

Il pensiero come “salto”: educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey

Vasco D’Agnese

Seconda Università Degli Studi di Napoli – Dipartimento di Psicologia
vasco.dagnese@unina2.it

Abstract

Questo lavoro analizza i temi del pensiero e del soggetto così come emergono dall’opera deweyana e discute le implicazioni pedagogiche di tale analisi. Il lavoro parte dalla confutazione dell’equiparazione fra pensiero e pensiero riflessivo, equiparazione che, di fatto, ha avuto un peso notevole nell’interpretazione deweyana, sia continentale che statunitense. Contrariamente a tale lettura si intende mostrare come Dewey, nel corso della sua opera, concepì il pensare come un’attività che sfugge largamente all’analisi consapevole – e in tal senso Dewey ha chiaramente precorso il tema dell’assenza di controllo che il soggetto ha sul suo proprio pensiero. Ciò conduce ad un’interpretazione del sé (“self”, nell’originale deweyano) che smantella il soggetto ego-logico cartesiano, per proporre uno di ben altro tipo: un soggetto come funzione costantemente emergente dall’esperienza. A partire da tale quadro teorico l’educazione viene tematizzata non tanto come analisi, direzione e controllo dell’esperienza, ma come creazione di nuova, imprevedibile esperienza. In Dewey l’educazione risulta non soltanto fondata su, ma anche – e più significativamente - diretta verso l’incertezza.

In this paper, I analyse the Deweyan account of thinking and subject and discuss the educational consequences that follow from such an account. Specifically, I argue that despite the grouping of thinking and reflective thought that has largely appeared in the interpretation of Deweyan work, Dewey conceived of thinking as an activity that largely escapes the light of reflective thought. Dewey, in a sense, makes the upsetting point that a lack of awareness and control are the very heart of thought. Such an understanding is not without consequences on the account of the subject he gives. Dewey clearly dismantled the understanding of the subject as a coherent centre of agency and conceived of it rather as an “event” occurring in the ongoing flow of experience. This weakening of thinking and subject has far-reaching

Vasco D’Agnese – *Il pensiero come “salto”: educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey*



consequences for education, which must be conceived not so much as the attempt to understand experience but as the means to create new, unpredictable experience by putting new points of interactions into our relationship with the environment, changing our being-embedded-in-the-world.

Parole chiave: Dewey, educazione incertezza, pensiero, soggetto.

Keywords: Dewey, education, uncertainty, thinking, subject.

Introduzione

Il tema del pensare, come è noto, risulta, centrale nell'intera opera deweyana; da *The Metaphysical Assumptions of Materialism* (Dewey, 1882) a *Knowing and the Known* (Dewey and Bentley, 1949), si pone come crocevia interpretativo di diverse questioni care al pedagogo e filosofo statunitense. Un'analisi – anche superficiale – di tale tematica ne mostra la straordinaria complessità, insieme ad aspetti che anticipano di mezzo secolo le tematiche post-moderne dell'impersonalità del pensare e della “dispersione” del soggetto. Ciò nonostante, seguendo l'attenta disamina di Johnston (2002) e Rømer (2012), l'interpretazione di tale tema è stata soggetta a diversi riduzionismi. Uno di questi consiste nel considerare Dewey il campione dell'American Way of Life, o lo strenuo difensore di procedure cognitive fondate su sequenze predeterminate (Gonon, 2000); un'altra consiste nel vedere in Dewey il difensore di approcci individualistici all'apprendimento e all'educazione – tesi infondata, considerando che per Dewey l'intera questione educativa si fonda su e prende vita nella società e nella comunicazione (Dewey, 1916/1930, pp. 6-7, 101, 115).

Non è obiettivo di questo lavoro entrare nel merito della questione delle diverse – e talvolta antitetico - interpretazioni del pensiero di Dewey – Chris Higgins, in *A Question of Experience: Dewey and Gadamer on Practical Wisdom* (2010, p. 329), ha “elencato” più di dieci paradigmi interpretativi “attivi” rispetto al pensiero di Dewey. Ad ogni modo, e per gli scopi di questo lavoro, è bene evidenziare anche un diverso tipo di riduzionismo, meno evidente ma altrettanto fuorviante. Tale riduzionismo opera equiparando, di

Vasco D'Agnese – *Il pensiero come “salto”*: educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey



fatto, pensare e pensiero riflessivo, riducendo così l'esperienza – tema centrale in Dewey – a ciò che la conoscenza comprende e 'cattura' di essa. L'esperienza diviene in tal modo esclusivamente ridotta all'esperienza intellettuale, e, di conseguenza, la mente – termine centrale nell'opera deweyana - è esclusivamente deputata alla produzione di conoscenza. L'essere umano, in tal modo, è ridotto ad agente dell'*inquiry*. Ora è chiaro che l'*inquiry* ed il pensiero riflessivo sono temi chiave nel pensiero deweyano. Ma è altresì doveroso ricordare che nell'analizzarli bisogna comprendere il terreno sul quale tali *azioni* sorgono; ciò è importante per tenere fede, innanzitutto, al proposito deweyano di comprendere e mantenere intatta "la corda che lega esperienza e natura" (Dewey, 1925/1929, p. 23, auth. trans.), evitando di considerare come primaria l'esperienza intellettuale. Un tale lavoro 'genealogico' è fedele ai concetti di pensiero ed educazione così come questi sono espressi nella sua opera, da *How We Think* (1910) a *Democracy and Education* (1916/1930), a *Experience and Nature* (1925/1929). In questi tre capolavori Dewey afferma chiaramente come il pensiero tutto sia marcato dall'incertezza (Dewey, 1910, p. 14, 26, 34) e fondato su qualcosa che si trova "al di sotto del livello riflessivo" (Dewey, 1916/1930, p. 22, auth. trans.). Di più: il pensiero è un'avventura ("adventure", nell'originale deweyano) essenzialmente pericolosa; come Dewey afferma radicalmente, "il potere del pensiero [...] apre all'essere umano possibilità di fallire che l'animale, limitato all'istinto, non conosce" (Dewey, 1910, p. 19, auth. trans.).

La prospettiva che viene qui presentata ha diversi precedenti: Garrison (1994, 1996, 1997, 1999, 2003, 2005), innanzitutto, che ha mostrato con estrema chiarezza come a) la sfida deweyana alla metafisica cartesiana implica un radicale rovesciamento del soggetto egologico che su questa riposava (1994, 1999); e b) come parte consistente del dibattito filosofico contemporaneo trovi già piena espressione – con mezzo secolo di anticipo - nell'opera deweyana - si vedano i suoi saggi sul nesso Dewey-Foucault (1998) e Dewey-Derrida (2003); un altro significativo precedente lo troviamo in Alexander, che, analizzando la relazione fra arte ed esperienza, ha messo in luce il ruolo dell' "esperienza preriflessiva nel pensiero deweyano" (1987, p. 10, auth. trans.) e in Naoko Saito che, sfidando il 'mainstream' interpretativo deweyano, ha legato il lavoro del pedagogo e filosofo statunitense al "senso del tragico [presente nella sua opera] del quale, oggi, si vanno perdendo le tracce" (Saito, 2002, p. 249, auth. trans.).

Vasco D'Agnesse – *Il pensiero come "salto": educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey*



È inoltre possibile affermare come tale lettura di Dewey emerga anche da diversi studi che, seppure non direttamente coinvolti in tale analisi, hanno pienamente mostrato che, leggere Dewey come il campione di un irenico e semplice cammino verso democrazia e conoscenza progressiva, sia profondamente riduttivo – se non del tutto fuorviante. La filosofia deweyana implica lo smantellamento di ogni terreno sicuro per il pensiero - e, del resto, Toulmin (1984) e Rorty (1976), da posizioni diverse, chiaramente posizionarono Dewey, con Heidegger e Wittgenstein, nella triade novecentesca che rompe definitivamente con lo sguardo teoretico platonico-cartesiano.

L'articolo è diviso in tre paragrafi; nel primo, attraverso l'analisi, prevalentemente, di *How We Think* (1910), *Democracy and Education* (1916/1930) e *Education and Experience* (1925/1929), si sostiene come Dewey intenda il nostro "pensare conscio" - "our conscious thinking", nell'originale (Dewey, 1916/1930, p. 22) – come scaturente da un terreno che sta al di fuori del pensiero riflessivo; tale terreno è costituito da "una moltitudine immensa di selezioni organiche" (Dewey, 1925/1929, pp. 298-299, auth. trans.) sulle quali la razionalità non ha alcun controllo. Di più: è tale terreno a fornire alla razionalità le risorse sulle quali questa, attraverso *inquiry e reflective thought*, eserciterà la sua azione. Il problema di quanto il pensiero riflessivo sia inteso da Dewey come la classica punta dell'iceberg riguarda anche altre due questioni, tutt'altro che secondarie: a) la forza che muove il pensiero riflessivo e la struttura interna dello stesso pensiero riflessivo, inteso da Dewey come "salto"; b) in Dewey "l'esercizio del pensiero [...] implica un balzo, un salto, un andare oltre ciò che è conosciuto con sicurezza verso qualcos'altro" (Dewey, 1910, p. 26, auth. trans.).

Nel secondo paragrafo si analizza l'interpretazione che Dewey fornisce della soggettività; è bene chiarire che il termine 'soggettività' non ha riferimenti letterali nell'opera deweyana; il termine usato da Dewey, come è noto, è "self". Tuttavia, si è voluto iscrivere la lettura deweyana del "self" – e della mente - nel dibattito circa la "morte" o "dispersione" del soggetto che ha animato la filosofia continentale a partire dagli anni Sessanta. Tangenzialmente, pur non avendo spazio per entrare pienamente nell'argomento, verrà mostrato come Dewey non solo precorra, ma in un certo senso sopravanzi le letture date in questo senso, innanzitutto da Foucault e Derrida.

Nel terzo paragrafo vengono esposte le implicazioni pedagogiche del quadro delineato. A partire dal radicale riposizionamento della conoscenza e del

Vasco D'Agnesse – *Il pensiero come "salto": educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey*



soggetto compiuto da Dewey, l'educazione diviene non tanto il mezzo che ci consente di controllare o dirigere riflessivamente l'esperienza, quanto il mezzo per generare nuova, imprevedibile esperienza. Attraverso l'educazione generiamo, anche, il soggetto che siamo. L'inversione consentita dal pensiero deweyano è cruciale; detto altrimenti non siamo già soggetti che attuano, ricevono e agiscono una particolare educazione; in Dewey noi siamo soggetti che emergono dal continuo contatto con il mondo – ciò che Dewey chiama esperienza – e che, attraverso la creazione di nuova esperienza, ampliano il proprio rapporto con l'ambiente, ri-definandosi continuamente. Il radicale smantellamento del paradigma cartesiano compiuto da Dewey contemporaneamente ad Heidegger¹ (se non con due decenni di anticipo) rafforza il ruolo dell'educazione, che viene ad occupare il centro della scena, non tanto come comprensione e direzione dell'esperienza, ma come generazione di nuova, imprevedibile esperienza.

La fondamentale incertezza del pensiero

In questo paragrafo si argomenta come in Dewey il pensiero sia fondato, mosso e diretto verso l'incertezza. L'analisi prenderà le mosse da un passaggio deweyano tanto interessante – e, in un certo senso, inquietante – quanto forse sottovalutato. In *Democracy and Education*, nell'analizzare la relazione fra l'*inquiry* e “ciò che sta sotto al livello riflessivo”, Dewey afferma: “Raramente riconosciamo la misura in cui il riconoscimento conscio di ciò che è meritevole di attenzione e di ciò che non lo è dipende da standard dei quali non siamo assolutamente consci. Ad ogni modo, e ad un livello più ampio, è possibile affermare che le cose che assumiamo come sicure senza riflessione o analisi sono esattamente le cose che determinano il nostro pensare conscio e che decidono le nostre conclusioni” (Dewey, 1916/1930, p. 22, auth. trans.).

In questo passaggio Dewey evidenzia con estrema chiarezza come, ciò che – heideggerianamente - potremmo chiamare la nostra apertura al mondo, è consentita a standard dei quali non siamo consapevoli: il nostro pensare consapevole². Siccome Dewey afferma che tale terreno è costituito dalle “cose che assumiamo come sicure senza riflessione o analisi” saremmo naturalmente portati a concludere che lo scopo di Dewey è promuovere l'analisi rispetto a tale terreno, ponendolo sotto la lente riflessiva dell'*inquiry*. Seguendo questa linea la questione dirimente diviene, pertanto, in che misura

Vasco D'Agnese – *Il pensiero come “salto”*: educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey



l'inquiry ha presa su tale terreno implicito e impensato. La questione è, detto in altri termini, quanto l'impensato è pensabile. Verrà argomentato come Dewey, in diversi passaggi della sua opera, stabilisce con chiarezza che l'impensato rimane, in una misura decisiva, impensabile. Conoscenza, consapevolezza, pensiero riflessivo – e, pertanto, la possibilità stessa dell'*inquiry* – prendono vita a partire da qualcosa che è e che rimane alle loro spalle, cioè l'esperienza; qualcosa di non toccato, nella sua totalità, dal pensiero riflessivo. Certamente, noi siamo consapevoli dell'esistenza di tale terreno implicito, ma non disponiamo di un mezzo per mettere tale terreno sotto la lente riflessiva – o, detto in altri termini, razionale – dell'indagine consapevole. Detto altrimenti, nell'interpretazione deweyana il pensiero riflessivo è costruito su un terreno che è arduo definire puramente razionale. L'analisi è organizzata in tre passaggi: a) nel primo viene mostrato come il terreno sul quale insiste il pensiero riflessivo è al di fuori dei confini del pensiero riflessivo; b) nel secondo proverò a mostrare come la spinta, la risorsa decisiva - “the directive source” nell'originale deweyano (Dewey, 1934/1980, p. 97) - che genera, produce il pensiero riflessivo è, per così dire, tutt'altro che riflessiva; e c) nel terzo passaggio proverò ad argomentare come *l'inquiry* ed il pensiero riflessivo sono nella loro stessa essenza attraversati dall'incertezza – sono, in un certo senso, costruiti su e diretti verso l'incertezza.

Le fondamenta del pensiero riflessivo

L'opera fondamentale nella quale Dewey ha analizzato il nesso esperienza-soggetto-conoscenza con maggiore potenza e profondità è, con ogni probabilità, *Experience and Nature*. Qui, forse più che altrove, il pensiero deweyano si confronta con la profondità abissale del nostro essere-nel-mondo - ciò che spingerà Jim Garrison, probabilmente il maggiore interprete deweyano vivente, a parlare di “hermeneutics of bottomless being” (Garrison, 1998, p. 128). In *Experience and Nature*, nell'analisi dedicata al nesso linguaggio-conoscenza-mondo, Dewey afferma: “Al di là del linguaggio, dei significati chiaramente afferrati e distinti, noi siamo continuamente coinvolti in una moltitudine immensa di selezioni organiche, che implicano l'accogliere, il respingere, l'espellere, l'appropriarsi, l'espandersi, l'essere attaccati e minacciati [...]; tali atti sono della più delicata e impercettibile natura. Noi non siamo consapevoli della maggior parte di questi atti; non possiamo distinguerli e identificarli. Eppure, tali atti esistono come qualità

Vasco D'Agnesse – *Il pensiero come “salto”*: educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey



esperite, ed hanno un enorme effetto direttivo sul nostro comportamento. Persino le nostre operazioni intellettuali più raffinate dipendono da loro come l'orlo di un fenomeno più ampio, che guida le nostre inferenze." (Dewey, 1925/1929, pp. 298-299, auth. trans.).

In questo passaggio Dewey stabilisce con estrema chiarezza come il nostro comportamento dipenda da "una moltitudine di selezioni organiche" delle quali non siamo consapevoli e che non possiamo distinguere e identificare. Ciò significa che la nostra interazione con l'ambiente è fondata su un terreno che sfugge al nostro controllo. In altri termini, non possiamo neanche sapere ciò che facciamo nella nostra interazione con l'ambiente. Possiamo solo, e solo in una certa misura, valutare le conseguenze di una tale interazione, che conserva un forte effetto direttivo sul nostro comportamento. Ed è proprio sul termine "comportamento" ("behaviour", in originale) e sulla sua interpretazione che è bene focalizzarsi. Seguendo l'interpretazione di Biesta e Burbules, "una delle maggiori implicazioni dell'approccio transazionale di Dewey è che esso prova a rendere conto del punto di contatto fra l'organismo umano e il mondo. Per Dewey l'organismo umano è sempre-già-in-contatto con il mondo" (Biesta e Burbules, 2003, p. 10, auth. trans.). Ora, a partire da tale punto di contatto, è necessario rendere conto delle possibilità umane di dirigere tale interazione. Ebbene, per Dewey, se la questione è letta nei termini del controllo³, le possibilità sono poche. Nella misura in cui il nostro comportamento è l'insieme delle nostre azioni e che il pensiero riflessivo, nella lezione pragmatista – come è noto – dipende dall'azione, dire che il nostro comportamento dipende da qualcosa che "noi non possiamo distinguere oggettivamente e identificare" (Dewey, 1925/1929, p. 299, auth. trans.) significa dire che lo stesso pensiero riflessivo dipende da qualcosa che non possiamo identificare. In altri termini, le radici del pensiero riflessivo sono al di fuori del pensiero riflessivo, ed il modo fondamentale nel quale noi siamo "in-contatto" con l'ambiente è al di fuori della nostra portata. Questo essere implicati nell'ambiente dipende, nella lettura deweyana, da "una moltitudine immensa di selezioni organiche" (Ibid.). In altri termini noi "sentiamo" che qualcosa accade nel nostro interagire con l'ambiente e ne vediamo gli effetti, ma non controlliamo – nè vediamo distintamente - le radici di tale accadere. In questo passaggio, pertanto, Dewey compie una naturalizzazione dell'inconscio, ponendolo completamente al di qua della razionalità. Tale alterità non ha nulla a che vedere con qualcosa che è "sepolto" per così dire, nell'inconscio e che deve venire alla luce; tale alterità ha a che vedere semplicemente con la vita, poiché "dove c'è vita ci sono da

Vasco D'Agnesse – *Il pensiero come "salto": educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey*



sempre attività affamate e appassionate” (Dewey, 1916/1930, p. 50, auth. trans.).

L’analisi del retroterra di ciò che Dewey definisce “consapevolezza” - “awareness”, in originale - e “pensiero conscio” - “conscious thinking” (Dewey, 1925/1929, p. 299) - non si limita a questo passaggio. È opportuno ricordare come Dewey, in *How We Think*, parli del pensiero come qualcosa che “accade in noi” – “happens in us” (Dewey, 1910, p. 34, auth. trans.). Egli è chiarissimo nell’affermare che “innanzitutto e naturalmente noi siamo noi a pensare in modo attivo e responsabile; il pensiero è, piuttosto, qualcosa che accade in noi” (Ibid.). Con questa affermazione Dewey pone il punto – tanto inquietante quanto assolutamente attuale – che il cuore del pensare risiede in un’assenza di controllo da parte del soggetto sul suo proprio pensiero. La sfida deweyana alla conoscenza cartesiana, come evidenziato da Garrison, va dritta al cuore del soggetto e della relazione conoscenza-esperienza (2003). A sostegno di tale argomentazione è utile sottolineare come per Dewey anche l’inferenza – cioè il mezzo primario del pensiero riflessivo – dipende da una tale selezione organica come “l’orlo” – “fringe”, in originale (Dewey, 1925/1929, p. 299) - di un fenomeno più ampio.

Un’evidenza ulteriore la si trova nelle pagine iniziali di *Experience and Nature*, dove Dewey afferma che “è letteralmente impossibile escludere dall’oggetto-pensato il contesto non-cognitivo – eppure esperito – che conferisce a ciò che è conosciuto il suo senso”.⁴ Una tale esclusione, oltre che impossibile, sarebbe anche non desiderabile, poiché “quando l’esperienza intellettuale ed il suo materiale vengono presi come primari, la corda che lega l’esperienza alla natura viene tagliata” (Dewey, 1925/1929, p. 23, auth. trans.). Quindi, nella misura in cui la conoscenza deve essere conoscenza del mondo e dell’esperienza e non conoscenza che alimenta “l’industria dell’epistemologia” (Dewey, 1917, p. 32, auth. trans.), noi dobbiamo tenere ferma l’incertezza di tale conoscenza e il suo legame con ciò che conoscenza non è.

Interesse e immaginazione

Nel paragrafo precedente è stato mostrato come il terreno sul quale insistono conoscenza e pensiero riflessivo è fondamentalmente a loro inaccessibile. In ciò che segue verrà mostrato come anche la forza, la spinta che muove il pensiero riflessivo è, per così dire, tutt’altro che riflessiva. A questo proposito esaminerò due temi: l’interesse e l’immaginazione.

Vasco D’Agnese – *Il pensiero come “salto”: educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey*



Analizziamo a questo passaggio: “La radice direttiva della selezione [del materiale conoscitivo] è l’interesse; una tensione inconscia ma organica verso determinati aspetti e valori del complesso e variegato universo nel quale viviamo (Dewey, 1934/1980, p. 97, auth. trans.). L’affermazione, tratta da *Art as Experience*, è parte di un più ampio discorso sui “materiali” che costituiscono “i prodotti della mente” (Ibid.). Dewey, chiedendo quale sia la forza che seleziona tali materiali, risponde che tale forza è, appunto, l’interesse. Questo è il motivo per cui “i prodotti della mente sono individualmente caratterizzati, così come i prodotti delle macchine sono caratterizzati dall’uniformità” (Ibid. p. 266, auth. trans.). È importante notare come Dewey stabilisca che tale forza è “inconscia ma organica” (“unconscious but organic”, nell’originale). Cioè, non c’è nulla di nascosto in essa che la conoscenza debba scoprire, portare alla luce. Ponendo l’inconscio sul terreno delle nostre tendenze vitali, Dewey lo pone fermamente fuori dai confini della razionalità: l’interesse, che lavora al di qua della riflessione, dà alla riflessione stessa i suoi propri contenuti.

Ad ogni modo, questa non è l’unica questione all’attenzione. Nel focalizzare l’analisi sulla nostra comprensione del mondo, Dewey evidenzia il mezzo che ci consente di costruire tali contenuti. Tale mezzo, che connette i significati elaborati in precedenza con quelli ancora da elaborare, è l’immaginazione che è - cito direttamente l’originale - “the medium of appreciation in every field” (Dewey, 1916/1930, p. 276). Qui è di estrema importanza 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. Secondo Dewey, infatti, “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” (Dewey, 1916/1930, p. 276). 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. 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” (Ibid., p. 277, auth. trans.). L’immaginazione, pertanto, non è né - solo - fantasia, né un modo per evadere dalla realtà, ma il terreno fondamentale a partire dal quale

Vasco D’Agnese – *Il pensiero come “salto”: educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey*



la realtà può essere concepita. L'immaginazione ha una fondamentale funzione cognitiva – e vitale.

È opportuno analizzare anche la seconda parte del passaggio alla luce di questa funzione: nel 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. 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” (Dewey, 1910, p. 6, auth. trans.). Cioè, non è possibile tracciare una chiara demarcazione fra realtà e fantasia, fra errore e “warranted assertibility” (Dewey, 1938, p. 9), perché il mezzo attraverso il quale concepiamo entrambe è lo stesso.

Il pensiero come salto

Prima di procedere all'analisi del soggetto deweyano è opportuno soffermarsi su un tema che ricorrerà nell'ultimo paragrafo, quello più squisitamente pedagogico. Prestiamo attenzione al seguente passaggio: “Pensare comporta sempre un rischio. La certezza non può essere garantita in anticipo. L'invasione di ciò che è sconosciuto rende il pensiero un'avventura” (Dewey, 1916/1930, p. 174, auth. trans.). Il passaggio è abbastanza chiaro in se stesso; è opportuno, però, soffermarsi ed analizzare il termine “avventura” (“adventure”, nell'originale), poiché, al di là di una sua comprensione superficiale, il termine ha notevoli implicazioni. Infatti, bisogna chiedersi quale sia la natura propria dell'avventura; ebbene un'avventura è tale non solo se al suo interno accade qualcosa di imprevisto; un'avventura, piuttosto, acquisisce il suo significato più proprio esattamente dal non essere garantita dall'inizio. Detto altrimenti, se posso prevedere il finale, non sto sperimentando un'avventura. Riportando il tutto sul terreno del pensiero – e spingendo l'interpretazione in avanti – è possibile affermare come, riuscendo a prevedere come ‘va a finire’, il soggetto che noi siamo non stia pensando – sta, piuttosto, compiendo un'attività meccanica. Questa interpretazione

Vasco D'Agnese – *Il pensiero come “salto”: educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey*



risulta rinforzata dalle pagine seguenti dell'opera, dove leggiamo: "I dati sollecitano suggestioni. [...] Ma la suggestione corre al di là di ciò che è dato, fino a un certo punto, nell'esperienza. I dati producono risultati possibili, cose da fare, non fatti (cose già compiute). L'inferenza è sempre un'invasione di ciò che non è conosciuto, un salto da ciò che è conosciuto. In questo senso [...] il pensiero [...] è creativo" (Ibid., p.14, auth. trans.). Ancora una volta la creatività non è qualcosa di aggiunto al pensiero, ma la sua caratteristica precipua. Ciò è dovuto al fatto che "mentre il contenuto della conoscenza è costituito da ciò che è già accaduto, da ciò che è terminato e quindi sicuramente stabilito, il suo riferimento è prospettico, proiettato nel futuro" (Dewey, 1916/1930, p. 397, auth. trans.). Dall'essere la conoscenza proiettata nel futuro, ne discende la sua dipendenza dall'immaginazione. Questo è il motivo per il quale "l'esercizio del pensiero [...] implica un balzo, un salto, un andare oltre ciò che è conosciuto con sicurezza verso qualcos'altro" (Dewey, 1910, p. 26, auth. trans.). Una tale lettura del pensiero ha, come verrà argomentato nei prossimi paragrafi, diverse implicazioni sul modo di concepire il soggetto e l'educazione.

Il soggetto deweyano

Prestiamo attenzione al seguente passaggio: "L'esperienza [...] accade, emerge, ed è ciò che è. All'interno dei diversi eventi dell'esperienza, fra di essi, non al di fuori né al di sotto di essa, c'è quell'evento particolare che chiamiamo sé" (Dewey, 1925/1929, p. 232, auth. trans.). Diverse sono le cose da evidenziare in questo passaggio, nel quale i temi della 'dispersione' o della 'morte' del soggetto sono già pienamente esplicitati.⁵ Innanzitutto bisogna notare come il soggetto ("self", in originale) non è un'agency autonoma; il soggetto è un'emergenza dell'esperienza, un evento, quindi, che così come emerge, può affondare. Il soggetto, inoltre, non ha una posizione privilegiata rispetto agli altri eventi generati dal flusso dell'esperienza; non è né al di fuori dell'esperienza né al di sotto di essa, come suo fondamento. È *dentro e fra* gli altri eventi dell'esperienza. Nella lettura deweyana sembra che non abbiamo alcun potere sull'esperienza; al contrario: potremmo affermare che è l'esperienza ad avere potere su di noi, generandoci come evento nel suo continuo fluire.

La parte conclusiva del passaggio non mitiga lo smantellamento del soggetto compiuto da Dewey; tutt'altro: "Affermare in modo significativo 'io penso,

Vasco D'Agnesse – *Il pensiero come "salto": educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey*



io credo, io desidero’, invece che semplicemente ‘è pensato, creduto, desiderato’, significa accettare e affermare una responsabilità, fare una dichiarazione. Tutto ciò non significa che il sé sia l’autore o la radice del pensiero e delle sensazioni, né il suo luogo esclusivo” (Ibid.). In questo passaggio Dewey afferma pienamente la questione dell’impersonalità del pensiero. Dire ‘io credo, io penso’ significa solo “accettare una responsabilità”. Il pensiero è chiaramente interpretato come un evento.

Il modo migliore per apprezzare la sconvolgente modernità della questione posta da Dewey è collocarla nella ‘teoria’ deweyana dell’esperienza; pongo fra virgolette il termine teoria poiché è noto che, nell’interpretazione deweyana, è impossibile avere una teoria unitaria dell’esperienza, essendo questa ciò che genera la teoria stessa. Ciò è affermato da Dewey con estrema chiarezza: “Le cose da conoscersi non si presentano innanzitutto come materia di conoscenza e ignoranza. Esse sono, primariamente, stimolo all’agire e fonte di un determinato patire.⁶ Tale presenza nell’esperienza di per se stessa non ha nulla a che fare con la conoscenza o con la consapevolezza; nulla nel senso che l’esperienza non dipende da loro, sebbene ha tutto a che vedere con l’esperienza nel senso che queste ultime [conoscenza e consapevolezza] dipendono da una precedente esperienza di tipo non-cognitivo. L’esperienza umana è ciò che è perché la nostra risposta alle cose [...] e gli effetti delle cose sulla nostra vita sono radicalmente diversi dalla conoscenza.” (Dewey, 1917, pp. 47-48, auth. trans.). Qui Dewey enfatizza non solo il primato dell’esperienza su conoscenza e consapevolezza, ma ciò che potremmo definire l’intoccabilità dell’esperienza da parte della conoscenza. L’esperienza “è ciò che è” (“is what it is”, nell’originale) e la conoscenza e la consapevolezza (“knowledge and consciousness”) dipendono da essa. Noi siamo nella nostra esperienza ed emergiamo attraverso di essa come un evento nel suo flusso continuo; l’esperienza è sempre più di quanto il soggetto possa comprendere. Tale lettura è rinforzata dall’interpretazione che Dewey dà della soggettività: “La personalità, il sé, la soggettività sono funzioni emergenti [“eventual functions”, in originale] che emergono attraverso interazioni complesse, organiche e sociali ad un tempo” (Dewey, 1925/1929, p. 208, auth. trans.).

Veniamo così ad un punto pedagogicamente nodale: in che modo e misura un tale indebolimento, ad un tempo, dell’azione intenzionale e del sé, può essere educativamente gestito? Detto in altri termini: se il soggetto emerge dall’esperienza e in esso il pensiero stesso emerge come evento, quali sono le possibilità educative rispetto alla formazione del soggetto ed alla direzione

Vasco D’Agnese – *Il pensiero come “salto”: educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey*



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, 2009; Hickman, 2007; Spadafora, 1997; 2009; Striano, 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, 1916/1930, p. 59, auth. trans.).

La tesi che viene proposta in questo lavoro 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. E' 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.

L'educazione come generazione dell'esperienza

Fino a questo punto si è argomentato quanto segue: a) Dewey, nella sua opera, concepisce il pensiero riflessivo e l'*inquiry* come costruiti su e mossi da forze tutt'altro che riflessive; forze che, detto altrimenti, sono al di fuori dei confini della riflessività stessa; b) la concezione deweyana di soggetto è molto lontana dal fare di questo un'agency autonoma e consapevole; piuttosto, il soggetto deweyano è da intendersi come evento *nell'*esperienza; evento che, in quanto tale non ha una posizione privilegiata rispetto agli altri. Il soggetto deweyano va concepito come un soggetto disperso, emergente. In questo paragrafo verranno sviluppate alcune implicazioni pedagogiche di tale lettura; implicazioni che, più che mai, pongono l'educazione al centro della riflessione deweyana.

Vasco D'Agnesse – *Il pensiero come "salto": educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey*



L'apertura verso una rinnovata centralità educativa ce la dà la definizione di mente presente in *The Quest for Certainty*: “Il vecchio centro era la mente conoscente, fornita di un apparato cognitivo completo in se stesso e semplicemente esercitato su un altrettanto completo insieme costituente il mondo esterno; il nuovo centro è costituito da una serie indefinita di interazioni, che prendono vita nel corso della natura, che non è in sé né fisso né completo, ma che può essere diretto verso nuovi risultati attraverso la mediazione di operazioni intenzionali. Né il sé né il mondo, né l'anima né la natura [...] sono il centro. C'è un insieme mobile di parti interagenti; un centro emerge ogni qualvolta si manifesta una tensione al cambiamento in una determinata direzione” (Dewey, 1929, p. 290-291, auth. trans.).

In questo passaggio è chiaramente compiuto lo smantellamento del soggetto cognitivo auto-fondato, che tanta parte ha giocato – e continua a giocare – nella pedagogia contemporanea. Alla base del rifiuto del paradigma cartesiano da parte di Dewey c'è l'idea di considerare, come punto focale, l'interazione con l'ambiente. È fondamentale capire come tale interazione, in Dewey, abbia due aspetti (Biesta, 1994; Garrison, 1994; 1996): uno passivo, nel quale l'organismo patisce l'azione dell'ambiente, e l'altro attivo, nel quale l'organismo, agendo, modifica l'ambiente e la propria relazione con esso. Adesso, ovviamente, è questo secondo aspetto che costituisce il centro del processo educativo. Il punto è che, se il quadro teorico fino ad ora proposto è sensato, tale aspetto non può essere inteso come azione che si fonda su una gestione 'dall'alto', per così dire, dell'esperienza e dell'ambiente, ma come azione che, provocando conseguenze di fatto non conosciute preventivamente, modifica l'ambiente e, di conseguenza, il sé che da questo ambiente emerge. L'azione è sì intenzionale – caratteristica fondante dell'educativo - ma non è più completamente e chiaramente fondata su una riflessione che ne schiude l'ambito. In un certo senso la riflessione è il momento medio fra due ambiti di incertezza: la base dell'agire – l'insieme di relazioni organiche con l'ambiente che genera significato – e le conseguenze prodotte e non ancora conosciute. Certamente, l'esperienza, nell'interpretazione deweyana, è il terreno sul quale risiediamo e Dewey chiaramente afferma che l'esperienza è sempre, contemporaneamente, al di qua e al di là di ciò che noi possiamo comprendere di essa. Ed è esattamente per questo motivo che l'educazione non va concepita come il tentativo di comprendere e dirigere l'esperienza, ma come lo strumento – deweyanamente inteso – di generare nuova esperienza. Questo è il motivo per cui Dewey afferma che non c'è separazione fra vita e sviluppo e che “il processo

Vasco D'Agnesse – *Il pensiero come “salto”*: educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey



educativo non ha alcun fine oltre se stesso; esso è il suo proprio fine” (Dewey, 1916/1930, p. 59, auth. trans.). Questo è anche il motivo per cui Dewey afferma che lo sviluppo è qualcosa che gli esseri umani – “children”, nell’originale deweyano - “fanno” (Dewey, 1916/1930, p. 50, auth. trans.). Questo “fare” consiste nel creare nuovi punti di interazione nel nostro continuo contatto con l’ambiente, progettando le nostre possibilità nel mondo “liberando l’esperienza dalla routine e dal capriccio” (Dewey, 1917, p. 63, auth. trans.).

Il progettare deweyano è un progettare che precede la conoscenza ed anche il soggetto, nel senso che, come afferma Inna Semetsky, “la conoscenza è una proprietà emergente da condizioni locali che mutano perennemente” (Semetsky, 2003, p. 23, auth. trans.). Il soggetto deweyano, seguendo Garrison, “è una funzione contingente e situata” nel flusso dell’esperienza (Garrison, 2003, p. 359, auth. trans.). Questo è il motivo per cui l’indebolimento della conoscenza e del soggetto come attività coerente e centro unitario corrispondono a un rafforzamento dell’educazione: l’educazione è il modo in cui il soggetto emergente che noi siamo istituisce nuovi punti di contatto con l’ambiente, generando così nuova esperienza. In tal senso va inteso il fondamentale passaggio deweyano che concepisce l’educazione come “un’emancipazione ed un ampliamento dell’esperienza” (Dewey, 1910, p. 156, auth. trans.). L’educazione è, contemporaneamente, il modo in cui l’esperienza è sempre nuovamente costruita ed il modo in cui il soggetto che noi siamo è costruito. L’educazione, agendo sul nostro continuo contatto con l’ambiente, precede la conoscenza, che da questo contatto è generata.

Una conseguenza ulteriore di tale lettura è che, fundamentalmente, noi non siamo in grado di predire ciò che risulterà dalla continua costruzione dell’esperienza che è l’educazione. Nella misura in cui generiamo nuova esperienza a partire dall’educazione e l’esperienza è al di qua della conoscenza, se potessimo prevedere in anticipo il risultato di questa generazione, noi, semplicemente, non avremmo educazione. Come dire che l’incertezza è essenziale perché ci sia educazione. Da tale incertezza e dalla perdita di un – supposto – potere sull’esperienza, l’essere umano recupera anche l’alleanza con la natura: “Una mente aperta all’esperienza sa che le credenze, lo sforzo del pensiero e la lotta che essa compie nel pensiero sono anche un fare dell’universo e che, seppure lentamente, esse portano avanti l’universo” (Dewey, 1925/1929, p. 420, auth. trans.).

Vasco D’Agnese – *Il pensiero come “salto”: educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey*



Così, come esseri umani, non abbiamo controllo sulla nostra stessa esperienza – e sul nostro stesso pensare – ma, allo stesso tempo, possiamo nuovamente progettare il nostro futuro; abbiamo bisogno dell'educazione ed in essa troviamo il nostro fine, ma, allo stesso tempo, non sappiamo cosa arriverà dall'educazione che agiamo. Nella sua opera Dewey chiaramente afferma un'etica della finitezza che mostra come la tensione educativa è fondata su, mossa da e diretta all'incertezza.

Note

¹ Sulla comparazione Dewey-Heidegger si veda Troutner (1969), Rosenthal (2010) e i già citati Rorty (1976) e Toulmin (1984).

² I termini usati da Dewey sono “our conscious thinking” e “our conclusions”.

³ E' bene sottolineare che con il termine controllo non si intende il deweyano “control”, che indica piuttosto direzione intenzionale e intelligente di un insieme di azioni. Il termine controllo, in questo lavoro, fa invece riferimento alla possibilità di stabilire in anticipo un parziale decorso spazio-temporale per un determinato ambito di realtà.

⁴ Anche in questo caso è opportuno il confronto l'originale deweyano: “It is literally impossible to exclude that context of non-cognitive but experienced subject-matter which gives what is known its import” (Dewey, 1925/1929, p. 23).

⁵ Raymond Boisvert, nell'analizzare il soggetto deweyano, afferma apertamente come “molto tempo prima della filosofia francese Dewey ha ‘portato a termine’ la morte del soggetto, tematizzandolo non come il soggetto cognitivo, ma come il nostro continuo coinvolgimento nel mondo” (Boisvert, 1998, p. 35).

Patire traduce il termine deweyano “undergoing”.

Bibliografia

Alexander, T.M. (1987). *John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature: The Horizons of Feelings*. Albany, State of University New York Press.

Bellatalla, L. (1999). *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*. Pisa, ETS.

Biesta, G. J. J. (1994). Pragmatism as a Pedagogy of Communicative Action. *Studies in Philosophy and Education*, 13, pp. 273–290.

Biesta, G. J. J. (1994). Pragmatism as a Pedagogy of Communicative Action. *Studies in Philosophy and Education*, 13, pp. 273–290.

Biesta, G.J.J. and Burbules, N.C. (2003). *Pragmatism and Educational Research*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers.

Vasco D'Agnesse – *Il pensiero come “salto”*: educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey



- Boisvert, R.D. (1998). *John Dewey: Rethinking Our Time*. Albany, State University of New York Press.
- Cambi F., Striano M. (2010). Introduzione, in Cambi F., Striano M. (a cura di) *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica*. Napoli, Liguori, pp. 1-39.
- Dewey, J. (1882). The metaphysical assumptions of materialism. *Journal of Speculative Philosophy*, 16, pp. 208-213.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston, New York, Chicago, D.C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1916/1930). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, The MacMillan Company.
- Dewey, J. (1917). The Need for a Recovery of Philosophy. In J. Dewey et al., *Creative Intelligence. Essays In the Pragmatic Attitude*. New York, Henry Holt and Company, pp. 3-69.
- Dewey, J. (1925/1929). *Experience and Nature*. London, George Allen & Unwin.
- Dewey, J. (1929). *The Quest for Certainty: a Study of the Relation between Knowledge and Action*. New York. Minton, Balch & Company.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as Experience*. New York, Perigee Books.
- Dewey, J. (1938). *Logic. The Theory of Inquiry*. New York, Henry Holt and Company.
- Dewey, J., Bentley, A.F. (1949). *Knowing and the Known*. Boston, Beacon Press.
- Garrison, J. (1999). John Dewey's theory of practical reasoning. *Educational Philosophy and Theory*, 31(3), pp. 291–312.
- Garrison, J. (1994). Realism, Deweyan pragmatism and educational research. *Educational Researcher*, 23(1), pp. 5-14.
- Garrison, J. (1996). A Deweyan Theory of Democratic Listening. *Educational Theory*, 46(4), pp. 429-451.
- Garrison, J. (1997). *Dewey and eros: Wisdom and desire in the art of teaching*. New York, Teacher's College Press.
- Garrison, J. (1998). Foucault, Dewey and Self-creation. *Educational Philosophy and Theory*, 30(2), pp. 111-134.
- Garrison, J. (2003). Dewey, Derrida and the 'Double Bind', *Educational Philosophy and Theory*, 35(3), pp. 349-362.
- Garrison, J. (2005). A Pragmatist Conception of Creative Listening to Emotional Expressions in Dialogues Across Differences, in K.R. Howe (a cura di) *Philosophy of Education*. Urbana, Illinois, PES, pp. 112-120.

Vasco D'Agnesse – *Il pensiero come "salto": educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey*



- Gonon, P. (2000). Education, not Democracy? The Apolitical Dewey. *Studies in Philosophy and Education*, 19 (1–2), pp. 141–157.
- Hickman, L. (2007). *Pragmatism as Post-Postmodernism*. New York, Fordham University Press.
- Johnston, J.S. (2002). John Dewey and the Role of Scientific Method in Aesthetic Experience. *Studies in Philosophy and Education*, 21, pp. 1–15.
- Rømer, T.A. (2012). Imagination and Judgment in John Dewey’s Philosophy: Intelligent Transactions in a Democratic Context. *Educational Philosophy and Theory*, 44(2), pp. 133-150.
- Rorty, R. (1976). Overcoming the Tradition: Heidegger and Dewey. *The Review of Metaphysics* 30(2), pp. 280-305.
- Rosenthal, S.B. (2010). Science, Nature and Philosophic Foundation: Dewey and Heidegger, in P. Farfield (a cura di), *John Dewey and the Continental Philosophy*. Carbondale, Illinois, Southern Illinois University Press.
- Saito, N. (2002). Pragmatism and the Tragic Sense: Deweyan Growth in an Age of Nihilism. *Journal of Philosophy of Education*, 36(2), 248-263.
- Semetsky, I. (2003). Deleuze’s New Image of Thought, or Dewey Revisited. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), pp. 17-29.
- Spadafora G., (1997). *Interpretazioni pedagogiche deweyane in America e in Italia*. Catania, Università di Catania.
- Spadafora G., (2009). The Problem of a Science of Education in John Dewey’s Thought, in Spadafora G., Hickman L. A. (a cura di) *John Dewey’s Educational Philosophy in International Perspective*, , Carbondale, SIUP, pp. 48-58.
- Striano, M. (2009). Managing Educational Transformation in the Globalized World: A Deweyan Perspective. *Educational Theory*, 59, pp. 379-393.
- Toulmin, S. (1984) Introduction in J. A. Boydston (a cura di) *John Dewey, The Quest for Certainty, The Later Works, 1925-1953*, vol. 4. Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Troutner, L.F. (1969). The Confrontation Between Experimentalism and Existentialism. From Dewey Through Heidegger and Beyond, *Harvard Educational Review*, 39(1), pp. 124-154.

Vasco D’Agnese

vasco.dagnese@unina2.it

Vasco D’Agnese – *Il pensiero come “salto”: educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey*

