.

A mettere in continuità l'atteggiamento critico di Peirce e Dewey vi è, al di là del dissenso di fondo, un ulteriore elemento della massima rilevanza: il *fallibilismo* (Cfr. Bellatalla, 1999). La scienza non può che procedere per possibilità-probabilità, senza mai raggiungere verità assolute, in ragione della limitatezza delle nostre capacità cognitive. Il senso del limite in Dewey lo si coglie nella stessa visione *strumentalistica* del linguaggio, inteso in quanto utilizzo di simboli che consentono la trasmissione delle idee e l'ampiamiento dell'orizzonte esperienziale, organizzandovi un ordine e un orientamento. È bene tenere conto che

per *strumentalità* non si fa qui riferimento alla 'ragione strumentale' sviluppata negli studi della Scuola di Francoforte, poiché non si tratta di una ragione calcolatrice di vantaggi o svantaggi, bensì di una ragione che organizza la relazione pensiero-esperienza al fine di individuare risposte a problemi.

Al centro del discorso rimane sempre il senso dell'indagine, il cui scopo è la soluzione di problemi, i quali mutano nello spazio e nel tempo, e per questo non è possibile parlare di verità definitive, così come non si può pretendere di trovare criteri universali in grado di accertare la verità o la non verità di una teoria. Allo stesso modo, le nostre ricerche non rispecchiano la realtà, la quale per altro non è immutabile, e il nostro porci di fronte alla conoscenza non dovrebbe collocarsi "secondo il modello dello spettatore che guarda un quadro compiuto, piuttosto che secondo quello dell'artista che lo crea" (1931, p. 137). La metafora è efficace in quanto implica un diverso modo di porci nel mondo: da spettatori a creatori-costruttori della realtà. Umanizzare la logica e indirizzare la scienza nella direzione dei bisogni dell'uomo: queste direttrici mettono a fuoco l'immagine di Dewey come *filosofo dello spirito scientifico*, secondo Visalberghi, che può essere tale "solo nella misura in cui l'indagine scientifica è strumento di liberazione e consapevolmente rifiuta di farsi strumento di dominazione dell'uomo sull'uomo" (1974, p. XXX).

3. Educazione e politica

La posizione dello studioso, che potremmo definire positivamente "illuminista", considera che la scienza abbia trasformato radicalmente le condizioni di vita nella modernità occidentale, senza però aver inciso in profondità tanto sulle credenze che sui comportamenti individuali e collettivi. È bene considerare che la Politica, la Morale, la Religione e l'Economia risentono ancora del retaggio pre-moderno e, in questo senso, l'evoluzione di una scienza empirica della logica potrebbe contribuire all'attualizzazione del pensiero, in modo particolare se si supera la contrapposizione tra teoria e pratica, tra scienza e lavoro quotidiano. Pertanto la logica, una volta consolidata nelle sue modalità operative, individua percorsi di risoluzione dei problemi per il raggiungimento di obiettivi di interesse comune. Un dato macroscopico preoccupante, però, lo si coglie nel ritardo evolutivo delle scienze umane rispetto a quelle della natura, causata proprio della mancata unificazione delle prospettive logiche. Ciò ha degli effetti evidenti sui limiti della democrazia e della sua espansione che, si potrebbe dire, è rimasta unidirezionale, in quanto dovuta alla sola integrazione tra scienze dure e tecnica nel sistema industriale (Mariani, 2017). Sembra infatti che gli uomini abbiano "imparato" a dare valore alla tecnica, e a goderne dei benefici, ma che siano pressoché analfabeti sui valori umani, in particolare su quelli di una convivenza civile.

Si riprende il verbo *imparare* dall'autore stesso per il fatto che egli darà ampio spazio agli studi sull'educazione, che egli individua nei termini di *ingegneria sociale*. In *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929), si evidenzia la difficoltà a farsi scientifico del discorso pedagogico e l'importanza del confronto con altre discipline umanistiche, per affrontare le sfide della società contemporanea, caratterizzata dalla complessificazione dei sistemi di vita. Pare interessante prendere spunto dal termine *fonte*, o sorgente, che suggerisce l'immagine di uno scorrere libero, ma anche orientato verso una direzione – l'essere umano nella sua complessità. Ad essa si può attingere per trarne beneficio – il dissetarsi – senza avvertire il peso di un obbligo, ma accettando l'impegno morale della riconoscenza. Costruire una scienza dell'educazione implica il riconoscimento della necessità di un sapere plurale, affinché sia chi insegna, sia chi apprende, vengano messi nella condizione migliore per esercitare il diritto democratico alla conoscenza e alla sua diffusione senza differenze di ceto. La biologia, la psicologia, la sociologia, la filosofia e oggi, nel mondo multietnico globale, l'antropologia e l'etnografia, tra le altre, sono scienze che presentano una specifica vocazione umanistica. Il loro supporto nell'ambito complessivo delle scienze dell'educazione non prevede una gerarchia, ma una sintonia di intenti.

Sul versante epistemologico, centrale nella nostra analisi, è significativa la presenza costante della storia della scienza e della tecnica, che diventano esempi illuminanti di quella che si può considerare una vera e propria didattica del metodo scientifico. Si potrebbe prendere in considerazione il preciso riferimento al metodo galileiano che sta a fondamento della scienza moderna, oppure, in relazione ai procedimenti della tecnica, ai vari esempi dell'ingegneria, che applica in differenti contesti le risorse conoscitive prodotte dalle più diverse scienze specialistiche. Ma ci sembra di particolare attualità la posizione che Dewey assume rispetto alla psicologia dello stimolo-risposta. Egli non intende affatto sottovalutarne il valore, ma vi coglie

un vizio di fondo: isolare il campo delle azioni riflesse, e del loro meccanicismo, rispetto al sistema generale dello sviluppo biologico. In tal modo il legame stimolo-risposta si fa rigido, stabile e non flessibile, la conseguenza è inquadrare il comportamento nell'ottica della misurabilità "algebrica di unità originarie" che non stanno in alcuna relazione con l'ambiente vitale. Per la traccia che stiamo seguendo, è di particolare valore la posizione che, più o meno negli stessi anni, andava assumendo Vygotskij nei confronti della riflessologia che, con Bechterev e Pavlov, risultava dominante nell'Unione Sovietica del tempo. Lo studioso russo non nega il valore scientifico dell'indagine che considerava la psiche un sistema di riflessi, ma evidenzia che quello studio si limita ai processi psichici elementari e non approfondisce la portata dei processi superiori, che hanno a che fare con la soggettività e l'introspezione. Nel saggio del 1925 (Cfr. 1931, trad. it. 1974), riguardo alla *coscienza*, egli fa ricorso ad un celebre passaggio del *Capitale* di Marx (1974, vol. I, sez. 3, p. 212), dove il filosofo tedesco confrontava l'attività produttiva dell'ape con quella dell'uomo. La constatazione è efficace: l'ape dà forma alle proprie cellette di cera guidata dall'istinto, il produttore umano "ha costruito la celletta nella sua testa prima di costruirla in cera", quindi opera "per il proprio scopo" con una precisa volontà. È interessante notare che lo scritto di Vygotskij rientra in un'opera di storia della scienza (*Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*), dandoci l'occasione di maturare la convinzione che l'epistemologia intraprenda percorsi sotterranei, tesi a intrecciare tra loro strategie intellettuali di diverso orientamento che, una volta scoperte, ampliano lo sguardo e rendono più ricca l'interpretazione.

Ma, nella sostanza, perché l'educazione deve farsi scienza? La risposta in apparenza sembra facile: scegliere con cura il materiale curricolare, applicare metodi efficaci d'istruzione, predisporre un'organizzazione e un'amministrazione adeguata ai tempi e ai luoghi. Non si tratta di tramandare una tradizione, né di trasmettere nozioni predeterminate, ciò che conta è la sistematicità della prassi educativa, il controllo dei risultati e la "comprensione intelligente". Quest'ultima si traduce, quando si impiegano i metodi e si dà sistematicità agli argomenti, in libertà, o *pratica della libertà* come direbbe Freire. Al di fuori della scienza ciò non sarebbe possibile ed essa non è immediatamente applicabile secondo l'arte dell'educazione e quando succede, come nell'esempio riportato della fisica, si cade nella banalizzazione, che pretende di fornire regole pratiche di attuazione mentre l'unica regola della scienza verte su come osservare i fatti e, eventualmente, modificare la strategia di pensiero. Per questo Dewey considera che la scienza dell'educazione non provenga dai libri, né da eventuali laboratori sperimentali e nemmeno dalle aule di scuola, ma dalle menti degli educatori in relazione con l'ambiente nel quale si trovano ad agire. È all'interno di esse che nascono gli argomenti e i problemi che si traducono in pratica, punto di partenza e punto conclusivo delle indagini. Dice lo studioso che non esiste una "scienza particolare" dell'educazione come non esiste una "scienza della costruzione dei ponti", ciò permette di capire con chiarezza la necessità delle *fonti*. Si tratta di scienze sperimentali sia della natura che dell'uomo, un tempo ritenute fondate su di un unico metodo mentre nel presente si è sempre più fatta strada la diversificazione, in nome di una epistemologia della complessità per la quale i differenti approcci d'indagine sono indispensabili.

L'intero lavoro d'indagine sull'educazione del filosofo statunitense, si preoccupa di instaurare una stretta relazione tra scienza e democrazia, anzi si può affermare che la scienza sia per lui l'anima della democrazia. Le scienze dell'educazione, pertanto, hanno lo scopo di educare alla vita democratica fin dall'infanzia, preparando i soggetti in formazione a rendersi *attivi*, all'interno di quel "circolo" o "spirale senza fine" che l'educazione incarna per sua stessa "natura", in qualità di "attività che include in sé la scienza". È questa l'immagine che Dewey ci vuole lasciare alla fine del suo scritto, che lascerà tracce profonde in Europa, sul terreno epistemologico, soprattutto a partire dalla seconda metà del secolo scorso. Mialaret, ad esempio, con la sua opera *Le scienze dell'educazione* del 1976 giungeva ad un loro sistema di classificazione. In Italia, invece, la riflessione sulla relazione tra Pedagogia generale e Scienze dell'educazione fu ampia e articolata, con diversi contributi tra i quali ricordiamo il lavoro di Visalberghi del 1978 *Pedagogia e scienze dell'educazione*, che si preoccupa di salvaguardare il ruolo specifico della pedagogia per evitare il rischio di una sua dispersione tra le scienze di riferimento formativo. Inoltre, come evidenzia Cambi, il nostro tempo della Mondialità e dell'Intercultura, richiede di tornare ad esercitare l'epistemologia "*ancora più radicale e ancora più globale*" (2008, p. 16), sottolineando la problematicità del fare scienza e dell'essere scienza, in modo particolare per quanto concerne la pedagogia, essendo un sapere esposto sulle frontiere della neo-problematizzazione epocale. Ecco che l'ontologia torna al centro della ricerca filosofica ed epistemologica, influenzando la pedagogia poiché, come afferma Anita Gramigna "è attraverso la conoscenza che possiamo

creare e realizzare i nostri progetti, sia in senso contingente che esistenziale, possiamo affermare che essa ci aiuta a conseguire i nostri fini" (2015, p. 30).

La prospettiva di una educazione che *include* la scienza va di pari passo con quella di una scienza che democratizza l'educazione, modernizzandola e rendendola adeguata ai tempi. L'autore insiste in più circostanze sul valore della scienza nel suo porsi come vera e propria artefice della democrazia, data la sua trasparenza, l'intersoggettività, la capacità di rivedere criticamente le proprie procedure. Una fiducia così profonda e autentica lascia intravedere, nella nostra personale interpretazione, una certa delusione verso quella politica liberale che, già dalla tradizione britannica dell'empirismo di Locke e di Hume, aveva lasciato impronte profonde sui temi della libertà dei cittadini e della loro partecipazione alla vita pubblica. Rispetto all'utilitarismo come dottrina etica, ad esempio, David Hume considerava che a fondamento dell'etica fosse rintracciabile un sentimento universale dell'utilità dei comportamenti. Pertanto l'utile individuale è accettabile, addirittura auspicabile in funzione di quella ricerca della felicità che è un diritto umano, ma secondo regole di giustizia che impongono limiti in nome dell'utilità collettiva (Cfr. Hume, 1980). In *Democrazia ed educazione* (1916), uno dei libri più noti di Dewey, l'ideale democratico viene individuato su due questioni fondamentali (Cfr. Borghi, 1955; Fiorucci, Lopez, 2017). La prima è quella che mette in rilievo la crescita e la varietà di interessi comuni, rispetto ad una società autoritaria, e la fiducia che tali interessi migliorino la qualità della convivenza. La seconda è inerente ai gruppi sociali e alla loro possibilità di integrarsi grazie all'emergere di situazioni nuove frutto di una varietà di relazioni che, di norma, vengono repressi in società non democratiche.

In *Liberalismo e azione sociale*, del 1935, lo statuto democratico viene individuato in una "forma di organizzazione sociale" che permea di sé ogni fattore esistenziale. In tale contesto non si tratterebbe semplicemente di liberare le "forze individuali" da costrizioni "meccaniche esterne" ma di alimentarle e sorreggerle nelle loro espressioni vocazionali. Le istituzioni tipiche, e consolidate, come il suffragio universale e le elezioni periodiche, rappresentano i frutti di una "sapienza umana" che ha saputo selezionare gli strumenti migliori, ma sempre rinnovabili secondo uno spirito genuinamente evolutivo delle risorse umane. Nel presente che lo circonda, lo studioso americano avverte una condizione storica nella quale il liberalismo deve fare i conti con gli sviluppi del socialismo. Alcuni valori del "primo" liberalismo sembrano riproporribili, a parte una generica e discutibile libertà, e si tratta tanto della valorizzazione delle attitudini del soggetto, quanto del posto che spetta all'intelligenza nella ricerca e nel dialogo.

Purtroppo, però, certi principi hanno finito per presentarsi come verità indiscutibili, favorendo interessi di parte decisi ad opporsi ai cambiamenti sociali, di qui l'impiego di mezzi coercitivi e, nei momenti critici più gravi, della violenza. La concentrazione della ricchezza nelle mani di pochi rappresenta un danno non solo materiale ma anche spirituale, in quanto frena lo sviluppo culturale. Con una certa forma di giustificazionismo, tuttavia, Dewey pare sostenere che "la vera causa della degenerazione del liberalismo andrebbe cercata non tanto negli 'interessi' dei gruppi egemoni, quanto nella mancanza di una adeguata scienza sociale" (Tisato, 1976, p. 60). Il rilievo critico sulla posizione di Dewey risente del clima culturale, e ideologico degli anni Settanta, per una visione più attuale e puntuale si vedano gli *Studi su Dewey* di Spadafora (2017). Se la scienza sociale avesse raggiunto un adeguato livello di sviluppo indicherebbe nella forma della cooperazione delle forze produttive, al fine di un utile collettivo, la soluzione giusta e adeguata ai tempi. Purtroppo il marxismo non ha saputo tradursi in organizzazione democratica, tradendo i principi del metodo scientifico con il ricorso alla violenza, un atteggiamento di intolleranza e il rifiuto della coesistenza pacifica, sia pure nella differenza di punti di vista. Il nostro filosofo, del resto, non ama il capitalismo borghese, esempio lampante della contraddizione tra l'unica forza autenticamente rivoluzionaria, rappresentata da scienza e tecnica, e la resistenza tenace di istituzioni e tendenze consolidate in epoca prescientifica.

A circa un secolo di distanza dalle posizioni assunte dall'autore, sicuramente innovative per l'epoca e aperte al confronto con posizioni differenti, emerge il dubbio in relazione alla scienza, al legame scienza-tecnologia, dove la seconda sembra prevalere e tenere in mano le sorti della prima, e in che misura si può considerare il sapere scientifico rivoluzionario, secondo l'immagine tante volte sostenuta dal pensatore statunitense. Secondo il nostro parere, epistemologico e formativo, si è assistito ad un progressivo ridimensionamento dell'autonomia di ricerca scientifica causato dagli interessi prevalenti del mercato, trascurando però un aspetto. Se nella tecnica l'essere umano cerca di dominare gli eventi e di darsi una strategia progettuale per conseguire i risultati voluti (Cfr. Horkheimer, Adorno, 1966), nella tecnologia tale centralità

si smarrisce a favore degli strumenti, i quali dovrebbero sempre più sostituire l'uomo non solo nelle attività produttive, ma anche negli scambi relazionali, come si evince dalla tecnologia digitale con la sua *ipercomunicazione* (Cfr. Han, 2017).

Nel discorso pronunciato all'Università di Antioquia, Colombia, il 10 dicembre 2015, in occasione del conferimento della *laurea honoris causa*, la filosofa statunitense Martha Nussbaum ha tracciato un *excursus* sul ruolo della filosofia nell'affrontare questioni vitali del nostro tempo. L'educazione vi rientra a pieno titolo, nella convinzione che non si possono trascurare, come accade sempre più, i saperi umanistici e le arti liberali, se si vogliono formare coscienze critiche. Il significato, anche pratico, dell'educazione non si esaurisce nell'ambito cognitivo tradizionale, vi sono fattori esistenziali che vanno a completare la formazione umana nella sua complessità, che chiamano in causa affettività e socialità. Di qui la centralità di compassione ed empatia, per provare la forza della condivisione e dell'inclusione, che rappresentano le basi per una nuova etica civile. La studiosa parla di "crisi mondiale dell'educazione" che ha la sua causa scatenante nella sottovalutazione delle discipline umanistiche. Se non vi è attenzione all'uomo nella sua specificità, non è nemmeno possibile comprendere l'importanza imprescindibile della politica e si mette in discussione la stessa civiltà democratica. Ecco perché, a suo tempo, era stata messa in discussione da parte sua la scelta del presidente Obama di rafforzare, sotto la spinta del sistema educativo asiatico, le competenze tecniche (Nussbaum, 2011, pp. 675).

Per comprendere a fondo gli sviluppi della scienza, dell'economia, e pure della tecnica, occorre capacità critica, immaginazione e duttilità per inquadrare diversi approcci. In queste riflessioni lo spirito democratico di Dewey non si è affatto spento, in particolare l'esigenza che la politica svolga degnamente il proprio compito. L'analfabetismo politico è un male inquietante, di cui la massa addestrata al mero consumo non ha consapevolezza. Per questo crediamo che la formazione politica dovrebbe diventare elemento imprescindibile di dibattito nella vita democratica, anche al fine di smascherare i pregiudizi creati ad arte, del tipo la politica è "una cosa sporca", mentre dovrebbe rappresentare uno dei servizi più alti che un uomo può dedicare alla società in cui vive e, in definitiva, agli altri. La filosofa americana suggerisce di impiegare con gli studenti i *Dialoghi platonici*, soprattutto per risalire al modello parresistico dell'interlocuzione socratica, con la sua ironia e la curiosità autentica che muoveva il filosofo ateniese nel dialogo con gli altri, al fine dell'esercizio in prima persona della partecipazione democratica. Platone ci ricorda nel dialogo *Alcibiade II* come il suo maestro fosse solito sostenere che, se non si possiede la *scienza del bene*, il possesso delle altre scienze rischia di essere poco utile. Tale scienza è la virtù e Dewey, crediamo di poter dire, al di là della propria visione della scienza, esercitava con convinzione la scienza del bene. Lo scopo dell'educazione, per il Nostro, è proprio qui. Uno scopo che si realizza nell'agire democratico e che contempla un continuo rimando fra riflessione e prassi, fra mentalizzazione e sperimentazione, soggetto e contesto. Ed è in questa dinamica, infine, la natura del processo educativo. L'educazione quindi è fenomeno processuale, plurirelazionale, pluridirezionale.

Nota bibliografica

- Abbagnano N. (1996). *Storia della filosofia*. Torino: UTET.
- Bellatalla L. (1999). *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*. Pisa: ETS.
- Han B. C. (2017). *L'espulsione dell'altro*. Milano: Nottetempo.
- Borghi L. (1955). *L'ideale educativo di John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F. (2002). *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*. Voll. I-II. Roma: Armando.
- Cambi F. (2008). L'epistemologia pedagogica oggi. *Studi sulla formazione*: 11, 1, 157-163.
- Canguihem G. (1992). *Ideologia e razionalità nella storia delle scienze della vita*. La Firenze: La Nuova Italia.
- Chalmers D. (1999). *La mente cosciente*. Milano: Mc-Graw Hill.
- D'Agostin F. (2014). Analitici e continentali: un progetto fallito? *Bollettino Filosofico* 29, 73-90. <https://doi.org/10.6093/1593-7178/2837>.
- Dewey J. (1949). *Esperienza e natura*. Torino: Paravia.
- Dewey J. (1931). *Ricostruzione filosofica*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey J. (1999). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1974). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.

- Fiorucci, M., Lopez, G. (Eds.). (2017). *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (Vol. 2). Roma: Roma Tre-Press.
- Frauenfelder E., Oliverio S., Striano M. (2013). *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia e pedagogia. Prospettive interdisciplinari*. Napoli: Fridericiana University Press.
- Freire P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Gramigna A. (2015). *Dinamiche della Conoscenza. Epistemologia e prassi della formazione* (Vol. 1). Roma: Aracne.
- Horkheimer M., Adorno T. W. (1966). *Dialettica dell'illuminismo*. Torino: Einaudi.
- Hume D. (1980). *Ricerche sull'intelletto umano e sui principi della morale*. Milano: Rusconi, Milano.
- Jacob F. (1971). *La logica del vivente. Storia dell'ereditarietà*. Torino: Einaudi.
- Nussbaum M. C. (2015). *Il futuro dell'educazione mondiale*. El Heraldo, Medellin, 10 dicembre.
- Mariani A. (2017). Democrazia e educazione: un'opera ancora viva e attuale. In M. Fiorucci, G. Lopez (Eds.), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*. Roma: Tre-Press.
- Marx K. (1867). *Das Capital*. Roma: Editori Riuniti, 1974.
- Metelli Di Lallo C. (1958). *La dinamica dell'esperienza nel pensiero di J. Dewey*. Padova: Liviana.
- Mialaret G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris: PUF.
- Nussbaum M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Pezzano T. (2017). *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey-The Education's Roots. The John Dewey's Theory of Experience* (pp. 1-167). Milano: Franco Angeli.
- Searle J. (1988). *Mente, Cervello e Intelligenza*. Milano: Bompiani.
- Spadafora G. (2017). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
- Striano M. (2015). *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla logica di John Dewey*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Striano M. (2017). Dewey, l'etica della democrazia e l'impegno per lo sviluppo umano e sociale, prospettive pedagogiche. In Fiorucci M., Lopez G. (Eds.), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*. Roma: Tre-Press.
- Tisato R. (1976). John Dewey, in L. Geymonat, *Storia del pensiero filosofico e scientifico*. Milano: Garzanti.
- Varela F. J. (1997). Neurofenomenologia. Pluriverso. *Biblioteca delle idee per la civiltà planetaria: trimestrale*, 2 (3) 16-39.
- Vigotskij L. S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti* (1931). Firenze: Giunti-Barbera.
- Visalberghi A. (1974). *J. Dewey Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.
- Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.