

Maura Striano

*Dewey, l'etica della democrazia e l'impegno
per lo sviluppo umano e sociale, prospettive pedagogiche*

1. *Le premesse e le condizioni di una visione etica e sociale della democrazia*

La democrazia è stata un interesse durevole nella speculazione di John Dewey.

Nel corso del tempo, a partire dagli *Early Works* fino agli ultimi *Later Works*, il pensatore americano l'ha esplorata attraverso molteplici piste di indagine, alimentate da varie e diverse 'fonti' (per dirla in termini deweyani) che hanno contribuito alla costruzione di una solida e poliedrica matrice teorica.

Come sottolineano Višňovský e Zolcer in un bell'articolo uscito nel numero monografico di *Educational Theory* dedicato al centenario di *Democracy and Education*, lo sviluppo della 'teoria della democrazia' di Dewey può essere ricostruito seguendo una articolata genealogia, composta da uno stadio iniziale ed uno stadio maturo, in cui sono implicati elementi politici, etici, filosofici e religiosi (Višňovský, Zolcer, 2016: 57) intessuti in una complessa trama che incorpora diverse forme di discorso e diverse narrazioni.

Il primo segno di un interesse speculativo per la democrazia è rintracciabile nel saggio del 1888 *The Ethics of Democracy* (EW 1) che risente da un lato dell'esperienza di Dewey all'Università del Michigan. Qui, insieme al suo mentore e collega George Sylvester Morris, il pensatore americano era impegnato nel portare avanti un progetto culturale ed educativo sostenuto da una spiritualità intensa ed indipendente, mentre giocava anche un ruolo attivo nella Associazione degli Studenti Cristiani e della chiesa congregazionale (Westbrook, 1992).

In questo contesto maturano gli interessi politici e sociali di Dewey, anche grazie al matrimonio con Alice Chipman, intensamente impegnata in politica ed alla collaborazione con l'attivista e sociologa Jane Addams,

la quale proprio in quegli anni stava avviando l'intensa esperienza di Hull House a Chicago.

Come avverte Stengel, Dewey era allora alla ricerca di un approccio unitario per affrontare, insieme, i temi della democrazia, della cristianità e dello sperimentalismo, e questo approccio venne progressivamente a definirsi proprio attraverso il suo rapporto con Jane Addams ed i progetti da lei sostenuti (Stengel, 2007).

Quando si trasferì a Chicago Dewey si impegnò come *trustee* nelle attività di Hull House e questa esperienza, come evidenzia Fesmire, lo 'educò' ad una visione della democrazia strettamente collegata ai temi dello sviluppo umano e della giustizia sociale (Fesmire, 2015).

Se, infatti, un'importante condizione formativa per il pensiero etico e politico di Dewey è da rintracciarsi, secondo Fesenstein, nella critica all'individualismo della tradizione liberista che interpreta la vita associata come un'aggregazione di interessi privati, talvolta in conflitto (Fesenstein, 2014), queste critiche, come sottolinea Seigfried assumono un senso ed un valore concreto e vitale se inscritte in una visione come quella di Jane Addams, in cui lo sviluppo individuale va di pari passo con lo sviluppo sociale (Seigfried, 1999).

Di conseguenza, la visione della democrazia che Dewey sviluppa in *The Ethics of Democracy*, in contrasto con la tradizione liberale e positivista, definisce la relazione tra individuo e società in chiave organicista, secondo un approccio neo-idealista per cui la società deve essere intesa come lo sviluppo vitale di un organismo in cui esiste una stretta relazione tra parti e tutto; in questa prospettiva, quindi la democrazia rappresenta, più di ogni altra forma di vita associata, l'ideale di una organizzazione in cui individuo e società sono 'organici l'uno all'altro' (Dewey, 1888: 238)¹.

Questa idea viene ad essere sviluppata da Dewey alla luce dei nuovi scenari culturali, economici, politici e sociali che si stavano delineando negli Stati Uniti, concretizzandosi in una riflessione sulla democrazia come progetto culturale e sociale, etico, prima che politico.

Dopo la guerra di secessione la società americana aveva attraversato profondi mutamenti, trasformandosi da comunitaria e rurale in urbana e metropolitana, sulla base di un rapido passaggio da una economia agricola ad una economia industriale. Al suo interno, albergavano, inoltre, una

¹ Therefore «in democracy, at all events, the governors and the governed are not two classes, but two aspects of the same fact--the fact of the possession by society of a unified and articulate will. It means that government is the organ of society, and is as comprehensive as society» (EW 1, 1988: 239).

serie di contraddizioni: l'abolizione della schiavitù non aveva affrancato i neri dalla supremazia bianca; l'arrivo massiccio di immigrati dall'Europa e dall'Asia come forza lavoro nell'industria e le lotte operaie contro lo sfruttamento capitalista alimentavano tensioni irrisolte; il voto alle donne non aveva favorito la loro piena partecipazione alla vita economica e sociale. Diventava, quindi, necessario sviluppare nuove forme di vita associata che potessero sostenere l'affermazione di una democrazia su larga scala a livello nazionale, attraverso nuove forme di ordine sociale e nuovi fondamenti etici e morali.

Alla luce di questi elementi in *The Ethics of Democracy* Dewey assume una posizione contrastante rispetto alla filosofia sociale contemporanea, nell'ambito della quale la democrazia veniva concepita come una forma di governo, sostenendo che «la democrazia è un concetto etico e sociale» e che «in base del suo significato etico si definisce il suo significato politico»; pertanto essa può essere intesa come una forma di governo in base al fatto che si tratta in prima istanza di «una forma di associazione morale e spirituale» (EW 1: 240) e non vice-versa.

Dewey fonda la democrazia nel processo di sviluppo di una coscienza intersoggettiva evidenziando come gli individui entrino in relazione l'uno con l'altro impegnandosi, sulla base della divisione del lavoro, in 'attività che insieme contribuiscono al mantenimento della società'; questa visione sarà progressivamente alimentata dai suoi studi in psicologia, che lo aiuteranno ad elaborare quella che Honnet definisce 'una teoria intersoggettiva della socializzazione umana' (Honnet, 1998: 771).

Il pensatore americano scrive infatti che «gli stimoli che sostengono lo sviluppo della personalità individuale derivano dal tessuto sociale» e ciò ha profonde conseguenze sul piano etico e morale, nella misura in cui «gli elementi distintivi della democrazia libertà, uguaglianza, fratellanza non sono solo parole, ma simboli del più alto ideale etico mai raggiunto dall'umanità», quello che la personalità ha un valore unico riconoscibile in ogni individuo umano (EW 1: 244).

Questa visione etica e morale della democrazia ha un forte impatto sulla visione che Dewey ha dello sviluppo economico e sociale, profondamente influenzata, come nota Westbrook, oltre che da Jane Addams anche dalla prospettiva cooperativista dell'economista Henry Carter Adams (Westbrook, 1992).

Per questo motivo, a conclusione del saggio, Dewey prevede la possibilità di una impresa 'industriale, civile e politica' basata sul principio che «tutte le relazioni industriali devono essere subordinate alle relazioni umane» (EW 1: 247), il che implica che esse diventino materiale per una realizzazione

etica, forma e sostanza di una ‘comunità di bene’ (che non è necessariamente una comunità di beni) più ampia di quelle esistenti (EW 1: 248) e di ‘una comunità di ricchezza’, che Dewey vedeva come fondamento necessario per poter realizzare l’ideale democratico.

L’idea deweyana di democrazia è costruita sull’idea di ‘una personalità con infinite capacità presente in ogni individuo’ (EW1 : 248) il che implica il superamento delle divisioni in classe del capitalismo industriale, in favore di una società impegnata nella piena realizzazione della crescita individuale e collettiva.

Come nota Rockefeller, Dewey si sforza di facilitare lo sviluppo di una democrazia industriale, idea criticata da molti – contemporanei e non – come impraticabile ed utopistica; egli cerca di rompere il dualismo occidentale tra spirituale e materiale, ideale e naturale, mezzi e fini, in quanto tale dualismo ha l’effetto di degradare gli aspetti naturali e materiali privandoli del loro intrinseco significato spirituale, con un esito disumanizzante e de-spiritualizzante sulla vita delle masse, pesantemente condizionate da preoccupazioni di ordine materiale e industriale (Rockefeller, 1989).

Su queste basi, nel pensiero deweyano, la democrazia industriale implica la realizzazione del significato e del valore intrinseci al lavoro industriale ed un’ampia ricostruzione della sfera industriale in funzione dello sviluppo umano e sociale.

Dewey non definisce il suo progetto di ‘democrazia industriale’ in termini di lotta di classe ma piuttosto, come sottolinea in *Liberalism and Social Action* (dedicato alla memoria di Jane Addams), come processo di avanzamento nella «liberazione dall’insicurezza materiale e dalle coercizioni e repressioni che impediscono alle masse di partecipare alla condivisione delle vaste risorse culturali disponibili»; su queste basi, egli riconosce che «l’impatto diretto della libertà ha a che fare con alcune classi o con alcuni gruppi che soffrono particolarmente qualche forma di costrizione esercitata dalla distribuzione di poteri esistente nella società contemporanea» ma crede che la soluzione possa essere trovata nel raggiungimento di una ‘società senza classi’ in cui diventa possibile ridefinire lo stesso significato della libertà, intesa come «parte integrante delle relazioni intercorrenti tra gli esseri umani» (LW 11: 36).

Il pensatore americano è consapevole che si tratta di un processo lento, frutto dell’integrazione di diversi modelli dello sviluppo economico e dell’organizzazione sociale così come di credenze, idee e valori vecchi e nuovi, insieme; questa integrazione, a suo avviso, può essere realizzata dal liberalismo a cui viene assegnata una funzione ‘mediatrice’ nella misura in cui pone un forte accento «sul ruolo dell’intelligenza liberata e dei metodi di direzione dell’azione sociale» (LW 11: 37).

Dewey riconosce la necessità di costruire un 'ordine sociale' con l'obiettivo di stabilire le condizioni «che spingano le masse di individui ad appropriarsi e ad usare ciò che è disponibile»; nella consapevolezza che «alle radici dell'appropriazione da parte di pochi delle risorse materiali della società si trova l'appropriazione per i propri scopi delle risorse culturali, spirituali che non sono prodotte da loro, ma del lavoro cooperativo dell'umanità» per questo motivo il compito più urgente è quello di promuovere l'uso socializzato delle risorse culturali e spirituali che appartengono a tutti e a ciascuno attraverso «l'estensione socializzata dell'intelligenza» (LW 11: 39).

2. *La democrazia come progetto educativo*

La ricostruzione dell'ordine sociale richiede anche un progetto educativo indirizzato alla ricostruzione delle abitudini e delle condotte individuali e collettive, sulla base di una comprensione della crescita e delle azioni umane in una prospettiva psico-sociale.

Questi temi sono esplorati in profondità in *The School and Society* (MW 1), dove Dewey si focalizza su due fondamentali questioni: come può una società essere disciplinata, organizzata, governata in modo che tutti i suoi membri siano protetti, soddisfatti e sostenuti e partecipino attivamente e responsabilmente al suo sviluppo? Come può una società svilupparsi e crescere in base al suo intrinseco potenziale?

In una prospettiva deweyana, l'ordine sociale non è questione di regole generali imposte su una società dall'esterno o dall'alto; è, invece, questione di consapevolezza individuale e collettiva, di riflessività e responsabilità. Per queste ragioni esso può essere raggiunto solo se e quando sempre più individui e gruppi diventano capaci di confrontarsi con i problemi sociali in modo ragionevole e riflessivo, usando un metodo disciplinato di indagine in tutti i campi di esperienza e di relazione umana.

Di conseguenza, il bisogno di ordine sociale, che è un bisogno sociale, diventa un bisogno educativo e consente di identificare uno specifico obiettivo pedagogico.

Allo scopo di raggiungere questo obiettivo, Dewey riconosce la necessità di un sistema scolastico pubblico e nazionale, che deve fornire uguali opportunità educative a tutti e a ciascuno. Egli quindi è estremamente critico nei confronti dei movimenti orientati alla creazione e ed alla implementazione di scuole industriali, dedicate alla formazione delle classi lavoratrici proprio perché ciò avrebbe riprodotto una separazione culturale e sociale tra le classi lavoratrici.

Nell'ultimo capitolo di *The Schools of Tomorrow* egli sottolinea che «l'ideale non è usare le scuole come strumenti per il sistema industriale esistente ma quello di usare l'industria per la riorganizzazione delle scuole» (MW 8: 402); quindi, «il ruolo dell'industria in educazione non è quello di spingere per la preparazione dei giovani individui al lavoro individuale», ma di offrire forme di conoscenza utili a «dare valore pratico alla conoscenza teorica che ogni alunno deve avere, e fornirgli comprensione delle condizioni e delle istituzioni del suo ambiente di vita» (MW 8: 403).

La preoccupazione di Dewey è che «una divisione del sistema delle scuole pubbliche in una parte che utilizza i metodi tradizionali con miglioramenti incidentali ed un'altra che si occupa di coloro destinati al lavoro manuale possa finire per sostenere un piano di predestinazione sociale totalmente estraneo allo spirito della democrazia» (MW 8: 404); di conseguenza dal suo punto di vista «una democrazia che proclama come proprio ideale l'uguaglianza delle opportunità richiede un sistema educativo in cui l'apprendimento e l'applicazione sociale, le idee e la pratica, il lavoro ed il riconoscimento del significato di ciò che si fa, siano uniti dall'inizio alla fine» (MW 8: 405).

Un passaggio in *Democracy and Education* è più esplicito in proposito: «il problema non è quello di rendere le scuole un'appendice della manifattura e del commercio, ma quello di utilizzare i fattori dell'industria per rendere la vita della scuola più attiva, più ricca di significato immediato, più connessa all'esperienza extrascolastica» (MW 9: 326).

Il problema non è di facile soluzione; Dewey riconosce infatti il concreto rischio che la formazione professionale possa essere interpretata, in teoria e in pratica, come educazione per l'occupazione industriale, funzionale ad assicurare all'industria efficienza tecnica e a prefigurare future occupazioni specializzate, diventando, quindi, uno strumento per perpetuare immutato l'ordine industriale esistente nella società.

Nel saggio *The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy* il pensatore americano lamenta le estreme divisioni nel mondo del lavoro che «tendono a segregare uomini e donne in classi esclusive» (MW 10: 139) ed evidenzia quindi con chiarezza che la prima cosa da fare è «studiare i processi più importanti nella coltivazione, nella manifattura, nel trasporto allo scopo di scoprire quali sono gli elementi fondamentali e generali che li compongono, e quindi sviluppare nuovi tipi di educazione generale in base ai quali fornire una formazione specializzata e tecnica per diversi sbocchi occupazionali» (MW 10: 141).

Come scrive nel saggio *Some Special Political Problems* partendo dalla consapevolezza che le scuole sono state 'passivamente adeguate' alle condizioni

industriali esistenti invece di essere utilizzate per ricavarne elementi culturali, nella società contemporanea è possibile rintracciare un profondo dualismo tra «una cultura raffinata e lontana da un lato ed una professionalizzazione inumana dell'altro [...]»; su queste basi, laddove i limiti economici impediscono a molte persone, probabilmente la maggioranza, di accedere ai mezzi per la reale coltivazione delle loro capacità e laddove «la cattiva distribuzione dei beni materiali si riflette in una ancora più grande maldistribuzione dei beni culturali» assistiamo ad una irreparabile perdita morale. Per questo motivo, il principale problema della democrazia è quello di «realizzare una effettiva socializzazione dell'intelligenza che si traduce nella partecipazione ai più alti valori dell'amicizia, della scienza, delle arti, nel prendere parte attiva alla vita pubblica, in tutte le varie forme che queste cose possono assumere» (LW 7: 366).

Per questo motivo, nel saggio *Education and social direction* Dewey sottolinea che «il problema irrisolto della democrazia è la costruzione di una educazione che sviluppi un tipo di individualità capace di essere intelligentemente partecipe alla vita associata» e «sensibilmente fedele al reciproco mantenimento», concretizzabile in «quel tipo di educazione che scopre e forma un individuo in grado di realizzare in modo intelligente la democrazia sociale» (MW 11: 58).

3. *La democrazia come esito di una indagine pubblicamente condivisa*

Come Dewey scrive in *Human Nature and Conduct* «se le condizioni non permettono una continua ed intelligente ricostruzione delle abitudini e delle istituzioni per rispondere alle richieste ed agli ideali, il rinnovamento potrebbe realizzarsi come una rivoluzione» (MW 14: 116); ecco perché crede che il problema principale sia quello di assicurare le condizioni e le opportunità affinché gli individui e le comunità possano essere attivamente e responsabilmente coinvolti in un processo di ricostruzione culturale e sociale, che richiede l'uso di un metodo adatto ad individuare e ad esplorare i problemi sociali, e a progettare possibili soluzioni.

Ciò implica necessariamente la costruzione di spazi collaborativi di indagine e di deliberazione all'interno dei quali si possano discutere, criticare, valutare ipotesi e piani di azione.

In questa prospettiva, come nota Vanderveen «Dewey ci fornisce un esempio di indagine politica sperimentale» che implica la legittimazione e la partecipazione di molteplici attori al processo di indagine (Vanderveen, 2011: 160).

In *The Public and its problems* il pensatore americano spiega che «la formazione degli stati deve essere un processo sperimentale» (LW 2: 257) e riconosce nell'indagine la condizione essenziale per la costruzione, il mantenimento e lo sviluppo di uno stato secondo una concezione pluralistica per cui 'gli strumenti dell'indagine sociale' devono essere forgiati in luoghi ed in condizioni vicini agli eventi contemporanei e i concetti, i principi generali, le teorie e gli sviluppi dialettici che sono indispensabili ad ogni conoscenza sistematica devono configurarsi ed essere 'validati come strumenti di indagine' (LW 2: 349). Di conseguenza «le politiche e le proposte di azione sociale» devono essere «trattate come ipotesi di lavoro» e «considerate in via sperimentale nella misura in cui devono essere soggette a costante osservazione delle conseguenze che ne derivano quando sono poste in essere, pronte e suscettibili di revisione alla luce delle conseguenze osservate» (LW 2: 362).

In questa prospettiva l'indagine emerge dai contesti sociali e contribuisce alla loro ricostruzione e riorganizzazione, laddove un crescente numero di individui e di gruppi incomincia ad esplorare la possibilità di superare e di dar senso alle loro condizioni di vita. L'indagine può quindi diventare uno strumento per sostenere l'ordine sociale nella misura in cui emerge dall'interno del tessuto sociale ed è controllata da procedure socialmente dedicate e legittimate.

Questo approccio illumina il ruolo essenziale della partecipazione pubblica sia alla identificazione e all'analisi delle questioni e dei problemi sociali, sia alla selezione delle migliori strategie e dei migliori corsi di azione da seguire, sia, infine, alla valutazione delle loro conseguenze e risultati in termini di crescita sociale. Quindi il principale bisogno sociale è «il miglioramento dei metodi e delle condizioni di dibattito, di discussione e di persuasione» che «dipende essenzialmente dalla possibilità di rendere liberi e di perfezionare i processi di indagine e di disseminazione delle conclusioni che ne scaturiscono» (LW 2: 366).

Dewey riconosce la necessità di un profondo cambiamento sociale affinché si possa realizzare una società autenticamente democratica, ma crede che tale cambiamento debba essere lento e graduale, attraverso un mutamento culturale, basato sull'indagine collaborativa e sistematica sui problemi sociali e sull'impegno etico per la crescita sociale di un 'pubblico' sempre più consapevole, critico e responsabile.

Infine, egli crede che questo processo richieda una profonda ricostruzione del tessuto sociale, attraverso la creazione di piccole comunità di individui impegnati in progetti condivisi di sviluppo sociale che, insieme, avrebbero contribuito alla costruzione di una *Great Society*.

4. *Democrazia, sviluppo umano e inclusione sociale*

Nella prospettiva delineata da Dewey, in una società autenticamente democratica tutti e ciascuno hanno titolo, sono legittimati e moralmente obbligati a partecipare ai processi di indagine e di deliberazione che sostengono la crescita sociale in una società democratica. L'ideale democratico che Dewey descrive in *Democracy and Education* implica, infatti, due elementi «una maggiore fiducia nel riconoscimento degli interessi reciproci come fattore di controllo sociale» ed un profondo «cambiamento nelle abitudini sociali, un continuo riaggiustamento attraverso l'incontro con nuove situazioni prodotte da varie forme di interazione» (MW 9: 92).

In una società democratica 'le disposizioni e l'interesse volontario' sono i soli principi morali regolativi di quella che Dewey definisce 'vita associata'.

La famosa citazione «la democrazia è più di una forma di governo, è prima di tutto una forma di vita associata, di esperienza congiunta e comunicata» (MW 9: 93) getta luce sulla natura partecipativa e transazionale della democrazia e sulla sua intrinseca moralità.

Dewey sottolinea che «l'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano di un interesse così che ognuno deve riferire la propria azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per indirizzare e dirigere la propria», equivale alla rottura delle barriere di classe, razza e territorialità che hanno impedito all'uomo di percepire la piena portata della sua attività.

La presenza di numerosi e vari punti di contatto denota una maggiore diversità degli stimoli a cui un individuo deve rispondere attraverso la sistematica variazione delle sue azioni. Tutto ciò assicura una 'liberazione di poteri', che non si determina laddove le spinte all'azione sono solo parziali come accade ad esempio all'interno di un gruppo che «nella sua esclusività spegne gli interessi dei molti» (MW 9: 93).

La piena implicazione e partecipazione ai processi di costruzione delle società a tutti i livelli e in tutte le dimensioni (culturali, economiche, politiche) così come l'efficace comunicazione e disseminazione di idee, conoscenze e proposte richiede «una società mobile, piena di canali per la distribuzione del cambiamento», che si verifica ovunque; si tratta di una società impegnata a far sì che «tutti i suoi membri siano educati all'iniziativa personale ed all'adattamento», ciò in quanto il significato ideale e morale della democrazia è che «vi sia un ritorno sociale richiesto a tutti e che a tutti sia offerta l'opportunità di sviluppare distinte capacità» (MW 9: 94).

La democrazia richiede un contributo da parte di tutti e di ciascuno sulla base delle diverse attitudini, 'capabilities', e potenzialità che ognuno porta

nell'arena sociale, ed attraverso il riconoscimento di uguali opportunità di crescita, impegno e partecipazione.

Questo concetto è espresso molto chiaramente nel saggio *Philosophy and democracy* dove Dewey scrive: «qualsiasi cosa l'idea di uguaglianza significhi per la democrazia [...] essa non esiste per illustrare un principio, per realizzare un ideale universale o per rappresentare una classe» (MW 11: 53).

In termini sociali e morali, l'uguaglianza non significa, dunque equivalenza matematica ma piuttosto «l'inapplicabilità di considerazioni in termini di maggiore e minore, superiore ed inferiore» e ciò implica che «le differenze quantitative di abilità, forza, posizione, ricchezza sono irrilevanti a paragone del fatto che l'individualità è manifestazione di qualcosa di insostituibile» (MW 11: 53).

Di conseguenza ogni esistenza «viene presa in considerazione per se stessa e non come qualcosa che può essere equivalente o trasformabile in qualcos'altro». Ne deriva «una matematica metafisica dell'incommensurabile» in cui ciascun individuo parla per sé e domanda considerazione per se stesso, nella misura in cui «la democrazia non è fatta di persone originali, di geni, di eroi, o di divinità ma di individui associati che interagendo l'uno con l'altro rendono la vita di ciascuno più ricca di significato» (MW 11: 53).

Come nota Stengel nel pensiero di Dewey sono presenti una serie di idee e di costrutti che sono parte del dibattito contemporaneo ed è per questo che il suo contributo è ancora vivo e vitale (Stengel, 2009).

Somiglianze significative sono rintracciabili tra la visione deweyana ed il *capability approach* allo sviluppo economico, sociale ed umano definito da Amartya Sen all'inizio degli anni Ottanta e sviluppato, nelle sue implicazioni etiche in termini di giustizia sociale da Martha Nussbaum a inizio degli anni Novanta.

Secondo il *capability approach* il successo o fallimento di diversi sistemi politici, così come i processi di globalizzazione, democratizzazione, sviluppo e crescita economica possono essere determinati prendendo in considerazione cinque condizioni essenziali: a) la reale libertà nello stabilire il vantaggio individuale; b) la valorizzazione delle differenze individuali nella trasformazione delle risorse in attività che hanno un valore; c) la presenza di attività diversificate che producano e mantengano felicità e benessere; d) una combinazione di fattori materiali ed immateriali nelle azioni e nelle politiche di welfare; e) una preoccupazione condivisa per la distribuzione di opportunità all'interno della società (Sen, 1989; Nussbaum, Sen, 1993).

Come evidenzia Zimmerman, Sen – come Dewey – mette in evidenza la stretta relazione tra il concetto di libertà e quello di capacità di agire ed interagire, nella misura in cui guarda alla persona dal punto di vista del

suo agire e del suo riflettere alla luce di obiettivi, scopi, valori, e mette in relazione interessi individuali e scopi sociali (Zimmerman, 2006: 470-471).

Il *capability approach* propone una visione dell'agire umano e della razionalità che lo sostiene come profondamente implicati nella complessità del tessuto economico e sociale, con tutte le differenze e le diversità che lo connotano; questi elementi inscrivono tale approccio in una visione pragmatista, mettendolo in stretta relazione con la visione deweyana dello sviluppo umano e sociale che ha, insieme, implicazioni etiche, politiche, sociali e pedagogiche.

In questa prospettiva Glassman e Patton vedono una relazione significativa tra il *capability approach* e l'idea deweyana della democrazia come contesto che consente di riconoscere e valorizzare un ampio spettro di attitudini, capacità, visioni del mondo e di metterle a servizio dei processi di crescita economica e sociale attraverso una sempre maggiore inclusione di tutti e di ciascuno (Glassman, Patton, 2013).

5. *Democrazia impegno morale e ricerca scientifica*

Come avverte Anderson, l'ideale democratico di Dewey è anche profondamente modellato dalla sua ricerca etica basata su una visione non teleologica e non darwiniana dei processi di adattamento dell'organismo alle richieste ambientali, che getta le basi per una epistemologia morale da cui deriva naturalmente la sua filosofia politica, nell'ambito della quale la democrazia si propone come forma di impegno morale per la crescita umana (Anderson, 2005, 2014).

Come Dewey spiega nell'introduzione al saggio *Outlines of a Critical theory of Ethics* del 1891, compito dell'etica è quello di «individuare gli elementi di obbligatorietà nella condotta umana» e di «esaminare la condotta per vedere ciò che le conferisce senso e valore»; per questo motivo essa la esamina nella sua interezza, in riferimento a ciò che la rende tale ovvero «il suo scopo e il suo reale significato» (EW 3: 241).

L'etica è, quindi, «la scienza della condotta umana intesa come l'attività umana nel suo pieno dispiegamento» (EW 3: 241).

L'idea centrale che mette in relazione la teoria deweyana della democrazia con la sua teoria etica è l'idea di crescita, che deriva da una visione organicistica del corpo sociale, e richiede di situare la condotta individuale e collettiva all'interno di una cornice esperienziale e situazionale attraverso un approccio scientifico, complementare ad una esplorazione filosofica e pratica.

Nella prima edizione della sua *Ethics* Dewey evidenzia come questo approccio emancipi l'etica dall'idea di essere «un'arte che ci consente di

definire regole» (MW 3) e le consenta di proporsi come una ‘teoria della pratica’, che ci fornisce metodi per analizzare e risolvere situazioni concrete sul piano individuale e collettivo anziché prescrizioni e precetti.

La visione evoluzionistica deweyana, attraverso il concetto di crescita, consente inoltre di concepire l’etica come uno strumento di ‘auto-regolazione dell’individuo e della società’ piuttosto che l’impianto di uno schema rigido e precostituito di ideali, standard e valori.

Pappas spiega che la filosofia morale di Dewey prende le mosse dall’esperienza morale così come è vissuta da ciascun individuo, e si focalizza su quelle aree di esperienza e su quelle situazioni che ci pongono di fronte a decisioni, dilemmi e scelte (Pappas, 1997: 524); in questa prospettiva, avverte Anderson, l’etica deweyana sostituisce a regole e fini predeterminati un ‘metodo sperimentale’, che considera le norme morali come ipotesi da validare e testare in situazione alla luce delle conseguenze che ne derivano per tutti e per ciascuno. Questa visione ha un fortissimo impatto politico, nella misura in cui l’implementazione dell’etica in quanto ‘metodo’ in tutti i contesti di vita associata richiede un impegno educativo ed istituzionale, che collega in modo inscindibile lo sperimentalismo e la democrazia (Anderson, 2005, 2014).

Come nota ancora Pappas secondo Dewey l’etica tradizionale era fallimentare perché le nozioni morali sono affrontate in isolamento dai fatti concreti e dalle interazioni tra gli esseri umani, laddove è necessario esplorarle in rapporto con le abitudini, il carattere, le interazioni, le comunicazioni e la dimensione qualitativa delle situazioni (Pappas, 2008).

La teoria morale di Dewey ha, quindi, come nota Fesmire, anche implicazioni estetiche, laddove le richieste di ciascun individuo possono essere poste in relazione con quelle degli altri attraverso una forma di ‘immaginazione democratica’ che consente di cogliere nella sua interezza il complesso sistema di aspirazioni, esigenze, interessi, motivazioni che emerge in ogni situazione in modo da mettere a fuoco le differenze e dare a ciascuna una risposta adeguata e pertinente, ricostruendo ed armonizzando istanze e valori apparentemente in conflitto allo scopo di favorire la crescita di tutti e di ciascuno (Fesmire, 1999).

Come Dewey evidenzia nel saggio *Outlines of a Critical Theory of Ethics* l’esercizio di una funzione da parte di un agente serve sia a definirlo rispetto al tessuto sociale sia ad unirlo ad esso, rendendolo allo stesso tempo «un membro distinto della compagine sociale ma anche un membro della stessa» (EW 3: 326).

Di conseguenza l’agire morale implica la crescita progressiva ed interconnessa di individui e comunità in termini ‘intensivi’ ed ‘estensivi’ nella

misura in cui lo sviluppo morale «consiste da un lato in una attività individuale più ricca ed articolata, in un incremento nell'individualizzazione, in un allargamento ed una liberazione delle funzioni vitali» e dall'altro nell'aumento del numero di persone che condividono come ideale il 'bene comune' e che appartengono alla stessa comunità morale, insieme alla complessificazione delle relazioni che intercorrono tra di essi (EW 3: 370).

Da un punto di vista storico e politico, lo sviluppo morale produce quindi nuovi spazi di azione e offre nuove 'libertà di funzionamento' laddove ha inizio in contesti sociali «in cui tutto è confuso e il bene comune è tale solo nel senso che appartiene a tutti in modo indifferenziato» e progredisce con «l'evoluzione dell'individualità, dei doni peculiari di cui ciascuno è portatore e quindi dello specifico impegno che la società richiede a ciascuno» (EW 3: 371).

Questa visione ha forti implicazioni in termini di giustizia sociale.

Nella prima edizione dell'*Ethics* Dewey tratta la giustizia sociale come un movente sociale emergente sulla base di una visione più ampia ed articolata delle relazioni sociali, che è a sua volta il risultato di un «intensificarsi dei rapporti umani, un incremento delle istituzioni, uno sviluppo delle scienze biologiche» (MW 5: 374).

Il pensatore americano utilizza la metafora dell'organismo applicandola alla società umana allo scopo di spiegare come l'ultima protezione contro ogni forma di malanno sociale sia il potere di resistenza del processo vitale. Questo potere può essere occasionalmente sostenuto da 'stimolazioni o interventi chirurgici', ma la fonte ultima del suo rinnovamento risiede nella costante ricostruzione di nuove strutture per rimpiazzare le vecchie che determinano stagnazione e stasi; laddove «il mantenimento di tessuti logori avrebbe come conseguenza l'indebolimento e il danneggiamento» dell'intera struttura. L'organismo sociale non sfugge a questa legge. E la scienza, secondo Dewey, riesce ad individuare le cause specifiche di molti dei mali morali di cui soffriamo. La povertà, il crimine, l'ingiustizia sociale, la disgregazione familiare, la corruzione politica non possono essere accettati come mali inevitabili. In molti casi, se ne individuiamo le cause specifiche, possiamo ridurne la consistenza e la portata applicando ad essi un rimedio specifico. Ma è soprattutto affidandosi alle «principali forze di rinnovamento che hanno accompagnato ed accompagnano lo sviluppo umano» che possiamo riuscire a contrastare il degrado morale.

La costante ricostruzione di valori, alla ricerca di quelli più autenticamente soddisfacenti, il continuo formare, sottoporre a revisione critica, riformulare idee e principi, il riferimento ad una «legge della vita» anziché ad un «ordine morale individuale», ma anche «l'amore, la simpatia, la ricerca della giustizia» sono le «forze vitali» alla base della genesi e della rigenerazione del tessuto

sociale; per questo motivo esse devono essere costantemente impiegate in una sua continua riconfigurazione, generando espressioni sempre più adeguate di autentica vita morale se si vuole «mantenerlo in salute e rinvigorirlo» (MW 5: 540).

La giustizia sociale è quindi la conseguenza di un processo di autorinnovamento ed autorigenerazione dell'organismo sociale, attraverso l'impegno individuale e collettivo, che sostiene l'impresa congiunta dell'indagine scientifica e della ricostruzione morale dei legami sociali, delle istituzioni e delle strutture. Un miglior ordine sociale può, quindi, essere perseguito attraverso il coinvolgimento collettivo ed intersoggettivo in un progetto di crescita condiviso per tutti e per ciascuno, la cui realizzazione richiede sia una analisi scientifica delle cause e delle condizioni che impediscono la piena affermazione di una reale giustizia sociale, sia la ricostruzione delle relazioni intersoggettive sulla base di fattori come amore, simpatia riconosciuti, insieme, come attitudini umane e valori morali.

Per questo motivo, nell'ultima versione dell'*Ethics* Dewey riconosce lo stimolo alla prefigurazione, alla ricerca scientifica, all'invenzione pratica che scaturisce dalla combinazione «dell'interesse per i poveri, i deboli, i malati, i ciechi, i sordi, i pazzi» e di una «fredda visione scientifica» e sottolinea i guadagni che possono derivare «dalla crescita della pietà sociale, della cura per i meno fortunati» in termini di sviluppo sociale (MW, 1908: 5-335).

Questo approccio è coerente anche con la critica deweyana alla discontinuità ed alla separazione tra il mondo dei fatti e il regno dei valori, che diventerà una caratteristica distintiva del pensiero pragmatista.

Come sottolinea Putnam, il rifiuto della dicotomia fatti/valori illustra il modo in cui Dewey faccia uso di una logica di continuità secondo la quale, anziché far subentrare un approccio scientifico (in termini di ingegneria sociale alla Comte) ad un approccio morale, li fa coesistere (Putnam, 1993: 370).

Questa intuizione ha contribuito in modo significativo ad una ricostruzione delle scienze umane e sociali da una prospettiva del tutto nuova, che supera i tradizionali confine tra i saperi e ridefinisce il campo delle scienze sociali in relazione a quelle morali.

Come nota Biesta, una lettura superficiale del lavoro di Dewey potrebbe dare l'impressione che il pensatore americano non fosse solo un estimatore del metodo scientifico, ma condividesse la visione del mondo della scienza moderna; la sua filosofia, invece, contiene una profonda critica dell'egemonia della scienza sulla vita e si propone, piuttosto, come un tentativo di sviluppare una concezione della razionalità scientifica più umana e comprensiva (Biesta, 2009).

Rorty vede questo approccio utile ad affermare una visione pragmatista della scienza, che non sovrasta la moralità ma si propone come una controparte per l'immaginazione morale in funzione del progresso sociale (Rorty, 2007: 920).

Come evidenzia Morris, non è strano che Dewey fosse considerato ai suoi tempi un positivista nella misura in cui il suo pensiero

«procede lungo due assi distinti, uno naturalista e l'altro speculativo, funzionale a comprendere quelle parti dell'esperienza umana che non possono essere lette con categorie naturalistiche» e prefigura la nascita di una «nuova scienza della democrazia» (Morris, 1999: 608).

Analogamente, Cochran sottolinea come l'esplorazione deweyana della possibilità di integrare approcci empirici e normativi definisce una linea di sviluppo post-positivista per le scienze sociali (Cochran, 2002).

Dewey era interessato sia ai risultati del progresso scientifico intesi come 'strumenti' tecnologici che sostengono l'avanzamento dell'indagine individuale e collettiva (Hickman, 2000) sia al metodo dell'indagine scientifica, inteso come pattern cognitivo atto a modellare gli atteggiamenti e gli approcci individuali e collettivi alle questioni ed ai problemi sociali, ma non credeva che il progresso scientifico potesse generare crescita sociale se non sostenuto dal riferimento a fini morali da tenere ben 'in vista'.

Come sottolineano Fishman e Mc Carty, egli riteneva che le scienze sociali avessero il potenziale di accompagnare e sostenere il confronto con i problemi sociali, ed era quindi estremamente critico nei confronti della tradizionale separazione tra domande scientifiche e domande morali (Fisherman, MC Carthy, 2005).

Per Dewey la scienza e l'etica sono, quindi, gli strumenti complementari di un progetto di ricostruzione sociale in una prospettiva democratica.

Nel saggio *Some stages of logical thought* egli usa la democrazia come una metafora per descrivere il contesto dell'indagine scientifica: «il mondo osservabile è una democrazia. La differenza che rende un fatto tale non è una distinzione esclusiva, ma una questione di posizione e quantità, di località ed aggregazione, tratti che mettono tutti i fatti allo stesso livello, nella misura in cui altri fatti osservabili li possiedono e ne sono congiuntamente responsabili». Le leggi, quindi, «non sono editti di un regno sovraordinato per soggetti altrimenti senza riferimenti, ma sono gli accordi, i complessi fattuali, o, per usare il linguaggio di Mill, i comuni attributi, le somiglianze» tra le diverse dimensioni dell'esperienza umana (MW 1: 171).

Dewey non si riferisce ad un particolare tipo di sapere scientifico,

ma al vasto campo dell'indagine scientifica, che comprende sia le scienze naturali, sia le scienze sociali. Di conseguenza, come avverte Rogers, la complessità dell'idea di indagine deweyana emerge nel momento in cui la consideriamo come una trasformazione congiunta della idee aristoteliche di conoscenza: *episteme* (conoscenza scientifica), *phronesis* (conoscenza pratica), e *techné* (conoscenza tecnica) (Rogers, 2007).

Nell'introduzione al terzo volume dei *Middle Works*, Rucker sottolinea come la teoria dell'indagine sia 'ampia' e 'flessibile' allo scopo di contenere, insieme, dimensioni fisiche, intellettuali e sociali e sviluppare teorie estetiche, metafisiche, morali e religiose utili ad integrare l'esperienza umana anziché suddividerla in spazi di riflessione separati, che non consentono di affrontare i reali problemi dell'uomo (Rucker: MW, 3).

Dewey era pienamente consapevole delle implicazioni etiche contenute nell'indagine scientifica e riteneva che tutte le forme di indagine avessero un significato ed un valore in relazione alla crescita umana e sociale; inoltre, come abbiamo visto, egli era convinto che le questioni etiche dovessero essere affrontate utilizzando un approccio e metodologie scientifici.

Nel saggio *Logical Conditions of a Scientific Treatment of Morality* Dewey chiarisce che «la determinazione degli oggetti in quanto tali, anche quando non implica un riferimento cosciente alla condotta, viene effettuata per poter realizzare e sviluppare esperienze future. Questo ulteriore sviluppo implica cambiamento, trasformazione dell'esperienza preesistente e, quindi, attività. Nella misura in cui questo sviluppo è diretto attraverso la costruzione di oggetti in quanto oggetti, non è solo esperienza attiva, ma attività regolata, cioè condotta, comportamento, pratica. Quindi la determinazione degli oggetti, incluse le scienze che costruiscono oggetti fisici, si riferisce al cambiamento dell'esperienza in quanto attività; e «quando questo riferimento passa dall'astrazione all'applicazione, dal negativo al positivo, si riferisce al controllo cosciente della natura del cambiamento e, quindi, ha implicazioni etiche» (MW, 3: 39).

Questa convinzione ha portato Dewey a cercare di impadronirsi di metodi, strumenti e forme di conoscenza che potessero aiutare gli individui e la società a sviluppare una sempre maggiore consapevolezza e comprensione dei problemi emergenti dall'esperienza umana, dalle pratiche sociali, dalle attività istituzionali.

In un noto passaggio di *Experience and Nature* il pensatore americano chiarisce che, etimologicamente, 'scienza' significa 'conoscenza autentica e validata'. Ma il termine conoscenza ha anche un significato più liberale e più umano: significa comprensione di eventi in modo così profondo che la mente letteralmente 'vi si sente a casa'.

Nella prospettiva deweyana, quella che talvolta si definisce 'scienza applicata' è scienza in modo più autentico di quella che è convenzionalmente definita scienza nella misura in cui è direttamente connessa non solo alle strumentalità, ma al lavoro che si compie nel modificare in modo riflessivo l'esistenza per realizzare determinati fini o scopi (LW 1: 128).

Come sottolinea Metz, per Dewey il metodo scientifico non ha significato se lo si considera separatamente dalla continuità dell'esperienza e deve, quindi, essere inteso come mezzo attraverso cui il pensatore americano concretizza la sua filosofia dell'esperienza «all'interno di un ordine democratico» (Metz, 1969: 262).

La scienza è, quindi, vista come un elemento essenziale per promuovere e sostenere una organizzazione sociale democratica ma – come avverte Allan – una organizzazione democratica è la pre-condizione per lo sviluppo scientifico.

La democrazia ed il metodo scientifico non devono essere intesi come due forme separate di azione intelligente poiché il metodo usato dalla scienza richiede la democrazia, e vice-versa. Tutte le strategie per risolvere problemi in modo intelligente dipendono da disposizioni che solo le democrazie consentono di sviluppare e che i regimi tirannici, invece, inibiscono.

Per questo motivo, la scienza e la democrazia sono quindi, ciascuna condizione di esistenza e di sviluppo per l'altra e di conseguenza, in assenza di cittadini educati al metodo scientifico, la democrazia è paralizzata (Allan, 1996: 448-449).

Nel saggio *The social economical situation and education* Dewey sostiene che la continuità della vita democratica dipende dal carattere e dalla intelligenza che i cittadini mostrano nell'usare le risorse disponibili all'interno della società in funzione del suo naturale sviluppo.

In questa prospettiva, la società si configura come 'una funzione dell'educazione', e tutte le istituzioni devono giocare il loro ruolo in termini educativi, in armonia con gli scopi delle istituzioni intenzionalmente ed esplicitamente educative (LW 8: 70).

Una società democratica in sé educativa nella misura in cui è aperta, indagativa, auto-correttiva, e moralmente impegnata nel promuovere la crescita dei suoi membri, ma può sostenersi solo attraverso la coltivazione delle comunità all'interno delle quali «l'intelligenza cooperativa è costantemente usata per la promozione di una cultura condivisa» (LW 8: 71), di un sentimento condiviso del bene comune, di un impegno condiviso per la realizzazione delle migliori condizioni di vita e per la fioritura di tutti e di ciascuno.

In *Creative Democracy, the task before us*, che è il testamento filosofico, pedagogico e politico di Dewey, il pensatore americano ci ricorda, infine, come tutte le forme di vita associata che non si configurano come

democratiche, finiscono inevitabilmente per limitare i contatti, gli scambi, le comunicazioni, le interazioni attraverso cui l'esperienza individuale e collettiva è costantemente allargata e arricchita, giorno dopo giorno, senza soluzione di continuità; di conseguenza, il compito della democrazia è e sarà sempre quello di «creare una esperienza più libera ed umana che tutti condividono ed alla quale tutti possono contribuire» (LW 14: 230) sulla base delle proprie risorse e delle proprie possibilità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

I riferimenti alle opere di Dewey sono relative all'edizione critica in trentasei volumi pubblicata dalla Southern Illinois University Press a cura di Jo Ann Boydston.

Abbreviazioni per *The Collected Works*:

EW *The Early Works* (1882-1898)
MW *The Middle Works* (1899-1924)
LW *The Later Works* (1925-1953)

- Abowitz, K.K. (2000). A Pragmatist Revisioning of Resistance Theory. *American Educational, Research Journal*, 37(4), 877-907.
- Addams, J. (1902). *Democracy and social ethics*. New York: Macmillan Co.
- Addams, J. (1907). *Newer ideals of peace*. New York: Macmillan Co.
- Allan, G. (1996). PLAYING WITH WORLDS: John Dewey, the Habit of Experiment, and the Goods of Democracy. *Soundings: An Interdisciplinary Journal*, 79(3/4), 447-468.
- Anderson, E. (2014). Dewey's Moral Philosophy. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <<http://plato.stanford.edu/entries/dewey-moral/>> (ultimo accessolast access: 20.09.2017).
- Bernstein, R.J. (1985). Varieties of Pluralism. *Current Issues in Education*, 5, 1-21.
- Biesta, G.J.J. (2009). How to use pragmatism pragmatically: Suggestions for the 21st century. In Rud, A.G., Garrison, J., Stone, L. (eds.) *John Dewey at 150. Reflections for a New Century*. West Lafayette: Purdue University Press, 30-39.
- Boyte, H.C., Finders, M.J. (2016). "A liberation of Powers": Agency and Education for Democracy. *Educational Theory*, 66(1-2), 127-146.
- Booth, T., Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and*

- Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brosio, R.A. (1994). Democratic Theory and Practice: Dewey and Beyond. *Counterpoints*, 3, 503-546.
- Campbell, J. (1984). Dewey's Method of Social Reconstruction. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 20(4), 363-393.
- Cochran, M. (2002). Deweyan Pragmatism and Post-Positivist Social Science IR. *Millennium. Journal of International Studies*, 31(3), 525-548.
- Cork, J. (1949). John Dewey, Karl Marx and Democratic Socialism. *The Antioch Review*, 9(4), 435-452.
- Cunningham, C.A., Granger D., Fowler Morse, J., Stengel, B., Wilson, T. (2007). Dewey, Women, and Weirdoes: or, the Potential Rewards for Scholars who Dialogue across Difference. *Education and Culture*, 23(2), 27-62.
- Damico, A.J. (1981). Dewey and Marx: On Partisanship and the Reconstruction of Society. *The American Political Science Review*, 75(3), 654-666.
- Deneen, P.J. (1999). The Politics of Hope and Optimism: Rorty, Havel, and the Democratic Faith of John Dewey. *Social Research*, 66(2), 577-609.
- Dewey, J. (1882-1953). *The Collected Works of John Dewey*, The Electronic Edition, edited by Hickman L. Charlottesville: Intel Lex Corp.
- Dewey, J.M. (ed.), (1939). Biography of John Dewey. In Schilpp, P.A. (ed.), "*The Philosophy of John Dewey*", *The Library of Living Philosophers*. Evanston, Chicago: Northwestern University Press.
- Dewey, R.E. (1977). *The Philosophy of John Dewey: A Critical Exposition of His Method, Metaphysics and Theory of Knowledge*. Boston: Martinus Nijhoff The Hague.
- Festenstein, M. (2014). Dewey's Political Philosophy. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Zalta, E.N. (ed.) <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/dewey-political/>> (ultimo accesso 20.09.2017).
- Fesmire, S. (1999). Morality as Art: Dewey, Metaphor, and Moral Imagination. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 35(3), 527-550.
- Fesmire, S. (2003). *John Dewey and Moral Imagination: Pragmatism in Ethics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Fischer, C.C. (2012). Pragmatists, Deliberativists, and Democracy: The Quest for Inclusion. *The Journal of Speculative Philosophy*, 26(3), 497-515.
- Fishman, S.M., McCarthy, L. (2005). The Morality and Politics of Hope: John Dewey and Positive Psychology in Dialogue. *Transactions of the C.S. Peirce Society*, 41(3), 675-701.
- Garrison, J.W. (ed.) (1995). *The New Scholarship on Dewey*. Dordrecht and Boston: Kluwer Academic.

- Garrison, J.W. (1996). A Deweyan Theory of Democratic Listening. *Educational Theory*, 46(4), 429-451.
- Garrison, J.W. (1999). John Dewey. *Encyclopedia of Philosophy of Education*.
- Garrison, J.W. (ed.) (2008). *Reconstructing Democracy, Recontextualizing Dewey. Pragmatism and Interactive Constructivism in the Twenty-first Century*. New York: Suny Press.
- Garrison, J.W., Neubert, S., Reich, K. (2016). *Democracy and Education Reconsidered: Dewey after one hundred years*. New York: Routledge.
- Glassman, M., Patton, R. (2014). Capability Through Participatory Democracy: Sen, Freire and Dewey. *Educational Philosophy and Theory*, 46(12), 1353-1365.
- Good, J.A. (2006). *A search for unity in diversity: the "permanent Hegelian deposit" in the philosophy of John Dewey*. Lanham: Lexington Books.
- Gouinlock, J. (1972). *John Dewey's Philosophy of Value*. Atlantic Highlands, N.J.: Humanities Press.
- Gouinlock, J. (1986). *Excellence in Public Discourse: John Stuart Mill, John Dewey, and Social Intelligence*. New York: Teachers College Press.
- Hickman, L. (ed.) (1998). *Reading Dewey: Interpretations for a Postmodern Generation*. Bloomington: Indiana University Press.
- Honneth, A., Farrell, J.M.M. (1998). Democracy as Reflexive Cooperation: John Dewey and the Theory of Democracy Today. *Political Theory*, 26(6), 763-783.
- Joas, H. (1992). An Underestimated Alternative: America and the Limits of "Critical Theory". *Symbolic Interaction*, 15(3), pp. 261-275.
- Kadlec, A. (2008). Critical Pragmatism and Deliberative Democracy. *Theoria: A Journal of Social and Political Theory*, 55(117), 54-80.
- Kent, R.J. (2000). Dewey and the Project of Critical Social Theory. *Social Thought & Research*, 23(1/2), 1-43.
- Metz, J.G. (1969). Democracy and the Scientific Method in the Philosophy of John Dewey. *The Review of Politics*, 31(2), 242-262.
- Miller, D. (1999). *Principles of Social Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Moreno, J.D., Frey, R.S. (1985). Dewey's Critique of Marxism. *The Sociological Quarterly*, 26(1), 21-34.
- Morris, D. (1999). "How Shall We Read What We Call Reality?: John Dewey's New Science of Democracy". *American Journal of Political Science*, 43(2), 608-628.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan.
- Posner, R. (2005). *Law, Pragmatism, and Democracy*. Harvard: Harvard University Press.

- Pappas, G.F. (1997). Dewey's Moral Theory: Experience as Method Source. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 33(3), 520-556.
- Pappas, G. (2009). *John Dewey's Ethics: Democracy as Experience*. Bloomington Indiana University Press.
- Putnam, H. (1990). A Reconsideration of Deweyan Democracy. In Putnam, H., *Renewing Philosophy*. Cambridge: Harvard University Press, 180-200.
- Putnam, H. (1995). *Pragmatism: An Open Question*. Cambridge MA: Blackwell.
- Putnam, H., Putnam R.A. (1993). Educating for Democracy. *Educational Theory*, 43(4), 361-376.
- Putnam, H. (2002). *The Collapse of the Fact/Value Dichotomy and Other Essays*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ryder, J. (1984). Community, Struggle and Democracy: Marxism and Pragmatism. *Studies in Soviet Thought*, 27(2), 107-121.
- Rogers, M.L. (2007). Action and Inquiry in Dewey's Philosophy. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 43(1), 90-115.
- Rockefeller, S.C. (1980). John Dewey: The Evolution of a Faith. In Wohlgeleter, M. (ed.), *History, Religion, and Spiritual Democracy, Essays in Honor of Joseph L. Blau*. New York: Columbia University Press, 5-35.
- Rockefeller, S.C. (1989). John Dewey, Spiritual Democracy, and The Human Futures. *Cross Currents*, 39(3), 300-321.
- Rorty, R. (2007). Dewey and Posner on Pragmatism and Moral Progress. *The University of Chicago Law Review*, 74(3), 915-927.
- Rogers, M. (2008). *The Undiscovered Dewey: Religion, Morality, and the Ethos of Democracy*. New York: Columbia University Press.
- Ryan, A. (1995). *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York: W.W. Norton.
- Ryder, J. (1984). Community, Struggle and Democracy: Marxism and Pragmatism Studies. *Soviet Thought*, 27(2), 107-121.
- Seigfried, C.H. (1996). *Pragmatism and Feminism: Reweaving the Social Fabric*. Chicago: University of Chicago Press.
- Slee, R., Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192, DOI: 10.1080/09620210100200073.
- Stengel, B. (2007). Dewey's Pragmatic Poet: Reconstructing Jane Addam's Philosophical Impact. In Cunningham, C.A., Granger D., Fowler Morse, J., Stengel, B., Wilson, T. (2007). Dewey, Women, and Weirdoes: or, the Potential Rewards for Scholars who Dialogue across Difference. *Education and Culture*, 23(2).
- Stengel, B.S. (2009). John Dewey at 150: Reflections for a New Century.

- Education and Culture*, 25(2), 89-100.
- Talisse, R. (2003). Can Democracy Be a Way of Life? *Transactions of the C.S. Peirce Society*, 39(1), pp. 1-21.
- Tiles, J. (ed.) (1992). *John Dewey: Critical Assessments*. New York: Routledge London.
- Thrupp, M., Tomlinson, S. (2005). Education Policy, Social Justice and 'Complex Hope'. *British Educational Research Journal*, 31(5), 549-556.
- Višňovský, E., Zolcer, S. (2016). Dewey's Participatory Educational Democracy. *Educational Theory*, 66(1-2), 55-71.
- Westbrook, R.B. (1992). Schools for Industrial Democrats: The Social Origins of John Dewey's Philosophy of Education. *American Journal of Education*, 100(4), 401-419.
- Whipple, M. (2005). The Dewey-Lippmann Debate Today: Communication Distortions, Reflective Agency and Participatory Democracy. *Sociological Theory*, 23(2), 156-178.
- Welchman, J. (1995). *Dewey's Ethical Thought*. Ithaca: Cornell University Press.
- Westbrook, R.B. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Young, I.M. (2002). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Zimmerman, B. (2006). Pragmatism and the Capability Approach. Challenges in Social Theory and Empirical Research. *European Journal of Social Theory*, 9(4), 467-484.