



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
in Economia e Gestione delle Arti e delle Attività
Culturali
(ordinamento ex D.M. 270/2004)

Tesi di Laurea

**John Dewey e il valore dell'esperienza
nell'educazione all'arte**

Relatore

Ch. Prof. Roberta Dreoni

Correlatore

Ch. Prof. Ines Giunta

Laureando

Carlotta Perini

Matricola 871415

Anno Accademico

2020/2021

“L'arte bella, *consapevolmente* esercitata come tale, ha una qualità peculiarmente strumentale. È un mezzo di sperimentazione escogitato e utilizzato a scopo di educazione.”¹

John Dewey

¹ J. DEWEY, *Experience and nature*, 1929, trad. it. *Esperienza e natura*, a cura di P. Bairati, Ugo Mursia Editore, Milano, 2018, p. 280.

Abstract: Questo lavoro manifesta la volontà di dimostrare l'importanza dell'esperienza diretta nelle attività di educazione all'arte. In particolare, si fa riferimento alla posizione di John Dewey, filosofo pragmatista statunitense (1859-1952), per il quale l'esperienza, nello specifico quella estetica, aveva un ruolo centrale nella conoscenza e nell'educazione degli individui.

Dopo aver trattato nei primi capitoli, più analitici e descrittivi, i principali concetti del pensiero deweyano in materia di esperienza, istruzione e arte, ci si occupa di presentare la nuova concezione di museo proposta dal filosofo americano in collaborazione col grande amico e mecenate Albert Barnes. Quest'ultimo, darà vita alla Barnes Foundation, fondazione promotrice della cultura artistica nel Novecento, che, risentendo della portata deweyana in materia pedagogica, vantava a capo dei progetti didattici proprio Dewey.

Keywords: educazione estetica, esperienza, museo, arte.

Abstract: This work expresses the intention to demonstrate the importance of direct experience in art education activities. In particular, reference is made to the position of John Dewey, an American pragmatist philosopher (1859-1952), for whom experience, specifically aesthetic experience, had a central role in the knowledge and education of individuals.

After dealing in the first chapters, in a more analytical and descriptive way, with the main concepts of Dewey's thought on experience, education and art, we will present the new concept of the museum proposed by the American philosopher in collaboration with his great friend and patron Albert Barnes. Albert Barnes was the founder of the Barnes Foundation, that promoted artistic culture in the twentieth century, which was influenced by Dewey's pedagogical approach and had Dewey himself at the head of its educational projects.

Keywords: aesthetic education, experience, museum, art.

INDICE

INTRODUZIONE	11
Capitolo 1	15
IL CONCETTO DI ESPERIENZA IN JOHN DEWEY: UNA INTRODUZIONE.....	15
1.1 Esperienza: una parola “a due facciate”	15
1.2 L’esperienza nelle scienze naturali e l’importanza del metodo empirico.....	16
1.3 La forza delle credenze e della tradizione.....	18
1.4 Il “fare un’esperienza” deweyano.....	19
1.5 La qualità estetica nelle esperienze ordinarie.....	21
1.5.1 Emozioni e qualità emotiva	23
1.5.2 La percezione.....	25
Capitolo 2	29
L’ESPERIENZA ESTETICA E L’ARTE NEL PENSIERO DI JOHN DEWEY.....	29
2.1 Una riflessione sull’arte greca: episteme, aisthesis, techne	29
2.2 L’incoerenza dell’opinione contemporanea.....	31
2.3 Lo strumentale e il consumatorio: arte utile e arte bella.....	32
2.3.1 Mezzi e conseguenze.....	34
2.3.2 La sola distinzione possibile: arte buona e arte cattiva.....	35
2.4 Artistico ed estetico.....	36
2.5 Arte ed espressione.....	38
2.5.1 Il bisogno di esprimere e l’emozione estetica.....	40
2.5.2 Espressione e asserzione.....	42
2.5.3 Astrazione.....	43
Capitolo 3	45
L’IMPORTANZA DELL’EDUCAZIONE NEL PENSIERO DI JOHN DEWEY.....	45
3.1 La necessità di una filosofia dell’educazione	45
3.2 La qualità dell’esperienza: esperienze educative e diseducative.....	47

3.2.1	Primo principio discriminante: il continuum sperimentale.....	48
3.2.2	Secondo principio discriminante: l'interazione.....	49
3.3	Movimento progressivo e ideale democratico	50
3.4	Il controllo sociale	52
3.4.1	L'importanza delle regole e il gioco.....	52
3.4.2	La partecipazione collettiva.....	53
3.5	La responsabilità dell'insegnante	53
3.5.1	Master e teacher	55
3.6	Libertà ed individualità.....	55
3.6.1	L'autocontrollo	57
3.7	La materia di studio.....	58
3.7.1	La relazione causale nell'organizzazione scientifica della materia di studio: mezzi e conseguenze.....	59
Capitolo 4		61
LA DIMENSIONE EDUCATIVA DELL'ARTE E LO SPAZIO MUSEALE.....		61
4.1	La funzione comunicativa dell'arte	61
4.1.1	Arte come linguaggio.....	64
4.1.2	Forma e sostanza.....	65
4.2	La funzione sociale e morale dell'arte.....	69
4.3	La critica alla concezione tradizionale di museo	71
4.4	L'istituzione museale secondo John Dewey.....	75
4.4.1	Il pensiero deweyano tra Federal Art Project e Black Mountain College	76
4.5	L'educazione e il ruolo delle istituzioni museali oggi.....	80
Capitolo 5		83
JOHN DEWEY E ALBERT BARNES: UN'AMICIZIA FECONDA		83
5.1	La figura di Albert C. Barnes e l'amicizia con John Dewey	83
5.1.1.	Cenni sulla vita di Albert C. Barnes: le origini, gli studi e la compagnia farmaceutica	86
5.1.2.	L'incontro con John Dewey e la nascita della loro amicizia	88

5.1.3. Le lezioni dedicate a William James e l'elaborazione di <i>Art as Experience</i>	89
5.2 L'influenza reciproca tra Dewey e Barnes.....	90
5.2.1. Estetica: approccio frammentario VS approccio sistematico.....	94
5.2.2. Art in Education – Education in Art.....	95
5.2.3. La disputa con Benedetto Croce.....	96
5.3 La Barnes Foundation.....	97
5.3.1. Il metodo educativo della Fondazione.....	98
5.3.2. Tentativi di applicazione del “metodo Barnes”.....	101
5.3.3. Il concretizzarsi dell'influenza tra Dewey e Barnes nella Barnes Foundation: temi, approcci e modalità.....	102
CONCLUSIONI.....	107
BIBLIOGRAFIA.....	111
RINGRAZIAMENTI.....	115

INTRODUZIONE

Questo lavoro mostra un tentativo di ricostruire il portato filosofico e pedagogico di John Dewey, pensatore pragmatista statunitense vissuto a cavallo tra Ottocento e Novecento. Professore universitario tra i più ambiti dagli atenei americani, insegnò in prestigiose università dal 1884 al 1930. Caratterizzato da un'indole curiosa e appassionata, influenzò la cultura del proprio paese su aspetti di ordine pedagogico, artistico e democratico, le tre entità cardine della sua ricerca, arrivando a porre le basi per una rivoluzione del sistema educativo del suo paese e impegnandosi anche sul fronte politico e sociale, come testimoniano le sue convinzioni nel dare maggiore spazio e riconoscimento alle donne e pari dignità alle classi subalterne.

In questa sede mi sono voluta soffermare in particolar modo sugli aspetti educativi ed estetici che hanno caratterizzato la sua ricerca, e sull'incontro di questi due ambiti nella riflessione che il filosofo americano fa a proposito degli spazi espositivi, luoghi che uniscono la componente artistica alla dimensione conoscitiva ed educativa. Si può infatti dire che anche questa tesi possieda tre anime: estetica, pedagogica e museologico-museografica, tre lati di un prisma uniti idealmente dal concetto di esperienza, pilastro di tutto l'impianto del pensiero deweyano.

L'obiettivo sarà quindi quello di ripercorrere le nozioni e le tematiche principali trattate dal pensatore, in modo da offrire le coordinate necessarie a comprendere poi la seconda parte del lavoro, che verterà, in primo luogo, sul ruolo e le funzioni dell'arte e dei luoghi espositivi, quali musei, gallerie, pinacoteche, ecc... e, in secondo luogo, dall'importante apporto che l'amico e collezionista Albert Barnes darà alle concezioni deweyane di educazione e di arte.

Andando a descrivere nello specifico i temi e le questioni approfondite in ogni capitolo, il Capitolo 1 sarà dedicato ad un'infarinatura generale del concetto di esperienza e del metodo d'indagine utilizzato da Dewey, quello scientifico ed empirico, di impronta galileiana. L'attività di studio del filosofo è qui accostata a quella del ricercatore scientifico, il quale si serve dell'esperienza come banco di prova per le sue supposizioni e teorie. Ad opporsi al metodo empirico compaiono le credenze e le opinioni tradizionali, non provate, che rendono nebulosa e poco oggettiva la valutazione degli oggetti dell'esperienza. Successivamente si scenderà poi

nello specifico del *fare un'esperienza* deweyano, entrando nel merito dell'interazione tra organismo, quello che Dewey chiama *living creature*, e il suo ambiente di riferimento, campo in cui ha luogo ogni esperienza. Creatura e ambiente si scopriranno essere due entità in continua evoluzione e alla ricerca incessante di equilibri provvisori e adattamenti temporanei. Si opererà una distinzione tra le esperienze ordinarie e quelle esperienze caratterizzate un certo grado di compiutezza e unicità, tali da poter essere definite come *una* esperienza: in queste emerge come segno distintivo la qualità estetica, che pertanto non è prerogativa dei soli oggetti artistici. Si proseguirà parlando di emozioni, che appariranno nell'ottica deweyana come afferenti alla relazione organismo-ambiente, quindi proprietà dell'interazione stessa, piuttosto che dei soggetti. Si chiuderà il capitolo col tema della percezione, concetto che si stacca dall'idea di semplice riconoscimento degli oggetti, ma assume dignità superiore, quella della consapevolezza di ciò che avviene nel rapporto tra fare e subire.

Nel Capitolo 2 si entrerà nel vivo degli interessi estetici di Dewey, operando una riflessione che comincia dall'arte greca e va ad evidenziarne la lontananza di ideali e modelli dall'arte moderna e contemporanea. Si discorrerà sulla polarizzazione arte utile – arte bella, criticata dal filosofo, analizzando i significati di mezzi e conseguenze, basilari per non cadere nella confusione che tradizionalmente regna nel sistema delle arti e che innalza solitamente ciò che è consumatorio, rispetto a ciò che è semplicemente strumentale. A seguire si spiegheranno anche i termini artistico ed estetico, sottolineando come entrambi siano da considerare nella loro relazione e sempre subordinati alla pratica. Infine si approfondirà il tema dell'espressione artistica e si concluderà qui il discorso sulle emozioni, cominciato nel capitolo precedente. Si parlerà di impulsi, moti interni e di sfogo emotivo, confutando la posizione che classicamente li associava alla componente espressiva; ma soprattutto si parlerà della risposta emotiva che è in grado di suscitare l'opera d'arte, fino ad esaminare anche i concetti di espressione, contrapposto all'asserzione, e di astrazione.

Nel terzo capitolo si affronterà la tematica dell'educazione, che occupa fin dagli albori una posizione centrale nel pensiero deweyano. Verrà ribadita la necessità, espressa dal pragmatista, di una filosofia dell'educazione e ancora, il ruolo dell'esperienza anche sul fronte educativo, contrapponendo la pedagogia tradizionale al metodo progressivo promosso da Dewey. Si chiarirà la distinzione tra esperienze educative e diseducative e sarà dispiegata la qualità esperienziale tramite due criteri discriminanti, quello del continuum sperimentale e

quello dell'interazione. Sarà inoltre aperta una digressione a tema politico, che sottolinea l'importanza attribuita da Dewey alla forma di governo democratica per favorire un'educazione libera e alla portata di tutti. Si illustrerà poi la dimensione educativa del controllo sociale, guardando agli individui non come singoli, ma parte di una comunità: a questo proposito si parlerà di regole da seguire e di partecipazione collettiva, che presuppone che tutto il gruppo considerato abbia a cuore la buona riuscita dell'attività. Verrà trattato l'insidioso tema delle responsabilità e dei doveri dell'insegnante, visto come una guida alle attività degli allievi, piuttosto che una figura dominante rispetto a un gruppo di discepoli, unico mediatore dei contenuti da apprendere. Si concluderà con la trattazione dei concetti di libertà ed individualità e col discorso sull'organizzazione razionale e scientifica prevista per il materiale di studio, insieme di tutte le condizioni oggettive dell'esperienza educativa, a partire dalla disposizione dell'aula, fino ai testi e alle nozioni.

Il ruolo dell'arte e degli spazi museali sarà il terreno di analisi del Capitolo 4, che apre con una presentazione del concetto deweyano di comunicazione, per poi proseguire con l'esposizione del valore comunicativo dell'arte, considerata a tutti gli effetti da Dewey come un linguaggio. Di qui si affronterà la capziosa tematica della diade sostanza e forma degli oggetti d'arte: due dimensioni separabili a fini analitici, ma intimamente intrecciate e interdipendenti. Si partirà anche in questo caso prendendo le mosse dalla concezione antica, che vedeva opporsi il contenuto alla forma che esso assumeva, relegando la materia a un qualcosa che doveva essere ordinato dalla forma, la componente spirituale ed intellegibile. Si passerà poi a valutare la funzione sociale e morale dell'arte, mettendone in risalto anche la valenza compartecipativa. Verrà poi scandagliata la posizione deweyana relativa agli spazi espositivi, a partire dalla critica che il pensatore muove contro le istituzioni museali, fino ad arrivare ad un atteggiamento positivo nei riguardi del ruolo educativo che queste possono assumere, proprio dell'opera più matura del filosofo pragmatista.

Il Capitolo 5, conclusivo del mio lavoro, ha invece come focus il rapporto di John Dewey con l'imprenditore e collezionista Albert C. Barnes. Si comincerà col descrivere la figura dell'amico Barnes fin dalle sue origini e dalla formazione accademica, per poi arrivare al successo ottenuto con l'azienda farmaceutica, improntata peraltro all'attenzione per i diritti e per l'istruzione dei suoi lavoratori. Verrà esplicitata la grande passione dell'imprenditore per l'arte e la sua volontà di dar vita ad una collezione di dipinti, fino a giungere al suo avvicinamento progressivo a

Dewey, prima come partecipante alle lezioni tenute dal filosofo alla Columbia University, poi come amico fidato. Il tutto verrà accompagnato da alcuni richiami all'intenso rapporto epistolare che i due mantennero durante tutta la durata della loro amicizia, per corroborare le informazioni menzionate. Si renderanno manifeste le reciproche influenze tra i due amici, sia sui temi estetici, che educativi, le quali peseranno sugli scritti e le ricerche di entrambi. A concludere, sarà palesata la loro collaborazione anche nella creazione e direzione della Barnes Foundation, istituzione educativa che basava l'apprendimento su progetti educativi formulati da Dewey, a partire dalla vasta collezione offerta da Barnes.

Capitolo 1

IL CONCETTO DI ESPERIENZA IN JOHN DEWEY: UNA INTRODUZIONE

1.1 ESPERIENZA: UNA PAROLA “A DUE FACCIATE”

Colonna portante del pensiero di John Dewey, filosofo pragmatista e pedagogista statunitense vissuto a cavallo tra Ottocento e Novecento, e di tutta la sua produzione è il concetto di esperienza, tema condiviso anche con altri pensatori contemporanei, come l'amico William James². James, in particolare, aveva descritto il termine come una “parola a due facciate”, espressione chiarificatrice della capacità propria dell'esperienza di tenere dentro di sé più cose: “l'esperienza comprende *ciò che* gli uomini fanno e soffrono, *ciò che* ricercano, amano, credono e sopportano, e anche *il modo in cui* gli uomini agiscono e subiscono l'azione esterna, i modi in cui essi operano e soffrono, desiderano e godono, vedono, credono, immaginano, cioè i processi dell'*esperire*”³.

L'interpretazione deweyana vede questo concetto come un intero, un tutt'uno completo e totale, che contiene allo stesso tempo, senza operare alcuna divisione, soggetto e oggetto, atto e materiale. Così l'accezione dell'esperienza si può assimilare alla vita, che tiene in sé l'aggregato di tutte le condizioni esterne necessarie appunto alla vita stessa, quali l'aria, il cibo, la luce, la terra, ma anche le strutture interne all'organismo che vive, quali i polmoni, lo stomaco, i muscoli e tutti gli organi utili alla sopravvivenza.

² William James (1842-1910) è stato un filosofo e psicologo statunitense, presidente della Society for Psychological Research e docente di psicologia all'Università di Harvard, dove fondò il primo laboratorio di psicologia sperimentale. Fondò inoltre, assieme a Peirce, la scuola filosofica del pragmatismo, movimento a cui anche Dewey aderì.

³ J. DEWEY, *Experience and nature*, 1929, trad. it. *Esperienza e natura*, a cura di P. Bairati, Ugo Mursia Editore, Milano, 2018, p. 26.

Si rintraccia già fin d'ora la relazione che lega intimamente organismo vivente e ambiente, assioma che il filosofo pone al centro della sua ricerca, e il nesso che il pensiero deweyano ha con le scienze naturali: l'essere vivente, in quanto sistema aperto, scambia con il proprio ambiente di riferimento materiali e sostanze, in un *do ut des* necessario allo scorrere della vita⁴.

Si noti un'altra distinzione che emerge dalla trattazione che Dewey fa dell'esperienza, ovvero il suo carattere primario e al tempo stesso ultimo dell'esperienza grossolana. Dall'esperienza primaria e diretta, infatti, si trae il materiale dei nostri ragionamenti, ma al contempo, i significati scaturiti dalla nostra riflessione devono essere ricondotti all'esperienza primaria per dar luogo a un'esperienza compiuta e ordinata, che avrà valore anche in futuro⁵.

1.2 L'ESPERIENZA NELLE SCIENZE NATURALI E L'IMPORTANZA DEL METODO EMPIRICO

In *Esperienza e natura* Dewey definisce il suo orientamento filosofico come un empirismo naturalistico o un naturalismo empirico⁶, a voler sottolineare la volontà di rifarsi alle scienze naturali per dare corpo e significato alla sua spiegazione.

Nelle scienze naturali esperienza e natura non sono distinte, risultano piuttosto una il metodo dell'altra: "il ricercatore deve usare il metodo empirico se vuole che le sue scoperte vengano considerate scientificamente valide"⁷ e il metodo scientifico si serve a sua volta dell'esperienza, per giungere alle leggi della natura e portare alla luce cose inizialmente nascoste. Ancor di più si dice che "quando l'esperienza accade effettivamente (...), entra in possesso di qualche parte della natura e lo fa in modo tale da rendere accessibili altri suoi settori"⁸, ponendo in evidenza la capacità dell'esperienza di andare in profondità ed espandere la comprensione della natura. L'esperienza in questo senso, è punto di partenza, da cui la scienza trae il suo materiale, e contemporaneamente banco di prova delle teorie proposte dagli scienziati su questo stesso materiale.

⁴ Questi concetti verranno ripresi più avanti, cfr. 1.4

⁵ Cfr. 1.2.

⁶ Vedi J. DEWEY, *Experience and nature*, 1929, trad. it. *Esperienza e natura*, cit., p. 19.

⁷ *Ivi*: p. 20.

⁸ *Ivi*: p. 21.

Attualmente, l'utilizzo del metodo empirico, definito dal filosofo americano anche come metodo denotativo, ci pare cosa ovvia e, soprattutto, esso è diventato una convenzione adottata universalmente in campo scientifico; tuttavia prima di Galilei l'importanza metodologica dell'esperienza non era stata rivendicata. A questo proposito, Dewey afferma come tale procedimento sia indispensabile anche nell'indagine filosofica, sostenendo che "se nello svolgimento dell'attività filosofica il metodo empirico fosse universalmente o generalmente adottato, non ci sarebbe bisogno alcuno di fare riferimento all'esperienza" e che gli stessi ricercatori scientifici, oramai, non fanno più alcun cenno diretto al momento esperienziale.

I metodi non-empirici essenzialmente portano a tre conseguenze negative:

- 1) Innanzitutto, non comportano alcuna verifica o riscontro di quanto viene asserito;
- 2) Secondariamente, gli oggetti dell'esperienza diretta non vengono arricchiti di significati, come invece viene fatto attraverso i principi e i ragionamenti scientifici;
- 3) In terzo luogo, il contenuto filosofico, non essendo verificato, perde il suo legame con la realtà.

Avendo parlato di oggetti, si può a questo punto precisare la differenza che Dewey mostra tra le cose dell'esperienza primaria o diretta, che forniscono i primi dati della riflessione, in cui ci sono potenzialità non esplicite, e gli oggetti dell'esperienza secondaria o riflessa, che spiegano i primari, cogliendoli attraverso l'uso dell'intelligenza. Questi ultimi permettono il ritorno alle cose dell'esperienza grezza con un bagaglio di significati che arricchiscono ed espandono l'esperienza stessa, per poter inizialmente identificare le origini, i bisogni da soddisfare e i problemi da risolvere, e, in seconda battuta, essere verificati; tuttavia "gli oggetti rifiniti non cessano mai, (...) di fare dell'oggetto da cui derivano un problema. (...) Essi possono generare nuovi problemi"⁹. In sintesi quindi, i problemi sorti da riflessioni che usano il metodo empirico possono dar vita a ulteriori investigazioni e ad esperienze più ricche e complete, a differenza dei metodi non-empirici, che portano inevitabilmente a vicoli ciechi. Si critica in particolar modo l'intellettualismo, ossia la teoria non-empirica secondo cui ogni esperienza è una forma di conoscenza; in realtà, sostiene il filosofo, gli oggetti esperiti devono essere manipolati, usati, goduti e sopportati, quindi *posseduti*, prima di poterli conoscere.

⁹ *Ivi*: p. 26.

In conclusione, "c'è uno speciale servizio che può rendere la filosofia. Perseguita con metodo empirico essa non sarà uno studio della filosofia ma uno studio, per mezzo della filosofia, dell'esperienza vitale. Ma questa esperienza è satura e carica dei prodotti della riflessione delle passate generazioni e delle età trascorse. (...) Questi risultati, incorporati nella passata riflessione e fusi con il materiale autentico dell'esperienza di prima mano, possono diventare strumenti di arricchimento una volta che vengano scoperti e fatti oggetto di riflessione"¹⁰.

1.3 LA FORZA DELLE CREDENZE E DELLA TRADIZIONE

Nonostante abbia ormai una struttura e un modus operandi consolidati e accreditati, il metodo di indagine scientifico si trova, tuttavia, a dover contrastare spesso convinzioni immutate da secoli, per usare le parole deweyane "l'influenza degli abiti di credenza e aspettazione su *ciò che viene esperito*". Ecco che "le cose dell'esperienza primaria sono così bloccanti e impacciati che noi tendiamo ad accettarle così come sono"¹¹. L'osservazione puntuale e riflessiva non basta. È necessaria una vera e propria analisi sociale, per far emergere le credenze e le usanze che condizionano il nostro modo di esperire e conoscere, derivanti soprattutto da fattori sociali, tradizione ed educazione. Quest'operazione, sostiene Dewey, porterebbe a purificare gli oggetti della nostra esperienza diretta e a scoprire che crediamo "a molte cose non perché quelle cose siano così, ma perché siamo diventati abituati ad esse, sotto il peso dell'autorità, dell'imitazione, del prestigio, dell'istruzione, dell'inconscio effetto del linguaggio"¹².

La forza del costume, della tradizione, delle credenze e dell'abitudine, sia in campo scientifico, quanto in quello morale, politico o filosofico, e il suo effetto sulle cose credute senza che gli individui se ne accorgano, vengono per la prima volta presi in considerazione e posti sotto attento esame: gli oggetti sono in questo modo spogliati dalla stratificazione dei significati personali e sociali attribuiti in passato.

Il filosofo statunitense fa coincidere tale emancipazione con la comparsa del soggettivismo, corrente che a sua volta riconosce il peso dei singoli, con i loro modi di agire, pensare e desiderare, nella dimensione dell'esperire¹³.

¹⁰ *Ivi*: p. 45-46.

¹¹ *Ivi*: p. 30.

¹² *Ibidem*.

¹³ Cfr. *Ivi*: p. 31.

A questo punto è bene chiedersi che rilevanza e che effetto abbia sulla filosofia la manifestazione di questo soggettivismo. Com'è noto, infatti, Dewey critica fortemente questa posizione individualistica-soggettivistica, che porterebbe peraltro, a detta sua, ad ottimi risultati, se solo facesse uso del metodo empirico per interpretarli. Se da una parte, dunque, “la scoperta degli atteggiamenti personali e delle loro conseguenze costituiscono un grande strumento di liberazione”, dall'altra invece, “la psicologia divenne per la filosofia, (...) ‘maligna’”. Perciò i modi dell'esperire e la realtà mentale assumono la veste della compiutezza e dell'originalità, al pari di ciò che è un ‘dato’, mentre gli oggetti dell'esperienza primaria vengono considerati incerti e nebulosi, comprensibili solo attraverso il ‘potere della mente’. In tale concezione, l'esperienza è ridotta all'atto di vedere.

Per finire, utilizzando le parole del pensatore americano in *Experience and Nature*, si può dire che “una filosofia perseguita con metodo empirico è (...) una specie di spogliazione intellettuale”¹⁴, da credenze e usi, tradizioni e convinzioni. Se da un lato non ci è possibile recuperare, secondo Dewey, la primitiva ingenuità e integrità, dall'altro è tuttavia ragionevole impegnarci nell'analizzare criticamente gli “abiti intellettuali”¹⁵ che indossiamo, per comprendere la loro origine e che cosa comporti per noi l'indossarli.

1.4 IL “FARE UN'ESPERIENZA” DEWEYANO

Come già brevemente accennato, esiste un rapporto di scambio costante e strutturale tra un organismo vivente da una parte, e il suo ambiente di riferimento dall'altra: a questa forma di legame Dewey dà il nome di interazione, luogo e pretesto stesso dell'esperienza. L'esperienza quindi, è interazione; ancor meglio si dice che essa “accade continuamente, poiché l'interazione tra la creatura vivente e le condizioni ambientali è implicata nello stesso processo del vivere”¹⁶.

La living creature deweyana si sviluppa in un ambiente, a causa dell'ambiente e interagendo con esso: la sua pelle non è involucro, bensì sede dell'incontro e dello scambio reciproco, e gli organi stessi mezzi che l'individuo utilizza per connettersi con ciò che c'è all'esterno.

¹⁴ *Ivi*: p. 46.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, a cura di G. Matteucci, Aesthetica edizioni, Sesto San Giovanni (Mi), 2020, p. 61.

L'ambiente, d'altro canto, nella sua evoluzione continua, presenta opportunità e occasioni alle creature viventi, che provvedono così a soddisfare i propri bisogni attraverso le cose e i mezzi loro offerti, ma anche pericoli e insidie, i quali mettono in difficoltà tali organismi. Inoltre, l'ambiente impone agli individui che lo abitano di adattarsi continuamente: in tal senso, "ogni bisogno, la voglia di aria fresca come quella di cibo, è una carenza che denota (...) un'assenza temporanea di adattamento adeguato con l'ambiente circostante"¹⁷, tuttavia esso è anche una richiesta fatta all'ambiente, un tentativo, adattandosi, di ritrovare un equilibrio provvisorio con le condizioni esterne. Tutto ciò porta a un circolo virtuoso: ogni crescita dell'individuo arricchisce l'ambiente, che a sua volta propone nuove sfide all'individuo; c'è un continuo susseguirsi di equilibri persi e ritrovati, di crescita e adattamento, essenziali alla vita. L'esperienza diretta deriva dunque dall'interazione reciproca tra uomo e natura, pervasi da energie che si incontrano e si scontrano, che non sono nient'altro che ritmo incessante di vita, fatto di flussi e riflussi, di sistole e diastole, carenza e soddisfazione: in sintesi è "mutamento ordinato"¹⁸, stabilità ritmica e in evoluzione, è "vitalità intensificata"¹⁹. Giungere a un periodo di stabilità, seppur temporaneo, equivale a regolare e dar forma alla natura. Si noti però che "l'ordine non è imposto dall'esterno ma risulta dalle relazioni di interazioni armoniose che hanno tra loro alcune energie"²⁰. Inoltre, raggiungendo un periodo d'equilibrio, al tempo stesso si apre la possibilità di una nuova relazione e nuovi adattamenti, a cui si perviene contrastando la resistenza dell'ambiente, ovvero scendendo a patti con il fuori da sé.

Dal quadro proposto da Dewey emerge un tipo di esperienza riconducibile quasi a una scena teatrale²¹, dove creatura vivente e ambiente sono gli attori protagonisti, come emerge dall'analisi fatta da Roberta Dreon, nel suo contributo alla rivista *Aisthesis*: l'esperienza è "il teatro delle interazioni reciproche in cui gli organismi umani e l'ambiente vanno determinandosi come tali attraverso relazioni significative"²². È evidente che questo modello

¹⁷ *Ivi*: p. 40.

¹⁸ *Ivi*: p. 42.

¹⁹ *Ivi*: p. 45.

²⁰ *Ivi*: p. 41.

²¹ Oltre al saggio di Dreon, la metafora teatrale è usata da Dewey stesso in *Art as experience*, dove paragona l'esperienza a una rappresentazione o a una narrazione, cfr. J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, cit., p. 68.

²² R. DREON, *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*, Marietti 1820, Genova-Milano, 2012, p. 28; oppure R. DREON, *Il radicamento naturale delle arti: John Dewey nel dibattito contemporaneo*, in *Aisthesis-pratiche, linguaggi e saperi dell'estetico*, rivista on-line del Seminario Permanente di Estetica, anno II, numero 1, 2009, p. 26.

non lasci spazio, ancora una volta, a un'impostazione soggettiva, che assume unicamente il punto di vista umano, in assoluta contrapposizione e in termini di dominio del suo ambiente di riferimento. La creatura umana pertanto non è coscienza autonoma e la modalità dell'esperire del mondo non si configura come mera creazione di immagini mentali, usate come interfacce necessarie alla comprensione della realtà; allo stesso modo l'ambiente non è passiva somma di entità fisiche esperite dall'uomo in virtù delle sue capacità uniche. La relazione che intercorre è invece un dialogo aperto e dinamico tra due realtà attive e con eguali possibilità di azione e di risposta.

1.5 LA QUALITÀ ESTETICA NELLE ESPERIENZE ORDINARIE

A questo punto, è opportuno introdurre la precisazione che Dewey fa con intento classificatorio, avviando il discorso su *una* esperienza, un particolare tipo di esperienza, che viene vissuta come un intero e che porta in sé una certa forma di autosufficienza e finitezza. Dreon le descrive come “quel tipo di esperienze che assumono un rilievo unitario e compiuto rispetto all'andare e venire del nostro esperire comune, che è fatto di interruzioni, frammenti, riprese, in cui non sempre individuiamo un inizio e un compimento”²³. Il carattere principe di *una* esperienza è perciò l'unità, sebbene essa possa essere composta da più fasi successive contraddistinte da diverse sfumature e separate da pause, da respiri, che servono a far risaltare queste qualità sfumate. L'unità, tuttavia, è garantita “da una singola qualità che pervade l'intera esperienza nonostante il variare delle sue parti costitutive”²⁴, una particolare proprietà abbastanza dominante da caratterizzare l'esperienza stessa nel suo complesso. Si può dire, pertanto, che la cifra caratteristica dell'esperienza sia proprio la sua qualità estetica, la sua capacità, cioè, di caricarsi di significati e valori, “immediatamente goduti e sofferti, che le arti in senso stretto sono capaci di portare al loro culmine”²⁵. Ogni esperienza è quindi preta di significato ed è la stessa interazione organico-ambientale, caratterizzata dalla qualità estetica che la pervade, dandole un'intonazione o sfumatura peculiare, a renderla un *unicum* rispetto alle altre esperienze.

²³ *Ivi*: p. 29.

²⁴ J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, cit., p. 62.

²⁵ R. DREON, *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*, cit., p. 25; oppure R. DREON, *Il radicamento naturale delle arti: John Dewey nel dibattito contemporaneo*, cit., p. 25.

Una esperienza, con la sua propria qualità estetica, può innanzitutto essere distinta dalle esperienze che sono riconosciute come estetiche nei materiali, ovvero dalle opere d'arte. Nelle attività intellettuali, ma anche in quelle pratiche, infatti, la struttura artistica viene avvertita come un senso di compiutezza e ordine, dato dalla qualità estetica appunto, che caratterizza tutte le esperienze ordinarie.

Per cambiare prospettiva, si può delineare l'estetico anche osservando ciò che non lo è: il non-estetico corrisponde a due estremi, tra i quali è compreso l'estetico. Da una parte abbiamo le esperienze che figurano come una successione slegata di fasi, incoerenti, senza alcuno scopo che le renda unitarie, e dall'altra, le esperienze che risultano come una costrizione data dalla semplice connessione meccanica tra le fasi. Come spiega il filosofo statunitense, "tra gli estremi della mancanza di scopi e dell'efficienza meccanica si trovano quei processi attivi in cui atti successivi sono attraversati dalla percezione di un significato crescente che si conserva e si accumula andando verso una fine che è sentita come realizzazione del processo²⁶". Qui Dewey richiama al medio proporzionale aristotelico, che regola sia la virtù che l'estetico²⁷, tuttavia precisa come ogni esperienza debba comunque svilupparsi tendendo dinamicamente verso il proprio perfezionamento, non ai concetti di medio e proporzione intesi come stasi. Tutte le esperienze, infatti, si muovono verso una conclusione o fine, che corrisponde al momento in cui le energie attive al loro interno terminano il proprio lavoro, arrivando a una situazione di unità e completezza.

Dunque si può dire che qualsiasi esperienza, intellettuale o pratica che sia, per essere completa, unitaria e vissuta con coscienza, deve avere un "marchio estetico"²⁸, ovvero la capacità, per richiamare ancora le parole di Dreon, "di stagliarsi su uno sfondo indistinto rispetto al quale acquista vivacità (che) appare legata a una forma di sentire immediato, a un godimento o a una sofferenza non mediati, almeno in prima istanza, da analisi riflesse²⁹". Quello appena descritto è segno distintivo proprio della pratica e della fruizione artistica, che non necessitano di essere mediate dalla riflessione, la quale segue l'esperienza grezza, in quanto si comprendono immediatamente le connessioni tra ciò che è fatto e ciò che verrà esperito. Dewey ritiene infatti

²⁶ J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, cit., p. 64.

²⁷ Per approfondimenti sul medio proporzionale in relazione a virtù e arti, si veda ARISTOTELE, *Etica Nicomachea*, a cura di M. Zanatta, Rizzoli, Milano, 1986.

²⁸ J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, cit., p. 64.

²⁹ R. DREON, *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*, cit., p. 33; oppure R. DREON, *Il radicamento naturale delle arti: John Dewey nel dibattito contemporaneo*, cit., p. 30.

che la conoscenza derivi da un'esperienza riflessa che torna analiticamente su un'esperienza immediata, cioè che avvenga un rinvio del godimento o patimento immediato, in vista di essere arricchito dai prodotti della riflessione. I significati emersi nel corso dell'esperienza riflessa vengono successivamente assimilati e stratificati nell'esperienza immediata e possono così essere adoperati nuovamente senza il bisogno di mediazione alcuna. C'è quindi una sorta di circolo virtuoso tra esperienza immediata ed esperienza riflessa, in quanto l'esperienza riflessa nasce da un'esigenza posta dall'esperire immediato, che richiede un'indagine ulteriore, intellettuale o pratica.

1.5.1 EMOZIONI E QUALITÀ EMOTIVA

Per addentrarsi ancor più nel dettaglio, si osservi come si dia la denominazione di "emotiva" alla qualità estetica che pervade un'esperienza, rendendola *una* esperienza, ovvero portandola a una situazione di completezza e unità. Si noti però che le emozioni non sono qui intese come semplici qualità di un sentire, che se ne vanno e vengono nell'animo come entità già formate³⁰, sono invece qualità di un'esperienza complessa. "L'emozione è la forza che muove e cementa. Essa seleziona ciò che è congruo e tinge ciò che è selezionato con il suo colore. Conferendo così unità qualitativa a materiali all'apparenza eterogenei e dissimili. In tal modo essa introduce unità nelle e attraverso le varie parti di un'esperienza. Quando l'unità è del genere già descritto, l'esperienza ha carattere estetico anche se non è prevalentemente un'esperienza estetica³¹". Come si evince da queste parole, le emozioni non esistono all'interno dei soggetti, ma sono proprietà della relazione che sussiste tra l'individuo e l'ambiente naturale e sociale di cui è parte, all'interno della quale vengono selezionati gli stimoli ambientali vissuti in modo significativo e tralasciati quelli irrilevanti in una determinata situazione. Le emozioni, come sottolinea Dreon³², hanno un che di rivelatorio: evidenziano infatti la nostra dipendenza dall'ambiente esterno, innanzitutto per la nostra sopravvivenza, e ci dicono qualcosa riguardo le situazioni in cui interagiamo con altre forze organiche o ambientali. Ci permettono così di pervenire a delle indicazioni rilevanti per il nostro benessere, di avvertire immediatamente, ad

³⁰ Questa era la concezione tradizionale di molti contemporanei a Dewey, da lui criticati.

³¹ J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, cit., p. 67.

³² Cfr. R. DREON, *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*, cit., p. 85-95; oppure R. DREON, *Linguaggio e corpo delle emozioni. Dewey. Nussbaum e la lingua di Saba*, in *Aisthesis-pratiche, linguaggi e saperi dell'estetico*, rivista on-line del Seminario Permanente di Estetica, anno III, numero 1, 2010, pp. 90-91.

esempio, l'ambiente come ostile e minaccioso o come accogliente e confortevole. Roberta Dreon, a questo proposito, sintetizza molto bene il discorso: "l'emozione è funzione di una certa situazione, guida la rielaborazione dei materiali, conferendo loro unità e percepibilità, consentendo l'espressione non certo di un'interiorità privata, ma di nuove precipitazioni dei significati del mondo comune in quanto ci dice qualcosa sulla natura della nostra esperienza del mondo"³³.

La dimensione emotiva, che espande e completa l'esperienza stessa, ha un ruolo di primaria importanza nell'esperienza estetica deweyana, a partire dagli scritti giovanili, fino ad arrivare ad *Experience and Nature* e *Art as experience*. Già in *The Theory of Emotion*, sebbene Dewey proponga una caratterizzazione fisiologica dell'emozione, legata alla perdita momentanea della connessione tra attività senso-motorie e motorio-vegetative, la quale dà luogo solitamente a risposte non coscienti, si nota che l'emozione stessa sia da intendere come qualità di un comportamento, o meglio di una relazione strutturale che l'organismo intrattiene con l'ambiente³⁴. Altro concetto ripreso anche nelle opere successive, è il fatto che le esperienze fortemente caratterizzate in senso emotivo portano a una presa di coscienza, quindi a una specie di considerazione riflessa, che rende consapevoli riguardo le componenti dell'interazione, soggettive da un lato e ambientali dall'altro.

In un altro dei suoi scritti, *What are states of mind?*, Dewey opera una distinzione tra emozioni e stati mentali, i quali si riferiscono a modi che caratterizzano certe qualità emotive, come risposta a determinate tensioni nell'interazione tra organismo e ambiente: in altre parole sono disposizioni comportamentali che l'individuo ha nei confronti di ciò che gli sta intorno. Interpretare ciò alla luce del dato primario di ogni esperienza, è perciò una "moving complex situation", ovvero una situazione in cui l'individuo si trova a lottare con l'ambiente da cui dipende, contribuendo a modificarlo con le sue azioni e reazioni, in un adattamento reciproco e sempre dinamico³⁵. L'emozione, rispetto agli states of mind, è invece intima partecipazione,

³³ R. DREON, *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*, cit., pp. 95-98; oppure R. DREON, *Il sentire e la parola. Linguaggio e sensibilità tra filosofie ed estetiche del Novecento*, Mimesis edizioni, Milano, 2007, pp. 72-73.

³⁴ Cfr. R. DREON, *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*, cit., pp. 61-64; oppure R. DREON, *Emozioni e soggetti nell'espressione artistica: il contributo di Dewey*, in L. Russo (a cura di), *Esperienza estetica. A partire da John Dewey*, Aesthetica Preprint Supplementa, 21, 2007, pp. 21-22.

³⁵ Cfr. R. DREON, *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*, cit., p. 66-68; oppure R. DREON, *Emozioni e soggetti nell'espressione artistica: il contributo di Dewey*, cit., pp. 22-23.

un comportamento in funzione delle cose oggettive, in quanto “le emozioni sono legate a eventi e oggetti nel loro movimento³⁶”, quindi dipendono dall'accento peculiare che acquista il ritmo di una particolare relazione uomo-ambiente. Quando questo ritmo si interrompe, si ha la consapevolezza: ecco che la componente emotiva assume le vesti di una forma di coscienza. Un'ultima suddivisione sussiste anche tra conato ed emozione: mentre quest'ultima, come abbiamo visto, è qualità intrinseca di un'interazione, latamente intenzionale, il primo è risposta istintiva e quasi automatica alle sollecitazioni ambientali³⁷.

Per concludere il discorso sulle emozioni, riferite all'ambito dell'espressione artistica e trattate nelle opere maggiori, si rimanda al capitolo successivo³⁸.

1.5.2 LA PERCEZIONE

Collegandosi direttamente alla dimensione emotiva dell'esperienza come forma di coscienza, vorrei introdurre in questa sede anche il concetto di percezione. Troviamo già il termine *perception* in *Experience and Nature*, come sinonimo di *awareness*, cioè consapevolezza, ancora una volta non intesa come una qualità soggettiva, ma come parte della natura. “La percezione, rispetto al mero sentire le cose per ciò che fanno su di noi, (...) nasce quando si diventa consapevoli dei significati di cui le nostre relazioni con l'ambiente sono già carichi, ovvero quando il bisogno della connessione strutturale dell'organismo con l'ambiente da cui dipende la sua stessa costituzione diventa cosciente”³⁹.

In *Art as experience* Dewey opera una distinzione tra percezione e riconoscimento: qui la percezione è associata alla consapevolezza “della relazione tra ciò che si fa e ciò che si subisce”⁴⁰. L'azione e la sua conseguenza poste in relazione sono dunque unite nella percezione, e cogliere tale connessione è compito dell'intelligenza, equivale a pensare. Il riconoscimento è invece “una percezione che si è arrestata prima di avere l'opportunità di

³⁶ J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, cit., p. 67.

³⁷ Cfr. R. DREON, *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*, cit., pp. 80-83; oppure R. DREON, *Emozioni e soggetti nell'espressione artistica: il contributo di Dewey*, cit., p. 25.

³⁸ Cfr. 2.5.

³⁹ R. DREON, *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*, cit., p. 35; oppure R. DREON, *Il radicamento naturale delle arti: John Dewey nel dibattito contemporaneo*, cit., p. 31.

⁴⁰ J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, cit., pp. 69-70.

svilupparsi liberamente⁴¹; è perciò un ricorso a uno schema che già possediamo, a un pregiudizio o a una matrice che va semplicemente applicata e che ci permette di etichettare ciò di cui facciamo esperienza, senza chiamare in causa alcuna forma di intelligenza.

Al contrario la percezione ci consente di proseguire, prendendo il posto del riconoscimento: si arriva perciò a una coscienza che “si rinnova e si ravviva”⁴². Dunque, il mero riconoscimento non basta per raggiungere lo spazio della coscienza, serve un atto di percezione che comporta un'agitazione emotiva, una partecipazione dell'intero organismo, che si espande a ondate nell'organismo stesso e verso l'ambiente⁴³. Da ciò si evince come percepire non sia solo frutto di un uso dei sensi, quale modalità primaria di accesso al mondo, “non risulta dalla somma di una percezione sensoriale con una emozione, ma si configura come una sensibilità emotivamente e organicamente strutturata per i significati qualitativi di cui ogni esperienza è piena e secondo cui essa si articola dinamicamente”⁴⁴, come spiega Dreon.

In uno dei suoi ultimi capolavori, *Logic. The Theory of Inquiry*, il filosofo americano si spinge ancora oltre, evidenziando la complementarità esistente tra la nozione di percezione e quella di idea: i *data* che percepiamo non sarebbero quindi solo fatti o elementi neutri, ma i presupposti interni a una situazione complessa e problematica, di cui dobbiamo prendere atto nella risoluzione⁴⁵.

Si giunge così ad *Art as experience*, dove la trattazione della percezione è collegata all'esperienza estetica, a sua volta collegata all'esperienza del fare: si può parlare qui di

⁴¹ *Ivi*: p. 75.

⁴² *Ivi*: p. 76.

⁴³ Dewey ripartisce gli esiti delle relazioni organismo-ambiente, distinguendo tra “impulse” e “impulsion”, ovvero tra un'interpretazione della relazione umana con l'ambiente in termini dello stimolo puntuale rispetto al quale l'organismo sarebbe passivo, e una concezione della relazione con il mondo come un predisporre attivo e selettivo dell'organismo nella totalità dei suoi aspetti motori e sinestetici, ma anche a partire dal ricordo di esperienze passate e in aspettative rispetto al futuro. Per approfondimenti, si veda *The Reflex Arc Concept in Psychology*, 1896 (in J. DEWEY, *Volume 5: 1895-1899. Early Essays in The Early Works*, Southern Illinois University Press, Feffer & Simons, Carbondale-Edwardsville, London-Amsterdam, 1972, pp. 96-109), scritto dove il filosofo critica l'impostazione contemporanea del comportamento umano come arco riflesso, proponendo invece il concetto di “circuito organico”.

⁴⁴ R. DREON, *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*, cit., p. 36; oppure R. DREON, *Il radicamento naturale delle arti: John Dewey nel dibattito contemporaneo*, cit., p. 32.

⁴⁵ Cfr. R. DREON, *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*, cit., p. 37; oppure R. DREON, *Il radicamento naturale delle arti: John Dewey nel dibattito contemporaneo*, cit., p. 33, dove si sottolinea anche la differenza, esaltata dalla lingua inglese, tra dati assunti, da tenere in considerazione, *taken*, piuttosto che *given*. Per ulteriori approfondimenti, si veda J. DEWEY, *Logic. The Theory of Inquiry, Volume 12: 1938 in The Later Works*, Southern Illinois University Press, Carbondale-Edwardsville, 1991, trad. it., *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino, 1974.

percezione creatrice. “Il fare o creare è artistico quando il risultato percepito è di natura tale che le sue qualità *in quanto percepite* hanno dominato il problema della produzione⁴⁶”, perciò, anticipando ciò che si riprenderà anche nel prossimo capitolo, possiamo dire che l'artista, mentre lavora all'opera d'arte, incarna in se stesso anche l'atteggiamento del percipiente. Inoltre, finché non sarà soddisfatto del proprio lavoro, finché, cioè, non percepirà come buono quello che sta facendo, continuerà a plasmare e riplasmare. Mano e occhio sono strumenti che lavorano insieme e che appartengono allo stesso organismo, il quale tiene sotto controllo sia il fare, sia il percepire, ossia le due dimensioni dell'esperienza estetica, “allora l'espressione è emotiva e guidata da un fine”. In questo senso, la percezione permette di capire immediatamente la relazione che esiste tra ciò che si fa e ciò che si subisce, ovvero se questi due aspetti siano coerenti tra di loro oppure no: l'artista riesce quindi a monitorare, attraverso la percezione, se l'atto creativo riesca ad incarnare e a realizzare l'idea di partenza, oppure se la sta deviando. Dewey introduce in questo passaggio il concetto di anticipazione, elemento “che connette sul piano dei sensi l'azione successiva e il relativo esito. Ciò che si fa e ciò che si subisce sono quindi in un rapporto strumentale che è reciproco, progressivo e continuo⁴⁷”. Assumendo invece il punto di vista del fruitore, a cui è richiesto di abbandonarsi all'esperienza estetica, considerando cioè la sua dimensione ricettiva e passiva, si può dire che “chi osserva deve (...) *creare* la sua propria esperienza”. Con queste parole il pensatore vuole evidenziare ancora una volta la necessità di un atto creativo perché la percezione avvenga. In entrambi i casi, avviene una comprensione, attraverso l'estrazione dei significati, associando dettagli e particolari dispersi entro un intero di cui l'esperienza è fatta: il percepire diventa così una “modalità del parte-cipare a eventi naturali complessi, in cui emerge la coscienza”⁴⁸.

⁴⁶ J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, cit., p. 72.

⁴⁷ *Ivi*: p. 74.

⁴⁸ R. DREON, *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*, cit., p. 40; oppure R. DREON, *Il radicamento naturale delle arti: John Dewey nel dibattito contemporaneo*, cit., p. 35.

Capitolo 2

L'ESPERIENZA ESTETICA E L'ARTE NEL PENSIERO DI JOHN DEWEY

2.1 UNA RIFLESSIONE SULL'ARTE GRECA: EPISTEME, AISTHESIS, TECHNE

La trattazione deweyana sull'arte si inaugura con il saggio *Esperienza, natura e arte*, pubblicato nel 1925 nel *Journal of the Barnes Foundation*, periodico che raccoglieva gli scritti dei filosofi, artisti, pedagogisti e psicologi dell'entourage di Albert Barnes, mecenate americano, presidente della Fondazione e grande amico di John Dewey. Il testo diverrà poi parte del IX capitolo, omonimo, nell'opera *Esperienza e natura*, scritto tra il 1922 e il 1929; tuttavia con quest'ultimo presenta delle incongruenze, frutto di correzioni e ripensamenti su alcune questioni di rilievo.

Dewey sceglie di iniziare dalle origini, ovvero da un'analisi dell'arte greca e della concezione greca di esperienza. Nella Grecia antica l'esperienza era vista come un accumulo progressivo di conoscenze pratiche, utili nella condotta di vita. Essa aveva origine dall'aisthesis, ovvero dalla sensazione, e per questo motivo l'esperienza era considerata inferiore a ciò che veniva chiamata scienza o ragione, cioè all'episteme, somma fonte della conoscenza. Seguendo il sistema platonico, si faceva riferimento a una serie di gradi di verità: al di sopra di tutti si stagliava l'episteme, alla quale si contrapponeva la doxa, la mera opinione o credenza non verificata, che ragionevolmente valeva molto poco a fini conoscitivi. L'aisthesis occupava una posizione intermedia e riguardava le cose sensibili, il mondo che si poteva cogliere attraverso i sensi, superiore all'opinione, ma senz'altro inferiore alla perfezione del mondo delle idee, a cui gli oggetti del mondo sensibile si ispiravano.

L'arte, in quest'analisi, riflettendo "gli aspetti contingenti e imperfetti della natura"⁴⁹, si inseriva appunto nell'ambito del sensibile, e veniva annoverata tra le attività pratiche; queste ultime apparivano contrapposte alle attività contemplative o teoretiche, considerate superiori, in quanto ricercavano la verità universale dell'episteme: le pratiche erano subordinate al mondo esterno, da cui dipendevano, le teoretiche invece erano libere e autonome.

Una delle principali differenze che la pratica artistica antica ha con quella moderna, a partire dal periodo rinascimentale in poi, è il riconoscimento della figura dell'artista, e questo si vede anche dal punto di vista meramente linguistico. In greco antico, infatti, come anche in latino, non esisteva il termine "artista" con l'accezione che noi consideriamo oggi ormai consolidata, ovvero come una persona intrisa di genialità e dotata di capacità tecniche strabilianti, accompagnate da altrettante capacità ideative. In poche parole, la figura dell'artista-genio che acquista somma fama nel periodo romantico era ciò che di più lontano ci fosse dalla concezione antica.

L'artista era innanzitutto un artigiano, un *faber*, un semplice esecutore, spesso senza nome. La firma delle opere riportava infatti più frequentemente il nome del committente: dapprima era la città nel suo complesso, con le *poleis* greche o l'*urbs* di Roma, ad affidare le committenze agli artisti, poi diventa il *princeps* in epoca romana imperiale, successivamente gli ordini religiosi, ma anche i grandi signori e i potentissimi Papi medievali e rinascimentali. Gli scopi dell'arte nei casi appena citati erano prevalentemente da ricercare tra i fini celebrativi, dell'autorità delle città-stato, della potenza divina, o dello strapotere imperiale, oppure ornamentali, per abbellire i classici luoghi associativi cittadini, o per manifestare il lusso delle dimore imperiali o papali. In tutti questi esempi però, gli artisti erano lavoratori silenziosi, poco considerati nella loro individualità. Si noti che qui il riferimento è principalmente rivolto a pittori, scultori, orafi, architetti e decoratori, ma ben si sa che sorte diversa toccò a poeti e cantori, che godevano nei periodi appena descritti di massima fortuna e reputazione.

Nel lento processo di appropriazione del titolo onorifico di artista, l'arte era vista quindi come un'abilità, una tecnica, un mestiere: era un'*ars* o una *techne*, che prevedeva senza dubbio una

⁴⁹ J. DEWEY, *Experience and nature*, 1929, trad. it. *Esperienza e natura*, a cura di P. Bairati, Ugo Mursia Editore, Milano, 2018, p. 255.

certa dose di talento, ma si trattava pur sempre di un lavoro esclusivamente manuale, esercitato da operai di condizione sociale servile, gli artigiani o tecnici.

In sintesi, "l'arte corrispondeva alla produzione, la scienza alla "contemplazione"; (...) questo punto di vista era un riflesso del sistema sociale greco, in cui una classe servile svolgeva tutto il lavoro necessario, mentre solo gli uomini liberi e i cittadini godevano dei frutti di questo lavoro"⁵⁰. E poiché gli artisti davano forma agli oggetti della contemplazione, appartenevano al dominio inferiore della natura e dell'esperienza.

2.2 L'INCOERENZA DELL'OPINIONE CONTEMPORANEA

Dewey sottolinea come in epoca moderna sorga una certa ambiguità, rispetto agli ideali greci e classici riportati poc'anzi: da una parte si esalta la scienza come porta esclusiva per accedere alla conoscenza, dall'altra però non si disprezza in alcun modo l'arte, anzi, si elogia in modo particolare l'arte bella. Si opera inoltre una distinzione, all'interno dell'arte bella, tra quella che è l'esperienza dell'artista, considerata creativa, e ciò che è l'esperienza del fruitore, pensata come strettamente passiva. In questa situazione, "l'opinione contemporanea colloca l'artista al di sopra del conoscitore, il produttore al di sopra del consumatore"⁵¹, in netto contrasto quindi con il modello greco che poneva l'attività contemplativa al di sopra di quella produttiva. Questo si riflette anche nell'atto della fruizione in sé: per i greci, il godimento delle opere d'arte, seppur attività contemplativa, rimane sempre ad un livello inferiore rispetto al fruire di oggetti la cui realizzazione non richiede un lavoro manuale; per i moderni, "quando si pone all'interno dell'arte una distinzione tra produzione e apprezzamento, l'onore più grande viene attribuito alla prima, per il motivo che essa è un fatto "creativo", mentre il gusto è relativamente ricettivo e passivo"⁵².

Altra incongruenza rispetto agli antichi, si può ritrovare nel fatto che i contemporanei considerano la scienza come un esercizio attivo, ovvero una continua ricerca conoscitiva, provata nel campo della pratica e dell'esperienza, attraverso appunto il metodo empirico⁵³. Ma

⁵⁰ J. DEWEY, *Esperienza, natura e arte*, a cura di D. Cecchi, Mimesis edizioni, Milano, Udine, 2014, pp. 33-34.

⁵¹ *Ivi*: p. 34.

⁵² J. DEWEY, *Experience and nature*, 1929, trad. it. *Esperienza e natura*, cit., p. 257.

⁵³ Cfr. 1.2

allora, portando l'accezione moderna alle estreme conseguenze, si arriverebbe ad assumere che la scienza è un'arte e che l'unico discrimine possibile è quello tra "procedimenti pratici poveri di intelligenza e non immediatamente e di per sé godibili, e quelli pieni di significati goduti"⁵⁴, non certamente tra teoria e pratica. Da questo ragionamento emerge così la summa del pensiero deweyano in fatto di estetica: l'arte, essendo appunto quell'esercizio pieno di significati di godimento immediato, è culmine supremo della natura e la scienza diventa semplice sua ancella, una direzione intenzionale degli eventi naturali verso significati immediatamente acquisibili e godibili; in questa prospettiva non avrebbero più senso le divisioni delle cose tra natura ed esperienza, dell'esperienza in teoria e pratica, arte e scienza, dell'arte in arte utile e bella, servile e libera⁵⁵.

Dewey propone dunque un'estetica dell'esperienza⁵⁶, in opposizione alla tradizionale estetica moderna del gusto, incarnata nell'ideale dell'arte per l'arte e dell'esercizio passivo della fruizione artistica.

2.3 LO STRUMENTALE E IL CONSUMATORIO: ARTE UTILE E ARTE BELLA

Si è fatto riferimento, nel precedente paragrafo, alle nozioni contrapposte di arte utile e arte bella, ma vorrei soffermarmi e appuntare qualche riflessione ulteriore. Innanzitutto, è bene precisare che si tratta di una distinzione sorta in epoca moderna, con l'ovvio intento di innalzare un certo tipo di arte, l'arte bella, meritevole di celebrazione, mantenendo il disprezzo greco solo nei riguardi dell'arte utile, semplicemente funzionale alle attività umane. Tra le fila dell'arte bella erano annoverate, com'è noto, la pittura, la scultura, l'architettura, ovvero le arti visive, ma anche la musica, il teatro e la poesia, le cosiddette arti performative. L'arte utile comprendeva invece tutti quei manufatti utilizzati dall'uomo nella quotidianità, quali utensili, suppellettili, stoviglie, ma anche armi, strumenti musicali, volumi, ecc... In sintesi, l'arte bella consisteva in tutte quelle attività caricate di un significato intrinseco, le quali sono sia mezzi per fini ulteriori, e quindi strumentali, sia sono immediatamente godibili; al contrario l'arte utile aveva il suo fondamento in tutte le forme *puramente* strumentali. Essere utile, però, significa

⁵⁴ J. DEWEY, *Experience and nature*, 1929, trad. it. *Esperienza e natura*, cit., p. 257.

⁵⁵ Cfr. *Ivi*: pp. 257-258.

⁵⁶ Definizione data da Dario Cecchi nell'introduzione al saggio *Esperienza, natura e arte* (J. DEWEY, *Esperienza, natura e arte*, cit., p. 14).

avere la capacità di appagare un bisogno; tuttavia è necessario sottolineare che, come dichiara Dewey in *Experience and Nature*, il bisogno che caratterizza primariamente l'uomo è quello di possedere e valutare il significato delle cose⁵⁷, il quale non è soddisfatto, se si continua a ricorrere alla tradizionale concezione dell'utile. L'utilità di una particolare attività deve perciò essere necessariamente connessa al rilievo che essa può avere nell'esperienza, connessione che la mania classificatoria dei moderni non permette, essendo alcune arti viste solo in chiave strumentale.

Tale separazione tra arte utile e bella è ovviamente volta ad esaltare ciò che è consumatorio, rispetto a ciò che è unicamente strumentale, ma in realtà in questo modo non si riescono ad interpretare né l'arte, né l'esperienza. L'attività artistica è rappresentata infatti da ciò che è strumentale e consumatorio insieme, non alternativamente dall'una o dall'altra cosa o escludendo una delle due dimensioni. Il filosofo statunitense puntualizza appunto dicendo che "le arti meramente utili non sono arti ma *routines*; e le arti che sono puramente finali non sono arti ma divertimenti e distrazioni passive che differiscono da altri tipi di abbandono e di dissipazione solo in quanto dipendono dall'acquisizione di una certa raffinatezza o cultura"⁵⁸.

Dewey riporta come anche i greci, Platone tra tutti, opportunamente riconoscevano una certa continuità tra arte cosiddetta utile e arte cosiddetta bella, a sostegno della sua tesi per cui risulta assurda e assolutamente forzata la divisione tra arte utile e arte bella. La "grande" arte rintraccia infatti la propria qualità primaria nella sua capacità di produrre un piacere continuamente rinnovato, o meglio "nella sua rinnovata strumentalità in vista di ulteriori esperienze perfezionate"⁵⁹. Ecco che l'oggetto artistico dev'essere costantemente strumentale per eventi soddisfacenti sempre nuovi: deve attrarre e mantenere l'attrazione, rinnovandola di continuo; quindi, anche se oggetto estetico, "non è esclusivamente consumatorio ma anche casualmente produttivo"⁶⁰. Alla luce di ciò, è facile dimostrare che il limitare l'arte bella alla schiera dei dipinti, delle statue, delle poesie, delle sinfonie sia solo una formalità e una consuetudine; infatti si può dire che "qualsiasi attività che produce oggetti, la cui percezione costituisce un bene immediato e la cui operatività è una continua fonte di percezione, unita a

⁵⁷ J. DEWEY, *Experience and nature*, 1929, trad. it. *Esperienza e natura*, cit., p. 260.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ J. DEWEY, *Esperienza, natura e arte*, cit., p. 39.

⁶⁰ J. DEWEY, *Experience and nature*, 1929, trad. it. *Esperienza e natura*, cit., p. 262.

godimento, di altri eventi, esibisce la bellezza dell'arte"⁶¹. In questo senso, si noti come anche oggetti d'uso comune, che appartengono, come di consuetudine, alle arti utili o servili, pervenendo a epoche successive a quella di creazione o approdando in culture diverse, sono considerate al pari dell'arte bella, poiché oggetti rari e ricercati dai conoscitori. Si fa riferimento in particolare ad utensili usati dai primitivi e dalle civiltà antiche, a strumenti provenienti dall'Oriente, oppure dai popoli indigeni dell'Africa e dell'America del Nord. Perciò Dewey rimarca che tali oggetti sono definiti utili, in virtù dello status sociale e non per ragioni ontologiche; allo stesso modo, spesso alcune cose sono giudicate belle unicamente perché il loro uso è maggiormente decorativo e perché esibiscono una certa ostentazione sociale. Il pensatore statunitense conclude asserendo che la vera arte è quindi "un'unione del funzionale con l'immediatamente godibile, dello strumentale con il perfezionato; ciò rende impossibile istituire una differenza di genere tra arte utile e arte bella"⁶².

2.3.1 MEZZI E CONSEGUENZE

È bene a questo punto esplicitare cosa siano i mezzi e le conseguenze, per non cadere nell'errore sottostante alla concezione tradizionale del sistema delle arti, nel quale regna una confusione dovuta alla separazione tra ciò che è strumentale e ciò che è consumatorio. Spesso infatti vengono chiamati mezzi cose che non lo sono, ugualmente viene attribuito il nome di fine a qualcosa che lo è solo accidentalmente.

Requisito minimo dei mezzi è che essi siano condizioni causali, "ma le condizioni causali sono mezzi solo quando possiedono un'ulteriore determinazione; quella cioè di essere usati liberamente, in relazione alla percezione di una connessione con conseguenze deliberatamente scelte"⁶³. Perciò i mezzi procedurali da utilizzare devono essere scelti con libertà, non essere viziati dalla necessità di metterli in opera per determinare l'accadere di una conseguenza desiderata. I fini, o conseguenze, sono innanzitutto degli effetti, "tuttavia, (essi) non sono fini

⁶¹ J. DEWEY, *Esperienza, natura e arte*, cit., p. 40.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ J. DEWEY, *Experience and nature*, 1929, trad. it. *Esperienza e natura*, cit., p. 263.

se il pensiero non ha colto e scelto liberamente le condizioni e i processi che sono le loro condizioni”⁶⁴.

Così, l'assurda separazione tra arte utile e arte bella risente della convinzione infondata che considera i mezzi e i processi strumentali come servili; dall'altra parte invece, i fini appaiono onorati di questo titolo e in posizione privilegiata risultano le attività consumatorie, che ritrovano lo scopo in loro stesse, come appunto l'arte bella. Si noti che la connessione tra mezzi e conseguenze non si riduce mai a semplice successione di due stadi distinti posti in ordine cronologico, ma che ogni minuscola fase del processo che dà luogo all'arte comprende in sé una parte strumentale e una parte finale, esito di quella singola fase. Lo stesso Dewey evidenzia poi che anche questa separazione tra mezzi e fini appare come un riflesso della situazione sociale, nella separazione che vede una classe agiata contrapposta a una lavoratrice; a questo proposito si ricordi che già Aristotele assumeva la presenza di alcune classi di uomini necessarie alla società, ma non parte integrante di essa, come semplici mezzi. Il problema della distinzione tra strumentale e finale può essere risolto così dall'arte: “tutte le attività intelligenti dell'uomo, che si manifestano nella scienza, nelle belle arti o nelle relazioni sociali, hanno come loro compito quello di convertire i legami causali, le relazioni di successione, in una connessione di mezzi e conseguenze, in significati. Quando il compito viene svolto fino in fondo, il risultato è l'arte: e nell'arte tutto è comune tra mezzi e fini”⁶⁵.

2.3.2 LA SOLA DISTINZIONE POSSIBILE: ARTE BUONA E ARTE CATTIVA

Si è proposta anche una distinzione “di grado”, pratica, ma pur sempre limitata: una cosa appartiene alla famiglia degli oggetti d'uso “quando la percezione del suo significato è strumentale per qualcos'altro; una cosa appartiene, invece, all'arte bella quando i suoi altri usi possibili sono subordinati al suo uso per la percezione”⁶⁶. In realtà, come si è visto anche nel capitolo precedente⁶⁷, la percezione è assimilabile alla consapevolezza della relazione esistente tra cosa si fa e cosa si subisce, ma può avvenire che la percezione di cose d'uso quotidiano e familiare possa essere intrinsecamente godibile, riuscendo a cogliere insieme l'azione e la sua

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ *Ivi*: p. 265.

⁶⁶ J. DEWEY, *Esperienza, natura e arte*, cit., p. 41.

⁶⁷ Cfr. 1.5.2.

conseguenza. Per questo motivo la sola distinzione possibile, e logicamente accettata da Dewey, risulta essere quella tra arte buona e arte cattiva, titoli che si applicano parimenti agli oggetti dell'arte bella e a quelli dell'arte utile.

Ecco che giungiamo all'epilogo della riflessione deweyana sulla strumentalità e, si potrebbe dire, sul fine ultimo dell'arte: ecco che l'arte è in sintesi "un dispositivo di sperimentazione impiegato per l'educazione; (...) esiste per un uso specializzato: un nuovo addestramento delle modalità percettive"⁶⁸.

2.4 ARTISTICO ED ESTETICO

L'incoerenza che si riscontra nella situazione contemporanea⁶⁹ trae il suo nutrimento, secondo Dewey, da una "confusione pressoché universale tra ciò che è artistico e ciò che è estetico"⁷⁰. Si effettua quindi una separazione di terminologie, ma ancor prima tra le azioni che manipolano e assemblano materiali ed energie, regalando loro uno status tutto nuovo rispetto a quello originario, e il godimento che porta con sé la visione o l'ascolto di oggetti dotati di questo status. Perciò si fa uso della parola "artistico" per designare le "attività grazie alle quali le opere d'arte sono portate a esistenza, riservando il termine "estetico" all'apprezzamento delle opere così create e alle percezioni intensificate e rafforzate, effetto di queste opere"⁷¹.

L'artistico e l'estetico, dice il filosofo americano, sono definiti da una combinazione di ciò che è precario, irregolare, contingente e mutevole, con ciò che è sicuro, uniforme e formale, proprio come il fare e il subire che costituiscono l'esperienza. Dove c'è arte, c'è unione armoniosa della parte uniforme, generica, consolidata e ordinata della natura, con la sua parte incompiuta, particolare, ancora incerta: l'arte "è l'unione di necessità e libertà, (...) la riconciliazione del sensibile e dell'ideale"⁷². Emerge quindi un'interessante concezione di arte come unione di opposti, la presenza di proporzione, ordine, simmetria, armonia tra le parti, accanto a spontaneità, originalità, imprevedibilità: "quando più estese e ripetute sono le uniformità fondamentali della natura che danno forma all'arte, tanto più "grande" è l'arte, ammesso (...)

⁶⁸ *Ivi*: p. 45.

⁶⁹ Vedi 2.2.

⁷⁰ J. DEWEY, *Experience and nature*, 1929, trad. it. *Esperienza e natura*, cit., p. 256.

⁷¹ J. DEWEY, *Esperienza, natura e arte*, cit., pp.35-36.

⁷² J. DEWEY, *Experience and nature*, 1929, trad. it. *Esperienza e natura*, cit., p. 258.

che esse siano indiscernibilmente fuse con il miracolo del nuovo e con la grazia del gratuito”⁷³. I limites sono perciò da un lato la routine, che rende note le regolarità della natura, dall'altro l'impulso capriccioso, che riporta invece i tentativi interrotti e le deviazioni. Questi due estremi, presi singolarmente, risultano innaturali e non artistici, analogamente alla vita umana, la quale è fatta in parte di routines, in parte di “tentativi spasmodici e scomposti di sfuggire alla schiavitù del lavoro obbligato”⁷⁴.

Nel saggio *Esperienza, natura e arte*, si precisa poi la relazione che intercorre tra l'artistico e l'estetico; entrambi sono subordinati alla pratica, ovvero all'esecuzione; tuttavia mentre “nell'estetico, (...) la visione ottenuta, di cui l'artista ci fa dono, rilascia energie che restano diffuse e allo stato nascente e innalzano il livello complessivo della nostra esistenza, ma non trovano sbocco in una singola forma specifica”⁷⁵, nell'artistico il perfezionamento è usato per estrarre ulteriori percezioni analoghe. Dewey spiega poi il modo in cui un pittore utilizzi un'immagine non solo come guida della sua percezione del mondo, ma anche come fonte di suggestioni per dipingere nuove immagini. In questo senso “l'arte in azione (...) può essere (...) definita come una percezione estetica, unita a una percezione operativa delle possibilità effettive dell'oggetto estetico”⁷⁶. Un'analogia può essere rintracciata anche nel campo scientifico, dove le conoscenze acquisite permettono a tutti di comprendere meglio il mondo che ci circonda, ma solo lo scienziato, a differenza dei profani, è in grado di utilizzarle affinché nuove scoperte vengano in essere.

Nell'omonimo capitolo di *Experience and nature* invece, viene offerta una nuova visione della distinzione tra artistico ed estetico. Si precisa innanzitutto che un oggetto investito di significati, come avviene nelle percezioni estetiche, sia considerato come dato, acquisito. A questo proposito, da una parte “nel possesso fruitivo la percezione muove verso tendenze che sono state portate a felice fruizione in modo tale da liberarle e farle emergere. Dall'altro lato il senso artistico coglie le tendenze come possibilità”⁷⁷, con un invito più stimolante e pressante rispetto a quello degli oggetti già dati.

⁷³ *Ivi*: p. 259.

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ J. DEWEY, *Esperienza, natura e arte*, cit., p. 42.

⁷⁶ *Ivi*: p. 42.

⁷⁷ J. DEWEY, *Experience and nature*, 1929, trad. it. *Esperienza e natura*, cit., p. 269.

2.5 ARTE ED ESPRESSIONE

Vorrei soffermarmi, in questo paragrafo, su un altro aspetto centrale nella trattazione sull'arte, ovvero la capacità espressiva, e concludere così anche il discorso sulle emozioni, iniziato nel capitolo precedente⁷⁸. Nelle pagine di *Art as experience* viene scandagliata, tra le altre cose, la connessione tra espressione ed arte. Nell'immaginario comune, l'idea di espressione è associata alla capacità delle opere d'arte di suscitare una risposta emotiva, tuttavia in questa sede si faranno alcune puntualizzazioni.

L'espressione, afferma Dewey, non è da intendere come mero sfogo di un impulso. Quest'ultimo è condizione necessaria, ma non sufficiente dell'espressione. Lo sfogo emotivo deve essere infatti "chiarito e ordinato assumendo in sé i valori di esperienze precedenti"⁷⁹: si prevede quindi una sosta momentanea, uno sviluppo e un'elaborazione di qualcosa fino al suo completamento, non di certo una liberazione, come avviene nel puro e semplice sfogo. Man mano che si compiono delle attività infatti, si cominciano anche a comprendere le conseguenze derivanti da ciò che si fa; tali conseguenze sono incorporate nel significato delle azioni successive, poiché si è percepita la relazione esistente tra fare e subire. Perciò si può dire che si passa da un elemento spontaneo, naturale e non intenzionale, l'impulso, a una trasformazione di esso in mezzo, rapportato a una conseguenza deliberatamente ricercata; il filosofo sottolinea che "tale trasformazione caratterizza ogni fatto artistico"⁸⁰.

Inoltre, all'atto di sfogo, manca il medium, cioè un mezzo che appartiene immediatamente ad un fine. Per spiegare ciò, si può richiamare all'espressione di benvenuto, che usa come media il sorriso e il tendere la mano, perché questi, da atti inizialmente spontanei, sono poi convenzionalmente diventati mezzi che esprimono il piacere dell'incontro. Perciò, riferendo quanto detto alla pratica artistica, solo dove il materiale è impiegato come medium, c'è arte ed espressione. Tuttavia, l'opera d'arte diviene un medium solo quando essa è considerata in virtù della sua collocazione e del suo ruolo, quello di medium di relazione.

Per esprimere delle emozioni, è necessaria innanzitutto l'interazione, quindi tanto gli oggetti che stanno attorno e che oppongono resistenza, quanto gli impulsi e i moti interni, e solo

⁷⁸ Cfr. 1.5.1.

⁷⁹ J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, a cura di G. Matteucci, Aesthetica edizioni, Sesto San Giovanni (Mi), 2020, p. 82.

⁸⁰ *Ivi*: p. 85.

successivamente, avviene la conseguente trasformazione del materiale originario, grezzo, in un prodotto dell'arte, intriso di valori e significati. In altre parole, "l'opera d'arte vera e propria è la costruzione di un'esperienza integrale attraverso l'interazione tra condizioni ed energie organiche e ambientali (...) e l'atto d'espressione che costituisce un'opera d'arte è una costruzione nel tempo, non un'emissione istantanea"⁸¹, derivante dalla pressione esercitata da cose oggettive sugli impulsi e sulle tendenze naturali. L'atto d'espressione non ha a che fare dunque con l'ispirazione, momento solo iniziale e abbozzato da impulsi, desideri e immagini, ma giunge a completare l'ispirazione servendosi del materiale oggettivo della percezione e dell'immaginario, presi dall'esperienza precedente. In sintesi, "significa che l'espressione del sé in e attraverso un medium, che è costitutivo dell'opera d'arte, è essa stessa una interazione prolungata di qualcosa che scaturisce dal sé con condizioni oggettive, un processo in cui entrambi questi elementi acquisiscono una forma e un ordine che dapprima non possedevano"⁸². Si ricordi, come già detto precedentemente nel primo capitolo, che un'emozione non si compie solo internamente, che toccherebbe le cose dell'ambiente solo quando esternata, ma è sempre relativa a qualcosa di oggettivo, a particolari eventi o situazioni di cui si è fatta esperienza, i quali sono impregnati dell'emozione suscitata.

Dewey spiega poi che l'arte ha la straordinaria capacità di costruire una situazione concreta e far sì che essa susciti una risposta emotiva, al contrario del linguaggio, che descrive l'emozione solo servendosi di parole e simboli. L'artista, in questo senso, è colui che compie l'atto che genera l'emozione⁸³. E l'emozione, a sua volta, è essenziale per quell'atto d'espressione che produce un'opera d'arte, poiché attraverso essa si effettua l'operazione di selezione dei materiali che andranno a realizzare appunto l'opera: nello specifico, si estrae materia da una serie di oggetti separati e la si concentra in un nuovo oggetto, che altro non è che l'aggregato di tutti i valori che appartenevano agli oggetti originari. Il filosofo americano chiarisce ancor meglio: "nello sviluppo di un atto espressivo l'emozione opera come un magnete che attira a sé materiale adeguato: adeguato perché ha un'affinità emozionale esperita con lo stato mentale già attivo"⁸⁴.

⁸¹ *Ivi*: p. 86.

⁸² *Ivi*: pp. 86-87.

⁸³ Cfr. J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, cit., pp. 88-89.

⁸⁴ *Ivi*: p. 90.

Le funzioni dell'emozione sono quindi dirette alla selezione dei materiali, ma anche all'organizzazione e al controllo del loro ordine e della loro disposizione; in ultima analisi queste funzioni risultano essere anche una verifica della qualità di un'emozione. Un'emozione deve infatti essere percepita come sincera, per poter governare il materiale di un'opera d'arte, deve perciò essere emotivamente intonata con l'esperienza che le ha dato origine: dev'essere "un'emozione che trae forma dai materiali afferrati e raccolti"⁸⁵.

2.5.1 IL BISOGNO DI ESPRIMERE E L'EMOZIONE ESTETICA

Tutti noi assimiliamo qualcosa dei valori e dei significati che albergano nelle esperienze passate; tuttavia alcuni di questi scendono in profondità, nella nostra interiorità, altre cose rimangono in superficie e per questo possono essere dimenticate facilmente. Dewey fa notare come gli antichi praticavano il culto della dea della memoria, Mnemosyne, che invocavano ogni qual volta si dovesse ricordare qualcosa, come se quel qualcosa alloggiasse al di fuori del sé. In realtà è più verosimile credere al fatto che alcune cose risultino talmente amalgamate e assimilate, fino a diventare parte di noi stessi, della nostra personalità, che faticiamo a riconoscerle come qualcosa di esterno e separato. In alcune occasioni particolari, viene scossa, eccitata o turbata la nostra personalità, a tal punto che emerge in noi il bisogno di esprimere. Questo lo si può vedere anche nei più piccoli, quando si esprimono attraverso il canto o la danza; questi ultimi non sono quasi mai il risultato di reazioni consapevoli rispetto a condizioni oggettive. Si può affermare quindi che "l'atto è espressivo solo quando in esso c'è unisono tra qualcosa che si è accumulato da un'esperienza passata, e dunque qualcosa che si è generalizzato, e condizioni presenti"⁸⁶, cioè tra i significati e i contenuti impressi nel sé dal passato, e l'occasione presente, caratterizzata da immediatezza e individualità.

Il pensatore statunitense sostiene anche che l'espressione artistica debba essere preceduta da una rilavorazione dei materiali originali e grezzi: "in questo processo l'emozione suscitata dal materiale originale si modifica appena viene a unirsi con il nuovo materiale"⁸⁷. Si parla così di emozione estetica e avviene la costruzione di un atto veramente espressivo. A modificarsi e a

⁸⁵ *Ivi*: p. 91.

⁸⁶ *Ivi*: p. 92.

⁸⁷ *Ivi*: p. 94.

ri-formarsi sono, da una parte, i materiali fisici, quali il marmo per una scultura, i colori per un dipinto, le parole per un'opera letteraria, dall'altra, i materiali "interni", come immagini, osservazioni, ricordi ed emozioni. Si noti che, considerando questa transizione, "l'opera è artistica nella misura in cui le due funzioni di trasformazione vengono svolte con una singola operazione"⁸⁸, ovvero quando la progressiva organizzazione del materiale "interno" ed "esterno" avviene in organica connessione. Dewey spiega che è proprio questo mutamento a modificare la cifra dell'emozione originale, che vedrà le sue qualità assumere una veste estetica. L'espressione rende chiara un'emozione confusa: i nostri impulsi si riconoscono nell'arte e si verifica un'emozione specificamente estetica. Perciò "un'emozione è estetica quando si associa a un oggetto formato da un atto espressivo, nel senso in cui quest'ultimo è stato definito"⁸⁹.

L'artista stesso, quando si appresta a creare un'opera d'arte, si trova a osservare la scena secondo significati e valori che sopraggiungono dalla sua esperienza precedente; questi ultimi andranno a fondersi con l'emozione sorta dalla visione del materiale esteticamente qualificato che ha a disposizione: i significati consolidati dall'esperienza passata e incorporati nel profondo della personalità, risulteranno così rinnovati, ricreati, trasformati, alla luce dell'osservazione presente. In tal modo l'artista dona espressività all'oggetto che andrà a creare.

Per concludere, Dewey osserva che nella trasformazione dello sfogo diretto in un atto di espressione, sono coinvolte due modalità di risposta o fattori collaterali che spiegano l'espressività dell'oggetto percepito. Il primo è l'esistenza di disposizioni motorie precedentemente formate: è necessario che ci siano infatti dei canali di risposta predisposti in anticipo, quando ci sia approccio a un'opera d'arte. Questa preparazione, che coinvolge l'apparato motorio in quanto prevede prontezza nel sapere cosa cercare e come individuarlo, dev'essere parte dell'educazione estetica in qualsiasi ambito. Qualora manchino tali disposizioni motorie per operare, l'emozione, non avendo direzione, renderà la percezione confusa e distorta. Il secondo fattore collaterale da prendere in considerazione è, come sottolineato anche poco fa, la presenza di significati e valori, ricavati dall'esperienza passata, i quali andranno a fondersi con le qualità proprie dell'opera d'arte che si ha di fronte. Anche in

⁸⁸ *Ivi*: p. 95.

⁸⁹ *Ivi*: p. 96.

questo caso, se viene meno questa compenetrazione, l'oggetto stesso perderebbe di espressività⁹⁰.

2.5.2 ESPRESSIONE E ASSERTIONE

“L'opera d'arte ha una *qualità* peculiare, (...) quella di chiarire e concentrare significati che sono contenuti in modo disperso e debole nel materiale di altre esperienze”⁹¹, affermando ciò Dewey introduce, a proposito dei significati, la distinzione tra espressione e asserzione. Infatti, mentre la scienza asserisce i significati, l'arte li esprime. L'asserzione non è altro che una sorta di istruzione, offerta solitamente al fine di compiere qualcosa. Il pensatore americano si serve qui dell'esempio del cartello, che indica qualcosa, senza però dare la possibilità di fare esperienza di quel qualcosa. L'arte invece, ha la capacità di “esprimere la natura interna delle cose”⁹² e lo fa attraverso la creazione di un'esperienza. Perciò scienza e arte operano attraverso media differenti per fini distinti: la poesia e i dipinti fanno riferimento alla dimensione dell'espressione, come la prosa e la fotografia realistica rimandano alla dimensione dell'asserzione. Si noti che le parole non riusciranno mai, attraverso la mera descrizione, a sostituirsi o eguagliare i significati espressi dall'opera d'arte; nel caso di un dipinto, ad esempio, “l'espressività, il significato estetico, è il quadro stesso”⁹³.

Infine, si può dire che ci sia un'ultima, grande differenza tra asserzione ed espressione: mentre “un'asserzione intellettuale ha valore a seconda del grado in cui dirige la mente verso molte cose dello stesso genere, (...) il significato di un oggetto espressivo, al contrario, è individuale”⁹⁴, è *topicamente* situato, dice addirittura Dewey⁹⁵, distinguendo ad esempio tra l'espressione di uno specifico stato doloroso dalla rappresentazione del dolore assoluto, che non corrispondono. L'espressività si riconduce infatti sempre a un individuo o un evento particolare, riecheggia un'emozione o uno stato specifico, non è assolutamente estendibile o generalizzabile nei confronti di più casi e situazioni, come lo sono i principi della scienza.

⁹⁰ Cfr. J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, cit., pp. 114-115.

⁹¹ *Ivi*: p. 103.

⁹² *Ibidem*.

⁹³ *Ivi*: p. 104.

⁹⁴ *Ivi*: p. 108.

⁹⁵ Cfr. J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, cit., p. 108.

2.5.3 ASTRAZIONE

A questo punto, vorrei spendere qualche parola sul concetto di astrazione connesso all'espressione. Lo stesso Barnes, grande amico di Dewey, mecenate ed esperto d'arte, ha messo in risalto la vera funzione del disegno nei dipinti: "disegnare è tirar *fuori*, è estrarre ciò che ha da dire il soggetto trattato al pittore nella sua esperienza integrata"⁹⁶. Si evidenzia che non si tratti di un modo per rendere espressiva un'opera d'arte, ma di un valore molto particolare dell'espressione.

L'arte astratta, osserva Dewey, sembra contraddire quanto detto; infatti per la mancanza di figuratività, la lontananza dalla rappresentazione in senso letterale e dal riferimento al mondo reale, potrebbe sembrare che non sia espressiva, portatrice cioè della natura interna, dell'essenza di qualcosa. In realtà, "l'arte non smette di essere espressiva perché rende in forma visibile relazioni tra cose senza indicare i particolari tra cui sussistono tali relazioni più di quanto sia necessario per comporre un intero. Ogni opera d'arte astrae in una certa misura dai tratti particolari degli oggetti espressi"⁹⁷.

L'astrazione, procedimento che di solito si associa a operazioni di carattere intellettuale, si ritrova dunque in ogni opera d'arte. Quello che differisce si ritrova nel fine in vista del quale si fa astrazione: nella scienza infatti, si astrae per cercare un'asserzione efficace, in arte per cercare l'espressività dell'oggetto. Infine, a decidere cosa si andrà ad esprimere, la natura e l'estensione dell'astrazione, sarà solo l'artista, in virtù della propria personalità ed esperienza passata.

⁹⁶ *Ivi*: p. 110.

⁹⁷ *Ivi*: p. 111.

Capitolo 3

L'IMPORTANZA DELL'EDUCAZIONE NEL PENSIERO DI JOHN DEWEY

3.1 LA NECESSITÀ DI UNA FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE

La portata rivoluzionaria del pensiero deweyano coinvolge in particolar modo il campo della pedagogia, che, da disciplina teorica e normativa fondata sulla filosofia e sull'etica, acquista lo status di scienza autonoma. In *Experience and education*, summa della visione pedagogica di Dewey sull'educazione e sulla scuola, il filosofo sposta l'attenzione verso gli scopi sociali dell'istruzione e i problemi di ordine logico e psicologico nell'apprendimento.

L'opera si apre ripercorrendo la storia della teoria pedagogica in termini di opposizione⁹⁸ tra un'educazione di tipo tradizionale e una nuova, progressiva, che si pone in netto contrasto alla prima. Si menziona questo divario anche nel saggio del 1926 *Individualità ed esperienza*: "la storia delle scuole (...) mostra un'oscillazione del pendolo tra due estremi, (...) da un lato, l'imposizione e il dirigismo e, dall'altro, la 'libera espressione'"⁹⁹.

L'educazione tradizionale pone le fondamenta su processi di indottrinamento delle inclinazioni naturali e un'imposizione dall'esterno e dall'alto delle nozioni da apprendere: conformarsi ad una serie di regole e norme e acquisire un insieme di conoscenze e abilità elaborate nel passato è l'imperativo categorico. In questa visione, i manuali che riportano tali informazioni da trasmettere alle generazioni future sono le sedi del sapere, mentre gli insegnanti meri traghettatori di nozioni pressoché sterili. Ci si aspetta che i ragazzi, soggiogati dal rigore di orari, aule, sistemi di classificazione, esami e promozioni, siano docili, ricettivi ed obbedienti, allo

⁹⁸ Il testo originale riporta: "in terms of Eithers-Ors", traducibile anche con l'espressione "in termini di aut-aut", come si evidenzia nella nota alla traduzione in J. DEWEY, *Experience and Education*, 1938, trad. it. *Esperienza e educazione*, a cura di F. Cappa, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014, p. 3.

⁹⁹ J. DEWEY, *Individualità ed esperienza*, a cura di D. Cecchi, Mimesis edizioni, Milano, Udine, 2014, p. 22.

scopo di prepararli adeguatamente alla vita futura. Tuttavia, come sottolinea Dewey, questo è un metodo di apprendimento elaborato dagli adulti per gli adulti, senza guardare alle capacità effettive dei discenti¹⁰⁰.

A questo punto, è bene presentare anche le scuole progressive, nate da un effetto di disagio suscitato dalla scuola tradizionale, che hanno come paradigmi l'espressione dell'individualità, l'apprendimento attraverso l'esperienza e l'apprezzamento delle possibilità offerte dal presente, piuttosto che la preparazione per il futuro quale fine della preparazione. Si sottolinei come Dewey qui metta in guardia da quei movimenti che, sorgendo in assoluto contrasto coi fini e i metodi tradizionali, si trovino a sviluppare i loro principi in maniera negativa, poco costruttiva e solo oppositiva, dimenticando così di farsi carico di problemi e interrogativi cruciali: "per il fatto che l'educazione di un tempo imponeva ai discenti la conoscenza, i metodi e le norme di condotta degli adulti, non ne segue, se non in base all'estrema filosofia dell'opposizione, che la conoscenza e l'abilità degli adulti non possono servire da guida all'esperienza degli immaturi"¹⁰¹; e ancora: "che l'educazione tradizionale fosse una 'routine' in cui i piani e i programmi erano trasmessi dal passato, non implica affatto che l'educazione progressiva debba essere un'improvvisazione"¹⁰².

Ovviamente, la grande difficoltà che deve fronteggiare la nuova istruzione è liberarsi dall'immagine della scuola antica e delle sue tradizioni cristallizzate, facendosi sorreggere da un corpus di idee coerenti e organizzate, in altre parole, da una filosofia dell'educazione. Per spiegare questo passaggio, pregnante è l'analogia usata dall'autore con la Rivoluzione copernicana: il sistema astronomico precedente, quello tolemaico, rimasto indiscusso per secoli, era più complesso e macchinoso, tuttavia faticava a crollare; si preferiva pensare ad aggiustamenti continui, piuttosto che farne una revisione radicale e strutturale, cosa che accadrà solo con Copernico.

¹⁰⁰ Cfr. J. DEWEY, *Experience and Education*, 1938, trad. it. *Esperienza e educazione*, a cura di F. Cappa, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014, p. 5.

¹⁰¹ *Ivi*: p. 8.

¹⁰² *Ivi*: p. 15.

3.2 LA QUALITÀ DELL'ESPERIENZA: ESPERIENZE EDUCATIVE E DISEDUCATIVE

Nel delineare la sua riflessione, Dewey muove da un punto fermo, ovvero “il nesso organico fra educazione ed esperienza personale”¹⁰³, o meglio, sempre utilizzando le parole dell'autore, “si tiene fermo (...) che l'educazione è svolgimento dentro, mediante e per l'esperienza”¹⁰⁴. Per far ciò, bisogna aver ben chiaro che cosa sia l'esperienza e, nello specifico, quale sia la sua qualità, ovvero se ci si trovi di fronte ad un'esperienza educativa o diseducativa.

“È diseducativa ogni esperienza che ha l'aspetto di arrestare o fuorviare lo svolgimento dell'esperienza ulteriore”¹⁰⁵ definisce Dewey, avendo in mente i casi in cui un'esperienza diminuisce la sensibilità e la capacità di reagire, limitando così anche il campo della futura esperienza e impedendo all'individuo di trarne i frutti sperati.

Infatti, “la qualità di ogni esperienza ha due aspetti: da un lato può essere immediatamente gradevole o sgradevole, dall'altro essa esercita la sua influenza sulle esperienze ulteriori”¹⁰⁶, cioè su quelle che verranno in seguito, poiché “ogni esperienza continua a vivere nelle esperienze future”¹⁰⁷. Ecco che si presenta allora il problema della scelta delle esperienze presenti, in modo che siano gravide di opportunità anche per le esperienze future: questa è una delle preoccupazioni del buon insegnante. Vengono presentati quindi i due criteri discriminanti, che determinano la qualità di un'esperienza: il continuum sperimentale e l'interazione. Per dare una prima infarinatura, si può dire che l'apprendimento sia “sottoposto a due grandi principi: il primo è quello di partecipare a qualcosa che abbia valore intrinseco, o che sia intrapreso per proprio conto; il secondo consiste nel percepire la relazione tra mezzi e conseguenze”¹⁰⁸, (si possono dunque rintracciare anche in questo scritto il criterio dell'interazione prima, e del continuum poi).

¹⁰³ *Ivi*: p. 11.

¹⁰⁴ *Ivi*: p. 14.

¹⁰⁵ *Ivi*: p. 12.

¹⁰⁶ *Ivi*: p. 13.

¹⁰⁷ *Ivi*: p. 14.

¹⁰⁸ J. DEWEY, *Individualità ed esperienza*, cit., p. 23.

3.2.1 PRIMO PRINCIPIO DISCRIMINANTE: IL CONTINUUM SPERIMENTALE

Questo primo principio è piuttosto implicito e poggia sul concetto di abitudine in senso biologico del termine. Qui l'habit non è semplicemente un modo più o meno determinato di fare le cose, ma "la caratteristica fondamentale dell'abito è che ogni esperienza fatta e subito modifica chi agisce e subisce, e al tempo stesso questa modificazione, (...) influisce sulla qualità delle esperienze seguenti"¹⁰⁹: in definitiva, significa che ogni esperienza riceve qualcosa da quelle a lei precedenti e offre qualcosa a quelle che seguiranno. Tale principio è di applicazione universale e riguarda la formazione di attitudini (emotive o intellettuali che siano), sensibilità e modus operandi, che caratterizzano le nostre risposte alle contingenze della vita. In questo senso, il criterio della continuità dell'esperienza è connesso al concetto di crescita, sia essa fisica, intellettuale o morale, di un individuo. La crescita però, per avere valore educativo, dev'essere accompagnata dalla direzione di crescita: bisogna cioè capire se la strada intrapresa porti a una crescita ulteriore, se promuova o ritardi la crescita in generale.

In sintesi, una certa continuità c'è sempre: "ogni esperienza influenza in bene o in male le attitudini che aiutano a decidere della qualità delle esperienze che seguiranno, con il promuovere certe preferenze e avversioni, e con il rendere più facile o più difficile l'agire per questo o quel fine"¹¹⁰, ma, e questo è bene sottolinearlo, "mentre il principio di continuità si applica in qualche modo in ogni caso, la qualità dell'esperienza presente influenza il modo in cui il principio si applica"¹¹¹. Il principio del continuum sperimentale può quindi portare anche a una situazione di impossibilità di crescita ulteriore, ecco perché è fondamentale la presenza dell'educatore, in grado di valutare la forza propulsiva di un'esperienza e guidare così il giovane. Per forza propulsiva Dewey intende la capacità di un'esperienza di suscitare curiosità, far nascere desideri e propositi, sufficientemente intensi da rimanere vivi anche nel futuro. L'insegnante dev'essere perciò "in grado di giudicare quali attitudini avviano di fatto a un aumento di crescita e quali altre l'ostacolano"¹¹².

Un'ultima angolazione della questione da considerare è che l'esperienza non si esaurisce solo nell'interiorità di una persona, laddove si formano appunto i desideri e i propositi sopra citati,

¹⁰⁹ J. DEWEY, *Experience and Education*, 1938, trad. it. *Esperienza e educazione*, cit., p. 21.

¹¹⁰ *Ivi*: p. 23.

¹¹¹ *Ivi*: p. 24.

¹¹² *Ivi*: p. 14.

ma "ogni esperienza ha un aspetto attivo che cambia in qualche modo le condizioni obiettive sotto cui si compie l'esperienza. (...) noi viviamo dalla nascita alla morte in un mondo di persone e di cose che in larga misura è quel che è in virtù di ciò che è stato fatto e trasmesso dall'attività degli uomini che ci hanno preceduto"¹¹³.

3.2.2 SECONDO PRINCIPIO DISCRIMINANTE: L'INTERAZIONE

Il secondo principio è quello dell'interazione, che pone sullo stesso piano due ordini di fattori: le condizioni individuali e quelle ambientali, obiettive. In altre parole non è altro che un dialogo tra due parti, è "il gioco reciproco di queste due serie di condizioni"¹¹⁴, che prese insieme, ovvero nella loro interazione, costituiscono quello che Dewey chiama una situazione. La situazione può essere quindi intesa come il campo di forze entro il quale l'interazione avviene. Per quanto concerne questo criterio, l'educazione tradizionale lasciava ben poco spazio ai fattori individuali, basata com'era solo su imposizione di contenuti e fissità di metodi sempre uguali; dall'altra parte la nuova educazione, fondata sull'opposizione alla prima e criticata per questo da Dewey, peccava per la poca considerazione delle condizioni ambientali, tutta concentrata a dar valore all'individualità, per paura di perderla. L'autore usa ancora un'immagine tratta dal quotidiano, funzionale alla spiegazione, che vale la pena menzionare: una madre con un neonato da una parte ha la responsabilità del sistemare le condizioni oggettive dell'esperienza del nutrimento, del sonno ecc.. del suo bambino, in seconda battuta si serve dell'esperienza accumulata nel passato, come il consiglio di medici o specialisti. E se ella è avvantaggiata dalle conoscenze già note riguardo la gestione dei piccoli, non è limitata nella sua libertà di scelta e di azione, anzi tale libertà si troverà potenziata.

Il secondo principio fa emergere quindi l'interazione tra un individuo, con i suoi bisogni, desideri, propositi e capacità personali, e delle condizioni oggettive, che possono essere degli oggetti, ma anche altre persone: "ogni esperienza è sempre quel che è in virtù di una transazione che si stabilisce fra un individuo e il suo ambiente"¹¹⁵. L'interazione organismo-

¹¹³ *Ivi*: p. 26.

¹¹⁴ *Ivi*: p. 29.

¹¹⁵ *Ivi*: p. 31.

ambiente a livello educativo assume massima importanza; ecco che predisporre al meglio le condizioni oggettive è uno dei doveri principali dell'educatore, come si vedrà in seguito¹¹⁶.

I due principi appena visti non sono separati, ma intimamente legati nella loro funzione discriminante per valutare la qualità esperienziale. Come sottolinea lo stesso Dewey, "la continuità e l'interazione nella loro attiva unione reciproca offrono la misura del significato e del valore educativo di un'esperienza"¹¹⁷.

3.3 MOVIMENTO PROGRESSIVO E IDEALE DEMOCRATICO

"Ci è stato insegnato non solo nelle scuole, ma sulla stampa, dal pulpito, dalla tribuna, nelle nostre leggi e nei nostri codici che la democrazia è la migliore istituzione sociale"¹¹⁸: Dewey rintraccia nella maggiore conformità all'ideale democratico una delle ragioni che abbia favorito il movimento progressivo, caratterizzato da metodi più umani e meno rudi.

In generale, si può sottolineare come nel corso della sua vita, il filosofo abbia trattato il tema della democrazia a più riprese in molti dei suoi scritti, sempre accanto al concetto di esperienza e alla sua teoria sull'educazione¹¹⁹. Per Dewey istruire una società in senso democratico è presupposto perché essa sia consapevole, etica, ma soprattutto partecipativa. Il valore educativo dell'esperienza e l'educazione scolastica sono perciò centrali nella crescita individuale e collettiva dei cittadini: la democrazia arriva ad essere un ideale di vita, un modello di associazione, intesa come partecipazione attiva nei processi di costruzione della società. La democrazia non è per Dewey una semplice forma di governo, ma è molto di più: è una "way of life", un modo di vivere del singolo nella società, prima di essere sistema politico, "un luogo fisico ed etico dell'attività dell'individuo, delle sue potenzialità inesprese, delle sue relazioni umane associative"¹²⁰.

Nel 1916 il pensatore americano pubblica poi *Democrazia e Educazione*¹²¹, scritto pedagogico e politico assieme, dove riassume il suo ideale democratico, testo che Spadafora giudicherà

¹¹⁶ Cfr. 3.5.

¹¹⁷ J. DEWEY, *Experience and Education*, 1938, trad. it. *Esperienza e educazione*, cit., p. 32.

¹¹⁸ *Ivi*: p. 20.

¹¹⁹ Per approfondire l'argomento si veda J. DEWEY, *The ethics of democracy*, 1888 e J. DEWEY, *The School and Society*, 1899.

¹²⁰ G. SPADAFORA, *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, edizioni Anicia, Roma, 2015, p. 28.

¹²¹ Si veda J. DEWEY, *Democrazia e Educazione*, La nuova Italia, Firenze, 1972.

come “un classico fondamentale della teoria educativa, proprio perché chiarisce il ruolo dell'educazione in rapporto alla democrazia”¹²².

Anche Stefano Oliverio sostiene la tesi deweyana sul ruolo primario che l'educazione svolge sulle generazioni dei più giovani: se essa manca, infatti, oppure se essa prende le sembianze di una formazione passiva fatta di imposizioni e abitudini opprimenti, non ci saranno crescita individuale e di conseguenza sviluppo sociale¹²³. Altra posizione interessante da menzionare è quella di Jim Garrison, che parla di norme culturali, di abitudini apprese e di come esse influenzino le attività sociali di ogni individuo. Quest'ultimo sostiene anche che ogni generazione dovrebbe imparare ad abbandonare una concezione tradizionale di democrazia, ricostruendo l'ideale democratico, intellettualmente e istituzionalmente parlando, a partire dal proprio tempo e dal proprio ambiente di riferimento¹²⁴.

Collegandosi alla concezione deweyana dell'educazione come necessità, già trattata¹²⁵, e all'ideale democratico ora in esame, mi preme prendere in considerazione il pensiero di Martha Craven Nussbaum nella sua opera *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*¹²⁶, dove riprende alcuni punti anticipati da Dewey in *Democrazia ed Educazione*. La Nussbaum, attraverso una lucida analisi del rapporto tra educazione e democrazia, mette in guardia dal pericolo che andranno ad affrontare le società contemporanee a livello globale, qualora si togliesse ulteriore spazio alle arti e alla cultura umanistica all'interno del percorso educativo. In aggiunta, sostiene che l'obiettivo dell'istruzione è permettere agli individui lo sviluppo di attitudini necessarie ad agire efficacemente in tre ambiti: in primo luogo nell'ambito del lavoro, secondariamente nell'ambito della formazione politica dei cittadini, che lei nomina appunto “educazione per la democrazia”, e infine, per offrire strumenti che possano aiutarci a capire il senso da dare alla nostra vita. Il punto centrale dell'indagine della Nussbaum approda alla preoccupante limitatezza odierna nella definizione di educazione¹²⁷: essa equivale sempre di

¹²² G. SPADAFORA, *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, cit., p. 93.

¹²³ Cfr. per approfondimenti S. OLIVERIO, *La risposta di Dewey all'americanizzazione dell'anima, da Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, a cura di E. Frauenfelder, M. Striano, S. Oliverio, Fridericiana editrice universitaria, Napoli, 2013.

¹²⁴ Cfr. per approfondimenti J. GARRISON, S. NEUBERT, K. REICH, *John Dewey's philosophy of education. An introduction and recontextualization of our times*, Palgrave Macmillan, UK, 2012.

¹²⁵ Cfr. 3.1.

¹²⁶ Cfr. per approfondimenti M. C. NUSSBAUM, *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Kats, Buenos Aires, 2010.

¹²⁷ Cfr. 4.5, dove si parla specificamente del ruolo educativo delle istituzioni museali, riprendendo anche la tesi di Nussbaum.

più all'idea di educazione a fini lavorativi, dimenticandosi degli altri due ambiti, relativi alla cittadinanza e alla costruzione di un'identità propria di esseri umani. Già nel 1926 Dewey era giunto a una conclusione simile nei riguardi della situazione educativa mondiale, evidenziando come la suddivisione in compartimenti delle azioni e delle capacità degli esseri umani, le quali derivano da un'educazione moderna che si basa sui criteri della scienza e dell'industria, rendono impossibile lo sviluppo di una capacità che tutti gli individui all'interno di una democrazia dovrebbero avere, ovvero l'immaginazione¹²⁸.

3.4 IL CONTROLLO SOCIALE

In virtù dell'ideale democratico che sottende l'istruzione nell'accezione deweyana, si evidenzia come il controllo sociale debba essere esercitato su tutti i cittadini e come questi ultimi non lo percepiscano, almeno in parte, come una restrizione della loro libertà personale. Dewey spiega: "il controllo delle azioni individuali è fatto dall'intera situazione in cui gli individui sono compresi, di cui sono parte e di cui sono cooperatori e interattori"¹²⁹, perciò si può dire che le persone che operano nel campo situazionale partecipino ad esso, senza avvertire di essere sottomessi al controllo o alla volontà di un singolo.

In conclusione, per utilizzare sempre le parole dell'autore e prendendo da esempio gruppi sociali quale quello familiare, "il controllo è sociale, ma gli individui sono parte della comunità, non sono fuori di essa"¹³⁰.

3.4.1 L'IMPORTANZA DELLE REGOLE E IL GIOCO

Dewey esamina il problema del controllo sociale, dimostrando come esso sia presente nella quotidianità, in tutte le fasce sociali, a partire dai ragazzi che giocano servendosi di regole ben precise. Qualsiasi gioco prevede delle regole e queste sono parte del gioco stesso. Ovviamente le norme implicano una certa forma di controllo, che però non viene avvertita come imposizione esterna, poiché c'è stata una sorta di accettazione iniziale del sistema di regole

¹²⁸ Si parlerà dell'immaginazione nel capitolo dedicato alla funzione sociale dell'arte: cfr. 4.2.

¹²⁹ J. DEWEY, *Experience and Education*, 1938, trad. it. *Esperienza e educazione*, cit., p. 41.

¹³⁰ *Ivi*: p. 42.

previste per giocare. Possono capitare ingiustizie nel corso del gioco, e queste vengono ricondotte a una violazione della norma; inoltre il corpus di regole è elevato a modello: il filosofo dice che le norme “hanno la sanzione della tradizione”¹³¹, sottolineando la potenza dell'elemento convenzionale. I mutamenti delle regole sono accettati, ma con esse cambia anche l'intero sistema convenzionale scelto.

3.4.2 LA PARTECIPAZIONE COLLETTIVA

Nell'educazione tradizionale, “la scuola non era un gruppo o una comunità tenuta insieme dalla partecipazione alle attività comuni”¹³², ma era un'istituzione dove un singolo, l'educatore, imponeva il suo ordine e i suoi comandi al gruppo degli allievi. Dewey riconosce però che l'insegnante era costretto dalla situazione a elevarsi sopra il piedistallo del tiranno, e non poteva fare altrimenti.

Nelle scuole progressive invece, l'ordine è posto in mano alla partecipazione collettiva di tutti gli individui che formano il gruppo. Tutti si sentono responsabili della buona riuscita del lavoro, inteso dal pensatore americano come “impresa sociale”¹³³ per sua stessa natura. Nonostante però i ragazzi siano descritti come permeati da una socievolezza naturale, Dewey prevede anche alcuni casi (eccezionali), in cui gli alunni non siano disposti o in grado di collaborare all'attività comune. In questo senso, ancora una volta, l'educatore si trova in prima linea a gestire tali eccezioni e a operare nei loro riguardi in modo diverso caso per caso, valutando gli interventi più opportuni, sia per il gruppo, sia per l'attività da svolgere.

3.5 LA RESPONSABILITÀ DELL'INSEGNANTE

Sparsi lungo tutta la trattazione deweyana sull'educazione, si trovano facilmente precetti e disposizioni sul ruolo dell'educatore e le sue responsabilità nel ricoprirlo.

¹³¹ *Ivi*: p. 41.

¹³² *Ivi*: p. 44.

¹³³ *Ibidem*.

Innanzitutto, il docente è chiamato a valutare la qualità dell'esperienza, come si è visto sopra¹³⁴, e in particolare, a capire verso quale direzione di crescita essa si muova, per consigliare al meglio i suoi discenti, senza però imporre loro un qualsiasi controllo.

In secondo luogo, Dewey insiste molto sull'attenzione che l'insegnante deve dedicare all'allestimento dell'ambiente educativo¹³⁵, ovvero dell'insieme di condizioni oggettive, tale che esso possa diventare campo situazionale ricco di possibilità di interazione per gli individui che vi partecipano; deve cioè saper riconoscere quali condizioni favoriscano la crescita in generale e promuovano esperienze di valore. L'educatore ha il potere di regolare ciò che viene fatto e detto e le modalità con cui l'attività è posta in essere, come il tono di voce, la disposizione dell'aula e dei banchi, non da ultimo il materiale di studio, come si vedrà più avanti¹³⁶. Si consideri anche che le condizioni non debbano essere subordinate al volere degli educandi, ma predisposte con cura in modo da favorire gli interessi del gruppo e del fine educativo in generale.

Si evidenzia inoltre che l'insegnante non deve mostrare un'unica via con la quale attuare il lavoro, riducendo così la libertà personale dell'allievo: non deve, asserisce Dewey servendosi dell'immagine di un carpentiere e del suo allievo, proporre la costruzione di un solo genere di casa; in tal modo non si farà altro che limitare l'abilità tecnica appresa, che sarà concentrata in quest'unico genere, ma incoraggiare anche la capacità di osservazione e di giudizio, altrimenti "le valutazioni dell'allievo saranno deformate per conformarsi a un unico stile preferito"¹³⁷.

Un ultimo aspetto da mettere in luce è la responsabilità del docente di comprendere i bisogni, i desideri, le attitudini e le capacità dei suoi alunni, e il dovere di modificare le condizioni oggettive in base anche a ciò. Dewey a questo proposito scrive che "non basta che certi materiali e metodi si siano mostrati efficaci con altri individui in altri tempi. Ci deve essere una ragione per pensare che essi funzioneranno nel provocare un'esperienza che ha qualità educativa con dati individui in un dato tempo"¹³⁸.

¹³⁴ Cfr. 3.2.1.

¹³⁵ Per approfondimenti, si veda C. PALMIERI, G. PRADA, *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano 2008.

¹³⁶ Cfr. 3.7.

¹³⁷ J. DEWEY, *Individualità ed esperienza*, cit., p. 25.

¹³⁸ J. DEWEY, *Experience and Education*, 1938, trad. it. *Esperienza e educazione*, cit., p. 33.

3.5.1 MASTER E TEACHER

Nelle scuole tradizionali il maestro si trovava in una posizione di assoluta superiorità, tant'è che lo stesso Dewey usa il termine "master" per denominarlo, in opposizione a "teacher", perché rende molto bene l'idea di un maestro-padrone (master appunto), connotazione che viene persa nella traduzione italiana. Il maestro non ha studenti, ma piuttosto discepoli a lui asserviti, stabilisce cos'è giusto e cos'è sbagliato, impartisce comandi e direttive; in questo tipo di relazione monodirezionale non è previsto scambio alcuno. Egli, unico medium di contenuti predigeriti, fissi e immutabili, non aveva responsabilità nei riguardi dell'apprendimento dei suoi studenti-discepoli, i quali potevano o meno imparare con successo la materia di studio. "Il risultato è la soppressione dell'integrità emotiva e intellettuale degli allievi: la loro libertà è repressa e la crescita delle loro stesse personalità arrestata"¹³⁹.

Nei nuovi sistemi scolastici invece, l'insegnante è un primus inter pares, un compagno di lavoro più esperto, che funge da guida per tutti gli altri membri del gruppo. "Questa partecipazione attiva che l'educazione progressiva esige dall'insegnante è un'altra ragione della sua maggiore difficoltà rispetto al sistema tradizionale"¹⁴⁰, perché si chiede all'educatore di farsi carico della preparazione dell'ambiente educativo, come detto poco fa, oltre che dell'efficacia dell'apprendimento dei suoi studenti. L'insegnante perde la connotazione dittatoriale e diventa un "direttore di attività associate"¹⁴¹.

L'interazione è perciò favorita dalla presenza di una comunità che apprende insieme e l'insegnante, essendo il più maturo membro del gruppo, "ha la specifica responsabilità di dirigere le interazioni e le intercomunicazioni, che costituiscono la vera vita del gruppo in quanto comunità"¹⁴².

3.6 LIBERTÀ ED INDIVIDUALITÀ

Il problema della libertà è declinato da Dewey prendendo in esame innanzitutto la libertà dell'intelligenza, "la sola (...) che ha durevole importanza, (...) vale a dire la libertà di osservare

¹³⁹ J. DEWEY, *Individualità ed esperienza*, cit., p. 27.

¹⁴⁰ J. DEWEY, *Experience and Education*, 1938, trad. it. *Esperienza e educazione*, cit., p. 27.

¹⁴¹ *Ivi*: p. 47.

¹⁴² *Ibidem*.

e giudicare esercitata nei riguardi di piani che hanno un valore intrinseco"¹⁴³. Questa libertà è di buon grado favorita dalla libertà fisica e dall'assenza di limitazioni, al contrario di quanto accadeva nelle aule scolastiche tradizionali, dove le restrizioni alla libertà di moto si ripercuotevano anche sulla libertà intellettuale e morale. Si noti che la libertà di movimento è un mezzo, non un fine, che prevede essenzialmente due benefici: in primo luogo senza di essa l'insegnante non può conoscere a fondo l'alunno che si trova davanti, poiché apparenze esterne e uniformità di comportamento tendono a non rivelare la vera natura degli individui; secondariamente si favorisce il carattere sociale, così la libertà di movimento diviene un mezzo per mantenere la normale salute fisica e mentale, proprio come ci insegnano i greci, che colsero per primi l'importanza della relazione tra un corpo sano e una mente sana.

In virtù di quanto detto quindi, qualora l'educatore non abbia la possibilità di conoscere i suoi discenti, sarà "un mero caso se il materiale di studio e i metodi adoperati nell'istruzione si adatteranno all'alunno in modo tale da assicurare lo sviluppo del suo intelletto e del suo carattere"¹⁴⁴. Inoltre, in questa concezione, viene mutata la natura stessa dell'apprendimento, che da passivo e ricettivo e da continua richiesta di silenzio e quiete, diventa possibilità di scambio e "un mezzo in vista della libertà di giudizio e del potere di eseguire fini deliberatamente scelti"¹⁴⁵.

Un'ultima precisazione sul tema della libertà richiede una qualche riflessione sul concetto di individualità, nel rapporto tra insegnante e allievo. Dewey nel saggio *Individualità ed esperienza*, espone una particolare tendenza, in atto soprattutto nelle scuole progressive, ovvero quella di lasciare a disposizione degli allievi materiali ed attrezzi, permettendo loro di reagire secondo i propri impulsi e desideri, senza suggerire loro alcun piano o scopo che sottenda il lavoro. La ragione di questa pratica avrebbe il proprio fondamento sulla volontà di non violare la sacra individualità intellettuale dei ragazzi. Il pensatore americano rifugge questo metodo, giudicandolo assolutamente stupido, poiché senza la guida dell'educatore, le reazioni degli allievi a tali materiali saranno certamente casuali e sporadiche, immature e vaghe. Quindi, "se l'insegnante è veramente tale, (...) egli dovrebbe saperne abbastanza a proposito dei suoi allievi, sui loro bisogni, sulle loro esperienze, sul grado di abilità e di conoscenza ecc. da essere

¹⁴³ J. DEWEY, *Experience and Education*, 1938, trad. it. *Esperienza e educazione*, cit., p. 51.

¹⁴⁴ *Ivi*: p. 52.

¹⁴⁵ *Ivi*: p. 53.

capace non di dettare obiettivi e piani, ma di partecipare a una discussione su ciò che va fatto, e di essere libero di dare suggerimenti”¹⁴⁶. L'educatore in questo senso è chiamato a dare il proprio contributo al concepimento di uno scopo per il lavoro dell'allievo, scopo che non è finalità in senso letterale, ma punto di partenza per nuovi desideri, obiettivi e progetti.

Concluderei il discorso con le parole dello stesso autore, che chiariscono in maniera esemplare quanto detto: “la libertà, o individualità, non è in breve un possesso o un dono originario. È qualcosa che va ottenuto ed elaborato. I suggerimenti, (...) sono condizioni indispensabili del raggiungimento dell'individualità e della libertà. Questi suggerimenti, (...) devono provenire da una conoscenza simpatetica e critica di ciò che è stato fatto nel passato e di come è stato fatto”¹⁴⁷.

3.6.1 L'AUTOCONTROLLO

Altra declinazione della libertà per cui vale la pena spendere qualche spiegazione è il potere dell'autocontrollo, inteso da Dewey come la libertà di “concepire propositi e di eseguirli o portarli a compimento, (...) poiché la formazione di propositi e l'organizzazione di mezzi per eseguirli sono opera dell'intelligenza”¹⁴⁸. Brevemente, un proposito trova sempre il suo punto di partenza in un impulso, mentre un desiderio si forma quando è impedito l'immediato appagamento di quell'impulso. Un proposito non è altro che la visione di un fine, una previsione delle conseguenze, è osservazione delle condizioni e delle circostanze obiettive, per poi comprendere a fondo il loro significato, il quale risulta appunto dalle conseguenze dell'azione che si intraprende. Dunque, la formazione di propositi è un'operazione intellettuale complessa e in essa risiede uno dei problemi fondamentali dell'educazione, ovvero far sì che il passaggio dal desiderio all'azione sia mediato dall'osservazione delle condizioni e dal giudizio. Non bisogna infatti confondere la libertà intellettuale con la realizzazione immediata di impulsi e desideri. Lo stesso filosofo americano spiega: “Pensare è così posporre l'immediata azione ed effettuare nel frattempo l'interno controllo dell'impulso mediante un'unione di osservazione e

¹⁴⁶ J. DEWEY, *Individualità ed esperienza*, cit., p. 29.

¹⁴⁷ *Ivi*: p. 32.

¹⁴⁸ J. DEWEY, *Experience and Education*, 1938, trad. it. *Esperienza e educazione*, cit., p. 57.

di memoria, unione che è il cuore della riflessione. La meta ideale dell'educazione è la creazione del potere di autocontrollo"¹⁴⁹.

3.7 LA MATERIA DI STUDIO

Dewey interpreta la materia di studio come l'insieme di tutte le condizioni oggettive implicite nell'esperienza. Si rintracciano sinteticamente due fasi nell'apprendimento: la prima consiste per l'appunto nell'individuare entro l'esperienza il materiale dell'insegnamento; la seconda, più complessa, si fonda sul trasformare, in una forma più organizzata e preta di significato, ciò che è stato precedentemente sperimentato. I nuovi sistemi scolastici hanno come priorità il fatto che l'istruzione debba muovere dall'esperienza che gli alunni già possiedono: la chiave di volta per il docente rimane sempre, e nei riguardi di educandi di qualsiasi età¹⁵⁰, il considerare ciò che è già stato acquisito come un mezzo e uno strumento per aprire a nuovi campi, non come un qualcosa di statico.

Nelle scuole tradizionali, invece, il materiale di studio manteneva una relazione diretta col passato, senza fare affidamento all'esperienza di vita attuale dei discenti che imparavano; ecco che per la solita reazione oppositiva che scaturiva dal rifiuto di questa concezione, le scuole progressive tentavano di ignorare il passato, prendendo le mosse solo a partire dall'esperienza presente. Tuttavia Dewey chiarisce, criticando dunque alcuni movimenti progressivi, che "gli avvenimenti e i problemi della vita presente sono così intimamente congiunti con il passato che i discenti non possono essere preparati a intendere o questi problemi o la miglior via di risolverli senza scavare a fondo, sino alle loro radici, nel passato"¹⁵¹. In conclusione si rimarca la necessità di concepire la conoscenza del passato non come un fine a cui tendere, ma come un mezzo per una più ricca e puntuale comprensione del presente.

¹⁴⁹ *Ivi*: p. 54.

¹⁵⁰ Tuttavia Dewey ritiene che con allievi di età più matura questo compito sia più difficile per l'educatore.

¹⁵¹ J. DEWEY, *Experience and Education*, 1938, trad. it. *Esperienza e educazione*, cit., p. 69.

3.7.1 LA RELAZIONE CAUSALE NELL'ORGANIZZAZIONE SCIENTIFICA DELLA MATERIA DI STUDIO: MEZZI E CONSEGUENZE

Uno dei principali problemi dell'educazione di stampo progressivo sollevati da Dewey, se non vero e proprio punto debole, rimane la scelta e l'organizzazione della materia di studio, spesso improvvisate e prive di fondamenta solide. Un solo corso di studi per tutti gli istituti non pare essere una soluzione possibile, in virtù dell'estrema varietà di esperienze a cui riferirsi nella concezione deweyana dell'educazione. Allo stesso modo il materiale di studio non può essere scelto frettolosamente, nonostante le condizioni dell'esperienza presente, differenziate e multiformi, siano la colonna portante per la materia stessa. A questo proposito si richiede ancora una volta all'educatore di "tener presenti due cose a un tempo: in primo luogo, che il problema nasca dalle condizioni dell'esperienza presente e si contenga entro il raggio della capacità degli alunni; in secondo luogo, che esso sia di tal natura da suscitare nell'educando una richiesta attiva di informazioni e da stimolarlo a produrre nuove idee"¹⁵², ribadendo come un'esperienza educativa sia occasione per esperienze ulteriori.

Detto ciò, si sottolinei che l'organizzazione non è un principio estraneo all'esperienza e non è nemmeno inteso da Dewey come un concetto fisso e statico: l'organizzazione della materia di studio è un processo attivo che non viene mai meno. Infatti, "quando l'educazione è basata in teoria e in pratica sopra l'esperienza, va da sé che la materia del sapere organizzato dell'adulto e dello specialista non può costituire il punto di partenza. Rappresenta tuttavia la meta verso la quale l'educazione dovrebbe muovere ininterrottamente"¹⁵³.

A questo punto è bene richiamare allora il principio di causa ed effetto, uno dei principi fondamentali dell'organizzazione scientifica della conoscenza. Si noti come il suo significato sia compreso anche dai più piccoli, che lo estrapolano naturalmente dall'esperienza quotidiana: "nelle prime forme di esperienza la relazione causale non si presenta in astratto, ma nella forma di relazione fra mezzi impiegati e fini raggiunti; nella forma della relazione di mezzi e conseguenze"¹⁵⁴. Successivamente, trovandosi di fronte ad allievi maturi, il problema della

¹⁵² *Ivi*: p. 72.

¹⁵³ *Ivi*: p. 76.

¹⁵⁴ *Ivi*: p. 77.

relazione reciproca fra mezzi e conseguenze diventa ancora più impellente e adattare il metodo agli individui di diverse età è compito imprescindibile dell'educatore.

È necessario quindi risolvere la controversia dell'organizzazione intellettuale sulla base dell'esperienza, per non ricadere nei metodi di organizzazione imposti dall'esterno. Dewey per questo motivo sostiene, pur lasciando la questione ancora aperta, l'esigenza di percorrere la via del metodo scientifico, unica strada che permette di "riesaminare retrospettivamente quel che è stato fatto in modo da estrarne i significati netti, che sono il capitale di cui si vale l'intelligenza nelle esperienze future. È qui il cuore dell'organizzazione e della disciplina mentale"¹⁵⁵. È solo attraverso il metodo scientifico, in conclusione, che si possono considerare l'imparare e l'insegnare come un continuo processo di ricostruzione dell'esperienza.

¹⁵⁵ *Ivi*: p. 81.

Capitolo 4

LA DIMENSIONE EDUCATIVA DELL'ARTE E LO SPAZIO MUSEALE

4.1 LA FUNZIONE COMUNICATIVA DELL'ARTE

Vorrei ricostruire qui il portato pedagogico dell'arte nella concezione deweyana, analizzando in particolare la pratica artistica nella sua veste comunicativa e sociale. A questo proposito mi preme esplicitare brevemente la posizione deweyana circa la comunicazione e il linguaggio.

La nozione di comunicazione, costantemente associata a quella di linguaggio negli scritti di Dewey¹⁵⁶, viene riferita al nucleo centrale della filosofia deweyana, ovvero all'interazione. Come sottolinea Roberta Dreon nell'articolo *Dewey on Language: Elements for a Non-Dualistic Approach*, il filosofo usa il termine *communication* sempre con un risvolto sociale: è legato infatti all'atto di fare qualcosa in comune con gli altri¹⁵⁷. Dall'analisi di Max Black¹⁵⁸, filosofo britannico che ha concentrato le sue ricerche sugli aspetti comunicativi nella filosofia deweyana, emerge che le concezioni di comunicazione e di linguaggio di Dewey rappresentino un vero e proprio punto di rottura rispetto alla concezione tradizionale, espressa molto bene da John Locke. Pertanto il pensatore americano non guarda al linguaggio come ad un ponte, che permette soltanto di trasmettere all'esterno i pensieri privati che risiedono nella mente, i quali hanno significati predeterminati, ovvero determinati prima che abbia luogo l'interazione; si noti che questa visione non prevede che il linguaggio vada ad intervenire e a modificare tali significati. La comprensione dei significati invece, avviene a partire dall'interazione sociale, ovvero dal loro uso in forme di azione condivise. Ecco che la comunicazione è di assoluta

¹⁵⁶ Si vedano soprattutto *Logic. The Theory of Inquiry e Experience and Nature*.

¹⁵⁷ Cfr. R. DREON, *Dewey on Language: Elements for a Non-Dualistic Approach*, in *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, Associazione Pragma, VI, 2, 2014, p. 112.

¹⁵⁸ Cfr. per approfondimenti: M. BLACK, "Dewey's Philosophy of Language", *The Journal of Philosophy*, 59/19, 1962.

rilevanza, poiché nessuna creatura vivente può essere considerata indipendente dalla relazione che ha con l'ambiente. Dewey in *Experience and Nature* chiarisce inoltre la ragione della distanza tra le forme associative umane rispetto a quelle animali: il nostro ambiente è infatti "sociale in modo partecipativo"¹⁵⁹, cioè la nostra modalità di perseguimento di un obiettivo è sempre cooperativa. Nella prospettiva deweyana quindi il linguaggio appare come un mezzo costitutivo della dimensione sociale del comportamento umano e possiede una funzione prevalentemente strumentale. In *Logic. The Theory of Inquiry* viene sottolineato come i segni artificiali siano molto più potenti ed efficaci di quelli naturali: Dreon spiega che le parole e il linguaggio in generale possono infatti richiamare, al contrario dei segni naturali, per i quali si prevede sempre una forma di rappresentazione, anche contesti altri da quello reale, in virtù della loro grande adattabilità a diverse situazioni comunicazionali¹⁶⁰.

Un altro punto da enfatizzare è il fatto che la comunicazione, intesa come un fare qualcosa in comune, si riferisce sempre uno specifico contesto di azione: è perciò necessario un contesto comunicativo per far sì che le parole si appropriino dei loro significati. Di conseguenza Dreon, spingendosi oltre, afferma come il significato consista nei verbi e quindi nelle azioni, piuttosto che nei sostantivi, più variabili e talvolta intraducibili, nel passaggio da una lingua ad un'altra. Da ciò si evince che il legame tra significato e contesto d'azione ne permetta a tutti gli effetti la comprensione¹⁶¹. In aggiunta, il fatto che la strumentalità del linguaggio preveda che sia utilizzato come mezzo per raggiungere obiettivi condivisi comporta necessariamente che esso non sia autoreferenziale, ma sempre riferito ad un contesto sociale di azione per essere significativo. Oltre agli aspetti strumentali però, Dewey cita anche degli aspetti qualitativi del linguaggio, che quindi non richiamano a un qualcosa di ulteriore, ovvero non contemplano unicamente il fatto che esso sia un mezzo per *il comunicare*, per *il fare qualcosa in comune* con gli altri, detto in altre parole, per l'azione condivisa. Quelli a cui si fa riferimento, sono i casi in cui il linguaggio è impiegato senza alcun specifico scopo, ma soltanto per mantenere la relazione con l'altro, quindi per sostenere le interazioni sociali¹⁶². In quella che è chiamata la funzione fatica del linguaggio sono elementi importanti le pause, le interiezioni, le esitazioni, il

¹⁵⁹ Cfr. R. DREON, *Dewey on Language: Elements for a Non-Dualistic Approach*, cit., p. 112.

¹⁶⁰ Cfr. R. DREON, *Dewey on Language: Elements for a Non-Dualistic Approach*, cit., pp. 113-114.

¹⁶¹ Cfr. R. DREON, *Dewey on Language: Elements for a Non-Dualistic Approach*, cit., p. 115.

¹⁶² Cfr. R. DREON, *Dewey on Language: Elements for a Non-Dualistic Approach*, cit., pp. 121-122. Qui Dreon richiama inoltre l'importanza che per Dewey aveva costituito l'analisi dell'antropologo Malinowski nel suo scritto *"The Meaning of Meaning"*.

tono, che permettono di stabilire, mantenere, rafforzare, ma anche indebolire i legami sociali. Si consideri che gli aspetti strumentali e quelli qualitativi della comunicazione sono intrecciati così profondamente gli uni con gli altri, da non poterli distinguere o diversificare.

Alla luce di quanto visto, si può dire che l'arte sia a tutti gli effetti uno strumento comunicativo, che permette all'uomo di elaborare nuove possibilità di esperienza del mondo e condividerle, ma che gli consente anche di stabilire e mantenere legami sociali, proprio come fanno gli artisti attraverso le loro opere d'arte.

L'arte, pratica essenziale della living creature deweyana, si riconnette all'insieme di tutte le esperienze umane, come emerge dallo scritto dello stesso Dewey: "l'opera d'arte ha una qualità peculiare che è (...) quella di chiarire e concentrare significati che sono contenuti in modo disperso e debole nel materiale di altre esperienze"¹⁶³. In questo modo, i sensi permettono all'organismo vivente di partecipare direttamente ai processi del mondo che lo circonda; permettono, in altre parole, la comunicazione tra le parti del tutto. Iermano spiega: "la funzione dell'arte è proprio quella di comunicare, di costruire un circuito di scambio tra uomo e uomo".

La concezione tradizionale dell'arte, criticata da Dewey, separava nettamente le opere dell'arte bella dalla vita comune e quotidiana: questo derivava dalla storia della morale, che risente fortemente anche del peso della tradizione cristiana e che rimarca l'opposizione tra materia e spirito, tra ciò che è materiale e ciò che è immateriale. In tale divaricazione si giunge al disprezzo per la corporeità e i sensi e all'esaltazione per la spiritualità e l'intelletto¹⁶⁴. In coda a questo ragionamento si perviene anche alla polarizzazione tra attività pratica e teoretica, tra emozione e pensiero, tra agire concreto e immaginazione e tra l'opera realizzata e il suo significato, divisioni che servono all'uomo per organizzare le sue attività, ma che non sono reali e definitive. Inoltre questa "separazione dell'arte dal quotidiano non fa che depotenziarne l'aspetto comunicativo e quindi essenziale, al punto che, (...) l'opera cessa di "parlare" alla vita"¹⁶⁵, non permette quindi all'uomo di comunicare. Allo stesso modo anche la classificazione delle arti e delle forme espressive in pittura, scultura, architettura, poesia, teatro, ecc..., non fa altro che

¹⁶³ J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, a cura di G. Matteucci, Aesthetica edizioni, Sesto San Giovanni (Mi), 2020, p. 103.

¹⁶⁴ Il discorso verrà ripreso più avanti: cfr. 4.3; si noti che Dewey aveva risentito fortemente dell'esposizione da parte delle madre a un ambiente puritano.

¹⁶⁵ O. IERMANO, *La lezione dell'arte. Una letteratura pedagogica di 'Arte come esperienza' di John Dewey*, cit., p. 5.

impedire ancor di più la comprensione profonda del fatto artistico da parte dei fruitori e inibire la libera espressione da parte degli artisti, non consentendo di cogliere i vari collegamenti tra tutte le forme di espressione artistica e, di conseguenza, di tutte le forme del vivente.

4.1.1 ARTE COME LINGUAGGIO

Il valore comunicativo dell'arte è dato anche dal fatto che gli oggetti d'arte, in quanto espressivi, rappresentano un linguaggio, una modalità di agire in modo condiviso. Dewey in *Art as experience* addirittura accenna a molti linguaggi, riferendosi in questo modo alle diverse declinazioni che l'arte può assumere, "infatti ogni arte ha il suo proprio medium e tale medium è particolarmente adatto a un tipo di comunicazione"¹⁶⁶. Andando ancora più in là, si può dire che ogni medium è un unicum, ha cioè una specificità tale che qualcosa non può essere espresso in un altro linguaggio, senza che se ne rimetta a livello di completezza o di chiarezza del significato da esprimere. Purtroppo l'uomo ha attribuito maggiore importanza e frequenza d'uso al linguaggio parlato e scritto, consuetudine che ci ha portato a pensare che qualsiasi espressione di linguaggio non verbale possa in qualche modo essere tradotta utilizzando le parole. Ovviamente non è così: "ogni arte parla un idioma che trasmette ciò che non può essere detto in un altro linguaggio rimanendo invariato"¹⁶⁷, come sottolinea lo stesso Dewey.

Altro fattore da tenere a mente nella comunicazione è, oltre all'emittente, anche il destinatario del messaggio, che nel nostro caso assume le vesti del fruitore di oggetti artistici. Un linguaggio deve quindi essere parlato, ma anche ascoltato, e, in secondo luogo, compreso, per esistere; riferendosi, dunque, sempre al campo artistico, "l'opera d'arte è completa solo quando agisce nell'esperienza di persone diverse da chi l'ha creata"¹⁶⁸.

Si viene perciò a formare una relazione triadica, che si svolge tra chi parla e chi ascolta, ma anche *attraverso* la cosa detta, ovvero il messaggio: il prodotto artistico diventa anello di congiunzione tra l'artista e il suo pubblico. Questo tipo di schema relazionale deve sussistere sempre. Infatti, anche quando l'opera è in corso di realizzazione, ricorda il filosofo statunitense, il pubblico non deve mancare: in questo caso il suo ruolo verrà assunto dall'artista stesso, che

¹⁶⁶ J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, cit., p. 121.

¹⁶⁷ *Ibidem*.

¹⁶⁸ *Ibidem*.

inizialmente prenderà le parti anche dei fruitori, in modo da osservare il suo prodotto con altri occhi, quelli del ricevente, che avrà il compito di comprendere le informazioni e i significati di cui il messaggio è portatore.

4.1.2 FORMA E SOSTANZA

Ogni linguaggio, anche quello artistico, comporta sempre la presenza di sostanza e forma, ovvero di ciò che viene detto e del come venga detto; in altre parole il contenuto e la forma assunta da esso per essere veicolato. Le questioni che orbitano attorno alla diade forma e sostanza sono numerose e articolate, ma si può affermare che tutte derivino dal considerarle, o meno, due entità separate. Si parte quindi domandandosi: sostanza e forma sopraggiungono insieme e sono indissolubilmente legate oppure no? I confini tra di loro sono sfumati e confusi o netti e manifesti?

Dewey comincia la sua analisi criticando l'assunzione moderna per cui il prodotto artistico sarebbe il prodotto di un'espressione del sé, di un'individualità chiara e isolata dentro di noi: ecco che in questo caso forma e sostanza risultano separate. Tuttavia, se poniamo che il materiale usato per la realizzazione di un'opera d'arte appartenga al mondo comune e non al mondo del sé, è vero anche che questo materiale, una volta incorporati i significati che lo rendono un prodotto artistico, viene restituito attraverso una nuova forma, ed è perciò un nuovo oggetto rispetto a quello di partenza. Il pensatore americano rimarca anche un altro punto della questione, che riguarda il fruitore, il destinatario della comunicazione: "ciò che vale per chi produce vale anche per chi percepisce, che può percepire in maniera accademica quando cerca identità con le quali è già familiare, in maniera erudita e pedante quando cerca materiali attagliano a una ricostruzione storica o a un saggio che vuole scrivere, oppure in maniera sentimentale quando cerca esemplificazioni di qualche tema che gli è caro dal punto di vista emotivo. Ma se percepisce in maniera estetica, allora crea un'esperienza che ha un nuovo contenuto intrinseco, una nuova sostanza"¹⁶⁹.

Si introduce allora il tema del completamento dell'opera d'arte da parte del fruitore, che attraverso la sua percezione, caratterizzata da modi di vedere e sentire assolutamente

¹⁶⁹ *Ivi*: p. 123.

individuali, e il suo bagaglio esperienziale, anch'esso peculiare, e interagendo con il materiale dell'opera d'arte, dà luogo a una nuova interazione, inesistente prima di quella stessa esperienza. Dewey, spingendosi ancora oltre, afferma che "un'opera d'arte (...) è effettivamente, non già potenzialmente, un'opera d'arte solo quando vive in qualche esperienza individuale"¹⁷⁰. È vero che il materiale può essere passibile di modificazioni dovute al tempo che passa, a fenomeni chimici o fisici che lo danneggiano, come anche all'intervento umano; considerando però quel materiale come opera d'arte, essa viene ricreata ogni volta che se ne fa esperienza estetica, suscettibile delle variazioni causate dall'individualità di ognuno di noi, che siamo direttamente carichi di esperienze passate. Si può aggiungere anche che "questo fatto spiega l'esistenza di un certo grado di espressività nell'oggetto di ogni esperienza cosciente"¹⁷¹, richiamando quanto detto a proposito del rapporto tra arte ed espressione¹⁷². Si noti che quanto appena detto appare immediatamente evidente per quanto riguarda le arti performative, come musica dal vivo, teatro, danza, opera, ecc., dove la componente portata dal pubblico viene sentita maggiormente ai fini della buona riuscita della performance, ma risulta altrettanto veritiero anche per quanto concerne le arti figurative, come pittura, scultura e architettura. Il filosofo pragmatista parla qui di "universalità" dell'opera d'arte, ovvero della capacità delle opere artistiche autentiche di ispirare continuamente nuove realizzazioni personali nell'esperienza, e prende come esempio il Partenone: "è semplicemente impossibile che una persona qualsiasi oggi riesca a fare la stessa esperienza del Partenone che ne faceva il devoto cittadino ateniese dell'epoca"¹⁷³, ma comunque il tempio dedicato alla dea Atena riesce a risvegliare nei visitatori odierni nuove e genuine esperienze estetiche. Al contrario, le opere non universali, che non riescono ad essere ricreate ogni volta, sono quelle "datate".

Le opere d'arte universali, quindi, consistono di una *sostanza formata* tale da permettere di entrare nell'esperienza di altri (degli artisti, coloro che hanno realizzato il prodotto artistico), ammettendo che si facciano, contemporaneamente, esperienze di se stessi più profonde e complete. L'aver forma, in questo senso, "contraddistingue un modo di considerare, di sentire e di presentare una materia esperita in maniera da farla diventare più velocemente ed efficacemente materiale per costruire un'esperienza adeguata da parte di coloro che sono

¹⁷⁰ *Ibidem*.

¹⁷¹ *Ivi*: p. 134.

¹⁷² Cfr. 2.5.

¹⁷³ J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, cit., p. 123.

meno dotati del creatore originale”¹⁷⁴. Ecco che forma e sostanza appaiono allora intrecciate e fuse tra di loro, separabili solo a scopo di riflessione. Il critico, come anche l'artista, sono chiamati però ad operare una distinzione tra le due entità, in quanto esperti d'arte e teorici che riflettono sul prodotto artistico. Tuttavia l'opera d'arte nel suo complesso “è ciò che è a causa di come è fatto”¹⁷⁵ e anche nell'atto della produzione artistica sostanza e forma sono integrate perfettamente.

Dewey distingue ulteriormente, riprendendo anche Bradley¹⁷⁶, un autore e critico inglese, tra materia *per* e materia *in* una produzione artistica: la materia *per* corrisponderebbe al soggetto, che è esterno all'opera e può essere indicato e descritto in modi diversi, pur riferendosi allo stesso oggetto d'arte; mentre la materia *in* coincide con l'oggetto artistico stesso, per cui non può essere espresso in altro modo che quello dato.

Proseguendo l'indagine, si osservi che nonostante forma e materia nell'opera d'arte siano intimamente connesse, non vuol dire però che esse siano la stessa cosa: come detto poco fa, è bene suddividerle quando viene richiesta una riflessione, perciò in ambito critico e teorico, per indagare la struttura formale dell'opera. L'opera, rimarca Dewey, “è materia formata”¹⁷⁷, tuttavia non bisogna confondere la forma estetica con la sagoma o la figura, che ne costituisce un solo elemento; non sussiste quindi un rapporto di identità tra forme e figure, le quali solitamente sono più facilmente comprensibili dalla mente umana se associate a una qualche funzione¹⁷⁸. Il pensiero filosofico greco, invece, pone proprio le figure alla base della teoria metafisica sulla natura delle forme, che serve a definire e classificare gli oggetti: “la forma venne trattata come qualcosa di intrinseco, come l'essenza stessa di una cosa in virtù della struttura metafisica dell'universo”¹⁷⁹ ricorda il filosofo in *Art as experience*. Di qui, poiché si credeva che conoscere equivalesse a scoprire la vera natura delle cose, si passò alla convinzione che le cose sono ciò che sono in virtù della loro capacità di avere una certa forma, la quale era considerata l'elemento razionale e intellegibile degli oggetti, controparte della materia, irrazionale, caotica e mutevole. La forma era perciò chiamata a imprimere il suo ordine sulla

¹⁷⁴ *Ivi*: p. 124.

¹⁷⁵ *Ibidem*.

¹⁷⁶ Per approfondimenti, cfr. A. C. BRADLEY, *Oxford Lectures on Poetry*, Macmillan, London (1909), 1965.

¹⁷⁷ *Ivi*: p. 128.

¹⁷⁸ Si noti, come visto anche poco sopra, che la distinzione tra forma e sostanza è per Dewey funzionale, operativa e contestuale, non essenziale o intrinseca e definitiva.

¹⁷⁹ *Ivi*: p. 129.

materia e tale impostazione filosofica si incarnò a tal punto, da non essere scalzata per secoli. Dewey criticando questo tipo di polarizzazione, chiarifica invece che l'unica distinzione possibile in arte può sussistere tra materia inadeguatamente formata e materia adeguatamente e compiutamente formata. Gli oggetti artistici, come quelli industriali, acquisiscono una forma estetica quando il materiale è predisposto in tal modo da arricchire l'esperienza immediata di chi percepisce, senza necessariamente essere associato a uno scopo particolare. Dunque si conclude che "quando questa forma viene svincolata dall'esser limitata a un fine specifico e serve anche agli scopi di un'esperienza immediata e vitale, essa è estetica e non semplicemente utile"¹⁸⁰.

Il pensatore statunitense analizza a questo punto il significato del termine "disegno", il quale fa riferimento sia allo scopo, sia alla disposizione, ovvero al modo in cui qualcosa è composto. Si richiama quindi alla struttura dell'opera d'arte e, ancora una volta, al suo valore comunicativo e al suo ruolo di medium di relazione. Tuttavia il disegno non lo si ritrova soltanto nelle arti figurative, come progetto preparatorio alla realizzazione finale, ma svolge la sua funzione ad esempio anche nelle opere poetiche o prosastiche, come disposizione ordinata degli elementi, che consente di dare una certa unità espressiva nella percezione diretta. Il valore relazionale è evidenziato anche da Dewey: "la caratteristica del disegno artistico è l'intrinsecità delle relazioni che tengono insieme le parti, (...) solo quando le parti che costituiscono un intero hanno l'unico fine di contribuire al perfezionamento di un'esperienza cosciente, disegno e figura perdono il carattere della sovrapposizione e diventano forma"¹⁸¹. Detto ciò, figura e struttura devono essere integrate e fuse con colore, spazio e luce, come ricorda anche Barnes¹⁸², per il quale il disegno costituisce lo scheletro in cui si innestano tutti gli altri mezzi plastici e caratteristiche. Solo attraverso la fusione reciproca di tutte queste proprietà del medium, l'oggetto artistico permette all'organismo di fare un'esperienza vitale e compiuta, unificata e inclusiva.

Nella relazione di integrazione tra forma e sostanza emerge anche il problema della relazione tra elemento decorativo ed elemento espressivo: mentre l'elemento espressivo guarda al significato, l'elemento decorativo guarda ai sensi. La qualità decorativa ci attrae in quanto

¹⁸⁰ *Ivi*: p. 130.

¹⁸¹ *Ibidem*.

¹⁸² Barnes, essendo esperto dell'arte pittorica, parlando di figura, colore ecc.. fa riferimento nei suoi scritti soprattutto ai dipinti.

troviamo diletto e godimento nella percezione di un certo oggetto artistico, grazie al nostro apparato sensoriale, che tuttavia non è il fulcro dell'esperienza cosciente. Non godiamo però soltanto di qualità in se stesse, scollegate dalle relazioni e dai significati incorporati dall'opera d'arte: "poiché il senso stesso si mescola con le relazioni, la differenza tra elemento decorativo ed elemento espressivo è solo di enfasi"¹⁸³. Dewey fa notare come è naturale che alcuni oggetti debbano essere resi decorativamente e altri no, presupponendo che l'espressività dell'arte debba essere ampia e senza limiti. Non è perciò possibile pretendere che tutta l'arte sia decorativa, allo stesso modo è bene non imporle una certa serietà, poiché tali restrizioni andrebbero a costituire una limitazione del materiale dell'arte ed un isolamento dei sensi. Infatti, decoratività senza valore espressivo diventerebbe vuoto abbellimento; dall'altra parte gli ornamenti non dovrebbero nemmeno essere utilizzati per camuffare mancanze strutturali. Concludendo, si può dire che "ciò che è forma in un contesto è materia in un altro e viceversa"¹⁸⁴, rilevando una completa compenetrazione tra elemento decorativo ed espressivo: il colore ad esempio, come afferma il filosofo pragmatista, in alcuni casi è usato in senso espressivo, altre volte esalta la decoratività.

4.2 LA FUNZIONE SOCIALE E MORALE DELL'ARTE

Collegandosi alla funzione comunicativa già ampiamente trattata nel paragrafo precedente, si può rilevare come ne consegua direttamente che l'arte abbia anche una funzione sociale, in quanto pratica condivisa dal gruppo sociale. Assurgendo il prodotto artistico a strumento comunicativo, l'esperienza estetica che ne deriva diventa "esperienza dell'unità del vivente in cui creazione e fruizione, (...) sono momenti di un unico processo"¹⁸⁵ e la qualità artistica di tale esperienza, come visto anche nel Capitolo 1¹⁸⁶, è marchio estetico della sua unitarietà.

Iermano riprende direttamente la frase deweyana "l'arte è materiale umano"¹⁸⁷, parlando però di partecipazione umana, con l'intento di mettere in risalto la componente storica e

¹⁸³ J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, cit., p. 138.

¹⁸⁴ *Ivi*: p. 139.

¹⁸⁵ O. IERMANO, *La lezione dell'arte. Una letteratura pedagogica di 'Arte come esperienza' di John Dewey*, cit., p. 5.

¹⁸⁶ Cfr. 1.5.

¹⁸⁷ J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, cit., p. 31.

compartecipativa dell'arte. L'arte infatti, costituisce un patrimonio per l'umanità, che supera confini spaziali e temporali, consegnandosi a civiltà, popoli e generazioni diverse e legando addirittura i vivi e i morti in una società comune: "ecco allora che essa imprime sulla società il suo modello di formazione, convocando le coscienze a misurarsi con la frattura tra vita reale e ideale e a ricostruire a partire da questa consapevolezza la comunità umana"¹⁸⁸. Essa è inoltre il prodotto di una collaborazione di saperi umani, di un "fare insieme" proprio degli uomini inseriti in una società. Anche nell'aspetto costitutivo dell'arte si impone la funzione sociale: "la socializzazione del produrre (...) richiede il pieno utilizzo del ragionamento ed è collegata sempre con la co-costruzione di un patrimonio immaginativo essenziale al progresso"¹⁸⁹.

La lezione dell'arte è da inserire dunque tra le pratiche educative principali, e qui si ricordi la preminenza dell'educazione per il filosofo pragmatista, per il quale le esperienze educative vere e proprie consentono di dare una valutazione quantitativa e qualitativa rispetto allo stato di salute di una comunità. Ciò si ha nel momento in cui si evitano, per gli educandi, esperienze diseducative, che andrebbero ad impedire lo sviluppo e la crescita individuali e sociali¹⁹⁰. Come già visto in precedenza, il compito degli educatori è selezionare quel materiale educativo tale da permettere ai discenti di esprimere il loro massimo potenziale nell'evoluzione del pensiero e nell'apprendimento di abiti comportamentali di indagine: questo poi si riflette a livello educativo nell'intera società.

L'arte come "organo supremo dell'istruzione"¹⁹¹ e veicolo di elevazione morale, si serve in particolare della componente immaginativa per strutturare la qualità morale di una comunità. L'immaginazione guarda alla dimensione morale non solo all'interno di relazioni personali dirette, dove immaginarsi nelle vesti di un altro ci consente di comprenderlo meglio, ma anche a livello più ampio, in quanto "i fattori ideali delle prospettive morali e della lealtà umana sono sempre immaginativi"¹⁹². Iermano spiega come l'arte, a differenza dei sistemi morali tradizionali che hanno cura di legittimare lo *status quo*, mantiene quelle istanze trasformative che ci fanno cogliere la separazione tra reale e ideale e, di conseguenza, ammettono lo sviluppo della società, in virtù dello stile adattivo che essa impiega. Ogni arte, nella misura in cui

¹⁸⁸ O. IERMANO, *La lezione dell'arte. Una letteratura pedagogica di 'Arte come esperienza' di John Dewey*, cit., p. 6.

¹⁸⁹ *Ibidem*.

¹⁹⁰ Cfr. quanto detto nel capitolo 3.

¹⁹¹ J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, cit., p. 327.

¹⁹² *Ivi*: p. 328.

interagisce col quotidiano, lo modifica e lo riconfigura. A questo proposito si può dire che “la funzione morale dell'arte non è pensabile se non nell'elaborazione collettiva, cioè nella sua dimensione culturale che ne è l'ambiente di sviluppo”¹⁹³. Da ciò emerge anche che la dimensione educativa, connessa intimamente a quella morale, non si coglie individualmente dal rapporto diretto con l'opera, ma a livello comunitario, attraverso la partecipazione collettiva e l'immaginazione.

4.3 LA CRITICA ALLA CONCEZIONE TRADIZIONALE DI MUSEO

Richiamando quanto detto riguardo la concezione tradizionale dell'arte¹⁹⁴ e ponendo come punto di partenza la difesa deweyana della continuità tra esperienza ordinaria ed esperienza estetica, l'intento della mia trattazione in questo paragrafo è quello di spiegare la posizione del filosofo americano nei riguardi dell'istituzione museale. Innanzitutto, Dewey osserva la collocazione dell'arte, “confinata in un regno separato in cui viene meno la sua connessione con i materiali e gli scopi di ogni altra forma di sforzo, di impresa e di successo dell'uomo”¹⁹⁵; criticando quindi la separazione tra le opere d'arte bella e le cose della vita quotidiana, si impone di ricostruire i fattori che hanno portato a questa concezione isolazionistica dell'arte.

L'arte bella è stata collocata su di un lontano piedistallo da forze esterne all'arte stessa, le quali hanno agito, con i medesimi risultati, anche nei riguardi della dimensione religiosa. L'arte bella, infatti, appare separata dalla vita comune e di comunità, in quanto investita di “un'aura di soggezione mista a irrealtà”¹⁹⁶ che caratterizza tutto ciò che è spirituale e ideale e che si oppone alla materialità, da considerare in senso spregiativo. Eppure, non bisogna stare a pensare troppo, come non è necessario andare troppo indietro nei secoli, per vedere come i popoli un tempo consideravano naturale la mescolanza tra il quotidiano e l'estetico. A questo proposito, Dewey riporta numerosi esempi in *Art as experience*: incisioni sul corpo, come abiti e ornamenti vistosi e preziosi, andavano a segnalare l'appartenenza a un particolare gruppo sociale; utensili e suppellettili, una volta impiegati nelle faccende quotidiane, ora sono contenuti nei nostri

¹⁹³ O. IERMANO, *La lezione dell'arte. Una letteratura pedagogica di 'Arte come esperienza' di John Dewey*, cit., p. 7.

¹⁹⁴ Cfr. 4.1.

¹⁹⁵ J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, cit., p. 31.

¹⁹⁶ *Ivi*: p. 34.

musei di belle arti; riti e celebrazioni religiose hanno dato origine alle arti performative della danza e del teatro; persino nelle caverne le pitture parietali hanno influenzato il nostro modo di concepire la decorazione delle abitazioni, anche attraverso richiami ad esperienze della vita passata (si potrebbe qui trovare un'analogia tra le pitture preistoriche, che raffiguravano momenti di caccia e di vita quotidiana, e il nostro uso di appendere alle pareti delle nostre case, ancora oggi, fotografie che ci riportano a momenti, luoghi o persone a noi cari). In tutti questi casi appena citati però, le arti non erano in nessun modo legate a luoghi istituzionali come musei, gallerie o teatri: erano parte integrante della vita stessa della società. La pittura e la scultura erano fuse con l'architettura, a sua volta unita allo scopo sociale dei vari edifici e luoghi di incontro della comunità; allo stesso modo musica, canto e danza erano impiegate nei riti e nelle cerimonie, come le competizioni sportive o teatrali rafforzavano l'orgoglio dei popoli e richiamavano le antiche storie, tra mitiche fondazioni e gesta eroiche. Pertanto la dottrina greca, nella sua riflessione sull'arte come atto di imitazione della natura¹⁹⁷, non dimentica mai il legame delle pratiche artistiche con la vita quotidiana: qui l'arte non è riproduzione fedele degli oggetti, non è mera copia, ma riflesso di "emozioni e (...) idee associate alle istituzioni principali della vita sociale"¹⁹⁸.

Questa concezione, si può ben notare, non lascia spazio all'idea di "art for art's sake" che compare solo in epoca moderna, come si è visto nel Capitolo 1. Lo stesso Thomas Alexander¹⁹⁹ riporta la posizione deweyana, ribadendo come l'ideale dell'arte per l'arte possa esistere solo qualora l'arte assuma un ruolo diretto e vitale nella vita di una comunità organizzata. Al contrario, una società disorganizzata e incapace di autopercepirsi come un progetto estetico, è manifestata dai valori estetici moderni, criticati dal filosofo e incarnati nelle strutture museali. Inoltre l'arte stessa, per il commentatore di *Art as experience*, non può avere origine dal desiderio di apparire in un museo, ma quando le potenzialità dell'esperienza vengono espresse intenzionalmente e compiutamente: solo così gli esseri umani possono abitare nel mondo e appropriarsi dei suoi significati.

Dewey evidenzia poi la presenza di alcune cause storiche, per le quali i prodotti dell'arte sono relegati unicamente in musei e gallerie, senza presentare integrazione alcuna con luoghi e

¹⁹⁷ Cfr. 2.1.

¹⁹⁸ J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, cit., p. 35.

¹⁹⁹ Cfr. per approfondimenti: T. M. ALEXANDER, *John Dewey's Theory of Art, Experience and Nature. The Horizons of Feeling*, State University of New York Press, Albany, 1987.

momenti sociali. Ricostruendo la storia della formazione degli spazi espositivi istituzionali, il pensatore statunitense nota come essi siano stati costruiti, nella maggior parte delle volte, con un intento celebrativo alla nascita del nazionalismo e dell'imperialismo degli stati europei: ecco che ogni capitale europea comincia a costruire, dalla fine del Settecento in poi, musei di pittura, scultura, arti applicate, ecc... per richiamare alle glorie del passato e lodare i successi presenti, come quelli che vedono i paesi colonizzatori depredare numerose opere d'arte ai paesi colonizzati (ad esempio il famoso caso di Napoleone Bonaparte, il cui bottino è in parte conservato ancora nei musei parigini).

In epoca più recente, anche il capitalismo ha influito pesantemente sulla netta separazione tra oggetti d'arte, contenuti negli spazi espositivi, e gli oggetti comuni della vita quotidiana. Dewey ne fa anche un discorso di appartenenza sociale e di esaltazione della propria classe: i collezionisti, infatti, sono classicamente i capitalisti, i cosiddetti nuovi ricchi, che, come facevano un tempo i reali, accumulano nelle loro dimore dipinti, statue e ogni sorta di opera d'arte, per legittimare la loro posizione economica e di potere nel mondo. Ma più in generale, "non solo individui, ma anche comunità e nazioni mettono in evidenza il loro buon gusto culturale costruendo teatri d'opera, gallerie e musei"²⁰⁰; dunque si dimostra a livello pubblico, ai propri cittadini, ma anche agli altri paesi concorrenti nel campo economico, che si è disposti ad investire nella promozione dell'arte e che perciò si viene a configurare, in un determinato paese, uno status culturale superiore. Pertanto si può dire che i prodotti artistici e delle industrie culturali testimoniano anche la crescita del cosmopolitismo economico.

Diretta conseguenza del cosmopolitismo, che ha agito facilitando la mobilità di oggetti, attività e persone, è stata inoltre la perdita del legame naturale "tra opere d'arte e il genius loci di cui erano un tempo l'espressione"²⁰¹: gli oggetti d'arte ora sono solo esemplari di arte bella e non possiedono più connessioni con il gruppo sociale che li aveva originati; in aggiunta essi sono sempre più spesso prodotti al fine di essere venduti sul mercato, perdendo così anche il legame sociale che intrattenevano con una specifica comunità, per la quale avevano significati precisi e caratterizzanti.

²⁰⁰ J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, cit., p. 36.

²⁰¹ *Ibidem*.

Gli artisti stessi sono stati investiti da tutti questi cambiamenti: la maestria tecnica che li contraddistingueva è stata sbalzata da una produzione sempre più meccanizzata, che va a cozzare col lavoro artistico, solitamente ben lontano dalle produzioni di massa. Essi sono ormai staccati dalla società che commissionava e apprezzava le loro opere, non sono più integrati con la comunità, di cui spesso erano i portavoce; si parla in questo caso di individualismo. Ecco che gli artisti si isolano, concentrandosi solo sulla propria opera, che diventa espressione di sé e “spesso si sentono costretti a enfatizzare la loro separatezza fino a diventare eccentrici. Di conseguenza i prodotti artistici assumono in misura ancora maggiore l'aspetto di qualcosa di indipendente ed esoterico”²⁰².

Tutti questi fattori appena citati hanno portato dunque all'idea di un netto distacco tra esperienza estetica ed esperienza normale, esaltando unicamente il carattere contemplativo dell'estetico e giungendo di fatto ad una confusione dei valori, per cui il piacere e il godimento, che derivano dal collezionare, dall'esibire, dal possedere un'opera d'arte, diventano valori estetici. E poiché tali forze e convinzioni, fortemente radicate nelle istituzioni e nelle consuetudini di vita, operano in maniera inconscia, la loro efficacia è aumentata. Si noti che l'influenza di queste condizioni non è circoscritta alla teoria, ma agisce anche sulla vita pratica, impedendo di fare esperienza di percezioni estetiche, per Dewey “ingredienti necessari della felicità”²⁰³.

Ecco allora che il pensatore americano propone una nuova modalità di approccio: prendere il via dall'esperienza comune e andare a rintracciare nell'arte bella la sua connessione con le qualità dell'esperienza ordinaria, qualità estetiche che ci consentono di “scoprire come l'opera d'arte sviluppi e accentui ciò che è tipicamente valido nelle cose di cui godiamo ogni giorno”²⁰⁴. L'ovvio presupposto è chiaramente quello di abolire la compartimentazione tra quotidiano ed estetico e l'assurda spiritualizzazione dell'arte, cosa che non comporta però la sua svalutazione.

²⁰² *Ivi*: p. 37.

²⁰³ *Ibidem*.

²⁰⁴ *Ivi*: p. 38.

4.4 L'ISTITUZIONE MUSEALE SECONDO JOHN DEWEY

Partendo così da una concezione tipicamente negativa, che vede l'istituzione museale ancorato a una visione profondamente erronea e distorsiva dell'esperienza estetica, derivante ancora una volta dalla separazione dell'arte dai processi naturali della vita e dal suo isolamento e contemplazione puramente passiva, in altre parole, partendo da una "concezione dell'arte come oggetto del museo"²⁰⁵, Dewey approda, nella fase tarda della sua opera, a considerazioni positive circa le istituzioni museali e il loro ruolo educativo. Si consideri che, come riporta anche Alexander²⁰⁶, Dewey non sosteneva che i musei fossero nocivi e negativi di per sé: ne riconosceva innanzitutto il ruolo di tutela nei confronti delle opere d'arte e di loro protezione dal pericolo di distruzione o di danneggiamento, dovuto a cause naturali o artificiali. Conveniva inoltre riguardo la funzione pubblica di tali istituzioni, che avevano il merito di rendere accessibili le opere d'arte al grande pubblico, a differenza di quanto accadeva nel passato, in cui gli oggetti artistici potevano essere ammirati soltanto dagli aristocratici, dal momento che li possedevano.

In un articolo del 1937, *The Educational Function of a Museum of Decorative Arts*, il filosofo statunitense descrive ciò che egli interpreta come un cambio sociale nella concezione della natura dell'esperienza estetica²⁰⁷: nota infatti come si stia abbandonando pian piano l'ideale dell'arte legata esclusivamente agli spazi espositivi istituzionali o alle collezioni private di persone benestanti, riconoscendone i tentativi di associarsi alla vita quotidiana; così facendo si è in grado di abbattere il muro che separa l'arte bella dalle arti applicate o industriali²⁰⁸. In questa sede ravvisa anche il ruolo sociale del museo e la sua importanza educativa nella formazione dei cittadini presenti e futuri, degli adulti, così come dei bambini; infatti, solo se predisposto al fine educativo, l'istituzione museale ha il potere di trasformare la società: se così non fosse, continuerebbe ad essere "il carcere dell'arte"²⁰⁹.

²⁰⁵J. DEWEY (1934/2008) in F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Educar a través de la experiencia estética. El museo según John Dewey*, in *Diálogos Pedagógicos*, Año XVII, n. 34, Ottobre 2019-Marzo 2020, pp. 158.

²⁰⁶ Cfr. T. M. ALEXANDER, *John Dewey's Theory of Art, Experience and Nature. The Horizons of Feeling*, State University of New York Press, Albany, 1987 in F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Educar a través de la experiencia estética. El museo según John Dewey*, cit., p. 162.

²⁰⁷ Cfr. F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Educar a través de la experiencia estética. El museo según John Dewey*, cit., p. 159.

²⁰⁸ *Ibidem*.

²⁰⁹ *Ivi*: p. 161.

In senso trasformativo il compito primario riservato all'educazione in ambito museale è quello di tramutare il fruitore passivo in fruitore attivo. Già Dewey aveva rimarcato il fatto che l'arte richiedesse sempre un'azione: quella del fare, nel caso dell'artista/creatore, e quella dell'elaborare, nel caso dello spettatore. Entrambi i tipi di azioni sono attività comparabili, perché chi contempla non deve assumere le vesti del fruitore passivo, deve essere ricettivo, deve, in altre parole, creare la sua propria esperienza; in questo modo il suo operato può essere accostato a quello dell'artista, che "ha selezionato, semplificato, chiarito, ridotto e condensato secondo il proprio interesse. Chi osserva deve passare attraverso queste operazioni secondo il proprio punto di vista e il proprio interesse"²¹⁰. Avviene quindi un atto di nuova creazione e il fruitore percepisce l'oggetto come un'opera d'arte, come visto in precedenza.

Compaiono quindi due sfaccettature interpretative della posizione deweyana nei confronti del museo: una critica e una costruttiva, più tarda, che vede ammorbidirsi le convinzioni del pensatore. Si mostrerà nel prossimo capitolo come prenderanno forma all'interno della Fondazione Barnes le teorizzazioni del filosofo pragmatista in materia di educazione ed estetica²¹¹.

4.4.1 IL PENSIERO DEWEYANO TRA FEDERAL ART PROJECT E BLACK MOUNTAIN COLLEGE

Vorrei a questo punto richiamare un po' di storia americana dei primi decenni del Novecento, per poter comprendere l'uso che fu storicamente fatto in ambito museale ed educativo del pensiero di John Dewey. È noto che successivamente alla Prima Guerra Mondiale gli Stati Uniti furono protagonisti di una straordinaria crescita economica, che trasformò il paese da una società produttrice a una società consumatrice²¹². Il boom finanziario e la grande prosperità economica causarono un consumismo sfrenato, che si riversò su altri fronti economici e sociali. Mentre da un lato era aumentata enormemente la popolazione, dall'altro i salari degli americani erano rimasti pressoché inalterati, pertanto la capacità d'acquisto dei cittadini statunitensi non si trovava in linea con quanto veniva prodotto dal mercato: le

²¹⁰ J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, cit., p. 77.

²¹¹ Cfr. 5.3.

²¹² Cfr. V. GRIEVE, *The Federal Art Project and the Creation of Middlebrow Culture*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago, 2009, p. 12.

industrie si ritrovarono con grandissime quantità di merce invenduta, allo stesso modo anche i contadini non riuscivano a vendere tutti i prodotti della terra che veniva da loro coltivata. Questa situazione creò una saturazione del mercato e a catena fallirono numerose banche e imprese, fino ad arrivare al crollo della borsa di Wall Street il 29 ottobre 1929, che portò irrimediabilmente al periodo che ancora oggi conosciamo come Grande Depressione (1935-1943). La crisi del '29 irruppe anche fuori dai confini statunitensi e andò a colpire anche i paesi europei e, più in generale, si ebbero ripercussioni economiche e politiche in tutto il mondo. Ovviamente tutto ciò si tramutò anche in malessere sociale e andò a colpire anche la sfera culturale ed artistica dei paesi, Stati Uniti tra tutti.

Il presidente Roosevelt, eletto nel 1932, si trovò così a dover sanare una situazione disastrosa, ereditata dal governo precedente: elaborò, assieme ad un gruppo di esperti, un piano di risanamento finanziario e politico, ma anche sociale e culturale, chiamato New Deal. Roosevelt e il suo entourage, per risollevare le sorti economiche statunitensi, si ispirarono alle idee di John Maynard Keynes²¹³, che promuovevano un massiccio intervento statale nell'economia, attraverso l'introduzione di correttivi strutturali sia nel sistema finanziario che in quello economico, ma anche attraverso opere pubbliche e di assistenza per risolvere i gravi problemi sociali che affliggevano il paese, come quello della disoccupazione²¹⁴.

In campo culturale il governo rooseveltiano sostenne fortemente l'arte e l'educazione artistica, attraverso politiche che favorirono anche una certa democratizzazione delle arti, sia visive, che performative, e di conseguenza la creazione di una cultura di massa popolare. Nell'ambito della Works Progress Administration, istituzione che si occupava di interventi in materia sociale e culturale, venne elaborato e introdotto il Federal Art Project (FAP), un programma per lo sviluppo e il sostegno delle attività artistiche e culturali. L'obiettivo era quello di ridurre l'impatto della crisi sugli artisti americani, ma anche quello di aiutare i cittadini più bisognosi ed emarginati a reinserirsi nelle comunità. La direzione del progetto venne affidata a Edgar Holger Cahill, che si mantenne a capo del FAP per otto anni e che basava il programma su idee di ispirazione deweyana: la volontà del FAP era quella di creare opportunità lavorative per gli artisti disoccupati, produrre opere d'arte che abbellissero gli

²¹³ J. M. Keynes fu un economista britannico vissuto a cavallo tra Ottocento e Novecento, figlio di un famoso professore di logica ed economia politica all'Università di Cambridge.

²¹⁴ Per approfondimenti, cfr. V. GRIEVE, *The Federal Art Project and the Creation of Middlebrow Culture*, 2009, e F. VILLARI, *Democrazia e capitalismo: il New Deal*, Casa del libro editrice, Reggio Calabria, 1983.

edifici pubblici di aggregazione sociale ed educare la popolazione statunitense all'arte, rendendola accessibile a tutti i cittadini americani e più vicina all'esperienza quotidiana. Anche Cahill condivideva l'idea di Dewey riguardo la necessità di un rinnovamento del ruolo delle istituzioni museali, che sarebbero dovute diventare luoghi di educazione e apprendimento, spogliati di quell'aura di sacralità, di matrice soprattutto europea, che li contraddistingueva²¹⁵. Il perno attorno al quale ruotava l'intero progetto era l'obiettivo di avvicinare l'arte all'uomo comune²¹⁶: a questo proposito ecco che vennero organizzate diverse attività didattiche, nelle scuole ma non solo, e sponsorizzate mostre d'arte, come la *New Horizons in American Art* nel Museo di Arte Moderna a New York.

Sulla scia di questi interventi, vennero sviluppati altri due progetti: l'Index of American Design, che puntava a recuperare e riprodurre i migliori pezzi dell'artigianato americano storico e contemporaneo, e il programma dei Community Art Centers, che ambiva a creare luoghi adibiti alla formazione culturale ed artistica dei cittadini, all'organizzazione di mostre e di laboratori artistici. Anche in questo caso è palese il legame con il pensiero deweyano in merito all'arte, che veniva, attraverso questi primi tentativi ed interventi, de-sacralizzata e restituita al suo naturale legame coi processi della vita, una volta tolta dai luoghi espositivi istituzionali. Inoltre si cercava di smantellare quella separazione tra arte bella e artigianato o arti applicate, che tanto era stata criticata da Dewey. La stessa Victoria Grieve sostiene che tra questi progetti in particolare l'Index of American Design contribuì alla costruzione di un'identità nazionale americana che di fatto non esisteva, essendo la cultura statunitense di recente formazione²¹⁷. Attraverso i Community Art Centers invece, con l'insegnamento della storia dell'arte europea ed americana, si favorì la creazione di una coscienza nazionale artistica, differenziata da quella europea, e l'apprezzamento delle opere d'arte anche da parte della popolazione di fascia economicamente e culturalmente più bassa. Questi centri divennero anche spazi di aggregazione sociale, di compartecipazione e di azione condivisa,

²¹⁵ Cahill fu ispirato anche dal pensiero di John Cotton Dana, direttore del Newark Museum nel New Jersey e pioniere del movimento "new museum", il quale vedeva i musei americani troppo influenzati dagli ideali europei, che consideravano gli spazi museali come luoghi sacri, adibiti alla contemplazione passiva delle opere. Grazie a Dana, il Newark Museum fu protagonista di una serie di interventi e cambiamenti nelle pratiche museali, che lo fecero diventare un modello anche per gli altri musei americani.

²¹⁶ Cfr. V. GRIEVE, *The Federal Art Project and the Creation of Middlebrow Culture*, 2009, cit., p. 5.

²¹⁷ Cfr. V. GRIEVE, *The Federal Art Project and the Creation of Middlebrow Culture*, 2009, cit., p. 43, 110-111.

riprendendo anche l'idea deweyana di comunicazione e di arte come un fare comune di cui si è parlato all'inizio del capitolo²¹⁸.

Si dovette infine concludere il programma del Federal Art Project nel giugno del 1943, quando sopraggiunse l'esigenza di concentrare tutte le risorse economiche sulle emergenze della guerra.

Il pensiero deweyano fu anche ispiratore dei progetti educativi del Black Mountain College, che sorse tra i monti del North Carolina nel 1933, fondato da John Andrew Rice e da altri docenti provenienti dal Rollins College, che si staccarono da quest'ultimo a causa di divergenze sul genere di educazione da impartire ai propri studenti²¹⁹. L'apprendimento, basato sui principi dell'educazione progressiva, inseriva l'arte tra le principali discipline di insegnamento, e non prevedeva esami, voti, o corsi obbligatori, come viene annunciato dallo stesso John Andrew Rice al momento dell'apertura della scuola²²⁰. Si tratta di un'innovazione educativa abbastanza radicale, poiché le arti vennero poste al centro del progetto educativo del Black Mountain College, considerate parte integrante della vita della scuola, al pari di quelle materie che solitamente occupano un posto di favore nel curriculum educativo.²²¹ Altro punto focale era il contesto esperienziale e democratico che caratterizzò questo College, che non aveva assolutamente la pretesa di essere una scuola d'arte²²², ma che al contrario offriva corsi di biologia, psicologia, fisica, matematica, latino, storia ecc.. L'arte, in questo senso, non rivestiva il suo ruolo centrale in virtù del proprio valore intrinseco, cioè non ci si rifaceva all'ideale di art for art's sake, si guardava piuttosto alla sua dimensione strumentale, come mezzo educativo. Risulta così evidente che gli intenti educativi portati avanti dal Black Mountain College seguivano il pensiero e l'approccio deweyani in materia di educazione, di democrazia e di arte. Si noti che lo stesso John Dewey lodò il College come esempio di democrazia in azione²²³, poiché l'impostazione e la struttura di questa scuola non prevedevano gerarchie o differenze di status, né tra insegnanti e studenti, né tra le diverse discipline accademiche, soprattutto tra le arti e le scienze. L'appello nei riguardi di

²¹⁸ Cfr. 4.1.

²¹⁹ Per approfondimenti cfr. L. Russo (a cura di), *Esperienza estetica. A partire da John Dewey*, Aesthetica Preprint Supplementa, Centro Internazionale Studi di Estetica, Palermo, 2007, p. 51.

²²⁰ Cfr. J. A. RICE, *"Preliminary Announcement of Black Mountain College"*, Western Regional Archives.

²²¹ Cfr. J. A. RICE, *"Black Mountain College: A Foreword"* dal First Course Catalogue, 1933, Western Regional Archives.

²²² Cfr. J. A. RICE, *"Organization and Procedure Black Mountain College"*, Western Regional Archives.

²²³ Cfr. *Letter from John Dewey to Theodore Dreier*, 18 luglio 1940, Western Regional Archives.

un'educazione più democratica stava a significare dunque anche un apprendimento basato su una varietà di forme esperienziali e sull'affermazione del valore educativo delle arti.

Tra le fila degli studenti usciti dal Black Mountain College si possono annoverare molti celebri artisti americani, tra cui John Cage, Merce Cunningham, Robert Rauschenberg, Willem de Kooning, John Chamberlain ed altri.

4.5 L'EDUCAZIONE E IL RUOLO DELLE ISTITUZIONI MUSEALI OGGI

Com'è risaputo, estetica, educazione e democrazia sono temi che si intrecciano continuamente nell'opera deweyana, da cui ci si può muovere per una riconsiderazione del ruolo delle arti e delle istituzioni museali nelle società contemporanee. Già nel capitolo dedicato all'istruzione²²⁴, si era sottolineato come Dewey fosse uno dei primi a portare alla ribalta un problema educativo contemporaneo molto sentito, ovvero una pedagogia che tende all'iperspecializzazione²²⁵, dove l'esperienza estetica rimane al margine degli interessi educativi.

La pedagoga Patricia Goldblatt, ispirandosi direttamente al pensatore americano, pone in luce come l'arte nell'educazione sia in grado di stimolare una riflessione seria e un dialogo responsabile, essenziale per la trasformazione dei singoli e della società²²⁶.

Sulla stessa onda della Goldblatt, si colloca anche la riflessione di Martha C. Nussbaum, già citata²²⁷, che in *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities* mette in guardia sui pericoli causati dal progressivo disinteresse nei programmi scolastici di tutto il mondo nei riguardi delle discipline artistiche e umanistiche in generale, a favore dell'apprendimento delle discipline scientifiche. La filosofa statunitense sostiene che questo tipo di educazione è imprescindibile per sviluppare delle capacità utili a mantenere e potenziare i sistemi democratici: tra tutte, l'immaginazione e l'empatia, come già visto in precedenza, sono essenziali per fare dell'insegnamento un processo vitale e del museo un luogo dove queste

²²⁴ Cfr. 3.3.

²²⁵ Cfr. F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Educar a través de la experiencia estética. El museo según John Dewey*, cit., p. 169.

²²⁶ Per approfondimenti relativi all'opera di Goldblatt, si veda P. GOLDBLATT, *How John Dewey's Theories Underpin Art and Art Education. Education and Culture*, 22(1), 2006, pp. 17-34.

²²⁷ Cfr. 3.3, si veda M. C. NUSSBAUM, *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Kats, Buenos Aires, 2010.

capacità possono maturare ed espandersi. Inoltre, come sostiene George E. Hein, i musei sono istituzioni educative che si specializzano in un tipo di apprendimento che avviene attraverso gli oggetti, piuttosto che attraverso il linguaggio parlato²²⁸, tratto tipico dell'educazione progressiva sostenuta da Dewey. Gli oggetti contenuti negli spazi espositivi come musei, gallerie, pinacoteche, ecc... possono infatti essere riconosciuti dai visitatori come parte della loro esperienza quotidiana, al posto dei simboli astratti utilizzati nei contesti educativi formali. Ecco che il museo, come teorizzato dallo stesso pensatore americano, può assumere un importante ruolo pedagogico, posto a metà strada tra il carattere remoto e astratto dell'educazione formale e il carattere concreto, ma difficilmente trasmissibile, dell'apprendimento informale.

Emerge allora quello che Fabio Campeotto e Claudio Marcelo Viale chiamano il "dilemma dell'educazione"²²⁹: nelle società meno sviluppate economicamente e culturalmente, l'educazione informale appare limitata, ma dotata di senso profondo; al contrario, nelle comunità più avanzate, l'istruzione formalizzata può arrivare ad essere ampia e diversificata, tuttavia presenta il rischio di perdere l'essenza stessa e di essere concepita come inutile al progresso e allo sviluppo del sistema sociale.

L'istituzione museale è qui chiamata a risolvere questo dilemma, operando una sintesi di intenti e diventando un'istituzione morale, oltre che educativa. I musei pertanto, possono diventare luoghi centrali per l'educazione estetica, in grado di dotare l'apprendimento sistematico e formale di un fine, quello educativo, e di un senso, quello democratico, che accumuna tutta la cittadinanza. In aggiunta, l'insegnamento che prende le mosse dall'osservazione degli oggetti nei musei, può creare uno spazio pedagogico dove immaginazione ed empatia si affermano.

In conclusione, anche nel contesto di crisi educativa nelle società contemporanee, i contesti museali possono diventare strumenti indispensabili per sopperire alle mancanze dell'educazione istituzionale in termini di spazio dato alle arti e alle competenze umanistiche, superando così il dilemma menzionato da Campeotto e Viale.

²²⁸ Cfr. F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Educar a través de la experiencia estética. El museo según John Dewey*, cit., p. 171.

²²⁹ F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Educar a través de la experiencia estética. El museo según John Dewey*, cit., p. 172.

Capitolo 5

JOHN DEWEY E ALBERT BARNES: UN'AMICIZIA FECONDA

5.1 LA FIGURA DI ALBERT C. BARNES E L'AMICIZIA CON JOHN DEWEY

Chimico, imprenditore farmaceutico, collezionista d'arte, e soprattutto educatore, Albert Coombs Barnes costituì per Dewey, filosofo e intellettuale di nota fama, una delle figure di maggior influenza nel suo pensiero estetico e pedagogico, oltre che amico stretto e fidato per più di trent'anni. Egli creò la Barnes Foundation di Philadelphia, istituzione che vide come direttore lo stesso John Dewey, il quale si impegnò nella guida dei progetti educativi dal 1922 al 1926.

I due condivisero idee, interessi e progetti, oltre ad intrattenere un'intensa corrispondenza e compiere assieme numerosi viaggi, di natura professionale, ma anche per piacere personale. L'intreccio delle loro vite è documentato largamente dall'intenso scambio di lettere, fonti imprescindibili per comprendere il carattere del loro rapporto e le influenze reciproche che emergono dalle loro opere.

Filosofi e commentatori²³⁰ hanno scritto numerose pagine riguardo alla relazione di amicizia tra il filosofo e il collezionista. Solitamente Dewey è presentato come un tipo gentile, paziente, che raramente esprimeva un giudizio personale sopra le cose; in sintesi appariva come il tipico accademico dall'atteggiamento umile, nonostante il suo valore intellettuale fosse riconosciuto

²³⁰ Cfr. S. HOOK, *Some Memories of John Dewey*, *Commentary* 14, n. 3, 1952; A. RYAN, *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*, New York: W. W. Norton, Co., 1995; D. GRANGER, *A 'Scientific Aesthetic Method': John Dewey, Albert Barnes and the Question of Aesthetic Formalism*; M. BAHR, *Transferring Values: Albert C. Barnes, Work and Work of Art*, Unpublished PhD Diss., University of Texas; T. M. ALEXANDER, *John Dewey's Theory of Art, Experience and Nature. The Horizons of Feeling*, State University of New York Press, Albany, 1987; G. E. HEIN, *John Dewey and Albert C. Barnes: a Deep and Mutually Rewarding Friendship*, in *Dewey Studies*, vol. 1, n. 1, 2017.

a livello internazionale. Dall'altra parte Barnes è descritto come una personalità forte, dal temperamento focoso, irascibile, esplosivo e talvolta rozzo nell'espressione delle sue convinzioni; si ricordi che rappresentava il classico *self-made man*, abituato a difendere i suoi principi e a contare sulle proprie forze. Questi ritratti stereotipati, che probabilmente riflettono i tratti caratteriali principali dei due, nascondono però la ricchezza e l'intensità del loro rapporto. Alcuni²³¹ scrissero addirittura in maniera piuttosto contraddittoria, raccontando in termini fortemente negativi il dispiegarsi della relazione tra il filosofo e il mecenate²³².

Tra tutti emerge il racconto di Sidney Hook, che nel suo *Commentary* descrive la bontà genuina di Dewey, ma anche la sua scarsa avvedutezza nel scegliere le amicizie, come quella con Albert Barnes; infatti il rapporto di amicizia, secondo l'intellettuale loro contemporaneo, è caratterizzato da indulgenza e tolleranza da parte di Dewey nei confronti dell'imprenditore farmaceutico²³³. Alan Ryan, nella sua ricostruzione, si riferisce invece al gusto del filosofo per le compagnie eccentriche e strane e alla sua apparente ingenuità nei rapporti, che lo portò tra le altre cose a legarsi col collezionista di Philadelphia²³⁴. Anche David Granger parla di "alleanza disdicevole"²³⁵ tra i due, ammette però che l'amicizia con Barnes costituisse per Dewey una delle poche relazioni che gli apportarono un continuo rinnovamento personale e professionale.

²³¹ In particolare Sydney Hook, Alan Ryan, David Granger, Megan Bahr.

²³² Un'altra relazione di amicizia descritta in termini contraddittori è quella tra il filosofo e Frederick Matthias Alexander, figura di estrema importanza per Dewey, conosciuto nell'ambito di attività politiche a sostegno delle cause progressiste, a cui il pensatore spesso partecipava. L'attore australiano, divenne famoso soprattutto per il merito di aver elaborato il cosiddetto metodo Alexander, che prevedeva un attento controllo della respirazione e della postura, a supporto della sua attività di attore, e di aver insegnato alle persone il valore della connessione tra mente e corpo. Dewey fu un suo discepolo, prese parte alle sue lezioni e invitò anche membri della sua famiglia e cari amici, tra i quali appunto Albert Barnes, a parteciparvi. Il pensatore pragmatista riconobbe nel metodo proposto da Alexander un esempio che si avvicinava molto al suo ideale educativo progressista: oltre a sperimentare i benefici fisici derivanti dalle lezioni di Alexander, trovò in esse una prova empirica del superamento della classica divisione tra corpo e mente, uno dei principali dualismi ai quali il pensiero deweyano si opponeva. La stima tra i due è testimoniata anche dal fatto che Dewey scrisse le introduzioni alle opere dell'attore australiano. Jo Ann Boydston, per molti anni direttrice del Center for Dewey's Studies, fa notare come anche in questo caso, come del resto in quello dell'amicizia con Barnes, i commentatori facessero apparire il rapporto come negativo e monodirezionale; in realtà, se è vero che il filosofo americano fosse gentile, benevolo e incoraggiante, è vero anche che egli non permetteva di essere ingannato. Per questa ricostruzione cfr. G. E. Hein, *John Dewey and Albert C. Barnes: a Deep and Mutually Rewarding Friendship*, cit., pp.51-52.

²³³ Cfr. la ricostruzione fatta in G. E. HEIN, *John Dewey and Albert C. Barnes: a Deep and Mutually Rewarding Friendship*, in *Dewey Studies*, vol. 1, n. 1, 2017, pp. 44-78. Per approfondimenti, si rimanda a S. HOOK, *Some Memories of John Dewey, Commentary* 14, n. 3, 1952.

²³⁴ Per approfondimenti, si veda A. RYAN, *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*, New York: W. W. Norton, Co., 1995.

²³⁵ Per approfondimenti, si veda D. GRANGER, *A 'Scientific Aesthetic Method': John Dewey, Albert Barnes and the Question of Aesthetic Formalism* in D. C. A. CUNNINGHAM, et al., *Dewey, Women, and Weirdoes: or, the Potential Rewards for Scholar Who Dialogue across Difference*, in *Education and Culture*, 23, n. 2, 2007.

La stessa Megan Bahr, che prese parte per un anno ai corsi della Barnes Foundation, potendo accedere anche ai suoi archivi, racconta che il pensatore pragmatista passò relativamente poco tempo in compagnia dell'amico²³⁶, incontrandolo soltanto per discutere riguardo specifici progetti, ai quali i due lavoravano assieme. Tale ricostruzione è, ovviamente, erronea: dall'intensa corrispondenza tra i due intellettuali si evince, infatti, che si incontrarono almeno una quarantina di volte nel corso della loro vita, senza contare i viaggi che i due organizzarono in Europa e non solo. Proseguendo, tra i principali studiosi di Dewey, Abraham Kaplan ignora completamente l'influenza di Barnes nella sua introduzione ad *Art as Experience*, come anche Thomas M. Alexander non rende giustizia all'amicizia tra i due, dedicandole un solo paragrafo della sua estesa e minuziosa monografia²³⁷ e reputandola ancora una volta strana e poco prevedibile. Da ultimo, Richard Shusterman, se da un lato riconosce l'innegabile apporto dell'amico collezionista nel pensiero estetico deweyano, dall'altro vede la figura di Barnes come un mediatore tra Dewey e Alain Locke²³⁸, piuttosto che un vero e proprio suo interlocutore intellettuale.

Secondo George E. Hein invece, che ha ricostruito dettagliatamente il rapporto tra i due uomini nell'articolo *John Dewey and Albert C. Barnes: a Deep and Mutually Rewarding Friendship*, servendosi tra le altre fonti, anche delle numerose lettere che si scambiarono, non ci sono dubbi riguardo il rapporto di profonda amicizia, stima reciproca e affinità intellettuale che li legava. In Albert Barnes, il pensatore americano trovò non solo una persona accomunata dagli stessi interessi sui temi educativi e politici, tant'è che entrambi si impegnarono sul fronte dei diritti civili, ma anche una mente aperta e intellettualmente equivalente alla sua; trovò un uomo di invidiabile cultura, che lesse moltissimo, e col quale amava confrontarsi e discutere, oltre che semplicemente trascorrere del tempo libero in sua compagnia.

²³⁶ Per approfondimenti, si veda M. BAHR, *Transferring Values: Albert C. Barnes, Work and Work of Art*, Unpublished PhD Diss., University of Texas.

²³⁷ Per approfondimenti, si veda T. M. ALEXANDER, *John Dewey's Theory of Art, Experience and Nature. The Horizons of Feeling*, State University of New York Press, Albany, 1987.

²³⁸ Altro filosofo ed educatore statunitense dell'epoca.

5.1.1. CENNI SULLA VITA DI ALBERT C. BARNES: LE ORIGINI, GLI STUDI E LA COMPAGNIA

FARMACEUTICA

Mi preme ora recuperare ed esporre alcune informazioni rilevanti sulla vita del ricco collezionista americano, soprattutto per comprendere meglio la formazione della sua personalità e del suo approccio all'estetica, imprescindibili nel rapporto che egli stabilì con Dewey e, di conseguenza, per l'elaborazione del pensiero estetico deweyano.

Albert Barnes era di umili origini, nato da una povera famiglia irlandese a Philadelphia, e, come lui stesso racconta in una lettera indirizzata ad Alice Dewey, prima moglie del filosofo, tutti i suoi sforzi in giovinezza furono concentrati sull'istruzione e sullo sviluppo di capacità derivanti dall'esperienza: "my principal interest has always been education first for myself, then for the less fortunate around me, then in the education of the public in general"²³⁹. Fu da sempre attento ad accompagnarsi a figure intellettualmente impegnate, che potevano rappresentare per lui una fonte d'apprendimento, come dimostra la sua formazione iniziale, risentendo addirittura delle teorie estetiche degli accademici tedeschi, emigrati negli Stati Uniti attorno agli anni Trenta. Interessato alle discipline artistiche, ma anche a sport come il baseball o la boxe, che praticava regolarmente, egli stesso ammise di aver appreso molto di più sulla pittura, la musica e le arti dalla sua esperienza nella boxe e nel campo da baseball, piuttosto che su libri e manuali²⁴⁰.

All'età di vent'anni si laureò in medicina, presso l'Università della Pennsylvania, nel 1892; tuttavia dopo la laurea per anni fu alla ricerca di una vera e propria professione, non essendo dotato dei mezzi economici necessari per aprire da sé uno studio medico. Dopo un viaggio culturale in Germania, per prendere parte alle lezioni nelle università di Berlino ed Heidelberg, tornato negli Stati Uniti cominciò a lavorare in una famosa azienda farmaceutica, la Mulford. In questo periodo, assieme all'amico e collega Herman Hille, un chimico tedesco, sviluppò un antisettico a base di proteine dell'argento, usato come medicamento oftalmico, che i due chiamarono Argyrol. Sebbene Barnes non abbia mai brevettato il prodotto, l'Argyrol si impose

²³⁹ *Albert C. Barnes to Alice Chapman Dewey, 1920, Barnes Foundation, in G. E. HEIN, John Dewey and Albert C. Barnes: a Deep and Mutually Rewarding Friendship, cit., p. 55.*

²⁴⁰ Ricaviamo quest'informazione da una lettera che lui stesso scrive all'amico Dewey: cfr. *Albert C. Barnes to John Dewey, 10.28.1946, Barnes Foundation, in G. E. HEIN, John Dewey and Albert C. Barnes: a Deep and Mutually Rewarding Friendship, cit., p. 55.*

nel mercato farmaceutico per la delicatezza dei suoi componenti, a differenza del nitrato d'argento, più corrosivo, e per la scaltrezza del suo realizzatore e delle operazioni di marketing messe in atto. In questo modo Barnes divenne in pochi anni un ricco imprenditore.

L'uomo fin da subito dimostrò una notevole cura dei suoi pochi dipendenti, non più di venti, interessandosi anche sul fronte dei loro diritti civili e della loro educazione, come testimonia l'assunzione tra le fila dei suoi salariati di afroamericani, all'epoca considerati ancora in posizione subalterna, memore della tradizione schiavista. L'organizzazione della vita nella sua azienda e il trattamento riservato ai propri sottoposti seguivano i dettami del pragmatismo, come si evince dall'inaugurazione di nuove forme di gestione, che strutturavano il lavoro secondo un principio cooperativo, secondo cui ogni dipendente era tenuto a svolgere il proprio compito, adattandosi ai compiti degli altri. Egli ridusse inoltre la giornata lavorativa a otto ore e si preoccupò che i propri impiegati, di origini eterogenee e con un'istruzione minima, non conducessero vite dissolute e smodate: migliorando la loro situazione occupazionale, i dipendenti divennero così più efficienti nel loro lavoro, anche attraverso un vero e proprio programma educativo loro dedicato. A questo proposito pare che, nel 1908, la compagnia di Barnes favorisse la lettura e la discussione su temi di attualità, riservando specifiche ore della settimana a queste attività, alle quali erano invitati tutti i lavoratori. Curiosamente, le conferenze organizzate dall'imprenditore non erano inerenti a tecniche pensate per migliorare la produttività della propria azienda, ma trattavano tematiche di psicologia, filosofia ed estetica. Lui stesso fornì moltissimi libri di psicologia, filosofia ed estetica di sua proprietà, fino ad arrivare ad istituire una vera e propria biblioteca, di cui i dipendenti potevano disporre liberamente, consultando volumi dagli argomenti più disparati.

Successivamente cominciò anche ad assemblare la sua collezione di opere d'arte, in particolare dipinti, che divennero parte integrante del programma educativo formulato per i suoi salariati prima, e per la Barnes Foundation poi. Si noti che, nonostante gli svariati campi d'interesse accademico e professionale (come si è visto fu medico, chimico, imprenditore farmaceutico di successo, collezionista), preferì sempre riferirsi a se stesso col termine di *educatore*, titolo che compare anche nel suo passaporto alla voce riguardante l'ambito professionale²⁴¹.

²⁴¹ Per le informazioni circa la vita e la formazione di Albert Barnes, cfr. G. E. HEIN, *John Dewey and Albert C. Barnes: a Deep and Mutually Rewarding Friendship*, cit., pp.54-58.

5.1.2. L'INCONTRO CON JOHN DEWEY E LA NASCITA DELLA LORO AMICIZIA

Albert C. Barnes fu da sempre interessato alla filosofia e alla psicologia, tanto che assunse come segretario un giovane insegnante di filosofia, Laurence Buermeyer, il quale gli suggerì di iscriversi alle lezioni tenute da John Dewey alla Columbia University nel 1916. L'imprenditore e collezionista rimase particolarmente colpito dall'eccezionale trattazione deweyana in *Democracy and Education* e dal ciclo di lezioni di cui fu un entusiastico partecipante, così, ancora prima della fine del semestre, scrisse allo stesso filosofo e professore per invitarlo a visitare la sua collezione in compagnia della moglie. John ed Alice giunsero perciò a Marion, presso la dimora di Barnes, e qui trascorsero un weekend molto piacevole, come si evince dalla lettera di ringraziamento di Dewey, nella quale si complimenta anche per il pregio dei dipinti che aveva potuto nell'occasione ammirare²⁴².

Nella primavera del 1918, dovendo recarsi ogni martedì a New York per partecipare a nuovi seminari di etica, Barnes si organizzò in modo da incontrarsi col filosofo americano e poter passare qualche ora conversando con lui²⁴³. Sempre nello stesso anno si ritrovarono a viaggiare insieme alla volta di Manchester, per informare il colonnello Edward M. House, consigliere del presidente Wilson, circa le loro scoperte sociologiche sulla comunità polacca negli Stati Uniti²⁴⁴. Il viaggio diede a Dewey anche l'opportunità di far visita al figlio maggiore, che fu conosciuto appunto anche da Barnes, e di cementificare l'amicizia con quest'ultimo: le parole usate nella lettera alla moglie, inviata come resoconto degli spostamenti, testimoniano lo spirito di gioia e piacevolezza che caratterizzò tale trasferta²⁴⁵.

Nel 1919 il pensatore pragmatista partì con la moglie alla volta del Giappone²⁴⁶, per tenere un ciclo di lezioni, e dopo tre mesi si spostò in Cina, dove visse per più di due anni. Durante questo lungo periodo di lontananza, nel quale Barnes tornò in Europa per acquistare numerosissimi e preziosi dipinti per ispessire la sua collezione, i due intrattennero un intenso rapporto

²⁴² Cfr. G. E. HEIN, *John Dewey and Albert C. Barnes: a Deep and Mutually Rewarding Friendship*, cit., p. 59.

²⁴³ L'intensa corrispondenza tra i due ci permette di ricostruire anche orari e luoghi degli appuntamenti, che spesso avvenivano in rinomati hotel newyorkesi, come il Brevort, per pranzare assieme.

²⁴⁴ Studiando la comunità polacca di Philadelphia, i due scoprirono che gli emigrati polacchi stavano tramando per riportare la monarchia nel loro paese d'origine, che aveva appena riguadagnato l'indipendenza nel 1918.

²⁴⁵ Cfr. G. E. HEIN, *John Dewey and Albert C. Barnes: a Deep and Mutually Rewarding Friendship*, cit., p. 61.

²⁴⁶ Alla vigilia della partenza, Barnes offrì l'ingente somma di 500 dollari ai coniugi Dewey, preoccupati di non possedere abbastanza contanti per affrontare il viaggio. Ancora una volta è dimostrato il solido rapporto di amicizia e reciproco sostegno tra i due intellettuali.

epistolare. L'imprenditore, che già meditava da tempo sulla creazione di una fondazione educativa a base artistica, scrisse a Dewey per chiedergli di preparare delle lezioni di estetica sempre per la Columbia University, basandosi sul suo *Democracy and Education* e sugli scritti di Santayana, William James e McDougall²⁴⁷. Il filosofo declinò però l'offerta, non sentendosi abbastanza preparato in materia, e in seguito invitò lo stesso Barnes a pubblicare le sue idee all'interno di un volume. Nacque così l'opera di estetica *The Art in Painting*, pubblicata dalla Barnes Foundation nel 1925: qui è presentata la teoria estetica del collezionista²⁴⁸, focalizzata sull'individuazione delle forme plastiche delle opere d'arte, ovvero come un pittore utilizzasse il colore, la linea, lo spazio e la luce, quali mezzi per realizzare il prodotto artistico.

I due amici continuarono a collaborare sul finire degli anni Venti, periodo in cui Barnes tentò senza successo di ispirare l'educazione artistica nelle scuole di Philadelphia e nell'Università della Pennsylvania; qui lo stesso Dewey si trovò a fare da moderatore negli scambi tra Barnes e presidi o rettori, a causa del temperamento focoso dell'amico.

5.1.3. LE LEZIONI DEDICATE A WILLIAM JAMES E L'ELABORAZIONE DI *ART AS EXPERIENCE*

Nel gennaio del 1930, John Dewey fu invitato dall'Università di Harvard a tenere il primo ciclo di lezioni dedicate a William James, psicologo e filosofo pragmatista scomparso vent'anni prima, senza alcuna restrizione o limite sull'oggetto dell'insegnamento. Contrariamente a quanto successo in passato, in quest'occasione il pensatore statunitense decise di affrontare il tema artistico in filosofia e di avvicinarsi quindi all'estetica. Quest'inversione di rotta compare anche nella lettera che lui stesso scrisse a Sidney Hook: "I still feel the desire to get into a field I haven't treated systematically, and art & aesthetics has come to me"²⁴⁹. Dopo un viaggio a Los Angeles in compagnia dell'amico Barnes, durante il quale sicuramente i due discussero di estetica, Dewey passò l'intera estate a leggere la letteratura di argomento estetico per prepararsi adeguatamente alle lezioni. Accompagnò anche il collezionista in un'altra delle sue innumerevoli trasferte in Europa, che costituì per il filosofo anche l'occasione di far visita alla

²⁴⁷ Cfr. G. E. HEIN, *John Dewey and Albert C. Barnes: a Deep and Mutually Rewarding Friendship*, cit., p. 62.

²⁴⁸ Per approfondimenti, si veda A. C. BARNES, *The Art in Painting*, Barnes Foundation Press, Merion, 1925.

²⁴⁹ *John Dewey to Sidney Hook*, 1930.03.10, Barnes Foundation, in F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Barnes' influence on John Dewey's Aesthetics: a preliminary approach*, in *Cognitio*, São Paulo, v. 19, n. 2, 2018, p. 231.

figlia Lucy a Vienna e di far esperienza dal vivo delle opere d'arte studiate precedentemente nei libri. A questo proposito Barnes, in una lettera all'amico, scrive: "you can (...) get your own experience as a live animal", anticipando e ispirando la teoria deweyana della living creature che interagisce col proprio ambiente di riferimento²⁵⁰.

Lo stesso Dewey ammette l'aiuto di Barnes durante il viaggio nell'elaborazione delle lezioni per Harvard: in una lettera a Corinne Frost, sua intensa corrispondente, dove informa di essere a Parigi in compagnia dei coniugi Barnes, descrivendoli come i proprietari della più preziosa collezione artistica degli Stati Uniti, dichiara: "he is helping me with my Harvard lectures"²⁵¹. Ancora, rispondendo all'imprenditore e collezionista, che gli aveva inviato altri materiali bibliografici su cui basare il proprio insegnamento, scrive: "thanks for your helping contributions. (...) I keep your book at my side and make frequent use of it"²⁵², affermazione che costituisce un piccolo assaggio dell'importanza e della considerazione che il pensatore pragmatista aveva per l'amico.

Successivamente, Dewey si apprestò a convertire le lezioni dedicate a William James nel manoscritto di quello che poi sarà *Art as Experience*, sotto continue insistenze e pressioni di Barnes, curioso di vedere l'opera completa. Il volume verrà infine pubblicato nel 1934, dopo intensi scambi e discussioni con il collezionista e altri esperti di estetica del tempo, accompagnato dalla splendida dedica all'amico Albert.

5.2 L'INFLUENZA RECIPROCA TRA DEWEY E BARNES

Dopo aver esposto le basi dell'intenso legame tra John Dewey ed Albert Barnes, in questa nuova sezione si andranno ad analizzare le conseguenze e le evoluzioni che la loro interazione aveva comportato per la vita di entrambi.

Oltre ad essere legati da profonda e sincera amicizia, Dewey e Barnes furono protagonisti di un intenso rapporto di scambio professionale e contaminazione reciproca: da un lato la pedagogia deweyana fu cruciale nello sviluppo del programma educativo della Barnes Foundation;

²⁵⁰ Cfr. 1.4.

²⁵¹ G. E. HEIN, *John Dewey and Albert C. Barnes: a Deep and Mutually Rewarding Friendship*, cit., p. 66.

²⁵² *Ibidem*.

dall'altro il ruolo di Barnes fu decisivo nel peso che ebbero le arti, in particolare figurative, nella concezione dell'estetica deweyana. Entrambi, a più riprese, rimasero il debito che ebbe l'uno nei confronti dell'altro: Barnes dedicò a Dewey la sua opera maggiore, lo scritto di estetica *The Art in Painting*, ammettendo che il libro si basa sulla concezione di esperienza, metodo ed educazione, proprie del pensiero deweyano; allo stesso modo la dedica di *Art as Experience* di Dewey ebbe come destinatario l'amico Albert Barnes, come si è già accennato. Il filosofo pragmatista sottolinea in questo dettagliato tributo²⁵³ il ruolo di Barnes nella formazione e poi revisione del testo stesso, avvenuta capitolo per capitolo, facendo tesoro dei commenti e dei suggerimenti del collezionista statunitense. Ancora, il pensatore si dice fortunato ad aver avuto la possibilità di conversare e confrontarsi con la mente illuminata dell'amico di Philadelphia e di poter lavorare accanto a lui nell'elaborazione di progetti educativi: "l'influenza di queste conversazioni, assieme a quella dei suoi libri, è stato un elemento cruciale per plasmare il mio stesso pensiero sulla filosofia dell'estetica. Ciò che c'è di valido in questo volume è dovuto, più di quanto io riesca ad esprimere, al grande lavoro pedagogico svolto all'interno della Barnes Foundation. Quel lavoro, per la sua innovativa qualità, è comparabile al meglio che è stato fatto in qualunque campo nell'arco di vita della generazione attuale, non escluso il campo della scienza"²⁵⁴. Anche un ragguglio piuttosto superficiale delle due opere appena citate suggerisce come Dewey facesse enorme affidamento su Barnes per la comprensione dell'arte visuale, com'è corroborato dai frequenti riferimenti a particolari pittori che il filosofo fa in *Art as Experience*. Gli echi del collezionista risuonano ad esempio nella critica all'eccessivo decorativismo di Botticelli e all'uso massiccio della linea che fece nelle sue opere, a discapito degli altri elementi della forma plastica.

L'ascendente che ebbe Barnes è molto evidente poi negli scambi epistolari; numerose lettere infatti mostrano il filosofo felice di servirsi dei materiali e dei consigli offerti dall'amico, fino ad ammettere di tenere sempre accanto il libro di estetica di Barnes e di farne un continuo uso, come si è già visto.

²⁵³ In nessuna dedica o introduzione degli altri trentasei scritti deweyani pubblicati dal Center for Dewey Studies presso la Southern Illinois University compare un'esaltazione di Albert Barnes di tale sincerità ed intensità.

²⁵⁴ J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, a cura di G. Matteucci, Aesthetica edizioni, Sesto San Giovanni (Mi), 2020, p. 29.

Si può dire che Barnes fu da sempre ispirato dal pragmatismo in generale, e dal pensiero filosofico deweyano sulla democrazia, sull'educazione e sull'esperienza in particolare: Masamichi Ueno, analizzando l'articolo pubblicato dall'imprenditore farmaceutico sulla rivista *Arts & Decoration* del Gennaio 1916 dal titolo "Cubism: Requiescat in Pace", dimostra che egli credeva che l'arte dovesse essere connessa all'esperienza e che quest'ultima dovesse essere continuamente ricreata, proprio come sosteneva Dewey²⁵⁵. Al contrario, il filosofo cominciò a subire l'influenza dell'amico solo a partire dal momento in cui gli fece visitare la sua collezione di opere d'arte. A questo proposito Steven C. Rockefeller racconta di come per Dewey l'incontro con Barnes fu enormemente utile, poiché gli permise di sviluppare un senso critico nei confronti del materiale artistico, anche grazie allo studio sulla collezione di Philadelphia e ai numerosi viaggi sostenuti insieme all'amico, e porre l'esperienza estetica al centro della sua visione filosofica²⁵⁶.

Dominique Chateau, nell'articolo in cui analizza gli esiti della collaborazione tra Dewey e Barnes, rileva come l'imprenditore avesse identificato negli ideali proposti dal pensatore americano una filosofia congruente al suo pensiero. In particolare, uno dei testi chiave per la riflessione elaborata dal collezionista fu *How We Think*, volume pubblicato da Dewey nel 1910 molto popolare tra gli insegnanti: l'idea di base dello scritto era che l'atteggiamento curioso e puro dell'infanzia, incline alla sperimentazione, si avvicinasse molto alla posizione assunta dalla mente scientifica²⁵⁷. La formazione medica di Barnes ovviamente lo rendeva propenso ad apprezzare questo tipo di approccio, dove il processo educativo è assimilato al metodo d'indagine scientifica, e dove quest'ultimo fa da modello per il pensiero e l'azione. Si ricordi inoltre, come già accennato, che l'altra opera deweyana che colpì l'attenzione del collezionista fu *Democracy and Education*: fu proprio l'interesse per le idee esposte in questo scritto ad avvicinare inizialmente i due intellettuali. Entrambi si impegnarono, anche attivamente, nella difesa della

²⁵⁵ Cfr. M. UENO, *Democratic education and the public sphere: towards John Dewey's theory of aesthetic experience*, New York: Routledge, 2016, in F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Barnes' influence on John Dewey's Aesthetics: a preliminary approach*, cit., p. 234.

²⁵⁶ Cfr. S. C. ROCKEFELLER, *John Dewey: religious faith and democratic humanism*, New York: Columbia University Press, 1991, in F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Barnes' influence on John Dewey's Aesthetics: a preliminary approach*, cit., p. 234.

²⁵⁷ Cfr. J. DEWEY, *How We Think*, Boston D. C., Heath & Co, 1910, in D. CHATEAU, *Conscience esthétique et expertise : la collaboration entre Dewey et Barnes*, in *Publics & Musées*, n. 14, 1998, p. 40.

democrazia e dei diritti civili, sulla scia dell'idea deweyana della democrazia come forma di vita e dell'importanza dell'istruzione per una società a base democratica.

Si può affermare che lo scambio intellettuale tra i due uomini vertesse sempre attorno ai tre argomenti cardine della filosofia deweyana matura, che costituiscono anche i tre assi principali del pensiero estetico del collezionista di Philadelphia: la democrazia, l'estetica e infine l'educazione. Dewey aveva trovato in Albert Barnes una persona che aveva dedicato la sua vita all'educazione, ma anche un individuo che intellettualmente poteva tenergli testa, dal momento che si formava continuamente attraverso letture, seminari e viaggi in giro per il mondo.

Allo stesso modo, anche l'idea di una continuità tra esperienza ordinaria ed estetica è condivisa con l'imprenditore. Tale concezione, inoltre, comporta ben due conseguenze sottolineate da entrambi gli amici: innanzitutto operare una svolta nell'analisi dell'arte, accantonando per un momento l'opera d'arte in sé e cercando di coglierne gli elementi costitutivi essenziali; in secondo luogo la necessità di comprendere la differenza tra mero riconoscimento e percezione²⁵⁸. In sintesi bisogna "to see as the artist sees"²⁵⁹ (vedere come vede l'artista), utilizzando le parole dello stesso Barnes. L'arte è un processo in cui l'artista è attivamente coinvolto: è suo il compito di selezionare e ordinare il materiale per l'opera, è lui che vive per primo l'esperienza estetica mentre la sta creando²⁶⁰. Anche il pubblico, nella percezione, deve attuare un processo attivo: sostanzialmente non c'è differenza tra esperienza artistica dell'artista e dell'osservatore, a cambiare sono solo le rispettive abilità, e su questo concordano sia Dewey sia Barnes. Tuttavia si noti che vedere con gli occhi dell'artista richiede anche una modalità percettiva che si basi su un metodo scientifico ed oggettivo di analisi dell'arte e della sua relazione con la natura umana, come sottolinea anche il collezionista²⁶¹.

²⁵⁸ Cfr. 1.5.2.

²⁵⁹ A. C. BARNES, *The Art in Painting*, Barnes Foundation Press, Merion, 1925, p. 7.

²⁶⁰ Cfr. 4.1.2, riguardo forma e sostanza.

²⁶¹ Cfr. A. C. BARNES, *The Art in Painting*, Barnes Foundation Press, Merion, 1925 in F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Barnes' influence on John Dewey's Aesthetics: a preliminary approach*, cit., p. 238.

5.2.1. ESTETICA: APPROCCIO FRAMMENTARIO VS APPROCCIO SISTEMATICO

Campeotto e Viale, analizzando il cambiamento di rotta rispetto agli interessi estetici di Dewey nel decennio che va dal 1920 al 1930, identificano due periodi della produzione deweyana sull'estetica²⁶²: dapprima (nel 1920) il pensatore dichiara di aver da sempre evitato il tema estetico, successivamente (nel 1930) comincia a trattare tale materia *sistematicamente* per la prima volta. I due studiosi osservano però che già prima del 1920 il filosofo aveva sviluppato l'argomento estetico qua e là nelle sue opere precedenti o negli scritti minori²⁶³, pertanto individuano due fasi distinte dell'estetica deweyana: una frammentaria, ma ricca di importanti riferimenti, e una sistematica, a partire dalla preparazione delle lezioni dedicate a William James che Dewey tenne nel 1931, come si è visto nel paragrafo precedente.

Tra le due fasi c'è la decade 1920-1930, una sorta di medioevo della produzione deweyana, ricco di spunti e interessi che emergono e che cominciano a ribollire sotto la superficie. Ovviamente questo periodo è caratterizzato fortemente anche dalla conoscenza di Albert Barnes e dallo sviluppo di quel rapporto personale e professionale di cui abbiamo parlato lungamente nei paragrafi precedenti. In questo spartiacque si collocano dei preludi della stagione estetica successiva: in particolare il Capitolo 9 di *Experience and Nature*, opera del 1925, chiamato appunto "Experience, Nature and Art", che anticipa alcuni temi e l'approccio di *Art as Experience*, e la recensione all'opera di Albert Barnes *The Art in Painting*, chiamata "Art in Education - Education in Art", sempre degli stessi anni.

Sulla mancanza di interesse da parte di Dewey nei confronti del tema artistico prima dell'incontro con l'imprenditore di Philadelphia, Lawrence J. Dennis riporta due testimonianze molto interessanti per la nostra ricostruzione. Nella prima, Bland Blanshard, collega alla Columbia University, sostiene che il pensatore americano non avesse mai dimostrato attenzione alcuna per l'estetica e le arti prima di conoscere Barnes, come si attesta dalle sue stesse parole: "Dewey regarded Barnes as rather an authority on art"²⁶⁴. L'altra fonte si

²⁶² Cfr. per quest'analisi F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Barnes' influence on John Dewey's Aesthetics: a preliminary approach*, cit., pp. 232-233.

²⁶³ Campeotto e Viale segnalano: il capitolo 15 di *Psychology* (1887) dal titolo "Aesthetic Feeling"; la recensione di *A History of Aesthetics* di Bernard Bosanquet (1893); "Imagination and Expression" (1896); "The Aesthetic Element in Education" (1897) e "Art in Education" (1911).

²⁶⁴ B. BLANCHARD in L. J. DENNIS, *Dewey's debt to Albert Coombs Barnes. Educational Theory*, v.22, n. 3, 1972, in F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Barnes' influence on John Dewey's Aesthetics: a preliminary approach*, cit., p. 234.

rintraccia in Thomas Munro, ex allievo del filosofo pragmatista e poi direttore associato della Fondazione Barnes: egli afferma che Dewey avesse trattato di rado l'argomento estetico nelle sue lezioni e che non avesse conoscenze sul tema. Allo stesso modo, a proposito dei viaggi fatti in Europa con Barnes, Munro descrive l'atteggiamento del filosofo nei confronti dell'arte, piuttosto taciturno: "Dewey on those trips didn't talk very much. He listened. (...) He had little interest in most types of music. What he knew of art was in literature"²⁶⁵.

5.2.2. ART IN EDUCATION – EDUCATION IN ART

La recensione del volume *The Art in Painting*, pubblicato da Albert Barnes nel 1926, "Art in Education – Education in Art" esplicita e chiarisce il nesso tra esperienza estetica, arte ed educazione; in altre parole mostra come i tre temi siano intrecciati ed amalgamati nella concezione deweyana più matura. Tuttavia, per apprezzare in modo genuino l'arte, è necessario il metodo corretto, quello proposto dall'amico collezionista: "that method, intelligence, may be employed not just by a few critics for the delectation or information of a small circle, but so that everyone may be educated to obtain what art in painting has to give"²⁶⁶. Dewey inoltre sostiene qui la convinzione dell'amico, cioè che l'arte, come essa è mostrata nella pittura, è intrinsecamente educativa.

In sintesi, abbiamo due aspetti del pensiero di Barnes che vengono rimarcati e ampliati dal filosofo americano in questa recensione. In primo luogo, viene posta particolare enfasi nell'aspetto conoscitivo dell'esperienza estetica: l'arte non è vista solo come intrattenimento del pubblico o come abbellimento delle case delle persone più facoltose, ma diventa fonte di conoscenza del mondo, della quale non esiste un sostituto. L'esperienza estetica, secondo Barnes, è fonte di comprensione del mondo²⁶⁷ e permette all'uomo di aggrapparsi alle realtà effettivamente presenti di ciò che lo circonda²⁶⁸. Si consideri che questa posizione distacca il

²⁶⁵ T. MUNRO in L. J. DENNIS, *Dewey's debt to Albert Coombs Barnes. Educational Theory*, v.22, n. 3, 1972, in F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Barnes' influence on John Dewey's Aesthetics: a preliminary approach*, cit., p. 235.

²⁶⁶ J. DEWEY in F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Barnes' influence on John Dewey's Aesthetics: a preliminary approach*, cit., p. 233.

²⁶⁷ Cfr. A. C. BARNES, preface in J. DEWEY, A. C. BARNES, *Art and Education*, Merion: The Barnes Foundation Press, 1929.

²⁶⁸ Cfr. A. C. BARNES, Method in Aesthetics, in *The philosopher of the common man: essays in honour of John Dewey to celebrate his eightieth birthday*, New York, G. P. Putnam Son's, 1940, pp. 87-103.

collezionista dalla concezione di esperienza estetica dell'amico Dewey. Poi subentra anche il secondo aspetto, ovvero la necessità di creare un metodo di educazione estetica: poiché l'esperienza estetica è fonte di conoscenza, un metodo d'insegnamento adatto ad educare la società in base ai principi democratici è la preoccupazione principale di Dewey e dell'amico Barnes²⁶⁹. Questi due nuclei concettuali di *Art in Education – Education in Art* sono fondamentali poiché ci permettono di comprendere meglio l'estetica deweyana, alla luce del riconoscimento dell'influenza che ebbe in Dewey e nella sua produzione l'amico Albert Barnes. Inoltre ci viene mostrata la validità della sua opera nei confronti della discussione contemporanea su temi relativi all'educazione e all'arte e sul loro impatto sulla società.

5.2.3. LA DISPUTA CON BENEDETTO CROCE

Nel 1948 Dewey rispose alla critica mossa dal filosofo italiano Benedetto Croce nella rivista italiana *La Critica* nel 1940 riguardo *Art as Experience*: quest'ultimo sosteneva fosse un volume idealistico, lontano dal pragmatismo e dai riferimenti alla tradizione filosofica, e che tentasse di plagiare il suo stesso pensiero in merito. Il filosofo napoletano riassunse in diciotto punti gli aspetti comuni tra la propria filosofia, di matrice idealista, e quella pragmatista di Dewey. Il pensatore americano replicò invece che l'unico uomo verso cui avesse un debito nell'elaborazione della sua concezione dell'estetica e nella sua conoscenza delle arti plastiche è appunto Albert Barnes, al quale per altro è stato dedicato il volume. Campeotto e Viale mostrano come il pensiero di Barnes si muovesse a partire da due assi fondamentali, quello del pragmatismo da un lato e quello dell'arte e dell'estetica dall'altro, e come per primo tentò di cogliere le connessioni tra queste due materie, senza dubbio molto prima di Dewey²⁷⁰. Proseguendo con l'apologia della sua opera, Dewey risponde ad un ulteriore appunto di Croce, ovvero l'accusa per cui per permettersi un giudizio sull'arte bisognasse dapprima conoscerne la storia. Qui il filosofo americano invita addirittura l'idealista italiano a procurarsi, se disponibili in Italia, e a consultare i volumi pubblicati da Albert Barnes, nei quali emergerà sicuramente l'importanza della conoscenza del passato, sia per la produzione delle opere d'arte, sia per il

²⁶⁹ F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Educación y Arte. Acerca de John Dewey*, in *Cuestiones de filosofía*, n. 21, vol. 3, 2017, pp. 153-154.

²⁷⁰ Cfr. F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Barnes' influence on John Dewey's Aesthetics: a preliminary approach*, cit., p. 237.

loro apprezzamento estetico. Successivamente rimarca ancora la sua stima e il suo rispetto nei confronti dell'amico collezionista, che considera un'autorità nel campo dell'estetica e dal quale ha appreso gran parte delle informazioni circa le arti plastiche²⁷¹.

La replica deweyana ben dimostra l'influenza costante e durevole di Barnes nella sua concezione estetica e nell'elaborazione di *Art as Experience* in particolare, soprattutto nei punti in cui viene richiesto un portato formalista nella discussione filosofica, come evidenzia David Granger²⁷²: quando affiorano concetti tipicamente formalisti, quali il ritmo, l'armonia, la forma, ecc... Dewey risente della lezione di Barnes, il quale si rifaceva ai formalisti inglesi Roger Fry e Clive Bell, pur criticandone alcune teorie.

5.3 LA BARNES FOUNDATION

La Barnes Foundation fu creata nel 1922, come già visto, da Albert Barnes. Dopo alcuni esperimenti educativi all'interno della sua azienda farmaceutica, che coinvolgevano direttamente i suoi dipendenti, l'imprenditore decise di trasformare la sua enorme collezione privata, situata allora nella sua dimora di Merion, in una fondazione, che chiamò appunto Barnes Foundation. La Fondazione, inizialmente collocata a Merion e poi trasferita a Philadelphia, sembrava a prima vista un museo, ma i propositi del suo ideatore erano diametralmente opposti rispetto alla sola funzione espositiva delle istituzioni museali dell'epoca. Masamichi Ueno accentua una chiara contrapposizione presente nella persona di Albert Barnes: da un lato figlio del capitalismo, egli accumulava opere su opere per formare la sua vasta collezione; dall'altro lato, non si può di certo dire che fosse un arricchito con mire autocelebrative, in quanto la creazione della Fondazione aveva il solo intento di sviluppare e favorire l'apprendimento artistico²⁷³.

L'ambizione principale di Barnes era quello di creare un'istituzione educativa che insegnasse a *vedere* l'arte, che permettesse a tutti di accedere alla comprensione dell'arte e di migliorare

²⁷¹ Cfr. F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Educación y Arte. Acerca de John Dewey*, cit., pp. 150-151.

²⁷² Cfr. D. A. GRANGER, A "Scientific Aesthetic" Method: John Dewey, Albert Barnes and the Question of Aesthetic Formalism. *Education and Culture*, 23 (2), pp. 52-56.

²⁷³ Cfr. M. UENO, *Democratic education and the public sphere: towards John Dewey's theory of aesthetic experience*, New York: Routledge, 2016, in F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Educar a través de la experiencia estética. El museo según John Dewey*, cit., p. 164.

sensibilmente la propria vita attraverso l'esperienza estetica. La Fondazione si sarebbe servita della collezione Barnes come punto di partenza per dar vita ad un'educazione progressiva lontana dai modelli educativi dell'epoca. È ben nota la concezione piuttosto negativa e scettica che il collezionista aveva dei musei e delle gallerie moderni, condivisa peraltro da Dewey: si favoriva infatti una modalità passiva e antieducativa nella fruizione delle opere d'arte, contemplate, ammirate e quasi adorate, senza che si invitasse ad esperirne attivamente. Tuttavia, già nel capitolo precedente²⁷⁴ si è messo in luce come nelle opere deweyane più mature emergesse il riconoscimento, da parte del filosofo americano, del potenziale educativo dei musei, i quali assumevano il ruolo di istituzioni dedite al miglioramento della società, attraverso un apprendimento mirato a stimolare interazioni effettive in cui gli oggetti, e non le nozioni, sono parte integrante: il focus era quello di portare l'arte nella vita quotidiana, tentando di superare la tradizionale divisione tra arti belle e arti applicate. Si può pertanto già mettere in risalto come il lavoro educativo promosso alla Barnes Foundation fungesse da riferimento e da primo esempio di applicazione di quel tipo di educazione artistica che Dewey aveva in mente.

5.3.1. IL METODO EDUCATIVO DELLA FONDAZIONE

Per mettere in opera le sue idee estetiche, ma soprattutto educative, Barnes si servì della teoria pedagogica messa a punto da Dewey e nominò il prestigioso pensatore direttore della Fondazione sin dalle origini. Tuttavia l'imprenditore si riservò la decisione riguardo le opere che avrebbero arricchito la collezione della Fondazione, mantenendo una sorta di "direzione artistica" dell'istituzione. Dewey, d'altro canto, si occupava principalmente di sviluppare i progetti educativi, dando così il suo supporto filosofico e pedagogico. L'idea era quella di offrire un'alternativa concreta nel campo dell'educazione artistica: lo stesso Barnes ci parla dell'*assioma* posto alla base del modello d'istruzione elaborato dall'amico filosofo, cioè il fatto che la forma di vita democratica, il metodo d'indagine scientifico, l'arte e l'educazione fossero intimamente intrecciati in un tutt'uno²⁷⁵. Dewey era infatti convinto che l'ex imprenditore farmaceutico avesse dimostrato l'esistenza di una via con cui l'educazione estetica avrebbe

²⁷⁴ Cfr. 4.4.

²⁷⁵ Cfr. F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Educación y Arte. Acerca de John Dewey*, cit., p. 156.

potuto arricchire le vite degli studenti e rafforzare le loro abilità di relazionarsi col mondo in maniera positiva e rispettosa di una società democraticamente costruita. L'obiettivo, come già accennato, era *vedere come l'artista vede*, ovvero offrire ai propri studenti gli strumenti per una valutazione obiettiva degli oggetti d'arte: Barnes parla in questo caso del raggiungimento di un risultato per il quale non c'è scorciatoia²⁷⁶. A questo proposito vorrei esplicitare la duplice tensione che sopraggiunge tra la posizione di Barnes e la visione deweyana: mentre per il collezionista si è visto che il fruitore dovesse compiere nuovamente il lavoro dell'artista per comprendere l'opera, per Dewey l'osservatore, pure attivo, deve sì ricreare l'opera, ma a modo suo, indossando le proprie lenti, al fine di fare una nuova esperienza del mondo. Altra questione che pone una certa distanza tra i due è l'insistenza barnesiana sugli oggetti e sulle loro qualità formali, mentre nel quadro proposto dal filosofo il focus è sull'interazione.

Art as Experience, dieci anni dopo, risentirà dell'influenza di questi ideali, soprattutto nella trattazione sulla percezione e sulla ri-creazione dell'esperienza estetica da parte del fruitore di opere d'arte²⁷⁷. Si consideri che il portato teorico del volume deweyano sull'estetica si servisse della Barnes Foundation e delle pratiche educative ivi implementate come modello disponibile per essere testato sul campo: Dewey, direttore della Fondazione e responsabile dei progetti educativi, poteva collaudare qui le proprie idee e il proprio metodo di educazione estetica.

Il metodo elaborato da Barnes presupponeva che qualsiasi oggetto artistico potesse essere percepito ed apprezzato attraverso l'analisi dei suoi elementi plastici, o meglio dei suoi elementi formali fondamentali, quali il colore, la linea, la luce e lo spazio. Prendendo in esame ad esempio il colore, nella percezione ordinaria appare come mescolato con gli altri elementi percettivi, è un semplice mezzo. Nella pittura invece, esso ci restituisce la scena che è dipinta, andando ad eliminare tutte le impurità e le altre componenti a lui miscelate; diventa perciò un atto di espressione intensificata. Il mezzo si fa unicamente colore, preso nel pieno della sua capacità espressiva e della sua energia. Sicuramente la pretesa di Barnes di approcciare i valori plastici delle opere in quanto tali, a prescindere dai contesti socio-culturali in cui sorsero, si allontana dal pensiero deweyano, che invece dà importanza al legame esistente tra gli oggetti artistici e il gruppo sociale di cui sono espressione. Si ricordi come il filosofo, all'inizio di *Art as Experience*, lamenti la scomparsa di questo legame naturale tra opere e

²⁷⁶ Cfr. A. C. BARNES in F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Educación y Arte. Acerca de John Dewey*, cit., p. 156.

²⁷⁷ Cfr. 4.1.2.

genius loci che ne aveva permesso la creazione²⁷⁸, ma si rammenti anche il famoso esempio del Partenone, richiamato con la volontà di manifestare la distanza tra l'esperienza del tempio consacrato ad Atena che poteva fare un cittadino ateniese dell'epoca e l'esperienza che ne può fare un cittadino contemporaneo. Se Dewey, come Barnes, pretendesse di basare l'analisi solo sulle qualità formali, è chiaro che l'esperienza del tempio ateniese condurrebbe agli stessi risultati, ma il pensatore pragmatista mostra che non è così.

Un'altra conseguenza innovativa del metodo educativo utilizzato nella Fondazione Barnes è da ricercare nell'allestimento della collezione stessa. Infatti, allontanandosi da tutte le regole convenzionali della museografia tradizionale, la disposizione dei dipinti non seguiva un ordine cronologico, geografico, per scuole o per nazionalità: i quadri erano appesi a tutta parete, legati tra loro da somiglianza formale, proprio per evidenziarne gli elementi plastici di cui si è detto poco fa. Violette De Mazia, collaboratrice di Barnes nelle pubblicazioni e nel lavoro della Fondazione, pone in evidenza come la vicinanza delle opere aiutasse a comprendere i significati di unità e varietà e il funzionamento delle qualità trasferite nel raggiungimento dell'unità²⁷⁹. Si noti che tale allestimento permetteva a tutti i visitatori della collezione, sia coloro che godevano di una formazione culturale ed artistica avanzata, sia coloro che possedevano un'istruzione appena abbozzata, di comprendere l'unicità della proposta estetica dell'imprenditore di Philadelphia. Anche Wexler, nella sua analisi delle pratiche educative utilizzate nella Barnes Foundation²⁸⁰, rivela l'assoluta novità riguardo la disposizione e le conseguenze di questo inedito stile espositivo. Attraverso questa modalità di presentazione della collezione, venivano infatti annullate tutte le differenze esistenti tra le opere d'arte: la presunta superiorità dell'arte europea del passato rispetto all'arte contemporanea, la divisione tra prodotti della cosiddetta arte bella e dell'arte applicata o dell'artigianato, così come quella tra arte occidentale ed orientale.

L'allestimento innovativo della collezione, unito al codice di visita imposto ai visitatori e alle regole di comportamento da tenere davanti alle opere, sono il risultato di convinzioni pragmatiche, che costituiscono il cosiddetto atteggiamento estetico: l'atteggiamento dello

²⁷⁸ Cfr. 4.3.

²⁷⁹ Cfr. V. DE MAZIA, *The Barnes Foundation: The Display of Its Collection*, Merion, The Barnes Foundation Press, 1988, in F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Educación y Arte. Acerca de John Dewey*, cit., p. 158.

²⁸⁰ Cfr. T. WEXLER, *Collective Expressions: the Barnes Foundation and Philadelphia*, Tesi di master, Bowling Green State University, 2013, in F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Educación y Arte. Acerca de John Dewey*, cit., p. 158.

studente-visitatore doveva essere per Barnes pari a quello del filosofo sperimentale, che in questo caso si configura come spettatore²⁸¹. All'interno di questa dimensione, si presuppone che l'individuo sviluppi una certa capacità di giudicare le opere che, in contrasto con il giudizio meramente storico o letterario, permette lo sviluppo estetico e intellettuale dell'individuo. Si consideri che questa posizione dell'imprenditore di Philadelphia si discosta dall'idea di fruitore che ha Dewey, meno analitico e più attento a percepire l'opera d'arte attraverso un atto di nuova creazione.

Il "metodo Barnes" e la sua efficacia vennero esaltati anche nella testimonianza di Henri Matisse, uno dei maggiori esponenti dell'avanguardia europea di inizio Novecento. Il celeberrimo pittore descrive la collezione Barnes come una delle più imponenti degli Stati Uniti, lodandola anche per essere utile alla formazione degli artisti nordamericani, grazie alla nuova idea di allestimento che permette agli allievi della Fondazione di imparare cose che gli accademici non insegnano. Secondo Matisse questa disposizione delle opere d'arte consentirà di superare le presentazioni artificiose e non rispondenti al vero delle altre collezioni, dove l'arte non è vista in modo trasparente, essendo esposta alla luce misteriosa di cattedrali o templi²⁸².

5.3.2. TENTATIVI DI APPLICAZIONE DEL "METODO BARNES"

Nel biennio 1925-1926 Barnes e il suo entourage firmarono un accordo con le università di Pennsylvania e Columbia per tenere dei corsi sull'arte moderna. Tra questi, Thomas Munro tenne due seminari nella Scuola di Belle Arti della Pennsylvania, Arte moderna e Ricerca nelle arti plastiche, e un altro sull'Estetica Applicata presso la Columbia University; mentre Buermeyer organizzò all'Università della Pennsylvania un corso sull'Esperienza Estetica, che combinava nozioni di psicologia, critica artistica e letteraria e i metodi educativi utilizzati nella Barnes Foundation. A questo proposito, nel primo numero del *Journal of the Barnes Foundation* dell'aprile del 1925, si riporta che i tre volumi pubblicati dalla Fondazione (*An Approach to Art*

²⁸¹ Cfr. D. CHATEAU, *Conscience esthétique et expertise: la collaboration entre Dewey et Barnes*, cit., pp. 41-42.

²⁸² Cfr. H. MATISSE, *Statement to Tériade: On Travel, 1930*, J. Flam (ed.), *Matisse on Art*, Berkeley e Los Angeles, California University Press, 1993, in F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Educación y Arte. Acerca de John Dewey*, cit., p. 159.

di Mullen, *The Aesthetic Experience* di Buermeyer e *The Art in Painting* di Barnes) furono utilizzati come libri di testo in trentacinque università degli Stati Uniti e nel sistema educativo pubblico di sei importanti città del paese, ma anche come supporto didattico all'interno di alcuni musei, ad esempio al Metropolitan di New York²⁸³.

L'intento educativo di Barnes di operare una vera e propria riforma nel campo dell'istruzione artistica dovette però scontrarsi con l'opposizione del sistema artistico-culturale, che voleva mantenere lo status quo. Pertanto, lo spirito conservatore delle istituzioni pubbliche statunitensi, sommato al temperamento focoso, rude, addirittura irascibile, dispotico e poco incline al compromesso del promotore di queste innovazioni, non consentirono al metodo barnesiano di prendere il volo ed affermarsi come si sperava. Resisi conto degli ostacoli insuperabili di fronte all'ambizioso progetto, nel 1926 Dewey e gli altri membri del consiglio direttivo rassegnarono le dimissioni e conclusero le collaborazioni con le università coinvolte. Dopo questa parabola di tentativi poco riusciti di applicazione dei propri principi, la Barnes Foundation si ritrovò quindi isolata dalle istituzioni educative, ma anche da mondo accademico e culturale. Ciononostante, è possibile attribuire a questo esperimento pedagogico unico nel suo genere il merito di aver attirato l'attenzione su problemi educativi solitamente trascurati.

5.3.3. IL CONCRETIZZARSI DELL'INFLUENZA TRA DEWEY E BARNES NELLA BARNES FOUNDATION:

TEMI, APPROCCI E MODALITÀ

Dominique Chateau riassume in tre punti i temi attorno ai quali è incentrata la collaborazione tra Dewey e Barnes, applicata poi alla Barnes Foundation:

1. L'idea della filosofia come laboratorio: la filosofia deweyana è caratterizzata dall'approccio scientifico che sappiamo, appropriandosi del modello proprio della scienza, ovvero quello dell'indagine. In sintesi si abbraccia la maniera essenzialmente sperimentale della conoscenza scientifica, abbandonando l'idea di una filosofia detentrica della verità o alla ossessiva ricerca di quest'ultima. Il modello educativo elaborato da Barnes, e poi applicato alla Fondazione, segue quest'approccio.

²⁸³ Cfr. F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Educar a través de la experiencia estética. El museo según John Dewey*, cit., p. 165.

2. Lo sviluppo della personalità: i due amici difendono la convinzione che la personalità di ogni uomo debba essere rispettata, risentendo dell'ideologia morale per cui la democrazia rappresenta il terreno in cui ognuno può svilupparsi secondo la propria individualità e indole.
3. Il ruolo dell'esperienza e dell'indagine: tutte le ricerche, sia quelle condotte dai filosofi e dagli esperti, sia quelle avviate dal semplice cittadino, devono essere definite secondo una logica sperimentale, la quale a sua volta si basa su una concezione dell'esperienza come luogo d'interazione tra organismo e suo ambiente di riferimento. Si è già accennato che all'interno della Fondazione Barnes il comportamento del visitatore è comparabile a quello del filosofo sperimentale, che forma la sua personalità come spettatore e, per estensione, come cittadino²⁸⁴.

Si può dire che il metodo Barnes fornisca tre aspetti cardine, tre regole del setting adottato dalla Fondazione, in cui emerge la preoccupazione di rendere manifesta la messa in pratica dei principi deweyani:

1. I visitatori sono invitati ad una lunga contemplazione delle opere, modalità che ricorda molto quella usata nelle conferenze e nei seminari offerti dall'imprenditore ai suoi dipendenti;
2. L'intento espositivo prevede il confronto tra le opere, senza soffermarsi sulla storicità o la provenienza delle stesse;
3. Il punto di vista che la Fondazione invita ad assumere si concentra innanzitutto sulle qualità plastiche delle opere, a discapito degli aspetti più narrativi e storici²⁸⁵.

Lo stesso Barnes, proprio a proposito di quest'ultimo punto, spiega in *The Art in Painting* che un dipinto, in quanto opera d'arte, doveva essere trattato come tale, piuttosto che essere considerato alla stregua di un documento letterario o un reperto archeologico²⁸⁶. Dewey addirittura, in un articolo pubblicato nel 1926 dal *Journal of the Barnes Foundation* e chiamato "Affective Thought in Logic and Painting", mostra come l'amico era riuscito a trovare, attraverso

²⁸⁴ Cfr. D. CHATEAU, *Conscience esthétique et expertise: la collaboration entre Dewey et Barnes*, cit., pp. 41-42.

²⁸⁵ Cfr. D. CHATEAU, *Conscience esthétique et expertise: la collaboration entre Dewey et Barnes*, cit., p. 43.

²⁸⁶ Cfr. H. GREENFIELD, *The Devil and Dr. Barnes, Portrait of an American Art Collector*, New York, London, Penguin Books, 1987, pp. 108-109 in D. CHATEAU, *Conscience esthétique et expertise: la collaboration entre Dewey et Barnes*, cit., p. 43.

l'integrazione dei mezzi plastici tra di loro, la chiave dello sviluppo storico della pittura moderna in termini di dipinti stessi, non basandosi soltanto su notizie storiche²⁸⁷.

Chateau prosegue facendo notare che i due intellettuali parteciparono attivamente, assieme ad altri loro contemporanei, alla rivoluzione che investì il mondo dell'arte agli inizi del Novecento: tali mutamenti interessarono soprattutto la funzione dello spettatore (già ampiamente affrontata nello scorso capitolo²⁸⁸) e l'approccio estetico che coinvolse le arti applicate, come ad esempio l'arte africana o altre espressioni umane. La tendenza più comune nei confronti di queste arti era quella di considerare tali oggetti solamente dal punto di vista etologico o funzionale e di negare la loro qualificazione come opere d'arte; pertanto ci si basava più su un preconcetto che sull'analisi degli oggetti artistici²⁸⁹.

Nell'introduzione di *The Art in Painting*, Barnes prefigura gli intenti del proprio lavoro: operare un resoconto generale di tutti i principi estetici che regolano le opere d'arte e una valutazione delle scuole e degli individui più importanti nella storia della pittura, del passato, ma anche del presente. Dall'analisi impostata dal collezionista emerge però che tali principi estetici, incarnati negli elementi formali fondamentali ed essenziali, rimasero gli stessi in tutti i periodi storici e caratterizzarono tutti gli artisti, da Giotto a Cézanne, da Tiziano a Picasso, a Matisse²⁹⁰. Si osservi però che concentrarsi sui valori plastici, nonostante le lunghe sessioni di contemplazione dei prodotti artistici, non implichi l'assunzione di un atteggiamento esperto da parte del visitatore. Tralasciando la sua preparazione artistica e culturale infatti, l'obiettivo principale è, attraverso il confronto delle opere, permettere di vivere un'esperienza educativa completa, favorendo lo sviluppo e l'evoluzione della personalità umana.

Vorrei concludere questo paragrafo riportando una critica palesata da Barnett Newman alla Barnes Foundation e ai suoi approcci e modalità di insegnamento²⁹¹. Innanzitutto affiora il disappunto nei confronti del nucleo dell'approccio educativo di Barnes alle opere d'arte: sembrava infatti che tutta l'arte venisse ridotta a un insieme di forme combinate tra loro,

²⁸⁷ Cfr. D. CHATEAU, *Conscience esthétique et expertise: la collaboration entre Dewey et Barnes*, cit., p. 44.

²⁸⁸ Cfr. 4.1.2.

²⁸⁹ Cfr. D. CHATEAU, *Conscience esthétique et expertise: la collaboration entre Dewey et Barnes*, cit., p. 44.

²⁹⁰ Cfr. A. C. BARNES, *The Art in Painting*, Barnes Foundation Press, Merion, 1925, in D. CHATEAU, *Conscience esthétique et expertise: la collaboration entre Dewey et Barnes*, cit., pp. 44-45.

²⁹¹ Cfr. B. NEWMAN, « Concerning Objective Criticism » in *Barnett Newman, Selected Writings and Interviews*, New York, 1990, in D. CHATEAU, *Conscience esthétique et expertise: la collaboration entre Dewey et Barnes*, cit., p. 47-48.

perdendo i significati e le idee estetiche che le opere stesse incorporano. Inoltre Newman rese manifesta la contraddizione principale che emergeva all'interno del sistema della Fondazione e che, forse, fu proprio la causa del suo destino infelice. Da una parte infatti abbiamo delle prassi educative che favoriscono lo sviluppo delle individualità e che tentano di superare le rigide specializzazioni e compartimentazioni che caratterizzavano l'arte e l'esercizio estetico; dall'altra però abbiamo una Fondazione con una struttura rigorosa, una certa autarchia, una pre-selezione dei suoi visitatori, senza contare lo spirito autoritario e capriccioso del suo ideatore. Barnes voleva infatti che la maggior parte dei fruitori fossero studenti iscritti alle lezioni: ciò significava che il pubblico in generale, i critici e alcune figure di rilievo si vedevano negare l'ingresso dall'eccentrico collezionista, che ammetteva o meno gli ospiti a sua discrezione. Vennero accolti Albert Einstein, Thomas Mann, e gli artisti Matisse e Giorgio De Chirico, ma vennero rifiutati il poeta e critico letterario Thomas S. Eliot e Le Corbusier, cacciato in malo modo. Quest'insistenza sulla selezione del pubblico può essere annoverata tra le politiche chiaramente non deweyane della Fondazione, come anche l'enfasi su un'educazione rigidamente programmata e basata su lezioni. Sembra perciò che la Fondazione reprima il classico sistema dell'arte, sia in termini di "nicchia", che di "oggetto", per usare i termini deweyani; tuttavia ne imita il modello, trasformandosi in un tempio dell'arte, scegliendo attentamente il pubblico e contemplando le opere che sono state tolte dai contesti espositivi istituzionali. In aggiunta, è assolutamente paradossale pensare di riprodurre in un microcosmo, qual è appunto la Barnes Foundation, le condizioni di esperienza del macrocosmo. È necessario dunque ritirarsi dal mondo per fare un'esperienza che si suppone lo caratterizzi: la Fondazione vuole essere un museo, ma contemporaneamente vuole anche tenersi staccato dal mondo dell'arte e dalle istituzioni artistiche e accademiche, con cui un museo deve necessariamente rapportarsi. Per Newman emerge qui la debolezza del pragmatismo nel suo concretizzarsi: si dimostra la necessità della creazione e predisposizione di condizioni artificiali per descrivere invece l'esperienza che caratterizza il mondo ordinario. Abbiamo perciò un'utopia, una costruzione di un luogo ad hoc per l'arte, che simula il mondo ordinario, ma allo stesso tempo abbiamo un'esperienza strettamente legata alla contemporaneità, un tentativo di un'istituzione nuova, che contrasta i grandi e polverosi musei, dedicata all'arte vivente e all'educazione estetica.

CONCLUSIONI

Il lavoro presentato ha voluto esplicitare la centralità e la preminenza dell'esperienza diretta nell'ambito dell'educazione, in modo particolare rispetto a quella artistica. A questo proposito, mi sono servita dell'opera di John Dewey, avanguardista delle teorie educative progressiste, e della sua concezione di esperienza.

Come si è visto Dewey fonda tutta la sua filosofia sull'interazione, quello scambio costante e strutturale che avviene tra una creatura vivente e il proprio ambiente di riferimento: in questo contesto e a causa di esso accade l'esperienza. Si è evidenziato che anche le esperienze ordinarie, qualora siano in possesso di proprietà quali l'unicità e la compiutezza, abbiano come cifra caratteristica una qualità estetica, un vero e proprio "marchio estetico", che le contraddistingue e che permette loro di assorbire significati e valori, come solo le arti sanno fare.

Focalizzandosi poi sull'analisi deweyana dell'arte e dell'esperienza estetica, si è partiti con una riflessione sulla concezione classica dell'arte e se n'è tracciata la distanza con gli ideali sorti in epoca contemporanea: per gli antichi l'arte era un'attività inserita nell'ambito del sensibile e perciò inferiore alle discipline teoretiche e contemplative che godevano della massima considerazione; mentre nei moderni affiora l'esaltazione dell'arte bella e l'enfasi sulla sua separazione dall'arte utile, criticata fortemente da Dewey, lontano da ogni forma di dualismo e dogmatismo. Altro aspetto che diverge nelle due impostazioni è il grado di importanza dato all'artista: nell'antichità l'artista era un semplice artigiano e il fruitore, che praticava l'attività contemplativa, si poneva al di sopra di lui; mentre nel mondo contemporaneo questo schema si inverte, grazie anche al levarsi della figura dell'artista-genio, dotato di capacità eccezionali, e dunque superiore a colui che semplicemente osserva. Ci si è successivamente soffermati sul rapporto tra arte ed espressione, che avviene solo quando l'oggetto d'arte è visto nel suo ruolo di medium di relazione tra chi lo produce e chi ne fruisce.

Affrontando invece la tematica educativa, si è visto che Dewey promuoveva un'educazione di stampo progressivo, fondata sull'esperienza e la libera espressione, che rifugge le imposizioni e l'apprendimento nozionistico, in cui la responsabilità dell'insegnante, gli ideali democratici e

la partecipazione collettiva sono aspetti imprescindibili e centrali. Sostenitore di un tipo di educazione olistica, il filosofo pragmatista raccomandava che anche le materie umanistiche e l'arte fossero comprese nel percorso formativo, concetto che abbiamo visto essere ripreso anche dalla Nussbaum, quando ravvisa un preoccupante andamento delle società contemporanee, le quali lasciano sempre meno spazio alla cultura umanistica ed artistica all'interno dei sistemi scolastici. Così facendo, si metterà inevitabilmente in pericolo l'ideale democratico nei sistemi di governo attuali. Si può dire che questa lucida analisi ha il merito di condurre fino ai giorni nostri l'assioma deweyano rispetto alla necessità di una filosofia dell'educazione, dato che l'approccio ad un apprendimento che risponde a rigidi compartimenti e l'insistenza della pedagogia attuale sui criteri scientifici hanno causato una limitata definizione di educazione.

La dimensione educativa incontra le arti in quelle che sono le istituzioni museali, luoghi inizialmente criticati da Dewey, in quanto l'arte qui appariva posta su di un piedistallo, allontanata dalla quotidianità e dalla vita di comunità. Punto fermo della posizione deweyana era infatti la continuità tra esperienza ordinaria ed esperienza estetica, ripresa ancora una volta dal mondo antico, perciò il pensatore si trova a giudicare negativamente la concezione isolazionistica dell'arte e l'idea di "art for art's sake", che compaiono solo in epoca moderna. In un secondo momento il pragmatista approda a considerazioni positive circa gli spazi espositivi e il loro ruolo educativo nella formazione di cittadini presenti e futuri. Egli infatti nota come si stiano muovendo dei passi verso una concezione non dualistica dell'arte, cosa che aveva molto a cuore, non vedendo più l'arte bella e l'arte applicata come entità separate, ma superando questa divergenza in un'unità di proprietà ed intenti. Si ravvisano anche tentativi in cui l'arte fuoriesce dai luoghi espositivi istituzionali, per andare incontro all'uomo inserito nel suo quotidiano: in questi esperimenti si inseriscono gli interventi fatti dal Federal Art Project e l'approccio all'apprendimento portato avanti al Black Mountain College, di cui Dewey è stato il principale ispiratore.

Infine si sono resi espliciti l'origine e il carattere del rapporto d'amicizia con l'imprenditore e collezionista Albert C. Barnes, che per Dewey ha costituito un contributo fondamentale nello sviluppo delle tematiche educative e soprattutto estetiche. L'influenza reciproca tra i due e la loro collaborazione nell'elaborazione delle concezioni estetiche e delle modalità educative

ha portato nel concreto alla creazione della Fondazione Barnes, vera e propria istituzione volta all'insegnamento dell'arte a partire dall'esperienza diretta con le opere. Vorrei a questo proposito rendere manifeste alcune suggestioni e similarità con il pensiero deweyano e l'approccio all'arte utilizzato nella Barnes Foundation, che si incontrano tutt'ora nei progetti di avvicinamento all'arte o nei laboratori didattici organizzati nei musei o in altri spazi espositivo-educativi. Innanzitutto viene affidata massima importanza all'esperienza diretta con l'oggetto artistico, imprescindibile per tutti i fruitori, anche i più piccoli. In secondo luogo viene rispettata la personalità e l'individualità di ogni partecipante al laboratorio, rimarcando il fatto che ognuno può approcciarsi all'arte in modo diverso, in quanto ognuno, grazie al proprio bagaglio conoscitivo ed esperienziale, dà un diverso apporto all'opera cui si trova di fronte. Infine tutt'oggi si cerca, prima di indagare circa la vita dell'autore, lo sfondo storico e la corrente artistica in cui è inserita l'opera, di individuarne gli elementi formali fondamentali, a partire dal punto, dalla linea, dal colore, fino ad arrivare alla luce e allo spazio²⁹². In questo contesto si ravvisa l'intento di rendere l'arte e lo spazio museale sempre più accessibili, fisicamente e culturalmente parlando. Tuttavia si è visto che l'esperimento della Barnes Foundation ha avuto vita breve, soprattutto a causa di contraddizioni intrinseche al sistema messo in atto da Barnes: infatti, come giustamente ha rilevato Newman, se da un lato la Fondazione ha espresso la volontà di contrastare il mondo dell'arte e l'idea degli spazi espositivi visti come i templi dell'arte, dall'altro si è chiusa in se stessa, andando a ricreare proprio quella struttura rigida e autarchica che rifuggiva.

²⁹² Queste considerazioni sono sorte dalla mia esperienza diretta durante attività di tirocinio e affiancamento di laboratori didattici negli spazi museali e dalla lettura di volumi per l'insegnamento, cfr. G. OROMBELLI, *Imparare davanti a un quadro. Arte moderna per osservare, scoprire e creare con i bambini*, Wizart, Milano, 2020 e A. Maso, M. Piva, *Percorsi artistici per bambini. Esplorare l'arte nella scuola dell'infanzia e primaria*, Audino editore, 2020.

BIBLIOGRAFIA

- T. M. ALEXANDER, *John Dewey's Theory of Art, Experience and Nature. The Horizons of Feeling*, State University of New York Press, Albany, 1987.
- F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Barnes' influence on John Dewey's Aesthetics: a preliminary approach*, in *Cognitio*, São Paulo, v. 19, n. 2, 2018, pp. 227-241.
- F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Dewey's Aesthetics and the History of Art: three examples from the Late Antiquity*, in *Cognitio*, São Paulo, v. 19, n. 1, 2018, pp. 35-55.
- F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Educar a través de la experiencia estética. El museo según John Dewey*, in *Diálogos Pedagógicos*, Año XVII, n. 34, Ottobre 2019-Marzo 2020, pp. 152-177.
- F. CAMPEOTTO, C. M. VIALE, *Educación y Arte. Acerca de John Dewey*, in *Cuestiones de filosofía*, n. 21, vol. 3, 2017, pp. 135-164.
- D. CHATEAU, *Conscience esthétique et expertise: la collaboration entre Dewey et Barnes*, in *Publics & Musées*, n. 14, 1998, pp. 39-51.
- J. DEWEY, *Art as experience*, 1934, trad. it. *Arte come esperienza*, a cura di G. Matteucci, Aesthetica edizioni, Sesto San Giovanni (Mi), 2020.
- J. DEWEY, *Experience and Education*, 1938, trad. it. *Esperienza e educazione*, a cura di F. Cappa, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014.
- J. DEWEY, *Experience and nature*, 1929, trad. it. *Esperienza e natura*, a cura di P. Bairati, Ugo Mursia Editore, Milano, 2018.
- J. DEWEY, *Esperienza, natura e arte*, a cura di D. Cecchi, Mimesis edizioni, Milano, Udine, 2014.
- J. DEWEY, *How We Think*, Boston D. C., Heath & Co, 1910.

- J. DEWEY, *Individualità ed esperienza*, a cura di D. Cecchi, Mimesis edizioni, Milano, Udine, 2014.
- J. DEWEY, *Logic. The Theory of Inquiry*, 1938, a cura di A. Visabergghi, Einaudi, Torino, 1949.
- J. DEWEY, *The Theory of Emotion*, vol. 4 di *The Early Works*, Southern Illinois University Press, Carbondale-Edwardsville, 1971, pp.152-188.
- J. DEWEY, *What are state of mind?*, vol. 7 di *The Middle Works*, Southern Illinois University Press, Carbondale-Edwardsville, 1979, pp.31-43.
- R. DREON, *Dewey on Language: Elements for a Non-Dualistic Approach*, in *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, Associazione Pragma, VI, 2, 2014, pp. 109-124.
- R. DREON, *Emozioni e soggetti nell'espressione artistica: il contributo di Dewey*, in L. Russo (a cura di), *Esperienza estetica. A partire da John Dewey*, Aesthetica Preprint Supplementa, 21, 2007, pp. 19-34.
- R. DREON, *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*, Marietti 1820, Genova-Milano, 2012.
- R. DREON, *Linguaggio e corpo delle emozioni. Dewey. Nussbaum e la lingua di Saba*, in *Aisthesis-pratiche, linguaggi e saperi dell'estetico*, rivista on-line del Seminario Permanente di Estetica, anno III, numero 1, 2010.
- R. DREON, *Il radicamento naturale delle arti: John Dewey nel dibattito contemporaneo*, in *Aisthesis-pratiche, linguaggi e saperi dell'estetico*, rivista on-line del Seminario Permanente di Estetica, anno II, numero 1, 2009.
- R. DREON, *Il sentire e la parola. Linguaggio e sensibilità tra filosofie ed estetiche del Novecento*, Mimesis edizioni, Milano, 2007.

- J. GARRISON, S. NEUBERT, K. REICH, *John Dewey's philosophy of education. An introduction and recontextualization of our times*, Palgrave Macmillan, UK, 2012.
- P. GOLDBLATT, *How John Dewey's Theories Underpin Art and Art Education. Education and Culture*, 22(1), 2006, pp. 17-34.
- V. GRIEVE, *The Federal Art Project and the Creation of Middlebrow Culture*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago, 2009.
- G. E. HEIN, *John Dewey and Albert C. Barnes: a Deep and Mutually Rewarding Friendship*, in *Dewey Studies*, vol. 1, n. 1, 2017, pp. 44-78.
- O. IERMANO, *La lezione dell'arte. Una letteratura pedagogica di 'Arte come esperienza' di John Dewey*, in *Sinestesieonline*, periodico quadrimestrale di studi sulla letteratura e le arti, supplemento della rivista "Sinestesie", anno IX, numero 30, Settembre 2020.
- M. C. NUSSBAUM, *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Kats, Buenos Aires, 2010.
- S. OLIVERIO, *Educazione, lavoro e le fonti del pragmatismo pedagogico*, *Metis*, 7, 1, 2017.
- S. OLIVERIO, *Esperienza percettiva e formazione*, Franco Angeli editore, Milano, 2008.
- S. OLIVERIO, *La risposta di Dewey all'americanizzazione dell'anima, da Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, a cura di E. Frauenfelder, M. Striano, S. Oliverio, Fridericiana editrice universitaria, Napoli, 2013.
- C. PALMIERI, G. PRADA, *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano 2008.
- G. SPADAFORA, *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, edizioni Anicia, Roma, 2015.

RINGRAZIAMENTI

Alla mia mamma, che è sempre al mio fianco e non mi abbandona mai, aiutandomi a trovare la soluzione ad ogni mio problema,

Al mio papà, di poche parole e gesti, ma prezioso nella sua silenziosa presenza,

A mia sorella, la mia Mati, così simili ma diverse nell'aspetto e nell'animo, ci siamo sempre l'una per l'altra,

Ai miei nonni, che spero di rendere orgogliosi,

Alla mia relatrice, la professoressa Dreon, che ha creduto in me e mi ha accompagnata con pazienza,

A Giorgio, con cui ho costruito tanto e tanto ancora spero di costruire, imprevedibile e volubile, ma pragmatico e pieno di risorse, che forse nemmeno lui sa di avere,

A Seba e Mattia, amici e confidenti, sempre vicini alla nostra famiglia,

Alla danza, che mi ha insegnato la disciplina, l'amore e la dedizione per quello che si fa, ad accettare i limiti del corpo ma non quelli dello spirito, che mi ha permesso di essere tante persone in una sola, a sentire prima di vedere,

Ad Azzurra, la mia ragione di vita, la signorina biondina e chiacchierona per cui mi sveglio ogni mattina, brillante e mutevole come il suo papà, con gli occhi dello stesso colore del mare calmo.