

Giuseppe Spadafora

*Democracy and Education di John Dewey.*  
*Il senso e le possibilità della democrazia*

*Democracy and Education*, opera di John Dewey del 1916, è fondamentale per comprenderne il significato culturale rispetto agli eventi storici e politici che l'hanno caratterizzata<sup>1</sup>. In questa prospettiva è essenziale distinguere la ricostruzione del pensiero di Dewey in base all'edizione critica dall'uso che spesso ne è stato fatto, soprattutto per diffondere i valori della democrazia nella società globale contemporanea<sup>2</sup>.

Questo testo va letto come una interessante 'messa a punto critica' del pensiero deweyano, dopo la seconda edizione di *The School and Society* del 1915 e dopo la pubblicazione di *How We Think* del 1910, e prima del concetto di 'ricostruzione' che Dewey elabora con chiarezza nel testo del 1920 *Reconstruction in Philosophy*<sup>3</sup>.

Per cercare di definirne alcune sfumature interpretative è necessario riallacciarsi a quelle che sono state le premesse culturali e politiche di *Democracy and Education*. Il periodo storico in cui matura l'opera è caratterizzato dalla significativa presidenza di Thomas Woodrow Wilson (1913-1921, insignito del premio Nobel per la pace nel 1919), che rappresenta uno dei momenti più importanti della storia politica e culturale statunitense, soprattutto perché la sua presidenza è espressione della svolta decisiva verso la convinta apertura dell'economia americana ad una dimensione globalizzante, lontana da ogni forma di isolazionismo culturale e politico.

---

<sup>1</sup> Cfr. Spadafora (2015b). Come espressione complessiva del dibattito internazionale sulla interpretazione del pensiero deweyano cfr. Garrison, Larry, Hickman (2014).

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

<sup>3</sup> Cfr. Dewey (1920: 77-202). Interessante la cura del volume in italiano con la traduzione motivata di 'reconstruction' in 'rifare'. Cfr. Dewey (1998), *Rifare la filosofia*, a cura di Armando Massarenti, Roma: Donzelli.

In questo senso è evidente che il progetto culturale e politico universale di Wilson, che si sostanzierà nella istituzione della Società delle Nazioni-League of Nations nel 1919 e, soprattutto, nella decisione dell'entrata in guerra degli Stati Uniti nel Primo conflitto mondiale, a cui aderirà con grande convinzione lo stesso Dewey – favorevole all'intervento armato a difesa dei principi della democrazia contro l'opinione di uno dei suoi discepoli prediletti Randolph Bourne<sup>4</sup> – rappresenta la decisiva svolta del capitalismo americano verso gli orizzonti di una globalizzazione economica capitalista.

Nel presente contributo, seguendo la traccia di mie precedenti riflessioni sull'argomento<sup>5</sup>, tenterò un'ulteriore rilettura del testo *Democracy and Education*, focalizzando i nodi che ritengo centrali per dimostrare che il tema su cui il filosofo americano riflette è, in modo particolare, il significato della democrazia e le sue possibilità di realizzazione, così come sono state espresse nei testi successivi.

Le varie introduzioni, quella all'edizione critica di Sidney Hook del 1980 e quelle all'edizione italiana di Alberto Granese e Carlo Sini del 1992 e del 2004, senz'altro significative, non analizzano in modo specifico l'impianto sistematico dell'opera, ma toccano alcuni aspetti sostanziali della filosofia deweyana in relazione al tema della democrazia<sup>6</sup>.

Le premesse filosofiche del testo, nell'ambito della complessa e ancora non pienamente esplorata problematica sul giovane Dewey<sup>7</sup>, sono da rinvenire, in particolare, in *Soul and Body* del 1886 e in *The Ethics of Democracy* del 1888, in *The Reflex Arc Concept in Psychology* del 1896, in cui il giovane filosofo analizza la continuità corpo-mente, la centralità dell'individuo come espressione della democrazia e, soprattutto, il senso dell'adattamento contestuale dell'individuo nella sua situazione specifica rispetto all'ambiente di vita. Sono tre problematiche che esprimono le questioni cruciali poste dal giovane Dewey e si sviluppano nella sua scelta educativa, propria di quegli anni ed espressa fondamentalmente con i testi *My Pedagogic Creed* del 1897 e *The School and Society* del 1899. Da questo punto di vista, quindi, il lavoro deve essere letto come un'attenta analisi del senso di quella democrazia che non si può realizzare senza la dimensione educativa. Ma, in effetti, se Dewey teorizza il senso della democrazia proprio in *Democracy and Education*, è in questo testo che egli pone le

---

<sup>4</sup> Cfr. Westbrook (1993: 250-251).

<sup>5</sup> In particolare cfr. Spadafora (2016: 767-782).

<sup>6</sup> Cfr. Dewey (1916: IX-XXIV). Cfr. anche Hook (1995). L'edizione italiana è del 1992 (Firenze: La Nuova Italia, a cura di Alberto Granese) e del 2004 (Sansoni: Firenze, a cura di Carlo Sini).

<sup>7</sup> Cfr. Granese (1966), Coughlan (1975), Pezzano (2007).

questioni per analizzare le possibilità della società democratica così come emerge, in base alle differenti situazioni storiche, nello sviluppo successivo della sua teorizzazione.

### 1. *La democrazia come 'a way of life' dell'individuo*

Per comprendere il senso complessivo di *Democracy and Education* è necessario focalizzare le dimensioni filosofiche, educative e politiche che emergono dalla struttura complessiva del lavoro.

I primi sette capitoli del testo, di fatto, trattano il significato del concetto di educazione che si lega al concetto di democrazia.

L'educazione è 'una necessità della vita', 'una funzione sociale', 'una direzione', 'una crescita' e, in modo complessivo, 'una ricostruzione': termini, questi, che rappresentano il modo di essere dell'educazione nelle specifiche situazioni educative e dimostrano la rilevanza della dimensione educativa nel pensiero deweyano (Dewey, 1916: 5).

L'educazione è una 'necessità della vita', nel senso che rappresenta un processo di continuo auto-rinnovamento ed è, di conseguenza, *un fenomeno naturale, al pari del mangiare, del bere e del riprodursi*. Questo modo particolare di definire l'educazione esprime un'idea poco analizzata dagli interpreti del pensiero deweyano e, cioè, che l'educazione è una funzione naturale della vita umana e, in quanto tale, costituisce l'aspetto cruciale su cui definire ogni forma di riflessione filosofica.

Il secondo significato dell'educazione, collegato al precedente, è quello della 'funzione sociale'. Questa rimanda all'idea che l'individuo, adattandosi continuamente all'ambiente, diventa sempre più specifico per le sue situazioni di vita e, nel contempo, si apre ad ogni forma di relazione sociale di cui egli è una funzione attiva. Infatti, mentre va adattandosi all'ambiente, l'individuo rappresenta una parte di una dimensione sociale più complessiva, che è costituita dalle tradizioni pregresse e dalla costante azione di scambio valoriale e culturale che egli sviluppa nel suo ambiente sociale<sup>8</sup>.

La 'direzione' è il terzo modo di intendere l'educazione ed è, probabilmente, il modo più complesso di concepirla, in quanto pone con chiarezza il problema dei valori verso cui bisogna necessariamente tendere per essere educati. È questo un problema che Dewey affronta e definisce in *Experience and Education* del 1938, in cui chiarisce che la direzione verso i valori deve essere intesa come la direzione verso i valori di una società democratica, ma

---

<sup>8</sup> Cfr. Dewey (1938a). Per la questione dei valori in Dewey cfr. Fesmire (2003).

che ha proprio nel concetto di 'direzione' un antecedente fondamentale per comprendere lo stretto nesso tra l'educazione e la democrazia. In effetti, è proprio la relazione tra l'educazione e i valori da definire che costituisce il nodo centrale del rapporto tra l'educazione e la democrazia.

Il quarto modo di intendere l'educazione è la 'crescita'. Questa viene intesa, per quanto concerne l'attività dell'individuo nell'ambiente, in un duplice senso: biologico-ontologico e intenzionale. Il crescere è inteso come un progressivo tendere verso la realizzazione di qualcosa ed è da studiare nella logica della *Progressive Era*, che rappresenta uno dei momenti fondamentali della storia degli Stati Uniti specialmente per quanto concerne il passaggio tra Otto e Novecento fino alla scelta dell'entrata in guerra nel Primo conflitto mondiale (Dewey, 1916: 46-47).

Il quinto modo di intendere l'educazione è quello di 'ricostruzione'. Questo termine, che di lì a poco John Dewey rielaborerà organicamente in relazione alla filosofia (soprattutto in *Reconstruction in Philosophy* del 1920), significa che l'educazione deve ripensare e ricostruire il rapporto individuo-ambiente. Il problema teorico che si pone all'interno di questa ipotesi è che l'educazione necessariamente può 'ricostruire' la filosofia solo se si applica alla dimensione concreta della vita umana per migliorarla progressivamente. Nel concetto di 'arco riflesso', l'idea di Dewey è quella di stabilire il principio della continuità e non della meccanicità, secondo la reinterpretazione cartesiana di William James del rapporto individuo-ambiente. È l'educazione come processo ricostruttivo che determina il senso della presenza dell'individuo nella realtà e, soprattutto, la sua possibilità di trovare un equilibrio tra le gratificazioni e le frustrazioni, tra l'incapacità di progredire e la emancipazione della personalità umana nella sua complessità. È fondamentale, perciò, che l'educazione si ponga come il tema centrale del rapporto teoria-pratica e diventi la chiave di lettura del senso della filosofia che necessariamente deve costruire la democrazia.

Il legame profondo tra l'educazione e la dimensione politica avviene in modo chiaro. Se l'educazione è un fenomeno naturale, essa determina la democrazia che non può essere considerata soltanto un sistema politico e istituzionale, ma richiede di essere concepita come un modo di vivere dell'individuo che sviluppa la sua vita nella situazione specifica in cui vive.

In questo senso, riprendendo l'idea già sviluppata nel testo giovanile *The Ethics of Democracy* del 1888, la teoria deweyana sulla democrazia è lo sviluppo dell'attività dell'individuo che evidenzia le sue potenzialità inespresse e che è consapevole dei limiti della sua azione etica e formativa<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Cfr. Dewey (1888: 227-252). Fondamentale è il riferimento a Maine (1886).

In questa prospettiva culturale Dewey analizza i tre paradigmi della tradizione culturale occidentale che possono essere espressione del legame tra la costruzione politica e il valore educativo della società: la tradizione platonica della filosofia dell'educazione, l'ideale individualistico del XVIII secolo, l'ideale nazionale e sociale del XIX secolo (Dewey, 1916: 94-101).

L'ideale platonico dell'educazione definisce una società statica governata dalla classe aristocratica. Dewey sostiene che questa dimensione di ideale statico esprime una classe aristocratica che governa la società. L'ideale individualistico nel XVIII secolo è espressione di un individuo astratto e isolato dalla società in cui vive. Il terzo paradigma dell'ideale nazionale e sociale è rappresentato dalla filosofia tedesca che teorizza lo sviluppo dell'individuo solo nell'ambito dell'idea di stato etico. In tale prospettiva culturale lo stato etico assorbe l'individuo nella dimensione più ampia dello stato.

Questi tre paradigmi non colgono, secondo Dewey, il problema centrale della democrazia, e cioè che per potere realizzare una società democratica bisogna analizzare il senso della democrazia come un problema legato allo sviluppo educativo di ogni individuo, secondo l'idea presente già nel 1888 in *The Ethics of Democracy*. La democrazia è la libera espressione dell'individualità nello sviluppo di se stessa e, soprattutto, nella relazione con gli altri<sup>10</sup>.

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

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

---

<sup>10</sup> Dewey (1888: 104-105). Per la comparazione tra il concetto di esperienza e quello di efficienza sociale cfr. Spadafora, *La teoria dell'esperienza in John Dewey e le sue implicazioni nella pedagogia contemporanea*, in Elia (2015: 42-52).

Quello che Dewey intende dimostrare è che la teoria rousseauiana esprime la sua importanza quando il filosofo ginevrino si riferisce al concetto di ‘temperamento differenziato’ di ogni individuo. Il filosofo americano vede, in effetti, in questo specifico aspetto della riflessione pedagogica di Rousseau il collegamento con il concetto di unicità e irripetibilità dell’individuo nella situazione specifica (Dewey, 1916: 122). L’individuo è unico e irripetibile, secondo l’analisi specifica di Dewey, ma la sua unicità e irripetibilità si sviluppa nell’ambito della sua azione sociale. Infatti l’individuo esprime una specifica *efficienza sociale* in quanto, nel suo continuo adattamento all’ambiente, egli deve anche comprendere il limite etico della sua attività umana.

## 2. La scuola, l’educazione e la democrazia

*L’efficienza sociale* risulta determinante per comprendere il significato della democrazia come ‘*a way of life*’, giacché chiarisce il ruolo dell’individuo e del suo continuo adattamento all’ambiente. L’individuo, nel momento in cui si relaziona all’ambiente, si trova dinanzi a numerosi dualismi: mente-corpo, pensiero-materia, interesse-disciplina, conseguenze della divisione cartesiana mente-corpo, in ordine alla quale Dewey analizza il concetto di ‘arco riflesso’. Ogni dualismo non è dicotomico, ma è espressione di una continuità tra il pensiero e la realtà all’interno della complessità dell’esperienza, che diventa sempre più il punto di maggiore approfondimento della teoria gnoseologica deweyana, come è dimostrato, soprattutto, dalla seconda edizione del 1929 di *Experience and Nature*.

In effetti, ‘l’efficienza sociale’ rappresenta l’antecedente più significativo del concetto di esperienza, come continua ricerca dell’equilibrio nella situazione di vita tra le gratificazioni e le frustrazioni dell’individuo, tra lo slancio che lo caratterizza nella progettazione della sua vita e la coscienza del limite alle sue attività e alle sue aspirazioni. Proprio per questo Dewey vede nella centralità della cultura e, quindi, della scuola e dell’educazione, l’approfondimento e l’orientamento della vita dell’individuo, di cui la democrazia diventa il patrimonio culturale più significativo.

Lo sviluppo dell’opera deweyana evidenzia il suo focale interesse per l’educazione, che diventa il nucleo dominante della sua riflessione, segnatamente per quanto concerne la costruzione di un modello di scuola democratica più approfondito rispetto a quello definito nella scuola-laboratorio del 1899.

In *Democracy and Education* il filosofo applica con più chiarezza il

metodo dell'intelligenza che egli elabora sin dal concetto di 'arco riflesso' del 1896 e sviluppa in varie direzioni di ricerca. Il metodo dell'intelligenza procede per tentativi ed errori e rappresenta il modo come l'individuo progressivamente si adatta all'ambiente e come interviene nella realtà con gli strumenti, i *tools*, per risolvere i problemi della vita individuale e sociale. Questo metodo è proposto in modo chiaro nel testo attraverso vari stadi:

«a. il dubbio per una situazione incompleta, b. la previsione congetturale per gli eventi futuri, c. un attento esame per ogni possibile considerazione delle conseguenze dell'azione, d. un adattamento dell'individuo alla situazione specifica, e. un'azione pianificata per correggere e meglio definire i problemi» (Dewey, 1916: 157-158).

L'educazione è fondamentale perché permette al filosofo di proporre un superamento delle varie forme di dualismo che egli analizza in *Democracy and Education*: interesse e disciplina, metodo e contenuto, gioco e lavoro, lavoro e tempo libero, studi intellettuali e studi pratici, naturalismo e umanismo<sup>11</sup>. L'adattamento dell'individuo nella situazione specifica trova nella scuola il suo luogo di sperimentazione più significativo. In *Democracy and Education*, il modello di scuola si basa su un curriculum definito da tre discipline: la geografia, la storia, le scienze<sup>12</sup>.

La geografia esprime un insegnamento che aiuta l'individuo a comprendere la sua dimensione ecologica e rappresenta, in un certo senso, lo studio preparatorio alle questioni ambientali; la storia sviluppa il significato della relazione tra il passato, il presente e il futuro; la scienza intende trasformare l'esperienza da ciò che empirico in un modello sperimentale in grado di prevedere le conseguenze delle azioni umane<sup>13</sup>.

Rispetto alla scuola-laboratorio il modello di scuola che Dewey definisce

<sup>11</sup> In particolare, sono fondamentali i capp. XXI, *Physical and Social Studies: Naturalism and Humanism*, e XXIII, *Vocational aspects of Education*, in quanto risultano i più efficaci nel proporre una specifica 'ibridazione' dei dualismi in relazione alla formazione dell'individuo.

<sup>12</sup> Cfr. capp. XVI, *The Significance of Geography and History* e XVII, *Science in the Course of Study*. È significativo che, dopo l'esplicitazione del curriculum, il capitolo XVIII analizzi i valori educativi, *Educational Values*.

<sup>13</sup> «Geography, of course, has its educative influence in a counterpart connection of natural facts with social events and their consequences» (Dewey, 1916: 219). «Recourse to the primitive may furnish the fundamental elements of the present situation in immensely simplified form» (Dewey, 1916: 223). «Science taking effect in human activity has broken down physical barriers which formerly separated men; it has immensely widened the area of intercourse» (Dewey, 1916: 232). Questi aspetti verranno sviluppati successivamente nel concetto di indagine sociale nella *Logic* del 1938. Cfr. Dewey (1938b: chapt. 24).



all'interno di questo specifico curriculum sperimenta l'idea che ogni atto umano è educativo, in quanto legato ad una esperienza significativa che può dare valore alla vita umana. L'educazione nella scuola, allora, dovrebbe far sviluppare i valori che si determinano progressivamente e che non dovrebbero essere isolati l'uno dall'altro, proprio per costruire un'integrata esperienza 'riflessiva' e significativa al tempo stesso.

Il modello di scuola ipotizzato in *Democracy and Education* afferma due principi ineludibili: la formazione dell'individuo deve svolgersi all'interno del suo ambiente di vita e deve essere guidata dalla scienza, dalla tecnologia e dai valori storico-sociali. I dualismi tra l'interesse e la disciplina, il gioco e il lavoro, il metodo e il contenuto rappresentano solo opportunità per 'ibridazioni feconde', secondo l'idea abbozzata da Piaget, ma non sviluppata in modo completo dal punto di vista epistemologico<sup>14</sup>. In questa prospettiva l'educazione ricostruisce il rapporto dell'individuo con il mondo, in quanto cerca di cogliere attraverso l'indagine e la transazione la possibilità di individuare nella situazione individuo-ambiente e, di conseguenza, nella teoria dell'esperienza, il significato profondo della vita dell'individuo nella natura e nella società.

Negli ultimi tre capitoli del testo ci si trova dinanzi alla individuazione del senso della filosofia deweyana. L'individuo sviluppa le sue potenzialità per gestire e risolvere i problemi nella situazione in cui vive e, nello stesso tempo, diversifica e limita la sua attività in relazione agli altri individui. Proprio per questo l'individuo rivela la sua unicità e particolarità e la sua *way of life*, la sua forma di vita democratica.

L'affermazione deweyana secondo cui 'la filosofia è una teoria generale dell'educazione' va intesa in questa prospettiva: la filosofia deve risolvere i problemi umani e solo attraverso l'educazione può ricostruire il senso della partecipazione dell'individuo nel mondo.

Nei due capitoli finali, il XXV e il XXVI, la tematica filosofica è legata all'educazione che rappresenta lo strumento di chiarificazione della conoscenza e della morale. In questo senso i dualismi esaminati tra il razionalismo e l'empirismo, tra l'universale e il particolare, ma specialmente tra la teoria e la pratica, sono integrati dalle dimensioni educative della cultura. Nell'ultimo capitolo Dewey chiarisce la sua riflessione sul rapporto tra individualità e socialità. Per sfuggire ad una concezione utilitaristica e edonistica della morale, in particolare, egli afferma che si deve trovare un equilibrio tra lo sviluppo interiore della coscienza individuale e il rapporto con gli altri in una dimensione intersoggettiva.

---

<sup>14</sup> Cfr. Piaget (1972).



‘L’educazione determina questo sviluppo possibile dell’individualità in relazione all’alterità e ciò pone l’attenzione sulla necessità della ricostruzione educativa del rapporto individuo-mondo come condizione della democrazia’. Ricostruire educativamente il rapporto individuo-mondo significa proporre il senso della democrazia come sviluppo dell’individuo, ma anche come condizione per costruire il senso della società comprendendo le varie forme di relazione intersoggettiva e sociale<sup>15</sup>. *Democracy and Education*, quindi, è un’opera che ci permette di analizzare la complessità della filosofia di John Dewey e ne svela il percorso relativamente alla filosofia giovanile e alle scelte successive.

L’aspetto più importante che emerge nel testo è che la concezione deweyana della democrazia, non considerata come forma di governo ma come *a way of life*, si lega all’educazione che rappresenta, come è esplicitamente richiamato nel primo capitolo del testo (*Education as Necessity of Life*), un fenomeno naturale.

L’individuo, unico e irripetibile, deve sviluppare le sue potenzialità all’interno delle norme e delle regole sociali e, soprattutto, all’interno della democrazia che è da considerare l’unica esperienza autenticamente educativa, come chiarirà in seguito John Dewey in *Experience and Education* del 1938<sup>16</sup>. Alla luce di queste riflessioni, vorrei proporre alcune considerazioni sul senso della democrazia e sulle sue prospettive culturali nella successiva riflessione deweyana.

### 3. *Le possibilità della democrazia*

Dalla considerazione della democrazia come *a way of life* si possono evidenziare, a mio avviso, due ulteriori fasi significative della rappresentazione della democrazia, così come il filosofo americano le ha trattate nel corso della sua riflessione.

La prima abbraccia il periodo che va dal 1918, all’indomani del Primo conflitto mondiale, fino al 1929, anno del crollo della borsa di Wall Street, e si basa principalmente sul coinvolgimento di Dewey nella ‘politica della pace’ e nella sua *travelling theory*, rappresentata dai suoi numerosi viaggi, dal

<sup>15</sup> «In other words, knowledge is a perception of those connections of an object which determine its applicability in a given situation» (Dewey, 1916: 350). «As a matter of fact, morals are as broad as acts which concern our relationships with others» (Dewey, 1916: 367). È abbastanza evidente, da queste affermazioni il concetto di ‘tools’. Cfr. Hickman (2001).

<sup>16</sup> Cfr. Dewey (1938a: 39-42).

Giappone alla Cina, dalla Turchia all'Unione Sovietica e in Europa, compiuti per comprendere le possibilità di applicare il sistema democratico americano anche ad altre tradizioni storico-culturali, tra cui quella islamica, senza per altro avere un successo significativo. Tra gli innumerevoli scritti episodici e organici che definiscono tale problematica sono da considerare, tra gli altri, *The Public and Its Problems* del 1927, e *Individualism Old e New* del 1930 che rappresentano il modo di comprendere il senso della comunità e del legame tra individui, orientato dalla possibilità della scienza di trasformare la società democratica<sup>17</sup>.

La seconda è testimoniata dall'interesse di Dewey, dal 1931 in poi, alla pianificazione sperimentale dello stato democratico. Quest'ultimo lascia sviluppare la libertà dell'individuo ma, nello stesso tempo, programma con il 'metodo dell'intelligenza' lo sviluppo sociale ed economico e anche la complessiva organizzazione sociale e, in questa prospettiva, il testo decisivo risulta *Liberalism and Social Action* del 1935 e *Freedom and Culture* del 1939.

All'indomani del Primo conflitto mondiale Dewey realizza la sua *travelling theory* nel mondo, in quest'impresa sostenuto e incoraggiato da ambienti istituzionali e politici del governo statunitense. La sua teoria del viaggio e, al tempo stesso, teoria 'in' viaggio, ha mirato principalmente a comprendere meglio la possibilità di adattare la democrazia, maturata nella cultura e nella tradizione giuridica europea e statunitense, a contesti storico-culturali molto diversi.

Il viaggio in Giappone e il lungo soggiorno in Cina, l'esperienza nella Turchia di Atatürk, il viaggio in Europa e in Unione Sovietica, rappresentano momenti significativi dello sforzo del filosofo americano di chiarire le compatibilità del processo democratico con le situazioni specifiche della politica internazionale di quell'epoca<sup>18</sup>. La politica che Dewey persegue è la 'politica della pace', una politica capace di 'mettere al bando' la guerra e che possa determinare una federazione di stati tale da garantire un equilibrio internazionale per una pace duratura e per attenuare gli squilibri economico-civili tra gli stati e le popolazioni dell'epoca (Westbrook, 1993: 301-350).

La politica della pace, nella sua intenzione di costruzione della democrazia, deve tenere conto non solo dell'individuo, ma soprattutto della comunità in cui gli individui interagiscono in reti sociali sempre più complesse. Nel testo del 1927, *The Public and Its Problems*, profetico rispetto alle tematiche contemporanee della globalizzazione, Dewey entra in polemica con la teoria di Walter Lippman, teoria che metteva in evidenza

---

<sup>17</sup> Cfr. Dewey (1927; 1930).

<sup>18</sup> Cfr. Dewey (1935; 1939).

l'incapacità della 'opinione pubblica fantasma' di costruire una rappresentanza democratica. Secondo Lippman, infatti, solo le *élites* finanziarie, culturali e politiche sono in grado di rappresentare l'opinione pubblica (Regalzi, 2010).

Partendo da questa polemica il filosofo americano attribuisce rilevanza al concetto di 'pubblico', espressione delle costanti azioni degli individui nella società e, di conseguenza, afferma che l'unico modo per fondare un'autentica democrazia è quello di costruirla culturalmente dal basso, sulla spinta delle singole comunità locali che, in questo modo, possono portare la 'Grande Comunità' ad adeguarsi a quelle che sono le trasformazioni politiche e economiche della società. In questo senso Dewey, proprio dopo il crollo di Wall Street del 1929, teorizza, con una serie di interventi sul giornale «New Republic», la possibilità di un nuovo individualismo da contrapporre a quello che chiama individualismo 'rude e frammentato' (*rugged and ragged*).

In effetti, l'unica risposta culturale e politica che il filosofo intravede al crollo del capitalismo e, in generale, della democrazia, è nel rilancio di una forma di individualismo della solidarietà, che permetta all'individuo di sviluppare la sua diversità solo in relazione all'associazione con l'altro, come condizione per realizzare una forma di democrazia sia nella scuola sia nella società.

Dagli anni '30 in poi, specialmente con la politica del *New Deal* di Roosevelt, il rapporto educazione-democrazia in Dewey si approfondisce ulteriormente. La sua riflessione si avvia sempre di più verso una piena maturità. Infatti lo studioso definisce la sua teoria dell'arte in *Art as Experience* e la sua convinzione religiosa in *A Common Faith*, entrambi del 1934, ma soprattutto sistematizza in modo definitivo la sua teoria dell'indagine in *Logic: The Theory of Inquiry* del 1938 e il concetto di transazione in *Knowing and the Known*, scritto insieme a Arthur F. Bentley nel 1949.

Il problema filosofico di Dewey resta sempre quello di chiarire, attraverso un appassionato rapporto con la 'nuova' fisica del Novecento e la filosofia naturalista, la centralità di un individuo che si sviluppa progressivamente nell'ambito dell'esperienza (Dalton, 2002).

In questo periodo la riflessione politica si accresce di numerosi contributi ma, in particolare, sono da segnalare i testi: *Liberalism and Social Action* del 1935, *Freedom and Culture* del 1939, in cui l'autore cerca di chiarire il valore complessivo della organizzazione sociale dello Stato rispetto all'azione dell'individuo e *Experience and Education* del 1938, senz'altro il testo pedagogico più significativo di questa fase.

Il credo politico deweyano, nell'ambito dell'atmosfera del *New Deal*,

in cui è stato concepito il testo sul liberalismo del 1935, si basa sull'azione libera dell'individuo, sulla sua libertà di espressione e di azione politica e economica, ammettendo, però, che questa attività di libertà debba svolgersi nel contesto dell'intervento di uno Stato che sappia progettare un'azione pianificatrice e, al tempo stesso, sperimentale, per evitare le crisi economiche e per limitare le diseguaglianze sociali. Analizzando in modo sintetico ma suggestivo le radici del liberalismo anglosassone e americano e confrontandosi, sia pure superficialmente, con il marxismo, Dewey cerca di comprendere e approfondire le reali esigenze dell'individuo nella sua azione politica e economica, così come cerca di prendere in considerazione la possibilità dello Stato di intervenire per regolare le questioni sociali.

L'individuo è l'elemento nodale per lo sviluppo della democrazia e, proprio per questo, deve potenziare la sua libertà elevandosi dal punto di vista culturale, ma al tempo stesso lo Stato, stimolato dalle comunità locali, deve cercare di pianificare sperimentalmente, attraverso la scienza e la tecnologia, il progredire sociale e politico della democrazia<sup>19</sup>.

La 'crisi del liberalismo', che il filosofo evidenzia proprio negli anni dell'avvento al potere del nazismo, è determinata dalla mancanza di una chiara riflessione sul concetto di individuo. L'individuo non è solo un soggetto 'economico' e legato ai principi tradizionali dell'utilitarismo, specialmente nella versione benthamiana, né tantomeno solo un soggetto 'legale e sociale', ma va considerato nel suo muoversi all'interno dell'organizzazione sociale e politica e nella sua capacità di applicare il metodo dell'intelligenza per realizzare una vera democrazia<sup>20</sup>.

Quest'ultima è limitata dal suffragio universale e dal principio di rappresentanza, fattori che, invero, non riescono ad esprimere la dimensione partecipativa del cittadino alla gestione delle questioni pubbliche. Per tale ragione la cultura e l'educazione progressiva costituiscono, ancora una volta, gli elementi sostanziali che permettono lo sviluppo complessivo dell'attività individuale. La libertà dell'individuo è il valore fondamentale della democrazia proprio nel suo legarsi alla cultura e all'educazione.

Dall'analisi complessiva è abbastanza evidente che per Dewey le possibilità della democrazia si basano sull'individuo, sulla comunità e sullo Stato. L'idea del filosofo era quella di fondare una soggettività individuale unica e irripetibile che mostra la sua diversità in base alle situazioni particolari in

---

<sup>19</sup> Cfr. Hickman (1990).

<sup>20</sup> È estremamente importante in Dewey la prospettiva del futuro del liberalismo che è un tema centrale e non sufficientemente esplorato nell'analisi del filosofo americano. Cfr. Dewey (1935: 291).

cui vive. Peraltro, la complessità della unicità dell'individuo è stata confermata dalle ricerche sul genoma umano, sulle neuroscienze e sui neuroni a specchio. Quello che è ancora più evidente è che l'individuo si differenzia sempre più per caratteristiche naturali (biopsichiche), per cultura acquisita dal punto di vista antropologico e per fede religiosa. Inoltre, e questo è un dato pure interessante, si differenzia per specifiche capacità che non sempre sono conseguenti alla sua ricchezza e al suo benessere.

Un altro aspetto importante sulla tematica si basa sul fatto che la diversità dell'individuo determina inevitabilmente anche la grande conflittualità economica e politica. È essenziale invitare a sostenere il rapporto educazione-democrazia, proprio perché l'individuo ha bisogno di istruzione e di educazione per potersi definire e realizzare pienamente. La sfida precipua del XXI secolo, al fine di cercare di superare le crisi politiche e le guerre regionali, è quella di colmare lo squilibrio tra paesi ricchi e poveri, eliminare la grande povertà di alcune regioni e investire nell'istruzione primaria e secondaria e nella *learning society*. La formazione unica e irripetibile degli individui, così come l'aveva concepita Dewey, può limitare le differenze e aumentare la possibile solidarietà.

Un ulteriore spunto di riflessione che il rapporto educazione-democrazia fa emergere nel dibattito contemporaneo è quello che vede la comunità locale investita di un ruolo attivo nello spingere le istituzioni locali, così come le istituzioni nazionali e internazionali, ad adattarsi ai bisogni e alle esigenze delle popolazioni. È l'idea di Dewey contenuta in *The Public and Its Problems*, ed è anche l'idea dei comunitaristi che vedono nelle 'virtù etiche' dell'azione civile della comunità l'unica possibilità di trasformazione sociale e politica della democrazia<sup>21</sup>.

Ma il decisivo punto di discussione sulle possibilità della democrazia che derivano dalle intuizioni originarie del pensiero deweyano è dato dal ruolo che lo Stato esercita nella vita individuale del cittadino. Il rapporto dello Stato, inteso come complessiva istituzione che governa la società civile nella sue varie forme – politiche, economiche, giuridiche e etico-sociali – è complesso. Il liberismo ha sempre sostenuto che lo Stato dovesse intervenire meno nella vita dei cittadini per permettere un adeguato sviluppo economico; le politiche del welfare sociale hanno sempre sostenuto, invece, che lo Stato dovesse assicurare il benessere sociale dei cittadini con una spesa pubblica che garantisse i servizi sociali e il minimo contributo alla sopravvivenza. Le politiche del modello comunista davano allo Stato

---

<sup>21</sup> Cfr. Mc Intyre (2007). Sul tema del comunitarismo ispirato dal pensiero di John Dewey, fondamentale rimane il testo di Laporta (1979).

il controllo della pianificazione sociale che in realtà diventava uno strumento oppressivo e fagocitante delle libertà civili, politiche e etiche dei cittadini, sebbene occorra riconoscere che il modello dirigista cinese si è adattato al sistema di mercato internazionale, dando peraltro significativi risultati economici.

Questi modelli di politica sociale hanno portato a numerosi inconvenienti. La piena libertà economica e politica del cittadino difficilmente si concilia con l'intervento dello Stato; e, nella società globale contemporanea, il problema sta assumendo dimensioni oltremodo critiche, in quanto l'individuo conta molto poco in una 'società sorvegliata', in cui il controllo tecnologico, la tecnocrazia del potere e, soprattutto la società e la cultura digitale determinano l'enorme difficoltà di vivere una privacy e una vita libera e partecipativa (Lyon, 2002).

In effetti le possibilità della democrazia, così come sono sviluppate nel pensiero deweyano, e cioè l'individuo, la comunità e lo Stato che continuamente pianifica il suo sviluppo con il metodo dell'intelligenza, esprimono possibili applicazioni delle varie dimensioni del concetto di democrazia nella contemporaneità. L'individuo, la comunità, l'istituzione dello Stato incarnano a pieno titolo le tre grandi questioni della cultura contemporanea per costruire il processo democratico.

L'individuo, come è celebrato da molti anni in molti dibattiti filosofici, vive una sua situazione di disagio nel mondo contemporaneo. La post-modernità è stata letta, forse impropriamente, come la dimostrazione che l'individuo nel mondo contemporaneo è ripiegato su se stesso, e subisce la globalizzazione, la tecnologia, la tecnocrazia. La subisce perché la sua possibilità di partecipazione ai processi politici è molto debole, perché le sue condizioni di vita il più delle volte sono limitate o, addirittura, povere tanto da impedirgli la sopravvivenza (Sen, 2010). In questo senso ripensare il ruolo dell'individuo, in base alle specificità storico-ambientali in cui vive, è una delle questioni cruciali della cultura contemporanea.

La comunità è un'espressione astratta nel mondo contemporaneo. La famiglia, le comunità locali, spesso non riescono a permettere la partecipazione dei cittadini alla gestione delle questioni pubbliche e, il più delle volte, sono gestite dalle *élites* politiche e economiche del luogo e condizionate da un'economia oscura e illegale che, di fatto, si sottrae ad ogni controllo mentre governa i processi economici. Anche in questo caso il comunitarismo deve riflettere sulle difficoltà di una sua possibile realizzazione.

L'individuo, la comunità, lo Stato nazionale o sovranazionale sono soggetti politici che devono essere legati dall'educazione nelle sue varie forme e possibilità di esplicazione. Così come Dewey aveva intuito: solo

attraverso un processo educativo dal basso si può tentare di migliorare le possibilità democratiche della società globale.

Bisogna rilanciare lo sviluppo della società democratica nel mondo attraverso un progetto educativo globale, che assicuri l'istruzione primaria a tutti i bambini della popolazione mondiale, che garantisca la possibilità di una *learning society* che formi gli adulti ad una piena consapevolezza dei principi di responsabilità etica e civile e, nel contempo, ad acquisire le competenze per un lavoro flessibile e utile alla crescita della collettività.

Non so se il nostro futuro, come sostiene Rifkin, fondato sulla globalizzazione dell'economia, dell'informazione telematica a distanza, dei media e dei *new media*, e frutto di una nuova gestione del potere sempre più tecnocratico, possa evolversi positivamente e determinare la costruzione di una 'società dell'empatia', ispirata cioè a quel rapporto tra piccole comunità locali e Grande comunità globale come già aveva ipotizzato Dewey verso la fine degli anni '20 (Rifkin, 2010).

Il fatto certo è che l'unica possibilità di sviluppo – ancorché difficile da raggiungere – è data dall'instaurarsi di un proficuo equilibrio tra le comunità locali e la comunità globale: equilibrio, questo, determinato proprio dal rapporto individuo-comunità-Stato che solo un legame profondo tra l'educazione e la democrazia può assicurare.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bellatalla, L. (1999). *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*. Pisa: ETS.
- Boydston, J.A. (1970). *Guide to the Works of John Dewey*. Carbondale: SIUP.
- Coughlan, N. (1975). *Young John Dewey. An Essay in American Intellectual History*. Chicag: University Chicago Press.
- Dalton, T.C. (2002). *Becoming John Dewey. Dilemmas of a Philosopher and Naturalist*. Bloomington: Indiana University Press.
- Dewey, J. (1888). The Ethics of Democracy. In Dewey, J. *The Early Works*, vol. 1. Carbondale and Edwardsville: SIUP.
- Dewey, J. (1896). The Reflex Arc Concept in Psychology. In Dewey, J. *The Early Works*, vol. 5. Carbondale and Edwardsville: SIUP.
- Dewey, J. (1916). Democracy and Education. In Dewey, J. *The Middle Works 1899-1924*, vol. 9. Carbondale: SIUP. (*Introduction* by Sidney Hook, pp. IX-XXIV. Edizione italiana; trad. it. Enzo Enriques Agnoletti, Paolo Paduano. 1992. Firenze: La Nuova Italia. *Introduzione* di Alberto Granese; Sansoni, Milano 2004 con *Introduzione* di Carlo Sini).
- Dewey, J. (1920). Reconstruction in Philosophy. In Dewey, J. *The Middle*



- Works 1899-1924*, vol. 12. Carbondale: SIUP, 77-202.
- Dewey, J. (1927). *The Public and Its Problems*. In Dewey, J. (1984), *The Later Works* vol. 2. Carbondale: SIUP.
- Dewey, J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. In Dewey, J. *The Later Works*, vol. 5. Carbondale: SIUP.
- Dewey, J. (1930). *Individualism Old and New*. In Dewey, J. *The Later Works*, vol. 5. Carbondale: SIUP.
- Dewey, J. (1935). *Liberalism and Social Action*. In Dewey, J. *The Later Works*, vol. 11. Carbondale: SIUP.
- Dewey, J. (1938a). *Experience and Education*. In Dewey, J. *The Later Works*, vol. 13. Carbondale: SIUP.
- Dewey, J. (1938b). *Logic: The Theory of Inquiry*. In Dewey (1986), J. *The Later Works*, vol. 12. Carbondale: SIUP.
- Dewey, J. (1939). *Freedom and Culture*. In Dewey, J. *The Later Works*, vol. 12. Carbondale: SIUP.
- Elia, G. (2015). *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Garrison, J., Larry, A.H., Daisaku, I. (2014). *Living as Learning. John Dewey in the 21<sup>st</sup>*. Cambridge Massachusetts: Dialogue Path Press.
- Fesmire, S. (2003). *John Dewey and Moral Imagination. Pragmatism in Ethics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Granese, A. (1966). *Il giovane Dewey. Dallo spiritualismo al naturalismo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Hickman, L.A. (2001). *Philosophical Tools for Technological Culture. Putting Pragmatism at Work*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hickman, L.A. (1990). *John Dewey's Pragmatic Technology*. Bloomington: Indiana University Press (trad. it. Armando, Roma 2000, con una presentazione di Giuseppe Spadafora).
- Hickman, L.A., Spadafora, G. (eds.) (2009). *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective*. Carbondale: SIUP.
- Hook, S. (1995). *John Dewey. An Intellectual Portrait. Introduction by Richard Rorty*. Amhrest (New York): Prometheus Books.
- Laporta, R. (1979). *L'autoeducazione delle comunità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lyon, D. (2002). *La società sorvegliata. Tecnologie di controllo della vita quotidiana*. Milano: Feltrinelli.
- Maine, H.S. (1886). *Popular Government. Four Essays*. London: John Murray.
- Mc Intyre, A. (2007). *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*. Roma: Armando.
- Pezzano, T. (2007). *Il giovane Dewey. Individuo, Educazione, Assoluto*. Roma: Armando.
- Piaget, J. (1972). *Épistémologie des sciences de l'homme*. Paris: Gallimard.

- Regalzi, F. (2010). *Walter Lippman. Una biografia intellettuale*. Torino: Nino Aragno.
- Rifkin, J. (2010). *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*. Milano: Mondadori.
- Sen Amartya, K. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Spadafora, G. (2015a). *La teoria dell'esperienza in John Dewey e le sue implicazioni nella pedagogia contemporanea*. In Elia, G. (ed.). *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Spadafora, G. (2015b). *L'educazione per la democrazia, Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
- Spadafora, G. (2016). A proposito di *Democracy and Education* di John Dewey. Le premesse per la scuola democratica del futuro. *Scuola democratica*, Special Issue 3, Settembre-Dicembre, 767-782.
- Westbrook, R.B. (1993). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca: Cornell University Press (trad. it. e introduzione a cura di T. Pezzano, Armando, Roma 2011).

