

Sinestesiaonline

PERIODICO QUADRIMESTRALE DI STUDI SULLA LETTERATURA E LE ARTI.
SUPPLEMENTO DELLA RIVISTA «SINESTESIE»

ISSN 2280-6849

Orsola Iermano

LA LEZIONE DELL'ARTE. UNA LETTURA PEDAGOGICA DI 'ARTE COME ESPERIENZA' DI JOHN DEWEY

ABSTRACT

Il presente contributo ha l'obiettivo di valorizzare il portato pedagogico dell'estetica deweyana, sviluppata nel capolavoro *Arte come esperienza* del 1934. A partire da un suo inquadramento generale nell'ambito della prospettiva interazionista del "naturalismo culturale", e primariamente in riferimento al programma pedagogico deweyano, si è inteso evidenziare come l'arte, intesa come esperienza radicale di partecipazione al respiro del vivente, si riveli un modello di formazione con il suo portato immaginativo indispensabile alla ricostruzione morale della comunità umana.

This contribution has the aim of highlight the pedagogical significance of the deweyan aesthetic, as it has been developed by the American philosopher in the masterpiece *Art as Experience* (1934). Beginning from the philosophical background from which is grown out, the interactionist perspective of "cultural naturalism", and primarily in reference to the Deweyan pedagogic program, it has been intended to highlight, as art, intended as a radical experience of participation in the breath of the "living creature", is an model of formation with its imaginative scope indispensable for the moral reconstruction of the human community.

PAROLE CHIAVE

John Dewey, arte, esperienza, educazione, art,
experience, education

CONTATTI:

orsolaiermano@outlook.com

Introduzione

Come è noto il filosofo americano John Dewey, il maggiore ispiratore dell'"attivismo pedagogico",¹ votò il suo sforzo intellettuale al progresso democratico,² a partire da un ripensamento profondo del ruolo dell'educazione nello strutturare le caratteristiche peculiari di una comunità.

¹ Ad ispirare il movimento e nutrirne le profonde istanze di cambiamento, concorse significativamente *My pedagogic creed* (in J. DEWEY, *Early Works*, Vol. V, J.A. Boydston (ed.), Southern Illinois University Press, Carbondale 1970, pp. 84-95) che si può considerare a ragione il manifesto della scuola progressiva, uno tra gli scritti di Dewey destinato ad essere riletto, studiato e rivalutato con grande interesse da generazioni di studiosi nei decenni successivi alla sua pubblicazione e che ancora oggi rappresenta un riferimento importante per la pedagogia.

² Si faccia riferimento alla biografia di John Dewey: R. WESTBROOK, *John Dewey e la democrazia americana*, a cura di T. Pezzano, Anicia, Roma 2015.

Ebbene, l'impegno a traghettare società e cultura verso quella democratizzazione degli abiti³ che avvicinasse maggiormente le città reali a quelle ideali, obbligò, per dir così, Dewey a misurarsi riflessivamente con ogni ambito dell'esperienza umana. Quest'ultima va configurandosi, infine, all'interno del suo sistema filosofico, come esperienza radicale di "relazione", definita da Dewey «transazione» in una fase tarda della sua produzione intellettuale.⁴

Ad assumere un portato pedagogico fondamentale in quella ricostruzione educativa necessaria alla democrazia, l'arte, che nella prospettiva deweyana è il più efficace strumento comunicativo prodotto dall'uomo. Alla nuova prospettiva filosofica pragmatista, inaugurata da William James e Charles Sanders Peirce, considerato il padre del pragmatismo,⁵ primo grande contributo filosofico originale americano alla storia delle idee, John Dewey conferì una fama internazionale, contribuendo significativamente peraltro a trasformare la concezione contemporanea di opera d'arte.

Il suo trattato di "filosofia dell'arte", che riunisce un ciclo di lezioni dedicate a William James e tenute dal filosofo americano presso l'Università di Harvard,⁶ è considerato uno dei grandi capolavori filosofici del 900, nonché una delle opere in cui è maggiormente riconoscibile l'impianto sistematico di un pensiero che ha saputo spingersi, come evidenziava Boisvert,⁷ a coniugare l'hegelismo con un empirismo riformato alla luce delle teorie evoluzionistiche darwiniane. Come opportunamente osservato da Nesbit,⁸ il pragmatismo, pur nella varietà dei suoi sviluppi, si distinse complessivamente per aver inteso recuperare allo strumento evolutivo del pensiero, attività emergente dall'interazione organismo umano-ambiente, il suo carattere operativo e trasformativo, orientando l'attenzione sul portato pratico-esistenziale della sua azione, che si sviluppa attraverso processi razionali istruiti da componenti emotive. L'esperienza dell'arte manifesta esemplarmente le caratteristiche più profonde e radicate della modalità tutta umana di esperire il mondo: l'indagine. L'indagine si configura in Dewey come processo di ricostruzione dell'unità dell'esperienza che conferisce senso all'esistenza, significato e valore ai suoi progressivi sviluppi.

L'attività del pensiero nella prospettiva deweyana oltrepassa dunque la soglia del mentale in cui la tradizione filosofica l'aveva confinata; essa modifica il – ed è modificata dal – processo reale del divenire in cui non è ammessa soluzione di continuità tra organismo e ambiente, natura e cultura, individuo e società. Il che vuol pur dire che il

³ Per un approfondimento in lingua italiana sulla pedagogia democratica di John Dewey si rinvia a J. DEWEY, *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, a cura di G. Spadafora, Anicia, Roma 2018. Per un approfondimento in lingua italiana sul tema "sviluppo democratico ed educazione" nell'ottica del filosofo americano, si rimanda a G. SPADAFORA, *John Dewey. L'educazione per la democrazia*, Anicia, Roma 2017.

⁴ Si rinvia al volume A.F. BENTLEY, J. DEWEY, *The knowing and the known* del 1949 in *The Later Works of John Dewey 1925-1953*, vol. XVI, J.A. Boydston (ed.), Southern Illinois University Press, Carbondale 1989.

⁵ Per un approfondimento sulle filosofie pragmatiste americane si rimanda a R.M. CALCATERRA, *Introduzione al pragmatismo americano*, Laterza, Bari 1997; Per una introduzione al contributo filosofico deweyano alla storia delle idee si rimanda a A. GRANESE, *Introduzione a Dewey*, Laterza, Bari 1999.

⁶ È lo stesso Dewey a riferirlo nella prefazione alla prima edizione dell'opera. Al riguardo cfr. J. DEWEY, *Arte come esperienza*, a cura di G. Matteucci, Aesthetica, Palermo 2017.

⁷ Cfr. R. BOISVERT, *From the biological to the Logical: John Dewey's Logic as a theory of Inquiry*, in *Classical American Pragmatism, its contemporary vitality*, S.B. Rosenthal, C.R. Hausman, D.R. Anderson (eds.), University of Illinois Press, Urbana-Chicago 1999, p. 46.

⁸ Cfr. M. NESBIT, *Il pragmatismo nella storia dell'arte*, Postmedia.books, Milano 2017, pp. 5 ss.

pensiero ha da misurarsi con il dubbio, con l'incertezza, con l'oscurità costitutiva dell'esperienza.⁹

Lungi dal coincidere con mera attività di *problem solving*, il ragionamento è nell'ottica deweyana, attività di ricerca, tema cui Dewey dedicò il suo capolavoro teorico *Logic: the theory of inquiry* (1938), protesa alla formulazione di giudizi eminentemente pratici. L'intero sistema filosofico deweyano, noto come strumentalismo e la cui marca è il naturalismo "culturale" o "umanistico", è permeato da una visione del processo conoscitivo¹⁰ che riconduce il pensiero alla sua funzione strumentale, nella misura in cui esso veicola la trasformazione dell'esistente come si è visto.

Essendo l'uomo per natura dotato di uno strumento adattivo tanto peculiare quanto potente, emergente dalle strutture che si sviluppano nella relazione organismo-ambiente, ed essendo queste, le strutture del sistema nervoso, in conformità al magistero jamesiano, dotate di una peculiare plasticità,¹¹ è proprio sull'educazione del pensiero che bisogna puntare, nell'ottica deweyana, per migliorare le condizioni in atto di società e cultura. E il pensiero, nella scuola deweyana, è stimolato a sviluppare adattivamente le sue strutture e le sue funzioni venendo dapprima «occasionato», acceso d'interesse¹² attraverso la pratica sociale.

Lo studio delle classiche materie curriculari, che pur sono indispensabili nella scuola deweyana all'educazione dei fanciulli pre-adolescenti, si afferma solo con gradualità. Le materie come la storia, che è «storia dell'intelligenza umana», concorrono pur in maniera determinante a forgiare lo strumentario individuale dell'autorealizzazione. La ragione della loro progressiva introduzione nel programma scolastico nella "scuola Dewey"¹³ è riconducibile al fatto che, nella prospettiva deweyana, l'individuo in quanto tale emerge gradatamente dall'«inconsapevole unità originaria della vita sociale»; la prima materia di studio è, quindi, la società, che è l'ambiente della condivisione del lavoro¹⁴ dal quale si impara facendo. Tutte le pratiche che istituiscono continuità tra la scuola e la vita quotidiana della comunità spingono il pensiero a ricercare, in un qui ed ora che è esperienza di vita reale e non esperienza di preparazione a quest'ultima, lo stile adattivo più adeguato alle «risorse personali» al fine di veicolare lo sviluppo in armonia con la totalità del vivente.

Le individualità emergono progressivamente in ambito scolastico quindi attraverso una mescolanza di attività pratica ed attività teoretica sapientemente direzionata

⁹ Si pensi agli scritti J. DEWEY, *Experience and nature* (1925), in *The Later Works 1925-1953*, vol. 1, J.A. Boydston (ed.), Southern Illinois University Press, Carbondale 1984 e ID., *The Quest for Certainty* (1929), in *The Later Works of John Dewey 1925-1953*, vol. IV, J.A. Boydston (ed.), Southern Illinois University Press, Carbondale 1984.

¹⁰ Sulla teoria naturalistica della conoscenza cfr. R. FREGA, J. DEWEY, *Filosofia sperimentale. Teoria naturalistica della conoscenza e del pensiero*, Quodlibet, Macerata 2008.

¹¹ Si faccia riferimento a W. JAMES, *The principles of psychology*, Henry Holt and Co., New York 1918.

¹² Sul concetto di interesse e a sostegno di una teoria dell'interesse nell'opera di Dewey si rimanda a M. SANTARELLI, *La vita interessata. Una proposta teorica a partire da John Dewey*, Quodlibet, Macerata 2019.

¹³ Per un approfondimento in lingua italiana sulla scuola laboratorio creata da Dewey a Chicago si rimanda a T. PEZZANO, *La scuola laboratorio di Dewey: la sperimentazione dell'individuo per la democrazia*, «Nuova Secondaria Ricerca», n. 2, ottobre 2013 e a G. SPADAFORA, *La scuola-laboratorio di democrazia: una sfida difficile per la contemporaneità. Alcune riflessioni*, in «I problemi della pedagogia», 4-6, 2010.

¹⁴ Sull'importanza del tema del lavoro nella pedagogia deweyana si rinvia a S. OLIVERIO, *Educazione, lavoro e le fonti del pragmatismo pedagogico*, «Metis», 7, 1, 2017.

dall'«insegnante-ricercatore», che ha il compito morale di orientare correttamente il processo di sviluppo di ogni singolo educando, offrendogli così la possibilità di rinnovare in maniera sempre più efficace quel «circuitto riflesso» che, infine, si consolida nell'abito «mediante l'istituzione di una effettiva interazione d'integramento d'energie organico-ambientali».¹⁵ Lungi dal considerare l'attività teoretica più nobile di quella pratica, Dewey addebita quella che considera una visione fuorviante del rapporto teoria-pratica alle logiche di giustificazione autoreferenziale di sé che la tradizione filosofica ha messo in campo nel corso lungo del suo sviluppo; non è un caso, infatti, che abbia già convocato la comunità dei filosofi ad operare una ricostruzione filosofica¹⁶ funzionale proprio all'educazione.

La prospettiva naturalistica deweyana, che esclude ogni forma di dualismo, inquadra, la totalità del vivente in una dimensione processuale di interazione ininterrotta, in cui teoria e pratica si alimentano reciprocamente a fini vitali ed investe ogni aspetto del processo, in cui l'arte è parte essenziale, come ogni altra, del respiro generale della «creatura vivente» e non qualcosa che abbia esistenza separata. L'estetica deweyana, in definitiva, si fonda infatti su una visione dell'estetico che riconnette l'esperienza dell'arte all'insieme delle esperienze umane: «l'opera d'arte ha una qualità peculiare che è, però, quella di chiarire e concentrare significati che sono contenuti in modo disperso e debole nel materiale di altre esperienze».¹⁷

Dalla compartimentazione del vivente alla funzione comunicativa dell'arte

Convinto dell'inesorabile unità del tutto Dewey si domanda perché «si sia restii a mettere in connessione le alte realizzazioni dell'arte bella con la vita comune, vita che condividiamo con tutte le creature viventi...».¹⁸ Se si pensa alla vita quotidiana come a qualcosa «sempre sul punto di degradare dal suo livello migliore a quello della libidine e delle brutale crudeltà»¹⁹ è perché la storia della morale si è sviluppata opponendo la materia allo spirito. Bisognerebbe allora tracciare, tra le linee di questo sviluppo, le ragioni profonde per le quali si è giunti al disprezzo del corpo e alla «paura dei sensi». Il filosofo americano sente pertanto di non poter tacere su qualcosa che con ciò ha a che fare e che è proprio in relazione con l'idea che il senso comune ha dell'arte. Al riguardo le conseguenze del radicamento della compartimentazione del vivente a cui Dewey si riferisce nel testo, hanno a che fare, infatti, con la separazione materiale e immateriale, separazione che si moltiplica ed investe ogni aspetto della storia della civiltà. Si sono pertanto opposti l'attività teoretica, finalizzata al «capire», a quella pratica, considerata meno nobile; il pensiero all'emozione e «l'immaginazione all'agire concreto», ed infine si è separato «lo scopo significativo dall'opera».²⁰ Questa compartimentazione, funzionale al camuffamento del disordine che sempre vige nell'organizzazione delle faccende umane, ha finito con lo strutturare in noi la convinzione che tali separazioni siano effettive, reali, necessarie. Ed ecco allora – scrive il filosofo – che «in gran parte

¹⁵J. DEWEY, *Logica, teoria dell'indagine*, a cura di A. Visabergli, Einaudi, Torino 1949, p. 69.

¹⁶ Si faccia riferimento a J. DEWEY, *Reconstruction in philosophy (1920)*, in *The Middle Works*, vol. XII, J.A. Boydston (ed.), SIUP, Carbondale 1982.

¹⁷ J. DEWEY, *Arte come esperienza*, cit. p. 103.

¹⁸ Ivi, p. 47.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*.

della nostra esperienza i nostri vari sensi non si uniscono per raccontare una storia comune ed estesa»²¹ eppure «i sensi sono gli organi mediante i quali la creatura vivente partecipa direttamente ai processi del mondo che le sta intorno»²². E ancora sostiene Dewey: «in tale partecipazione, per la creatura i vari prodigi e splendori di questo mondo divengono concreti nella qualità di cui fa esperienza».²³ L'esperienza della «partecipazione», in cui si è integralmente coinvolti in quanto organismi dotati di corpi, sensi, intelletti, è «ricompensa» della relazione con il tutto che è il contesto della fruizione di qualità: comunicazione tra le parti del tutto. La funzione dell'arte è proprio quella di comunicare, di costruire un circuito di scambio tra uomo e uomo.

La separazione dell'arte dal quotidiano non fa che depotenziarne l'aspetto comunicativo e quindi essenziale, al punto che, confinata dal senso comune nello spazio museale, l'opera cessa di "parlare" alla vita. La classificazione delle arti, inoltre, così come la classificazione delle forme di espressione artistica (pittura, scultura, architettura) non fa che rinforzare gli ostacoli ad una comprensione più penetrante del fenomeno artistico, inibendo non solo la libera espressione, che per Dewey, si badi bene, è differente dal mero sfogo impulsivo,²⁴ ma, altresì, demolendo la possibilità di cogliere la connessione radicale tra tutte le forme di espressione artistica e, quindi, ancora una volta, tra tutte le forme del vivente.

Ricerca e funzione sociale dell'arte

L'artista per Dewey è un ricercatore, al pari del filosofo, dell'insegnante, dello scienziato, alle prese con un quotidiano dall'andamento incerto, immerso in una realtà problematica nella quale esperisce continuamente il dubbio, l'incertezza, l'oscurità. Se l'artista è un ricercatore, allora l'autenticità e la qualità della sua ricerca gli consentiranno di incanalare l'impulso che muove l'organismo all'azione intelligentemente, immaginando la sintesi più comunicabile tra esperienza vissuta ed elaborazione intellettuale guidata dall'emozione e non solo: poiché la sua ricerca ha matrice sociale, dato che ogni indagine ha matrice sociale e i suoi esiti avranno conseguenze sulla società, questi avrà la responsabilità di prevedere la portata dell'impatto che l'opera avrà sulla stessa. Nondimeno, l'equilibrio tra le componenti dell'esperienza «pregnante», da cui deriva l'impulso a progettare l'opera e la riflessione condotta sull'esperienza determineranno la sua comunicabilità e il suo essere riconosciuta come opera d'arte da una comunità.

Se l'opera, dunque, è strumento comunicativo, l'arte è qualità esperita che ne rende l'esperienza esperienza estetica. Quest'ultima è esperienza dell'unità del vivente in cui creazione e fruizione, in conformità al continuismo deweyano, sono momenti di un unico processo. La qualità artistica è allora esperita in quanto già insita nell'esperienza,²⁵ è traccia della sua unità inesorabile. L'arte è, pertanto, partecipazione umana, sintesi di

²¹ Ivi, p. 48.

²² *Ibidem*.

²³ *Ibidem*.

²⁴ L'impulso nell'ottica deweyana è il «movimento del corpo nella sua interezza», dunque è motore dell'azione ma senza adeguato trattamento produrrebbe un mero sfogo, eliminando la ricerca che è alla base dell'arte.

²⁵ Per un approfondimento in lingua italiana sull'estetica naturalistica deweyana si rimanda a R. DREON, *Il radicamento naturale delle arti: John Dewey nel dibattito contemporaneo*, in «Aisthesis», I, 2012, pp. 23-47.

emozione, intelletto ed immaginazione. «L'arte è materiale umano» – scrive Dewey – «umano in connessione con la natura di cui è una parte, è sociale»²⁶ ed ha funzione sociale; inoltre essa consegna alla storia, di cui è satura, un patrimonio che travalica i confini spaziali e temporali e garantisce continuità «nel passaggio» tra una civiltà e l'altra e tra un popolo e l'altro della Terra, «legando 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.

Poiché l'educazione è arte tra le arti, «sia meccanica che una delle belle arti»²⁷ allorché si abbia cura di mettere l'educando nelle condizioni più favorevoli al godimento di esperienze educative vere e proprie, allora avrebbe da tenere in gran conto la lezione dell'arte, alla cui base è quella ricerca che con i suoi approdi provvisori apre creativamente al futuro. Il circolo virtuoso che si innesca a partire dalla fruizione di esperienze educative infatti è misura dello stato di salute di una comunità, che avrebbe sempre il dovere morale di evitare agli educandi di misurarsi con esperienze non educative o addirittura diseducative le quali, invece, inficiano drasticamente, o addirittura soffocano, lo sviluppo individuale e sociale.²⁸ Compito degli educatori è aver cura infatti di quei processi che ne determineranno la qualità e particolare riguardo essi devono avere secondo Dewey di quei passaggi che conducono alla fissazione delle credenze su cui si staglieranno gli abiti comportamentali, componenti essenziali del funzionamento sociale, impegnandosi altresì a «suscitare l'acquisizione di corrette abitudini in relazione al vero ed al bello». Il vero ed il bello, che sono entrambi connessi alla dimensione euristica del pensiero, si configurano quindi, nella pedagogia deweyana, come elementi determinanti la qualità dello sviluppo, ovvero della vita, giacché «la vita è sviluppo». Le indicazioni deweyane sono piuttosto chiare a riguardo: è «attraverso la selezione di pratiche ed oggetti atti a suscitare interesse e a stimolare il desiderio»²⁹ che si accompagneranno i fanciulli ad esprimere il pieno potenziale evolutivo del pensiero, che si tradurrà nell'acquisizione di corretti abiti di indagine, i quali infine abbattano le semplificazioni erronee del senso comune e che abbiano in conto «le implicazioni logiche di ogni conoscenza». La socializzazione del produrre ne è un esempio poiché richiede il pieno utilizzo del ragionamento ed è collegata sempre con la co-costruzione di un patrimonio immaginativo essenziale al progresso. Il produrre, che è pur aspetto costitutivo dell'arte, rimanda infatti alla sua funzione sociale. Questa particolare esperienza che chiamiamo arte e che Dewey definisce «quel tipo di attività che è carica di significati capaci di un possesso immediatamente goduto», si configura come «il culmine compiuto della natura»;³⁰ è esperienza che palesa la relazione con il mondo, suscitando il bisogno di ricerca di unità e, dunque, di immaginare la riunificazione del vivente a partire dall'avvertimento della frattura tra mondo reale e mondo ideale. Veicolo di elevazione morale, l'arte educa

²⁶ J. DEWEY, *Arte come esperienza*, cit., p. 31.

²⁷ J. DEWEY, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, a cura di A. Cosentino, Federiciana Editrice Universitaria, Napoli 2017, p. 25.

²⁸ Si faccia riferimento al volume *Experience and education (1938)* in J. DEWEY, *The Later Works 1938-1939*, vol. XIII, J.A. Boydston (ed.), SIUP, Carbondale 2006, in cui Dewey sintetizza magistralmente il suo intero programma pedagogico, alla luce di una lunga riflessione educativa sempre finemente intrecciata con i grandi temi della filosofia deweyana. In italiano cfr. l'edizione critica J. DEWEY, *Esperienza e educazione*, a cura di F. Cappa, Raffaello Cortina, Milano 2014.

²⁹ J. DEWEY, *Il mio Credo pedagogico*, La nuova Italia, Firenze 1976, p. 16.

³⁰ Cfr. J. DEWEY, *Esperienza e natura*, Mursia, Milano 1973.

gettando una luce sul futuro. In chiusura al suo corso di estetica il filosofo americano argomenta:

è per il modo di comunicare che l'arte diventa l'organo supremo dell'istruzione, ma questo modo è così distante da quello solitamente associato all'idea di istruzione, è un modo che eleva l'arte così al di sopra di ciò che abitualmente si crede sia l'istruzione, che ci infastidisce ogni traccia di insegnamento e apprendimento collegata all'arte. Ma il nostro fastidio è di fatto il riflesso di un'educazione che procede con metodi tanto prosaici da escludere l'immaginazione e che non tocca i desideri degli uomini.³¹

Il desiderio, cui già Dewey in *Natura e Condotta dell'uomo* (1922) si riferisce nei termini di «spinta in avanti delle creature viventi», nell'ottica del filosofo, va orientato verso oggetti moralmente desiderabili. La moralità del desiderio dipende dalla logica che istruisce le relazioni sociali, nella misura in cui è frutto di un trattamento intelligente.

Nello strutturare la qualità morale di una comunità è essenziale l'immaginazione;³² essa è, infatti, «lo strumento principale del bene»,³³ e ciò non è dovuto banalmente soltanto al fatto che la capacità di immaginarsi nei panni dell'altro ci rende più disponibili a comprenderlo e ad averne cura, ma per Dewey «il primato dell'immaginazione si estende ben oltre la portata delle relazioni personali dirette»;³⁴ infatti, «i fattori ideali delle prospettive morali e della lealtà umana sono sempre immaginativi [...] da ciò deriva che l'arte è più morale dei sistemi morali». ³⁵ Mentre i sistemi morali hanno la funzione di legittimare lo *status quo*, l'arte conserva istanze trasformative, originando da quella separazione tra reale e ideale che è limite e possibilità di sviluppo della società e che è determinata e determina lo stile adattivo di una comunità. Chiarisce, infatti, Dewey che «né il selvaggio, né l'uomo civilizzato sono quello che sono per costituzione innata, ma per la cultura a cui partecipano». ³⁶ Ogni arte, perfino le arti tecnologiche non sono mere fonti di beni e servizi ma, interagendo con il quotidiano, lo riconfigurano.

Nella prospettiva interazionista del filosofo americano, poiché di nessun organismo si può pensare che possa svilupparsi al di fuori del suo ambiente, 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. Scrive Dewey:

le teorie che attribuiscono all'arte effetto e intento morale diretto sono inadeguate perché non tengono conto della società collettiva, che costituisce il contesto in cui le opere d'arte vengono prodotte e fruite.³⁷

La dimensione educativa dell'arte, dunque, collegata alla sua funzione morale, non si esperisce individualmente attraverso un rapporto diretto con l'opera, ma nella partecipazione comunitaria ed è connessa con l'immaginazione che l'esperienza estetica suscita in quanto esperienza poetica della frattura, che caratterizza pertanto l'opera come critica dell'esistente.

³¹ J. DEWEY, *Arte come esperienza* cit., p. 327.

³² Si rimanda a S. FESMIRE, *John Dewey and moral imagination: Pragmatism in ethics*, Indiana University Press, Bloomington 2003.

³³ Ivi, p. 328.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Ivi, p. 326.

³⁷ Ivi, p. 327.