

## L'INFLUENZA DEL PENSIERO PEDAGOGICO AMERICANO

Aldo Visalberghi

È indubbio che il pensiero pedagogico americano ha esercitato una notevole influenza sulla pedagogia italiana del secondo dopoguerra. Basta consultare i cataloghi delle maggiori case editrici, basta rileggere le numerose storie della pedagogia pubblicate in questo periodo, basta pensare alle riforme, sia pur timide, che il sistema scolastico italiano ha avuto nel secondo dopoguerra. Come è noto, alcune delle primissime riforme sono state ispirate da un pedagogista americano di fama notevole, Carleton Washburne, che è stato alto commissario per l'educazione dell'amministrazione alleata e che ha, sia pur con qualche timidezza a causa della complessità della situazione politica, operato nel senso non solo di emendare e censurare in qualche misura i vecchi programmi fascisti, ma anche di dare, per esempio all'Istituto Magistrale, una diversa strutturazione immettendovi lo studio della psicologia, immettendovi le esercitazioni didattiche, tutte cose che la diffidenza idealistica per la didattica e per gli aspetti pratici della formazione avevano eliminato. Washburne, d'altronde, va rammentato, non fu soltanto un funzionario dell'amministrazione alleata, sia pur di altissimo livello, che operasse in modo anonimo e burocratico, fu anche un amico dell'Italia. Io, ricordo, l'ho conosciuto a Rimini, presso il cosiddetto asilo italo-svizzero che è ancora operante oggi e dove si facevano convegni, cui partecipava anche Ernesto Codignola, che rappresentava uno degli aspetti più interessanti di conversione, operata peraltro da tempo, dall'idealismo alle più avanzate tesi della pedagogia progressiva, conversione vissuta, va detto, con notevole originalità. La parte che il pensiero americano, quello di Dewey anzitutto, ma anche quello di Kilpatrick, quello di Washburne stesso, quello di Helen Parkhurst, ha avuto sulla nostra evoluzione pedagogica è sottolineata, e direi rappresentata in termini di estensione della trattazione, anche in opere relativamente recenti quali quella, per esempio, di Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*. Basta fare un calcolo delle pagine, anche nel caso di opere che, come questa di Santoni Rugiu, non sono certamente inclini a sopravvalutare l'apporto americano, per avere un'idea chiara e probante dell'importanza che ha avuto il pensiero pedagogico statunitense in questo dopoguerra per quanto riguarda l'evoluzione del pensiero educativo italiano.

Va anche rammentato che alcune conquiste dell'evoluzione educativa nel nostro paese, per quanto riguarda le strutture del sistema complessivo, quali quelle per esempio dell'unificazione della scuola media conseguita a grandi linee nel 1962, completata

nel 1977 e concretata con i programmi del 1979, si ispirano a concezioni molto vicine a quelle sviluppate dai maggiori pedagogisti americani e soprattutto realizzate nella scuola americana. Anche i tentativi di unificazione della scuola secondaria superiore nella direzione di strutture sostanzialmente unitarie, con distinzione fra una solida area comune e aree opzionali e di indirizzo, non tali da determinare una differenziazione di fondo, una frammentazione quale quella che il sistema scolastico italiano da tempo conosce, rispondono a una impostazione che deriva soprattutto dal pensiero pedagogico americano. Le stesse riforme universitarie prospettate negli ultimi decenni e realizzate, ahimé, soltanto in minima parte, per quanto riguarda l'organizzazione dipartimentale, e l'articolazione sequenziale dei titoli di studio a tre livelli, rispondono a ispirazioni analoghe. Di là peraltro dalle strutture, la stessa impostazione pedagogica, la metodologia, la larga parte affidata all'iniziativa, al coinvolgimento dei discendenti, alla progettazione in forma di ricerca, soprattutto di ricerca per gruppi, ad attività socializzanti, a tutti i livelli scolastici, risponde anch'essa largamente a quest'ispirazione democratica e progressista che la migliore pedagogia americana ha maturato da tempo.

Tuttavia se dobbiamo affrontare il problema della natura profonda di quel che possiamo denominare «pensiero pedagogico americano», e se dobbiamo tener conto del fatto che una distinzione netta fra pensiero pedagogico e pensiero filosofico è quasi impossibile, le cose ci si presentano in termini alquanto problematici. In generale, la filosofia americana non si distingue se non per diversità di accentuazioni, più che di sostanza e di argomentazioni di fondo, dalla filosofia europea. Il panorama filosofico americano degli ultimi 150 anni presenta connotazioni che corrispondono molto strettamente a quelle del panorama filosofico europeo. Vi troviamo idealisti come George S. Morris o come Josiah Royce, vi troviamo realisti come Santayana e come Whitehead; profonda permane l'influenza kantiana; vi troviamo positivisti, in generale pensatori di indirizzo, diciamo, scienziata come Spencer e come tanti altri; vi troviamo poi neopositivisti, analisti di varia connotazione e infine pragmatisti; questi ultimi tendiamo a considerarli come i più spiccatamente americani, ma ricordiamo che il pragmatismo ha avuto anche i suoi rappresentanti in Europa, per esempio in Inghilterra con Ferdinand C. S. Schiller.

Talvolta si mette in rilievo il fatto che il pensiero americano avrebbe una connotazione particolare, sarebbe caratterizzato da un approccio suo peculiare, nel senso di accentuare lo spirito pratico che dovrebbe ispirare ogni forma di pensiero, compreso quello filosofico. Santayana ha detto che nei loro cuori, cioè nei cuori degli americani, e nella loro vita essi sono pragmatisti. E Santayana accusa lo stesso Dewey per il fatto che per lui sarebbe «reale solo l'immediato». Ma Santayana è a sua volta americano, Santayana probabilmente nell'accentuare queste caratteristiche non tiene conto che il pragmatismo di Dewey, come già prima quello di Peirce, e come del resto in Italia quello di Vailati o di Calderoni, non erano affatto filosofie, come dire, «praticistiche». Erano piuttosto filosofie di tipo operazionistico o operativo, filosofie cioè che tendevano, tramite analisi rigorose, a dar conto del significato dei termini e delle argomentazioni nella forma di loro effettive traduzioni fattuali, precise, operative.

Si può anche affermare che la filosofia americana è stata largamente influenzata dal fatto che la società americana è stata una civiltà industriale, una civiltà della competitività, dove si è affermato spesso il cosiddetto «rugged individualism», cioè

dove la competizione, l'iniziativa, la capacità di affermarsi anche in forme scarsamente sociali ha avuto uno sviluppo che forse in Europa non ha trovato corrispondente.

In una pubblicazione della «Voce dell'America», per il National Endowment for the Humanities Fund, nata da un'idea del famoso giornalista americano Walter Kronkite, e pubblicata nel 1976 col titolo *The American Issues Forum — A National Bicentennial Discussion* (infatti essa voleva celebrare il secondo centenario della rivoluzione americana) questi elementi sono bene messi in luce. Tuttavia, se è discutibile che esista una filosofia americana che in base a elementi di questo genere sia distinta in modo essenziale o sostanziale dalla filosofia europea, è difficilmente contestabile che una complessa caratterizzazione legata alla situazione sociale, demografica, economica degli Stati Uniti abbia ispirato il pensiero pedagogico americano.

\* \* \*

C'è un libro di Lamberto Borghi, che io considero ancora attualissimo, dal titolo *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti* pubblicato nel 1951, che inizia in modo quanto mai pertinente e suggestivo, delineando così le origini sociali dell'educazione americana. Scrive Borghi: «Il trapasso rapido che gli Stati Uniti compirono nella seconda metà del secolo scorso da paese agricolo a paese industriale, il sovrappiamento del nucleo originario della popolazione coloniale per opera delle masse immigrate, il sorgere di un capitalismo predatorio e del movimento unionista o sindacale, e il configurarsi della realtà americana attuale caratterizzata dalle più ardite applicazioni della rivoluzione tecnologica, si accompagnarono a una modificazione profonda del pensiero, della letteratura e dell'educazione. La tradizione religiosa smarri il vigore primitivo, il pensiero si emancipò dal razionalismo francese, dalla filosofia inglese del senso comune, dal hegelismo tedesco e dal neo-hegelismo inglese per sviluppare un radicale empirismo. La scuola a cui fu affidato il compito di cementare insieme i detriti umani che l'ondata emigratoria deponeva sulle spiagge del nuovo mondo aprì le porte alla massa, divenne obbligatoria e gratuita per l'intero corso elementare e medio e sviluppò un conseguente sperimentalismo. La ricerca di un punto d'intesa fra elementi di derivazione etnica e religiosa più varia già favoriva una prassi sperimentale in contrasto con una prassi intesa a trasmettere i principi di una tradizione comune. La scuola pubblica si profilò come un luogo d'incontro dove alunni di tradizioni eterogenee venivano a contatto fra loro e imparavano a conoscersi, a stimarsi e a collaborare. La divisa della scuola divenne così la stessa dell'unione: 'ex pluribus unum'. Nel senso che se un'intesa si fosse ottenuta, essa avrebbe dovuto risultare da uno spontaneo incontro di individualità diverse, dal loro potenziamento e dalla loro naturale osmosi, non da una divisione violenta o da un livellamento mortificante a beneficio di una tradizione unica di pensiero per la quale qui mancavano le premesse».

Quindi, secondo Borghi, i problemi di fondo della realtà americana erano problemi di fusione di realtà diverse, i problemi del famoso 'melting pot', del pluralismo dinamico, dei processi di transazione o di sintesi dialettica del molteplice, di conciliazione di individualismo e di socialità. Ciò produce, senza dubbio, anche una certa accentuazione di motivi nella cultura e nella filosofia in generale, ma soprattutto pone ben precisi problemi educativi e promuove tendenze ben delineate. Borghi accentua

soprattutto una caratteristica della scuola americana, quella dei corsi elettivi, del curriculum che può essere tagliato su misura per ciascun allievo. Questo «spostarsi dell'asse della scuola dal maestro all'alunno» è l'aspetto più caratteristico della tradizione educativa americana, almeno così come si chiarifica e sviluppa sotto l'influsso di pensatori progressivi, fra i quali senza dubbio il posto fondamentale è occupato da John Dewey. Ecco cosa scrive Borghi al riguardo: «I principi dell'educazione che si disse progressiva e che si riassumono nell'idea dello sviluppo contemporaneo e congiunto dell'individualità e della socialità del fanciullo, nel concetto che questi deve essere sempre considerato come una personalità distinta, come individuo e non come l'appendice di un corpo etnico o religioso o come l'incarnazione di un'idea (concezioni varie che conducono all'obliterazione dell'individualità), e la richiesta che i programmi devono essere plasmati sulla base dei bisogni, delle attitudini e delle inclinazioni degli alunni ebbero la loro prima formulazione ed applicazione sullo scorcio del secolo decimo-nono e furono l'espressione di una trasformazione della società e della coscienza che di essa ebbero gruppi di avanguardia. Sorte da un processo di mutamenti già iniziato, queste pratiche educative nuove operarono come ulteriori leve di trasformazione. In questo quadro vanno collocate le teorie sviluppate dal Dewey sul significato dell'interesse, dell'esperienza e del dinamismo della personalità. Ad una società protesa verso una trasformazione continua dell'ambiente naturale e dei suoi stessi modi di vita e di operare, la filosofia del Dewey dette una voce potente e uno stimolo intellettuale senza pari».

Anch'io sono convinto che in Dewey filosofia e pedagogia si connettano strettamente mediante un rapporto reciproco bidirezionale, nel senso cioè che la pedagogia deweyana non è un corollario, una derivazione del suo pensiero filosofico, ma che l'impegno educativo e morale si traducono in istanze filosofiche originali le quali rafforzano a loro volta l'impegno pratico nel campo sociale e nel campo della applicazione intelligente della scienza ai problemi della vita, fatta con metodo scientifico e non in base a un feticismo della tecnica e a uno spirito di concorrenza che diventa facilmente spirito di sopraffazione.

\* \* \*

Tuttavia sia sul piano filosofico sia sul piano pratico e politico, realizzare questo equilibrio fra momenti strumentali e applicativi della scienza e impostazione democratica di piena apertura, di antidogmatismo, o, secondo una nota espressione di Charles Peirce, di «fallibilismo», cioè di senso dei limiti delle impostazioni filosofiche e metodologiche di fondo, non è agevole ed è difficile sostenere che nel pensiero di Dewey e dei suoi amici e seguaci, ciò si sia pienamente realizzato. Uno dei pregi maggiori del libro di Lamberto Borghi è quello di trattare appunto del pensiero di Dewey e la pedagogia di Dewey sullo sfondo di un dibattito non solo pedagogico o filosofico, ma anche politico. Il punto nodale è quello dell'accettazione o meno della violenza e particolarmente della violenza della guerra, sia pur operata a fini di conservazione dei valori di libertà e di democrazia.

Una «situazione problematica» davvero parecchio complessa sia rispetto alla prima, sia rispetto alla seconda guerra mondiale: per un verso Dewey era anche geograficamente un erede dei «dissenters» del New England e della religiosità di tipo «tra-

scendentalista». Burlington, la sua città natale, era una delle sedi principali della chiesa congregazionalista; impostazioni come quelle di Thoreau, quel Thoreau che difese John Brown accusato di aver aiutato una rivolta di schiavi e perciò finì impiccato, sono nello spirito di quella tradizione, nel cosiddetto spirito «puritano», avanzato e democratico, cui largamente si rifà lo stesso Dewey. Tuttavia si ricorderà che Dewey si trovò in conflitto, per le posizioni che andò maturando a proposito dell'intervento americano nella prima guerra mondiale, con la stessa Jane Addams, la fondatrice del Centro Sociale di Chicago chiamato «Hull House», proprio a causa della sua pur sofferta giustificazione di tale intervento.

Rispetto a questo problema vi sono state in lui oscillazioni.

Dopo aver affermato che l'America non avrebbe dovuto intervenire nel conflitto perché non era vero che gli alleati difendessero veramente i valori della democrazia e del progresso al modo che egli riteneva fosse «americano» e cioè non imperialista, quando invece Francia e Inghilterra, Belgio e Olanda, e in qualche misura anche l'Italia erano in posizioni che egli definì di effettivo imperialismo coloniale, a pochi mesi di distanza, sempre nel '17, Dewey iniziò una serie di articoli su «New Republic» mutando di atteggiamento e dicendo invece che la contrapposizione Alleati-Imperi centrali era in fondo una contrapposizione fra almeno potenziali impostazioni democratiche e impostazioni autoritarie. Potenziali le prime perché egli sperava che l'ingresso americano, a certe condizioni secondo l'impostazione di Woodrow Wilson, nel conflitto avrebbe dovuto portare in seguito allo smantellamento delle stesse posizioni imperialistiche di cui fruivano alcuni alleati.

Borghi molto opportunamente dedica uno dei primi capitoli del libro, mi sembra il terzo, a un giovane discepolo di Dewey che diventa suo critico, a causa di queste posizioni di accettazione della guerra da Dewey da ultimo sviluppate. Si tratta di Randolph Bourne, morto poi giovanissimo nel '18, che scrive nel '17 un articolo abbastanza importante sulla rivista «The Seven Arts», la stessa dove Dewey combatteva la guerra prima di cambiare atteggiamento con gli articoli su «New Republic». Bourne pubblicò su «The Seven Arts» un articolo dal titolo suggestivo di *Twilight of Idols*, cioè *Crepuscolo degli idoli*. La critica mossa da Bourne a Dewey e agli altri democratici diventati interventisti è molto interessante. Scriveva fra l'altro: «la guerra ha rivelato una giovane *intelligentsia*, cresciuta nei principi del pragmatismo, del tutto pronta per prendere una parte esecutiva negli avvenimenti, ma pietosamente impreparata per una interpretazione intellettuale o per una messa a fuoco idealistica dei fini. La formazione di valori e di ideali, la produzione di un pensiero articolato e suggestivo, non ha nella loro educazione marciato di pari passo in nessuna misura con la formazione di attitudini tecniche.

La conseguenza è che... mentre essi organizzano la guerra, la formazione dell'opinione è nelle mani di patrioti di professione, di retori sensazionali e di radicali arcaici... È bensì vero che Dewey invoca una formulazione più attenta dei fini e delle idee della guerra, ma in gran parte egli si rivolge a dei sordi. I suoi discepoli hanno appreso troppo alla lettera l'atteggiamento strumentale verso la vita, e, essendo immensamente intelligenti ed energici, si stanno rendendo conto degli strumenti efficienti della tecnica di guerra accettando senza tante domande i fini annunciati dall'alto».

Questo atteggiamento di conformismo che scaturisce dall'accettazione entusiastica del momento tecnicistico ed efficientistico delle cose ben fatte e questo pragmatismo

ingenuo che finisce con l'accettare valori esteriori tradizionali non calibrati e riformulati intelligentemente secondo l'effettiva situazione della vita collettiva e individuale e delle sue esigenze, secondo Bourne non è atteggiamento che sia imputabile direttamente a John Dewey. Tuttavia vi sarebbe una sua responsabilità per insufficiente sviluppo e chiarimento del modo in cui realmente dovrebbero emergere i valori da un'esistenza in cui pure il momento tecnico, esecutivo, pragmatico deve avere una parte sufficiente a migliorare la vita negli uomini così come in realtà la tecnologia bene intesa e ben applicata riesce a fare.

Ma non è qui il momento di sviluppare questo aspetto di natura più ampiamente filosofico-morale di cui faremo qualche cenno nella conclusione di questa nostra conversazione. Qui va forse piuttosto rilevato che mentre le impostazioni pedagogiche progressive in effetti si sviluppano contemporaneamente, anche intrecciandosi e interagendo fra loro, in Europa e in America, per cui non si può parlare di una influenza americana sull'Europa e sull'Italia anche meno, l'apporto più massiccio di novità in campo pedagogico ed educativo, soprattutto dal punto di vista delle realizzazioni pratiche, che ci viene dagli Stati Uniti in questo dopoguerra, riguarda piuttosto le tecniche, gli strumenti, gli accorgimenti didattici, gli approcci più strettamente metodologici ai problemi dell'istruzione, le «strategie di insegnamento-apprendimento».

Anche qui, sia chiaro, l'apporto non è mai del tutto unidirezionale. Prendiamo per esempio l'ampio settore del cosiddetto «educational measurement» connesso al «psychological measurement», cioè tutte le tecniche del testing in generale: esse si sviluppano dapprima, soprattutto dal punto di vista psicologico, ma in parte anche per quanto riguarda quelle di accertamento del profitto, proprio in Europa, ma poi chi porta avanti il discorso massiccio, sistematico e talvolta torrentizio, è l'Università e la scuola americana. D'altra parte va riconosciuto che è americano il biologo Stephen J. Gould, colui che ci ha dato recentemente una valutazione critica complessiva intelligente, analitica ed esaustiva di questo fenomeno nel volume *The Mismeasure of Man*, ora tradotto anche in italiano, nel quale di tutta questa attività di misurazione psicologica «attitudinale» cui gli americani hanno dato quantitativamente il massimo contributo, colui che solo o quasi solo si salva è invece un europeo, Alfred Binet.

E così altre tecniche, impostazioni, approcci, come quelli della dinamica di gruppo legata al nome di Kurt Lewin, ci vengono, è vero, dall'America, ma va detto che Kurt Lewin è un emigrato dall'Europa, passato in America nel 1933, provenendo dalla illustre scuola della Gestalt. Dalla scuola psicanalitica proviene invece Moreno che sviluppa poi in America cose importanti come la sociometria, il sociodramma, lo psicodramma, tecniche che hanno avuto in seguito larga diffusione e anche notevole successo in Europa.

L'istruzione programmata, sia nella versione «behavioristica» di Skinner, sia nelle altre sue formulazioni, è stata una ventata di grossa rilevanza, anche se questa rilevanza è stata piuttosto di tipo commerciale e di diffusione di piccole sperimentazioni a tappeto che non di sua reale penetrazione nelle metodologie didattiche prevalenti. L'istruzione programmata è stata senz'altro quasi del tutto un'invenzione americana, seppur profonda radici in impostazioni di lavoro individualizzato con schede, che, portato avanti da Washburne sempre in America, aveva avuto però realizzazioni contemporanee altrettanto importanti in Europa da parte di parecchi pedagogisti, primo fra tutti Robert Dottrens.

Ma veniamo a impostazioni di tipo più complesso come le cosiddette strategie di insegnamento-apprendimento fra le quali il cosiddetto Mastery Learning, sviluppato da Karl Bloom soprattutto, è fra i più noti ed importanti. Esse ci vengono essenzialmente dall'America.

Tutti gli studi, le ricerche, le sperimentazioni sulla creatività, sulla cosiddetta creatività, anche se hanno avuto un importantissimo antecedente in Europa col libro famoso di Wertheimer, *Productive Thinking*, sono stati approfonditi dai Torrance, i Taylor, i Getzels, i Guilford e tanti altri in America.

Anche il dibattuto problema dell'identificazione e dell'assistenza dei «Gifted Children», cioè dei ragazzi plusdotati, ha avuto i massimi sviluppi in America. In Italia è stato affrontato in modo discontinuo, sotto l'influenza di mutevoli mode o efficientistiche o egualitaristiche, ma in larga misura usufruendo degli studi e delle sperimentazioni statunitensi.

\* \* \*

Non si può dire peraltro che questi aspetti in qualche modo «tecnici» dell'educazione americana non avessero e non abbiano una loro genuina rilevanza pedagogica, sia pur settoriale. Alcuni fra i qui presenti, incluso me stesso, si sono largamente impegnati in parecchi di questi settori, pur tentando di armonizzarne gli aspetti particolari in un quadro complessivo, rispondente ad una certa «filosofia» che accentua la complessità dei processi formativi non per dichiararne la non analizzabilità in termini relativamente oggettivi, ma al contrario per sostenere la necessità di ricerche e sperimentazioni molto diversificate e molto precise, prive tuttavia di pretese escludistiche.

Ma questa «filosofia» (non dico «filosofia dell'educazione», la quale, se seria, coincide a mio parere con la filosofia in generale) risente a sua volta largamente della cultura americana, e più in particolare del pensiero deweyano. Non che sia una filosofia 'americana'. Proprio un americano, Richard Rorty, nel suo *Consequences of Pragmatism* (1982, trad. it. 1986) dimostra come il pragmatismo, nell'accezione larga che egli vi attribuisce, è un atteggiamento comune e molto diffuso nel pensiero moderno europeo oltre che statunitense, un atteggiamento di rifiuto di tutti gli apriorismi, di tutti i sogni illusori di un pensiero che deduce la realtà dal proprio seno. Si tratta invece secondo Rorty di un atteggiamento che ricorre in molti fenomenologi e in molti esistenzialisti, come in certe scuole neo-marxiste, e in epistemologi che negano un progresso garantito da una metodologia stabile e sicura, del tipo di Kuhn, o Feyerabend o Lakatos. Anche i teorizzatori del «pensiero debole», vorrei osservare, sono in fondo orientati ad una filosofia dedita a lavori umili e limitati, a chiarimenti parziali ma utili, così come lo erano già molti «analisti del linguaggio» di Oxford o di Cambridge.

Tuttavia nell'ambito di questo nuovo e indefinibile «movimento di pensiero» che Rorty, con qualche forzatura, chiama «pragmatismo», a me sembra che vada doverosamente riconosciuto al pensiero di Dewey un ruolo particolare, e a mio giudizio straordinariamente importante: quello di un impegno per la trasformazione sociale, per prospettive di pianificazione intelligente ma non dogmatica della società, sottoposta

a continua revisione critica da parte del pubblico («continuously planning society»). A me sembra di particolare rilevanza, a questo proposito, il concetto di «transazione» che Dewey ha sviluppato come distinto e contrapposto rispetto sia ad «auto-azione», sia ad «interazione». Si noti che non solo il concetto ma il termine stesso di «transazione» era già utilizzato in modo esplicito ed efficace da Carlo Cattaneo. «Transazione», per lui come per Dewey, è quel tipo di processo che coinvolgendo una molteplicità di termini differenziati, li trasforma nel suo stesso corso in termini nuovi. È cioè il processo che spiega la formazione degli individui come la formazione delle culture e degli stessi focolai di civiltà più avanzata ed innovativa.

A livello di problematica filosofica, il concetto di «transazione» riesce a far giustizia, come ho tentato di mostrare nel volume *Esperienza e valutazione* fin dal 1958, di molti dualismi sterili caratteristici della filosofia moderna e contemporanea (soggetto e oggetto, spirito e natura, libertà e necessità, e così via). Il cosiddetto «circolo esperienza-natura» di Dewey, per cui è contemporaneamente vero che «la natura è nell'esperienza» e che «l'esperienza è nella natura», mi sembra appunto costituisca la più sensata affermazione generale di principio sulla cui base, o con la cui giustificazione si possono costruire contributi di pensiero filosofico e metodologico privi di ambizioni totalizzanti, ma tuttavia armonizzabili in un lavoro collettivo, comprensivo, «democratico».

Un principio del genere si connette strettamente con quello sul quale ha altresì tanto insistito Dewey, della continuità naturalistica e dell'inaccettabilità di una dicotomia insuperabile fra scienze naturali e scienze umane. Ma esso ci dà conto insieme della estrema difficoltà di percorrere senza intoppi questa continuità, dei motivi non di totale irriducibilità, ma certo connessi al pericolo di «riduzionismo» che si corre quando si vogliono spiegare i fenomeni più complessi sulla base dei fenomeni più semplici (o semplificati), secondo l'ambizione di un superato scientismo.

Da questo punto di vista mi sembra che l'impostazione deweyana sia stata largamente anticipatrice rispetto a quel groviglio di problemi che oggi si raggruppano nella cosiddetta «sfida della complessità». È del resto significativo che i testi raccolti da Gianluca Bocchi e Mauro Cerruti nel libro che ha questo titolo (edito da Feltrinelli nel 1985) siano dovuti ad una così ricca e variegata molteplicità di autori del vecchio e del nuovo mondo, nei quali è certo difficile riconoscere una comunanza di impostazioni filosofico-metodologiche, ma non quella di un comune impegno a verificare il portato culturale e sociale di ogni cosiddetto «progresso» scientifico e di una costante preoccupazione per le sorti del colloquio fra gli uomini di questo martoriato e ormai sempre più stretto pianeta.

Il problema di fondo, è utile dirlo a tutte lettere, è oggi per ogni uomo di cultura, e più in generale per ogni soggetto umano che curi prima la sua umanità della sua soggettività, quello non solo di mantenere la pace, che in effetti non c'è se non nel senso di assenza, per il momento, di conflitti nucleari, ma di promuovere un mondo fatto di comprensione e di aiuto reciproco là dove oggi sembrano nuovamente prevalere egoismi, fanatismi, chiusure e crudeltà di ogni tipo.

Non l'America in generale, oggi purtroppo politicamente in preda a nuovi deliri di potenza in chiave militar-industriale, ma una parte notevole dell'*intelligentsia* americana, scientifica, filosofica e letteraria, costituisce una componente essenziale di quegli sviluppi ancora incerti, ma sui quali occorre scommettere col più totale impegno,



verso una «rivoluzione culturale» alla quale non è facile attribuire connotazioni definitive, ma della quale moltissimi ormai, in tutti i paesi del mondo, sentono l'improcrastinabile urgenza affinché si riesca a salvare *forse* la stessa sopravvivenza dell'umanità sulla terra, ma *certamente* la dignità dell'uomo come creatura razionale, prodotto ultimo di un'evoluzione altrimenti senza senso.