

Arte, educazione ed esperienza in John Dewey. Ribaltando il rapporto fra dimensione estetica e teoretica in pedagogia

Vasco d'Agnese

Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli

Abstract

Lo scopo di questo lavoro è discutere il ruolo dell'educazione e dell'arte nel pensiero deweyano. La tesi di fondo che proverò a sostenere è che l'opera del pedagogista e filosofo statunitense consente di sfidare, in pedagogia, il primato della dimensione teoretica su quella estetica. A tale scopo verrà presa in esame l'opera di John Dewey, a partire da *Come pensiamo* fino a *Logica. Teoria dell'indagine* e la letteratura critica - soprattutto quella di matrice statunitense - che insiste sul tema. Basandomi su queste fonti spero di mostrare come Dewey concepì tanto l'educazione quanto l'arte come il fondamento ed i mezzi primari attraverso i quali ampliare, intensificare e approfondire l'esperienza. L'umana ricerca di unità e significato, unitamente alla generazione dell'assolutamente inedito furono tematizzate da Dewey a partire, contemporaneamente, dall'educazione e dall'arte.

The aim of this paper is to discuss the role of education and art in Deweyan thought, making a case for the overturning of the hierarchy between the theoretical and aesthetic dimension in educational theory. I shall pursue my attempt by drawing extensively from both Deweyan oeuvre and scholarly literature devoted to the issue. Based on those precedents, I wish to argue that Dewey conceived of both education and art as the very basis on which to deepen, intensify and enlarge experience. Moreover: the terrain where humans' search for meaning and unity finds its fulfillment while bringing newness to the fore may be found exactly in education and art. Such an understanding comes to overturn the long-standing hierarchy between theoretical thinking, on the one hand, and aesthetic and ethics, on the other.

Parole chiave: Dewey; arte; educazione; assolutamente inatteso; esperienza

Keywords: Dewey; art; education; newness; experience

1. Introduzione

È difficile – e probabilmente privo di senso e utilità – indicare quale possa essere il centro dell'opera deweyana. Pochi autori, dal Novecento ad oggi, hanno analizzato una varietà di temi paragonabile a quella del pedagogista e filosofo statunitense, e forse anche meno hanno concesso ai propri interpreti una varietà così ampia di letture. A tale proposito Chris Higgins, in uno scritto del 2010, afferma che «le opinioni differiscono su dove sia il centro dell'opera deweyana [...]. Arte e cultura, scienza e inquiry, democrazia e processi deliberativi, tecnologia e mezzi».¹ (310) Higgins evidenzia inoltre come esistano «diversi Dewey, che emergono costantemente nel dibattito scientifico: il Dewey hegeliano, il Dewey emersoniano, il Dewey darwinista» (Ibid., p. 329) – e diversi altri se ne potrebbero aggiungere. Se si volesse rappresentare plasticamente tale varietà e diversità si potrebbe, a mo' di esempio, citare due poli interpretativi dell'opera deweyana: la lettura che vede Dewey come epigono del positivismo – lettura ben evidenziata e criticata da Rømer (2012) – e quella, ben più profonda, di Jim Garrison (1996, 2003, 2005), che, per potenza e profondità, lo accosta a Nietzsche e Derrida.

Ciò detto, chi scrive non sfugge alla tentazione di indicare – provvisoriamente e funzionalmente – un possibile centro vitale del pensiero deweyano. Non un centro 'oggettivo' – qualunque significato si voglia dare a questo termine – ma un punto dal quale provare a riaggregare e sviluppare in chiave pedagogica alcuni temi dell'opera del pedagogista e filosofo statunitense. Tale centro tematico è il nesso fra arte, esperienza e educazione, che consentirà di mostrare come attraverso Dewey si può ribaltare il rapporto, in pedagogia, fra dimensione estetica e dimensione teoretica.

Nello sviluppare questo nesso analizzerò l'opera deweyana partendo da *Come pensiamo* fino a *Logica. Teoria dell'indagine* e la letteratura critica in materia, soprattutto quella di matrice statunitense. Ciò che spero di mostrare è che Dewey concepì l'arte come a) un'attività più ricca e compiuta della stessa scienza, tanto da includere la seconda nell'insieme delle arti - l'arte in Dewey è un'esperienza noetica primaria ed è essenziale allo sviluppo del pensiero; b) il luogo dal quale donne e uomini danno senso all'esperienza, approfondendola ed arricchendola; c) il luogo nel quale la ricerca di senso e unità che abita l'essere umano trova il suo compimento e d) il mezzo attraverso il quale è possibile attuare la finalità primaria dell'educazione, cioè realizzare «una nuova nascita nel mondo.» (Dewey, 1980/1934, p. 267 [*a new birth in the world*, in orig.]).

Il saggio è diviso in tre sezioni. Nella prima verrà mostrato come Dewey concepì l'arte come il luogo nel quale l'esperienza umana può essere, nello stesso tempo, «allargata e sentita [...], patita e goduta» (Dewey, 1929/1925, p. 359). Attraverso l'arte gli esseri umani «ritornano all'esperienza, rivolgendola su sé stessa, approfondendola e intensificandola» (Dewey, 1980/1934, p. 34). Nella seconda sezione verrà argomentato come uno degli scopi primari della filosofia deweyana, cioè il superamento del dualismo cartesiano, può essere compiuto attraverso l'arte. Attraverso l'arte la divisione fra «fisico e mentale [...], interno ed esterno», (Dewey, 1930/1916, p. 159) «mente e materia» (Dewey, 1929/1925, p. 393) mostra tutta la sua inconsistenza; attraverso l'opera d'arte la ricerca di unità insita nello spirito umano può trovare un compimento e i due lati da sempre visti da Dewey come le due facce dell'esperienza umana, l'agire e il patire, «possono essere percepiti nella loro unità.» (Ibid., p. 358). Rispetto a questo punto è utile notare come secondo Dewey lo scopo principale dell'artista è «portare alla coscienza vivente un'esperienza che sia unica e unitaria: un'esperienza totale» (Dewey, 1980/1934, p. 15). Qui è illuminante la lettura che David Granger dà di Dewey, spiegando che l'arte in Dewey dona tanto una «interezza di rapporto», tanto «una piena consapevolezza di sé stessi e dell'esperienza nel suo complesso» (Granger, 2006, p. 121) Pertanto, chi esperisce l'arte è portato a riconsiderare e la propria esperienza e ciò che da questa esperienza può derivare in una nuova luce. Nella terza sezione verranno discusse le implicazioni educative che derivano da questa interpretazione del rapporto fra arte ed esperienza. Se, d'accordo con Dewey, il compito primario dell'esperienza educativa è portare alla luce ciò che è nuovo ed inatteso, allora l'arte ha una relazione

chiara e diretta con l'educazione. Qui è interessante notare come in *Art as Experience* Dewey afferma come «la critica è impotente [*helpless*, in orig.] in presenza di un'esperienza che ha un carattere del tutto nuovo» (Dewey: 1929/1925, p. 304) e come nell'arte si «possano dispiegare possibilità fino ad ora non realizzate.» (Ibid., p. 182). Se l'educazione è, innanzitutto, il dispiegamento di potenzialità non previste *ab initio* e l'emergere del nuovo, allora si comprende come il nesso fra arte e educazione sia fondante.

2. Arte ed esperienza

Nel primo capitolo di *Art as Experience*, Dewey pone la relazione fra pensiero e dimensione estetica su un piano del tutto innovativo. Non solo la relazione fra pensiero ed esperienza estetica è ribaltata – la seconda appare primaria rispetto al primo; ancor più importante è il fatto che il pensiero risulta, letteralmente, impensabile al di fuori delle sue qualità estetiche. Proviamo ad analizzare, a tale proposito, il seguente passaggio:

Pertanto, un'esperienza di pensiero ha la sua specifica qualità estetica. Essa differisce dalle esperienze propriamente definite estetiche, ma soltanto quanto al suo contenuto. Il contenuto dell'arte coincide con la sua qualità; quello dell'esperienza intellettuale consiste in simboli o segni che di per sé non hanno alcun significato o qualità intrinseca ma che, all'interno di un'esperienza intellettuale più vasta, lo assumono. La differenza è enorme. Cionondimeno, l'esperienza possiede, di per sé stessa, una qualità emotivamente soddisfacente poiché ha al suo interno un ordine ed un'organizzazione compiuta. Questa struttura artistica dell'esperienza [di ogni esperienza, n.d.r.] può essere immediatamente sentita. In quanto tale, questa è una genuina esperienza estetica. Ciò che però è ancora più importante è che nessuna attività intellettuale può essere percepita integralmente (quindi come esperienza) fintantoché non possiede questa qualità specificamente estetica. Senza di essa il pensiero stesso è inconcludente [inconclusive, in originale]. L'attività intellettuale deve avere questa matrice estetica per essere in sé stessa completa. (Dewey, 1980/1934, p. 38)

Come spesso accade per i passaggi centrali delle opere deweyane, qui troviamo una rete di significati straordinariamente densa, che illumina non soltanto del rapporto fra esperienza estetica e pensiero, ma, più radicalmente, giunge al cuore dell'esperienza intellettuale in quanto tale, giungendo a ribaltare il tradizionale rapporto fra estetica e teoretica così come si era dato da Platone in poi.

Ciò che innanzitutto emerge dalla citazione deweyana è che un'esperienza di pensiero differisce da quelle che propriamente definiamo estetiche non per i mezzi né per le finalità: l'unica differenza è nel contenuto e nella sua qualità. Per poter intendere appieno il tema della qualità è bene riferirsi alla questione dell'«immediatezza» qualitativa dell'arte così come analizzata da Philip Jackson (1994/1995, p. 193). Secondo Jackson, tale immediatezza qualitativa – pienamente rintracciabile nell'esperienza propriamente estetica – è qualcosa presente in ogni esperienza, una sorta di «ipseità [*thisness* o *thatness*, in orig.] dell'esperienza stessa pressoché impossibile a descriversi ma comunque sempre presente nell'esperienza stessa» (Jackson, 1994/1995, p. 193). Del resto, Dewey stesso nella sua *Logica* afferma che «una situazione qualitativa e qualificante è presente come retroterra e luogo di controllo di ogni esperienza [...] tale unicità qualitativa della situazione è qualcosa di percepito in modo non mediato» (Ibidem).

È da notare che la questione del sentire, percepire, impattare, potremmo anche dire – il termine in originale è *having things* – con le cose in modo non mediato da alcuna forma di conoscenza è un tema ricorrente nel pensiero deweyano. Già in *Experience and Nature* Dewey affermava che «le cose sono oggetti che riceviamo, con cui agiamo, gioiamo, soffriamo. Sono cose che patiamo, prima ancora che cose che conosciamo». (Dewey,

1929/1925, p. 358) Pertanto, la questione del ricevere le cose, patirle prima di poterle conoscere e dell'unicità qualitativa, l'ipseità delle situazioni che donne e uomini si trovano a esperire, rimanda a ciò che Garrison (1994, 1996), Shook (2000), Biesta e Burbules (2003) hanno definito il transazionalismo deweyano: la conoscenza si guadagna indirettamente dal punto di contatto fra essere umano e ambiente; porsi la domanda di un prima, di un'essenza è del tutto insensato.

Ciò che tuttavia interessa maggiormente – almeno relativamente alle finalità di questo articolo – è il fatto che, seguendo l'estetica deweyana, l'arte è il mezzo principe per toccare, sentire questo punto di contatto e la pienezza dell'esperienza che da esso deriva. Seguendo ancora l'interpretazione di Granger, nell'arte troviamo la «fusione dei livelli morale, estetico e intellettuale» in un modo che la logica non può offrire. Nell'arte troviamo «una pienezza di partecipazione [*thoroughness of engagement*, in originale], un senso di acuta ricettività – che non è la semplice passività – che ci fa sentire l'esperienza in tutta la sua fecondità» (Ibid., p. 121)

A questo punto è bene chiarire che l'obiettivo non è assolutamente opporre l'esperienza estetica a quella intellettuale o creare una qualsivoglia forma di dualismo: la cosa sarebbe insensata, vista anche l'assoluta opposizione di Dewey ad ogni forma di dicotomia. L'opera deweyana, nel suo complesso, è infatti un inno a tutte le diverse forme nelle quali donne e uomini producono ed esperiscono il mondo e la conoscenza. Piuttosto, l'intento è richiamare l'attenzione sul fatto che, nell'estetica deweyana, la fruizione dell'arte consente una pienezza dell'esperire che sembra essere negata all'esperienza intellettuale. Per Dewey l'essere umano è da sempre in contatto con il proprio ambiente, che lo voglia o no e «l'esperienza è primariamente un sottostare [...] un processo di passione e sofferenza, un essere affetti da nel senso letterale del termine». (Dewey, 1917, p. 10)ⁱⁱ. Ciò che dobbiamo sempre considerare è che però in Dewey questo sottostare non è mai passività, ma, viceversa, la condizione per quell' «ampliamento del sé», in vista di quella «pienezza delle possibilità» (Dewey, 1929/1925, p. 45) costituita dall'educazione.

Pertanto, per comprendere, ampliare e approfondire la nostra esperienza – condizioni primarie dell'educativo – è all'arte che dobbiamo innanzitutto rivolgerci. Ciò viene espresso con ancora maggiore chiarezza nelle pagine finali di *Art as Experience*, dove Dewey, equiparando l'esperienza estetica con la vera e propria produzione dell'opera d'arte, afferma che «tanto nella produzione quanto nella gioia che deriva dal godere dell'opera d'arte la conoscenza è trasformata; essa diventa qualcosa in più che conoscenza, poiché si unisce a elementi non intellettuali che la rendono, così, un'esperienza» (Dewey, 1980/1934, p. 289). Attraverso l'arte la conoscenza subisce una trasformazione e perviene a un'interesse che altrimenti le sarebbe negata. L'opera d'arte concentra e allarga nello stesso tempo esperienza e conoscenza, portandole a compimento, poiché l'arte

esprime in modo diretto i significati che sono evocati dall'immaginazione [...]. L'opera d'arte è pertanto una sfida al pensiero sistematico, in particolare a quella forma di pensiero sistematico chiamata filosofia. Questo perché l'esperienza estetica è esperienza nella sua integrità, liberata dalle forze che ne ostacolano lo sviluppo. È all'esperienza estetica che dunque il filosofo deve andare per comprendere cosa è l'esperienza. (Ibidem)

Qui Dewey afferma con chiarezza che l'esperienza dell'arte genera un'esperienza «pura». Il termine pura non va però interpretato nel senso di purificato, cristallino; tutt'altro. Il termine pura, a parere di chi scrive, indica la pienezza e quindi anche la complessità dell'esperienza, la sua natura sorgiva, il suo essere al di qua della conoscenza, il suo generare la conoscenza stessa. Come ben argomenta Waks, la natura dell'arte e dell'esperienza estetica in Dewey è «prediscorsiva» (2009, p. 122). Se la comprensione teoretica – comunque indispensabile ad ogni forma di educazione – deve andare all'arte per completarsi, se il pensiero non è concluso senza attingere a

una qualità esteticamente determinata, a maggior ragione l'educazione potrà utilizzare, servirsi, in senso deweyano, dell'esperienza estetica per comprendersi e realizzarsi.

3. Arte come compimento

Nella sezione precedente ho provato ad argomentare come Dewey concepisca l'arte e l'esperienza estetica come i mezzi primari per comprendere, ampliare e approfondire l'esperienza e, contemporaneamente, completare l'esperienza di pensiero. In questa sezione analizzerò uno dei temi fondanti del pensiero deweyano, cioè il superamento dei dualismi cartesiani. Quella che Garrison – sulla scia di Derrida – ha definito la sfida deweyana alla «metafisica della presenza» (2003, p. 356) è stata infatti perseguita da Dewey contemporaneamente al tentativo di riconciliare la mente con il mondo, dando vita a quell'*embodied knowledge* oggi tanto citata in pedagogia e non solo. Come Dewey afferma con estrema chiarezza,

[c]’è qualcosa di ridicolo e sconcertante nel modo in cui gli uomini si sono fatti imporre l’idea che le verità scientifiche e il modo di pensare scientifico dia loro il cuore e l’interna realtà delle cose, e che è necessario imporre un marchio di incompletezza [*spuriousness*, in originale] su ogni altro modo di percepire, pensare e gioire delle cose. (Dewey, 1929, p. 135)

Qui Dewey non critica, ovviamente, l’attività scientifica – che fu sempre vista da lui come indispensabile all’equilibrio essere umano-ambiente e come creazione meravigliosa dello spirito umano. Piuttosto, è l’idea che ogni attività umana debba misurarsi sulla scienza che risulta, appunto, sconcertante e in definitiva, alienante. Questo perché l’«alleanza fra esseri umani e natura» e «la realizzazione dell’unità dei diversi modi di pensare» (Dewey, 1980/1934, p. 18) erano, in Dewey, un solo e unico obiettivo. Tale obiettivo, coerentemente al pensiero sviluppato dal pedagogista e filosofo statunitense nell’arco della sua carriera, abbracciava ogni attività umana, dall’educazione alla scienza, dall’arte alla filosofia. Ad ogni modo c’era un ambito dove Dewey trovò questo scopo, per così dire, già realizzato: l’arte e l’esperienza estetica.

Prima di affrontare direttamente la questione, è bene ricordare, attraverso le parole di Dewey, in cosa realmente consisteva questa separazione, e come «la separazione dell’intelletto dall’azione ha influenzato l’intera teoria della conoscenza in Occidente» (Dewey, 1929, p. 6). Torniamo così al monumentale *Esperienza e natura*, dove Dewey afferma che

[q]uando gli oggetti del mondo reale sono identificati punto per punto con gli oggetti della conoscenza, tutte le cose che attengono alla volontà e alla passione sono inevitabilmente escluse dal mondo reale e sono spinte a trovare rifugio nel privato dell’esperienza soggettiva, o nel chiuso della mente. [...] Il soggetto diventa irrimediabilmente alieno a sé stesso e al mondo. (Dewey, 1929/1925, p. 24)

In questo passaggio Dewey disvela il cuore dell’alienazione, che non appartiene né all’ambito pratico in sé né a quello teoretico, poiché tale alienazione risiede precisamente nella loro separazione. Quando il mondo è identificato con *un* tipo di conoscenza – in questo caso quella scientifica, ma anche considerando altre tipologie il risultato non cambierebbe – allora ne risulta una «innaturale e non naturalizzabile» (Ibid., p. 2 [*an unnaturalized and unnaturalizable*, in originale]) separazione fra soggetto e mondo e all’interno del soggetto stesso, costretto a sentire alcune esperienze come non appartenenti al mondo e relegandole ad un privato sempre meno comunicabile e condivisibile. Ciò che, per così dire, chiude il cerchio, è che tale istanza stabilisce sé stessa come

unico, legittimo metro di giudizio, blindando, per così dire se stessa e l'alienazione che produce. In altri termini tale riduzione si presenta come, allo stesso tempo, naturale e inevitabile.

Anche al di fuori delle due opere citate – *Art as Experience* e *Experience and Nature* – l'opera deweyana è largamente attraversata da – e in un certo senso fondata su – quest'istanza di svelamento e decostruzione dell'alienazione prodotta dall'epistemologia cartesiana. In *The Need for a Recovery of Philosophy* Dewey afferma che «se il soggetto conoscente, comunque esso venga definito, è posizionato al di sopra e contro il mondo da conoscere, il conoscere consisterà necessariamente nel possesso di una trascrizione, più o meno accurata ma comunque sterile, del mondo stesso» (Dewey, 1917, p. 59) Nella *Logica* Dewey argomenta in favore della «continuità naturale dell'*inquiry* con il comportamento organico»; attraverso l'*inquiry*, «che cominciò presumibilmente nel momento in cui l'essere umano apparve sulla Terra [...] gli esseri umani hanno provato da sempre a garantirsi un equilibrio sempre incerto e precario» (Dewey, 1938, p. 5). In *The Quest for Certainty* Dewey afferma che «non esiste una mente che abbia ricevuto in dono qualcosa come la facoltà di pensare; questa concezione del pensiero finisce con il postulare il mistero di un potere al di fuori della natura e cionondimeno capace di intervenire sulla natura» e «la mente non è più da concepirsi come uno spettatore al di fuori del mondo che trova il culmine della soddisfazione nella contemplazione autosufficiente di questo mondo esterno». (Dewey, 1929, pp. 227 e 291)

Ciò detto, è possibile ora procedere all'analisi della posizione speciale dell'arte nel pensiero deweyano rispetto al tema della compiutezza. Volendo formulare la questione in modo diretto, è possibile affermare che, mentre Dewey affermava la continuità naturale fra *inquiry* e comportamento organico, tale continuità la si trova già pienamente realizzata nell'arte, in ciò che è «l'evento culminante della natura e il *climax* dell'esperienza», (Dewey, 1929/1925, p. IX) il luogo dove «ciò che è contingente e passeggero è in armonia con ciò che è stabile e sicuro» e dove tutti i significati «si uniscono in un'unica forma» (Dewey, 1930/1916, p. 163). Nell'ottica deweyana ciò è possibile date due caratteristiche peculiari dell'arte: da un lato, l'arte non è «né meramente materiale né spirituale, né interna né esterna» (Ibid., p. 159); dall'altro lato, l'arte «è l'unione dell'instabile con ciò che è fisso [...] della necessità con la libertà, un'armonia della molteplicità con l'unità, di ciò che è sensibile con l'idea» (Ibidem)

L'arte gioca anche un ruolo centrale rispetto a un problema che Dewey aveva ben visto già agli inizi del Novecento: il ruolo disumanizzante che la scienza può avere quando intesa in una cornice scientificistica. Ciò che Dewey afferma in tal senso è tanto più rilevante data la fiducia assoluta che Dewey ripone nella scienza e nelle sue costruzioni - detto in altri termini, nessuno potrà accusare il pedagogista statunitense di promulgare una visione ingenua e, in definitiva, insensata che vedrebbe una contrapposizione di fatto fra scienza e natura. Rispetto a questo tema è utile citare Dewey per esteso:

L'errore di non riconoscere la conoscenza come prodotto dell'arte reca con sé un altro fatto, apparentemente inesplicabile: che la scienza incombe oggi su di noi come un tremendo incubo [...]. Mentre l'arte di raggiungere e creare significati condivisi si incarna liberalmente nell'educazione, nella morale [...] la scienza rimane una faccenda per pochi. La conseguenza di tutto ciò è che la scienza [...] diventa brutale, meccanica. (Ibid., pp. 382-383)

La critica di ciò che oggi chiameremo scientismo come unico atteggiamento possibile nei confronti del mondo e della conoscenza, il potere talvolta disumanizzante della tecnologia sono qui espressi in pieno da chi, è bene ricordarlo, ha da sempre nutrito piena fiducia nella scienza come mezzo intelligente per guadagnare equilibrio, comprensione e stabilità nel mondo. Nulla di più lontano da Dewey che esprimere posizioni 'romantiche' e pre-

scientifiche: per Dewey la scienza è, lo ripetiamo, uno strumento per penetrare nell'esperienza e nella natura, e, contemporaneamente, una delle creazioni più alte della creatività umana. Piuttosto, Dewey parla in favore di una scienza che non si costruisce come mondo a sé stante, così dando vita a quella doppia alienazione su citata. Come Biesta ha ben evidenziato,

il problema principale dell'identificazione di ciò che è conoscibile scientificamente con la realtà è il far sì che tutte le altre dimensioni dell'esperienza umana – da quella estetica a quella etica, da quella pratica a quella religiosa – possano avere una validità solo rapportandosi alla dimensione della conoscenza scientifica. Ebbene, questo per Dewey non era soltanto un problema di ordine filosofico; questo era piuttosto un problema che stava al cuore di ciò che Dewey definiva la crisi della cultura moderna. (Biesta, 2007, p. 472)

Dewey, dunque, lavora per trovare una via d'uscita da questa forma di conoscenza – che oggi, appunto, definiremo scientismo – disumanizzata e disumanizzante, anche portando a riconoscere che la scienza è tanto razionale quanto creativa: nella scienza la dimensione immaginativa è centrale quanto quella formale – del resto, nell'epistemologia deweyana l'immaginazione ha un fondamentale potere cognitivo (Granger, 2006; Rømer, 2012). La via indicata da Dewey verso una riumanizzazione della scienza passa, appunto per l'arte: «la storia dell'esperienza umana è la storia dello sviluppo delle arti. La storia della scienza, nel suo progressivo distinguersi dalla poesia, dai cerimoniali, dalla religione, è storia di uno sviluppo interno delle arti». (Dewey, 1929/1925, p. 388) È qui che il ribaltamento fra dimensione teoretica e dimensione estetica viene compiuto: la teoresi è parte dello sviluppo delle arti, ossia di quell'insieme di mezzi che donne e uomini hanno creato per abitare un mondo che, nella sua forma primigenia, era «drammaticamente, imprevedibilmente instabile [*uncannily unstable*, in originale]» (Dewey, 1929/1925, p. 41).

La scienza, quando viene ricondotta al suo terreno naturale, è parte dell'esperienza umana e del suo sviluppo. Il 'peccato originale' di una concezione distorta della scienza è pertanto «l'esclusione di quel contesto non tematizzabile da un punto di vista cognitivo ma assolutamente presente nell'esperienza umana». Ciò conduce «ad una conoscenza onnipresente, che monopolizza il mondo perdendo di fatto il suo proprio contesto» (Dewey, 1910, p. 156). L'esperienza in Dewey non è mai qualcosa di chiuso, rigido; essa è, sempre, «vitale, in via di sviluppo» (Dewey, 1929/1925, p. 359). La vitalità dell'esperienza, il suo essere, sempre, in-formazione ci porta, dunque, alla questione educativa.

4. Portando alla luce l'inedito. L'educazione come nuova nascita al mondo

Nelle sezioni precedenti si è provato a mostrare il ruolo centrale dell'arte e dell'esperienza estetica in Dewey. In questa terza sezione verrà affrontato il tema più propriamente pedagogico. L'idea di fondo è che attraverso Dewey l'educazione può essere concepita come il mezzo principe attraverso il quale l'assolutamente nuovo viene portato alla luce. Utilizzando le parole deweyane, nell'educazione è possibile realizzare «*a new birth in the world*». (Dewey, 1980/1934, p. 267) Ricordando ciò che Dewey affermava – in maniera per certi versi sorprendente – sull'«impotenza» del pensiero critico di fronte all'emergere di esperienze del tutto nuove (Dewey: 1929/1925, p. 304), si può ben comprendere quanto il richiamo all'arte – e all'esperienza estetica in generale – possa essere pedagogicamente fecondo. La tesi dell'educazione come luogo privilegiato del nuovo, dell'inaspettato affonda le radici in due tematiche deweyane, singolarmente poco sviluppate dalla letteratura critica: il

confronto con l'incertezza che il pensiero è letteralmente costretto a compiere e il ruolo squisitamente cognitivo dell'immaginazione.

A dispetto del fatto che una parte consistente della letteratura critica su Dewey identifichi il pensare riflessivo con il pensare tout court, Dewey è piuttosto chiaro nel tematizzare il pensiero come processo tutt'altro che lineare, sia riguardo al metodo che ai contenuti. A partire dal 1910, in *Come pensiamo*, Dewey afferma in modo nitido come il pensiero – anche il pensiero riflessivo – compia il suo lavoro e raggiunga i suoi scopi esclusivamente attraverso un «salto» nell'indeterminato: «l'esercizio del pensare è, nel senso letterale della parola, un'inerferenza; attraverso questa siamo portati da una cosa ad un'idea o a una credenza di una cosa diversa. Il pensiero implica un salto [*jump e leap*, nell'originale], un andare oltre ciò che è conosciuto e accertato verso qualcos'altro, che accettiamo sulla base del conosciuto» (Dewey, 1910, p. 26). Il termine salto è particolarmente interessante. Questo implica, infatti, un'incertezza: quando si salta si conosce esattamente il punto di stacco, ma non è possibile determinare con esattezza il dove e il come si atterrerà. La fase di volo, volendo sviluppare la metafora deweyana, è tutt'altro che certa. Lo stesso vale per il pensiero: lo sforzo fatto nel garantirsi un approdo certo non assicura del tutto il punto di questo approdo né, è bene ribadirlo, il modo nel quale si approderà. Il punto chiave è però che tale incertezza non va intesa solo nella sua *pars destruens* – pensiero come emergere di un processo strutturalmente incerto e instabile – poiché è proprio questa incertezza che assicura la creatività. E qui troviamo il primo punto di attacco con l'educazione. Se questa viene intesa, seguendo la celebre dizione deweyana, come «liberazione e ampliamento dell'esperienza» (Ibid., p. 156), allora tale emancipazione, tale ampliamento non potrà che seguire anch'esso la metafora del *leap* deweyano, così indicando «una nuova nascita al mondo» (Dewey, 1980/1934, p. 267 [*a new birth in the world*, in originale]). Solo così «l'esperienza potrà assimilare tutto ciò che [...] il pensiero scopre» (Dewey, 1910, p. 156)

Il tema citato non è l'unica questione meritevole di analisi. Nel discutere il tema dell'interpretazione del mondo e della nascita della conoscenza, Dewey evidenzia il mezzo che ne consente, appunto, la costruzione transattiva, e la lettura del reale che ne consegue – consente cioè a donne e uomini di compiere il salto riequilibrando la loro relazione con persone e cose, richiamando la metafora precedente. Tale mezzo, che pone in relazione i significati già acquisiti ed elaborati con quelli ancora da costruire, è l'immaginazione che è - cito direttamente l'originale - «*the medium of appreciation in every field*». (Dewey, 1930/1916, p. 276) A questo punto è importante comprendere come per Dewey «l'immaginazione sia, contemporaneamente, qualcosa che: a) appartiene ad ogni ambito del reale; e che b) ci rende in grado di percepire il mondo.» (d'Agnese, 2016, p. 89) Anche qui, la lettura del testo per esteso risulta illuminante:

Soltanto una risposta personale che coinvolga l'immaginazione può portare alla realizzazione anche dei 'fatti puri'. L'immaginazione è il mezzo che ci permette di apprezzare ogni ambito della realtà. Il coinvolgimento dell'immaginazione è ciò che rende ogni attività non meramente meccanica. (Ibidem)

L'immaginazione è, pertanto, «il punto nel quale i significati – ed anche i 'fatti' - nascono come tali; solo attraverso l'immaginazione siamo in grado di progettare le nostre finalità nel mondo – ciò che rende l'immaginazione un mezzo pedagogicamente primario.» (Ibid., p. 90) Questo è il motivo per cui Dewey definisce l'immaginazione una funzione vitale, primaria, «una parte integrale dell'attività umana così come lo sono i movimenti muscolari». (Dewey, 1930/1916, p. 277) L'immaginazione così concepita non ha nulla a che vedere con una sorta di fantasticheria e con una supposta funzione di 'evasione' dal mondo. Tutt'altro: l'immaginazione è

precisamente lo strumento che ci consente di pensare il reale, di relazionarci a persone, cose, situazioni; l'immaginazione, detto altrimenti, ha una fondamentale funzione cognitiva – e, quindi, vitale.

A questo proposito anche la seconda parte del passaggio deweyano deve essere letta alla luce di questa funzione. È importante notare come, “[n]el dire che l'immaginazione è il mezzo attraverso il quale le attività vengono rese non meramente meccaniche, Dewey non intende dire che l'immaginazione aggiunge qualcosa di soggettivo, personale alle attività poste in essere; piuttosto egli pone l'accento sul fatto che tutte le attività non meramente meccaniche necessitano del coinvolgimento dell'immaginazione – attività come il giudizio o lo stesso pensiero riflessivo. Se fossimo privati dell'immaginazione saremmo ridotti ad uno stato animale, senza alcun significato da potere concepire.” (d'Agnesse, 2016, p. 90) Ad ogni modo l'immaginazione, per sua natura, è esposta all'errore: «Nessuna regola certa e stabile può essere data per decidere se un determinato significato sia quello giusto o meno». (Ibid., p. 6) Cioè, non è possibile tracciare una chiara demarcazione fra realtà e fantasia, fra errore e «*warranted assertibility*» (Dewey, 1938, p. 157) perché il mezzo attraverso il quale concepiamo entrambe è lo stesso.

Veniamo così ad un punto pedagogicamente nodale: in che modo e misura un tale indebolimento della certezza può essere educativamente gestito? Detto in altri termini: se il soggetto emerge dall'esperienza e il pensiero stesso emerge come evento, quali sono le possibilità educative rispetto alla formazione del soggetto ed alla direzione dell'esperienza? Se ci trovassimo di fronte ad un pensatore diverso da Dewey, saremmo portati a concludere che l'assenza di possibilità di controllo dell'esperienza da parte del soggetto e la 'mancanza di presa', per così dire, della conoscenza su tale flusso esperienziale conducono ad un radicale nichilismo educativo. Il punto è che pochi pensatori hanno tematizzato l'educazione con tanta forza e fiducia così come Dewey ha fatto; pochi hanno posto al centro del loro progetto filosofico l'educativo in quanto tale, (Bellatalla, 1999; Cambi & Striano, 2010; Spadafora & Hickman, 2009) tanto che è possibile affermare che il *primum*, in Dewey, non è la filosofia, ma l'educazione, che, come noto, si pone come «suo proprio fine». (Dewey, 1930/1916, p. 59)

La tesi che avanza è che l'educazione, in Dewey, è da concepirsi non come il tentativo – strutturalmente impossibile – di gestire l'esperienza, ma come la generazione di nuova, imprevedibile esperienza a partire dall'agire. L'educazione, in altri termini, così come il pensiero, comporta un salto, un balzo su un terreno sconosciuto. In un certo senso l'educazione, in Dewey, muove dall'incertezza e genera l'incertezza. Tale interpretazione, infatti, piuttosto che asseverare un fondamentale nichilismo educativo – nulla di più insensato, infatti, nell'analizzare l'opera deweyana – pone l'educazione al centro del progetto interpretativo deweyano. È solo a partire da essa che è concepibile il rinnovamento e la costruzione di nuova esperienza; in altri termini, il soggetto sempre-emergente che noi siamo si costituisce a partire dall'educativo. Ed è qui che il nesso profondo fra arte e educazione può essere rintracciato. Parte consistente della letteratura critica su Dewey riguardo all'arte si è concentrata sulla capacità dell'esperienza estetica di trasformare e ampliare l'esperienza – compito precipuo dell'educazione, come stabilito da Dewey stesso.

Dati i limiti di spazio e lo scopo di quest'articolo, sarà necessario limitarsi a tre - autorevolissime – fonti: Garrison, Granger e Waks. In un articolo del 1994 Jim Garrison, discutendo la funzione dell'arte afferma che «la verità dell'arte [...] è che può dischiudere la bellezza di possibilità inesplorate che rimangono altrimenti celate dietro la maschera dell'esistente, di ciò che è di fronte a noi». (p. 3) Garrison procede nell'analisi, tenendo insieme significativamente arte ed educazione, affermando che tale funzione, attuata attraverso quella che viene definita «*expansive imagination*» (Ibid., p. 4), è essenziale alla realizzazione della libertà:

Una mancanza di immaginazione e, quindi, del senso della possibilità è la più grande fonte di oppressione che possa esistere. È da qui che ogni teoria critica e trasformativa dell'educazione deve

prendere le sue mosse. Senza il potere espansivo dell'immaginazione, dell'andare oltre possibilità prestabilite, è del tutto impossibile la realizzazione della libertà. (Ibidem)

Qui, nel commentare la citazione di Garrison, è essenziale ricordare che la libertà e il senso della possibilità è in Dewey centrale per lo sviluppo di qualsivoglia forma di educazione – e democrazia. Al di fuori di questa tensione verso la libertà l'intera opera di Dewey, per così dire, girerebbe a vuoto ed è possibile affermare che l'opera del pedagogo e filosofo statunitense è una continua ricerca delle condizioni che possano espandere libertà e senso della possibilità – in tal senso Dewey non si è mai posto il problema di come mantenere o attuare la democrazia, ma sempre di come espanderla: la democrazia si realizza infatti in questa continua tensione, non essendo mai uno stadio compiuto in sé.

L'espansione dei significati che si realizza tanto nell'arte quanto nell'educazione è anche il punto di partenza dell'interpretazione di Granger: «Nell'imparare a condurre anche la semplice esperienza quotidiana seguendo un senso estetico, noi ampliamo la nostra capacità di liberare ed espandere il potenziale nascosto delle cose» (2006, p. 104). Integrando l'arte nell'esperienza quotidiana «il mondo si presenta in una nuova e differente prospettiva» (Ibidem). Leonard Waks, seguendo una linea simile, insiste sull'idea deweyana dell'espansione dei significati nell'esperienza, e del non limitare la comprensione dell'esperienza alla parte pienamente razionalizzabile. Lo studioso statunitense sottolinea quindi il ruolo dell'arte come «canale privilegiato per l'espressione spontanea, pre-razionale della persona nella sua totalità» (2009, p. 92). In questo modo l'arte amplia «le possibilità esperienziali e le prospettive soggettive» (Ibidem). Le possibilità evidenziate dalle letture convergenti di Garrison, Granger e Waks, vanno al cuore dell'educazione, proprio nella misura in cui l'educazione è concepita come il terreno nel quale generare e accogliere l'assolutamente nuovo (Garrison, 1996, 2005; Biesta, 2006, 2007). A questo punto è interessante notare come lo stesso Dewey concepisca educazione e immaginazione in modo straordinariamente simile. L'immaginazione è infatti ciò che genera

un senso delle possibilità che non sono ancora realizzate e che tuttavia potrebbero realizzarsi. Tale senso, se messo in contrasto con le condizioni presenti, è la più potente forma di critica che possiamo realizzare. È proprio da questo senso della possibilità che possiamo diventare consapevoli di ciò che ci opprime e imprigiona (Dewey, 1980/1934, p. 267)

Il passaggio è assolutamente coerente con l'interpretazione deweyana dell'educazione come «liberazione e ampliamento dell'esperienza». Ponendo in relazione le interpretazioni – convergenti - di Garrison, Granger e Waks con la lettura deweyana – facendole reagire, per così dire, con l'opera di Dewey – vediamo come l'educazione viene a configurarsi contemporaneamente come la nascita dell'assolutamente inedito e il ripristino dell'unità nell'esperienza del soggetto in formazione. A questo punto, anche se solo in modo incidentale, è interessante notare il 'mood' deweyano nel discutere dell'educazione e dell'arte, da un lato, e di temi come l'*inquiry* e la logica, dall'altro. Il senso di profonda gratitudine e ammirazione di cui si impregnano le parole deweyane su arte e educazione è qualcosa che raramente troviamo quando il pedagogo statunitense discute di pensiero riflessivo, logica e *inquiry*. Certamente, ciò non significa negare l'immenso valore del pensiero riflessivo – che sarebbe assurdo – né tantomeno porre una gerarchia fra temi diversi – che, come detto nella seconda sezione, sarebbe insensato, specialmente in ottica deweyana. Piuttosto, si vuole semplicemente dire che «il filo che lega esperienza e natura» (1929/1925, p. 23) e il rinnovato equilibrio con un mondo «incerto e a tratti spaventoso» (Ibid., p. 42) sono stati trovati da Dewey non nella scienza né nel pensiero riflessivo, ma in quell'ampliamento globale dell'esperienza e del sé e «nel modo di comunicare più pieno ed efficace che esiste» (Dewey, 1980/1934, p. 36)

che sono, rispettivamente, l'educazione e l'arte. Del resto, lo stesso Dewey in quello che è probabilmente il suo capolavoro, *Democracy and Education*, aveva esplicitamente legato educazione e arte, affermando che «lo scopo dell'arte è tanto ampio e comprensivo quanto quello dell'educazione stessa». (1930/16, p. 76) Ampliare, intensificare e ricondurre a unità l'esperienza del soggetto fu il compito che Dewey intese assegnare, contemporaneamente, all'educazione e all'arte, ribaltando così il millenario primato della teoretica sull'estetica.

ⁱ Le citazioni tratte dalla letteratura critica e dalle opere di Dewey sono a cura di chi scrive.

ⁱⁱ Data la rilevanza del passaggio e, in qualche modo, la sua radicalità, è bene riportarne l'originale: “[e]xperience is primarily a process of undergoing a process of standing something; of suffering and passion, of affection, in the literal sense of these words”.

Bibliografia

- Bellatalla, L. (1999). *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*. ETS.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2007). Towards the knowledge democracy? Knowledge production and the civic role of the university. *Studies in Philosophy and Education*, 26, 467–479. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9056-0>
- Biesta, G.J.J. & Burbules, N.C. (2003). *Pragmatism and educational research*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Cambi, F., & Striano, M. (2010). Introduzione. In F. Cambi & M. Striano (Eds.), *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica* (pp. 1-39). Liguori.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1917). The need for a recovery of philosophy. In J. Dewey et alii (Eds.), *Creative intelligence. Essays in the pragmatic attitude* (pp. 1-71). Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1929). *Experience and nature*. George Allen & Unwi. (Original work published 1925)
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty: A study of the relation between knowledge and action*. Minton, Balch & Company.
- Dewey, J. (1930). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. The MacMillan Company. (Original work published 1916)
- Dewey, J. (1938). *Logic. The theory of inquiry*. Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. Perigee Books. (Original work published 1934)
- Garrison, J. (1994). Realism, Deweyan pragmatism and educational research. *Educational Researcher*, 23(1), 5-14.
- Garrison, J. (1996). A Deweyan theory of democratic listening. *Educational Theory*, 46(4), 314-335.
- Garrison, J. (1997). *Dewey and eros: Wisdom and desire in the art of teaching*. Teacher's College Pres.
- Garrison, J. (2003). Dewey, Derrida and the 'Double Bind'. *Educational Philosophy and Theory*, 35(3), 349–362. <https://doi.org/10.1111/1469-5812.00032>
- Garrison, J. (2005). A pragmatist conception of creative listening to emotional expressions in dialogues across differences. In K.R. Howe (Ed.), *Philosophy of education* (pp. 112-120) Urbana.
- Granger, D. (2006). *John Dewey, Robert Pirsig, and the Art of Living: Revisioning aesthetic education*. Palgrave Macmillan.
- Higgins, C. (2010). A question of experience: Dewey and Gadamer on practical wisdom. *Journal of Philosophy of Education*, 44(2–3), 310–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2010.00757.x>
- Jackson, P.W. (1994/95). If we took Dewey's aesthetics seriously, how would the arts be taught? *Studies in Philosophy and Education*, 13, 193-202.
- Jackson, P.W. (1998). *John Dewey and the lessons of art*. Yale University Press.
- Rømer, T.A. (2012). Nature, education and things. *Studies in Philosophy and Education*, 32, 641–652.
- Shook, J. (2000). *Dewey's empirical theory of knowledge and reality*. Vanderbilt University Press.
- Spadafora, G. (2009). the problem of a science of education in John Dewey's thought. In G. Spadafora & L. A. Hickman (Eds.), *John Dewey's educational philosophy in international perspective* (pp. 48-58). SIUP.
- Waks, L.J. (2009). Inquiry, agency and arts: John Dewey's contribution to pragmatic cosmopolitanism. *Education & Culture*, 25(2), 115-125.

Vasco d’Agnese è Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Psicologia dell’Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli, dove insegna Filosofia dell’educazione. I suoi interessi di ricerca riguardano la filosofia e teoria dell’educazione, Heidegger, Dewey, le politiche educative internazionali. Fra le sue pubblicazioni si ricordano: “Educating by slogans: Rhetoric and dominion in educational neoliberalism”. *Policy Futures in Education*, early view, (2022). DOI: <https://doi.org/10.1177/14782103221093844>; “Action, Freedom, and Education: Refugees and a ‘New Beginning’”. *Educational Theory*, 70.4 (2020), pp.421-444. <https://doi.org/10.1111/edth.421-444.12440>.

Contatto: vasco.dagnese@unicampania.it