

SIREF

QUADERNI DELLA SOCIETÀ ITALIANA DI RICERCA EDUCATIVA E FORMATIVA

Collana diretta da Umberto Margiotta e Luigino Binanti

7

Comitato Scientifico

Luigino Binanti (UniSalento), Umberto Margiotta (UniCa'Foscari),
John Polesel (UniMelbourne), Joan M. Senent (UniValencia),
Ignazio Volpicelli (UniTorVergata)

i volumi sono sottoposti a doppio referaggio anonimo.

Demetrio Ria

L'esperienza educativa come problema epistemologico

Per una rilettura del pensiero di J. Dewey

Prefazione di
Luigino BINANTI

e

Postfazione di
Umberto MARGIOTTA

ea
ANICIA

ISBN: 9788867091751

Prima edizione: novembre 2014

© 2014 - Editoriale Anicia s.r.l.

Via S. Francesco a Ripa, n. 104

00153 Roma - Tel. (06) 5898028/5894742

Sede legale: Via di Trigoria, n. 45

00128 Roma - Tel. 06.50653118

www.edizionianicia.it - info@anicia.org / editoria@anicia.org

I diritti di traduzione, di riproduzione, di memorizzazione elettronica, di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i Paesi. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall'Editore.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

“Immaginate un granello di polvere vicino a un pianeta miliardi di volte più grande della Terra. Il granello rappresenta le probabilità in favore della vostra nascita, l'enorme pianeta rappresenta quelle a sfavore. Quindi smettete di preoccuparvi di cose di poco conto. [...] ricordatevi che siete Cigni neri”.
Taleb Nassim, *Il Cigno Nero. Come l'improbabile governa la nostra vita*, trad. it., Il Saggiatore, Milano 2014, pp. 305-306

A Marianna, il mio granello di polvere...

Indice

<i>Prefazione</i> di Luigino Binanti	9
<i>Introduzione</i>	17
<i>Capitolo primo</i> La natura dell'esperienza educativa	27
<i>Capitolo secondo</i> Dalla esperienza alla conoscenza	41
<i>Capitolo terzo</i> Cos'è la teoria dell'educazione?	61
<i>Capitolo quarto</i> Conseguenze del Pragmatismo	71
<i>Capitolo quinto</i> Indagini	87
<i>Postfazione</i> di Umberto Margiotta	101
<i>Bibliografia</i>	139

Prefazione

di *Luigino Binanti**

L'esperienza è inevitabilmente il punto di arrivo e di partenza di ogni riflessione scientifica. La natura dell'esperienza indica quelle che possono essere le lenti focali su cui poggia la specifica riflessione. Per la ricerca pedagogica un momento estremamente rilevante su questo tema è l'opera di John Dewey. Il prolifico pensatore americano ha vissuto, nel dibattito scientifico, momenti d'indubbia attenzione, in particolare in ogni passaggio in cui si è resa necessaria una analisi teoretica della ricerca pedagogica. Anche oggi si sta vivendo uno di questi momenti particolari. In generale il mondo della formazione, in particolare in campo nazionale, sta vivendo un momento di ansia culturale che ha riaperto problematiche mai completamente chiuse e definite. Questioni che rimandano a problemi di definizione di cosa sia la teoria educativa o di come teoria e pratica debbano essere tra loro intrecciate, sono oggetto di riflessione e di dibattito culturale. In questo senso, e per queste ragioni ritornare allo studio degli approcci dei grandi maestri del passato è un passo indispensabile per chiarire meglio le questioni in oggetto.

Come sappiamo, l'attuale dibattito scientifico è animato da due diverse concezioni della conoscenza. Da una parte una po-

* Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale nell'Università del Salento.

sizione che possiamo definire “tradizionale” secondo la quale conoscere equivale a rappresentare la realtà allo scopo di raggiungere un sapere universalmente valido. Lungo questa via conoscere equivale a scoprire la verità che è insita nell’ordine del mondo. All’interpretazione della conoscenza come rappresentazione o copia si accompagna dunque l’interpretazione della verità come corrispondenza (come *adaequatio intellectus et rei*, nell’espressione di Tommaso). Questo modello cognitivo è tipico delle varie forme filosofiche di razionalismo e dell’induttivismo della scienza moderna. Una tradizione di pensiero che ha dominato incontrastato la storia del sapere scientifico fino alla crisi del neoempirismo. La concezione della ragione cui esso fa riferimento è del resto quella fissata e tramandata dal pensiero platonico. È quella concezione che vede nella ragione lo strumento universale, costante, unitario e comune per il sapere e per la condotta dell’uomo in tutti i campi. La ragione è interpretata come assoluta e impersonale, unitaria e costante, e, soprattutto, infallibile: come la facoltà in grado di trascendere la molteplicità e variabilità dell’esperienza. Scrive Dewey:

«l’idea di un regno superiore di realtà fisse, [...] dando per scontato che tutta l’attività pratica è compresa entro il dominio del mutevole; essi [i Greci] trasmisero la concezione [...] che compito della conoscenza sia la scoperta di una realtà a priori e non l’acquisizione, come nel caso dei nostri giudizi pratici, di quel genere di capacità intellettuale necessaria per trattare i problemi come essi ci si presentano»¹.

Secondo queste tesi le teorie fanno conoscere un certo settore della realtà in quanto lo rispecchiano. Esse, pertanto, sono

¹ J. DEWEY, *La ricerca della certezza*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1968 [1929], p. 17

o vere o false e la loro verità o falsità è determinata dalla loro corrispondenza al modo in cui la realtà è. In questo senso anche le “idee filosofiche ricorrenti di H. Putnam sostengono l’idea che, se un’asserzione è vera devono esserci degli oggetti cui quell’asserzione corrisponde; l’idea che, se non sono disponibili oggetti naturali, allora devono esserci oggetti non naturali che «giocano il ruolo di “produttori di verità”»; e l’idea che, se un’asserzione è vera, deve consistere in una descrizione degli oggetti, naturali o non-naturali, che la rendono vera². Il concetto è fatto coincidere insomma con l’essenza necessaria dell’oggetto, con la sua sostanza.

La seconda concezione della conoscenza prende forma a partire dal riconoscimento del ruolo attivo svolto dal soggetto in ogni processo esperienziale/conoscitivo. La nostra esperienza del mondo (non solo esterno, ma anche interno) ‘passa’ necessariamente attraverso un insieme di concetti, di schemi e di connessioni. Pertanto se l’esperienza è ciò a cui siamo ‘esposti’, essa comprende anche il modo in cui attribuiamo un senso a ciò di cui è composta. Ciò significa che l’esperienza/conoscenza è sempre una relazione: un rapporto tra un soggetto e un oggetto in cui la linea di demarcazione tra i due termini risulta, inevitabilmente, indefinita e indefinibile. Ma significa, anche, che il soggetto-che-conosce non può più essere fatto coincidere con il soggetto puro della tradizione metafisica o del trascendentalismo kantiano o della scienza fisico-naturale positivista.

È un soggetto in carne e ossa, esistenzialmente, culturalmente, storicamente situato e condizionato.

«Noi siamo in contatto con la realtà» scrive Popper «tramite la “tradizione culturale” che abbiamo assorbito, tramite cioè

² H. PUTNAM, *Etica senza ontologia*, trad. it., Bruno Mondadori, Milano 2005 [2004], pp. 79-80.

l'intero sapere codificato nelle istituzioni, nel linguaggio e nelle abitudini»³ E precisa:

«l'osservazione è sempre selettiva: essa ha bisogno di un oggetto determinato, di uno scopo preciso, di un punto di vista, di un problema. E la descrizione che ne segue presuppone un linguaggio descrittivo, con termini che designano proprietà; presuppone la similarità e la classificazione, che a loro volta presuppongono interessi, punti di vista e problemi. “Un animale affamato”, scrive Katz, “divide l'ambiente in cose commestibili e non commestibili. Un animale in fuga scorge vie per scappare e luoghi per nascondersi... In generale, gli oggetti cambiano... a seconda dei bisogni dell'animale”. Possiamo aggiungere che gli oggetti possono essere classificati, e diventare simili o dissimili, soltanto in questo modo – venendo posti in relazione ai bisogni e agli interessi»⁴.

Scrive a sua volta Putnam

«Non c'è alcun punto di vista dell'Occhio di Dio che si possa verosimilmente conoscere o immaginare: invece, vi sono soltanto vari punti di vista di persone reali, che riflettono diversi interessi e scopi, sottesi alle loro descrizioni e teorie»⁵.

Di qui l'abbandono della concezione unitaria della ragione e il riconoscimento del carattere plurale e contestuale, oltre che propriamente strumentale, di essa. La razionalità viene in tal

³ K. POPPER, *La logica delle scienze sociali*, in T.W. ADORNO, K.R. POPPER, *Dialettica e positivismo in sociologia*, Torino, Einaudi, 1972 [1965], p.105.

⁴ K. POPPER, *Congetture e confutazioni*, trad. it., Bologna, il Mulino, 1972 [1969], vol. I, p. 84.

⁵ H. PUTNAM, *Ragione, verità e storia*, trad. it., Milano, Il Saggiatore, 1985 [1981], pp. 57-58.

modo a perdere il suo carattere esclusivamente teoreticistico e si rinuncia alla tradizionale subordinazione del pratico al conoscitivo. Il soggetto razionale cessa di essere lo spettatore passivo di qualche verità o il mero esecutore di norme assolute. Di qui, allora, l'imporsi della concezione relativa, provvisoria e fallibilista della conoscenza. L'attività conoscitiva si limita a elaborare ipotesi interpretative del mondo, che si riconoscono essere storicamente definite e condizionate. Una volta che si rinunci a quello che Putnam definisce "il punto di vista dell'occhio di Dio", si prospetta insomma un genere di conoscenza compatibile con la finitudine, la fallibilità e la contingenza umane. Questa concezione della conoscenza genera una nozione di teoria molto diversa da quella precedente. La teoria si presenta come una costruzione ipotetica: una (tra tante possibili); si offre come un costrutto parziale e selettivo di un settore limitato dell'esperienza. La nozione di teoria si lega strettamente all'idea novecentesca di ricerca e, attraverso questa, all'idea di problema⁶. Infatti, la ricerca così come si è venuta definendo nell'attuale dibattito epistemologico⁷ si origina e prende avvio da un problema determinato. Un problema che il ricercatore pone e si prefigge di risolvere, e in riferimento al quale elabora le proprie opzioni epistemologiche e i suoi strumenti metodologici, logici, categoriali. Questo significa che l'apparato concettuale e logico della teoria non può venire presupposto, ma deve essere costruito all'interno della ricerca/teorizzazione stessa.

Per queste ragioni, la pedagogia ha un orizzonte empirico che non è possibile sospendere in una qualche *epoché*. L'azione

⁶ Per Popper, ogni procedimento conoscitivo si realizza secondo la scansione problemi/teorie/critiche. La ricerca prende infatti avvio ogni qualvolta "si inciampa" in un problema e svolge il duplice compito di ideare una soluzione a quel problema – una *teoria* – e di sottoporre a controllo quella soluzione.

⁷ In particolare nei contributi di John Dewey, Karl Popper e, successivamente, di Thomas Kuhn, Imre Lakatos e Larry Laudan.

educativa e formativa esige di essere tutta incarnata nell'esperienza e in questo senso Dewey ha avuto un ruolo determinante che ancora oggi può dare nuova linfa alla riflessione teoretica in ambito educativo. Come sostiene M. Baldacci una *praxis* orientata in senso scientifico implica una consapevolezza critica della realtà presente, corredata da un'accurata individuazione delle tendenze oggettive che la caratterizzano. Sulla base di tale consapevolezza, si possono formulare le ragioni e gli scopi di una rinnovata prassi educativa, capace di non lasciarsi modellare passivamente dalla realtà educativa esistente ma d'incidere fattivamente su di essa⁸.

I temi dell'intenzionalità, del soggetto, della relazione e via via di tutti quegli aspetti che si generano dall'intreccio esistenziale degli attori dell'esperienza educativa sono l'oggetto della pedagogia. Intorno a questi si determina l'essenza educativa dell'esperienza. Il processo che porta dal vivere un evento *tout court* al rendere questo un fatto educativo è il risultato unico per il genere umano. È l'emblema di una trasformabilità che porta dalla potenza dell'essere all'atto dell'uomo. Dewey ha ripreso proprio questa capacità trasformativa, rendendola dinamica. Ha valorizzato la dimensione creativa, inventiva legandola proprio alle potenzialità dell'essere. Ha mostrato come l'esistenza umana sia determinata dalla capacità di porre attenzione, di rilevare problemi, di creare rappresentazioni. Altresì, ha dato all'atto umano, quello capace di trasformare l'esistenza in comprensione, teoresi, rappresentazione razionale del mondo, il valore di ciò che oggi Edgar Morin chiama *bien faite*. Vale a dire, ogni azione che voglia essere educativa è l'esito di una metamorfosi dell'esistenza risultato della somma di due tensori: da una parte la possibilità e dall'altra la modalità. La

⁸ M. BALDACCI, *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012.

possibilità d'interpretare l'esistenza come esperienza e identificarla come educativa nella intenzionalità di trattenerla nella memoria e trasformarla nel comportamento oppure la modalità di scegliere l'atto migliore per il raggiungimento dei risultati attesi.

In questa logica bene si inserisce il saggio di Demetrio Ria che chiama in causa parecche delle questioni precedentemente accennate e, correttamente, secondo la migliore impostazione epistemologica contribuisce a porre “domande” piuttosto che a dare “risposte”.

Lecce, Novembre 2014

Introduzione

Giulio Preti¹ sostiene che pensare non è un atto di contemplazione, ma di ricerca, e fissare il proprio pensiero in una schematica esposizione dovrebbe avere lo scopo di esplicitarne la problematicità essenziale. Dunque, il problema centrale, oggetto di riflessione in queste pagine, è l’“esperienza educativa”. Vale a dire che quello che segue è un tentativo di dare un ordine al caotico intreccio dei dati della esperienza immediata. A tale scopo saranno rilevati i rapporti tra esperienza e dati, tra prassi e teoria nel tentativo di definirli per se stessi e sottrarli alla relatività di prospettive soggettive e sagittali. Sarà indagata, ovvero, la possibilità di uno schema di ordine universale ove sia possibile risolvere tutti quegli aspetti di relatività e parzialità dell’esperienza e in particolare in riferimento alla sua dimensione educativa.

Premettendo che l’esistenza umana è esperienza quotidiana e che da essa trae origine la conoscenza. Ne consegue che, sin dall’antichità, il pensiero filosofico ci ha insegnato a distinguere, quest’ultima in *doxa* ed *episteme*. La prima rivolta all’opinabile, legata alla sensazione; l’altra associata alla verità. Qui trae origine l’epistemologia in quanto “discorso” che saggia i fondamenti *scientifici* della conoscenza². Inoltre, l’episte-

¹ G. PRETI, *Praxis ed empirismo*, Torino, Einaudi, 1957.

² M. MANNO, *La struttura paidetica del discorso filosofico*, Palermo, Edizioni della Fondazione «Vito Fazio-Almayer», 2002.

mologia si determina come scienza della conoscenza vera di *determinati* campi dell'esperienza. L'esperienza è ciò su cui si fa scienza e su di essa si costruiscono le teorie.

La questione che ne consegue è: di quale esperienza si fa scienza? Vi sono esperienze che vengono dalla natura, dalla coscienza, dalla soggettività umana, da Dio, dall'uomo in relazione a Dio, etc. Questo fa emergere la complessità della conoscenza quando essa voglia costituirsi *come scienza*. Inoltre si evince l'inevitabile incidenza dell'oggetto e della metodologia nella costituzione di una scienza.

Dunque, la sequenza che ne scaturisce e su cui occorre riflettere è: soggetto, oggetto, scienza (sapere) e legame *veritativo* che legghi la cosa all'intelletto. Questa successione lineare ha da sempre affascinato e dannato l'avventura dell'uomo nella ricerca della verità. Le diverse possibili combinazioni di questa sequenza lineare hanno prodotto, nella storia del pensiero scientifico, le più varie posizioni critiche: idealismo, realismo, induttivismo, deduttivismo, positivismo e via così fino al fallibilismo popperiano.

Ma cosa ci insegna la storia del pensiero? L'urgenza della chiarificazione concettuale e della definizione terminologica. Occorre affrontare con determinazione la definizione dei termini fondamentali: esperienza, scienza, verità, etc. In particolare per le cosiddette scienze umane (le *diltheyane Geisteswissenschaften*), occorre determinare anche le regole e le procedure di verifica. Questo senza cercare di rifarsi obbligatoriamente al paradigma "forte" delle *Naturwissenschaften* che hanno imposto l'idea della verificabilità come necessità anche per ambiti di studio diversi. In questa direzione "forte" hanno influito in modo rilevante le idee di universalità e necessità di cui ha già parlato Kant nella *Critica della ragion pura*, o come si ritrovano nel metodo galileiano.

Lo specifico di questo studio, però, è orientato al discorso pedagogico. Per affrontare il problema dell'esperienza in chiave "pedagogica" occorre tracciare il perimetro nel quale si intende collocarsi. Vale a dire, in *quale esperienza* si collochino l'atto educativo, il fenomeno dell'istruzione, il processo di apprendimento, la didattica dell'istruire e dell'educare, etc. Insomma, un ordito ingarbugliato che si sviluppa probabilmente intorno a diversi paradigmi interpretativi ed epistemologici e non sempre riducibili.

La condizione iniziale e che ogni discorso sensato ha come sfondo intenzionale il vero, un *sigillum* che costituisce e costruisce qualsivoglia discussione scientifica. Senza quel traguardo, il discorso dell'uomo segue legittimamente un itinerario possibile, uno dei tanti in cui egli può dare parola alla sua esperienza. Ma non ogni esperienza è scientifica, e la realtà dell'uomo è talmente polimorfa e variegata da poter essere espressa con innumerevoli parole, o in numerosi linguaggi, e attraverso una gran quantità di logiche.

La verità, dunque, si colloca anch'essa su due fronti, da una parte l'*entelecheia*, dall'altra la *correttezza*. La prima richiama l'idea di un disvelamento progressivo, un farsi luce dell'essere che si mostra gradualmente alla ragione³. L'altra, la correttezza, presuppone una corrispondenza (l'*adaequatio* di Tommaso e di gran parte dell'empirismo inglese) del concetto all'ente e agli enti. Questo discorso si è sviluppato anche nel secolo scorso con grandi e importanti contributi. Si è giunti a considerare che la scienza non è l'unica forma di cognizione; così come la verità non è soltanto l'*esattezza* offerta dalla conoscenza tecnico-scientifica (*adaequatio rei et intellectus*). La ragione esplora altre dimensioni e dice altre esperienze non

³ È inutile richiamare qui la fortuna ermeneutica, tuttora perdurante, che ha accompagnato la lezione heideggeriana sul tema.

riconducibili o riducibili all'esperienza scientifica *misurabile*. E così si giunge, seguendo le semantiche della ragione e della verità, su sponde del tutto opposte a quelle ben delineate e argomentate ad esempio dai neopositivisti logici.

Quindi l'esperienza va analizzata con metodo. I metodi a disposizione sono due: il metodo sperimentale e quello ipotetico deduttivo. Il metodo sperimentale (induttivo), come abbiamo appreso da Galileo, necessita di osservazioni, ipotesi, esperimenti, verifiche, leggi. È la matrice logico-epistemologica delle cosiddette scienze esatte (o dure). Il metodo ipotetico-deduttivo, invece, il cui ultimo profeta è stato Karl R. Popper, ha un'altra storia e altre caratteristiche, ma uguale pretesa di attingere il reale nella sua dimensione veritativa. Quest'ultimo, però, mostra il limite di una poca forza "esplicativa". Ma allora, a che punto siamo? Non sembra ancora valicata, nonostante i molti tentativi di superamento, la "frattura" kantiana. Vale a dire, la dicotomica posizione dell'uomo che fa scienza da una parte e dall'altra vuole e spera. L'uomo che *scientificamente* conosce e quello che *moralmente* agisce stanno ancora vivendo il loro "esperimento" di coabitazione. Sembra insomma che l'esperienza "naturale" e quella "socio-storico-morale" abbiano alfabeti diversi e diverse teoresi, non sempre sovrapponibili o interagenti.

La soluzione del dilemma influisce significativamente sulla configurazione delle scienze e, ancor più, sull'auto-comprensione che queste hanno di loro stesse. Non è mancato, in proposito, chi ha messo in guardia dagli opposti pericoli in cui è possibile incorrere. Se da un lato, privilegiano l'orizzonte misurabile e sostenibile, enfatizzando l'aspetto "quantitativo", producendo risultati nel progresso della conoscenza, rischiano di lasciare impensato il versante "qualitativo". Quell'orizzonte interpretativo che evidenzia la specificità *umana* delle scienze

umane. Proprio questa situazione di ambivalenza spinge queste ultime a privilegiare ora l'uno ora l'altro versante. Per queste ragioni si affianca a una pedagogia umanistica, un'altra (neutralmente o appassionatamente) sperimentalista.

Quello che si evidenzia, però, è che il *Lebenswelt* non è indagabile con la strumentazione scientifico-naturalistica. Le evidenze di ricerca mostrano che si ricorre ad altre categorie. L'ermeneutica, la filosofia morale, la politica, le scienze dell'educazione, e poi tutte le scienze umane, usano una diversa attrezzatura di spiegazione (*Erklärung*) o di comprensione (*Verstehen*). Così tutte condividono la concezione che l'esperienza è da una parte *Erfahrung* (esperienza misurabile) e dall'altra *Erlebnis* (esperienza vissuta). Così, alla luce di questa incolmabile dicotomia, si giustificano i differenti metodi d'indagine e le variegata vie di ricerca.

Guardando, poi, più da vicino l'arcipelago linguistico interessato al fenomeno e alla parola "educazione", si potrà facilmente constatare che le sotto-organizzazioni verbali che fanno riferimento a quel processo non sono così infinite. Una parte di esse ha bisogno, per parlare in modo "sensato", di paradigmi scientifico-sperimentali che saggino le proposizioni alla maniera delle discipline "dure". E in questa prospettiva, c'è poco da inventare. Altre organizzazioni linguistico-concettuali fanno, invece, riferimento al paradigma storico o storiografico. E anche qui, poco spazio è concesso alle perplessità teoretiche. Le linee di legittimità sono scritte altrove, devono essere apprese e utilizzate. E ciò vale anche per la costellazione della didattica, che se non vuole parlare invano, ha bisogno di metodi e di verifiche serie. Più seria e problematica, invece, la ramificazione dei nessi concettuali che si vorrebbe (o dovrebbe) mettere ordine in quella che si è soliti chiamare pedagogia generale o filosofia dell'educazione.

Un tentativo può essere compiuto utilizzando come premessa l'antica suddivisione tra "atto" e "fatto", tra fenomeno ed evento. Si può applicare a questa distinzione una duplice logica di senso e di verifica. Se si considera infatti l'educazione come un *fatto*, come un insieme di pratiche e comportamenti osservabili e misurabili, questa non può sottrarsi alle leggi della scienza *stricto sensu*. Se invece si tematizza l'educazione come un *atto*, quell'evento educativo va compreso e interpretato con parametri che si sottraggono ai criteri dell'osservabilità e verificabilità delle scienze dure. E vale così il lato interpretante del *Verstehen*, del comprendere una *Erlebnis* che si sottrae alla pura verificabilità.

Tutto questo riporta al centro il tema della esperienza e le radici critico-problematiche che essa ha avuto propriamente nel dibattito pedagogico nazionale⁴. Il riferimento imprescindibile è il pensiero di John Dewey. Per questa ragione gran parte del lavoro che segue è un rischiaramento dei concetti del grande pensatore americano.

⁴ I canoni di riferimento non possono escludere: il Personalismo (Giuseppe Flores d'Arcais), il Pragmatismo (Lamberto Borghi), il Neopositivismo (Raffaele Laporta), la Fenomenologia (Piero Bertolini), la Pedagogia critica (Alberto Granese), la Pedagogia sperimentale (Aldo Visalberghi) e la Metateoria ermeneutica (Franco Cambi). Una bibliografia essenziale è certamente costituita dalle opere a più ampio respiro teorico degli autori indicati e che di seguito si segnalano. Ovviamente queste costituiscono un punto di partenza da cui muovere per ricostruire la complessità delle singole storie di ricerca e non esauriscono o spiegano il complesso delle questioni a cui ognuno di loro ha dato attenzione. G. FLORES D'ARCAIS (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, Brescia, La Scuola, 1994; L. BORGHİ, *J. Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze, La Nuova Italia, 1951; R. LAPORTA, *L'assoluto pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1996; P. BERTOLINI, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1990; A. GRANESE, *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993; A. VISALBERGHI, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1972; F. CAMBI, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Bologna, Clueb, 1986.

A partire dal primo capitolo, infatti, si riprenderà il rapporto tra natura ed esperienza. Si è considerato che l'esperienza è una condizione indispensabile dell'esistenza umana. È un prodotto di due fattori: le cose del mondo e la nostra condizione in esso. In questa relazione si apre e si chiude la necessità di una indagine che sia generativa di una nuova alleanza tra empirismo e idealismo⁵ facendo emergere tutte le più evidenti difficoltà dell'empirismo classico. Non v'è un soggetto separato dal mondo, né vi sono oggetti puramente osservabili senza avere con essi altre interazioni. Vi sono piuttosto delle transazioni. Più in dettaglio si colgono e attivano criticamente i legami fra esperienza e inferenze rilevando aspetti unici di queste relazioni. In particolare è valorizzato il carattere anticipatorio dell'esperienza, giacché l'orizzonte prospettico risulta più importante della sua dimensione retrospettiva. Dunque, esperienza è anche o soprattutto capacità di previsione, pur non essendo, in senso stretto, cognizione del futuro. Fare esperienza significa imparare qualcosa, ciò che può essere impiegato fruttuosamente nella vita futura o ciò che è meglio non ripetere.

Nel secondo capitolo si indaga il legame che viene generato dalla relazione tra esperienza e conoscenza e come quest'ultima sviluppa vincoli con gli oggetti. Infatti, gli oggetti delle nostre esperienze non sono il punto di partenza da cui si acquisiscono le conoscenze, ma l'esito. Ciò implica che il corso di acquisizione della conoscenza non dovrebbe essere inteso come

⁵ Berkeley parte dalle percezioni, per cui egli è annoverato fra gli empiristi, ma è uno strano empirismo il suo. Il mondo, cioè la "sostanza estesa", sotto il suo pensiero si scioglie come la neve al sole. Scompaiono le "cose" che alla base delle percezioni: non c'è niente là fuori da cui i sensi traggono i dati. Le percezioni sono le cose stesse. Il mondo, con tutte le sue cose, diverso dalle percezioni sarebbe è un mondo superfluo e inconcepibile. Per Berkeley *Esse est percipi*, le cose "sono perché sono percepite", e il suo empirismo già trabocca e muta in idealismo perché tutto è nella mente. Perché chi percepisce è l'"Io" o uno "Spirito eterno" e in esso tutto avviene e si risolve.

un processo in cui stiamo cercando di ottenere consapevolezza circa gli oggetti del mondo. Bensì un processo attraverso il quale gli oggetti della realtà si caratterizzano secondo modelli di conoscenza.

Nel terzo capitolo si affronta il tema della dimensione teorica dell'istruzione e si parte proprio dall'esame di una opinione diffusa, per la quale la teoria è tutto ciò che non è pratica. La teoria si colloca a una estremità del continuum; la pratica all'altra. Un'altra differenziazione la si può elaborare considerando plurale e singolare. Per giungere poi a quell'altra estremità in cui la teoria in materia d'istruzione può comprendere l'ampliamento di corpi di conoscenze o di regole di confronto della conoscenza. Così, per esempio, la teoria dei costrutti di Kelly⁶, unitaria e formale, viene collocata in alto a sinistra. Mentre, a metà strada verso il basso e più vicino al centro si potrebbero collocare la teoria di attribuzione. Quest'ultima è una raccolta ragionevolmente sintetica d'idee con un unico tema esplicativo. Tuttavia, forse il problema più grave per quanto riguarda la teoria è il suo incoraggiamento di particolari tipi di pensiero e i rischi che questo può generare. Vale a dire forme più o meno intense di abbattimento delle diversità nel pensiero.

Il quarto capitolo affronta il tema del pragmatismo e del suo uso critico nella ricerca. Ovviamente, se non si pone adeguata attenzione all'analisi accorta delle questioni delle relazioni tra esperienza e conoscenza, tra teoria e pratica, si è soggetti ad accuse di soggettivismo e relativismo. Accuse sollevate anche a Dewey, le quali hanno permesso di chiarire un punto decisivo, e per certi versi il più attuale del suo pragmatismo. Vale a dire di non contrapporre la conoscenza e la scienza alle preoc-

⁶ G.A. KELLY, *The psychology of personal constructs*, Vol. II, London, Routledge, 1955/1991.

cupazioni umane, ma di trovare modi significativi d'integrazione e cooperazione tra l'intellettuale e le prospettive sociali. Per queste ragioni la sua risposta all'accusa di soggettivismo non è l'oggettivismo, ma l'intersoggettivismo. Proprio come alla critica di relativismo egli non contrappone l'assolutismo, ma una forma di "umanesimo".

Infine, il quinto capitolo dal titolo emblematico "Inchiesta" riprende l'idea deweyana che l'unico e solo scopo dell'indagine educativa è quello di rendere le azioni dell'educatore più intelligenti. Dewey si è spinto fino a sostenere che la realtà ultima della scienza educativa non si trova nei libri, laboratori o aule scolastiche. Ma nella mente di coloro che sono impegnati a dirigere le attività educative⁷. Le conclusioni della ricerca educativa non possono essere convertiti in norme immediate di azione. Le indagini educative forniscono strumenti intellettuali, che possono essere utilizzati come *input* in nuove ricerche. Vale a dire, come risorse per affrontare i problemi sempre unici con cui gli educatori si trovano a operare. I risultati delle indagini precedenti possono rendere l'azione educativa più intelligente, perché forniscono risorse utili a sostenere i docenti nei continui cambi di prospettiva.

Questi cambi di prospettiva sono necessari per affrontare nuovi problemi, oppure consentono di far vedere sotto una nuova luce quelli già affrontati e non risolti. Inoltre, possono guidare le osservazioni nella costante ricerca di re-interpretazione delle situazioni problematiche che s'incontrano. Ciò significa non solo che non dobbiamo aspettarci soluzioni decisive. Ma anche che possiamo sperare soltanto che l'atteggiamento riflessivo e analitico ci conduca alla creazione di

⁷ J. DEWEY, *The Sources of a Science of Education*. In *The Later Works 1925-1953*, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1929b, pp. 16 e ss.

“strumenti” che aiutino ad affrontare la problematicità dell'esperienza quotidiana.

Come sostiene Margiotta

la soluzione è proprio nel riflettere sul fatto che la pluralità dei linguaggi e delle forme di formazione è tutta nel carattere di sapere decentrato che essa oggi assume [...] Un sapere [...] fluido, aperto, e soprattutto capace di acquisire informazioni, risultati, aiuti dall'esterno, facendo intelligente outsourcing della rete di basi di conoscenze disponibili e accessibili⁸.

Un vero e proprio processo di potenziamento esperienziale.

In conclusione, la dicotomia kantiana che separa l'uomo del “conoscere” da quello dello “sperare” e “volere” può essere superata considerando l'esperienza educativa come espressione di una tensione riflessiva. Sotto questa spinta l'uomo si pone costantemente in ricognizione del suo “potenziale” esperienziale. Non si accontenta di modelli, ma produce strumenti attivi e integrativi per rendere sempre più affidabile la sua conoscenza del mondo.

⁸ U. MARGIOTTA, *Come cambia l'educazione nella società dell'educazione*, <http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/2007%20convegno%20MARGIOTTA%20testo.pdf>.

La natura dell'esperienza educativa

La parola “esperienza” è usata in diversi modi: “ho vissuto una strana esperienza”; “Quella è una persona che ha una ricca esperienza professionale”. E l’idea che questa sia la principale autorità e guida epistemica oggi è abbastanza scontata. Certamente non bisogna dimenticare che proprio questa idea ha permesso la frantumazione di falsi idoli e di livellare le montagne della superstizione. È l’esperienza che ci ha liberato da ideologie e istituzioni schiavizzanti. Sul piano educativo e formativo costituisce uno dei concetti più importanti, non solo nell’ambito della ricerca teorica, ma anche nella pratica. La convinzione che le persone possano accumulare esperienza in un modo tale da acquisire conoscenze e abilità costituisce un trascendentale operativo su cui gli insegnanti di ogni epoca hanno potuto compiere il loro mestiere.

Nel contesto filosofico, l’esperienza tende a essere definita come ciò che riceviamo attraverso i sensi. In senso lato, tutto lo sforzo di comprensione che l’uomo da millenni compie quotidianamente è un sistematico tentativo di comprendere l’esperienza. E la comprensione consiste nella individuazione dei *significati* delle relazioni logiche. Queste ultime non sussistono soltanto tra le cose (classi, o tipi, etc.), ma sono fondamentali poiché, in quanto categorie, permettono di classificare l’esperienza.

L’impresa filosofica, nel suo senso più tecnico, è la formulazione, lo sviluppo e la critica delle categorie mediante le quali

è resa possibile la comprensione dell'esperienza. L'uomo è sempre in mezzo a ciò che Heidegger chiama *Welt*¹. Vale a dire siamo immersi in un mondo definito da una cornice strutturata da interessi, preoccupazioni e impegni che significano le nostre pratiche.

L'uomo gode di una certa libertà rispetto agli oggetti, tuttavia non si può distaccare totalmente da essi. Il punto di vista scientifico, invece, presuppone che tra gli oggetti e l'uomo vi sia una certa distanza. Questo approccio si fonda su una trasformazione del mondo in *objectum*. La concezione scientifica

¹ Nel 1938, Heidegger tenne a Friburgo, nella cui università insegnava, una conferenza dal titolo "Die Zeit des Weltbildes". In questa conferenza parlava principalmente della scienza moderna, comprendendovi anche la fisica quantistica come suo caso estremo, come un caso "al limite". Il titolo della conferenza potrebbe essere interpretato così: l'epoca moderna è quella in cui il mondo è la sua configurazione matematica. Vale a dire il mondo è configurato in maniera tale da essere completamente calcolabile e quindi prevedibile e pertanto gestibile. Per Heidegger l'uomo è sempre proiettato in un'apertura che è un punto di vista nel mondo. Ciò significa che questi è da sempre nel mondo, viene quindi meno un soggettivismo psicologico à la Descartes in grado di accogliere i significati che le cose manifestano. L'essere umano è l'unico in grado di comprendere il senso delle cose, l'apertura è la possibilità realizzata, e quindi la capacità di riconoscere e dare nome agli oggetti circostanti. Essa è storicamente determinata ed è un fenomeno linguistico, che per Heidegger non significa affatto predicativo che invece è solo uno tra i modi d'essere del linguaggio. Le cose hanno un significato solo in quanto l'uomo può coglierlo. Prima dell'uomo parole come senso e significato non hanno ragione d'essere. Ma nelle cose è già sempre disponibile il loro significato che per Heidegger è innanzitutto una possibilità d'azione. Per spiegare cos'è un determinato oggetto – egli dice – ne esplicitiamo l'utilizzo, mostrando o descrivendo con parole l'azione che possiamo compiere con esso. Questa possibilità d'azione non ci sarebbe se non vi fosse l'uomo. Anche se essa non è creata dall'uomo. È di fondamentale importanza comprendere la necessità dell'esistenza del mondo nel quale già sono disponibili i significati, che però possono essere colti solo dall'uomo. A questo punto è facile comprendere cosa sia l'apertura nella quale vive l'uomo. Un primitivo certo non potrebbe spiegare a cosa serve e quindi cosa sia una lavagna. L'apertura è la capacità di comprendere ed esprimere i significati che sono da sempre presenti nel mondo e che si danno solo all'interno di una intricata rete di rimandi associativi. Quindi comprendere il significato vuol dire sapere a cosa serve un dato oggetto. Ciò non implica una propensione ad agire in un certo modo come invece sostiene Peirce.

dell'esperienza richiede che il soggetto diventi (idealmente) un recettore passivo. Inoltre, l'approccio quantificatorio della natura ha condotto a ritenere il concetto scientifico di esperienza come atemporale. La scienza e la tecnologia, anche attraverso la definizione dei concetti di efficienza, funzionalità e utilità, "congelano" i significati, rendendo rigida e atemporale l'esperienza.

Da queste prime riflessioni a tela di ragno si intravede come qualsiasi concezione dell'esperienza sia sagittale. La nozione scientifica di esperienza, appena descritta, tradisce un interesse in una oggettività che facilita il controllo dei processi naturali. Potremmo dire che la scienza incarna una visione di esperienza che è teleologicamente connessa alla manipolazione.

D'altra parte, per noi l'esperienza non è mai una concatenazione di particolari non interpretati. La nuda esperienza è indifferenziata e non può parlare. Una volta che sia stata posta sotto analisi e quindi differenziata deve essere ri-sintetizzata e poi integrata nel *continuum* delle nostre storie di vita. È attraverso questa sintesi o re-integrazione che riemerge il senso e il significato dell'esperienza.

La stessa filosofia è la formulazione critica di schemi categoriali in base ai quali le aree di esperienza possono essere comprese. La cognizione procede attraverso concetti e questi sono classi, tipi o relazioni generali. Le classi non possono essere definite senza rapporti o se si preferisce relazioni. Le classi più ampie e inclusive sono le categorie (relazione, modalità, possibilità, quantità, qualità, etc.). La differenza tra i concetti e le categorie riguarda il grado di generalizzazione, non di genere. Le categorie sono concetti di ampia portata. Di conseguenza il lemma "esperienza" può essere utilizzato in due modi molto diversi. O per indicare l'esperienza percettiva ordinaria di oggetti ed eventi, o per identificare le materie prime di cui essa è costituita (ovvero le categorie della percezione).

Ebbene, in ambito educativo vi sono coloro che sostengono che l'unicità dell'esperienza umana segna la fine di ogni speranza per l'applicazione di metodi scientifici nello studio della formazione. Questa situazione è valida tanto all'interno della ricerca educativa e formativa, quanto in tutte le scienze sociali e dell'uomo. La ripetibilità, predittività o modellizzazione logico-matematica di un fenomeno appaiono, nelle *Geisteswissenschaften*, limiti invalicabili, trasformazioni insopportabili che impediscono alle arti liberali di pareggiare l'equilibrio con le scienze della natura. Un problema che tormenta gli scienziati degli *human studies*, i quali si sentono figli di una scienza minore. Questo incide anche sulla "forza" testimoniale, sulla "rilevanza" politica e sulla riconoscibilità sociale del ruolo dell'intellettuale contemporaneo. Anche i filosofi e gli epistemologi delle scienze sociali e dell'educazione sono tormentati da questa questione a causa della "portata" del problema fondatazionale.

Le ragioni di questo disequilibrio sono state indagate e descritte in molti ambiti e vi è una vasta letteratura sull'argomento. Tuttavia, qui non si intende puntare il dito su aspetti esterni alla riflessione pedagogica, non è colpa di altri. Al contrario si intende riflettere e problematizzare all'interno del sapere pedagogico e dell'operare scientifico dello scienziato dell'educazione e in particolare del pedagogista. Esistono infatti diverse situazioni che generano confusione nella percezione della ricerca pedagogica tanto all'interno quanto all'esterno.

Quelle che rappresentano meglio la portata della questione sono:

1. la contiguità del linguaggio con quello naturale;
2. la difficile opera d'individuazione dei confini del suo oggetto;

3. l'assenza di riflessione sui criteri di demarcazione².

In Italia si sta svolgendo, ormai da più di un decennio, un intenso, appassionato e ricco dibattito su tutte queste questioni. Soprattutto sul piano della purificazione del linguaggio e sulla semantica dei concetti, si stanno portando avanti importanti e innovative riflessioni³.

² Per un approfondimento del dibattito epistemologico sulla fondazione della ricerca pedagogica, vedasi tra gli altri: M. BALDACCI, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano, Bruno Mondadori, 2001; G. BERTAGNA, *Avvio alla riflessione pedagogica*, Brescia, La Scuola, 2000; P. BERTOLINI, *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1970; F. CAMBI, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Bologna, Clueb, 1986; D. DEMETRIO, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992; F. FRABBONI, *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, in coll. con GUERRA L., SCURATI C., Milano, Bruno Mondadori, 1999; IDEM, *Introduzione alla pedagogia generale*, in coll. con PINTO MINERVA F., Bari, Laterza, 2003; IDEM, *La Pedagogia tra sfide e utopie*, a cura di, in coll. con WALLNOFER G., Milano, FrancoAngeli, 2009; IDEM, *Sognando una scuola normale*, Palermo, Sellerio, 2009; IDEM, *La controriforma della scuola. Sul trono il Mercato e il Mediatico*, in coll. con BALDACCI M., Milano, FrancoAngeli, 2009; A. GRANESE, *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993; D. ORLANDO CIAN, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1997; C. XODO, *La ragione e l'imprevisto. Prolegomeni a una pedagogia come scienza pratica*, Brescia, La Scuola, 1988.

³ Dal 2009, a seguito della approvazione ministeriale del PRIN dal titolo "OntoPed" proposto e coordinato dal Prof. Umberto Margiotta dell'Università di Venezia, a cui hanno aderito oltre alla Università Cà Foscari, anche l'Università di Padova coordinata dal Prof. Galliani, l'Università del Salento coordinata dal Prof. Binanti, l'Università di Bolzano, coordinata dal Prof. Ellerani, l'Università Cattolica di Milano coordinata dal Prof. D'Alonzo, l'Università di Salerno coordinata dal Prof. Notti e l'Università Koré di Enna coordinata dal Prof. Lipoma, si è strutturato un percorso di ricerca che da tempo echeggiava in forme più circoscritte all'interno del dibattito scientifico Nazionale (in particolare all'interno della SIREF che ha dedicato alcuni momenti di riflessione anche importanti su questi temi), ma che in questo progetto ha assunto una forma più strutturata e definita. Sotto la spinta propulsiva, propositiva e incisiva del Coordinatore nazionale (Margiotta) un nutrito gruppo di studiosi di queste università si sono impegnati nella elaborazione di mappe concettuali esplicative di un primo nucleo di temi caratteristici della pedagogia. Formazione, intercultura, capacitazione, valutazione educativa, special education, educazione motoria sono il primo nucleo di temi che sono stati sottoposti ad analisi critica. Tra gli obiettivi di questo progetto di ricerca c'è proprio quello di "ripulire" il linguaggio della

In questo articolato e convulso dibattito, un posto centrale è occupato dalla riflessione critica sul concetto di “esperienza” e nello specifico di esperienza educativa. Un orizzonte di riflessione che poggia ancora in maniera rilevante sugli studi di Dewey⁴, James, Mead e qualche altro grande maestro dell’inizio del secolo scorso. Alla luce, però, delle recenti trasformazioni sociali e culturali che hanno influito sulla metamorfosi antropologica di questi ultimi due decenni si rende necessario una riapertura e ridiscussione del tema.

Si è detto che l’esperienza costituisce una condizione indispensabile dell’esistenza umana. È un prodotto di due fattori: le cose del mondo e la nostra condizione in esso. Ad esempio, posso sentire mia figlia, Marianna, che canta nella sala da pranzo, e provare una piacevole esperienza uditiva. Vivrei la stessa esperienza se stessi ascoltando una sua registrazione e fossi fuori casa. Inoltre, potrebbe accadere allo stesso modo se

pedagogia non eliminando ma sottolineando quei markers più tipici di lemmi che sono in uso nel dibattito scientifico.

Il lettore interessato potrà approfondire queste questioni nella collana di studi “Ontologie Pedagogiche” pubblicata per i tipi dell’editore PensaMultimedia a partire dal primo volume che enuclea i fondamenti teorici dell’intero progetto dal titolo *Qualità della ricerca e documentazione scientifica* a cura di U. Margiotta.

⁴ È quindi impensabile parlare di “esperienza” senza rifarsi all’opera di John Dewey. Il pedagogista-filosofo americano più di ogni altro ha esercitato una azione vasta e innovativa sulla cultura, sul costume politico e soprattutto sulla prassi educativa dell’intero mondo civile. Per Dewey l’esperienza costituisce il punto di partenza del processo educativo. Ma l’esperienza non si identifica né con la coscienza, né con la soggettività. L’esperienza è assai più vasta della coscienza perché comprende anche l’ignoranza, l’abitudine, tutto ciò che è crepuscolare, vago, oscuro e misterioso”. Fanno parte dell’esperienza gli aspetti sfavorevoli, precari, incerti, irrazionali, odiosi dell’universo, allo stesso titolo di quelli nobili, onorevoli, veri. L’esperienza non coincide con la soggettività: essa non è soltanto un “esperire”, cioè una successione di sensazioni, immagini e impressioni personali. Per la riflessione pedagogica l’esperienza deve essere assunta nel suo significato più vasto. Comprende nel suo campo il sole, le nuvole, la pioggia, il seme, il raccolto e insieme l’uomo che lavora, che semina, inventa, usa, soffre, e gode. L’esperienza comprende così l’intero mondo degli eventi e delle persone: essa è essenzialmente storia.

subissi una stimolazione diretta del mio cervello, e forse, anche senza una sollecitazione esterna, come ad esempio in un sogno. Questo esempio abbozza l'ampiezza della problematica, mentre l'analisi della letteratura scientifica mostra come la focalizzazione degli studiosi sia rivolta principalmente sugli aspetti psicologici e linguistici. Facilmente è possibile individuare una parte consistente di studi e ricerche orientati a indagare questioni circa l'esistenza o meno di concetti innati. Un'altra che si concentra sui significati e le condizioni di verifica dei processi rappresentativi. Per quanto centrali questi sono soltanto due degli aspetti che fattorizzano l'esperienza, in realtà la questione è ben più articolata e, poiché coinvolge noi stessi, complessa.

L'empirismo assegna all'esperienza e allo sperimentare un grande ruolo normativo nel deliberare e plasmare le nostre rivendicazioni di conoscenza. La multi-fattorialità sembra, invece, mettere in discussione questo ruolo. A quanto pare, essa rende l'esperienza muta, così non può giocare alcun ruolo. Il problema non è superabile neppure se si fa ricorso a una raccolta di esperienze o persino alla loro totalità⁵.

Come sostiene Dewey, se l'esperienza umana riflette questo mondo, non si può fare a meno di considerare, al contrario di quanto sostengono alcuni filosofi, che essa è mossa da una impronta di necessità. È la natura stessa dell'esperienza, il suo legame con l'esistenza, la vita e la storia che la pongono al centro della ricerca metodologica. Si fonda sulla "percezione" delle cose reali e in un circolo virtuoso di acquisizione e riflessione genera il flusso delle idee. Rilevante è la considerazione che essa, attraverso il circolo testé descritto, produce un movimento di raffinamento e schiarimento delle esperienze stesse. Tanto il "facchino" quanto il "filosofo" vivono nell'esperienza, la dif-

⁵ Se l'esperienza singola è muta anche un coro di esperienze – per quanto grande possa essere – è muto.

ferenza, sostiene Dewey, è nel fatto che spesso il filosofo fa della sua riflessione un *a priori*. Vale a dire che questi considera la dimensione “sovrastutturata” della esperienza l’unico e il solo punto di contatto della teoria con la realtà.

Dall’altra parte, il metodo scientifico, invece, deve rifarsi costantemente all’esperienza delle cose. Lo scienziato, si pensi ad esempio al nostro Galilei, ha l’obiettivo di studiare i fenomeni naturali (la formazione delle valanghe). Il fenomeno è tutto nell’esperienza delle cose. Lo scienziato riflette su di esso e genera ipotesi di spiegazione su modelli interpretativi elaborati dalla esperienza. Occorre, poi, tornare all’esperienza concreta, e lo scienziato ha il compito di percorrere anche questa strada di ritorno. Verificare attraverso procedure (anche con calcoli, modelli matematici e quant’altro sia frutto del lavoro d’indagine compiuto) e “controllare” in situazione i risultati raggiunti. Si dirà che questo processo può essere compiuto con fenomeni naturali, fisici, chimici etc.; ciò è vero se si pensa univocamente alla applicazione di modelli matematici di calcolo e di controllo. Non è altrettanto vero se invece si sviluppano azioni di valutazione e controllo che siano aperti ad altre tipologie di verifica.

Pertanto, se la natura dell’esperienza è frutto della relazione con le cose, qual è la peculiarità che la rende educativa? Tanto il “filosofo”, quanto lo “scienziato”, come pure il “facchino” vivono esperienze educative. Infatti, essi vivono esperienze che permangono e vengono tesaurizzate per un uso critico successivo o per la soluzione di problemi passati e nuovi. In sostanza, l’esperienza in sé è un dato dell’esistenza e in essa si consuma completamente; diviene educativa nel momento in cui indirizza la vita (individuale e/o sociale).

Il discorso fatto finora potrebbe condurre a considerare che l’educazione abbia soltanto una accezione operativista. Pochi potrebbero lasciarsi convincere facilmente dall’idea che l’edu-

cazione sia una scienza applicata. Tuttavia essa è una scienza applicata perché ha l'obiettivo di raggiungere e realizzare alcuni fini pratici. La natura esatta di questi fini è molto controversa, tanto in termini di sostanza quanto per enfasi. Per alcuni la funzione dell'educazione è di trasmettere l'ideologia della cultura e un corpo centrale di conoscenze e capacità intellettuali. Per altri, riguarda principalmente lo sviluppo ottimale di potenzialità per la crescita e il successo. Quindi non concerne soltanto le capacità cognitive, ma anche l'organizzazione e l'asestamento della personalità. Anche se distanti le due prospettive convergono nel considerare l'educazione comunque una scienza⁶.

Una scienza applicata diventa tale soltanto quando si cercano e individuano teorie esprimibili in proposizioni empiricamente dimostrabili. Le operazioni coinvolte in tale impresa sono comunemente assunte sotto il termine "ricerca". La questione in discussione, pertanto, riguarda la natura della ricerca nella scienza applicata, o, più specificamente, in materia di educazione⁷.

In quanto scienza applicata, l'educazione non si occupa delle leggi generali dell'apprendimento di per sé. Ma soltanto di quelle proprietà di apprendimento che possono essere collegate a modi efficaci e volontari di effettuare cambiamenti stabili negli individui e che hanno valore sociale. L'educazione, dun-

⁶ Trasversalmente, a sostegno di questa possibilità, si può dire che anche gli ingegneri automobilistici non sono del tutto d'accordo sulle caratteristiche della vettura "ideale". Così come anche i medici non sono tutti d'accordo nella formulazione di una definizione di salute.

⁷ Si deve ricordare, in via preliminare, che vi è poca concordanza sul bisogno effettivo di ricerca educativa e poco apprezzamento di tale attività per il miglioramento dell'istruzione. Una tradizione di ricerca non esiste nel campo dell'istruzione come, per esempio, in medicina o in ingegneria. In generale, gli istituti di ricerca educativa e sistemi scolastici pubblici non sono riusciti a lavorare su procedurale ordinate e sistematiche che prevedano la costruzione, attuazione e verifica di programmi di ricerca a lungo termine nelle scuole. Nella maggior parte dei casi, ogni singolo ricercatore conduce le proprie attività di ricerca negoziando con le autorità scolastiche di volta in volta intorno un problema specifico.

que, si riferisce a un apprendimento guidato intenzionalmente verso specifici fini pratici. Più tipicamente, indaga la natura delle esperienze (in corso, frammentarie, o brevi) piuttosto che i tipi di apprendimento a lungo termine. Quindi delimita uno specifico campo problematico che può essere confinato all'interno dei seguenti percorsi:

- a. scoperta e analisi della natura e degli aspetti del processo di apprendimento e di tutte quelle componenti che ne compromettono o favoriscono la stabilità e la significatività dei corpi organizzati di conoscenze;
- b. studio dei processi che consentono la modifica e il miglioramento delle capacità di apprendimento;
- c. ricerca di quegli aspetti della personalità, cognitivi, interpersonali e sociali dei discenti e del ruolo dell'ambiente di apprendimento che influenzano la motivazione alla crescita con l'ampliamento di competenze;
- d. ricognizione, ideazione e sviluppo di pratiche e modi di organizzare e presentare i materiali di studio, allo scopo di dirigere e sostenere il processo di capacitazione.

La nozione di esperienza è tanto ricca di implicazioni quanto meritevole di un'analisi che conduca alla distinzione delle sue componenti e accezioni. In particolare, le inferenze coinvolte o che possono trarsi dall'esperienza pratica non sono le stesse implicite o che è possibile trarre da quella percettiva. Negli scritti dei pragmatisti ricorre l'idea di una stretta relazione fra conoscenza, esperienza e inferenza, benché la congettura si declini in maniera diversa a seconda degli autori. In una nota tesi, Peirce sostiene che la nostra conoscenza si sviluppa inferenzialmente⁸. Non sulla base di giudizi percettivi, né su verità di ragione, ma

⁸ In una nota serie di articoli del 1868-1869 Peirce sostiene che pensiamo solo attraverso segni, che ogni cognizione è determinata inferenzialmente da precedenti

nel dinamico processo di costruzione, distruzione e rigenerazione di inferenze. Secondo Peirce non c'è un *primum* da cui muove la conoscenza bensì esiste soltanto il processo continuo delle inferenze. Va chiarito, però, che Peirce non considera la nozione di esperienza come un obiettivo del suo impegno di ricerca. Egli considera, probabilmente, più interessante affrontare questioni inerenti la sensazione, la percezione, il ragionamento e la conoscenza. Presumibilmente perché considera la nozione di esperienza eccessivamente ampia e inevitabilmente lasca.

Non altrettanto James, il quale tematizza l'esperienza a ogni piè sospinto all'interno dei suoi scritti, infatti, si incontrano diverse definizioni. Una delle più note tesi di James è che nella nostra esperienza si articolano parti sostantive e transitive⁹. Altrettanto note sono le tesi posteriori che costituiscono quello che egli chiama l'"empirismo radicale"¹⁰. In questa ottica ar-

cognizioni e che ogni giudizio è il risultato di un'inferenza. Ancora nel 1878 sostiene che non c'è giudizio di pura osservazione "judgment of pure observation" senza ragionamento. Con ciò, Peirce critica la teoria della conoscenza dell'empirismo tradizionale e dunque il fondazionalismo di tipo empirista. La nostra conoscenza non si fonda su dati sensoriali ma si sviluppa elaborando inferenzialmente le sensazioni che sono a loro volta un tipo d'inferenza. Tuttavia in questi scritti emerge che in Peirce vive una tensione fra esternalismo e inferenzialismo. Vale a dire che si riscontra una tensione dialettica tra due idee. Da una parte quella per cui conoscere significa orientare l'attenzione al mondo esterno e l'altra secondo la quale la conoscenza è l'esito di un processo inferenziale. Va da sé che la seconda sembra implicare esiti idealisti incompatibili con la prima. Dopo il 1900 Peirce rivaluta il ruolo della percezione come fonte di conoscenza, operando una distinzione operativa tra precetto e giudizio percettivo. In tal modo il giudizio percettivo ha un carattere inferenziale abduttivo mentre il precetto si "impone" al soggetto conoscente avendo un carattere non inferenziale.

⁹ Per la precisione, la tesi è presentata nei *Principles of Psychology* del 1890 a proposito di quanto James chiama *stream of thought* "corrente di pensiero". La sua tesi è che un fine costante del nostro pensiero sia il raggiungimento di nuove parti sostantive e che la funzione delle parti transitive sia quella di condurre da una parte sostantiva a un'altra.

¹⁰ Radicale poiché si propone non solo di non ammettere nulla che non sia oggetto di esperienza diretta, ma anche di non escludere nulla che lo sia. James sostiene una completa integrazione tra mondo psichico e mondo naturale, dandone una riformu-

dita spicca la tesi secondo cui l'esperienza comprende le relazioni fra esperienze. E si apre così l'idea che il mondo sia il processo stesso dell'esperienza.

Riassumendo James ritiene che l'esperienza è un processo che include momenti sensibili e attivi, componenti soggettive e oggettive, fattori intellettuali e morali. Una nuova credenza conserva il più possibile del precedente patrimonio. La sua funzione è mediare il vecchio e il nuovo, infatti, nella determinazione della verità è essenziale il rapporto che si instaura con le precedenti già attestate. Anche se non è questa la cosa più importante.

Pur in maniera meno accentuata questa sensibilità è presente anche in Mead, il quale sostiene che noi interpretiamo continuamente ciò che vediamo attraverso una qualche prefigurazione di una possibile condotta futura. Sembrerebbe voler dire che la nostra esperienza non è mai esito di un *hic et nunc*. Al contrario essa è espressione di una relazione fra presente e futuro, o, in senso ancora più complesso, di un continuo interscambio tra passato, presente e futuro. Dunque, ai fini di questa analisi, a Mead sembra legittimo e opportuno distinguere le componenti dell'esperienza: memoria, percezione, ragionamento.

Ma il pregio della nozione di esperienza non è proprio quello di unificare e non distinguere? Il suo valore non è quello di denotare l'insieme di queste componenti nella continuità del nostro vissuto e nelle transazioni, come direbbe Dewey, che abbiamo con il mondo? La nozione di esperienza è una di

lazione filosofica sotto la denominazione di "empirismo radicale". Nei saggi postumi dedicati a questa prospettiva egli parla infatti di un'unica sostanza reale, che di per sé non è né spirituale né materiale. Questa sostanza si rifrange in una miriade di elementi, anch'essi né di pura coscienza soggettiva né di puro oggetto di coscienza, i quali prendono il nome di esperienza pura. Il processo della conoscenza è dato esclusivamente dal fatto che i diversi elementi dell'esperienza pura si determinano secondo rapporti reciproci diversi, configurandosi ora come "conoscente" ora come "conosciuto".

quelle con cui Dewey cerca d'illustrare la dinamica progressiva della relazione fra intelligenza e mondo. L'empirismo classico si è preoccupato prevalentemente, se non esclusivamente, di rendere conto del mondo a partire dal punto di vista interno del soggetto. Per Dewey il concetto di esperienza riduce notevolmente il dualismo fra esterno e interno. In uno degli scritti più importanti in cui egli si occupa di tale nozione¹¹ l'esperienza non è mai mera cognizione di un oggetto da parte di un soggetto, ma interazione fra organismo e ambiente. Anzi, meglio, "transazione", intendendo con tale termine un legame i cui relata non sussistono di per sé, ma solo nei termini della relazione stessa. L'alleanza storica di empirismo e idealismo¹² mostra le evidenti difficoltà dell'empirismo classico. Non v'è un soggetto separato dal mondo né vi sono oggetti puramente osservabili senza avere con essi altre interazioni. Non siamo soltanto spettatori, ma attori in un flusso continuo di transazioni. L'evoluzione mostra come il soggetto sia una forma di vita in continuità con l'ambiente. L'esperienza non è primariamente "conoscenza", ma "modi di fare e di patire". Infatti nell'esperienza si intrecciano elementi di attività e di passività e questa nozione è molto più ampia e complessa di quella di conoscenza.

Più in dettaglio è interessante notare il legame fra esperienza e inferenze. Questa non è mera registrazione di un dato (*given*), ma si allarga alla previsione di esperienze future. Non è limi-

¹¹ J. DEWEY, *The Need for a Recovery of Philosophy*, in *The Middle Works 1899-1924*, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1917.

¹² Un caso emblematico è quello di Berkeley il quale parte dalle percezioni, per questo è annoverato fra gli empiristi. Come è noto, però, il suo è uno strano empirismo. Con lui il mondo, cioè la "sostanza estesa", sotto il suo pensiero si scioglie come la neve al sole. Perché scompaiono le "cose" che stavano alla base delle percezioni e non c'è niente là fuori da cui i sensi traggono i dati. Le percezioni sono le cose stesse. Tutto è nella mente, perciò, per Berkeley "Esse est percipi" è la sua formula finale: "sono perché sono percepite", e il suo empirismo già trabocca e muta in idealismo. Perché chi percepisce è l'"Io" o uno "Spirito eterno" e in esso tutto avviene e si risolve.

tata ad un *hic et nunc*, ma si svolge in una dimensione diacronica. Non è esperienza dell'immediato, ma è sempre inferenziale. Vi è una relazione essenziale fra esperienza e inferenza in virtù del carattere anticipatorio, giacché la sua dimensione prospettica è di gran lunga più importante di quella retrospettiva. Dunque, esperienza è anche o soprattutto capacità di previsione, pur non essendo, in senso stretto, cognizione del futuro. Fare esperienza significa imparare qualcosa, ciò che può essere impiegato fruttuosamente nella vita futura o ciò che è meglio non ripetere¹³.

Esperienza è il nome che ognuno dà ai propri errori.

O. Wilde

¹³ Qui si apre l'ampia questione che affronta il problema del valore epistemologico e pedagogico dell'errore. Per un approfondimento si rimanda a L. BINANTI (a cura di), *Pedagogia, epistemologia e didattica dell'errore*, Soveria Mannelli, Rubettino, 2001.

Dalla esperienza alla conoscenza

John Dewey ha sostenuto che il dualismo tra mente e mondo non è il punto di partenza inevitabile di tutta la filosofia. Questa è stata una soluzione individuata come conseguenza della diffusione della visione meccanicistica del mondo, effetto dello sviluppo della scienza moderna. La scelta compiuta da Dewey di non considerare il rapporto mente-mondo come punto di partenza ha aperto diverse possibilità di nuove esplorazioni concettuali.

Nel 1925 Dewey propone l'idea del "metodo empirico" quale strumento per cogliere la relazione mente-mondo. Un concetto fortemente caratterizzato da un approccio pragmatico, almeno inizialmente inteso come una procedura operativa, dovremmo dire metodologica. Attraverso il "metodo empirico" si afferma il diritto di vedere insieme mente e mondo all'interno di categorie come esenzione (spazio) e durata (tempo) che rendono inseparabili gli "inconciliabili".

Our position is simply that since man as an organism has evolved among other organisms in an evolution called "natural", we are willing under hypothesis to treat all of his behaviors, including his most advanced knowings, as activities not of himself alone, nor even as primarily his, but as processes of the full situation of organism-environment¹.

¹ J. DEWEY, A.F. BENTLEY, *Knowing and the known*, Boston, Beacon Press, 1949, p. 67. L'analisi storiografica ci spingerebbe a sostenere che il questa prima fase il

Nello sviluppo successivo dell'opera deweyana questo approccio metodologico si trasforma fino a diventare “transazionale”². In questo modo il processo di trasformazione metodologica consente di riformulare l'iniziale domanda di relazione tra io e mondo in una istanza di operatività. Vale a dire passare da una generale visione intorno alle relazioni a un più funzionale chiarimento di processo che esprima il modo in cui si struttura la conoscenza del mondo attraverso l'io. Le premesse indispensabili che Dewey mette chiaramente in evidenza sono, da un lato la separazione di soggetto e oggetto, mente e materia. E dall'altro il principio per cui la conoscenza è considerata un processo che si verifica al di fuori della natura. Come si evince dalle premesse le intenzioni del Nostro sono rivolte alle relazioni. Domande quali “Come può il mondo esterno influenzare la mente?” Oppure “Come è possibile che gli atti della mente raggiungano e afferrino oggetti definiti in antitesi a essi?” E ancora “Come è possibile conoscere”³? Sono il *plafond* critico su cui fermarsi a riflettere.

La questione principale, da un punto di vista transazionale, non è quella che indica come sia possibile che soggetto e oggetto siano in grado di soddisfare ogni atto del conoscere. Piuttosto essa indaga come e perché tutto si distingue in soggetto e oggetto, tanto nella natura quanto nelle operazioni mentali⁴. L'idea di transazione denota, tuttavia, non solo un metodo o procedimento. Distingue anche aspetti più sostanziali che trag-

debito culturale del kantismo appare molto chiaro ed evidente (Granese e Visalberghi).

² Si precisa che l'approccio transazionale non assume compiti di risoluzione di questioni inerenti la conoscenza filosofica, pedagogica e/o scientifica tout court, ma è una strategia.

³ J. DEWEY, *Experience and Nature*, in *The Later Works 1925-1953*, Volume 1, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1925a, pp. 19-20.

⁴ Ivi, p. 19.

gono impronta tanto dalla teoria evoluzionistica quanto dalla fisica post-newtoniana. Nei suoi primi scritti Dewey considera la natura come un movimento incessante e continuo di parti che interagiscono tra di loro⁵. Entità che egli considera indipendenti e che nei suoi ultimi scritti ha preferito considerarle “operanti”.

Anche se tra i primi lavori e quelli successivi si ravvisa una trasformazione del verbo che caratterizza il comportamento di questi enti. Si passa, infatti, da interagire a operare, il cambiamento di prospettiva non ribalta completamente i concetti. Anzi, mentre inizialmente la scelta di differenziare tra soggetto e oggetto, tra materia e io, era motivata da una visione metafisica (trascendente). Nello sviluppo dell’opera (quindi nella maturità del pensiero) tale differenziazione è dettata da esigenze operative.

Dal punto di vista dell’azione, Dewey distingue l’approccio transazionale da altri due approcci. Quello di “auto-azione”, in cui si presume che le azioni sono provocate dall’“interno” e che in qualche modo richiama il noto modello di Aristotele⁶. L’altro è il modello di “inter-azione” che richiama lo schema utilizzato da Galileo. Facendo propri gli *a priori* storici del suo tempo, Dewey sostiene che la visione del mondo newtoniana può essere vista come il più perfetto esempio di approccio interattivo. Infatti, qui si concepisce la realtà come un processo di forze singolari che operano tra le particelle immutabili⁷. Ma il Nostro vive in un momento storico cruciale per la scienza fi-

⁵ J. DEWEY, *The Quest for Certainty*, in *The Later Works 1925-1953*, Volume 4, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1929a, p. 232.

⁶ Secondo Aristotele, l’agire dell’uomo in quanto uomo deve essere considerato da due prospettive differenti: la prospettiva produttiva (*poiesis*), e la prospettiva pratica (*praxis*). L’azione, insomma, si caratterizza sia come scopo che come oggetto. La filosofia pratica, quindi, studia l’unico settore della realtà in cui sia possibile cambiare lo stato delle cose, quello costituito dalle azioni umane.

⁷ J. DEWEY, A.F. BENTLEY, *Knowing and the Known*, cit., 1949, pp. 100-106.

sica: la nascita della teoria della relatività einsteiniana e lo sviluppo della meccanica quantistica. È noto che il passaggio cruciale compiuto dal modello naturale proposto da Einstein è quello di considerare spazio e tempo non più come categorie assolute, bensì come parte del processo. Lo stesso Dewey, come si è detto, considerava inizialmente l'esperienza attraverso il modello empirico classico. Alla luce di queste importanti rivoluzioni culturali rilegge il suo approccio. Con grande acume intellettuale riconosce che il modello epistemologico di Einstein era ancora, per molti versi, auto-attivo. Un passaggio critico che l'epistemologia del tempo non era riuscita vedere con la stessa chiarezza. Ritiene invece che Bohr aveva colto con più evidenza la transazionalità della realtà. Infatti, quest'ultimo sostiene che non è più concepibile una osservazione della natura dal di fuori. Ogni processo di osservazione è comunque un intervento in natura e quindi influisce e partecipa l'evento naturale⁸. Così, anche se il canone metodologico e l'interpretazione sostanziale del concetto di "transazione" possono essere distinti, questi sono strettamente connessi e si riferiscono ai processi più generali della natura.

Alla luce di questo percorso critico risulta difficile collocare Dewey sotto una qualche etichetta distintiva. Una parte della comunità scientifica è, com'è noto, alla ricerca di etichette che possano esprimere con immediatezza l'appartenenza degli studiosi, o meglio dei loro sistemi di pensiero. Per Dewey, come per molti altri in verità, l'assegnazione di questa etichetta non è né semplice né scontata. La sua posizione può essere caratterizzata come una sorta di naturalismo. Infatti, egli sostiene che

⁸ J. DEWEY, A.F. BENTLEY, *Knowing and the Known*, cit., 1949, pp. 108-9. Tra l'altro questa è una tra le più famose espressioni del cosiddetto principio d'indeterminazione di Heisenberg. Il principio afferma che il processo stesso di osservazione e misurazione delle particelle subatomiche ha conseguenze dirette sulle caratteristiche delle stesse.

l'uomo come un organismo si è evoluto tra gli altri organismi in un equilibrio ecologico ed ecosistemico. Quindi, per il Nostro, va preferita l'etichetta che richiama al "naturalismo" piuttosto che quella più diffusa e di moda che evoca il "materialismo"⁹. Anche perché in ogni sua riflessione emerge l'esigenza di distinguere tra il materiale e il mentale. È anche vero che tale distinzione non ha alcun posto nella filosofia di Dewey, almeno non come una discriminazione originale od ontologica. Il "naturalismo" sembra soltanto essere preferibile all'altra, o comunque tra le due alternative rappresenta il male minore¹⁰. Se, piuttosto, si cerca di demarcare una cornice teorica per la gno-seologia di Dewey può essere utilizzata l'etichetta di "transazionale naturalistico". Così diventa più chiaro che per comprendere il rapporto tra conoscenza ed esperienza occorre mettere in rilievo i costituenti di questa teoria per poi interseccarli, almeno matricialmente, con i dati dell'esistenza.

Dewey ha usato la parola "esperienza" per indicare le operazioni che gli organismi viventi intessono con il loro ambiente. Ciò che è caratteristico di queste operazioni è un doppio rapporto. Da una parte l'organismo agisce nel proprio intorno/ambiente in conformità con la propria struttura, semplice o complessa. Come conseguenza i cambiamenti che esso produce nell'ambiente influiscono sull'organismo e le sue attività. Per questo ogni organismo vivente patisce (in senso lato) le conse-

⁹ Le mode interpretative pongono Dewey spesso nell'area dei materialisti soprattutto per alcune interpretazioni del suo pensiero politico. Ad esempio, l'interpretazione gramsciana del concetto di *praxis*, pare essere in linea con l'opinione di Bertrand Russell, che vede in Marx un precursore dello strumentalismo deweyano. Dewey, però, rifiuta l'idea che la realtà sia, in ultima analisi, costituita di particelle materiali o entità.

¹⁰ J. DEWEY, A.F. BENTLEY, *Knowing and the Known*, cit., 1949, pp. 266-67. J. DEWEY, *Experience, Knowledge, and Value: A Rejoinder*, in *The Later Works 1925-1953*, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1939b, pp. 3-90, in particolare pp. 86-87.

guenze del proprio comportamento. L'azione e il patimento costituiscono il *proprium* di ciò che si chiama esperienza¹¹.

Per queste ragioni Dewey supera l'idea di esperienza come velo che si frappone tra l'uomo e la natura. Una idea sostenuta anche da Kant, il quale riteneva che non si sarebbe mai potuto avere alcuna conoscenza del mondo in sé. Ma solo del mondo come "creato" dai nostri sensi. Oppure, come David Hume il quale afferma che l'esistenza della realtà è un'ipotesi interessante e spesso molto utile. Ma niente di più, perché la nostra mente può essere certa solo dei "dati" che riceve dai sensi.

L'approccio transazionale che collega gli organismi viventi in un flusso relazionale continuo con la realtà, rende l'esperienza lo strumento per penetrare sempre più nel cuore della natura. In generale, questa si riferisce alle operazioni di tutti gli organismi viventi in relazione al loro ambiente. Ci si può chiedere, pertanto, se vi sia qualche differenza tra l'esperienza vissuta dai diversi tipi di organismi viventi. La differenza tra l'esperienza di una ameba (organismo unicellulare) e quella di un essere umano è evidente. Quest'ultimo, in quanto sovra-strutturato dalla cultura, media e interpreta il dato sensibile proprio attraverso questa complessa sovrastruttura. La cultura è tutto ciò che è il prodotto dall'azione umana e dall'interazione. Il più importante prodotto culturale è il linguaggio. Intendendo non solo la lingua parlata e scritta, ma anche, ad esempio, i rituali, le cerimonie, i monumenti, i prodotti di arte e tecnologia etc... In ultima analisi l'esperienza è un processo di costruzione di significati prodotti dalla azione umana coordinata, cioè, in conformità, con un uso funzionale della cultura prodotta dalla comunità¹².

¹¹ J. DEWEY, *The Need for A Recovery of Philosophy*, in *Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude*, edited by John Dewey. New York, Holt, 1917, pp. 3-69.

¹² J. DEWEY, *Logic: The Theory of Inquiry*, in *The Later Works 1925-1953*, Volume 12, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1938a,

La definizione di esperienza proposta da Dewey permette di ricostruire la realtà di tutte le dimensioni e aspetti del modo in cui gli esseri umani sono nel mondo. L'esperienza copre l'intera gamma delle possibilità umane. Così, ad esempio, conoscere è una modalità di esperienza, ma è solo un modo tra gli altri. Altri modi dell'esperienza sono la pratica, l'etica, l'estetica e la religiosa.

Ridefinire il quadro fin qui rappresentato considerando l'esperienza come frutto della stretta connessione tra il fare e il subire degli organismi viventi fornisce una risposta alla "fallacia intellettualistica". Una posizione che considera ogni esperienza come una sorta di sapere¹³. Dewey non concorda con questa ipotesi in quanto per ottenere una presa esclusiva sulla realtà non è essenziale ricorrere alla conoscenza. Il mondo, come noi lo viviamo nell'esperienza, è il reale¹⁴.

Sebbene Dewey abbia respinto l'idea che la conoscenza sia la misura della realtà, questo rifiuto non implica una deroga sulla sua importanza. Conoscere ha a che fare con la relazione

p. 52. Da questo punto di vista, ad esempio, uno stile di abbigliamento ha un senso perché viene utilizzato per identificare una persona come membro di un gruppo, o come espressione di una particolare attività. Si pensi ad esempio alla divisa. Questa può essere sportiva (maglia di una squadra di calcio, pallavolo, etc.), militare, professionale (il camice di un medico). Quindi indossare una divisa porta a interpretare e assegnare significati.

¹³ J. DEWEY, *Experience and Nature*, cit. 1925, p. 28. I filosofi hanno sempre favorito la nascita di oggetti cognitivi. Il problema sorge quando, il filosofo ritiene poco importante o irrealistico ciò che è non-cognitivo o pre-cognitivo. Questa posizione genera l'intellettualismo in filosofia ed è associata ad una considerazione fortemente limitata dell'esperienza. L'intellettualismo conduce a considerare che ogni esperienza è una modalità di conoscere. Pertanto, dobbiamo possedere conoscenze per rivelare la realtà, e tutto ciò che è in ultima analisi reale deve avere la caratteristica di un oggetto di conoscenza.

¹⁴ La concezione transazionale di Dewey dell'esperienza risolve alcuni dei problemi chiave della tradizione filosofica dualistica prodotta dalla modernità. Questo non è perché Dewey ha fornito risposte alle domande sollevate da questa tradizione, ma perché introduce un diverso quadro concettuale sostenuto da un nuovo insieme d'ipotesi. Come risultato di questa manovra, alcuni dei problemi della tradizione moderna semplicemente scompaiono.

tra le nostre azioni e le loro conseguenze. È per questo che la conoscenza ci può aiutare a ottenere un migliore controllo sulle nostre azioni. Il controllo non significa padronanza completa, ma la capacità di pianificare e dirigere le nostre azioni e le loro probabili conseguenze in modo intelligente. Questa capacità è prima di tutto importante in quelle situazioni in cui non siamo sicuri di come agire. Queste circostanze sono descritte da Dewey come quelle in cui si ha a che fare con la trasformazione di situazioni scomode e non strutturate in quelle più controllate e significative¹⁵.

Conoscere è anche importante al fine di ottenere un maggiore controllo, un approccio più intelligente in altri domini di esperienza. In buona sostanza sapere facilita il controllo degli oggetti e dei fini di esperienze non-cognitive¹⁶. Nonostante l'importanza della conoscenza, Dewey sostiene che il controllo non è l'unico modo in cui gli esseri umani dovrebbero guardare al loro ambiente naturale e sociale. Inoltre, il valore delle altre prassi di esperienza non dipende dalla modalità cognitiva. Infatti, non tutta l'esistenza chiede di essere conosciuto, e ancor meno pensata. Solo alcune esperienze vengono vissute, a queste chiediamo di poterle ordinare nel loro corso. Pertanto, la conoscenza offre l'unico mezzo attraverso il quale questa direzione può essere intrapresa¹⁷. La modalità cognitiva dell'esperienza, per Dewey, è da ricercarsi nella teoria dell'azione.

In uno dei suoi primissimi lavori Dewey ha analizzato la questione del concetto di "arco riflesso" in psicologia¹⁸. Così ha dato inizio all'approccio funzionalista sovvertendo l'idea che

¹⁵ J. DEWEY, *The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action*, New York, Minton, Balch and Company, 1929, p. 236.

¹⁶ Ivi, p. 79.

¹⁷ Ivi, p. 236.

¹⁸ J. DEWEY, *The Reflex Arc Concept in Psychology*, in "Psychological Review", 3, 1896, pp. 357-370. L'"arco riflesso", cioè, il complesso di nervi afferenti ed efferenti

fenomeni psicologici come la “percezione”, “coscienza”, o “mente” siano entità proprie. Questi fenomeni sono rappresentati, invece, come frutti di processi che si manifestano nel corso di esecuzioni di funzioni specifiche. Come si è visto nelle pagine precedenti, l’approccio filosofico di Dewey è concentrato nella critica del pensiero dualistico in generale. Questa stessa critica viene rivolta anche alla psicologia.

Dewey, così come in altre occasioni, entra nel dibattito ponendo attenzione su qualcosa che era relativamente nuovo nel suo tempo. Vale a dire, l’uso della struttura biologica dell’arco riflesso in psicologia. Questa struttura era già stata utilizzata con successo per la spiegazione di modelli elementari di movimento negli animali inferiori. Entro la fine del XIX secolo gli psicologi stavano cominciando a usarlo per spiegare il comportamento umano in termini di stimolo sensoriale, elaborazione centrale, e la risposta motore. Un passaggio rilevante che ha poi condotto allo sviluppo del comportamentismo.

La critica principale rivolta da Dewey contro questo punto di vista non è che la biologia è utilizzata per comprendere l’azione umana. Ci si potrebbe aspettare qualcosa di simile se si guardasse al pensatore americano come una personalità allineata all’*a priori* della sua epoca. Egli invece evidenzia che i principi di spiegazione e classificazione che sostengono l’idea dell’arco riflesso sono ancora dualistici¹⁹. Viceversa, l’unico modo per superare le opinioni forti quelle che considerano

al sistema nervoso e le loro specifiche funzioni sono state oggetto di riflessioni psicologiche sin dalla fine dell’Ottocento.

¹⁹ La teoria dell’arco riflesso, con la relativa concezione dualistica di stimolo-risposta che presenta l’arco stesso come un mosaico di parti giustapposte, non è altro che un residuo della tradizionale distinzione filosofica corpo-anima. Secondo Dewey, invece, questo costituisce un’unità organica, approssimativamente considerata come l’unità minima della vita sensoriale. Sia la sensazione che lo stimolo, infatti, esistono per l’atto e perdono ogni significato se vengono considerati isolatamente. L’unica distinzione che può sussistere tra stimolo e risposta è una distinzione teleologica,

prioritaria la via che sfocia nella scoperta di parti disgiunte (stimolo, trasformazione, risposta), è quello di chiedersi come queste ultime possono diventare transazionali. Il limite concettuale, quello vero non quello dichiarato, è che la teoria stimolo-risposta presuppone che lo stimolo causa il movimento dell'organismo. Dewey sostiene che questo approccio non tiene in debito conto l'evidenza che l'organismo, proprio perché è vivo, è sempre in movimento. Ciò significa non soltanto che ciò che viene prima di uno stimolo è già un atto, una coordinazione senso-motoria²⁰. Ma che se si considera questo flusso continuo che è l'esistenza lo stimolo può essere interpretato come una trasformazione nell'ambiente collegato a un cambiamento di attività²¹.

Anche se i termini sono simili, questo modello dinamico produce un approccio psicologico diverso rispetto comportamentismo. Dewey ha caratterizzato la transazione ambiente-organismo come un processo di accomodamento continuo, non semplicemente come uno stimolo esterno, e quindi la risposta di un organismo. Attraverso la selezione e l'assimilazione l'organismo stabilisce un coordinamento dinamico con l'ambiente.

ciò di funzione, del ruolo svolto per il raggiungimento di un fine e la sua conservazione. È chiaro che tale concezione deweyana ha come presupposto di partenza l'esistenza di un rapporto necessario tra coscienza ed ambiente e, dunque, una formulazione del rapporto tra organismo e ambiente che non sia intesa come un'interazione meccanica fra elementi irrelati, ma come un condizionamento reciproco e continuo tra parti strettamente connesse tra loro, cioè come una transazione. Il concetto di transazione dunque, come ripensamento del rapporto organismo-ambiente, permea l'intera riflessione di Dewey e, anche se negli scritti precedenti all'opera del 1949 non viene delineato in modo sistematico, in alcuni di essi se ne trova già anche l'anticipazione terminologica.

²⁰ J. DEWEY, *The Reflex Arc Concept in Psychology*, cit., 1896, p. 100.

²¹ In questo senso, il famoso cane di Pavlov che attende la stimolazione, in realtà, per Dewey è già in azione mentre aspetta. Quindi non dobbiamo considerare la risposta a uno stimolo come un modo di entrare in azione. Siamo sempre attivi, e passiamo da un cambiamento all'altro progressivamente.

Si inizia dalla organizzazione di procedure semplici e via via si sviluppano processi di controllo di funzioni complesse²².

Dewey ha considerato fondamentale il controllo organizzato di funzioni complesse perché implica cambiamento, potenziamento e crescita del senso. La crescita del senso, poi, consente la traduzione dai termini di un'attività a un'altra, per esempio, dal vedere qualcosa al raggiungerla e manipolarla. Secondo Dewey è questa reciprocità di eccitazione e di direzione, che costituisce l'essenza dell'intelligenza²³.

Il punto centrale della critica di Dewey al modello dell'arco riflesso quindi sta nel riconoscimento del fatto che uno stimolo non può essere qualcosa che proviene dall'esterno. Come si è detto, l'organismo è sempre in attività, in continuo equilibrio dinamico con l'ambiente. Ciò significa che dobbiamo riconsiderare i concetti di "stimolo" e "risposta", occorre caratterizzarli come fattori del funzionamento e non come distinzioni di esistenza²⁴. Nella ridefinizione di stimolo e risposta, Dewey distingue tra due diverse situazioni. Da una parte quella in cui è già stata stabilita la connessione, e dall'altra quella in cui questo non sia (ancora) stato effettuato.

La prima situazione, vale a dire quella in cui si ha già la connessione tra stimolo e risposta, può essere quella delle abitudini ben formate. In questo caso, i termini "stimolo" e "risposta" non si riferiscono alla sensazione e al movimento. Essi indicano piuttosto il processo di completamento degli atti, che, in una sequenza ordinata, contribuiscono al raggiungimento di un fine specifico. In una situazione del genere ab-

²² Dewey ha sostenuto che il coordinamento delle funzioni è un passo fondamentale. Questo sviluppo del coordinamento costituisce la cosiddetta "alba dell'intelligenza". Infatti, L'aumento della gamma di coordinamento è uno dei processi di sviluppo centrali.

²³ J. DEWEY, *The Reflex Arc Concept in Psychology*, cit., 1896, p. 100.

²⁴ *Ivi*, p. 104.

biamo una sequenza ordinata e continua di atti, tutti adattati in se stessi e all'ordine delle loro sequenze, per raggiungere un certo fine oggettivo²⁵. Ciò significa che si possono identificare stimoli e risposte solo *a posteriori*²⁶. Poiché la suddivisione tra stimolo e risposta si basa sull'esistenza di un fine questa distinzione è inevitabilmente teleologica.

La situazione è molto diversa quando non è stato ancora istituito un coordinamento. In una tale situazione l'organismo non "sa" come rispondere. O, in altri termini, non c'è un atto o modello di azione che si presenta immediatamente come appropriato. In questo caso potremmo dire tanto che una risposta è carente; quanto che lo stimolo non è (ancora) chiaro. Quando vogliamo attraversare una strada, per esempio, non è che dobbiamo prima guardare la situazione, poi chiudiamo gli occhi e quindi ci tuffiamo sperando che si arrivi dalla parte opposta. Siamo costantemente in *scanning* sensoriale dell'ambiente. Abbiamo bisogno di concentrare la nostra attenzione e di regolare le nostre azioni di conseguenza. È importante notare che la percezione non anticipa l'azione, ma deve essere concepita come il fattore organico di questa²⁷. Dopo tutto, l'organismo non può fermare la sua attività per scoprire ciò che lo stimolo è in realtà. L'unico modo in cui l'organismo può scoprire le condizioni di ulteriori misure è quello di provare diverse linee d'azione.

Le abitudini, che sono la base dell'apprendimento organico²⁸, non sono, o per lo meno lo sono solo in casi specifici,

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Ad esempio, è possibile sostenere che una luce rossa (stimolo) ha causato a qualcuno l'atto di premere sul pedale del freno (risposta), solo quando si comprendono le complesse regole del codice stradale e di guida di un'auto. Altrimenti si può solo dire che un evento seguiva l'altro, non necessariamente a causa di esso.

²⁷ J. DEWEY, *Perception and Organic Action*, in *The Middle Works 1899-1924*, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1912, p. 8.

²⁸ J. DEWEY, *Logic: The Theory of Inquiry*, cit., 1938a, p. 38.

schemi di azione. Esse devono essere interpretate come predisposizioni ad agire. Attraverso le abitudini il comportamento dell'organismo diventa più specifico o più mirato. Secondo Dewey tre cose sono importanti nella nozione di abitudine. La prima è che le abitudini non sono formate da pura ripetizione. La capacità di ripetere può essere solo il risultato della formazione di un abito. Questo non significa negare che la ripetizione sia possibile. Ma dal momento che l'azione comporta sempre la transazione organismo-ambiente, la ripetizione è solo probabile che si verifichi. La ripetizione pura e semplice, nel caso di organismi umani, è il prodotto di condizioni uniformi perché fatte in modo meccanico²⁹. Ma tali abitudini sono limitate nella loro manifestazione e certamente non forniscono il modello sul quale la teoria della formazione e del loro funzionamento è incorniciato.

In secondo luogo, poiché l'azione è sempre transazione, ne consegue che le stesse condizioni ambientali non necessariamente evocano la stessa "risposta" in organismi diversi. Tutto dipende dell'apprendimento precedente, che è, l'unico insieme di abitudini che ogni singolo organismo acquisisce nel corso del tempo.

Terzo – e questo è un aspetto cruciale – le abitudini, secondo Dewey, possono essere viste come la base organica del significato. Per capire il legame tra le abitudini e il significato è prima di tutto importante ricordare che Dewey non pensa al significato come qualcosa di mentale. Il significato è principalmente

²⁹ J. DEWEY, *Logic: The Theory of Inquiry*, cit., 1938a, p. 39. Come sostiene Marsonet, l'uomo si ritaglia un posto speciale nella realtà naturale perché, a differenza degli altri esseri animati, è in grado di controllare la formazione delle sue stesse abitudini mediante la fissazione di regole sociali. La principale conseguenza di questo stato di cose è che egli può deliberatamente modificare sia la direzione della sua evoluzione, sia quella dell'ambiente circostante. La capacità di scegliere tra diverse possibili alternative dà a sua volta origine alla morale.

una proprietà del comportamento³⁰. È il modo in cui l'organismo risponde all'ambiente. Un coordinamento finché non è stato stabilito, cioè, fino a quando l'organismo non ha trovato una risposta che si tradurrà in organizzazione si può affermare che il significato della situazione non è chiara. Trovare una risposta che comporta il coordinamento è quindi lo stesso che dire che il significato della situazione di questo organismo è diventato chiaro.

Il legame tra abitudine e significato non è quello in cui una parola viene semplicemente sostituita da un'altra. Il punto è che operare esperienze non solo porta ad abitudini più specifiche, ma si traduce anche in un mondo più differenziato e significativo. Le nostre risposte diventano più specifiche, e di conseguenza il modo in cui rispondiamo diventa chiaro e distinto. In un certo senso si può definire la teoria dell'azione di Dewey come una teoria dell'apprendimento sperimentale. Attraverso questo processo le predisposizioni dell'organismo diventano progressivamente più mirate e specifiche. Ciò equivale a sostenere che attraverso una procedura sperimentale l'organismo tenta di stabilire transazioni coordinate, vale a dire impara. Questo apprendimento non è, tuttavia, l'acquisizione d'informazione su come è davvero il mondo là fuori.

La teoria dell'apprendimento intesa nella maniera descritta poc'anzi è alla base della teoria dell'indagine. Dewey ritiene che noi comprendiamo attraverso processi di apprendimento esperienziale e sperimentale, che si traducono in più modi diversi di azione, riflessione e comprensione. La nozione di "abitudine", come si è potuto vedere sopra, occupa una posizione centrale nella teoria dell'azione. Gli esseri umani sono creature abitudinarie più che ragionevoli o istintive³¹. Dal momento che le abi-

³⁰ J. DEWEY, *Experience and Nature*, cit., 1925a, p. 141.

³¹ J. DEWEY, *Human Nature and Conduct.*, cit., 1922b, p. 21.

tudini non sono parte della nostra dotazione alla nascita, ma predisposizioni acquisite, la transazione con l'ambiente è fondamentale per la trasformazione degli "impulsi" in abitudini³².

Il passaggio da abitudini ad abitudini intelligenti è reso possibile grazie all'intervento del pensiero. Pensare non è una capacità innata dell'organismo umano, ma qualcosa di acquisito. Il pensiero è, in altre parole, una possibilità umana tra un numero quasi infinito di probabili eventualità³³. Per Dewey il pensiero ha una base organica. Mentre quanto detto sopra rende chiaro come il pensiero interviene nel processo di costituzione dello stimolo per rendere l'azione deliberata più "intelligente". In altre parole, non è possibile individuare alcuno scopo o fine da raggiungere se si prescinde dall'adozione di un programma di azione che ne indichi i mezzi e i passi per conseguirlo.

Tutto quello che si è detto fin qui mostra le relazioni più immediate tra esperienza e conoscenza. Altre meno esplicite, ma egualmente diffuse e importanti meriterebbero di essere approfondite. Ad esempio, quando agiamo l'esperienza per compiere esperimenti lo facciamo per mezzo di simboli che hanno risultati che sono simboli essi stessi, e che quindi non ci impe-

³² Impulso e abitudine si mostrano quindi come aspetti correlati di un medesimo processo. In questo processo l'atto contribuisce come strumento di un progetto innovativo che è suscitato e messo in gioco dagli eventi dell'esperienza. Dewey ha preferito, poi, usare la parola "impulso" al posto di "istinto". O almeno si preferisce questa traduzione all'altra, anche perché quest'ultima è ancora troppo carica di accezioni psicoanalitiche e biologico-evoluzionistiche. Questi significati, almeno nell'economia del discorso che si sta cercando di affrontare, rispecchiano poco l'intera curva evolutiva del pensiero di Dewey. Inoltre il termine impulso contiene una matrice dinamica che arricchisce la processualità qui descritta. J. DEWEY, *Human Nature and Conduct.*, cit., 1922b, p. 75.

³³ Per queste ragioni R. Calcaterra sostiene che Dewey contrasta l'equivalenza tra abitudine ed abitudinarietà su cui poggiano le interpretazioni riduttive dell'azione etica che assumono come un fatto necessario l'irrigidimento dei costumi sociali favoriti da pratiche educative e discorsive che non incoraggiano lo sviluppo del pensiero riflessivo.

gnano, non hanno conseguenze reali o esistenziali³⁴. La domanda di sfondo è, ovviamente, come dobbiamo concepire questa “capacità” di usare simboli? Ancora una volta, la risposta di Dewey è insieme naturalistica e funzionalistica. La parte naturalistica è che la capacità di usare simboli non è innata, ma una possibilità umana che deve essere stata colpita dall’esperienza e poi impiegata intenzionalmente³⁵. La parte funzionalistica della risposta è basata sulle sue idee intorno alla comunicazione umana. Egli considera la comunicazione come un processo di reciproco coordinamento delle azioni. La comunicazione è l’istituzione di una operazione cooperativa in cui ci sono partner, e l’attività di ciascuno è regolata dalla partnership³⁶. Un coordinamento di successo richiede che tutti i partner interagenti sappiano anticipare le azioni degli altri. Quindi richiede, in altre parole, che i partner in interazione reagiscano al significato delle rispettive azioni reciprocamente come simboli di ciò che non è (ancora) lì. Dewey ha sottolineato che questo non è un processo in cui un attore deve semplicemente adattarsi al significato delle attività dell’altro. Si tratta di un processo molto più complesso in cui è costante la reciproca regolazione anticipatoria.

Alla luce di tutto questo possiamo sostenere che il transazionale di Dewey (ri)definisce l’esperienza e permette di ripristinare la realtà in tutte le sue dimensioni. Il Nostro ha superato l’idea che solo attraverso la conoscenza possiamo ottenere una presa sulla realtà. Tutte le modalità di esperienza sono altrettanto reali in quanto comunque esprimono prassi della transa-

³⁴ J. DEWEY, *The Quest for Certainty*, cit., 1929a, p. 121.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ J. DEWEY, *Experience and Nature*, cit., 1925a, p. 66. Ad esempio, non significa che A reagisce ai movimenti di B. Secondo Dewey un coordinamento efficace richiede che A reagisca a ciò che B intende realizzare con la sua attività, così come B dovrebbe reagire a ciò che A vorrebbe con le sue.

zione di organismi viventi nel loro ambiente. In un articolo del 1905³⁷ ha sostenuto che il commerciante, il fantino, lo zoologo, e il paleontologo fanno tutti esperienza di un cavallo anche se le singole esperienze potrebbero essere diverse. Come conseguenza possiamo chiederci se esiste una qualche ragione che ci possa far ritenere che soltanto il contenuto esperienziale di uno solo di essi è reale. La risposta è ovviamente no, non ci sono ragioni. Quello che si può affermare con ragionevolezza e che può esistere una differenza nel valore dell'esperienza, o nel significato che gli viene assegnato.

Come si è detto l'esperienza si esprime in diversi modi. Questi, però, non avvengono simultaneamente ma alternativamente. In particolare, ciò significa che solo in un certo momento e per scopi specifici l'esperienza si trasforma in modalità cognitiva. Non solo, ma quando il fine è raggiunto questa ritorna a una modalità non cognitiva. Da questo punto di vista la questione della conoscenza non è più un argomento epistemologico circa il rapporto tra pensiero e realtà³⁸. Essa è espressione da una parte di una necessità empirica che riguarda ciò che ci fa vivere in un mondo di esperienze in cui la conoscenza non svolge alcun ruolo. E alternativamente dall'altra ci fa esistere in un altro mondo che è completamente interessato proprio dalla conoscenza. In altre parole, la conoscenza, per quanto si voglia, ha sempre a che fare con l'inferenza. L'inferenza comporta la possibilità di errore, introduce la verità e la falsità nel mondo³⁹.

³⁷ J. DEWEY, *The Postulate of Immediate Empiricism*, in *The Middle Works 1899-1924*, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1905, pp. 158-67.

³⁸ J. DEWEY, *Studies in Logical Theory*, in *The Middle Works 1899-1924*, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1903b, pp. 302.

³⁹ J. DEWEY, *The Logic of Judgements of Practice*, in *The Middle Works 1899-1924*, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1915b, pp. 14-82, in particolare p. 70.

In quanto si è già detto sulla teoria dell'azione di Dewey, si è potuto rilevare che l'operazione sperimentale di organismo-ambiente porta ad un mondo "differenziato". Le nostre risposte, i modelli di azione, diventano più specifici, e, di conseguenza, il mondo a cui rispondiamo diventa più diversificato. Si trasforma gradualmente in "un quadro figurato di oggetti"⁴⁰ ed è in questo contesto che Dewey ritiene che dovremmo pensare gli oggetti come "eventi con significato"⁴¹.

*It signifies something to start a fire with; something like snow; made of wood-pulp; manufactured for profit; property in the legal sense; a definite combination illustrative of certain principles of chemical science; an article the invention of which has made a tremendous difference in human history, and so on indefinitely*⁴².

Gli oggetti delle nostre esperienze, gli oggetti che abbiamo, che vediamo intorno a noi, non sono quindi il punto di partenza dell'acquisizione di conoscenze, ma il suo esito. Ciò implica che il corso dell'acquisizione della conoscenza non dovrebbe essere inteso come un processo in cui stiamo cercando di ottenere consapevolezza del mondo. Gli oggetti sono già costituiti dalla nostra conoscenza, anche se non necessariamente ne siamo consapevoli. Sicuramente essi sono nel sapere che vive nei muscoli, nella conoscenza che esiste nelle nostre abitudini. Per queste ragioni Dewey ritiene che non vi è alcun senso nell'interrogarsi sulla verità della nostra esperienza immediata. L'esperienza immediata è semplicemente ciò che è. La verità e la falsità entrano in scena soltanto quando ci poniamo domande sul significato dell'esperienza. Verità e falsità non sono proprietà di qualsiasi esperienza o cosa, in sé e per sé o nella sua

⁴⁰ J. DEWEY, *Human Nature and Conduct*, 1922b, p. 128.

⁴¹ J. DEWEY, *Experience and Nature*, 1925a, p. 240.

⁴² *Ivi*, p. 241.

prima intenzione; ma entrano in gioco quando il problema dell'affidabilità diventa cosciente. Verità e falsità presentano i fatti come significanti solo in situazioni in cui i significati specifici sono intenzionalmente conformi o contrastano con la loro stessa l'affidabilità.

*An experience is a knowledge, if in its quale there is an experienced distinction and connection between two elements of the following sort: one means or intends the presence of the other in the same fashion in which it itself is already present, while the other is that which, while not present in the same fashion, must become so present if the meaning or intention of its companion or yoke-fellow is to be fulfilled through the operation it sets up*⁴³.

Ciò significa non solo che la verità è sempre contestuale e relativa all'azione, ma che essa è di per sé anche temporale. La verità non riferisce di una presunta corrispondenza tra una proposizione e la realtà. Ha a che fare con la corrispondenza tra significato suggerito e capito. Questo non significa che la verità si stacca dalla realtà. Rende manifesto che la conoscenza non è una registrazione passiva della realtà. È una parte fondamentale, necessaria e costitutiva di essa. In questo senso possiamo dire che la conoscenza è sempre una costruzione umana, così come gli oggetti della conoscenza sono dei costrutti dell'attività di conoscenza. Va però specificato che non possiamo creare *ex nihilo*, non possiamo costruire dal nulla. L'unica possibile costruzione è sempre una ricostruzione. E possiamo anche aggiungere che nel flusso dell'esperienza la ricostruzione è l'esito finale di un processo che può avere origine nella de-costruzione anche se non ne deve diventarne lo scopo ultimo.

⁴³ J. DEWEY, *The Experimental Theory of Knowledge*, in *The Middle Works 1899-1924*, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1906b, pp. 107-27, in particolare pp. 114-15.

Cos'è la teoria dell'educazione?

Qualsiasi esame anche solo superficiale della letteratura educativa rivela scarso consenso sul significato di “teoria”. Non vi è alcun legame tra la “teoria” e la costellazione di significati che ha acquisito. Il lettore o l'ascoltatore, quando viene investito dalla parola, è costretto a presagire che cosa è sotteso, quale significato assume nel contesto in cui viene applicata. Questo rende estremamente problematico interpretare il lemma senza collocarlo in un contesto.

In particolare nel dibattito scientifico, poi, definire la teoria ha anche altre difficoltà. Nel contesto educativo risente dei messaggi che vengono lanciati da alcuni commentatori come ad esempio Ball¹ che insistono molto nella ricerca di definizioni fondative, ma allo stesso tempo selettive. Vale a dire chiedono alla teoria dell'educazione, qualunque essa sia, d'individuare anche i suoi criteri di falsificabilità.

Dall'altra parte sociologi come Glaser e Strauss² hanno messo in discussione lo sviluppo tradizionale della teoria e dei suoi usi. Per certi versi hanno mostrato fedeltà alla nozione di

¹ S.J. BALL, *Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies*, in “British Journal of Educational Studies”, 33, 1995, pp. 255-71.

² B.G. GLASER, A.L. STRAUSS, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New York, Aldine, 1967.

teoria in senso classico e hanno avviato lo sviluppo di strumenti di ricerca come la *grounded theory*³.

Cercando di riordinare i temi del dibattito scientifico più recente si potrebbe sostenere che una idea di teoria educativa dovrebbe coniugare due caratteristiche. *In primis* si dovrebbe costituire come un insieme di proposizioni indicate con generalità, ma che spiegano con sufficiente accuratezza il comportamento di una serie di fenomeni anticipando quel che sarà in futuro. Successivamente la comprensione di quelle proposizioni dovrebbe includere la cognizione di ciò che potrebbe accadere qualora queste fossero confutate. O almeno quello che potrebbe valere come prova contro la loro veridicità. La gamma di proposte quindi dovrebbe essere il risultato di un ampio numero di argomenti. Cioè quelli sopravvissuti al costante tentativo di confutarli. Ovviamente questa procedura di edificazione dei principi della teoria, per quanto ricavata da un processo di analisi, non si chiude, ma resta sempre e comunque ancora provvisoria⁴.

Nonostante tutto, nell'ambito educativo, ma anche nel più ampio contesto della ricerca nelle scienze umane è difficile valutare la validità di una teoria. È complicato riconoscere cosa può contare come prova a favore o contro di essa. Pring, nel tentativo di chiarire meglio il concetto di teoria dell'educazione, ritiene possibile superare questa difficoltà se la si analizza in relazione alla pratica. Emergono così alcune questioni quali, ad esempio, quella della comprensione di ciò che dovrebbe cadere al suo interno e che può essere espresso proposizionalmente. In secondo luogo, quella per cui tali proposizioni

³ Grounded Theory è un metodo di ricerca qualitativa interpretativa e differisce da altri metodi qualitativi perché più ricercatori che utilizzano lo stesso metodo hanno la stessa probabilità di ricavare spiegazioni simili empiricamente fondate.

⁴ R. PRING, *Philosophy of Educational Research*, London, Continuum, 2000.

devono essere espresse al fine di renderle ipotesi provabili nel confronto con l'esperienza. In terzo luogo, quella per cui l'interpretazione di tali prove è legata al fatto che l'esperienza può essere esaminato criticamente da terzi, alla luce dei dati. In quarto luogo, quella per la quale, anche se è opportuno ricercare teorie unificanti e onnicomprensive, è spesso necessario accontentarsi di posizioni teoriche di piccolo respiro e dai risultati piuttosto incerti e provvisori. Infine, in quinto luogo, la posizione secondo cui la crescita della conoscenza risiede nella formulazione costante dei presupposti e delle credenze e nella critica di questi alla luce delle prove o delle loro implicazioni⁵.

Teoria e pratica educativa, quindi, non sono necessariamente correlate in maniera consecutiva. La pratica è infinitamente complessa deve essere sempre legata alle credenze dell'insegnante o dell'educatore, ai valori, all'esperienza e al contesto. Questo potrebbe produrre qualcosa che possiamo chiamare teoria, a seconda del livello di riflessione o di articolazione che essa riesce a raggiungere⁶. Da ciò emerge che nessuna pratica sta al di fuori di un quadro teorico di riferimento. Cioè un quadro di credenze interconnesse sul mondo, sugli esseri umani e i valori da perseguire. Questo quadro può essere espresso proposizionalmente e sottoposto ad analisi critica⁷. Per Pring, e non soltanto per lui, sembra insostenibile quella teoria costituita da insiemi di credenze e valori forzatamente personali.

Cohen e Manion⁸ sostengono che, mentre le teorie nelle scienze naturali sono caratterizzate da un elevato grado di ele-

⁵ Ivi, p. 125. Sulle questioni inerenti l'affidabilità delle teorie e sui principi che governano la conoscenza educativa in relazione alla costituzione di credenze, sia consentito fare cenno anche a: D. RIA, *Conoscere è imparare*, Roma, Anicia, 2011.

⁶ Ivi, p. 126.

⁷ Ivi, p. 127.

⁸ L. COHEN, L. MANION, *Research Methods in Education*, 5th edn., London, Routledge, 2000, pp. 12 e segg.

ganza e raffinatezza, la teoria educativa è alle prime fasi della sua formulazione assiomatica. Per queste ragioni è caratterizzata da grande singolarità. Ma proprio questa opposizione di eleganza e raffinatezza con irregolarità tradisce le aspettative circa la natura della teoria. Infatti, il postulare di questa opposizione cade nella trappola di ciò che Medawar⁹ ha chiamato “poetismo”. Vale a dire l'adozione di una teoria per la sua eleganza, attrattiva o appeal romantico nella forma più pura. Cioè una teoria scelta per come “appare”, precisa, sintetica, quindi scientifica.

Kerlinger¹⁰ afferma che la teoria è un insieme di costrutti correlati, definizioni e proposizioni che presenta una visione sistematica dei fenomeni, specificando le relazioni tra variabili, con lo scopo di spiegare e prevedere. Mouly¹¹ afferma da parte sua che la teoria rappresenta comodamente e organizzativamente un intero pantano di fatti, leggi, concetti, costrutti. Sostituisce i principi all'infermità del caos fenomenico dandogli una forma significativa e gestibile. Anche O'Connor, riprendendo Hirst¹², sostiene che la teoria è una serie o sistema di regole o di precetti che orientano le azioni di guida o di controllo di vario genere.

Ognuna di queste definizioni non fornisce un resoconto descrittivo soddisfacente. Sono descrizioni di un modo in cui è talvolta usata la teoria (come parola) in materia d'istruzione. Essa non può, se deve essere usata seriamente per descrivere un particolare tipo di costruzione intellettuale, avere due o più significati. A meno che il contesto in cui viene utilizzato può

⁹ P.B. MEDAWAR, *The Hope of Progress*, London, Wildwood House, 1974.

¹⁰ F.N. KERLINGER, *Foundations of Behavioural Research*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970.

¹¹ G.J. MOULY, *Educational Research: The Art and Science of Investigation*, Boston (MA), Allyn & Bacon, 1978.

¹² P.H. HIRST, *Educational theory*, in M. HAMMERSLEY (ed.), *Educational Research, Current Issues*, London, Paul Chapman, 1993, pp. 149 e segg.

universalmente e inequivocabilmente distinguere tali significati. Se si vuole comprendere il significato della parola “sfera”, questa deve fare riferimento solo a quella classe di oggetti che di solito sono considerati sfere. Non può e non deve fare riferimento anche ad altro come, cubi, alberi, piramidi, rocce, uomini etc.

Cohen e Manion hanno cercato di descrivere una situazione più articolata e complessa dando una definizione di più ampio respiro. Nonostante siano andati a intersecare l’“orizzonte degli eventi” questo singolarismo è insufficiente a spiegare quello che è comunemente inteso dalla teoria in materia d’istruzione. Pertanto si rende necessario un ulteriore passaggio di analisi dei significati.

Ad esempio Bryman e Cramer¹³ ritengono di poter distinguere le teorie di alto e di basso livello. Secondo questi autori quelle che si possono dire di alto livello sono le teorie che descrivono sistemi generali (es. il funzionalismo). Per contro, quelle di livello più basso spiegano fenomeni specifici (es. il comportamento, la delinquenza, l’aggressività).

In oltre, vi è una opinione diffusa¹⁴ per la quale la teoria è tutto ciò che non è pratica. Seguendo questa concezione la teoria si colloca a una estremità del *continuum*; la pratica all’altra. Quando la teoria viene utilizzata in questo modo – vale a dire in contrapposizione alla pratica – la scelta poggia su considerazioni operative. Vale a dire si ha l’intenzione di trasmettere non solo la teoria, ma, più in generale, il libro dell’apprendimento e le regole della speculazione. Questo è un concetto che Skinner¹⁵ ritiene potente. Ad esempio, egli arguisce che anche

¹³ A. BRYMAN, D. CRAMER, *Quantitative Data Analysis for Social Scientists*, London, Routledge, 1994.

¹⁴ Da quel che appare è anche la più debole dal punto di vista argomentativo.

¹⁵ Q. SKINNER (ed.), *The Return of Grand Theory in the Human Sciences*. Cambridge: Canto, 1990. Su questo si veda anche W. CARR, *Education without theory*, in “British Journal of Educational Studies”, 542, 2006, pp. 136-159.

gli antiteorici del postmodernismo sono in realtà i più grandi teorici della pratica corrente.

Se “teoria” può significare davvero qualsiasi tipo di sforzo intellettuale tanto da poter essere utilizzata per teorizzare qualsiasi tipo di pensiero. Allora si potrebbe essere obbligati ad accettare che qualsiasi congiunzione di parole secondo uno schema prefissato costituisca un’impresa teorica. I difensori di queste idee nel campo dell’istruzione hanno anche questa visione espansiva che li fa sfociare nella considerazione che la teoria è come qualsiasi altro tipo di riflessione strutturata. Carr, per esempio, prima delle revisioni più recenti del suo pensiero¹⁶, ha suggerito che l’ambito di una teoria comprendeva una vasta gamma di attività critica. Questo, secondo lui, è una conseguenza del fatto che la teoria educativa in passato è stata considerata come un tentativo di derivare principi pratici da convinzioni filosofiche generali. Mentre, la teoria educativa non deve conformarsi ai criteri convenzionali di legittimazione accademica. Essa deve piuttosto dimostrare la capacità di esplorare un particolare insieme di problemi in modo sistematico e rigoroso¹⁷. Di recente, ha rivisto le sue opinioni al punto da affermare che coloro che discutono e promuovono questa idea sono eredi inconsapevoli di un progetto intellettuale viziato. Un piano i cui presupposti erano difettosi già alla nascita¹⁸.

In questo dibattito anche le riflessioni di Chambers¹⁹ sono particolarmente rilevanti. Egli afferma che ci sono almeno nove

¹⁶ Si vedano ad esempio le differenze di approccio nei due seguenti contributi dell’autore: W. CARR, *What is an educational practice?*, in “Journal of Philosophy of Education”, 222, 1987, pp. 163-175; e W. CARR, *Education without theory*, in “British Journal of Educational Studies”, 542, 2006, pp. 136-159.

¹⁷ W. CARR, *For Education: Towards Critical Educational Enquiry*, Buckingham, Open University Press, 1995, p. 32.

¹⁸ W. CARR, *For Education: Towards Critical Educational Enquiry*, cit, 1995, p. 137.

¹⁹ J.H. CHAMBERS, *Empiricist Research on Teaching: A Philosophical and Practical Critique of Its Scientific Pretensions*, Dordrecht, Kluwer Academic, 1992.

significati che descrivono il termine teoria. In primo luogo, egli dice, vi è la teoria in contrasto con la realtà; qui la teoria è usata semplicemente per indicare una idea esplicativa. In secondo luogo, vi è la teoria come in contrapposizione alla pratica (vedi sopra). Il terzo approccio è quello secondo cui la teoria può essere usata per significare l'evoluzione della spiegazione. Il quarto identifica teoria e pratica, con la quale (o almeno quelli che usano in questo modo) la teoria diviene pratica riflessiva²⁰. Il quinto è quello dove la teoria viene considerata come in possesso di un *cluster* di significati che circondano le idee d'ipotesi, di modello o di euristica. Al sesto appartengono coloro che sostengono che la teoria può significare presupposto costituito da un insieme di principi epistemologici che orientano l'interpretazione della realtà. Settimo, la teoria normativa – un argomento ben sviluppato che si è evoluto sotto la pressione della critica rigorosa²¹. Ottavo, la teoria empirista, che sembra essere l'equivalente di cultura artigianale, o l'accumulazione di conoscenze tecniche attraverso il fare²². Infine, vi è la teoria scientifica, il più complesso di tutti, che comprende insiemi correlati di proposizioni, e connessioni razionali ed empirici tra concetti.

²⁰ Questo è ciò a cui Carr (1995, cit.) si riferiva, e ciò che Hirst (1993, cit.) intende quando afferma che qualsiasi considerazione adeguata della teoria educativa oggi deve prendere in considerazione alcuni principi centrali del razionalismo a favore di una complessa teoria dell'azione razionale di matrice weberiana. I sistemi sociali sono composti da individui e dalle relazioni e interazioni tra di essi. La spiegazione di un fenomeno sociale, pertanto, può essere ridotta alle azioni intenzionali dei singoli individui che le producono. Un comportamento che può essere dedotto dalla serie di assiomi e postulati alla base della teoria dell'azione razionale è considerato razionale secondo la teoria, a prescindere che corrisponda effettivamente a un comportamento in linea con l'idea di razionalità comunemente intesa.

²¹ Individualismo di Rousseau è dato a titolo di esempio, comunque un'approfondita analisi delle questioni la si può trovare in N. URBINATI, *Individualismo democratico. Emerson, Dewey e la cultura politica americana*, Roma, Donzelli, 2009.

²² Per un approfondimento sulle questioni relative alla "conoscenza del mestiere" vedi J. NAUGHTON, *Theory and practice in systems research*, in "Journal of Applied Systems Analysis", 8, 1981, pp. 61-70.

La codificazione di Chambers è interessante e insolitamente dettagliata della diversità degli usi della parola “teoria” in materia d’istruzione. Tuttavia, il primo e il quinto tipo tendono a identificare la teoria come intuizione e come ipotesi. Queste appaiono rispettivamente le versioni più flessibili e più rigide dello stesso concetto. Il terzo e il settimo usano la teoria come evoluzione spiegazione, e normativa e possono essere congiunti.

C’è un ulteriore significato da aggiungere, che esiste tanto in forme più deboli quanto in quelle più forti. Vi è un modello interpretativo del concetto di teoria che rimanda all’idea di setaccio. Ossia intende la teoria come prodotta a partire da esperienze e si ottiene in modo intelligente, riflesso, filtrando le informazioni per consentire il passaggio solo a ciò che è considerato veramente rilevante. Qui, la teoria agisce come un modello, un modo di vedere e comprendere il mondo. Uno degli esempi di questo tipo di teoria e che si sta notevolmente sviluppando in campo educativo e la *grounded theory*²³.

Ora, tornando all’analisi di Chambers, e operando la serie di aggiustamenti appena descritti è possibile individuare quattro grandi usi del lemma “teoria” in materia d’istruzione. Questi sono:

1. Teoria come il rovescio della pratica. Questo comprende la teoria personale, la nozione di riflessione strutturata

²³ Se si prende ad esempio il modello Grounded Theory e lo si applica sarà corretto seguire i seguenti steps. Il primo passo è sicuramente la definizione dell’area di indagine. Qui si tratta semplicemente di delineare sommariamente un’idea di esplorazione. Il secondo passo è quello di decidere metodi e strumenti. I dati vengono interpretati e si formulano delle ipotesi che guidano una nuova fase di raccolta dei dati. Il processo viene reiterato fino a quando la ipotesi/teoria è formata, cioè quando si raggiunge la così detta “saturazione teorica”. Come si vede il processo che viene attivato è quello del passaggio sequenziale da setacci più ampi a quelli sempre più sottili e raffinantanti. Per un approfondimento critico si rimanda a U. MARGIOTTA, *The Grounded Theory of Teaching*, Lecce, PensaMultimedia, 2011.

- (Carr), l'azione razionale (Hirst e McIntyre), la teorizzazione pratica.
2. Teoria come generalizzazione / modello esplicativo. La teoria è un'idea che può essere l'esito di processi di modellazione, euristiche ed esperimenti mentali.
 3. Teoria come sviluppo di corpi di spiegazioni. Questa tipologia comprende i corpi delle conoscenze in via di sviluppo in settori particolari, come ad esempio la "teoria dell'apprendimento", la "teoria di gestione" o la "teoria di Piaget".
 4. Teoria scientifica. Questo tipo di approccio ritiene che la teoria esiste sotto forma di idee formalmente espresse in una serie di dichiarazioni. È parte del processo di scienza normale criticamente descritto da Kuhn²⁴. Tuttavia sono coinvolti in essa la nozione di falsificazione di Popper²⁵, di verifica del neopositivismo, quelli di programma e di tradizione di ricerca rispettivamente di Lakatos e Laudan²⁶.

²⁴ T. KUHN, *The Structure of Scientific Revolutions*, 2nd edn., Chicago, University of Chicago Press, 1970.

²⁵ Secondo Popper la scienza si distingue dalle altre forme di sapere in quanto conoscenza falsificabile. La base del processo di falsificazione è affidata a enunciati elementari («asserzioni-base»), aventi la forma di asserzioni singolari di esistenza, intersoggettivamente controllabili e accettate dalla comunità dei ricercatori. Ciò significa che secondo Popper, a differenza dei protocolli osservativi neopositivistici, «la base empirica delle scienze oggettive non ha in sé nulla di 'assoluto'», e che l'impresa scientifica è sempre caratterizzata dall'essere un edificio precario, «costruito su palafitte» poggianti non su una base naturale data una volta per tutte, a cui fa riscontro il carattere provvisorio e congetturale delle ipotesi scientifiche. Tale riconoscimento non implica il relativismo o lo scetticismo, perché l'obiettivo della scienza resta la verità, secondo una concezione del mondo articolata in un modello. K. POPPER, *The Logic of Scientific Discovery*, London, Hutchinson, 1959, trad. it. di M. Trinchero, Torino, Einaudi, 1970, pp. 107-108, (ed. originale tedesca: *Logik der Forschung*, Wien, 1934).

²⁶ Lakatos sostituisce ai paradigmi dominanti di Kuhn con più 'programmi di ricerca', costantemente in competizione tra di loro. Un approccio alternativo alla descrizione della scienza e del progresso scientifico è offerto da Laudan, che riporta l'attenzione sui problemi concettuali posti dalle teorie, da quelle che egli chiama 'tradizioni di ricerca'. L'attività scientifica è parte di una più vasta area di attività umane, le attività cognitive in genere, e risente dello sviluppo complessivo di esse.

La teoria nella sua forma più pura esiste come descrizione elegante di conoscenza. Così, se vogliamo rappresentarla topologicamente potremmo dire che è all'estrema sinistra del continuum teoria-pratica. Qui la teoria esiste nella forma di idee formalmente espresse in una serie di dichiarazioni. Verso il centro anche se ancora a sinistra, vale a dire meno formale, ci possono essere teorie come la teoria di attribuzione che cercano di spiegare il comportamento sotto un'idea generale. Verso il centro si trovano le teorie che possono essere usate per significare un'idea. In genere sono basate sull'osservazione, e aperte alla fase di sperimentazione di alcuni aspetti del modo in cui il mondo funziona. A destra della linea ci sarebbero le conoscenze pratiche e artigiane nelle loro diverse forme.

Per concludere un'ultima rappresentazione può essere ricavata utilizzando gli asintoti plurale e singolare. Alcune teorie sono costituite di singole idee formalmente dichiarate o ipotesi vagamente indicate. Oppure possono avere la precisione, carattere succinto della teoria scientifica. L'elemento comune di queste diverse nozioni è quello della singolarità. All'altra estremità, la teoria in materia d'istruzione può comprendere l'ampliamento di corpi di conoscenze o di regole di confronto di conoscenza. In questo senso, per esempio, la teoria dei costrutti di Kelly²⁷ potrebbe essere collocata in alto a sinistra (unitaria e formale). Mentre a metà strada verso il basso e più vicino al centro si potrebbero collocare la teoria di attribuzione, e così via.

Problemi concettuali nascono quindi tra aree diverse, o all'interno della stessa area, come conflitti tra concezioni scientifiche e religiose, o culturali in un senso più ampio, o tra diversi assunti ontologici di una teoria scientifica. La soluzione di questi problemi è compito costante degli scienziati, così come risolvere problemi empirici, di rispondenza dei risultati sperimentali alle previsioni teoriche. Il criterio in base a cui giudicare delle diverse tradizioni di ricerca è però il progresso, e non tanto la verità delle loro affermazioni.

²⁷ G.A. KELLY, *The psychology of personal constructs*, Vol. II, London, Routledge, 1955/1991.

Conseguenze del Pragmatismo

L'obiettivo di questo capitolo è di guardare ad alcune delle conseguenze del pragmatismo di Dewey, al fine di rendere chiaro dove e come le sue idee in realtà fanno ancora oggi la differenza. Tre le questioni principali che, come si vedrà, non stanno solo al centro delle discussioni filosofiche sulla conoscenza. Queste costituiscono altrettanti nuclei di fondamentale importanza per qualsiasi riflessione critica intorno al punto e allo scopo della ricerca educativa. La prima questione è quella di esaminare le implicazioni delle idee di Dewey per la nostra comprensione della relazione tra teoria e pratica. Poi si discuterà il rapporto tra conoscenza e realtà e, infine, le osservazioni critiche su oggettivismo e relativismo. Premesso che l'obiettivo generale della filosofia di Dewey è quello di ripristinare la razionalità, e la responsabilità alla sfera dell'azione umana. Nelle pagine che seguono si cercherà di dare una dimostrazione che questo è davvero il *core* che unisce i tre temi in discussione.

Dewey non ha tra i suoi obiettivi primari quello di ripristinare il rapporto tra il mondo della materia e quello della mente, tra la *res extensa* e *res cogitans*. Il suo scopo, piuttosto, è quello di integrare la conoscenza e l'azione nel quadro generale della realtà e dei processi naturali¹. La differenza tra i due approcci

¹ J. DEWEY, *Experience, Knowledge, and Value: A Rejoinder*, in *The Later Works 1925-1953*, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1939b, p. 80.

potrebbe apparire sottile, ma è determinante. Dopo tutto, come si è già detto, il Nostro non è alla ricerca di un modo per unire o collegare ciò che è separato. Egli ha respinto l'ipotesi che vi sia un divario tra la sfera della conoscenza e quella dell'azione. Questa netta separazione è stata proprio una di quelle idee forti che ha rappresentato il trascendentale di ben due secoli di riflessione filosofica.

Il quadro dualistico della filosofia moderna ha generato diverse implicazioni problematiche che era necessario affrontare e risolvere. Prima di tutto ha prodotto sfiducia nella validità della nostra conoscenza. Infatti, dato il presupposto che ci sia un divario incolmabile tra mente e materia, la filosofia moderna ha sostenuto che non possiamo mai essere certi che la prima sia effettivamente "in contatto" con la realtà. Fin dalla nascita della visione dualistica del mondo come effetto della modernità, i filosofi hanno cercato di dare una risposta alla domanda di come, data questa frattura, sia possibile la conoscenza.

Anche Dewey sostiene che tutta la nostra conoscenza è fallibile, che ognuna delle nostre convinzioni è soggetta a critiche. Ma aggiunge che la revisione e l'eliminazione definitiva, anche attraverso lo sviluppo delle sue implicazioni con l'azione, deve essere condotta in modo intelligente². Quindi non ha ritenuto vero che tutta la nostra conoscenza è fallibile a causa di un *gap* tra mente e realtà, e che per questo non possiamo mai essere sicuri del contatto con la realtà. Al contrario egli ha ritenuto, quasi semplicisticamente, che non possiamo mai essere certi di ciò che il futuro porterà.

L'agnosticismo che qui emerge come confessione d'ignoranza su questioni particolari, è un atto di onestà intellettuale. La domanda che dobbiamo porre è: come può la nostra conoscenza

² J. DEWEY, *Beliefs and Existences*, in *The Middle Works 1899-1924*, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1906a, p. 98.

(che per la definizione della filosofia moderna è mentale) avere un impatto sulle nostre azioni (che per definizione appartengono al mondo materiale)? Il transazionalismo di Dewey, non colloca la conoscenza al di fuori della sfera d'azione, ma pensa che sia un fattore della condizione biologica. Conoscere è un'attività, si tratta di "un modo di fare"³; è il risultato della cooperazione di operazioni concettuali ed esistenziali.

*What science actually does is to show that any natural objects we please may be treated in terms of relations upon which its occurrence depends, or as an event, and that by so treating it we are enabled to get behind, as it were, the immediate qualities the object of direct experience presents, and to regulate their happening, instead of having to wait for conditions beyond our control to bring it about*⁴.

Colui che conosce, sostiene Dewey, è in tutto e per tutto nel mondo dell'esistenza. La sua conoscenza, in quanto sperimentale, segna una interazione tra la propria esistenza e le altre⁵.

C'è, tuttavia, una differenza importante tra questa e altre interazioni esistenziali. La differenza non la si trova considerando la dicotomia uomo-natura. Vale a dire come se avessimo qualcosa da fare scissi in una parte all'esterno partecipante della natura e un'altra interna alla stessa ma fuori dalla natura. La condizione umana non è così scissa, l'uomo per Dewey si colloca in un flusso continuo e regolamentato di cambiamenti che può diventare incontrollato⁶. La conoscenza, secondo Dewey, non è solo il risultato della cooperazione di operazioni concet-

³ Si veda, ad esempio, J. DEWEY, *Introduction to Essays in Experiniential Logic*, in *The Middle Works 1899-1924*, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1916b, p. 367.

⁴ J. DEWEY, *The Quest for Certainty*, in *The Later Works 1925-1953*, Vol. 4, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1929a, p. 84.

⁵ J. DEWEY, *The Quest for Certainty*, cit., 1929a, p. 236.

⁶ *Ibidem*.

tuali ed esistenziali. Essa rivela allo stesso tempo, come la conoscenza, configurata attraverso asserzioni garantite, sotto forma di possibili connessioni tra azioni e conseguenze, alimenta continuamente il processo di *problem solving* sperimentale. D'altronde soltanto così la conoscenza può avere un impatto su ciò che facciamo.

Se, dopo tutto, la conoscenza è qualcosa che facciamo, cioè, se si tratta di un intervento nello stato delle cose, la realtà sarà letteralmente quella di una continua e incessante trasformazione. Di conseguenza non saremo mai in grado di cogliere come le cose sono veramente. Dewey sostiene che questo rimne un problema se e soltanto se continueremo a pensare alla realtà come un insieme di entità in ultima analisi statiche.

Al contrario la metafisica dell'esistenza di Dewey stabilisce che la realtà stessa ha un carattere pratico. Ciò significa che la conoscenza non è una mera duplicazione della realtà. Essa è il cambiamento della stessa in seguito alle conseguenze che emergono dal processo di comprensione⁷. Pensare alla conoscenza come una mera duplicazione in idee di ciò che già esiste nel mondo ci concede soltanto il lusso di avere una fotografia e null'altro di più. Al contrario, conoscere e agire sono necessariamente correlati. Ne consegue che: la (presunta) separazione tra teoria e prassi non può più essere sostenuta. Considerare la teoria come il dominio dove si acquisisce la conoscenza indipendente delle nostre attività, e la pratica, come il regno in cui applichiamo il nostro sapere, non ha significato. Secondo Dewey non vi è, in altre parole, nessuna differenza, separazione epistemologica, tra il regno della teoria e quello della pratica. Questo non vuol dire che è impossibile fare distinzioni. Ma è molto importante essere chiari su ciò che una tale distinzione

⁷ J. DEWEY, *The Problem of Truth*, in *The Middle Works 1899-1924*, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1911a, p. 68.

comporta e cosa effettivamente non fa. Molto spesso siamo inclini a fare riferimento, per esempio, alla ricerca educativa o alle scienze dell'educazione come il regno delle teorie educative. D'altra parte consideriamo il lavoro effettivo in scuole o altre istituzioni educative come il regno della pratica (educativa). E un breve sguardo alla storia dell'educazione dimostra che la questione del rapporto tra la ricerca e la pratica educativa è una delle domande perenni dell'educazione⁸.

Da quanto già detto (cap. 3) emerge che spesso ciò a cui solitamente ci riferiamo come teoria e pratica sono, in realtà, due pratiche diverse. Non è che la pratica chiamata "teoria" si occupa solo di sapere, mentre quella chiamata "pratica" è solo azione. Entrambe contengono un mix di conoscenza e di azione. Questa conclusione vale anche per una delle differenze più importanti tra teoria e pratica del mondo moderno occidentale, vale a dire, la distinzione tra scienza e senso comune.

Si è visto che Dewey ha respinto anche l'idea che la scienza disponga di un metodo speciale per accedere realtà, un metodo diverso dal modo in cui acquisiamo la conoscenza nella nostra vita quotidiana. Egli ha sottolineato che l'analisi scientifica segue lo stesso schema dell'indagine che viene applicata dal senso comune⁹. In altre parole, continuità e contiguità metodologica tra scienza e senso comune è un assioma di base. Da ciò derivano delle conseguenze una delle quali è che i problemi che hanno a che fare con, o derivano dal rapporto tra scienza e senso comune. Questi però non devono essere intesi necessariamente come di natura epistemologica. Devono essere considerati come problemi totalmente appartenenti alla dimensione

⁸ E. CONDLIFFE-LAGEMANN, *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*, Chicago, University of Chicago Press, 2000.

⁹ J. DEWEY, 1938a, *Logic: The Theory of Inquiry*, in *The Later Works 1925-1953*, Vol. 12, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1938a, p. 245.

sociale e derivanti dalla divisione effettiva del lavoro tra scienza e senso comune nella società¹⁰.

In buona sostanza Dewey contesta il principio secondo cui la teoria, in quanto la cosa più alta che gli uomini possono raggiungere, fornisce un accesso diretto a ciò che è immutabile ed eterno. Come anche che questa è inevitabilmente vera e incontestabile. Il Nostro ha rovesciato completamente la concezione tradizionale del rapporto tra teoria e pratica. Afferma che se teoria e pratica sono due pratiche diverse, allora non c'è tra loro un rapporto verticale in entrambe le direzioni. Piuttosto si stabilisce una relazione biunivoca, ma su un piano orizzontale.

Questa ricollocazione topologica ha importanti conseguenze per il modo in cui pensiamo al ruolo e la posizione della scienza nella società¹¹. In particolare, per il modo in cui concepiamo il rapporto tra ricerca e pratica educativa. In termini generali è possibile affermare che il principio della continuità metodica elimina l'idea che la conoscenza scientifica è univocamente prodotta dalla pratica sociale che chiamiamo "scienza". Il fatto di appartenere a questa pratica sociale e che questa dovrebbe automaticamente conferirgli autorità cognitiva, in altre parole, deve essere considerata come intrinsecamente migliore della

¹⁰ L.A. HICKMAN, *John Dewey's Pragmatic Technology*, Bloomington, Indiana University Press, 1990, p. 107.

¹¹ Ad esempio, per Russell, l'empirismo logico ha il vantaggio di affrontare i problemi gnoseologici uno alla volta. Procedo gradualmente, una questione dopo l'altra, senza l'assillo e la responsabilità di dover spiegare tutto in una volta sola. La contraddizione, però, non è nel suo modo di concepire la filosofia, ma nel modo in cui la filosofia è sempre stata coltivata. Per lui tutti i filosofi, o gran parte di essi, da Platone a William James, sono incorsi in questo "tradimento" (l'espressione è sua, ed egli non la usa in senso metaforico) nei confronti della verità. Hanno servito non già la verità pura e semplice, ma ciò che essi pensavano essere utile al genere umano. Da Platone a San Tommaso, da Cartesio a William James, si sono fatti schiavi dei loro pregiudizi, non hanno avuto il coraggio di affrontare la verità pura e semplice, hanno bloccato il progresso del sapere. B. RUSSELL, *L'impatto della scienza sulla società*, Milano, Newton Compton, 2005.

nostra conoscenza di tutti i giorni. Vi possono essere infinite ragioni per dare credito ai risultati della scienza, ma queste non sono né di natura epistemologica, né categoricamente valide per tutta l'impresa scientifica. Hanno a che fare con le condizioni specifiche nelle quali le indagini condotte in contesti particolari trovano espressione.

Una delle implicazioni dirette di questo ragionamento è che la conoscenza non deve mai essere intesa come una dichiarazione di fatto. Essa esprime sempre possibilità che, in linea di principio possono essere realizzate o diventare reali. Così si comprende che tutta la nostra conoscenza è ipotetica rispetto a situazioni problematiche concrete (Popper). Ciò implica, inoltre, che il rapporto tra i risultati della ricerca scientifica e quelli della pratica quotidiana non è dato da un processo lineare in cui le verità della scienza sono semplicemente tramandate. Vale a dire passano dal regno della scienza a quello della pratica e dove l'unica cosa che quest'ultima può fare è seguire le scoperte della scienza. Il processo è complesso ancorché dinamico.

Lungo queste linee di riflessione Dewey ha aperto un nuovo modo di pensare il rapporto tra teoria e pratica, tra scienza e senso comune, e quindi tra ricerca e prassi educativa. Ha presentato la conoscenza, sia scientifica, sia prodotta dalla ricerca educativa, come uno strumento che può aiutarci a scoprire qual è il significato della nostra (problematica) esperienza immediata. Questa è divenuta uno strumento a sostegno delle migliori possibilità di risolvere i problemi che ci troviamo di fronte.

Il modo di pensare il rapporto tra scienza e senso comune e, più in particolare, tra ricerca e pratica educativa può aiutarci a ripristinare l'equilibrio tra le due aree. Un equilibrio che è stato distorto dal pregiudizio che la scienza ci presenta un particolare tipo di conoscenza. Il paradosso del rapporto di teoria e pratica è che la prima, anche rispetto a tutte le altre modalità della se-

conda, è la più pratica di queste. Anzi, poiché è la più imparziale e impersonale essa è la “pratica” nel suo senso più puro.

Quel che emerge così è che il problema non è tanto una questione di conciliare diverse possibili storie da raccontare sull'esperienza. Ma superare la difficoltà di conciliare le diverse opinioni sulla realtà. Infatti, anche se optiamo per un cambiamento nella nostra concezione, il problema di superare le diverse affermazioni sulla realtà permane¹².

Quando si parla del rapporto tra conoscenza e realtà non si può fare a meno di considerare due aspetti. Da una parte la questione generale della “realtà” della conoscenza, dall'altra come dovremmo concepire il rapporto tra il mondo dell'esperienza quotidiana e quello della ricerca scientifica.

Dewey ha sottolineato più volte che il suo non è un approccio in cui la conoscenza è una costruzione mentale. I presupposti e le tendenze del suo pragmatismo sono decisamente realistiche. Il suo pragmatismo non è idealistico in cui tutto esiste solo “nella mente”. Questa via è superata con una posizione in cui siamo in contatto con un mondo reale, e la nostra conoscenza è legata a questa realtà. Se si vuole è possibile qualificare la filosofia di Dewey come espressione di una versione di realismo¹³. Sulla scia di Sleeper¹⁴, si può definire il realismo di Dewey come “realismo transazionale”.

¹² J. DEWEY, *Experience and Nature*, in *The Later Works 1925-1953*, Vol. 1, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1925a.

¹³ Tuttavia occorre precisare che questa è una versione particolare di realismo, che differisce da altre versioni che definiremo ortodosse, in almeno due momenti. Prima di tutto, Dewey ha respinto l'idea che l'unico modo concepibile per pensare la realtà è come un insieme di entità materiali. Quindi la metafisica di Dewey sull'esistenza specifica della realtà evidenzia il processo a scapito delle entità. In secondo luogo, Dewey ha criticato l'idea che l'unico modo concepibile per parlare di realtà, sarebbe in termini di una realtà completamente indipendente dagli esseri umani.

¹⁴ R.W. SLEEPER, *The Necessity of Pragmatism*, New Haven (N.J.), Yale University Press, 1986.

Il realismo transazionale di Dewey implica che gli oggetti dell'esperienza quotidiana sono da intendersi come emergenti dalla transazione. Possiamo pensare a questi oggetti come la struttura o forma che la transazione da loro nel corso del tempo. Non è una sorta di misterioso processo è, invece, il risultato del modo in cui l'operazione si sviluppa nel tempo. A tale riguardo la trasformazione della transazione è reale. La strutturazione dell'operazione dell'organismo umano e il suo ambiente viene effettuata dalle abitudini. Gli oggetti della percezione sono, quindi nella transazione di organismo e ambiente. Poiché la conoscenza è solo una modalità di esperienza, Dewey ha sottolineato che gli oggetti dell'esperienza quotidiana, gli oggetti del senso comune, coprono l'intera gamma delle qualità umane. Ciò significa che gli oggetti dell'esperienza quotidiana non possono essere intesi come oggetti di conoscenza, in altre parole, come oggetti su cui la conoscenza deve essere acquisita. L'oggetto della conoscenza non è qualcosa che è prima e indipendente delle operazioni di conoscere. Emerge da operazioni sperimentali con il nostro ambiente.

Quanto specificato sopra rende chiaro che gli oggetti della conoscenza, in quanto distinti dagli oggetti della nostra esperienza immediata, non sono lì solo per essere vissuti. Essi sono costruiti. Dewey afferma esplicitamente che dovremmo pensare l'oggetto della conoscenza come una costruzione¹⁵. Ma il costruttivismo di Dewey deve, ovviamente, essere inteso anch'esso in senso transazionale. L'oggetto della conoscenza viene estrapolato, come risultato di una operazione o in funzione di essa. Questo significa anche che noi non costruiamo gli oggetti della conoscenza di punto in bianco. Non sono fantasie, cose fatte soltanto nella nostra mente. Così come solitamente

¹⁵ J. DEWEY, *The Quest for Certainty*, cit., 1929a, p. 168.

costruiamo strumenti efficaci con le materie prime, anche gli oggetti della conoscenza debbono essere costruiti per un loro uso specifico.

Gli oggetti della ricerca sono costruiti allo scopo di essere utili a specifici usi. Ciò non significa che essi siano più reali, (“fondamentali” o “veri”) di quelli della nostra esperienza quotidiana. Né che questi siano meno concreti (cioè, “teorici” o “astratti”). Tutti emergono dalla transazione con il nostro ambiente e differiscono solo perché servono a usi diversi. Ciò implica che oltre alla continuità metodologica tra scienza e senso comune c’è anche una continuità in termini di contenuto. La scienza non dispone di un proprio accesso alla realtà; deve sempre tornare all’esperienza qualitativa immediata. La stessa esperienza che alimenta il senso comune.

Quindi alla domanda: come conciliare la realtà della nostra esperienza quotidiana con quella della scienza? Dal realismo transazionale di Dewey e le sue implicazioni sui processi di comprensione inerenti lo stato dei nostri oggetti di conoscenza emerge una posizione utilitaristico-strumentalistica. Lo strumentalismo di Dewey documenta non soltanto che gli oggetti della conoscenza costruiti dalla scienza non differiscono sostanzialmente da quelli fabbricati nelle nostre transazioni quotidiane. Essa illustra anche che esiste una connessione strettissima tra oggetti della conoscenza e la nostra esperienza qualitativa immediata. Quello che segue da questo è che il mondo della scienza non è un concorrente di quello del senso comune. Entrambi gli oggetti della conoscenza della scienza e del senso comune sono un mezzo.

Lo strumentalismo di Dewey, che si basa sul suo realismo transazionale, permette di risolvere il presunto problema della competizione tra la realtà della scienza e quella della vita quotidiana. Dewey mostra che la realtà della scienza e quella della

vita quotidiana, sono semplicemente due raccolte diverse di strumenti utili a fini differenti. Non ritiene che tra questi visia competizione e ancor meno che dalla contrapposizione si generi una scala valoriale che stabilisca l'orizzonte con maggiore o minore aderenza alla realtà.

A questo punto l'unica domanda significativa che ci si può porre è: cosa siamo in grado di fare o come possiamo utilizzare questi strumenti e per quali scopi? Quello che veramente dovrebbe interessarci è come i diversi strumenti, i vari oggetti della conoscenza, possono cooperare nel modo più utile ad affrontare i problemi che ci troviamo di fronte nella nostra vita quotidiana. Da una questione teorica circa la riconciliazione del mondo della scienza e quello del senso comune, si passa al problema pratico circa l'integrazione, la cooperazione e il coordinamento dei diversi strumenti a nostra disposizione. Certamente una implicazione di questa interpretazione è che non vi è alcun motivo per dare priorità alla conoscenza prodotta da ricercatori su quella ricavata dalla nostra riflessione quotidiana. Questa idea si traduce in campo educativo sostenendo che non vi è priorità tra conoscenza prodotta dai ricercatori e quella che gli insegnanti ricavano dalle loro esperienze. Ma per la stessa ragione, non ci sarebbe alcun motivo di dare priorità automaticamente al contrario.

La terza e ultima implicazione del pragmatismo di Dewey intende chiarire la difficoltà di discriminare sulla validità o affidabilità della conoscenza. Possiamo sinteticamente riassumere quanto detto sopra sostenendo che la conoscenza non è più semplicemente sapere per il gusto di sapere. Ma conoscere significa essere in grado di esercitare un maggiore controllo sulle situazioni problematiche. L'obiettivo sembra, dunque, essere strettamente collegato alla soddisfazione individuale. La conoscenza è ciò che permette al soggetto di raggiungere gli

obiettivi desiderati. È una risorsa indispensabile per la realizzazione della persona. Per questo motivo Dewey è stato spesso accusato di soggettivismo¹⁶.

I critici, anche quelli più attenti come ad esempio Bertrand Russell¹⁷, sono giunti alla conclusione che il pragmatismo di Dewey, poiché identifica la soddisfazione individuale con la verità, non può non essere soggettivistico. Questo argomento sembra inoltre fornire il fianco a quelle accuse rivolte al pragmatismo e ai pragmatisti, di ritenere vero tutto ciò che piace o fornisce soddisfazione. Finché si mantiene il quadro transazionale della filosofia di Dewey come centro focale della lettura pragmatista di Dewey, non vi è alcun motivo per sostenere accuse di soggettivismo.

Vi è, tuttavia, una diversa linea di critica che sembra essere più pertinente e che porta a una discussione leggermente più complessa. Dewey in più occasioni ha sostenuto che l'oggetto della conoscenza è il risultato di processi d'indagine. Ossia ha affermato che il vero oggetto della conoscenza risiede nelle

¹⁶ Più che di soggettivismo, possiamo sostenere che Dewey anticipa percorsi di riflessione che sono di recente in auge nel dibattito scientifico e che sono stati alimentati dalle ricerche di A. Sen. Questo economista, nobel indiano naturalizzato inglese, ha acceso il dibattito intorno al capability approach. In sintesi definisce "capacitazioni" (*capabilities*) l'insieme delle risorse fisiche e relazionali di cui una persona dispone, congiunto con le sue capacità di fruirne e quindi d'impiegarle operativamente. Il benessere cui ogni uomo aspira deve essere emerge da un uso intelligente proprio di queste risorse (libertà sostanziali). La questione è al centro di un dibattito ricco e pluridisciplinare, al fine di consentire al lettore di ricostruire i modelli chiave e di riferimento si segnalano: R. SENNETT, *Rispetto. La dignità umana in un mondo di disuguali*, Bologna, il Mulino, 2003. A.K. SEN, 1986, *Scelta, benessere, equità*, Bologna, il Mulino, 1986. A.K. SEN, *La disuguaglianza*, Bologna, il Mulino, 1992. A.K. SEN, *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, 2000; M. NUSSBAUM, *Giustizia Sociale e Dignità Umana*, Bologna, il Mulino, 2002. Inoltre si rimanda a L. BINANTI (ed.), *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, Lecce, PensaMultimedia, 2014.

¹⁷ B. RUSSELL, *An inquiry into meaning and truth*, London, Allen & Unwin, 1940, capitolo 23.

conseguenze dirette dell'azione¹⁸. Ciò implica che ci saranno tanti tipi di oggetti conosciuti in quanto vi sono molteplici tipi di operazioni condotte in modo efficace che determinano conseguenze previste. Inoltre, ci sono tanti tipi di conoscenza valida in quanto vi sono svariate conclusioni cui distinte operazioni sono state utilizzate per risolvere i problemi che emergono da situazioni vissute. L'intersezione di questi punti di vista sembra essere che ogni individuo crea il proprio mondo e, di conseguenza, le proprie verità. Dal momento che questo implica che ci sono molti mondi differenti, soggettivi per altrettante verità, ognuno ha la propria. Ovviamente in questo senso si può convenire che il pragmatismo di Dewey porta al soggettivismo, ma non necessariamente in una maniera pernicioso. Egli ha riconosciuto che ogni individuo, nella sua operazione unica con il suo ambiente, crea il proprio mondo individuale e idiosincratico. Ma si affretta ad aggiungere che questo non è un problema. Tuttavia le questioni sulla verità o falsità, oppure su come rappresentare i nostri singoli oggetti di conoscenza e le nostre esperienze immediate, diventano rilevanti solo in situazioni sociali, situazioni in cui agiamo insieme agli altri. La verità è prima di tutto una virtù sociale, quella che porta a soddisfare una domanda crescente di rapporti sociali, e non una logica, tanto meno una relazione epistemologica. Quindi per questo Dewey afferma che il contrario della verità non è l'errore, ma la menzogna.

Per queste ragioni è importante notare che l'alternativa proposta da Dewey per il soggettivismo non è l'oggettivismo. Ma l'intersoggettività. Per prima cosa costruiamo i nostri oggetti di conoscenza sul piano strettamente individuale e in modo strettamente individuale e idiosincratico, ma poi li ricostruiamo

¹⁸ Si veda tra gli altri in già citato J. DEWEY, *The Quest for Certainty*, 1929a, p. 157.

per la loro introduzione nelle nostre pratiche sociali. In questo modo sembra che da un lato Dewey sia in grado di scongiurare l'accusa di soggettivismo. Ma dall'altra parte pare voler condurre direttamente verso una sorta di relativismo.

Per certi versi molti critici ritengono che il relativismo in questo senso rappresenti un problema enorme, perché rende impossibile prendere qualsiasi decisione in maniera definitiva. Tuttavia occorre ripristinare il ruolo del sociale nella visione deweyana per poter comprendere pienamente il superamento del soggettivismo in intersoggettivismo.

Nell'opera di Dewey appare chiaro che l'integrazione del sociale è in prospettiva intellettuale. Vale a dire, da un lato, egli sostiene la necessità di un approccio esperienziale per quanto riguarda i nostri obiettivi e valori. Abbiamo bisogno di deliberare su ciò che vogliamo ottenere, e dobbiamo farlo in modo sistematico, sperimentale, e democratico per superare e soffocare il dogmatismo. Non solo abbiamo bisogno *d'input* dal punto di vista intellettuale (scienza), al fine di scoprire se quello che vogliamo ottenere è possibile e, in caso affermativo, a quale prezzo. Dewey ha anche suggerito che i metodi d'indagine forniscono un modo sistematico di sperimentare e deliberare su obiettivi e valori. Lungo queste linee l'intellettuale dovrebbe trasformare il sociale. D'altra parte, Dewey ha sottolineato ancora una volta che l'intellettuale da solo, senza contesto sociale, non ha senso. A questo proposito la verità può essere solo verità umana. Questo implica, che la verifica non è qualcosa che si svolge esclusivamente all'interno dei confini del laboratorio scientifico o di un ambiente/contexto equivalente, ma qualcosa che ha bisogno della più ampia applicazione possibile.

Viene ora da chiedersi se questo è relativismo. Dewey ha rifiutato di mettere tutte le sue uova nel paniere intellettuale. Un motivo molto pratico di questa scelta è che se anche dimenti-

chiamo o neghiamo il fattore umano, questo si manifesta comunque. E lo farà in modo inaspettato, incontrollabile e alla fine anche irresponsabile¹⁹. La sua tesi che la conoscenza non è né oggettiva né soggettiva, ma è completamente intersoggettiva, suggerisce che egli vuole andare oltre il quadro da cui la distinzione tra oggettivismo e il relativismo ottiene il suo significato. Per questo motivo Dewey ha suggerito di fare riferimento alla sua posizione non come il relativismo, ma come umanesimo.

La sua risposta alle accuse di soggettivismo e relativismo, rivela una volta di più, che il punto del suo pragmatismo è non giocare la conoscenza e la scienza contro preoccupazioni umane. Ma di trovare modi significativi d'integrazione e di cooperazione tra l'orizzonte intellettuale e le prospettive sociali. Per questo motivo la sua reazione alla critica di soggettivismo non è oggettivismo, ma intersoggettivismo, proprio come la sua risposta all'accusa di relativismo non è l'assolutismo, ma l'umanesimo.

Concludendo, appare chiaro, adesso, che le conseguenze di un approccio pragmatista alla esperienza deve condurre a una forma di umanesimo. Se si vuole una forma potenziata che riscopra il suo *plafond* sociale o intersoggettivo tanto da farci riscoprire pienamente umani soltanto nella nostra capacità di cooperazione, comunicazione, e, deliberazione democratica comune. Vale a dire nella relazione piena con gli altri.

¹⁹ J. DEWEY, *A Short Catechism Concerning Truth*, in *The Middle Works 1899-1924*, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1910.

Indagini

Nei capitoli precedenti si è visto che Dewey ha respinto l'idea di una separazione originaria di soggetto e oggetto e della conoscenza come rispecchiamento di un eterno, di una realtà statica. Ha invece sostenuto che la transazione organismo-ambiente e il continuo mutamento che questa genera, rende la conoscenza parte integrante di questo processo. Così ha potuto affermare che mentre l'esperienza riguarda la transazione così com'è, la conoscenza ha a che fare con il valore o il significato dell'esperienza. Giungendo a dichiarare che l'unico modo in cui possiamo scoprire il significato dell'esperienza immediata è per mezzo dell'azione.

Una conseguenza dell'approccio di Dewey è che conosciamo solo il mondo come un risultato delle nostre azioni. E la conoscenza è sempre all'interno del flusso dell'esperienza. In questo senso si è potuto sostenere che la conoscenza è sempre immersa nel tempo. Anche la teoria del processo d'indagine non è una teoria *a priori* e neppure prescrittiva su come si dovrebbe procedere o come la conoscenza dovrebbe essere acquisita. Piuttosto, essa è una teoria ricostruttiva, un tentativo di articolare la logica della modalità cognitiva dell'esperienza. Vale a dire il modo in cui il modello cognitivo opera effettivamente. Ciò implica non soltanto che la comprensione della "lo-

gica” della ricerca provenga da un esame dei processi effettivi d’indagine¹. Ma anche che non è la filosofia che può dirci che la conoscenza è valida. E, come molti filosofi ancora sostengono, non è su questa base che elaboriamo i nostri metodi per l’acquisizione di conoscenze.

La posizione di Dewey è un po’ più ricca, implica un rifiuto della distinzione tra logica normativa o prescrittiva dell’indagine e metodologia empirica o descrittiva². Proprio come la nostra comprensione può venire solo da una ricostruzione di processi reali di acquisizione della conoscenza³. Così i nostri metodi d’indagine possono essere criticati, migliorati e validati attraverso un processo di analisi in sé.

Dewey sostiene che il processo d’indagine richiede tempo. Per certi versi si deve considerare che l’inchiesta è un processo seriale o sequenziale. La natura seriale o sequenziale è radicata nelle condizioni della vita stessa. Non si risolvono i problemi ritornando a una precedente situazione stabile, ma per mezzo di

¹ J. DEWEY, *Logic: The Theory of Inquiry*, in *The Later Works 1925-1953*, Vol. 12, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1938a, pp. 11 e 21. Entro tale logica d’indagine, si pone dunque la necessità di affrontare le iniziali suggestioni che la realtà ci presenta mediante un agire razionale, un’indagine sistematico caratterizzato da principi e procedure che devono risultare valide e attendibili, chiare e trasparenti alla comunità scientifica, la quale potrà apprezzarne i risultati, confrontandosi con essi, eventualmente ripercorrendoli e/o ampliandoli.

² J. DEWEY, *Logic: The Theory of Inquiry*, cit., 1938a, p. 13.

³ La fase iniziale di esplorazione e di approfondimento del problema conduce dunque – in un processo di pensiero in cui la realtà dei fatti propone suggestioni e in cui i riferimenti teorici aiutano a delineare soluzioni operative – alla definizione delle ipotesi iniziali della ricerca. Si tratta di un momento di estrema importanza in un processo di ricerca, che consente “l’accesso” alla fase più propriamente empirica. La delineazione delle ipotesi permette infatti di individuare la “via” attraverso la quale controllare la validità delle iniziali suggestioni e offrire dunque nuove risposte al problema da cui si è partiti. Pur creando uno “spartiacque” nel percorso euristico, la fase di definizione delle ipotesi non può in ogni caso essere considerata come un momento di “frattura” rigida tra una fase di riflessione teorica e una più esclusivamente empirica di rilevazione e analisi dei dati.

una trasformazione di quella attuale in qualcosa di nuovo. La natura seriale o sequenziale dell'indagine viene chiaramente in primo piano nella ricostruzione di Dewey perché un processo si compone di diverse fasi o stadi. In tutta la sua opera possiamo trovare diverse descrizioni leggermente differenti di queste fasi⁴. La più datata formulazione risale al 1909. Dewey descriveva il processo in cinque steps:

1. il problema;
2. la sua posizione e definizione;
3. la possibile proposta di soluzione;
4. lo sviluppo e implicazioni delle suggestioni attraverso il ragionamento;
5. ulteriori osservazioni ed esperimenti che conducono ad essa, al suo rifiuto o alla sua convalida⁵.

L'analisi del processo d'indagine come una serie di fasi o stadi non vuole significare che le indagini attuali seguono pedissequamente o dovrebbero seguire questo modello esatto. La ricostruzione ha soltanto lo scopo d'identificare lo sviluppo logico di un atto d'indagine⁶.

Abbiamo già visto che il “naturale” punto di partenza per l'indagine è la situazione in cui ci sono abitudini contrastanti, ossia una situazione in cui noi non sappiamo come rispondere.

⁴ Si veda, ad esempio, J. DEWEY, *Democracy and Education*, in *The Middle Works 1899-1924*, Vol. 9, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1916a, pp. 157-58; J. DEWEY, *An Analysis of Reflective Thought*, in *The Middle Works 1899-1924*, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1922c, p. 61. E ancora J. DEWEY, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, in *The Later Works 1925-1953*, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1933, pp. 190-209.

⁵ J. DEWEY, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, cit., 1933, pp. 246-37.

⁶ J. DEWEY, *An Analysis of Reflective Thought*, cit., 1922c, pp. 62 e segg.

Vale a dire un problema. Dewey ha dedotto questo considerando la difficoltà che emerge nel rapporto e nell'analisi del concetto di abitudine e lo ha risolto introducendo una distinzione tra situazioni indeterminate e problematiche. Abitudini contrastanti costituiscono una situazione indeterminata. Come si è visto anche se questa è una condizione necessaria per la trasformazione di esperienza in esperienza cognitiva, la situazione indeterminata è di per sé non-cognitiva. Si tratta semplicemente di un evento naturale. Quando una situazione del genere è identificata come problematica inizia la ricerca e l'esperienza si trasforma in modalità cognitiva. Ad esempio, un insegnante può sentirsi turbato per quanto sta accadendo nella sua classe, e di conseguenza può essere distratto o avere difficoltà a concentrarsi. Il flusso normale dell'insegnamento è, in un certo senso, perturbato. Per Dewey questa potrebbe essere una situazione indeterminata. Non appena l'insegnante riconosce che occorre fare qualcosa, che la fonte del disagio deve essere identificata, la situazione si trasforma in problematica. Da questo momento inizia la ricerca⁷.

Questa distinzione rettifica la sua prima ipotesi e la trasforma così:

1. verificarsi di un problema;
2. elaborare la specifica;
3. suggerimento di soluzione o ipotesi;
4. elaborazione di suggerimenti, o ragionamenti;
5. test sperimentale.

Nonostante questa nuova elaborazione, però, la sua teoria dell'indagine non si basa su un "oggettivistica" definizione permanente di quali sono i problemi. Questi ultimi, infatti, non

⁷ J. DEWEY, *Logic: The Theory of Inquiry*, cit., 1938a, p. 111.

sono semplicemente “li”, ma emergono come risultato dell’identificazione di una situazione indeterminata come problematica, come bisognosa d’indagine. Dopo tutto, considerando il nostro esempio, l’insegnante non sa ancora quale sia il problema. Questo è esattamente ciò che deve essere scoperto.

Una osservazione analoga può essere fatta sulle situazioni indeterminate. L’indeterminatezza riguarda la transazione organismo-ambiente. In generale questa investe quel rapporto in cui l’esperienza non è ancora trasformata in intelligente. La situazione, infatti, è quella parola che Dewey usa per riferirsi alla transazione. Questa si rende manifesta quando pure a condizioni esterne simili non si arriva, necessariamente, a circostanze in cui le situazioni indeterminate sono simili. Vale a dire quando si verifica che le condizioni sono poco chiare e confuse per una persona, ma non necessariamente lo sono per altre.

La nozione di situazione indeterminata svolge un ruolo centrale nella definizione di ricerca. Dewey afferma che la ricerca è una trasformazione controllata oppure diretta di una situazione indeterminata in una determinata. A tal punto che è possibile convertire gli elementi costitutivi della relazione indeterminata in un insieme ordinato e unitario.

*Inquiry is the controlled or directed transformation of an indeterminate situation into one that is so determinate in its constituent distinctions and relations as to convert the elements of the original situation into a unified whole*⁸.

Questa definizione sottolinea, ancora una volta, che la ricerca non è un processo mentale. Non è qualcosa che si verifica nella mente umana, ma la trasformazione reale di una situazione, in cui si denota sempre l’operazione di organismo e dell’ambiente. Ciò che distingue la ricerca dai tentativi ed errori

⁸ J. DEWEY, *Logic: The Theory of Inquiry*, cit., 1938a, p. 108.

che produce è il fatto che la trasformazione della situazione è controllata oppure indirizzata per mezzo di riflessione o pensiero.

Il processo d'indagine consiste quindi della collaborazione di due tipi di operazioni: quelle esistenziali (la trasformazione reale della situazione) e quelle concettuali (riflessione o pensiero). In alcune fasi del processo d'indagine, l'accento sarà posto sulle operazioni concettuali, mentre in altre saranno più prominenti quelle esistenziali. Ma comunque è sempre esito della cooperazione delle due tipologie di operazioni. Se il nostro insegnante avesse soltanto pensato la situazione, senza fare nulla (tra cui non cambiare il proprio comportamento), l'indeterminatezza delle circostanze rimarrebbe. Se, d'altro canto, l'insegnante avesse agito senza cercare di capire, avrebbe prodotto flusso senza scopo. Uno degli scopi delle operazioni concettuali è quello di sviluppare suggerimenti per possibili linee di azione. Ma le operazioni concettuali sono necessarie anche per suggerire possibili costituenti e le cause della indeterminazione. Le operazioni concettuali non solo guidano l'eventuale trasformazione della situazione indeterminata in una determinata, ma forniscono anche la guida per attività intermedie come l'osservazione.

Pertanto, mentre le situazioni indeterminate semplicemente “accadono”, il processo d'indagine inizia quando cerchiamo d'identificare ciò che sta realmente accadendo. In un certo senso questo è tutto quello che c'è da sapere. Perché non appena conosciamo la “storia” della situazione indeterminata, cioè, i suoi antecedenti e costituenti, abbiamo la chiave per risolvere il problema. Quindi, non solo è vero che un problema posto in modo corretto è risolto a metà⁹, ma anche che

⁹ J. DEWEY, J., *Logic: The Theory of Inquiry*, cit., 1938a, p. 112.

tanto il problema quanto la sua soluzione arrivano allo stesso tempo¹⁰.

Il primo passo verso l'identificazione del problema risiede nella raccolta di fatti. Abbiamo bisogno di trovare i costituenti della situazione indeterminata, quei componenti che a loro volta non sono indeterminati. Dewey chiamava questi costituenti i fatti del caso di specie. Questi costituiscono i termini del problema, perché sono le condizioni con cui bisogna fare i conti nel considerare qualsiasi soluzione pertinente che si propone¹¹.

Perceptual and conceptual materials are instituted in functional correlativity with each other, in such a manner that the former locates and describes the problem while the latter represents a possible method of solution. Both are determinations in and by inquiry of the original problematic situation whose pervasive quality controls their institutions and their contents. Both are finally checked by their capacity to work together to introduce a resolved unified situation¹².

Per trovare i fatti abbiamo bisogno di osservazione. Ma non tutto ciò che osserviamo sarà un possibile fatto. L'osservazione dipende dalle idee che abbiamo circa la possibile natura del problema.

Le idee, in altre parole, danno senso alle nostre osservazioni. Ciò significa che i fatti e le idee non si sviluppano in modo indipendente, ma che vi è un costante “controllo” reciproco tra i due. Quando i fatti del caso diventano più chiari, diventa possibile formulare idee più precise su come trasformare la situazione. Quando abbiamo idee più precise su ciò che potrebbe risolvere il problema, questo a sua volta darà più attenzione e

¹⁰ J. DEWEY, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, cit., 1933, p. 201.

¹¹ J. DEWEY, *Logic: The Theory of Inquiry*, cit., 1938a, p. 113.

¹² J. DEWEY, *Logic: The Theory of Inquiry*, cit., 1938a, p. 115.

senso alle nostre osservazioni. Potrebbe essere che l'insegnante del nostro esempio consideri che l'interruzione della situazione d'insegnamento ha a che fare con il comportamento particolare di uno studente. Pertanto concentrerà la sua attenzione su questo studente. Potremmo dire che si tratta di un'ipotesi sul problema che guida la sua osservazione. Si può quindi provare a scoprire le ragioni per cui questo studente provoca il disagio, che interrompe il flusso naturale del suo insegnamento. Tale questione porta a ulteriori indagini, nuove osservazioni, altre domande, e così via. A poco a poco l'insegnante potrebbe passare a una migliore comprensione di quale sia il problema, e quindi elaborare, integrare, arricchire con nuove idee la sua osservazione e intuire meglio come il problema può essere affrontato. Finché la trasformazione della situazione indeterminata in una situazione determinata non ha avuto luogo, sia i fatti che le idee rimangono in uno *status* di provvisorietà.

I fatti, come le idee, devono essere rappresentati per mezzo di simboli, perché solo in questo modo possono essere manipolati e sperimentati. Al fine di rendere chiara la distinzione tra fatti simboleggiati (possibili) e quelli effettivi, Dewey ha indicato i primi come "dati".

Dal momento che entrambi i fatti e le idee hanno solo un carattere provvisorio fino a quando la situazione non si trasforma in una situazione determinata, la differenza tra loro è provvisoria. Anzi per essere più precisi, la distinzione tra fatti e idee è puramente funzionale, infatti a questa non corrisponde una discordanza nella realtà.

La distinzione tra fatti e le idee, dunque, non coincide con la differenza tra operazioni concettuali ed esistenziali. La distinzione tra fatti e le idee si trova interamente sul versante concettuale del processo d'indagine.

Il professore del nostro esempio avrà idee su ciò che è il fatto e l'ipotesi sui modi per affrontare il problema (idee). Ma al momento, vale a dire fino alla trasformazione in azione, sia i fatti che le idee sono soltanto ipotesi.

Con l'aiuto di queste distinzioni ora possiamo descrivere il processo d'indagine nel dettaglio. Il punto di partenza è la situazione indeterminata, che è una operazione in cui il coordinamento non può essere realizzato. Quello di cui c'è bisogno è la conoscenza degli antecedenti della situazione, in modo che una risposta adeguata possa verificarsi. Quello che dobbiamo sapere, in altre parole, è il significato della situazione indeterminata. L'unico modo in cui il coordinamento può essere ripristinato è per mezzo di misure appropriate. Al fine di trovare la linea d'azione più appropriata dobbiamo formulare suggerimenti sulle possibili cause della situazione. Questi suggerimenti (significati) possono prima essere sviluppati a livello concettuale (implicazione). Sulla base di questo, poi, possiamo agire sulla situazione e osservare le conseguenze delle nostre azioni. Questo ci darà nuovi fatti che possono essere simboleggiati in modo da venire inseriti nello sviluppo concettuale di una possibile nuova soluzione. In tutto ciò i fatti di cui siamo in possesso e che vengono inseriti nel processo diventano dati. La cooperazione di dati e idee si traducono in una proposta di azione: l'ipotesi. L'ipotesi articola una relazione tra le azioni e le conseguenze sulla base di una interpretazione ipotetica di ciò che è problematico per la situazione indeterminata. Il processo d'indagine si conclude quando viene stabilita una situazione unitaria. In un certo senso potremmo dire che il verificarsi di una situazione unitaria dimostra che la deduzione e il ragionamento sono corretti o almeno giustificati.

La trasformazione di una situazione indeterminata in una determinata rappresenta l'occasione naturale per il processo d'in-

dagine e, di conseguenza, per il passaggio delle esperienze dalla modalità non-cognitiva a quella cognitiva. Ma ciò non implica, necessariamente, che possiamo è possibile acquisire solo la conoscenza attraverso la soluzione dei problemi.

Per Dewey, quindi, la verità non è la corrispondenza fra le rappresentazioni della realtà e la realtà stessa. La corrispondenza, in altre parole, non è statica o descrittiva. Per Dewey la corrispondenza è attiva e temporale; è inclusa nel ciclo di azione-riflessione-azione.

La descrizione di Dewey del processo d'indagine si avvicina molto al modello che usiamo quotidianamente per risolvere i nostri problemi. Quando non sappiamo cosa fare, o come rispondere, cerchiamo di scoprire qual è il problema. Sviluppiamo una strategia per trattare con esso, e cerchiamo di applicare quel piano.

Se avremo successo, non possiamo solo affermare di aver trovato una soluzione per il problema. Ma l'aver risolto il problema significa che la nostra comprensione di questo era corretta, o almeno sufficiente.

La descrizione di Dewey può sembrare familiare. Sia in termini di *problem solving* sia in termini di ciclo di ricerca empirica sperimentale, infatti, è importante tenere a mente che dietro tutto questo si trova un insieme molto specifico d'ipotesi. Infatti, la discussione di Dewey del processo d'indagine deve essere intesa non solo in termini del suo approccio transazionale. Ma anche come espressione della sua metafisica temporale dell'esistenza e della sua teoria temporale della conoscenza. In altre parole, quando un processo d'indagine raggiunge una affermazione, questa non è una descrizione di come è realmente fatto il mondo là fuori. Essa è sempre una rappresentazione di una relazione tra le nostre azioni e le loro conseguenze. Proprio per questo motivo le idee di Dewey sul processo d'inda-

gine differiscono fundamentalmente dalle interpretazioni date dai positivisti¹³.

Nello specifico educativo, il modello generale d'indagine è applicabile al dominio della formazione. Una cosa che spicca nella discussione di Dewey circa la ricerca educativa è la posizione centrale della pratica. La pratica educativa è l'inizio e la fine di ogni indagine. Da un lato, è l'unica fonte dalla quale ricavare problemi da indagare. Essa fornisce i dati e gli oggetti che formano i problemi d'indagine. D'altro canto, la pratica educativa è anche la prova finale del valore delle conclusioni di tutte le ricerche¹⁴. Dewey sostiene che l'educazione è un'arte e non una scienza o, per essere più precisi, che si tratta di un'arte informata dalla scienza, cioè, dai risultati delle ricerche educative.

To suppose that scientific findings decide the value of educational undertakings is to reverse the real case. Actual activities in educating test the worth of scientific results. They may be scientific in some other field, but not in education until they serve educational purposes, and whether they really serve or not can be found out only in practice¹⁵.

Ora, considerando che la prassi educativa occupa la posizione centrale, il praticante di conseguenza è la figura basilare nella pratica dell'educazione. Dewey ha sottolineato più e più volte che l'unico e il solo scopo dell'indagine educativa è

¹³ Sebbene Dewey è stato spesso incluso nella postpositivist "canone" (vedi D.C. PHILLIPS, N.C. BURBULES, *Postpositivism and educational research*, New York, Rowman & Littlefield, 2000), crediamo che questo dovrebbe essere fatto non molto cautamente, e forse anche a tutto. Dopo tutto, le idee di Dewey si basano su una completamente diversa metafisica e una teoria completamente diversa della conoscenza, che, come noi 'hanno dimostrato, non è nemmeno una epistemologia nel senso tradizionale del termine.

¹⁴ J. DEWEY, *The Sources of a Science of Education*, in *The Later Works 1925-1953*, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1929b, p. 16.

¹⁵ J. DEWEY, *The Sources of a Science of Education*, cit., 1929b, pp. 26-27.

quello di rendere le azioni dell'educatore più intelligenti. Si è spinto fino a sostenere che la realtà ultima della scienza educativa non si trova nei libri, laboratori o aule scolastiche. Ma nella mente di coloro che sono impegnati nel dirigere le attività educative.

Le conclusioni della ricerca educativa non possono essere convertite in norme immediate di azione¹⁶. Questo non per suggerire che la ricerca educativa è priva di significati per la pratica della formazione, piuttosto il contrario. Si tratta di sottolineare che i risultati delle indagini precedenti non specificano le linee di successo di azione per il futuro. Non forniscono semplici prescrizioni di ciò che dovrebbe essere fatto in futuro. Le indagini educative forniscono “strumenti intellettuali”¹⁷, che possono essere utilizzati come *input* in nuove investigazioni. Cioè sono risorse per affrontare i problemi sempre unici con cui gli educatori si trovano a operare nella quotidianità. I risultati delle indagini precedenti possono rendere l'azione educativa più intelligente, perché forniscono proprio queste risorse. Queste sono utili ai docenti per riuscire a vedere nuovi problemi o per guardare i vecchi sotto una nuova luce. Per guidare le loro osservazioni, e per interpretarle in contesto.

Una ulteriore implicazione di questa visione è che gli insegnanti sono tenuti a essere “investigatori”¹⁸. La ricerca nell'ambito educativo non dovrebbe essere semplicemente orientata all'istruzione e agli educatori, ma dovrebbe coinvolgere questi ultimi in modo significativo. Tutto ciò significa che l'indagine educativa non potrà mai finire. Nell'educazione saremo costantemente di fronte a nuove circostanze, uniche spesso singolari. Ciò significa non solo che non dobbiamo

¹⁶ J. DEWEY, *The Sources of a Science of Education*, cit., 1929b, p. 9.

¹⁷ Ivi, p. 14.

¹⁸ Ivi, p. 23.

aspettarci soluzioni solide, ma che possiamo sperare soltanto in “strumenti” che ci possono aiutare nel processo senza fine di affrontare i problemi educativi. In un certo senso significa che l’idea di “migliorare” la pratica educativa in qualche modo orientata attraverso la ricerca, dovrebbe essere abbandonata. Almeno fino a quando pensiamo al miglioramento come un processo in cui l’educazione diventa sempre più perfetta. I problemi educativi sono sempre unici e per questo motivo richiedono risposte uniche, e su misura.

Postfazione

Ricostruire la Pedagogia. A piccoli passi verso il futuro

di *Umberto Margiotta**

Un periodo di transizione

Negli ultimi decenni dello scorso secolo e nei primi di questo sia la cultura europea che quella statunitense vivono un'epoca di transizione e di intensa sperimentazione¹. Conosciamo tutti i momenti peculiari di questa fase: l'emergere delle nuove scienze (neuroscienze, neuro-fenomenologia, nuovo realismo), il fiorire di laboratori artistici e letterari, l'affermarsi di prospettive tecnologiche e scientifiche innovative. La pedagogia percorre anch'essa la sua transizione tra la crisi dei modelli dello scorso secolo (speculativi sistematici e metafisici), il progressivo dissolversi del decostruzionismo, «l'anarchia delle convinzioni» che minaccia di tutto sommergere, il recupero di nuove forme di razionalità. E il pensiero non può non andare a Dewey e al suo costituire un punto di discriminazione e insieme di svolta, in analogia

* Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Università Ca' Foscari, Venezia.

¹ Cfr. J. DEWEY, *Reconstruction in Philosophy*, Henry Holt and Co., 1920, [in *The Middle Works 1899-1924*, ed. da Jo Ann Boydston, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, 12, pp. 79-202, qui p. 201 – d'ora in poi MW]; trad. it. di S. Coyaud e Prefazione di A. Massarenti, *Rifare la filosofia*, Roma, Universali Donzelli, 2002, p. 177.

con i nostri tempi. Egli recepì l'urgenza e i caratteri dei tempi, e alle correnti scientiste e irrazionaliste, che dominano ancor oggi la scena, contrappose una prospettiva della conoscenza orientata a stabilire il nesso tra conoscere e agire e a superarne la frattura. Alla base della sua riflessione vi è l'idea che pensiero e condotta siano due facce inseparabili dell'esperienza umana. Ed è idea che sviluppa sul piano gnoseologico, il meglio della prospettiva pragmatista dei suoi ispiratori, nel proposito di radicare la conoscenza nell'intreccio di componenti emotive volitive e intellettive di un soggetto vivente biologico e sociale. Ma anche sul piano logico, nell'impegno speso per dissolvere l'opposizione tra forme e contenuti nei processi di costruzione della conoscenza.

Indubbiamente il pragmatismo offre alla ricerca pedagogica una rappresentazione integrata delle relazioni fra pensiero e azione, conoscenza e pratica. I suoi autori ne illuminano campi distinti e obbligati: quali il rapporto dell'educazione con le teorie del significato, della conoscenza, dei valori. E il concetto di *esperienza*, come ben sottolinea il lavoro di Demetrio Ria, ottimizza tale intreccio e ne evidenzia il carattere generativo.

Prima di entrare nel merito, mi si lasci spendere qualche parola sul senso che la ripresa intenzionale, da parte di Ria, della questione epistemologica dell'esperienza può avere oggi per la ricerca pedagogica. Se una delle sfide principali per la pedagogia contemporanea è quella della naturalizzazione dei processi di apprendimento, piuttosto che limitarsi a non accettare un riduzionismo epistemologico dei processi di qualificazione dell'apprendimento e dell'insegnamento che ne costituiscono l'oggetto proprio, allora è certo nella ripresa tematica della tradizione pragmatista che si possono raccogliere e attualizzare elementi di una prospettiva epistemologica integrata che consenta di riflettere sulle conseguenze per l'educazione dell'origine evolutiva del sentire, del volere e del pensare.

Si è già mostrato, nel recente passato², quale rilevanza abbia il concetto di esperienza per il pragmatismo americano e quali fraintendimenti siano ancora diffusi a tal proposito. Il pragmatismo continua in qualche modo ad evocare l'immagine di uno stile di pensiero volutamente sganciato da qualsivoglia principio, se non quelli dell'utilità e del successo. E invece non è affatto così. Il concetto di esperienza è inteso dai pragmatisti come un *processo generativo* che apre originariamente all'orizzonte delle possibilità tanto la evoluzione del conoscere quanto la produzione di valore (che dell'educazione è lo stigma portante). Poiché tale segno ha eminente carattere logico, si dischiude per l'educazione e la formazione la possibilità di ritrovarsi radicate in quello spazio evolutivo originario che accompagna la costruzione dell'identità personale nel farsi storico, contingente, intersoggettivo e tuttavia "possibile" della produzione di valore³. Ne consegue un fallibilismo senza scetticismo; la rivalutazione dei concetti di dubbio ed errore come fattori propulsivi della conoscenza, insomma un'epistemologia che mette in campo una nuova accezione dell'idea di fondamento. Un fondamento che è tale all'interno di qualcosa di più che la pratica del fare ordinario, un intreccio fra fattori razionali e fattori empirici sempre suscettibile di modificazioni e trasformazioni⁴.

² R.M. CALCATERRA, *Pragmatismo: i valori dell'esperienza*, Roma, Carocci, 2003. Sul pragmatismo classico C. SINI, *Il pragmatismo americano*, Roma-Bari, Laterza, 1997. Sul cd. neopragmatismo cfr. G. MARCHETTI (a cura di), *Il Neopragmatismo*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

³ Nella letteratura sul pragmatismo si sono spesso accentuate le divergenze fra Peirce e James, i suoi esponenti più classici. Ma non manca chi, come Calcaterra, persegue l'intento di coglierne gli aspetti comuni, leggere i punti di vista di Peirce e James «come modi specifici di focalizzare un progetto comune e non piuttosto come veri e propri contrasti speculativi.

⁴ Peirce afferma: "Il concetto di essere contiene la mera unione del predicato con il soggetto, unione nell'esprimere la quale le due accezioni della copula («è effettiva-

Dunque, per la ricerca pedagogica contemporanea, è tornato il momento di tornare a confrontarsi in presa diretta e senza ulteriori mediazioni, con la teoria della conoscenza. Insomma affrontare una sfida epistemologica non più rinviabile, e che non casualmente è obbligata a confrontarsi – come giustamente sottolinea Demetrio Ria – con le conseguenze del pragmatismo.

Il problema della conoscenza come punto di svolta per la ricostruzione della pedagogia

In particolare, a questo proposito, una nota tesi di Peirce sostiene che la nostra conoscenza si sviluppa inferenzialmente: non sulla base di giudizi percettivi, né sulla base di necessarie verità di ragione, ma nella dinamica fallibile delle nostre inferenze: ipotetiche, deduttive, induttive⁵. Non c'è un *primum* da cui muove la conoscenza: c'è il continuo delle inferenze. E questa tesi risuona anche in James, Dewey e Mead. Negli scritti

mente» e «sarebbe») concordano. Il concetto di essere, insomma non ha contenuto”. (C.P. 1.547) Questa affermazione si spiega attraverso il concetto di conoscenza di Peirce: non esiste una conoscenza che non sia segnica. Il segno è sempre frutto di una mediazione interpretativa inferenziale. Il concetto di “essere” viene quindi definito da Peirce come: “Un concetto che riguarda un segno, cioè un pensiero o una parola, e dal momento che non è applicabile a ogni segno, non è originariamente universale, sebbene lo sia nella sua applicazione mediata alle cose” (C.P. 5.292).

⁵ Sulla conoscenza inferenziale, cfr. Ch.S. PEIRCE, *Collected Papers*, a cura di C. Hartshorne, P. Weiss, A. Burks, 8 voll., Cambridge, Harvard University Press, 1931-1958; vol. V, § 259 e ss. (1868). Sul concetto di continuo, cfr. *ivi*, vol. V, § 335 (1869); vol. 7, §§ 565-578 (1892); vol. IV, § 172 (1897); vol. VII, § 209 (1901); v. anche ID., *Writings: a Chronological Edition*, a cura di M. Fisch et al., 6 voll., Bloomington, Indiana University Press, 1982; vol. IV, pp. 490-493 (1883); nonché ID., *Reasoning and the Logic of Things*, a cura di K.L. Ketner, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1992, pp. 160-162, pp. 261-263 (1898). Sulla mente come sistema continuo, non discreto, cfr. G. LONGO, *Laplace, Turing and the 'imitation game' impossible geometry: randomness, determinism and programs in Turing's test* (invited lecture, “Conference on Cognition, Meaning and Computation”, Roma, giugno 2002), la cui versione francese si trova in “Intellectica”, 2002, 35/2.

dei pragmatisti ricorre, insomma, l'idea di una "originaria" relazione fra conoscenza, esperienza ed inferenza.

Perché conoscere l'educazione? La risposta è tutta nella massima pragmatica di Peirce: "Consideriamo quali effetti, che possano avere concepibilmente conseguenze pratiche, pensiamo abbia l'oggetto della nostra concezione. Allora la nostra concezione di questi effetti è l'intera nostra concezione dell'oggetto (C.P. 5.2)⁶.

Peirce, cioè, rifiuta una fondazione puramente psicologica e antropologica della logica. *Non la ragione abita l'educazione, ma l'educazione sta nella ragione*. E ciò significa che se assumiamo il principio della massima pragmatica, non possiamo più limitarci a dire che la verità, ovvero il significato logico delle nostre credenze, è in cammino attraverso i nostri comportamenti pratici, e che la realtà è una presenza inerte che se ne sta ferma fuori di noi, rispetto alla quale noi opereremmo con maggiore o minore successo le nostre inferenze. Al contrario la realtà è coinvolta nelle nostre inferenze, è essa stessa un processo di inferenze. Il mondo stesso dunque co-evolve attraverso le nostre opinioni, e i due processi sono un medesimo processo. Caso, amore e logica attraversano l'intero universo dell'esperienza umana. Da qui il fallibilismo della scienze che anticipa i concetti cardini che oggi sono così noti e che vanno

⁶ In una nota serie di articoli del 1868-1869 Peirce sostiene che pensiamo solo attraverso segni, che ogni cognizione è determinata inferenzialmente da precedenti cognizioni e che ogni giudizio è il risultato di un'inferenza. Ancora nel 1878 sostiene che non c'è giudizio di pura osservazione (*judgment of pure observation*) senza ragionamento. Con ciò, egli critica la teoria della conoscenza dell'empirismo tradizionale: la nostra conoscenza non si fonda su dati sensoriali ma si sviluppa elaborando inferenzialmente le sensazioni (che sono a loro volta un tipo di inferenza) Cfr. J. McDOWELL, *Mind and World*, Harvard, Harvard University Press, 1994; A. COLIVA, *The Argument from the finer-grained content of colour experiences*, in "Dialectica", 2003, 57, pp. 57-70. Ma soprattutto Ch.S. PEIRCE, *Collected Papers*, cit., vol. V, §§ 250-253.; §§ 259-268; § 318; vol. II, § 684; vol. VII, §§ 620-628; vol. V, § 180 e ss.

sotto il nome di Popper. L'universo nasce dal caos e procede verso l'ordine. L'insieme della verità logica, così come l'insieme della realtà cosmologica, è sostanzialmente un processo che attraverso l'attrazione, l'amore, la spinta reciproca degli elementi a incontrarsi prima in maniera conflittuale e poi creando un'armonia, non è altro che l'insieme della realtà che è in cammino nella ricerca logica stessa.

In James, il ricorso continuo al concetto di esperienza ne esplicita l'operazionalità concreta e diveniente: "Experience is a process that continually gives us new material to digest. We handle this intellectually by the apperceiving mass of beliefs of which we find ourselves already possessed, assimilating, rejecting, or rearranging in different degrees⁷. Tutto ciò viene ampiamente sviluppato nei *Principles of Psychology* del 1890: L'esperienza si produce in vista dell'azione⁸. L'esperienza cioè è un processo che include momenti sensibili ed attivi, componenti soggettive ed oggettive, fattori intellettuali e morali, e che, soprattutto, media continuamente fra il vecchio e il nuovo, fra passato e futuro.

Così sarà infine anche per Dewey: Per lui l'esperienza non è mera registrazione di un dato (*given*), ma si allarga alla previsione di esperienze future; non è limitata ad un *hic et nunc*, ma si svolge in una dimensione diacronica; non è esperienza dell'immediato, ma è sempre inferenziale⁹. Vi è una relazione

⁷ W. JAMES, *Humanism and Truth*, in "Mind", 13, 1904, pp. 457-475, p. 460.

⁸ W. JAMES, *The Principles of Psychology* (1890), Harvard University Press, Harvard 1981, p. 219 e ss. È uno dei passaggi dei *Principles* che Peirce maggiormente apprezza (Ch.S. PEIRCE, *Collected Papers*, cit., vol. VIII, § 89). Sulla nozione di esperienza cfr. W. JAMES, *The Varieties of Religious Experience* (1902), Harvard, Harvard University Press, 1988; ID., *Essays in Radical Empiricism* (1912), Harvard, Harvard University Press, 1976; nonché D.C. LAMBERTH, *William James and the Metaphysics of Experience*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999. Ma cfr. anche W. JAMES, *Reflex Action and Theism* (1881), divenuto il cap. IV di *The Will to Believe* (1897), Harvard, Harvard University Press, 1979.

⁹ Cfr. J. DEWEY, *Experience and Nature*, 1925, ora in ID., *The Later Works of J. Dewey*, cit., vol. I. Ma cfr. anche F. PINTO MINERVA, *Immaturità e crescita. Intelligen-*

essenziale fra esperienza ed inferenza in virtù del carattere anticipatorio (*anticipatory*) dell'esperienza, giacché la dimensione prospettica dell'esperienza è più importante della sua dimensione retrospettiva. Dunque, esperienza è anche o soprattutto capacità di previsione, pur non essendo, in senso stretto, esperienza del futuro. Insomma fare un'esperienza è sempre imparare qualcosa, imparare qualcosa che può essere impiegato nella vita futura. Infatti, secondo Dewey, i nostri processi cognitivi si originano da problemi da risolvere e non da un astratto amore di conoscenza. Ciò che è più importante non è copiare il mondo, ma *arricchirlo*. L'esperienza non si sottrae a questa logica, giacché si lega alle nostre facoltà immaginative, capaci di ipotizzare ed innovare. Né l'esperienza può essere pensata separatamente dalle nostre facoltà di immaginazione e creazione, l'immaginazione non deve essere intesa nei termini romantici della fantasia o dell'evasione: l'immaginazione partecipa del reale orientandone lo sviluppo, cercando di migliorarlo rispetto ai fini scelti. L'immaginazione crea nuove *possibilità* che l'esperienza mette alla prova.

Ma allora, ci si domanderà, il fondamento epistemologico della conoscenza pedagogica ha carattere logico (come indica Peirce) o carattere psicologico (come vorrebbe Dewey)? La questione è dirimente rispetto ad alcuni nodi problematici riguardanti l'origine, la struttura e il ruolo della pedagogia come scienza normativa, la dimensione costitutiva del linguaggio dell'educazione nella relazione uomo-mondo. Sono tutte questioni che evidenziano l'intreccio innegabile tra la dimensione biolo-

za ed esperienza, in a cura di N. FILOGRASSO, R. TRAVAGLINI, *Dewey e l'educazione della mente*, Milano, FrancoAngeli, 2004. Sulla concezione deweyana del conoscere come attività cfr. R. FREGA, *John Dewey: dal pragmatismo semantico al pragmatismo epistemologico*, in "Discipline filosofiche", 2004, XIV, pp. 43-62. Cfr. J. DEWEY, in *The Middle Works of J. Dewey*, cit., vol. X, p. 367. Cfr. I. HACKING, *Conoscere e sperimentare*, Roma-Bari, Laterza, 1987, p. 155.

gico-emotiva (verso cui tende una parte delle scienze dell'educazione) e quella logico-razionale (cui propende tanta pedagogia critica). Per Peirce, infatti, la logica è una scienza che ci indica il metodo per pensare correttamente e per tale motivo si deve occupare di tutti i pensieri possibili, indifferentemente dal fatto che questi vengano applicati alla realtà. Per Dewey, invece, la logica serve ad analizzare le proprietà di pensieri e idee in uso nella pratica e per legittimare certe conclusioni a cui si è giunti in precedenza.

Su questo terreno Demetrio Ria offre spunti significativi nella sua riflessione, e probabilmente la sua argomentazione apre ad una prospettiva che vede nel concetto di esperienza così come trattato da Dewey il superamento di questa antitesi. Egli accomuna l'interesse di Dewey per la logica con il suo impegno a costruire una scienza dell'educazione. La questione riguardante il carattere normativo o descrittivo della struttura del pensare chiama a sua volta in causa il significato stesso della nozione di "normatività" per la pedagogia, alla luce della necessità di un ripensamento del ruolo che essa può assumere al giorno d'oggi nella risoluzione di questioni riguardanti le dicotomie fatti/valori, natura/cultura e, appunto, descrizione/normatività. Ciò che accomuna Peirce a Dewey è la considerazione della normatività in termini di fini e dei mezzi che soddisfano tali fini. E se l'elemento fattuale gioca un ruolo fondamentale per poter rendere conto del significato che l'uso del termine "norma" assume nel ragionamento, superando in tal modo il fondazionalismo alla base della dicotomia fatto/valore, sul piano della conoscenza, anche la nozione di 'verità' rientra a sua volta in una visione antifondazionalista che nega la possibilità di radicare la conoscenza su di un terreno che non sia quello della realtà in cui l'essere umano vive e agisce. La posizione anti-scettica del pragmatismo trova così la propria

espressione nel ruolo che il senso comune riveste nell'agire e nella conoscenza umana.

Ciò che è necessario allora fare per mantenere viva la possibilità da parte del pragmatismo di contribuire al progresso del pensiero pedagogico è offrire al suo processo di ricerca e di conoscenza la possibilità di mescolarsi e sviluppare nuovi modi per affrontare i bisogni che sorgeranno nelle future situazioni. Il "temperamento" che guida questa concezione del pragmatismo si fonda sulla possibilità di sperimentare i miglioramenti; il che non significa affatto essere guidati da una visione puramente ottimista della realtà, quanto piuttosto avere la speranza di poter migliorare le cose a condizione di fornire gli strumenti per il loro miglioramento. Questo non comporta il rifiuto di tutti i vecchi modi di pensare ma la loro integrazione con nuove prospettive allo scopo di rispondere ai cambiamenti delle situazioni culturali future.

Son dunque contaminazione e contingenza fallibile i caratteri che rendono merito, da un lato alla rivalutazione di cui è oggetto il pragmatismo da qualche decennio (Quine, Apel, Putnam, Rorty, Honneth, Bernstein, Habermas, ecc.); e che dall'altro rendono i testi dei pragmatisti interlocutori privilegiati sia nelle discussioni relative al dibattito crescente sulla valorizzazione della dimensione conoscitiva del linguaggio pedagogico (cfr. le ricerche sulle ontologie pedagogiche), sia in ordine alle questioni che chiamano in causa la relazione tra soggettività e normatività, tra azione e identità, ovvero tra la possibilità di una concezione della soggettività non più cartesiano-sostanzialistica ma dinamica e plastica e il carattere normativo che caratterizza inevitabilmente l'educare e il formare.

Una via segnata e da ripercorrere: la critica ai formalismi apre nuovi orizzonti alla ricerca pedagogica

Nella costruzione della concezione strumentalista dell'esperienza J. Dewey matura il superamento della posizione idealistica attorno agli anni novanta e si riflette negli scritti di logica *Is Logic a Dualistic Science?*, *The Logic of Verification*, *The Present Position of Logical Theory (1891)*¹⁰. Ma decisivo a tal fine fu la critica al formalismo; cioè, la critica alla logica formalistica basata sul dualismo tra soggetto conoscente e mondo delle idee (legata a una teoria della conoscenza in cui il soggetto resta passivo e spettatore della realtà). Ricostruendo il pensiero (sociale e liberale) statunitense, sul finire del secolo XIX e nel primo ventennio del XX, Morton White individua nell'attacco al formalismo un tratto caratteristico della filosofia americana¹¹.

Non è casuale che Dewey elabori il concetto di esperienza in un lungo saggio dedicato al tema dell'intelligenza creativa. L'esperienza comprende lo sviluppo integrale dell'esistenza nel suo senso biologico e sociale, di cui la conoscenza costituisce solo un momento parziale. Dunque l'attività conoscitiva non

¹⁰ J. DEWEY, *Is Logic a Dualistic Science?*, in "Open Court", III (1890), pp. 2040-43 [in EW, 3, pp. 75-82]; *The Logic of Verification*, in "Open Court", IV (1890), pp. 2225-28 [in EW, 3, pp. 83-89]; *The Present Position of Logical Theory*, in "Monist", II (1891), pp. 1-17 [in EW, 3, pp. 125-41]. Cfr. A. GRANESE, *Il giovane Dewey*, cit., p. 93; M. ALCARO, *Scienza, prassi, democrazia*, cit., p. 25; M. BUXTON, *The Influence of William James on John Dewey's Early Work*, in "Journal of the History of Philosophy", vol. 45, 3 (1984), pp. 451-63, qui p. 454.

¹¹ M. WHITE, *La rivolta contro il formalismo*, Bologna, Il Mulino, 1956. Una esauriente esposizione della critica deweyana al formalismo è contenuta nello scritto *The Need for a Recovery of Philosophy*, composto nel 1916 e apparso nel 1917. Il saggio di J. DEWEY, *The Need for a Recovery of Philosophie* ([in MW, 10, pp. 3-48]; trad. it. e commento di L. BORGHI, *Intelligenza creativa*, 1957) occupa le prime 69 pagine del volume collaborativo che prende nome da questo scritto, *Creative Intelligence. Essays in the Pragmatic Attitude*, New York, Henry Holt Company, 1917.

può che risulterne una funzione (o evento naturale) che emerge in connessione con le difficoltà e con i problemi che un organismo incontra nel corso della sua esistenza. Mente e coscienza sono parti costitutive della realtà, come manifestazione e attività dell'organismo intero impegnato nello sforzo di adattamento all'ambiente e di adattamento dell'ambiente a sé. Un ulteriore aspetto che consegue da questa impostazione, è il carattere immanente dell'esperienza, come possibilità che può essere attualizzata e sviluppata. La critica deweyana investe nel complesso le interpretazioni tradizionali dell'esperienza, imputando alle stesse un atteggiamento speculativo che deduce da premesse accolte in maniera implicita ciò che l'esperienza deve essere. Nei confronti di tutte le posizioni considerate, Dewey sottolinea che la qualità, o proprietà, essenziale dell'esperienza è il suo essere “un fare e un patire”, un corso “strutturato” di rapporti di reciprocità in cui si realizza lo scambio tra organismo e ambiente. I caratteri di novità vengono da lui formulati in cinque argomenti critici alla nozione di esperienza tradizionale, seguiti dalle tesi propositive.

Il primo argomento critico riguarda l'equazione “esperienza = conoscenza”. Per Dewey l'esperienza è «qualcosa che riguarda il rapporto tra l'essere vivente e l'ambiente fisico e sociale in cui vive; e che comprende operazioni extra-conoscitive sollecitate da fattori «sociali, affettivi, tecnologici e estetici. E pertanto una valutazione adeguata dell'esperienza non può muovere da una considerazione del soggetto isolato e astratto, come fanno le teorie della conoscenza tradizionali, avulse dall'intreccio di relazioni, naturali, sociali e storiche, in cui il soggetto si trova e che a sua volta contribuisce a direzionare con il suo agire.

Il secondo argomento critico analizza la concezione soggettiva e psichica dell'esperienza. In opposizione a questa conce-

zione Dewey afferma il carattere oggettivo dell'esperienza. Il termine «oggettivo» viene da lui impiegato in antitesi a privato e inaccessibile. Assegnare all'esperienza il carattere di oggettività significa farla entrare nelle azioni e passioni degli uomini come ciò che a sua volta viene modificato dalle loro risposte. Mentre nella modernità l'esperienza è affidata al soggetto particolare come un suo possesso esclusivo, e contrapposta così a un mondo esterno, la caratterizzazione oggettiva dell'esperienza rompe con la chiusura soggettivistica e si apre all'intersoggettività, ossia alle multiformi interazioni degli organismi umani con la natura. In questa visuale anche le qualità che accompagnano i processi esperienziali, come speranza, paura, successo, ansietà, vengono considerate come qualità oggettive di una determinata situazione, e sottratti a una privatezza isolata.

Il terzo argomento critico tematizza i presupposti dell'equazione *esperienza = datità*. La posizione su cui si assesta Dewey è quella di salvaguardare il momento proiettivo dell'esperienza, la capacità di un'apertura al futuro in quanto orientata al cambiamento. Al primato del passato e dell'abitudine (Hume), egli oppone il carattere attivo, selettivo e strumentale della esperienza umana, per sciogliere l'esperienza dalla routine e dal capriccio.

Il quarto argomento critico investe la concezione atomistica e positivista dell'esperienza. Dewey chiarisce che l'esperienza non può essere vista come una collezione di frammenti disgiunti i cui nessi e continuità vengano posti come estranei all'esperienza stessa, poiché connessioni e relazioni non sono estranee all'esperienza né sono integrate da fonti non empiriche. Nessi e relazioni sono, per contro, operanti nelle continuità dinamiche della vita individuale.

Con il quinto argomento critico Dewey critica la contrapposizione di esperienza e pensiero. Non esistono "spettatori" della conoscenza. L'esperienza, invece, si raccoglie attorno a

un centro o a un soggetto (o procede da esso) che è fuori e opposto al corso dell'esistenza naturale. Né ha senso chiamare questo soggetto anima, spirito, mente, io, coscienza o soggetto conoscente. Ciò che conta, invece, è che il soggetto fu concepito come fuori del mondo, di modo che l'esperienza consisteva nel fatto che il soggetto era *affetto* da una specie di operazioni che non si trovano in alcuna parte del mondo, mentre la conoscenza consiste nell'esaminare il mondo, ovvero nel conseguire il punto di vista dell'osservatore. Ma così facendo, attraverso l'assolutizzazione, l'estraneazione e la centralizzazione del soggetto dal corso dell'esistenza, si finisce per escludere il carattere inferenziale dell'esperienza e si produce una comprensione limitata della sua dimensione vitale.

La dimensione dell'individuale e del personale nell'esperienza costituiscono una conquista, un significato da rinnovare in un continuo processo di ricerca e apprendimento collettivi, lungo quanto la storia personale e intersoggettiva dell'esperienza umana. Questo itinerario progettuale del sé si riflette nel carattere prospettico che Dewey assegna all'esperienza, ossia nella possibilità che essa ha di procedere e configurarsi secondo un orientamento "empirico" e non idealistico¹². Nel capitolo

¹² Per il duplice significato di empirico si rimanda alle osservazioni della Metelli di Lallo che distingue due classi di significati per questo termine, uno dispregiativo e uno eulogistico. Tra i significati negativi individua tre sotto-gruppi: empirico contro scientifico, empirico contro sperimentale, empirico contro logico e razionale. L'autrice denuncia la tendenza di Dewey, all'interno di questo quadro plurivoco, di assumere elettivamente l'esperienza come metodo, risorsa del progresso e della liberazione (cfr. C. METELLI DI LALLO, *La dinamica della esperienza*, Padova, Liviana Editrice, 1958, pp. 26-35). Per la Metelli di Lallo l'esperienza è pervasiva nella concezione di Dewey e può essere presa a filo conduttore unitario delle varie articolazioni del suo pensiero. Oltre a La dinamica dell'esperienza nel pensiero di J. Dewey ricordiamo anche il suo Il significato del termine esperienza nelle opere di J. Dewey, in "Rivista di Filosofia", 3 (1960), pp. 303-321. Il primo scritto è un saggio dedicato alla dinamica dell'esperienza nel passaggio da un punto di partenza da una esperienza frammentaria, accidentale, ripetitiva, a un punto di arrivo, critico, innovatore,

quinto della sua *Logica*, Dewey sostiene la necessità di una riforma della logica classica nella contemporaneità, dichiarando oramai superato il giudizio dato da Kant sulla compiutezza della logica nella sua *Critica della ragion pura*. Egli contrappone alla logica aristotelica, maturata in determinate condizioni scientifico-culturali, la necessità di una riforma della logica aggiornata alle condizioni attuali scientifiche e culturali. Egli sostiene che la logica classica propone una visione statica secondo la quale il cambiamento corrisponde a mancanza di essere, il pensiero formula proposizioni e giudizi (sillogismo) secondo relazioni di inclusione o esclusione (definizione e classificazione), senza lasciar spazio a una logica della scoperta e dell'invenzione. Lo scienziato moderno, invece, interagisce con la natura per osservarla. Ma la portata trasformatrice di queste osservazioni venne messa a fuoco, solo nella sua ultima opera sviluppando un concetto di "transazione" che tenesse conto del reciproco condizionamento di colui che conosce e del conosciuto.

Ma v'è di più. Se l'inserimento della dimensione processuale del cambiamento consente a Dewey di accelerare la trasformazione della logica in senso operativo, sul piano dell'esperienza vissuta ed esistenziale l'inclusione del mutamento comporta riconoscere come costitutivi i caratteri di instabilità, rischio, precarietà. Instabilità, rischio, precarietà ineriscono a determinate circostanze (o situazioni) esperienziali. «L'uomo» scrive Dewey in *Esperienza e natura* «si trova a vivere in un mondo aleatorio» e «il mondo è una sorta di teatro del rischio»¹³.

prospettico (passaggio che si svolge in un continuum di sequenze relazionali e progressive che stabiliscono insieme nuovi equilibri relazionali, e criteri operativi per la veridicità e la determinazione del bene). Nel secondo scritto l'autrice insiste sul carattere pre-contraddittorio dell'esperienza, in quanto radice degli opposti, e sulla conseguente ampiezza che fa di questo un termine onnidenotativo e onnicomprensivo.

¹³ J. DEWEY, *Esperienza e natura*, Firenze, La Nuova Italia, 1948, p. 48.

Fin qui il percorso di riapertura della questione pedagogica che Demetrio Ria sviluppa in modo icastico nel suo lavoro, attraverso la riproposizione del problema epistemologico nel pragmatismo americano e in J. Dewey. Ma proprio quelle riflessioni ci obbligano almeno a lumeggiare le conseguenze che già sono in atto nella rinascenza epistemologia della pedagogia.

Congetture o certezze? Oltre il declino del naturalismo ingenuo

La stessa genesi delle forme delle culture materiali prodotte dagli uomini impone alla rete dei modelli di conoscenza di ristrutturarsi in nuovi oggetti e in nuovi campi di esplorazione, resi necessari dalla loro stessa evoluzione. Tale oggetto è appunto l'apprendimento, come forma radicalmente inventiva, e cioè naturale e perciò insieme critica e poietica, in cui il «nuovo uomo» non può che ricercarsi per riequilibrare il proprio ecosistema. La novità di siffatto ribaltamento consiste nel fatto che un oggetto (la ricerca educativa e formativa) e i saperi relativi, fino ad oggi considerati marginali alla rete dei saperi, dei poteri e delle forme di vita dell'umanità, si ristrutturano in virtù di una necessità storica che la crisi tecnologica ha avuto il merito di manifestare, e ristrutturandosi, impongono un riordinamento degli osservabili all'intera rete dei modelli di conoscenza, di invenzione e di straformazione oggi. Senza apprendimento nessuno di questi processi è possibile, e meno ancora il loro uso.

La ricerca di identità congetturabili avviata dalla ricerca educativa e formativa è dunque molto meno arbitraria, di quanto possa apparire. Non è poi un mero atto di fede ritenere la ristrutturazione delle epistemologie e delle ontologie dell'educazione e della formazione come un evento che impone

la riorganizzazione concettuale delle altre scienze, solo che si esamini il ruolo giuocato dall'apprendimento nella sequenza universale di ogni atto umano.

La cosiddetta “naturalità” dell'educazione non discende, infatti, solo dal riconoscimento che essa oggi deve potersi descrivere sulla scorta dei dati prodotti dalle scienze che indagano l'uomo, ma ancor più dal fatto che l'esperienza dell'apprendere si scopre essere un passaggio ineludibile all'interno di una ideale sequenza universale che raffiguri i termini primitivi di ogni atto umano (informazione-apprendimento-trasformazione-uso). No, essa non è naturale, ma quanto di più artefattuale possa immaginarsi. Ed è in quanto tale che dobbiamo assumerla come osservabile. Anzi è lo stesso sviluppo asimmetrico della storia sociale dell'uomo contemporaneo a mostrare come sia imminente il riconoscimento epocale di centralità della educazione e della formazione nella sequenza universale di ogni atto umano (informazione apprendimento, trasformazione e uso). Non ne consegue un peccato di orgogliosa egemonia, quanto una doppia consapevolezza che ricade sulla ristrutturazione, indifferibile, del piano sintattico proprio del discorso pedagogico.

La prima concerne la misura del lavoro infinito che ci resta da compiere. Potremmo dire, in sintesi, che tale lavoro concerne direttamente la condizione post-moderna delle scienze e dell'uomo contemporaneo, e si traduce nel compito di riuscire a rifondare il quadro epistemologico delle scienze della formazione in modo tale da saper coniugare insieme, nel suo operato, sia il livello della pragmatica narrativa, sia quello della pragmatica scientifica.

La seconda consapevolezza concerne il riconoscimento di un dato di fatto: essere divenuta la ricerca educativa e formativa luogo *conoscitivo, inventivo e operativo trasversale* alle scienze, alle politiche, alle culture. Si tratta di saperne trarre le

debite conseguenze sul piano epistemologico, descrittivo, esplicativo e normativo.

La trasversalità dell'educazione e delle scienze della formazione ai contesti relativi fa dunque – si sostiene ormai da più parti – la sua crisi: che è, però, crisi di crescita. Ma, a differenza dei grandi temi accennati, e sui quali si esercita un lavoro di ridefinizione semantica delle ontologie dell'educazione e della formazione, il lavoro di organizzazione sintattica è silenzioso, procede per prove ed errori, per accumulazione di osservabili riesaminati, costrutti concettuali ridefiniti e proposizioni falsificate, di metodologie praticate.

La pedagogia è scienza empirica, teoria o circuito enciclopedico di saperi diversi?

Nasce qui, allora e ricorsivamente, la domanda se la ricerca educativa e formativa produca scienza, teorie, ovvero più semplicemente tende a costituirsi come un rinnovato circolo enciclopedico delle pratiche della formazione? E se è vero che essa non è più da intendersi come luogo di metodologie e tecniche inerenti la sola *trasmissione* del sapere, ma ancor più come luogo aurorale di riorganizzazione dei saperi, di *elaborazione* di nuove forme del sapere, cosa accade all'interno di quella antropologia fondamentale dell'uomo contemporaneo che la supporta e la surroga? Le due questioni sono strettamente intrecciate tra loro. Riconoscere alla pedagogia uno statuto empirico, teorico o funzionale enciclopedico, a seconda dei casi, risulta infatti decisivo per dire se essa è capace di produrre, autonomamente, forme di sapere che, a loro volta, sappiano interrelarsi (e *come*) con le altre discipline e le relative forme di sapere e comunicazione. Ma la nostra tesi è che di ciò non vale

l'inverso: *non è possibile cioè risalire* dall'osservazione dei *modi* in cui la ricerca educativa e formativa si articola (o si correla con le altre forme della pragmatica scientifica) *al riconoscimento* della natura (empirica, teorica o funzionale) del suo statuto concettuale, in breve ad una fondazione dei suoi caratteri indecidibili. O meglio, crederlo possibile è illusorio, perché la stessa osservazione risulta nutrita di intuizioni e non di inferenze. Dunque è più economico eseguire il processo inverso; e cioè tarare prima la natura della o delle ipotesi vigenti sullo statuto concettuale della ricerca educativa e formativa, servendosi a tale scopo di «esperimenti mentali» che ci consentano di ridurre la condizione logica e linguistica esistente a tal riguardo; conquistare una spiegazione unitaria del problema se trattasi di scienza empirica o di teoria; e procedere quindi a riorganizzare gli strumenti di analisi, revisione e ricostruzione dei rapporti che legano, debbono, possono o non debbono correlare la ricerca educativa e formativa alle forme, ausiliarie o non, di pragmatica scientifica, narrativa, estetica dell'uomo.

È d'altronde essenziale, per questa via, rispondere adeguatamente alla domanda: se la ricerca educativa e formativa sia scienza empirica, teoria, o circuito funzionale di scienze ausiliarie dell'educazione. I tentativi finora elaborati di risposta hanno, infatti, scoperto un limite originario, consistente nella necessità di risolvere una questione ancor più vincolante: se la struttura della ricerca e della comunicazione scientifica sia riconducibile ad una rete *interdisciplinare di conoscenze* ovvero sia configurabile come una rete *transdisciplinare di pratiche*. È ovvio che riconoscere la ricerca educativa e formativa radicata in una trama interdisciplinare dei saperi e delle scienze obbliga a ritrovarla intrecciata alla produzione delle forme di vita. La risposta risulta non ancor fornita, perché forse non è ancora esplicita la consapevolezza del carattere di *ipoteca*, che il quesito

conserva ai fini del nostro compito. O forse è più giusto riconoscere che si è ritenuto prematuro rispondervi, dovendo la ricerca educativa e formativa procedere ad un lavoro tutto propedeutico che si è imposto peraltro come *questione di metodo*, intrinseca alla natura stessa della educazione. Ciò ha comportato l'obiettiva opportunità contingente di privilegiare uno statuto descrittivo nella revisione dei modelli esplicativi finora adoperati dal discorso pedagogico. Ma, oggi, è diffusa tra i ricercatori la consapevolezza che si tratti *solo* di un'opportunità contingente e che sono, invece, da coniugare, e in modo *coassiale*, *gli interrogativi sulla direzione di senso dell'educazione e della formazione, oggi*, con l'approfondimento del modo effettuale con cui la ricerca educativa e formativa genera valore entro il reticolo delle conoscenze e delle forme di vita; insomma entro quel particolare "graticolato" di esperienze che contraddistingue sempre più la produzione globale dei saperi, dei poteri e delle forme di vita.

Già il porre la questione, tuttavia, sembra consentire di delineare un primo risultato comunque raggiunto. Ogni riflessione epistemologica – si sostiene – non appartiene alle scienze su cui si applica. Ne rappresenta invece un meta-discorso. L'epistemologia della ricerca educativa e formativa, cioè, non è la stessa cosa che le seconde. E tuttavia l'analisi dei rispettivi statuti finora, più o meno chiaramente, enunciati dalle diverse scienze «ausiliarie» mostra l'opportunità e la possibilità di procedere non più ad una loro gerarchizzazione, bensì ad una loro combinazione multipolare. La quale sarà possibile peraltro solo avviando una analisi logico-linguistica dei termini (o costrutti concettuali) primitivi della ricerca educativa e formativa. Questo stadio dovrebbe proseguirsi e approfondirsi nella successiva analisi genetica dei significati attribuiti, ai medesimi termini, nell'ambito delle singole scienze del comportamento o scienze dell'uomo; per giungere infine alla costruzione di una mappa di

‘famiglie di concetti’ che possano essere accreditate come non decidibilmente proprie della ricerca educativa e formativa.

In questo modo la polemica tra scienza o scienze della formazione si risolverebbe, sgranandosi in più livelli tra loro interdipendenti di conoscenza e ricerca, ma riconducibili ad un “Thesaurus” terminologico concettuale che funge da matrice accreditante la loro autonomia logico linguistica. La loro autonomia scientifica (e cioè il ritrovamento di una congetturabile unità teorica e non solo funzionale) non potrà essere definita mediante giudizi sintetici a priori, ma solo mediante giudizi sintetici a posteriori, cioè proprio ripercorrendo le procedure utilizzate nella fase di costruzione del “Thesaurus” terminologico concettuale di base per estrapolarvi strumenti e referenti di indagine, che siano irriducibili ad altre scienze umane od “esatte”. È intuitivo che un lavoro siffatto si compie in virtù del confronto continuo tra i prodotti e gli stadi di avanzamento concettuale, raggiunti durante la costituzione del Thesaurus; e tra questi e le procedure utilizzate dalle scienze con le quali l’epistemologia pedagogica si confronta. D’altra parte non è possibile a tal riguardo dimenticare l’esemplarità di Kant e Dewey, per citare solo due fonti. Il primo ha dovuto confrontarsi con lo statuto epistemologico della matematica e della fisica per rifondare quello della filosofia. Il secondo ha dovuto confrontarsi sia con lo statuto sperimentale delle “nuove scienze” che con il tentativo carnapiano di unificazione dei modelli di spiegazione scientifica, per poter ricercare una unità “transattiva” nella logica dell’indagine e nella ricerca delle fonti dell’educazione.

È qui, infatti, il punto di sutura tra vecchi e nuovi “ostacoli epistemologici”. In altri termini, le ricerche epistemologiche contemporanee concordano nell’affermare che l’autonomia epistemologica di un nuovo campo di ricerca e di conoscenza nasce sì in virtù di un lavoro di depurazione logico linguistica

e di sistematizzazione concettuale. Ma subito sottolineano che ogni “nuova scienza” si consolida solo se dimostra di possedere un contenuto di senso più vasto di quello delle sue proposizioni empiriche.

Una condizione di privilegio e, insieme, di rischio

Non ci si può nascondere allora che la ricerca educativa e quella formativa mostrano di trovarsi, a tal riguardo, in una situazione ad un tempo privilegiata e rischiosa. La dilatazione funzionale dei suoi costrutti concettuali, la diaspora delle scienze dell’educazione e della formazione, la genesi storico-sociale della sua stessa centralità alle preoccupazioni dell’uomo contemporaneo, testimoniano del fatto che essa ha accumulato un patrimonio semantico che non può essere dissipato, limitando il lavoro epistemologico della sua rifondazione all’opera, pur tuttavia «prima», di depurazione degli enunciati.

Occorre invece, e parallelamente, promuovere una categorizzazione di quei contenuti di senso e insomma rigenerare le cosiddette «scienze dell’uomo e della formazione». Il che significa, in ultima analisi, indagare quali sono i tipi specifici del processo di modellizzazione della pedagogia e valutare la produttività di un impegno nella elaborazione di un *Framework* dei *modelli compossibili* in educazione e in formazione (quali teorie, quali ontologie di senso, quali forme della ricerca e del progetto, quali vissuti e perché).

Così facendo, e procedendo dunque su ambo i binari della depurazione linguistica e concettuale, per un verso, e della modellizzazione, per l’altro, si può procedere a costruire i «mattoni» di una possibile teoria generale della ricerca educativa e formativa: di una «teoria», per la precisione, che risulti carat-

terizzata dal fatto, e dal diritto, di essere *relativamente autonoma* rispetto alla rete plurale dei modelli di conoscenza e di spiegazione scientifica con i quali dialoga, e *relativamente competente* sia al suo interno (nei confronti di quegli ambiti disciplinari finora .assunti come ausiliari) sia al suo esterno (nei confronti di «scienze» anche apparentemente distanti o non ancora nate, ma di cui si postula la necessità).

Se su questo punto l'accordo sembra raggiungibile, in quanto la costituzione di *coerenza* interna alla ricerca educativa e formativa impone di privilegiare alcuni *criteri descrittivi* nella riorganizzazione della sua mappa logico-linguistica; il disaccordo regna sovrano, invece, sul senso da attribuire al criterio di "normatività" operabile da parte della ricerca educativa e formativa rinnovata. Il valore normativo come è noto viene associato a quello esplicativo, al fine di indicare o esplicitare quei criteri o quei caratteri che garantiscano non solo la scientificità ma anche l'efficacia di una teoria.

Ora, poiché alla ricerca educativa e formativa pertiene un ordine della realtà decisamente singolare che è quello dell'azione, della diagnosi e del progetto, si è soliti affermare che il valore di normatività della ricerca educativa e formativa è insolitamente basso, in quanto emerge dal suo caratterizzarsi come un corpo teorico-pratico, «quasi normativo» e «morale». E purtuttavia una scienza dell'educazione non può rinunciare a individuare e proporre dei fini dell'educazione stessa, il che le conferisce un irrinunciabile carattere normativo.

Il problema che tuttavia nasce a questo proposito è se occorre intendere la ricerca educativa e formativa come prevalentemente normativa o prevalentemente esplicativa. E molte interpretazioni o posizioni al riguardo sembra piuttosto che si dibattano all'interno di una falsa omologia consistente nell'assumere tout-court come equivalenti tanto il normativo che l'esplicativo.

La capacità generativa della ricerca educativa: la riscoperta del pensiero riflessivo

Per uscire dall'impasse, proponiamo di ripetere un passo laterale che già Polanyi compiva quando così scriveva nel 1962:

Guardando al contenuto di queste pagine dalla posizione raggiunta in *Personal Knowledge* ed in *The study of Man* mi accorgo che la mia fiducia nella necessità di un abbandono quasi fideistico¹⁴ è stata diminuita a seguito del lavoro sulla struttura della conoscenza inespressa. Tale struttura mostra che tutto il pensiero contiene componenti da noi avvertite in via sussidiaria nella messa a fuoco del nostro pensare e che tutto il pensiero risiede nei suoi elementi sussidiari quasi essi fossero parti del nostro corpo¹⁵.

L'opinione comune riguardo la natura della conoscenza di alcunché è che essa di fatto è solo una sintesi, o, se vogliamo, un montaggio dei singoli dati in cui un'unità si risolve. Tuttavia ancora non siamo riusciti a provare la possibilità di risalire dai particolari alla cosa e dalla cosa ai particolari, perché non può essere verificato il passaggio, non può essere colmato lo iato che c'è tra l'una e gli altri. La convinzione che vede l'oggetto della conoscenza come un'entità *comprensiva*, che salda i suoi particolari in un'unità, è perciò falsa.

¹⁴ Con ciò ci si riferisce al “*commitment*”, definito come la convinzione che “ogni forma di apprendimento riposi in ultima istanza su una sorta di mandato di credibilità tributato a persone o cose accettate senza discussione, dunque su un atteggiamento molto simile a quell'abbandono fiducioso che la tradizione riteneva un tempo caratterizzasse l'atteggiamento del discepolo nei confronti del maestro”. Cfr. M. POLANYI, *op. cit.*, 1972, p. 16.

¹⁵ M. POLANYI, *op. cit.*, 1972, p. 16.

Al contrario, l'assunto di base dell'analisi di Polanyi è che *noi possiamo conoscere più di quello che possiamo esprimere*. La dimensione originaria e naturale della conoscenza è cioè, per lui, l'inespressione, il silenzio; si noti bene, un silenzio che è preliminare ad un'operatività linguistica e gnoseologica, che non rischia dunque di cadere in qualche forma di misticismo. La relazione che intercorre fra i particolari di una percezione e l'entità comprensiva che risulta dalla loro integrazione, ciò che li salda in unità, il "segreto" della *conoscenza inespressa*, è una *sequenza operativa* che si svolge secondo una struttura *funzionale* del tipo *da evento-prossimo* (l'inespresso o significato) *a evento-distale* (l'espresso o significante). Un processo, dunque, che non si esaurisce nella dimensione soggettivo-interiore, del tipo teorizzato da psicologi intenzionalisti¹⁶.

In questo primato del sapere tacito rispetto alla funzione denotativa del discorso stesso, Polanyi sembra richiamare una tesi simile a quella di Pascal, il quale, nella sua teorizzazione dell'*esprit de finesse*, descriveva una preliminarità della *comprensione* rispetto alla *ragione discorsiva* che la esprime e la conosce (*esprit de géométrie*). Egualmente centrale è il riferimento di Polanyi al concetto di *reminiscenza*, così come è formulato da Platone¹⁷.

¹⁶ Secondo Polanyi, posizioni come quella di Brentano, dove il soggetto si volge verso la realtà nella forma tutta immanente dell'*intenzione*, non considerano due condizioni fondamentali del rapporto conoscitivo: la preesistenza della realtà, che viene prima anticipata, poi conosciuta, e l'appartenenza del soggetto a questa medesima realtà, da esso anticipata al livello della percezione subliminale del corpo, o *subcezione*. Pensare, dunque non è un'attività meramente intenzionale. Essa, come vedremo, affonda le sue radici nella dimensione corporea, che determina la relazione in cui il soggetto riesce a cogliere la realtà che gli si nasconde.

¹⁷ Nel *Menone*, Socrate dimostra che la conoscenza è sempre un mettere in luce, uno scoprire ciò che già si sapeva. Parallelamente Polanyi ci mostra che la conoscenza conclusiva si fonda sempre sulla conoscenza inespressa, ed in tale ottica viene reinterpretato il platonismo: la conoscenza non ha il suo fondamento nella capacità del soggetto di distinguere l'ideale dal reale, ma di passare da ciò che è inespresso a ciò

La formazione dell'esperienza come motore di conoscenza

Non pochi esperimenti psicologici condotti di recente hanno isolato il meccanismo fondamentale in forza del quale viene tacitamente acquisita la conoscenza, e molte volte ci si è riferito a tali esperimenti come a quelli che evidenziano i «meccanismi diabolici» della persuasione occulta. Da questi casi, che innanzitutto chiariscono il concetto di “inespresso” così com’è inteso da Polanyi, è possibile trarre una prima definizione della struttura della conoscenza. Gli elementi particolari, produttori lo *choc*, rimangono sempre inespressi; il soggetto non sembra in grado di identificarli, ma si affida tuttavia alla consapevolezza di essi per anticipare la scossa elettrica. Quindi, negli esperimenti, le sillabe (o le associazioni da *choc*) e la scossa elettrica costituiscono i due estremi della conoscenza inespressa. Il soggetto opera una connessione tra due tipi diversi di sapere, ma quello che non appare chiaro è perché tale connessione debba rimanere *inespressa*. La soluzione, secondo Polanyi, è data dal fatto che “...noi conosciamo gli elementi particolari di produzione dello choc soltanto in quanto ci affidiamo alla nostra propria consapevolezza di essi rispetto al-

che è espresso, lungo una sequela mediata dall’opinione o *doxa* intorno alle cose. L’impossibilità di insegnare questo genere di fenomeni, se non tramite esercizi pratici, è prova di un iato tra ciò che possiamo esprimere a parole e ciò che invece possiamo *significare*. In questi casi, infatti, ci si rimette all’intelligente cooperazione dell’allievo nell’afferrare il significato della dimostrazione: la cosiddetta “*definizione ostensiva*”, il processo di determinare-additando, è l’evidente descrizione di questa mancanza di comunicazione linguistica, che va colmata dall’attiva partecipazione della persona cui vogliamo dire che cosa la parola significhi. Il nostro messaggio si lascia dietro qualche cosa che non riusciamo a dire e la sua ricezione dipende dal fatto che il destinatario riesca a scoprire quanto non siamo stati capaci di comunicare. Ciò implica che la percezione e la conoscenza vanno considerate come l’esito di un *processo attivo* di formazione dell’esperienza, processo che poi ne determinerà definitivamente la configurazione nell’avanzamento della conoscenza.

l'attesa di qualche altra cosa, vale a dire della scossa elettrica, perciò la conoscenza che ne abbiamo rimane inespressa"¹⁸.

È possibile dunque definire una relazione funzionale fra questi due estremi della conoscenza inespressa, ed essa ci dirà che possiamo conoscere il primo estremo solo in quanto contiamo sui suoi elementi perché ci aspettiamo il secondo (conoscenza "per" qualcosa). È questa la struttura funzionale della conoscenza inespressa: spostiamo l'attenzione dai movimenti elementari al raggiungimento del loro effetto congiunto ed è per questa ragione che siamo normalmente incapaci di indicare tali atti elementari. In altre parole, spostiamo l'attenzione *da* qualche cosa per prestare attenzione *a* qualche altra; vale a dire, dal primo estremo (inespresso) al secondo estremo (espresso) della conoscenza.

Consideriamo ora la stessa esperienza in altro modo: pur non imparando a riconoscere le sillabe da choc come diverse da altre sillabe, acquisiamo comunque la *consapevolezza* di trovarci di fronte ad una sillaba da choc sotto forma dell'apprensione che essa suscita in noi. In tal maniera si perviene alla definizione della struttura fenomenica della conoscenza inespressa: siamo cioè *consapevoli* dell'estremo più prossimo di un atto di conoscenza nella fattispecie del suo estremo distale, ossia nella sua apparenza esplicita. Un'ulteriore interpretazione di ciò che accade si può avere affermando che tali sillabe per noi *significano* l'approssimarsi di uno choc. Anche senza essere in grado di identificarle, conosciamo queste sillabe nei termini di ciò che esse vogliono dire, e soltanto in questa maniera. La nostra attenzione è indirizzata al loro significato: in questo senso una fisionomia caratteristica è il significato dei suoi lineamenti. Possiamo chiamare questo l'*aspetto semantico* della

¹⁸ M. POLANYI, *op. cit.*, 1972, p. 26.

conoscenza inespressa: *qualsiasi significato tende ad essere spostato rispetto a ciò che noi stessi conosciamo*. Polanyi ci fornisce un esempio pratico a spiegazione di ciò:

Per poter vedere con maggior chiarezza la separazione di un significato da ciò che lo possiede, possiamo avvalerci dell'esempio dell'uso di una sonda nell'esplorazione di una caverna, o del modo in cui un cieco avverte il percorso sondando il terreno con piccoli colpi del suo bastone. In questi casi, infatti, la separazione è netta¹⁹. E proprio questa chiara lontananza tra i due estremi (simulati) del processo cognitivo fa emergere con forza le altre conseguenze del processo: “Ma a misura che si apprende ad usare una sonda o un bastone, la consapevolezza dell'impatto sulla mano si trasforma gradualmente nel senso del loro punto di contatto con gli oggetti che si stanno esplorando. È questo l'esempio di come uno sforzo interpretativo possa trasporre un sentire non significativo in un altro, viceversa, significativo, collocandolo altresì ad una certa distanza dal sentire originario²⁰”.

Infine, dai tre aspetti – funzionale, fenomenico e semantico – della conoscenza inespressa possiamo dedurre un aspetto ulteriore, il quale ci dice che cosa propriamente *conosca* la conoscenza inespressa; si tratta del suo aspetto ontologico. La conoscenza inespressa è configurata come una relazione significativa fra due estremi; in essa dunque noi giungiamo a conoscere un'entità come comprensiva degli elementi particolari (di cui non siamo consapevoli direttamente) di cui è composta. Ci è possibile affermare che conosciamo l'entità in questione confidando sulla nostra conoscenza (inespressa o sussidiaria) dei

¹⁹ M. POLANYI, *op. cit.*, 1972, p.28.

²⁰ M. POLANYI, *op. cit.*, 1972, p.29.

particolari per volgere un'attenzione (esplicita o focale) al loro significato combinato.

Un altro esempio di tale fenomeno si può trarre dall'esperienza visiva: essa è originata, come confermato dalle più recenti scoperte in fisiologia, da vari piccoli accadimenti interni al nostro corpo, di cui però noi siamo consapevoli in maniera trasposta nella forma della macroscopica percezione delle qualità delle cose esterne. Anche in questo caso si è operata una palese rimozione da noi di un significato, e l'esempio è reso più calzante dal fatto che la capacità di vedere gli oggetti viene acquisita esattamente come l'uso di sonde, grazie cioè ad un processo di apprendimento lungo e laborioso.

Ciò renderebbe plausibile l'ipotesi che gli stessi tracciati neurali nell'area corticale del sistema nervoso siano espressione di una conoscenza inespressa, e questa ipotesi sarebbe una considerazione chiave nel gettar luce sulle radici corporee di tutto il pensiero, mediante la delucidazione delle modalità secondo le quali i nostri processi corporei partecipano alle percezioni.

Integrazione corporea e produzione di significato: alle radici delle pratiche di ricerca educativa e formativa

Emerge, a questo punto, l'importanza del nostro corpo all'interno della struttura della conoscenza inespressa. Come centro di orientamento verso le cose esterne, il corpo è l'unica cosa al mondo di cui *normalmente* non facciamo esperienza come di un oggetto. In altre parole, noi facciamo affidamento sulla consapevolezza dei contatti del corpo con le cose esterne per dirigerci verso le cose stesse. Ciò nonostante, il corpo è *sempre* oggetto di esperienza, nel senso che, nello sperimentare il

mondo, sperimentiamo anche (in maniera tacita) l'orientamento che il corpo permette a partire da esso stesso.

Ed è solo grazie a questa sorta di “circularità conoscitiva” che ci è possibile sentire il corpo come il nostro corpo, non come una cosa esterna. Così come l'arnese o la sonda a poco a poco diventano una sorta di estensione sensoriale, ogni qualvolta ci serviamo di alcune cose per volgerci da esse a altre cose, queste cose mutano il loro aspetto. Esse assumono una funzione, vengono *integrate* nel nostro corpo e divengono estremi prossimi di una conoscenza inespressa.

Questo processo, detto di *immedesimazione-integrazione*, è stato intravisto, secondo Polanyi²¹, da filosofi storicisti come Dilthey e Lipps.

In tal modo, secondo Polanyi, si illustra una “forma impressionante di conoscenza inespressa”, che, quindi, *a torto* fu utilizzata dai due autori allo scopo di operare una netta distinzione tra le scienze umane (regno dell'“indefinito”) e quelle naturali (regno della “matematica”). Invece, per Polanyi, il processo di immedesimazione-integrazione, in quanto derivato dalla struttura della conoscenza inespressa, costituisce un atto ben più precisamente *definito* di quanto non sia l'empatia, e pertanto può essere utilizzato sia nelle scienze umane sia in quelle della natura.

La dimensione euristica della ricerca educativa e formativa: il processo di scoperta

Polanyi prende infine in esame un'esperienza molto particolare, un'esperienza che si verifica all'interno della scienza

²¹ Cfr. M. POLANYI, *op. cit.*, 1972, p. 33.

medesima e che consiste nell'intravedere un problema, così come accade allo scienziato al momento di portare a compimento una scoperta. Vedere un problema equivale a vedere qualcosa che è nascosto. Equivale ad avere un'anticipazione della connessione reciproca di particolari non ancora compresi. Il problema risulterà dunque *valido* se questa sorta di intuizione è autentica; e *originale* nel caso che nessun altro sia in grado di cogliere le possibilità di comprensione da noi anticipate.

Vi è però un'intrinseca contraddizione se le cose stanno in questo modo: come è possibile, che da uno stato di ignoranza, si passi ad una condizione di conoscenza? Come può accadere un così radicale mutamento che ci porta ad avere nella mente cose che prima non vi erano? Esso è in realtà non è solo un mutamento radicale, ma è *il più radicale* dei mutamenti: quello che va dal non essere all'essere di qualcosa. Ed in quanto tale, è già stato trattato da Platone, nel dialogo *Menone*²². Questa spiegazione è stata accettata con difficoltà, soprattutto ai giorni nostri, ma Polanyi, con la sua definizione del problema scientifico, riesce a riscattarla:

...il *Menone* dimostra in modo conclusivo che, se tutta la conoscenza è esplicita, vale a dire suscettibile di essere chiaramente espressa, allora non possiamo conoscere un problema o andare alla ricerca della sua soluzione. Il *Menone* però mostra anche che se i problemi comunque esistono e se possono es-

²² Cfr. PLATONE, *Menone*, Economica Laterza, 1997. In esso vi è Socrate che pone un problema geometrico ad uno sprovveduto schiavo, e dimostra che quest'ultimo, nella sua ignoranza, possiede lo stesso gli strumenti necessari alla risoluzione del difficile problema. Ciò è possibile, secondo Platone, in quanto ogni scoperta è una *memorizzazione* di vite passate; infatti, se ci pensiamo bene, ricercare la soluzione di un problema è un'assurdità: o si conosce ciò di cui si va in cerca, e allora non c'è alcun problema; oppure non si conosce ciò di cui non si va in cerca, allora non è lecito attendersi di trovare alcunché.

sere compiute scoperte mediante la loro soluzione, possiamo conoscere cose, e cose importanti, che non siamo in grado di esprimere a parole²³.

La conoscenza tacita è dunque ciò che permette l'incontraddittorietà dell'esperienza della scoperta. La scoperta è "la chiave di una realtà di cui essa è una manifestazione"; contiene quindi, già in sé, le innumerevoli conseguenze che implica, è carica cioè di ulteriori intuizioni. In tal modo si può spiegare la fecondità di risultati che contrassegna le grandi scoperte scientifiche, o il sentore di verità nelle intuizioni di cose ancora non scoperte (si pensi alle intuizioni dei copernicani sulla verità della teoria eliocentrica). In definitiva, grazie alla conoscenza inespressa si è dimostrata la possibilità di una valida conoscenza del problema, della capacità dello scienziato di perseguirla e dell'esistenza delle implicazioni ancora indeterminate della scoperta.

Questo tipo di conoscenza risolve il paradosso del *Menone*, rendendoci possibile conoscere una cosa tanto indeterminata quanto un problema o un enigma e facendoci concludere che ogni conoscenza appartiene in ultima analisi alla stessa specie della conoscenza di un problema, *un atto "personale" profondamente fondato sulla convinzione che ci sia qualcosa che dev'essere scoperto*.

L'anticipazione di una scoperta può risolversi in una delusione, tuttavia è assurdo andare alla ricerca di criteri rigidamente impersonali per giudicarne la validità (...) Accettare l'obiettivo di una scienza (...) è condividere il tipo di certezze cui aderiscono gli scienziati nell'iniziare l'impresa. Non è possibile for-

²³ M. POLANYI, *op. cit.*, 1972, p. 38.

malizzare quest'atto di confidamento, giacché è impossibile esprimere questa fiducia senza esserne coinvolti. Tentare di farlo equivale a mettere in pratica quel tipo di chiarezza, che polverizza il contenuto di ciò verso cui si volge. Di qui il fallimento della prospettiva positivista nella filosofia della scienza. La difficoltà consiste ora nel trovare un'alternativa sicura a quest'ideale di oggettività²⁴.

La visione comprensiva di unità nella ricerca educativa e formativa

L'intera opera di Polanyi fa leva sul problema del rapporto tra la visione comprensiva di un'unità e l'analisi degli elementi che la compongono, ossia tra quella che lui chiama consapevolezza "focale" o della "presenza" di un oggetto, e la consapevolezza "sussidiaria" o "fiduciale" delle parti di esso. Contrariamente infatti all'opinione comune, secondo cui, stante la loro maggiore tangibilità, la conoscenza dei particolari offrirebbe un'idea più autentica delle cose, di solito una chiarezza assoluta annulla la comprensione di argomenti complessi: analizzare minutamente i particolari di una entità comprensiva equivale ad annullare il suo significato, al punto che la nostra idea dell'entità viene polverizzata. Si pensi alla perdita di significato che accade quando un test o un questionario viene somministrato più volte nel corso di una stessa azione di monitoraggio o di analisi dei bisogni formativi: la parola viene ripetuta più volte, ma si rischia di perdere l'evolversi del significato delle pratiche osservate; o si pensi alla temporanea paralisi del progettista formativo che durante la realizzazione di

²⁴ M. POLANYI, *op. cit.*, 1972, p. 41.

un sistema di azioni concentri l'attenzione solo sui problemi organizzativi o didattici o tecnici più prossimi e più contingenti.. Ciò avviene anche nella meticolosa anatomia di un testo, che può annullare il giudizio estetico complessivo su di esso, ma può altresì, in questo caso particolare, fornire materiale per una sua più profonda comprensione. Perciò, anche se l'analisi distruttiva di un'entità riguardata nel suo complesso può essere in qualche caso controbilanciata determinando esplicitamente la relazione fra i particolari, in generale dagli esempi si trae che un'integrazione esplicita non può sostituirsi alla corrispondente integrazione inespressa.

Ritengo di poter dimostrare che il processo di formalizzazione della conoscenza nella sua totalità per esclusione di ogni conoscenza inespressa si annulla da se stesso. Infatti considerato che possiamo formalizzare le relazioni che costituiscono un'entità comprensiva, per esempio le relazioni che costituiscono una rana, quest'entità, nella fattispecie la rana, deve essere in via preliminare identificata informalmente mediante una conoscenza inespressa; il significato di una teoria matematica intorno alla rana sta nella continuità della sua relazione con la conoscenza inespressa della rana medesima. Inoltre indurre una teoria matematica a far perno sul suo oggetto costituisce in sé un'integrazione inespressa del tipo da noi riconosciuto nell'uso di una parola denotativa, intesa a designare il suo oggetto²⁵.

Quindi l'ideale di una teoria matematica comprensiva dell'esperienza ma salva da qualsiasi conoscenza inespressa, viene verificato come autocontraddittorio e logicamente impreciso.

²⁵ M. POLANYI, *op. cit.*, 1972, p. 37.

La pura “oggettività” è impossibile, in quanto la soggettività autentica si esprime solo nella *confessione*, nella *testimonianza*, nell'*autobiografia*, ossia nella precisa descrizione degli *atti* con i quali si è raggiunta ed intessuta la conoscenza.

In piena e diretta convergenza, nella concezione funzionale deweyana il pensiero viene considerato come un modo qualificato del comportamento umano. Esso appartiene all'esperienza come un tratto organico del suo funzionamento, ed è parte integrante e attiva della situazione (contestuale). La riflessività è una qualità specifica del comportamento, che si rivela a partire dalla funzione di guida per la condotta umana che si muove in un ambiente incerto e problematico. Dewey volge la sua attenzione ai modi in cui l'esperienza può essere trasformata attraverso la presa di coscienza (*to be-self consciously*) delle relazioni tra le cose e del loro carattere potenziale. E chiama questo processo ricostruzione. La caratteristica essenziale della riflessione «consiste nel controllo dell'ambiente in vista del progresso e del benessere umano, dove l'opera di controllo è stimolata dalle esigenze, difetti, problemi che emergono quando l'ambiente opprime o limita l'uomo o quando l'uomo si sforza, non avendone le conoscenze, di dominare l'ambiente». Se, come dice Dewey, l'unico modo in cui l'uomo può giungere a una sicurezza è progettare una trasformazione della situazione presente in un'altra con meno fattori di rischio, la riflessione interviene in questo processo come momento ricostruttivo che amplia nel loro complesso le funzioni dell'organismo. Il filosofo statunitense eleva a metodo la capacità di ordinare in maniera teleologica le situazioni determinate, mediante l'intervento dell'intelligenza. In questi termini apre una prospettiva in cui la contrapposizione tra teoria e pratica non trova più posto. Teorico e pratico sono termini che designano due atteggiamenti che definiscono reciprocamente il loro significato in virtù del servizio che l'uno reca

all'altro. L'autoriflessione corrisponde così alla «critica» che pre-dispone un «controllo intelligente dell'esperienza, di tutti i momenti di essa». Egli assegna alla filosofia il compito di una «teoria generale della critica» in continuità con l'impiego del pensiero riflessivo sia nella vita ordinaria che nella scienza.

Pertanto, attraverso il dispositivo dell'autoriflessione e della riflessione, tanto Polanyi quanto Dewey, pervengono a una ricostruzione affine dell'esperienza, ponendo a base di essa l'unità del teoretico e del pratico, e l'unità del soggetto, antropologica e storica.

Ricostruire sistemi di riferimento categoriale per le scienze della formazione

La grammatica dell'indagine consisterà allora di una categorizzazione degli oggetti di esperienza, di una teoria logica della predicazione e di una tecnica analitica di investigazione linguistica. Essa avrà il compito di mostrare e dimostrare l'adeguatezza dei nostri modi di pensare, e cioè un'adeguatezza condizionata e costruita dai particolari fini e modelli dei processi di transazione e di enazione indagati, come pure dai particolari tagli metodologici operati nella ricerca di identità della disciplina o particolare forma di conoscenza auto-investigantesi. La grammatica dell'indagine si caratterizza così come peculiare indagine delle matrici concettuali e dei complessi processi intersoggettivi che decidono, di volta in volta, dell'identità/differenza delle singole scienze della formazione e di ciascuna di esse in rapporto al complesso.

La novità e l'interesse dell'approccio detto «del sistema di riferimento categoriale» per la ricerca pedagogica è duplice. Intanto esso delibera un'immagine del processo di costruzione

disciplinare come caratterizzato dalla conflittualità, dalla cooperazione e dalla complementarità - dentro/fuori - di diversi sistemi di riferimento categoriali. Libera cioè la ricerca di determinazione dell'universo logico relativo di una disciplina dal rischio di un'ossessiva «internalità» e lo inserisce nel fenomeno generale di differenziazione dell'universo logico delle scienze contemporanee. Inoltre, l'approccio grammaticale del sistema di riferimento categoriale propone un'immagine polisistemica del soggetto, che vi appare come sede di cooperazione e di scontro tra sistemi dotati di «logiche» differenti.

Infine l'idea di pluralità e di pluralismo delle forme di pensiero e di conoscenza, che è propria dell'indagine epistemologica contemporanea, viene ricondotta alla base di ogni singolo programma, di ogni paradigma, di ogni tradizione, per esservi opportunamente indagata. E questo essenzialmente perché è lo stesso processo di categorizzazione che rinvia, anche nelle prospettive conoscitive o disciplinari più unitarie, a procedimenti costruttivi che operano su ciò che è o permane come irriducibile.

La grammatica dell'indagine, allora, intesa come sistema di riferimento categoriale rinvia sostanzialmente a due idee-forza: alla nozione di complementarità e ai criteri principi di scelta dell'esperienza.

Nel primo caso, un concetto sorto nell'ambito delle scienze fisiche, ha finito ben presto per ispirare le indagini sulla struttura fine della conoscenza, e per legarsi al seguente enunciato: «un oggetto del discorso scientifico può essere espresso e conosciuto adeguatamente non sulla base di un unico linguaggio o sistema concettuale, ma ricorrendo a linguaggi e a sistemi concettuali differenti che peraltro rimangono irriducibili ed anzi manifestano molti punti di dissenso locali²⁶. È all'interno di una

²⁶ F. BOCCHI, M. CERUTI, *Disordine e costruzione*, Milano, Feltrinelli, 1981.

concezione siffatta che lo stesso problema dei rapporti tra pensiero costruttivo e pensiero fattuale, tra pensiero scientifico e pensiero comune si chiarisce solo che si pongano in evidenza gli occultamenti dei decoupages o tagli metodologici cui ogni disciplina procede, non appena essa istituzionalizza il giuoco continuo di rimandi, di costruzioni di punti di vista, di universi del discorso che la promuovono.

Il problema allora per l'analisi epistemologica diventa inderogabilmente quello di svelare le reti di relazioni e di interazioni, la gerarchia e la stratificazione che presiede alla costituzione di un sistema concettuale. La funzione di scelta dell'osservatore ne diviene allora parte ineliminabile e costitutiva. Ogni livello di osservazione, ogni taglio metodologico appare, a questo punto, affollato di opposizioni concettuali asimmetriche, che solo la ricorrente applicazione del principio di complementarità tra oggetto e processo sembra poter provvisoriamente riordinare.

La polarizzazione connaturata del pensiero costruttivo pone, nella sua forma grammaticale, il problema della dimensione organizzativa della conoscenza, e postula un rapporto circolare continuo di determinazione dei contenuti sia della conoscenza che dell'esperienza.

Nasce su questo crinale un provvidenziale allargamento dell'indagine epistemologica; e forme grammaticali nuove di definizione del registro disciplinare dei possibili sistemi di riferimento categoriale per la pedagogia, si impongono così, alla nostra attenzione.

Bibliografia

- Abbagnano, N. (1948), 'Verso un nuovo illuminismo: John Dewey', *Rivista di filosofia*, 314-325.
- Abbagnano, N. (1951), 'Dewey: esperienza e possibilità', *Rivista critica di storia della filosofia*.
- Adams, J. (1912), *The Evolution of Educational Theory*, Macmillan, London.
- Adams, J. (1927), *Educational Theories*, Ernest Benn, London.
- Alcaro, M. (1972), *La logica sperimentale di John Dewey*, La Libra, Messina.
- Alcaro, M. (1986), *Filosofie democratiche: scienza e potere nel pensiero di J. Dewey, B. Russell, K. Popper*, Dedalo, Bari.
- Alvesson, M., Sköldbberg, K. (2000), *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*, Sage, London.
- Anscombe, G. (1959), *Intention*, Blackwell, Oxford.
- Archambault, R., ed. (1965), *Philosophical Analysis and Education*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Atkinson, T., Claxton, G. (2000), *The Intuitive Practitioner*, Open University Press, Maidenhead.
- Austin, J.L. (1962), *Sense and Sensibilia*, Oxford University Press, Oxford.
- Ayer, A. (1967), *Language, Truth and Logic*, Gollancz, London.
- Bairati, P. (1970), 'Storia della filosofia ed esperienza in Dewey', *Rivista di Filosofia*, (LXI), 48-70.
- Baldacci, M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano.
- Baldacci, M., Frabboni, F. (2009), *La controriforma della scuola. Sul trono il Mercato e il Mediatico*, FrancoAngeli, Milano.

- Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U. (2012), *Longlife/Longwide Learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*, Bruno Mondadori, Milano.
- Ball, S. (1995), 'Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies', *British Journal of Educational Studies*, 255-271.
- Bantock, G.H. (1968), *Culture, Industrialisation and Education*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Barrow, R. (1975), *Plato, Utilitarianism and Education*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Bausola, A. (1969), 'La critica di Dewey alla metafisica', *Indagini di storia della filosofia*, 182-219.
- Bellatalla, L. (1999), *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Ets, Pisa.
- Beraldi, P. (2007), *John Dewey. Ragione filosofica e storicità dell'uomo*, Edizioni Giuseppe Laterza, Bari.
- Berlin, I. (1996), *The Sense of Reality*, Chatto & Windus, London.
- Bernstein, R.J. (1961), 'J. Dewey's Metaphysics of Experience', *Journal of Philosophy*, (LVIII), 5-14.
- Bertagna, G. (2000), *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- Bertolini, P. (1990), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Biesta, G.J.J. (1994), 'Education as Practical Intersubjectivity: Towards a Critical-Pragmatic Understanding of Education', *Educational Theory*, 44(3).
- Biesta, G.J.J. (1998), 'Mead, Intersubjectivity and Education', *Studies in Philosophy and Education*, (17), 73-99.
- Binanti, L., ed. (2001), *Pedagogia, epistemologia e didattica dell'errore*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Binanti, L., ed. (2014), *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, PensaMultimedia, Lecce.
- Bocchi, F., Ceruti, M. (1981), *Disordine e costruzione*, Feltrinelli, Milano.
- Bonomi, A. (1978), *Universi di discorso*, Feltrinelli, Milano.

- Borghesi, L. (1951), *J. Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, La Nuova Italia, Firenze.
- Brownell, W. (1948), 'Learning Theory and Educational Practice', *Journal of Educational Research*(41).
- Bruner, J., Postman, L. (1949), 'On the perception of incongruity: a paradigm', *Journal of Personality* (18), 206-223.
- Bryman, A., Cramer, D. (1994), *Quantitative Data Analysis for Social Scientists*, Routledge, London.
- Butler, C. (2002), *Postmodernism*, Oxford University Press, Oxford.
- Calcaterra, R. M. (2003), *I valori dell'esperienza. Letture di Peirce, James, Mead*, Carocci, Roma.
- Calcaterra, R. M., ed. (2006), *Pragmatismo e filosofia analitica. Differenze e interazioni*, Quodlibet Studio, Macerata.
- Cambi, F. (1986), *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Clueb, Bologna.
- Carnap, R. (1967), *La costruzione logica del mondo*, Fabbri, Milano.
- Carr, D. (2003), *Making Sense of Education*, Routledge, London.
- Carr, W. (1987), 'What is an educational practice?', *Journal of Philosophy of Education*(222), 163-175.
- Carr, W. (1995), *For Education: Towards Critical Educational Enquiry*, Open University Press, Buckingham.
- Carr, W. (2006), 'Education without theory', *British Journal of Educational Studies*(542), 136-159.
- Chambers, J. (1992), *Empiricist Research on Teaching: A Philosophical and Practical Critique of Its Scientific Pretensions*, Kluwer Academic, Dordrecht.
- Charters, W. (1945), 'Is There a Field of Educational Engineering?', *Educ. Research Bulletin*.
- Chomsky, N. (1968), *Language and Mind*, Brace and World, Harcourt.
- Chomsky, N. (1980), *Rules and Representations*, Blackwell, Oxford.
- Cohen, L., Manion, L. (2000), *Research Methods in Education*, Routledge, London.
- Condliffe-Lagemann, E. (2000), *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*, University of Chicago Press, Chicago.
- Cook, G.A. (1993), *George Herbert Mead: The Making of a Social Pragmatist*, University of Illinois Press, Urbana.

- Cooper, D.E., ed. (1986), *Education, Values and Mind*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Cuff, N. (1935), 'What Should be Included in Educational Psychology', in *Journal of Educational Psychology*, (26).
- Curtis, S.J. (1958), *An Introduction to the Philosophy of Education*, University Tutorial Press, London.
- D'Agostini, F. (1997), *Analitici e continentali*, Cortina, Milano.
- D'Agostini, F. (1999), *Breve storia della filosofia nel Novecento. L'anomalia paradigmatica*, Einaudi, Torino.
- Dal Pra, M., (1952), *Il pensiero di John Dewey*, Fratelli Bocca, Milano.
- Dearden, R. F. (1984), *Theory and Practice in Education*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Demetrio, D. (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey, J. (1896), 'The Reflex Arc Concept in Psychology', in *The Early Works 1882-1898*, Southern Illinois University Press, Carbondale, pp. 96-109.
- Dewey, J. (1903b), 'Studies in Logical Theory', in *The Middle Works 1899-1924*, Southern Illinois University Press, Carbondale.
- Dewey, J. (1905), 'The Postulate of Immediate Empiricism', in *The Middle Works 1899-1924*, Southern Illinois University Press, Carbondale, pp. 158-67.
- Dewey, J. (1906a), 'Beliefs and Existences', in *The Middle Works 1899-1924*, Southern Illinois University Press, Carbondale.
- Dewey, J. (1906b), 'The Experimental Theory of Knowledge', in *The Middle Works 1899-1924*, Southern Illinois University Press, Carbondale, pp. 107-27.
- Dewey, J. (1910), 'A Short Catechism Concerning Truth', in *The Middle Works 1899-1924*, Southern Illinois University Press, Carbondale, pp. 3-11.
- Dewey, J. (1911a), 'The Problem of Truth', in *The Middle Works 1899-1924*, Southern Illinois University Press, Carbondale.
- Dewey, J. (1912), 'Perception and Organic Action', in *The Middle Works 1899-1924*, Southern Illinois University Press, Carbondale, pp. 3-30.

- Dewey, J. (1915b), 'The Logic of Judgements of Practice', in *The Middle Works 1899-1924*, Southern Illinois University Press, Carbondale, pp. 14-82.
- Dewey, J. (1916a), 'Democracy and Education', in *The Middle Works 1899-1924*, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1917), 'The Need for a Recovery of Philosophy', in *The Middle Works 1899-1924*, Southern Illinois University Press, Carbondale, pp. 3-48.
- Dewey, J. (1920), *Reconstruction in Philosophy*, Holt, New York.
- Dewey, J. (1922b), 'Human Nature and Conduct', in *The Middle Works 1899-1924*, Southern Illinois University Press, Carbondale.
- Dewey, J. (1922c), 'An Analysis of Reflective Thought', in *The Middle Works 1899-1924*, Southern Illinois University Press, pp. 61-71.
- Dewey, J. (1925a), 'Experience and Nature', in *The Later Works 1925-1953*, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1929a), 'The Quest for Certainty', in *The Later Works 1925-1953*, Southern Illinois University Press, Carbondale.
- Dewey, J. (1929b), 'The Sources of a Science of Education', in *The Later Works 1925-1953*, Southern Illinois University Press, pp. 1-40.
- Dewey, J. (1930), *Human Nature and Conduct*, Random House, New York.
- Dewey, J. (1933), 'How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process', in *The Later Works 1925-1953*, Southern Illinois University Press, Carbondale, pp. 105-352.
- Dewey, J. (1938), *Experience and Education*, Collier Books, New York.
- Dewey, J. (1938a), 'Logic: The Theory of Inquiry', in *The Later Works 1925-1953*, Southern Illinois University Press, Carbondale.
- Dewey, J. (1939a), 'Theory of Valuation', in *The Later Works 1925-1953*, Southern Illinois University Press, Carbondale.
- Dewey, J. (1939b), 'Experience, Knowledge, and Value: A Rejoinder', in *The Later Works 1925-1953*, Southern Illinois University Press, pp. 3-90.
- Dewey, J. (1954), *Il mio credo pedagogico antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

- Dewey, J. (1954), *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi editore, Torino.
- Dewey, J. (1954), *Natura e condotta dell'uomo. Introduzione alla psicologia sociale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey, J. (1954), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey, J. (1960), *L'arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey, J. (1966), *La ricerca della certezza. Studio del rapporto fra conoscenza e azione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey, J. (1966), *Selected Educational Writings*, Heinemann, London.
- Dewey, J. (1967), *Libertà e cultura*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey, J. (1974), *Liberalismo e azione sociale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey, J., Bentley, A.F. (1949), 'Knowing and the Known', in *The Later Works 1925-1953*, Southern Illinois University Press, Carbondale, pp. 1-294.
- Dewey, J., Agnoletti, E.E., Paduano, P., ed. (2004), *Democrazia e educazione*, RCS Libri-Sansoni, Milano.
- Dewey, J., Bairati, P., ed. (1990), *Esperienza e natura*, Mursia, Milano.
- Dewey, J., Boydston, A., ed. (1969-1972), *The Early Works, 1882-1898*, Vol. 5, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville.
- Dewey, J., Boydston, A., ed. (1976-1983), *The Middle Works, 1899-1924*, Vol. 15, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville.
- Dewey, J., Boydston, A., ed. (1981-1991), *The Later Works, 1925-1953*, Vol. 17, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville.
- Dewey, J., Mistretta, E., ed. (1974), *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey, J., Villani, F., ed. (1948), *Individualismo vecchio e nuovo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dey, I. (1999), *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*, Academic Press, London.
- Dilman, I. (1983), *Freud and Human Nature*, Blackwell, London.

- Dilthey, W. (1883/1989), *Selected Works: Introduction to the Human Sciences*, Vol. 1, Princeton University Press, Princeton.
- Eagleton, T. (2004), *After Theory*, Penguin, London.
- Egan, K. (1979), *Educational Development*, Oxford University Press, Oxford.
- Elliott, J. (1987), 'Educational theory, practical philosophy and action research', in *British Journal of Educational Studies*, 35, 149-169.
- Ellis, R. (1951), *Educational Psychology*, Van Nostrand, Princeton.
- Ferrari, M. (2003), *Categorie e a priori*, Il Mulino, Bologna.
- Filograsso, N., Nisi, C., ed. (1989), *Dewey ieri e oggi*, QuattroVenti, Urbino.
- Filograsso, N., Travaglini, R. (2004), *Dewey e l'educazione della mente*, FrancoAngeli, Milano.
- Fish, S. (1994), *There's No Such Thing as Free Speech*, Oxford University Press, Oxford.
- Flew, A. (1975), *Thinking About Thinking*, Fontana/Collins, London.
- Flores d'Arcais, G., ed. (1959), *Lineamenti di una sistemazione dei problemi educativi*, La Scuola, Brescia.
- Flores d'Arcais, G., ed. (1963), *Prospettive pedagogiche. Lineamenti di una sistemazione dei problemi educativi*, La Scuola, Brescia.
- Flores d'Arcais, G., ed. (1994), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia.
- Fox, C. (1925), *Educational Psychology*, Harcourt, Brace and World, New York.
- Frabboni, F. (2009), *Sognando una scuola normale*, Sellerio, Palermo.
- Frabboni, F., Pinto Minarva, F. (2009), *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Frabboni, F., Wallnofer, G. (2009), *La Pedagogia tra sfide e utopie*, FrancoAngeli, Milano.
- Frabboni, F., Guerra, L., Scurati, C. (1999), *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- Freire, P. (1972), *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin, Harmondsworth.
- Fuller, S. (2002), *Thomas Kuhn: A Philosophical History for Our Times*, Chicago University Press, Chicago.

- Fuller, S. (2003), *Kuhn vs Popper*, Icon Books, Cambridge.
- Gadamer, H.G. (1960), *Wahrheit und Methode*, J.C.B. Mohr, Tübingen.
- Gadamer, H. G. (2000), *Verità e Metodo*, Bompiani, Milano.
- Gardner, H. (1985), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- Gardner, H. (1993), *The Theory of Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books, New York.
- Garrison, J. (1988), 'The impossibility of a theoretical educational science', in *Journal of Educational Thought*, (221), 21-6.
- Garrison, J. (1995), 'Dewey's Philosophy and the Experience of Working: Labor, tools and Language', in *Synthese*, (105), 87-114.
- Gilmore, R. (2002), 'Dewey's Experience and Nature as a Treatise on the Sublime', in *Journal of Speculative Philosophy*, (XVI), 273-85.
- Glaser, B. (1992), *Basics of Grounded Theory Analysis*, Sociology Press, Mill Valley, CA.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine, New York.
- Granese, A. (1966), *Il giovane Dewey. Dallo spiritualismo al naturalismo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Granese, A. (1973), *Introduzione a Dewey*, Laterza, Roma-Bari.
- Granese, A. (1993), *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Green, A. (1994), 'Postmodernism and state education', in *Journal of Education Policy*, (91), 67-83.
- Gribble, J. (1969), *Introduction to Philosophy of Education*, Allyn & Bacon, Boston, MA.
- Guglielmi, S. (1964), *Individuo e società in John Dewey*, Zanichelli, Bologna.
- Haack, S. (2003), *Defending Science – Within Reason: Between Scientism and Cynicism*, Prometheus Books, Amherst, NY.
- Habermas, J. (1967), *Agire comunicativo e logica delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna.
- Habermas, J. (1968), *Erkenntnis und Interesse*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Habermas, J. (1970), *Conoscenza e interesse*, Laterza, Bari.
- Habermas, J. (1973), *Theory and Practice*, Beacon Press, Boston.

- Habermas, J. (1981), *The Theory of Communicative Action*, Beacon Press, Boston.
- Habermas, J. (1990), *The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures*, Polity Press, Cambridge.
- Habermas, J. (1991), *Communication and the Evolution of Society*, Polity Press, Cambridge.
- Hacking, I. (1987), *Conoscere e sperimentare*, Laterza, Roma-Bari.
- Haldaneed, J., ed. (2000), *Philosophy and Public Affairs*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hare, R. (1952), *The Language of Morals*, Oxford University Press, Oxford.
- Hempel, C.G. (1961), *La formazione dei concetti e delle teorie nella scienza empirica*, Feltrinelli, Milano.
- Hickman, A. L. (2000), *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, Armando, Roma.
- Hill, D., McLaren, P., Cole, M., Rikowski, G. (1999), *Postmodernism in Educational Theory*, The Tufnell Press, London.
- Hirsch, E. (1976), *The Aims of Interpretation*, University of Chicago Press, Chicago.
- Hirst, P., Peters, R. (1970), *The Logic of Education*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Hirst, P.H. (1983), *Educational Theory and its Foundation Disciplines*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Hirst, P.H., Peters, R.S. (1970), *The Logic of Education*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Hollingworth, H. (1933), *Educational Psychology*, Appleton-Century, New York.
- Hook, S., ed. (1950), *John Dewey: Philosopher of Science and Freedom. A Symposium*, Barnes & Noble, Inc., New York.
- Hook, S., ed. (1950), *John Dewey: Philosopher of Science and Freedom. A Symposium*, Barnes & Noble, Inc., New York.
- Hubner, K., ed. (1978), *Critica della Ragione scientifica*, Il Saggiatore, Milano.
- Illich, I. (1979), *Deschooling Society*, Pelican, London.
- James, W. (1901), *Principi di psicologia*, Società Editrice Libreria, Milano.

- James, W. (1950), *The Principles of Psychology*, Dover Publications, New York.
- Kahn, S.J. (1948), 'Experience and existence in Dewey's Naturalistic Metaphysics', in *Philosophy and Phenomenological Research*, 316-321.
- Kant, I. (1991), *Prolegomeni a ogni futura metafisica*, Laterza, Roma-Bari.
- Kelly, G. (1955/1991), *The psychology of personal constructs*, Vol. II, Routledge, London.
- Kerlinger, F. (1970), *Foundations of Behavioural Research*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Korner, S. (1983), *Sistemi di riferimento categoriali*, Feltrinelli, Milano.
- Kripke, S. (1980), *Naming and Necessity*, Blackwell, Oxford.
- Kripke, S. (1982), *Nome e necessità*, Boringhieri, Milano.
- Kuhn, T. (1970), *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago.
- Laporta, R. (1996), *L'assoluto pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Latour, B., Woolgar, S. (1979), *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Fact*, Sage, Beverly Hills, CA.
- Lechte, J. (1994), *Fifty Key Contemporary Thinkers: From Structuralism to Postmodernity*, Routledge, London.
- LeCompte, M. (1994), 'Defining reality: applying double description and chaos theory to the practice of practice', in *Educational Theory*, (443), 277-98.
- Lewin, K. (1951), *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*, Harper and Row, New York.
- Locke, J. (1934), *An Essay Concerning Human Understanding*, Oxford University Press, Oxford.
- Lyotard, J. (1984), *The Postmodern Condition*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- MacIntyre, A. (1981), *After Virtue: A Study in Moral Theory*, Duckworth, London.
- MacIntyre, A. (1973-4), 'The essential contestability of some social concepts', in *Ethics*, 84, 1-9.
- Manno, M. (2002), *La struttura paidetica del discorso filosofico*, Edizioni della Fondazione «Vito Fazio-Almayer», Palermo.

- Marcuse, H. (1991), *One Dimensional Man*, Routledge, London.
- Margiotta, U. (1973), *Ermeneutica e metodica universale*, Marietti, Torino.
- Margiotta, U. (1976), *Razionalità e condotta. La genesi dello spazio educativo*, IET, Treviso.
- Margiotta, U. (1998), *Pensare la formazione*, Armando editore, Roma.
- Margiotta, U. (2007), *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa Lecce.
- Margiotta, U. (2008), *Genealogia della formazione*, Vol. I, Càfoscarina, Venezia.
- Margiotta, U. (2008), *Genealogia della formazione*, Vol. II, Càfoscarina, Venezia.
- Margiotta, U. (2011), *The Grounded Theory of Teaching*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Margiotta, U. (2012), 'Il concetto di prova: il miglioramento della ricerca educativa in Italia', in *Oggi Pedagogia*, (9), 56-71.
- Margiotta, U., ed. (1997), *Pensare in rete*, Clueb, Bologna.
- Margiotta, U., ed. (2014), *Qualità della ricerca e documentazione scientifica*, Pensa Multimedia, Lecce.
- McNiff, J. (1988), *Action Research: Principles and Practice*, Routledge, London.
- McPeck, J. (1981), *Critical Thinking and Education*, Martin Robertson, Oxford.
- Mead, G.H. (1934), *Mind, Self and Society*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Mead, G.H. (1935), 'The Philosophy of John Dewey', in *International Journal of Ethics*, XLVI, 64-81.
- Medawar, P. (1974), *The Hope of Progress*, Wildwood House, London.
- Medawar, P., Medawar, J. (1977), *The Life Science*, Wildwood House, London.
- Meschiari, A. (1999), *Psicologia delle forme simboliche. «Rivoluzione copernicana», filosofia del linguaggio e «spirito oggettivo»*, Le Lettere, Firenze.
- Metelli di Lallo, C. (1958), *La dinamica dell'esperienza nel pensiero di J. Dewey*, Liviana Editrice in Padova, Padova.

- Metelli di Lallo, C. (1960), 'Il significato del termine esperienza nelle opere di J. Dewey', in *Rivista di filosofia*, (3), 303-21.
- Metelli di Lallo, C. (1968), *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova.
- Mill, J. (1961), *A System of Logic*, Longmans, London.
- Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca in pedagogia*, Carocci, Roma.
- Mouly, G.J. (1978), *Educational Research: The Art and Science of Investigation*, Allyn & Bacon, Boston, MA.
- Naughton, J. (1981), 'Theory and practice in systems research', in *Journal of Applied Systems Analysis*, (8), 61-70.
- Nowell-Smith, P.H. (1958), *Education in a University*, Leicester University Press, Leicester.
- Nozick, R. (1993), *The Nature of Rationality*, Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Nussbaum, M. (1986), 'The Fragility of Goodness: Luck and Ethics', in *Greek Philosophy*.
- Nussbaum, M. (1990), *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*, Oxford University Press, Oxford.
- Nussbaum, M. (2002), *Giustizia Sociale e Dignità Umana*, il Mulino, Bologna.
- O'Connor, D.J. (1975), *An Introduction to Philosophy of Education*, Routledge & Kegan Paul, London.
- O'Hear, A. (1981), *Education, Society and Human Nature*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Orlando Cian, D. (1997), *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- Parsons, T. (1949), *The Structure of Social Action*, Free Press, London.
- Patané, L.R. (1974), 'Il concetto di esperienza in John Dewey', in *I problemi della pedagogia*, 506-22.
- Patanel, L. (1974), 'Il concetto di esperienza in John Dewey', in *I problemi della pedagogia*, XX, 506-22.
- Peirce, C.S., Hartshorne, P.W., ed. (1931-35), *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, Vol. I-VI, Harvard University Press, Cambridge (Mass.).

- Peters, R.S. (1977), *Education and The Education of Teachers*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Peters, R.S., ed. (1967), *The Concept of Education*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Pezzano, T. (2007), *L'assoluto in John Dewey. Alle origini della comunità democratica Educante*, Armando Editore, Roma.
- Phillips, D.C., Burbules, N.C. (2000), *Postpositivism and educational research*, Rowman & Littlefield, New York.
- Plantinga, A. (1974), *The Nature of Necessity*, Oxford University Press, Oxford.
- Poggi, S. (1977), *I sistemi dell'esperienza. Psicologia, logica e teoria della scienza da Kant a Wundt*, il Mulino, Bologna.
- Polanyi, M. (1958), *Personal Knowledge: Towards a Post-critical Philosophy*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Polanyi, M. (1969), *Knowing and Being: Essays by Michael Polanyi*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Polanyi, M. (1972), *La conoscenza inespressa*, Armando, Roma.
- Popkewitz, T., Fendler, L. (1999), *Critical Theories in Education*, Routledge, London.
- Popper, K. (1966), *The Open Society and Its Enemies*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Popper, K. (1968), *The Logic of Scientific Discovery*, Hutchison, London.
- Popper, K. (1989), *Conjectures and Refutations*, Routledge, London.
- Postman, N., Weingartner, C. (1971), *Teaching as a Subversive Activity*, Penguin, Harmondsworth.
- Preti, G. (1993), *Scetticismo e conoscenza*, C.U.E.C.M., Catania.
- Preti, G. (2007), *Prassi ed empirismo*, Bruno Mondadori, Milano.
- Pring, R. (1976), *Knowledge and Schooling*, Open Books, London.
- Pring, R. (2000), *Philosophy of Educational Research*, Continuum, London.
- Putnam, H. (1989), *Ragione, verità e storia*, Il Saggiatore, Milano.
- Putnam, H. (1992), *Il pragmatismo: una questione aperta*, Editori Laterza, Bari.
- Raggiunti, R. (1960), 'Esperienza artistica e esperienza scientifica nel pensiero di J. Dewey', in *Filosofia*, XI, 69-92.

- Reid, L.A. (1962), *Philosophy and Education*, Heinemann, London.
- Reid, L.A. (1986), *Ways of Understanding and Education*, Heinemann, London.
- Rorty, R. (1979), *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton University Press, Princeton.
- Rorty, R. (1982), *Consequences of Pragmatism*, University of Minnesota.
- Rorty, R. (1986), *Conseguenze del pragmatismo*, Feltrinelli, Milano.
- Rorty, R. (1986), *Filosofia e specchio della natura*, Bompiani, Milano.
- Rorty, R. (1994), *La svolta linguistica*, Garzanti, Milano.
- Rorty, R. (1998), *Truth and Progress. Philosophical Papers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rorty, R. (2003), *Verità e progresso. Scritti filosofici*, Feltrinelli, Milano.
- Rorty, R., ed. (1967), *The Linguistic Turn. Recent Essays in Philosophical Method*, University of Chicago Press, Chicago-London.
- Rusk, R. (1928), *The Philosophical Bases of Education*, Houghton Mifflin, Boston.
- Russell, B. (1940), *An inquiry into meaning and truth*, Allen & Unwin, London.
- Russell, B. (2005), *L'impatto della scienza sulla società*, Newton Compton, Milano.
- Russo, V.E., ed. (1991), *La questione dell'esperienza*, Ponte alle Grazie, Firenze.
- Sandford, P. (1938), *Foundations of Educational Psychology*, Longmans, New York.
- Santucci, A. (1992), *Storia del pragmatismo*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- Scheffler, I. (1973), *Reason and Teaching*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Scheffler, I. (1983), *Scienza e soggettività*, Armando, Roma.
- Scheffler, I. (1985), *Of Human Potential*, Routledge & Kegan Paul, Boston.
- Schlick, M. (1963), *Sul fondamento della conoscenza*, La Scuola, Brescia.

- Sen, A.K. (1986), *Scelta, benessere, equità*, il Mulino, Bologna.
- Sen, A.K. (1992), *La disuguaglianza*, il Mulino, Bologna.
- Sennett, R. (2005), *Rispetto. La dignità umana in un mondo di disuguali*, il Mulino, Bologna.
- Shook, J.R. (1998), *Pragmatism, and noted Bibliography, 1898-1940*, Radopi, Atlanta.
- Sini, C. (1972), *Il pragmatismo americano*, Laterza, Bari.
- Skinner, C. (1959), *Educational Psychology*, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Skinner, Q., ed. (1990), *The Return of Grand Theory in the Human Sciences*, Canto, Cambridge.
- Sleeper, R. (1986), *The Necessity of Pragmatism*, Yale University Press, New Haven, N.J.
- Spadafora, G., ed. (2003), *John Dewey. Una nuova Democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma.
- Stara, F. (2009), *La funzione vitale e operativa del conoscere. William James e John Dewey*, eum, Macerata.
- Stephens, J. (1957), *Educational Psychology*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Strawson, P.F. (1981), *Introduzione alla teoria logica*, Einaudi, Torino.
- Stronach, I., MacLure, M. (1997), *Educational Research Undone: The Postmodern Embrace*, Open University Press, Buckingham.
- Stroud, J. (1956), *Psychology in Education*, McKay, New York.
- Suppes, P. (1974), 'The place of theory in educational research', in *Educational Researcher*, (36), 3-10.
- Szpunar, G. (2003), *Il rapporto individuo-ambiente nell'opera di John Dewey*, Aracne, Roma.
- Thomas, G. (1997), 'What's the use of theory?', in *Harvard Educational Review*, (671), 75-105.
- Thomas, G., Pring, R. (2004), *Evidence-based Practice in Education*, Open University Press, Maidenhead.
- Tibble, J., ed. (1966), *The Study of Education*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Tornatore, L. (1992), 'In tempi di postfilosofia. Rorty e Dewey', in *Scuola e città*, XLII(8), 328-40.

- Toulmin, S. (1975), *Gli usi dell'argomentazione*, Rosenberg e Seller, Torino.
- Toulmin, S. (1982), *Previsione e conoscenza*, Armando, Roma.
- Turner, D. (2004), *Theory of Education*, Continuum, London.
- Tversky, A., Kahneman, D. (1974), 'Judgment under uncertainty: heuristics and biases', *Science*.
- Urbinati, N. (1997), *Individualismo democratico. Emerson, Dewey e la cultura politica Americana*, Donzelli, Roma.
- Usberti, G. (1980), *Logica, verità e paradosso*, Feltrinelli Bocca, Milano.
- Visalberghi, A. (1951), 'La storia della filosofia nel pensiero di John Dewey', in *Rivista critica di storia della filosofia*, (VI), 373-97.
- Visalberghi, A. (1966), *Esperienza e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Visalberghi, A. (1972), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- Visalberghi, A. (1991), *John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze.
- Warnock, M., ed. (1970), *Utilitarianism*, Fontana Library, London.
- Watkins, J.W. (1981), *Libertà e decisione*, Armando, Roma.
- Wertheimer, M. (1945), *Productive Thinking*, Harper, New York.
- West, C., ed. (1997), *La filosofia americana. Una genealogia del pragmatismo*, trad. it. a cura Di Francesca R. Recchia Luciani, Editori Riuniti, Roma.
- White, M. (1956), *La rivolta contro il formalismo*, il Mulino, Bologna.
- Wilson, J. (1963), *Thinking with Concepts*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wilson, J. (1979), *Fantasy and Common Sense in Education*, Martin Robertson, Oxford.
- Wilson, J. (1979), *Preface to the Philosophy of Education*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Wright, N. (1977), *Progress in Education*, Croom Helm, London.
- Xodo, C. (1988), *La ragione e l'imprevisto. Prolegomeni a una pedagogia come scienza pratica*, La Scuola, Brescia.
- Ziman, J. (1991), *Reliable Knowledge*, Canto, Cambridge.

Nella stessa collana

1. L. BINANTI (a cura di), *Alfabeti e linguaggi della formazione*, 2009.
2. L. BINANTI, D. RIA (a cura di), *La ricerca educativa e formativa in Italia oggi*, 2010.
3. D. RIA, *Conoscere è imparare*. Note per un approccio “affidabilista” in pedagogia, 2011.
4. V. DE VITIS, *L’educazione ambientale tra biodiversità e intercultura*, 2012.
5. A.O. SICULELLA, G. LEGA, *Progetto educativo: percorso di vita*. Il piano individualizzato per un percorso esistenziale, 2012.
6. L. BINANTI, *Scuole a rischio: una possibile risorsa*, 2012.

Stampato presso
per i tipi dell'Editoriale Anicia srl