

Studium Generale

Collana di periodici per la didattica universitaria e postuniversitaria

a cura di

Giorgio Cian e Diega Orlando

STUDIUM EDUCATIONIS

rivista per la formazione nelle professioni educative

G. Bandini, N. Barbieri, L. Bellatalla, C. Bovo, C. Callegari, F. Cambi,
E. Catarsi, R. Certini, M. Chiaranda, G. Chiosso, R.S. Di Pol, M.A. Galanti,
G. Genovesi, A. Giallongo, A. Mariani, G. Merlo, C. Pancera, G. Zago

STORIA DELLA PEDAGOGIA STORIA DELL'EDUCAZIONE

coordinamento di
Franco Cambi, Mirella Chiaranda

2001

2

CEDAM

Stodium Generale

Collana di periodici per la didattica universitaria e postuniversitaria

a cura di

Giorgio Cian e Diega Orlando

STUDIUM EDUCATIONIS

rivista per la formazione nelle professioni educative

STUDIUM EDUCATIONIS

COMITATO DI DIREZIONE

DARIO ANTISERI
FRANCO CAMBI
MARIAGRAZIA CONTINI
LUCIANO CORRADINI
CLAUDIO DESINAN
RENATO DI NUBILA
FRANCO FRABONI
ELISA FRAUENFELDER
LUCIANO GALLIANI
MARIO GENNARI
ERMINIO GIUS
ALBERTO GRANESE
COSIMO LANEVE
SIRA SERENELLA MACCHIETTI

MARIO MANNO
SUSANNA MANTOVANI
ROBERTO MARAGLIANO
UMBERTO MARGIOTTA
GIULIANO MINICHIELLO
PAOLO OREFICE
DIEGA ORLANDO CIAN
MICHELE PELLEREY
LUISA SANTELLI BECCEGATO
SILVIO SCANAGATTA
LUIGI SECCO
LETTERIO SMERIGLIO
CARLA XODO
GIUSEPPE ZANNIELLO

direttore responsabile
Diega Orlando Cian

redattore capo
Paola Milani



CEDAM

CASA EDITRICE DOTT. ANTONIO MILANI
2001

PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA

© Copyright 2001 by Cedam - Padova

A norma della legge sul diritto d'autore e del codice civile è vietata la riproduzione di questo libro o di parte di esso con qualsiasi mezzo, elettronico, meccanico, per mezzo di fotocopie, microfilms, registrazioni o altro.

La Casa Editrice CEDAM S.p.A.
opera con un Sistema Qualità conforme alle norme
UNI EN ISO 9001 certificato da CISQ CERT con numero 1.354



Stampato in Italia - Printed in Italy
Bertoncello Artigrafiche - Cittadella (PD)

INDICE

LA MONOGRAFIA

STORIA DELLA PEDAGOGIA/STORIA DELL'EDUCAZIONE

<i>Premessa</i>	247
<u>Sguardi d'insieme</u>	
F. CAMBI, <i>Tra storia della pedagogia e storia dell'educazione: i mutamenti della ricerca storico-educativa oggi</i>	248
M. CHIARANDA, <i>Alcune riflessioni per una storia della pedagogia</i>	255
<u>Nella storia della pedagogia</u>	
G. CHIOSSO, <i>Storia della pedagogia e storia dell'educazione. Alcuni itinerari di ricerca</i>	259
N. BARBIERI, <i>La « svolta linguistica » nella filosofia dell'educazione di lingua inglese. Problemi di metodo e merito per una ricostruzione storica dell'analisi del discorso pedagogico</i>	268
R. S. DI POL, <i>L'insegnamento della pedagogia dalle Scuole di Metodo all'Istituto Magistrale</i>	290
G. MERLO, <i>La scoperta dell'educabilità dell'infanzia tra '700 e '800 nel mondo intellettuale veneto</i>	305
G. ZAGO, <i>La formazione storico-pedagogica dell'educatore, tra passato e presente</i>	324

Indice del secondo fascicolo

Nella storia dell'educazione (e della scuola)

C. PANCERA, <i>Il legame lavoro/educazione</i>	341
A. GIALLONGO, <i>L'immaginario: una frontiera in movimento</i>	351
A. MARIANI, <i>Il corpo 'disciplinato' nell'educazione moderna</i>	364
M.A. GALANTI, <i>Disabilità e integrazione nel '900: considerazioni sui percorsi della ricerca</i>	375
C. BOVO, <i>Situazione scolastica italiana e realtà dell'offerta istituzionale femminile nell'età giolittiana</i>	388
C. CALLEGARI, <i>Fascismo, educazione e scuola: appunti e riflessioni</i>	401

Questioni di metodo

L. BELLATALLA, <i>Sotto l'ombra delle « Annales »?</i>	417
E. CATARSI, <i>Fonti orali e storia dell'educazione</i>	424
G. GENOVESI, <i>Interdisciplinarietà e ricerca storico-educativa</i>	433
R. CERTINI, <i>Il metodo autobiografico e la storia dell'educazione</i>	440
G. BANDINI, <i>Internet: quali risorse per la storia dell'educazione?</i>	450

*

STUDI E RICERCHE

M. PELLEREY, <i>Origine e sviluppo degli approcci « per competenze » nella formazione professionale</i>	461
---	-----

PERCORSI DELLA FORMAZIONE

scuola

I. TESTONI, C. ALQUATI, <i>Stile di leadership e prospettiva socio-culturale. Introduzione a un percorso della formazione per dirigenti</i>	485
---	-----

territorio

P. MILANI, D. ORLANDO, <i>Nidi e scuole dell'infanzia come luoghi di formazione dei genitori</i>	501
--	-----

Indice del secondo fascicolo

E. RICCIARDI, <i>Esperienza di laboratorio di didattica on line, punto com, punto it</i>	518	
 <i>LESSICO PEDAGOGICO</i>		
R. BRENDOLAN, <i>Salute</i>	522	
 <i>TEMI E PROVE DI CONCORSO</i>		
M.L. IAVARONE, <i>Tema per dottorato di ricerca</i>	525	
 <i>SCHEDE BIBLIOGRAFICHE</i>		530
 <i>NOTIZIARIO</i>		
<i>Convegni e incontri di studio</i>	537	
<i>Informazioni e indagini</i>	540	
 <i>L'OPINIONE</i>		542

**STORIA
DELLA PEDAGOGIA/
STORIA
DELL'EDUCAZIONE**

PREMESSA

Due parole di chiarimento. Il dossier monografico di « Studium educationis » che qui si presenta si offre soprattutto come uno « strumento di lavoro »: come un *incipit* per riaggregare – oggi – il complesso ambito della Storia della pedagogia/Storia dell'educazione secondo un processo di articolazione/differenziazione come pure di intersezione tra i vari settori e, insieme, di forte consapevolezza metodologico-epistemica. Nessuna pretesa di sistematicità o di esaustione, ovviamente: impensabile in un'ottica di presentazione d'insieme. Il *dossier* procede, invece, per « assaggi », collocati nei tre ambiti tematici (pedagogia, educazione, metodologia), ma tutti convergenti a sottolineare il *nuovo statuto* della disciplina in questione e a richiamare a ulteriori indagini di me-

todo e di temi. Ciò che qui si vuole offrire è il segnale di un processo di svolta in corso (e non da oggi) che vede la classica Storia della pedagogia arricchirsi, articolarsi, sofisticarsi, ma così – anche – collocarsi sempre più come un crocevia assai significativo (e centrale) di tutta la ricerca storica e della stessa elaborazione pedagogica. Il tipico del precedente dossier procedere « a macchie di leopardo » risulta funzionale proprio a questa varietà e centralità, poiché sollecita a rileggere la disciplina storico-pedagogica in molte forme e su molte frontiere. Delle quali – qui, ripetiamo – si delineano alcuni percorsi: solo alcuni sì, ma comunque pregnanti e decisivi.

I CURATORI

LA « SVOLTA LINGUISTICA » NELLA FILOSOFIA
DELLE EDUCAZIONE DI LINGUA INGLESE.
PROBLEMI DI METODO E DI MERITO PER UNA RICOSTRUZIONE
STORICA DELL'ANALISI DEL DISCORSO PEDAGOGICO

di NICOLA BARBIERI

I. INTRODUZIONE: PERCHÉ UNA STORIA
DELL'ANALISI DEL DISCORSO PEDAGOGI-
CO ALL'INTERNO DELLA FILOSOFIA DEI-
L'EDUCAZIONE DI LINGUA INGLESE

È quasi un luogo comune sottolineare la rivoluzione filosofica avvenuta negli anni Quaranta e Cinquanta nel mondo di lingua inglese. Un nutrito gruppo di filosofi (tra cui George E. Moore, Ludwig Wittgenstein, Gilbert Ryle, Peter F. Strawson) era largamente insoddisfatto dei metodi tradizionali della ricerca filosofica, perchè essi non erano altro che spiegazioni molto generali di problemi senza possibili soluzioni (per esempio il senso della vita, il ruolo dell'uomo nel mondo, l'essenza del bene, ed altri affini). Questi filosofi cominciarono ad accentuare l'importanza di un uso corretto del linguaggio, asserendo che il linguaggio della filosofia tradizionale era troppo oscuro, pieno di ambiguità, e facilmente frainteso.

Invece di essere la pietra angolare della comunicazione filosofica, era uno strumento utilizzato in modo scorretto. In conseguenza, essi suggerirono prima di tutto analisi più dettagliate circa il linguaggio in cui i problemi filosofici erano esposti, e in un secondo momento anche circa il linguaggio ordinario, dal quale il linguaggio filosofico era derivato. Il nuovo approccio alla filosofia fu per questo motivo chiamato filosofia del linguaggio ordinario o anche, con termine più generale, filosofia analitica. A poco a poco, questa divenne la principale corrente filosofica del mondo di lingua inglese, e cominciò a influenzare anche altri campi delle discipline umanistiche e delle scienze sociali. Uno di questi fu la pedagogia.

Negli anni Cinquanta alcuni filosofi dell'educazione (tra cui B. Othanel Smith, Charles D. Hardie, Israel Scheffler, Daniel J. O'Connor) cominciarono a manifestare una profonda insoddisfa-

La « svolta linguistica » nella filosofia dell'educazione in lingua inglese (di N. Barbieri)

zione nei confronti del corrente modo di fare filosofia attorno a tematiche pedagogiche, perché il linguaggio della tradizionale filosofia dell'educazione era troppo confuso. Così essi cominciarono ad utilizzare gli strumenti linguistici provenienti dalla filosofia analitica con lo scopo di chiarificare il linguaggio e i concetti del campo pedagogico. Negli anni Sessanta, la filosofia analitica dell'educazione rappresentò certamente la più potente filosofia dell'educazione praticata nei dipartimenti

di pedagogia delle università britanniche e statunitensi, divenendo ben presto una « moda » filosofica, con tutti i vantaggi e gli svantaggi del caso. Questa egemonia rimase ancora molto forte negli anni Settanta e Ottanta, anche quando l'approccio analitico cominciò ad essere criticato e messo in difficoltà da altri approcci filosofici che, mettendo in luce l'involuzione metodologica dell'analisi, pretendevano di sostituirla sia riproponendo, ovviamente in chiave più sofisticata, i grandi temi (non risolti) della filosofia « normativa » (come ad esempio il problema dei fini dell'educazione e di chi questi fini è chiamato a stabilire), sia proponendo nuovi approcci attenti anch'essi alla dimensione linguistica (come l'ermeneutica), ma più completi rispetto alla parcellizzazione concettuale operata dall'analisi.

¹ In ordine cronologico: C. METELLI DI LALLO, *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova 1966; R. S. PETERS, *The Philosophy of Education*, in J. W. TIBBLE (ed.), *The Study of Education*, Routledge & Kegan Paul, London 1966, pp. 59-89; J. F. SOLTIS, *Analysis and Anomalies in Philosophy of Education*, in R. D. HESLEP (ed.), *Philosophy of Education 1971. Proceedings of the Twenty-seventh Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, The Society Press, Edwardsville-Illinois 1971, pp. 28-46; R. S. PETERS (ed.), *The Philosophy of Education*, Oxford University Press, London 1973; R. PRATTE, *Analytic Philosophy of Education: A Historical Perspective*, in *Teachers College Records*, vol. 81, n. 2 (Winter 1979), pp. 145-165, ripubblicato in J. F. SOLTIS (ed.), *Philosophy and Education, Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, The National Society for the Study of Education, Chicago-Illinois 1981, pp. 17-37; R. F. DEARDEN, *Philosophy of Education 1952-1982*, in *British Journal of Educational Studies*, vol. 30, n. 1 (February 1982), pp. 57-71; R. S. PETERS, *Philosophy of Education*, in P. H. HIRST (ed.), *Educational Theory and its Foundation Disciplines*, Routledge & Kegan Paul, London-Boston 1983, pp. 30-61; K. E. MALONEY, *Philosophy of Education: Definition of the Field, 1942-1982*, Qualifying Paper, Harvard University 1983 (non pubblicato); e infine J. S. KAMINSKY, *A New History of Educational Philosophy*, Greenwood Press, Westport-Connecticut 1993.

Data l'importanza della filosofia analitica dell'educazione, può sembrare strano che i resoconti storici di questo movimento siano piuttosto scarsi dal punto di vista quantitativo, e alcuni di essi molto discutibili dal punto di vista metodologico e contenutistico. Solo nove studi, di cui tre dello stesso autore, Richard S. Peters, hanno trattato la questione in modo convincente¹.

Tutti questi studi presentano però alcuni limiti sia nelle fonti, sia nei paradigmi esplicativi, sia infine nei risultati complessivi. In particolare, si possono mettere in evidenza due aspetti. Per prima cosa risulta particolarmente singolare che una tradizione filosofico-pedagogica di lingua inglese, sviluppatasi in modo autonomo nelle due aree princi-

pali, la britannica e la statunitense, ma con intrecci frequenti e ben documentati dal punto di vista testuale, sia stata sempre trattata in modo localistico e parziale, evidenziando sempre e solo la storia locale e riducendo la storia dell'altra area a episodio o curiosità. In secondo luogo, è particolarmente lacunoso il problema delle origini di questa tradizione di ricerca, problema che molti autori liquidano in modo piuttosto semplicistico, facendo riferimento ad una serie limitata di testi². Si impone quindi, per approfondire la prospettiva storica, la necessità di ampliare la quantità dei testi da considerare, confrontandoli tra loro e cercando di enucleare l'intreccio, non sempre esplicito, dei loro temi comuni: ma questo compito è troppo impegnativo per un articolo di rivista, e sarà affidato ad altre occasioni³.

Per lo scopo del presente contributo, risulta invece significativo mostrare come sia possibile ricostruire il clima culturale degli anni attorno alla metà del Novecento, cioè del periodo in cui la filosofia analitica dell'educazione nacque e si sviluppò, cercando di puntualizzare tre aspetti:

- a. quali erano le tradizioni di ricerca in filosofia dell'educazione nel mondo britannico;
- b. quali erano le tradizioni di ricerca in filosofia dell'educazione nel mondo statunitense;
- c. quali furono i filosofi che ispirarono la nascita di un punto di vista analitico in filosofia dell'educazione.

Per il primo aspetto, essendo la filosofia dell'educazione britannica piuttosto

omogenea, si è fatto riferimento principalmente alle ricostruzioni di Richard S. Peters, notando come queste siano al tempo stesso sia un elemento per ricostruire la filosofia dell'educazione britannica prima degli anni Cinquanta, sia un elemento per operare una ricognizione nell'immaginario filosofico di chi si incaricò della missione di far transitare la filosofia dell'educazione dalla «normatività» alla «analisi».

Per il secondo, data la maggiore varietà del panorama statunitense, si è proceduto invece ad un esame di diversi materiali. Alcuni di questi sono stati pubblicati nel periodo in questione, come il 41° *Yearbook of the National Society for the Study of Education* (NSSE), e sono intesi come espressione di autorevoli istituzioni pedagogiche e di comunità di discorso altamente influenti nella perimetrazione dei campi di ricerca e nella delimitazione concettuale dei termini dei problemi. Altri, come i testi «ricostruzionistici» di Theodore Brameld, sono già degli anni Cinquanta e rappresentano un significativo contraltare con il nuovo modo di filosofare che sta già diffondendosi. Altri infine, come l'articolo di Joe R. Burnett, sono ricostruzioni *a posteriori*, già rappresen-

² Valga per tutti l'esempio di R. F. DEARDEN, *Philosophy of Education 1952-1982*, cit., p. 57, che riferisce solo i testi della tradizione britannica e non di quella statunitense.

³ N. BARBIERI, *La filosofia analitica dell'educazione e l'analisi del discorso pedagogico. Storia di una tradizione di ricerca e delle sue influenze sulla pedagogia italiana*, CLEUP, Padova 2001.

tativi di un clima analitico che ripensa il passato e con questo si confronta criticamente.

Per il terzo aspetto, infine, si sono presi in considerazione sia gli autori esplicitamente citati dai primi filosofi analitici dell'educazione (come nel caso di George E. Moore, Ludwig Wittgenstein, Charles D. Broad), sia coloro che, ad una attenta analisi, risultano essere in ogni caso gli antecedenti delle due direzioni prese dalla filosofia analitica dell'educazione, quella « formale » di ascendenza neopositivistica (Gylbert Ryle) e quella « informale » derivata dalla *ordinary language philosophy* (John L. Austin, Arthur Pap, Peter F. Strawson).

La ricostruzione offerta nei successivi paragrafi, pur essendo certamente suscettibile di ampliamento contenutistico e di raffinazione interpretativa, si pone in ogni caso come un primo tentativo di « mappare » il territorio teorico che ha costituito il retroscena storico della « rappresentazione » della filosofia analitica dell'educazione.

⁴ R. S. PETERS, *The Philosophy of Education*, in J. W. TIBBLE (ed.), *The Study of Education*, cit., pp. 59-89; R. S. PETERS (ed.), *The Philosophy of Education*, Oxford University Press, London 1973; R. F. DEARDEN, *Philosophy of Education 1952-1982*, cit., pp. 57-71; R. S. PETERS, *Philosophy of Education*, in P. H. HIRST (ed.), *Educational Theory and its Foundation Disciplines*, cit., pp. 30-61.

⁵ R. S. PETERS, *The Philosophy of Education*, in J. W. TIBBLE (ed.), *The Study of Education*, cit., pp. 62-69.

⁶ R. S. PETERS, *Philosophy of Education*, in P. H. HIRST (ed.), *Educational Theory and its Foundation Disciplines*, cit.

2. FILOSOFIE DELL'EDUCAZIONE E PEDAGOGIE: LE TRADIZIONI DI RICERCA DOMINANTI NEL MONDO ACCADEMICO BRITANNICO

Fino agli anni Cinquanta il mondo pedagogico britannico, secondo quanto ricostruito da diversi autori⁴, conobbe sostanzialmente tre grandi approcci alla filosofia dell'educazione.

Una prima classificazione di questi approcci, proposta da Richard S. Peters⁵ presentava, nell'ordine:

- a. i principi dell'educazione, secondo cui il compito principale della filosofia dell'educazione sarebbe elaborare precetti direttivi di alto livello per la pratica educativa;
- b. la storia delle idee educative e pedagogiche, cioè l'esame delle idee che i filosofi hanno avuto dell'educazione;
- c. le implicazioni della filosofia per l'educazione, cioè il modo in cui i tradizionali problemi della filosofia erano messi in relazione con il campo della pedagogia per ricavarne implicazioni educative.

Una seconda classificazione, più precisa e dettagliata, era presentata da Peters molti anni più tardi⁶, e anche questa triplicità di approcci, mettendola in relazione con precisi atteggiamenti del mondo accademico anglosassone:

- a. Le « grandi scuole di pensiero »: secondo questo approccio, mutuato dai Colleges of Education statunitensi, il mondo della filosofia dell'educazione era suddiviso ordinatamente in grandi orientamenti contrastanti, identificati dalle concettualizzazioni della storiografia filosofica nei cosid-

detti «ismi», in questo caso di solito ricondotti a realismo, idealismo e pragmatismo. Questi macro-orientamenti teorici erano costruiti mediante l'analisi delle risposte filosofiche date ai vari problemi metafisici, logici, epistemologici, etici, estetici. In un secondo momento, si prendevano in esame le implicazioni filosofiche di questi orientamenti per la pratica educativa e non, si badi bene, per la pedagogia in quanto teoria dell'educazione. Secondo Peters, il punto debole di questo approccio consisteva appunto nell'assoluta incapacità di trovare un terreno comune per stabilire il grado di queste presunte «implicazioni filosofiche» per l'educazione: «un'eccezione a questo fu rappresentata dai seguaci di Dewey e Kilpatrick, il cui approccio coesivo e pragmatico era ancora molto influente. Dewey... si avvicinò alla filosofia dell'educazione in maniera corretta, attraverso i problemi dell'educazione»⁷. In ogni caso, la filosofia dell'educazione era ridotta a sterile contrapposizione di generalizzazioni filosofiche, come nel caso del realismo e dell'idealismo, o a difesa delle origini filosofiche del movimento da parte degli epigoni, come nel caso del pragmatismo.

- b. I «grandi testi» e i «grandi autori»: fare filosofia dell'educazione consisteva nello studio dei classici della tradizione pedagogica. Come ricorda Peters, «molti dipartimenti di pedagogia conducevano gli studenti in una visita guidata attraverso una galleria di filosofi da Platone a Dewey e

cercavano poi eroicamente di collegare i loro pensieri ai correnti problemi educativi. I corsi erano solitamente tenuti da storici di professione e ben pochi dei pensatori studiati erano veramente studiati per il contenuto filosofico del loro pensiero»⁸. Secondo Peters, gli svantaggi di questo approccio erano prima di tutto la scarsa filosoficità dei corsi di filosofia dell'educazione, e in secondo luogo il fatto che «le idee dei grandi pedagogisti erano troppo spesso estratte dai loro scritti senza dare agli studenti la formazione minimale richiesta per acquisire la forma di pensiero necessaria per un assemblamento coerente di tutte quelle idee filosofiche»⁹.

- c. I «principi dell'educazione»: un grande filosofo, accademicamente «puro», cioè non filosofo di «qualcosa» (in altri termini non un «filosofo dell'educazione»), discuteva «sia dei pensieri dei grandi pedagogisti come Comenio, Rousseau e Froebel, sia dei principi generali dell'educazione, come è il caso di Sir Percy Nunn nel testo *Educazione: i suoi dati e i suoi primi principi* o di Alfred North Whitehead nel testo *I fini dell'educazione*»¹⁰. Secondo Peters, questo tipo di approccio «al meglio delle sue possibilità consisteva in una professione di buon senso mediante aforismi sull'e-

⁷ *Ibidem*, pp. 30-31.

⁸ *Ibidem*, p. 31.

⁹ *Ibidem*, p. 31.

¹⁰ R. S. PETERS, *The Philosophy of Education*, cit., p. 1.

ducazione», e riduceva tutti i problemi filosofici dell'educazione «agli aspetti etici e spirituali dell'educazione, in quanto non appartenenti al dominio di studio degli psicologi e degli storici»¹¹.

La ricostruzione petersiana mette dunque in luce la presenza di una certa insoddisfazione sia per i tradizionali metodi di insegnamento della materia, sia per i contenuti trasmessi, e la necessità di un rinnovamento in chiave «filosofica» della filosofia dell'educazione.

3. FILOSOFIE DELL'EDUCAZIONE E PEDAGOGIE: LE TRADIZIONI DI RICERCA DOMINANTI NELLA CULTURA STATUNITENSE

Anche nel mondo accademico statunitense, prima degli anni Cinquanta, si potevano ritrovare tre principali orientamenti in filosofia dell'educazione.

a. Del primo, molto simile all'approccio degli «ismi» di cui si è riferito nel paragrafo precedente, l'esempio più significativo era certamente il 41° *Yearbook of the National Society for the Study of Education* (NSSE), pubblicato del 1942, paradossalmente lo

stesso anno in cui Hardie pubblicava *Truth and Fallacy in Educational Theory*, uno dei testi-pionieri della filosofia analitica dell'educazione, come ha notato Harry S. Broudy¹². Il volume, intitolato *Philosophies of Education*, presentava i grandi orientamenti filosofici che avevano ispirato e continuavano ad ispirare la riflessione filosofica in pedagogia: il realismo, l'idealismo, il pragmatismo, il cattolicesimo. I problemi affrontati dai filosofi dell'educazione non erano ancora di tipo teorico, cioè squisitamente epistemologico-analitico, ma di tipo pratico, cioè principalmente etico-politico: si discuteva della filosofia dell'ultimo Dewey e del suo rapporto con il movimento dell'educazione progressiva, della possibile validità dei modelli tradizionali di istruzione scolastica e delle istanze critiche del progressivismo, delle motivazioni filosofiche che potessero legittimare l'istruzione scolastica. Le parole-chiave della filosofia dell'educazione statunitense in questo periodo erano realtà, conoscenza, natura umana, valori educativi, scuola e società: grandi problemi a cui le grandi filosofie avevano dato risposte molto diverse, e che la filosofia dell'educazione trattava con il metodo della comparazione. Questo schema classificatorio, per grandi problemi e per «ismi», si sarebbe ritrovato tale e quale anche in testi dei primi anni Sessanta, e dunque apparsi molto più tardi dello *Yearbook* in questione, come quelli di Hobert W. Burns e Charles T. Brauner o di George F.

¹¹ R. S. PETERS, *Philosophy of Education*, in P. H. HIRST (ed.), *Educational Theory and its Foundation Disciplines*, cit., pp. 31-32.

¹² H. S. BROUDY, in J. F. SOLTIS (ed.), *Philosophy of Education Since Mid-Century*, numero monografico della rivista "Teachers College Record", vol. 81, n. 2 (Winter 1979); ripubblicato come volume autonomo con lo stesso titolo a New York, Teacher College Press, 1981, pp. 2-16.

Kneller¹³, e nel caso di Kneller ha avuto una lunga persistenza storica in certe aree del mondo accademico statunitense. Il suo corso propedeutico *Introduction to Philosophy of Education*, tenuto per molti anni presso la Graduate School of Education dell'Università di California a Los Angeles (UCLA)¹⁴, ha presentato fino alla metà degli anni Novanta la stessa classificazione come definizione di base del campo della filosofia dell'educazione e come criterio di selezione di problemi rilevanti per la filosofia dell'educazione¹⁵. In questa prospettiva generalistica, dunque, un'analisi del discorso pedagogico non poteva trovare uno spazio adeguato, visto che il discorso rimaneva del tutto interno al campo filosofico e alle sue categorie già predeterminate.

b. Il secondo orientamento consisteva in una ri-classificazione delle tematiche e della struttura disciplinare della filosofia dell'educazione tradizionale, tipica degli anni Cinquanta, e veniva proposta da Theodore Brameld¹⁶ mediante lo schema essenzialismo-perennialismo-progressivismo-ricostruzionismo: si trattava di «ismi» non immediatamente coincidenti con gli «ismi» tradizionalmente più utilizzati nelle concettualizzazioni storiografiche, anche se una corrispondenza con le categorie più tradizionali era facilmente identificabile. Nella categoria dell'essenzi-
alismo finivano infatti accomunati realisti e idealisti, in quanto essi postulavano la reale esistenza di essenze sottostanti la realtà empirica, mentre

il perennialismo veniva a comprendere più che altro le versioni religiose (cattoliche e protestanti) dell'essenzi-
alismo. Con il concetto di progressivismo, Brameld intendeva trattare la versione pedagogica del pragmatismo, mentre il ricostruzionismo rappresentava la sua personale prospettiva. In ogni caso, quello che emergeva come compito della filosofia dell'educazione era la classificazione di possibili orientamenti filosofici, facendo uso di categorie interpretative tanto vaste quanto, per certi versi, anche fin troppo semplificate, e la enucleazione delle loro possibili implicazioni per la pedagogia, e in particolare per la pedagogia scolastica. Una vera e propria analisi di formazioni discorsive nate in ambiente pedagogico (meta-educativo) era dunque impossibile da attuare: era invece comune la pratica della ri-costru-

¹³ H. W. BURNS, C. T. BRAUNER (eds.), *Philosophy of Education. Essays and Commentaries*, Ronald Press Co., New York 1962; G. F. KNELLER, *Formal Philosophies of Education*, in G. F. KNELLER (ed.), *Foundations of Education*, John Wiley, New York 1963, pp. 74-91.

¹⁴ Chi scrive ha avuto la fortuna e l'onore di frequentare questo corso nel trimestre autunnale dell'anno accademico 1992/93.

¹⁵ G. F. KNELLER, materiali ciclostilati distribuiti durante il corso *Introduction to Philosophy of Education*, Graduate School of Education, University of California at Los Angeles (UCLA), Fall Quarter 1992.

¹⁶ T. BRAMELD, *Patterns of Educational Philosophy. A Democratic Interpretation*, Yonkers-on-Hudson, World Book Co., New York 1950; T. BRAMELD, *Philosophies of Education in Cultural Perspectives*, The Dryden Press, New York 1955.

La « svolta linguistica » nella filosofia dell'educazione in lingua inglese (di N. Barbieri)

zione del linguaggio filosofico dell'educazione a partire da discorsi filosofici « dati », pratica che finirà per produrre un lessico pedagogico condiviso e che Brameld riproporrà sostanzialmente immutata a distanza di una ventina d'anni¹⁷.

- c. Il terzo orientamento, vero e proprio punto chiave della vita filosofico-pedagogica statunitense, era rappresentato dal dibattito sulle concezioni filosofiche e pedagogiche di John Dewey e dei suoi seguaci, riuniti sotto l'etichetta « pragmatismo », e sugli effetti teorico-pratici, presunti o reali, del magistero deweyano sul sistema scolastico statunitense, dibattito ricostruito con efficace sintesi molti anni più tardi da Joe R. Burnett¹⁸. Questo dibattito si imperniò subito su questioni di organizzazione didattica e di

ripartizioni disciplinari, così come queste erano state poste e discusse dal movimento dell'educazione progressiva.

Proprio dal dibattito sul pragmatismo si possono prendere le mosse per una riflessione sulle direzioni della filosofia dell'educazione statunitense. Si deve dire infatti che coloro che criticheranno Dewey negli anni Cinquanta evitarono di prendere in esame proprio le sue ultime imprese filosofiche, nelle quali è ravvisabile una sorta di « svolta linguistica ». L'ultimo Dewey, infatti, a partire da *Logica, teoria dell'indagine*¹⁹, aveva cominciato ad occuparsi sempre di più di questioni epistemologiche, riconducibili in larga parte anche all'analisi del discorso pedagogico. Già nel testo sopra citato infatti Dewey poneva l'accento sulla logica del discorso scientifico, ed in particolare sulle sue componenti sia proposizionali sia terminologiche²⁰.

Il luogo testuale in cui però Dewey si cimentava in una impresa specificatamente analitica del linguaggio scientifico (e per certi versi anche filosofico e pedagogico) era il suo ultimo testo, *Knowing and the Known*²¹, scritto in collaborazione con il filosofo ed epistemologo Arthur F. Bentley. Il testo era una raccolta di saggi sul linguaggio filosofico e scientifico, opportunamente amalgamati da un saggio introduttivo e organizzati secondo un preciso principio d'ordine: in esso si trovavano tematiche che sarebbero ritornate molto più tardi, nella filosofia analitica dell'educazione statunitense degli anni Cinquanta e soprattutto dei primi anni Sessanta. È singolare che questo testo non sia mai sta-

¹⁷ T. BRAMELD, *Patterns of Educational Philosophy. Divergence and Convergence in Culturological Perspective*, Holt-Rinehart & Winston, New York 1971.

¹⁸ J. R. BURNETT, *Whatever Happened to John Dewey?*, in J. F. SOLTIS (ed.), *Philosophy and Education, Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, cit., pp. 64-82.

¹⁹ J. DEWEY, *Logic, the Theory of Inquiry*, Henry Holt & Co, New York 1938; traduzione italiana a cura di A. VISALBERGHI, *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1949 (1), 1973 (3 - con un nuovo saggio introduttivo).

²⁰ J. DEWEY, *Logic, the Theory of Inquiry*, cit., pp. 355-464.

²¹ J. DEWEY, A. F. BENTLEY, *Knowing and the Known*, The Beacon Press, Boston-Massachusetts 1949; ora ristampato in J. A. BOYDSTON (ed.), *John Dewey. The Later Works, 1925-1952*, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville-Illinois 1991, vol. 16 (1946-1952), pp. 1-294.

to tenuto in gran conto dai filosofi dell'educazione successivi: in una descrizione storica di tipo positivistico, questo testo sarebbe considerato un precursore. Se si vede per esempio uno dei più diretti attacchi critici a Dewey da parte di un filosofo analitico come Israel Scheffler²², non si trova alcun riferimento all'ultimo Dewey filosofo del linguaggio ed epistemologo, proprio mentre le principali obiezioni al lavoro del filosofo recentemente scomparso erano proprio la poca chiarezza terminologica e l'eccessiva ridondanza semantica.

Il testo, composto da un'introduzione dal significativo titolo *Alla ricerca di una terminologia rigorosa* e da una serie di capitoli tutti focalizzati sull'analisi del linguaggio filosofico e scientifico²³, presentava il seguente andamento strutturale:

- identificazione del problema del linguaggio scientifico,
- presentazione di un concetto chiave su cui lavorare per intravedere una soluzione,
- proposta per un futuro lavoro filosofico.

Il problema identificato come principale era la mancanza di rigore nella logica, sia di ascendenza neopositivistica sia analitica e filosofico-linguistica. Questo era chiaramente espresso nel capitolo I, scritto da Bentley, che presentava la sua insofferenza nei confronti delle soluzioni logiche di un Rudolf Carnap sia di un Charles Morris, tanto per citare due esempi antipodici: il suo lavoro era ancora venato peraltro di pregiudizi neopositivistici, frutto del clima filosofico di quel periodo. Il concetto per superare le difficoltà di attri-

buzione logica di un nome a un concetto, di congiungimento tra un nominato e un conosciuto, era quello di «transazione». La proposta a cui si perveniva era un elenco di concetti, filosoficamente trattati e depurati da una prima serie di ambiguità, da utilizzare nel campo della teoria della conoscenza, per arrivare alla fondazione del discorso scientifico, e conseguentemente anche del discorso pedagogico o filosofico sull'educazione come parte di esso.

Il lavoro eminentemente «analitico» dell'ultimo Dewey e di Bentley non venne mai pienamente riconosciuto dalla filosofia dell'educazione di lingua inglese, che per tutti gli anni Quaranta e Cinquanta continuò ad associare la filosofia deweyana all'educazione progressiva. Fu invece la filosofia del linguaggio analitica e post-wittgensteiniana ad avere una influenza sempre maggiore sulla filosofia dell'educazione. Nel prossimo paragrafo si prenderà perciò in esame, per sommi capi, il modo in cui la filosofia analitica ha contribuito nel modificare i compiti e le tecniche di indagine della filosofia dell'educazione nel mondo anglosassone.

4. LA FILOSOFIA ANALITICA E LA SUA RILEVANZA PER LA FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE

Nel panorama filosofico e pedagogico

²² I. SCHEFFLER, *Educational Liberalism and Dewey's Philosophy*, in *Harvard Educational Review*, vol. XXVI, n. 2 (Spring 1956), pp. 190-198.

²³ In particolare i capitoli I, II, III, VII, VIII, IX, XI e XII.

La « svolta linguistica » nella filosofia dell'educazione in lingua inglese (di N. Barbieri)

co precedentemente delineato, dagli anni Quaranta iniziò a ritagliarsi uno spazio sempre più ampio la filosofia analitica, o filosofia del linguaggio comune, o filosofia oxoniense. È necessario delineare quali elementi teorici della filosofia analitica andarono a far parte del repertorio classico della filosofia analitica dell'educazione. Le più recenti ricostruzioni di questa osmosi concettuale, per esempio quella di Duccio Demetrio²⁴, non sempre distinguono in modo evidente tra neopositivismo e filosofia analitica, ed in effetti non è facile tracciare nette linee di demarcazione.

A proposito del neopositivismo si possono però fare due osservazioni. La prima è che questa tradizione di ricerca non si era infatti quasi mai occupata direttamente di pedagogia: stabilendo peraltro i canoni della scientificità in generale, era automatico ritenere fissati anche i requisiti della scientificità in pedagogia e in filosofia dell'educazione. Questo atteggiamento è assai evidente per esempio in un testo di Herbert

Feigl²⁵ della metà degli anni Cinquanta, dal quale si evince che il filosofo neopositivista guarda al discorso pedagogico come un discorso da normalizzare linguisticamente e concettualmente.

La seconda osservazione è che la sempre più marcata accentuazione dell'aspetto formale del linguaggio non facilitava certamente la comunicazione tra filosofi neopositivisti e mondo pedagogico, come notato da George F. Kneller²⁶ alla metà degli anni Sessanta: nel tentativo di depurare il linguaggio scientifico dalle incrostazioni di ambiguità e vaghezza ereditate dal linguaggio comune, al fine di renderlo inattaccabile dal punto di vista logico, il neopositivismo era portato ad accentuare l'importanza della logica simbolica, il cui impiego non era certo di immediata utilità né nella pratica educativa né nella teoria pedagogica.

La filosofia analitica, derivata dal secondo Wittgenstein e dalla scuola di Oxford, poneva invece la sua attenzione al linguaggio in generale, e quindi anche e specialmente al linguaggio comune, visto come la matrice originaria e generatrice per selezione di linguaggi più specialistici e tecnici, come quello pedagogico. Impresa scientifica e lavoro filosofico venivano dunque tenuti ben distinti, e si poteva notare una buona dose di sfiducia nei confronti della possibilità di costruire una lingua scientifica ideale altamente simbolizzata, come ricordato da Ferruccio Rossi Landi nella presentazione al pubblico italiano dell'opera fondamentale di Gilbert Ryle²⁷.

I contributi pedagogici di questa corrente filosofica, riconosciuti fin dai pri-

²⁴ D. DEMETRIO, *Filosofia analitica e filosofia della scienza*, in R. MASSA (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Bari 1990, pp. 254-272.

²⁵ H. FEIGL, *Aims of Education for Our Age of Science: Reflections of a Logical Empiricist*, in N. B. HENRY (ed.), *Modern Philosophies and Education. The Fifty-fourth Yearbook of The National Society for the Study of Education*, Part I, Chicago University Press, Chicago-Illinois 1955, pp. 304-341.

²⁶ G. F. KNELLER, *Logic and Language of Education*, John Wiley, New York 1966, pp. 152-154.

²⁷ F. ROSSI LANDI, *Del tipo di lavoro svolto da Gilbert Ryle*, in G. RYLE, *Lo spirito come comportamento (The Concept of Mind)*, Einaudi, Torino 1955 (1); Laterza, Bari 1982 (2), pp. XV-XVI.

mi anni Quaranta, anche se solo mediante rapidi accenni, come nel caso di Charles D. Hardie²⁸, anche successivamente rimasero poco considerati, come nel caso di Israel Scheffler, che proprio nei testi in cui, come vedremo, prende le mosse la filosofia analitica dell'educazione, manca di precise citazioni e di riferimenti specifici²⁹: solo dalla metà degli anni Sessanta si assiste ad un loro pieno riconoscimento, con George F. Kneller³⁰ e John B. Magee³¹.

Ricostruire storicamente la filosofia analitica, per stabilire quale influsso ebbe sulla pedagogia ed in particolare sulla filosofia analitica dell'educazione, vuol dire procedere per autori o per problemi. George F. Kneller ha seguito il primo metodo, trattando in un apposito capitolo del suo *Logic and Language of Education la informal analysis*, cioè la filosofia analitica, sintetizzando quelli che a suo avviso erano i tratti salienti dei filosofi analitici. Kneller però, a cui non mancava certo la capacità di riassumere in poche parole intere prospettive filosofiche, non collegava sufficientemente questo capitolo al successivo *Informal Analysis in Education*, e soprattutto non metteva in evidenza quali tecniche e quali metodi dei filosofi analitici puri erano stati poi effettivamente utilizzati, e quali spunti avevano contribuito a creare quel clima in cui la filosofia analitica dell'educazione si sarebbe sviluppata.

John B. Magee ha seguito il secondo metodo, apparentemente ignorando il lavoro di Kneller (che non è citato in bibliografia), ma colmando idealmente la lacuna accennata sopra. Magee ha

identificato sette tecniche analitiche che hanno avuto una positiva ricaduta sulla pedagogia: fare una mappa delle categorie del linguaggio, scoprire errori di attribuzione categoriale, usare abitualmente il « caso paradigmatico », « parafrasare e tradurre », riconoscere i linguaggi speciali e le loro caratteristiche, usare il metodo di Austin (collezione delle risorse linguistiche, chiarificazione dei problemi tramite una tecnica dialogica, conclusioni), ed infine usare l'argomento degli opposti in contrasto³². Purtroppo anche l'approccio seguito da Magee è piuttosto semplicistico, e non porta a identificare con precisione quali filosofi si occuparono di quali problemi e come.

È invece possibile circoscrivere un nucleo di autori, indicati nei primi testi di filosofia analitica dell'educazione, a cui ci si deve per forza rifare se si vuole ripercorrere la traccia di un percorso culturale, e di questi è altrettanto possibile indicare i temi e le suggestioni che ricorrono, più o meno esplicitamente, nella filosofia analitica dell'educazione.

²⁸ C. D. HARDIE, *Truth and Fallacy in Educational Theory*, University Press, Cambridge 1942, pp. VII e IX.

²⁹ I. SCHEFFLER, *Educational Liberalism and Dewey's Philosophy*, in *Harvard Educational Review*, vol. XXVI, n. 2 (Spring 1956); I. SCHEFFLER, *The Language of Education*, Charles C. Thomas Publisher, Springfield-Illinois 1960; traduzione italiana in S. DE GIACINTO (a cura di), *Il linguaggio della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1972.

³⁰ G. F. KNELLER, *Logic and Language of Education*, cit.

³¹ J. B. MAGEE, *Philosophical Analysis in Education*, Harper & Row, New York 1971.

³² *Ibidem*, pp. 22-24.

La « svolta linguistica » nella filosofia dell'educazione in lingua inglese (di N. Barbieri)

Tra questi autori ci sono certamente George E. Moore, Charlie D. Broad, Ludwig Wittgenstein³³, Gilbert Ryle³⁴, Arthur Pap³⁵, John L. Austin³⁶ e Paul F. Strawson³⁷.

Che cosa spingeva Hardie ad accomunare tre filosofi con itinerari teorici così diversi come Moore, Broad e Wittgenstein? Una rapida ricognizione di alcuni tratti salienti del loro modo di ragionare filosofico chiarirà il problema.

George E. Moore, iniziatore della pratica dell'analisi filosofica agli inizi del grande scontro tra filosofie metafisiche e neopositivismo, ebbe rilevanza per la nascita della filosofia analitica dell'educazione per tre motivi: la metodologia analitica da lui indicata³⁸, la confutazio-

ne filosofica del pragmatismo³⁹ e l'avvio della corrente della meta-etica analitica. Con il suo metodo analitico, Moore si proponeva di scomporre gli enunciati del discorso filosofico (e quindi anche del discorso pedagogico, in quanto discorso filosofico sull'educazione) nei loro concetti costitutivi, procedendo poi all'esame dei loro possibili significati in un serrato confronto di queste possibilità con il linguaggio comune, ritenuto, certo un po' ingenuamente se letto *a posteriori*, il banco di prova della concettualizzazione filosofica. Il cosiddetto « realismo del senso comune » sarà anche uno dei tratti della successiva filosofia analitica dell'educazione. Il pragmatismo, in particolare la versione di William James, era per l'appunto confutato sulla base di un esame del modo in cui il pragmatismo utilizzava i concetti nell'universo discorsivo. Il metodo di confutazione consiste nel ricostruire razionalmente, sotto forma di enunciati, gli assunti fondamentali del pragmatismo e nel dimostrare la loro inconsistenza logica. Hardie, molti anni più tardi, utilizzerà i risultati di Moore contro il pragmatismo nella versione deweyana. Nel campo dell'etica, disciplina che per tradizione sia di pratica educativa sia di discipline accademiche è sempre stata sentita come affine e contigua alla pedagogia, Moore proponeva il tema della definibilità/indefinibilità dei concetti etici, ed in particolare del concetto centrale dell'etica, il « bene ». L'etica non trovava più quindi una sua giustificazione in una particolare filosofia o religione ma, riconoscendo l'indefinibilità del concetto di « bene »,

³³ Tutti e tre sono citati in C. D. HARDIE, cit., 1942, p. VII e IX. L. WITTGENSTEIN è riconosciuto come fonte di ispirazione per la filosofia analitica dell'educazione anche da E. STEINER MACCIA, *The Separation of Philosophy from Theory of Education*, in "Studies of Philosophy and Education", vol. II, n. 2 (Spring 1962), pp. 159-160; E. STEINER MACCIA, *Logic of Education and Educatology: Dimensions of Philosophy of Education*, in H. C. BLACK (ed.), *Proceedings of the Twentieth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, Lawrence-Kansas, The Philosophy of Education Society, 1964, pp. 99-100; G. F. KNELLER, *Logic and Language of Education*, cit., pp. 196-197.

³⁴ I. SCHEFFLER, *The Language of Education*, cit., p. 85.

³⁵ A. PAP, *The Role of Analytic Philosophy in College Education*, in "Harvard Educational Review", vol. XXVI, n. 2 (Spring 1956), p. 114.

³⁶ J. B. MAGEE, *Philosophical Analysis in Education*, cit., pp. 22-24.

³⁷ G. F. KNELLER, *Logic and Language of Education*, cit., pp. 179-183.

³⁸ *Ibidem*, pp. 193-196.

³⁹ C. D. HARDIE, *Truth and Fallacy in Educational Theory*, cit., pp. 48-65.

doveva trovare la sua fondazione in una inter-soggettività raggiungibile solo attraverso pratiche discorsive⁴⁰. Conseguentemente, la pedagogia non poteva più quindi contare su un'etica filosoficamente fondata, e doveva a sua volta trasformarsi in pratica discorsiva di tipo analitico.

Charles D. Broad aveva cominciato a influenzare gli ambienti filosofici di lingua inglese dagli anni Venti. Al contrario di Moore, e sulla scorta della sua formazione idealistica, egli riteneva inattendibile il senso comune; inoltre fu sempre molto critico nei confronti degli eccessi analitici del Wittgenstein di Cambridge e degli oxoniensi, coi quali condivideva però l'idea che la conoscenza non potesse risolversi in conoscenza scientifica, come preteso dai neopositivisti. Secondo Broad, alla risoluzione di un qualsiasi problema filosofico in termini di verità/falsità è preliminare l'esame comparativo del maggior numero di dottrine che hanno detto qualcosa a proposito del problema scelto: queste dottrine, però, non sono le dottrine così come si manifesterebbero in una ricerca di tipo storico, ma ricostruzioni su basi puramente logiche, al fine di pervenire alla esposizione ordinata di tutte le possibili posizioni su un dato problema. Questo metodo fu utilizzato da Broad in vari campi del sapere filosofico, dall'etica⁴¹ all'epistemologia⁴², fino alla fondazione filosofica della stessa filosofia, con la demarcazione del sapere puramente speculativo al sapere criticamente fondato⁴³. Compito del filosofo, più che della filosofia in astratto, era dunque analizzare critica-

mente i concetti che, provenienti dal linguaggio comune carichi di ambiguità, venivano poi utilizzati più o meno ingenuamente nei linguaggi filosofico e scientifico. Come si vedrà nel prossimo capitolo, il testo di Charles D. Hardie dal quale ha origine la filosofia analitica dell'educazione si pone in perfetta linea di continuità con questa prassi analitica di ascendenza broadiana.

Ludwig Wittgenstein, pur nella frammentarietà della sua ricezione anche nel mondo anglosassone, iniziava la sua « seconda navigazione » con i corsi tenuti a Cambridge nel 1930-31. In quelle lezioni, Wittgenstein, fuggendo ogni equivoco sull'interpretazione che dovesse essere data a quei passi del *Tractatus* in cui sembrava espungere la metafisica dall'orizzonte del senso, rifiutava nettamente il dogma neopositivista della logica simbolica come linguaggio primario, essendo i linguaggi una classe di oggetti irriducibili gli uni agli altri: « Il mio modo di filosofare è anche per me sempre nuovo, ogni volta, ed è per questo che devo così spes-

⁴⁰ G. E. MOORE, *Principia Ethica*, Cambridge, 1903; traduzione italiana a cura di G. VATTIMO, Bompiani, Milano 1964; G. E. MOORE, *Ethics*, London 1912; traduzione italiana *Etica*, Franco Angeli, Milano 1984.

⁴¹ C. D. BROAD, *Five Types of Ethical Theory*, London 1920 (1), Ames-Iowa 1959 (2).

⁴² C. D. BROAD, *Scientific Thought*, London 1923 (1), Ames-Iowa 1959 (2); *The Mind and its Place in Nature*, London 1925 (1), Ames-Iowa 1960 (2).

⁴³ C. D. BROAD, *Critical and Speculative Philosophy*, in J. H. MUIRHEAD (ed.), *Contemporary British Philosophy*, London 1924, vol. I, pp. 253-283; traduzione italiana *Filosofia britannica contemporanea*, Bompiani, Milano 1939.

La « svolta linguistica » nella filosofia dell'educazione in lingua inglese (di N. Barbieri)

so ripetermi. Un'altra generazione, cui sarà entrato nel sangue, troverà noiose queste ripetizioni. Per me sono necessarie. Questo metodo consiste, essenzialmente, nel passaggio dalla domanda sulla verità a quella sul significato»⁴⁴. L'analisi linguistica sul significato doveva essere concepita come analisi di proposizioni prodotte in un contesto pluralistico: nel suo linguaggio filosofico ormai aperto alle metafore, il linguaggio diventava strumento per costruire situazioni di realtà e le parole si trasformavano in una sorta di «impugnatura»⁴⁵, laddove la metafora tecnologica serviva a rendere maggiormente l'idea «strumentale» del linguaggio.

Era però nel *Blue Book*, formato da appunti di allievi e diffuso nel 1933-34, e nel *Brown Book*, dettato dallo stesso Wittgenstein nel 1935, che doveva cominciare a delinearci una nuova dottrina del significato, destinata a superare il modello di corrispondenza biunivoca tra linguaggio e mondo: la teoria del rapporto tra uso e significato di un concetto, che troverà poi piena realizzazio-

ne nelle *Ricerche filosofiche*. In particolare, la forza teorica di quest'opera wittgensteiniana stava nella riformulazione dei vecchi problemi relativi alla definizione dei concetti (alla loro «essenza», in termini metafisici), e alla loro sostituzione non tanto con questioni relative al linguaggio e alle pratiche discorsive in generale, quanto con problemi specifici relativi alle forme dell'espressione linguistica. Nelle *Ricerche filosofiche*, Wittgenstein approfondiva questi temi e parlava della necessità filosofica di «guardare attraverso i fenomeni», aggiungendo subito dopo che «la nostra ricerca non si rivolge però ai fenomeni», ma consiste nel «richiamare alla mente il tipo di enunciati che formuliamo intorno ai fenomeni». In altre parole, non si chiede più «che cosa è x», ma «come impieghiamo asserti in cui è presente x»: dall'analisi dell'uso degli enunciati si risale alla delimitazione logica del concetto impiegato⁴⁶.

In termini di analisi del discorso pedagogico, le suggestioni wittgensteiniane indicarono alla filosofia dell'educazione una procedura di autoanalisi concettuale che non era mai stata affrontata in termini tanto radicali. In questo, Wittgenstein procedeva oltre Moore, in quanto quest'ultimo rimaneva legato all'idea che l'analisi linguistica fosse strumentale rispetto alla chiarificazione degli stati mentali, mentre Wittgenstein riteneva l'analisi linguistica funzionale unicamente alla comprensione del linguaggio stesso e dei discorsi in cui questo si articola⁴⁷. Il significato di un concetto pedagogico dipendeva perciò dall'uso che di esso si faceva nei contesti

⁴⁴ L. WITTGENSTEIN, *Vermischte Bemerkungen*, a cura di G. H. VON WRIGHT, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1977; traduzione italiana cura di M. RANCHETTI, *Pensieri diversi*, Adelphi, Milano 1980, p. 15.

⁴⁵ L. WITTGENSTEIN, *Philosophische Bemerkungen*, Basil Blackwell, Oxford 1964, p. 11; traduzione italiana a cura di M. Rosso, *Osservazioni filosofiche*, Einaudi, Torino 1976.

⁴⁶ L. WITTGENSTEIN, *Philosophische Untersuchungen*, Basil Blackwell, Oxford 1953, p. 60; traduzione italiana a cura di R. PIOVESAN, M. TRINCHEIRO, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1967.

⁴⁷ G. F. KNELLER, *Logic and Language of Education*, cit., p. 197.

«pedagogici», cioè nei luoghi in cui i partecipanti della comunità discorsiva dei pedagogisti e dei filosofi dell'educazione si ritrovavano e negoziavano le modalità d'uso dei loro concetti.

Un altro stimolo wittgensteiniano, che avrebbe prodotto risultati molto più tardi⁴⁸, fu certamente il suo lavoro analitico sulla natura dei concetti della psicologia, che egli espletò negli anni 1946-1949. Il carattere frammentario dell'opera non giovò certo alla sua fortuna. Ad ogni modo era significativo il fatto che Wittgenstein cercasse di applicare le sue analisi al campo della psicologia, la scienza umana che più di ogni altra tendeva a presentarsi come «scienza» senza un'indagine preliminare dei suoi concetti. Scriveva Wittgenstein: «Se la formazione dei concetti può essere fondata su fatti di natura (psicologici e fisici), allora la descrizione delle nostre costruzioni concettuali non è, in effetti, una scienza naturale travestita? Non dovremmo quindi, anziché della grammatica, interessarci di ciò che in natura sta alla sua base? Senza dubbio ci interessa anche la corrispondenza fra la nostra grammatica e fatti molto generali della natura (raramente espressi in parole). Ma il nostro interesse non ricade su queste cause possibili. Noi non facciamo scienza naturale: il nostro scopo non è quello di fare predizioni. E nemmeno ci occupiamo di storia naturale: perché noi i fatti di storia naturale ce li inventiamo per i nostri scopi»⁴⁹. Proprio negli anni in cui la scienza psicologica, e in particolare la psicologia applicata all'educazione, cercava di presentarsi come una

scienza descrittiva di fatti e di sganciarsi dal suo pesante retaggio filosofico, Wittgenstein intuiva la sua necessità di riflettere sulla sua grammatica, sulla sua struttura logica, sulle rete concettuale prodotta per la presunta «descrizione scientifica» dei fatti psicologici.

Gilbert Ryle, con il suo testo più conosciuto *The Concept of Mind*⁵⁰, indicava una procedura di tipo analitico destinata a lasciare un segno nella filosofia dell'educazione. I suoi contributi più importanti sono la distinzione più volte ripresa tra *knowing that* e *knowing how*⁵¹ e le osservazioni sullo statuto epistemologico della psicologia come scienza.

Nel primo caso Ryle voleva dimostrare che «quando parliamo dell'esercizio di qualità mentali non ci riferiamo a episodi occulti determinanti quello che viene fatto e detto, ma proprio quello che viene fatto e detto»⁵². La distinzione tra *knowing that* e *knowing*

⁴⁸ Per esempio C. D. HARDIE, *Some Concepts in Education in the Light of Recent Philosophy*, in *Studies in Philosophy and Education*, vol. II, n. 3 (Summer 1962), pp. 208-241; C. D. HARDIE, *Education and the Concept of Human*, in *Studies in Philosophy and Education*, vol. III, n. 2 (Spring 1964), pp. 214-217; B. P. KOMISAR, C. J. B. Macmillan (eds.), *Psychological Concepts in Education*, Rand McNally, Chicago-Illinois 1967.

⁴⁹ L. WITTGENSTEIN, *Vermischte Bemerkungen*, cit., p. 22.

⁵⁰ G. RYLE, *The Concept of Mind*, Hutchinson's University Library, London - New York 1949; traduzione italiana cura di F. ROSSI LANDI, *Lo spirito come comportamento*, Torino, Einaudi, 1955 (1), Bari, Laterza, 1982 (2).

⁵¹ I. SCHEFFLER, *The Language of Education*, cit., pp. 128-137.

⁵² G. RYLE, *The Concept of Mind*, cit., p. 18.

La « svolta linguistica » nella filosofia dell'educazione in lingua inglese (di N. Barbieri)

how (« conoscere » e « saper fare » nella traduzione di Rossi Landi) era presentata da Ryle come una separazione funzionale, che egli stesso ammetteva non priva di vaghezza e soggetta ad una pluralità di interpretazioni, e di cui si dovevano mostrare i parallelismi e le divergenze: per esempio le proposizioni che descrivono uno stato di cose (conoscenza) sono suscettibili di richiesta di giustificazione, le proposizioni che descrivono una serie di azioni (abilità) non lo sono; tuttavia non si doveva cadere nell'errore, squisitamente filosofico, di « definire... il saper fare per mezzo del conoscere », presupponendo uno stato mentale di « conoscenza » propedeutico rispetto ad un comportamento⁵³. Questa distinzione svelava dunque la natura tutta logica dei concetti relativi al trinomio imparare-sapere-saper fare: evitando il rimando a stati mentali pensati non tanto difficilmente indagabili quanto piuttosto del tutto inesistenti, si era costretti a definire il concetto sulla base del suo uso contestuale, di modo che il significato di un'espressione non poggiava più su « stati mentali » creati da una mitologia filosofica, ma sulle sue relazioni semantiche con la porzione di universo discorsivo impiegata e sulle relazioni pragmatiche con i parlanti.

Nel secondo caso Ryle, avendo rifiutato quella che lui chiamava « la leggen-

da dei due mondi » (esterno-interno, essere-pensiero, realtà fisica-realtà mentale), sosteneva che anche la psicologia doveva ri-orientarsi come scienza, essendo figlia di una cultura filosofica di tipo dualistico. « Il programma della psicologia » era quindi da concepirsi come diretto alla conoscenza delle manifestazioni visibili del comportamento, piuttosto che perdersi nel tentativo di rendere conto di presunti fenomeni mentali. La psicologia quindi, esaminando dati comuni anche ad altre discipline scientifiche quali la linguistica strutturale e l'antropologia, si differenziava per il tentativo di fornire « spiegazioni causali del comportamento umano »⁵⁴: anche ricerche non connesse con la spiegazione causale, come la grande massa di studi sui metodi di misurazione in psicologia dell'educazione, tentavano in realtà di « stabilire precise correlazioni funzionali o leggi causali »⁵⁵. Ryle in sostanza rifiutava quelle psicologie fondate su due assiomi filosofici ancora connessi alla teoria dei due mondi: il primo assioma sosteneva che « la psicologia sia solo lo studio empirico di capacità, propensioni e comportamenti mentali », il secondo che « la mente sia una cosa descrivibile soltanto nei termini tecnici che la ricerca psicologica si riserva »⁵⁶. Ryle però cercava di prevenire anche chi avesse voluto semplicisticamente bollare le sue posizioni come comportamentistiche, in quanto anche il comportamentismo, specialmente nelle sue fasi iniziali, dipendeva ancora da teorie meccanicistiche poco raffinate e tendeva a sostituire alla mitologia dei dati di coscienza

⁵³ *Ibidem*, pp. 21-24.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 274.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 276.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 277.

e all'introspezione la mitologia dei dati osservativi. Non era questo aspetto che interessava Ryle: « Il programma metodologico dei comportamentisti è stato di rivoluzionaria importanza per il programma della psicologia. È stato inoltre una delle principali fonti del sospetto filosofico che la storia dei due mondi fosse un mito »⁵⁷. In conclusione, Ryle delineava un programma di ricerca psicologica fondato sui dati osservativi del comportamento umano, e in particolare anche del comportamento verbale, che nella sua prospettiva finiva per coincidere con il comportamento mentale: di questo doveva rendere conto il discorso psicologico⁵⁸.

Ryle quindi offriva la possibilità di trattare i problemi dell'apprendimento in termini di analisi concettuale, e lasciava intravedere la possibilità di rapporti scientifici più fecondi con una psicologia che riconoscesse la natura empirica dei suoi oggetti e la natura logica dei suoi concetti.

Arthur Pap, se per certi versi non può certo reggere il confronto, dal punto di vista della profondità teoretica, con Wittgenstein o con Ryle, era in ogni modo rilevante, perché il suo lavoro di divulgazione degli elementi della filosofia analitica nel mondo statunitense⁵⁹, lasciò una traccia evidente anche nella filosofia dell'educazione. Pap si preoccupò in modo particolare di dimostrare la compiutezza concettuale di un'etica fondata sull'analisi filosofica: egli rifiutava le critiche della filosofia tradizionale secondo le quali la filosofia analitica era solamente una mera tecnica di indagine linguistica, che poteva

eventualmente anche applicarsi allo studio dei problemi filosofici dell'etica tradizionale⁶⁰. Secondo Pap, invece, nel momento stesso in cui si fosse applicata l'analisi a problemi filosofici espressi in un linguaggio metafisico tanto pomposo quanto nebuloso, questi sarebbero stati riformulati in modo sostanziale, e la tecnica analitica sarebbe stata indistinguibile dal problema, dando origine a una vera e propria nuova etica⁶¹. Egli inoltre in questo testo cominciava a porre l'accento sulla necessità di uno specifico training analitico dei filosofi dell'educazione e degli insegnanti formati nei dipartimenti di pedagogia.

Il contributo di Pap, specialmente per quello che riguarda l'area statunitense, fu quindi più un lavoro di tipo divulgativo e organizzativo, piuttosto che teorico e concettuale, ma ugualmente significativo per la saldatura della filosofia del linguaggio di orientamento analitico con la filosofia dell'educazione.

John L. Austin si affacciava sulla scena filosofica solo verso i primi anni Sessanta, ma risulta essere in ogni caso uno degli antecedenti più significativi della filosofia analitica dell'educazione. Secondo Austin, qualsiasi forma di riflessione, anche quelle più sofisticate come quella filosofica, prende le mosse dal linguaggio ordinario, da non considerare peraltro un dato assoluto, quan-

⁵⁷ *Ibidem*, p. 278.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 279-80.

⁵⁹ A. PAP, *Elements of Analytic Philosophy*, McGraw-Hill Co., New York 1949.

⁶⁰ *Ibidem*, cap. 2.

⁶¹ *Ibidem*, cap. 10.

La « svolta linguistica » nella filosofia dell'educazione in lingua inglese (di N. Barbieri)

to un punto di partenza dal quale attingere per una collezione delle risorse linguistiche con le quali sono espressi i problemi che noi vogliamo risolvere. La chiarificazione dei problemi avviene poi tramite una tecnica dialogica, consistente nel rapportare i significati « ordinari » dei termini ai contesti e alle situazioni nei quali questi vengono attivati, considerando la felicità o l'infelicità degli atti linguistici che ne conseguono. Le conclusioni a cui pervenire riguarderanno quindi i risultati di questa esplorazione indiziaria e le proposte interpretative pre-esistenti, elaborate dalle riflessioni filosofiche: in questo modo si ottiene una descrizione del linguaggio meno ingenua e maggiormente consapevole delle « trappole che il linguaggio ci tende »⁶².

Nelle lezioni tenute all'Università di Harvard e che costituiranno la sua opera più conosciuta⁶³, Austin metteva a punto una macchina analitica in grado di notomizzare la massa di « atti linguistici » che costituiscono il linguaggio ordinario. Un primo passo consisteva nel distinguere, tra gli elementi costitutivi dell'atto linguistico, un aspetto fonetico (produzione di suoni pura e semplice),

un aspetto fatico (produzione di suoni in conformità di una grammatica e di un vocabolario) e un aspetto retico (produzione di suoni con un senso e un riferimento definiti). Un secondo e decisivo passo era compiuto notando che, quando si usa il linguaggio nel suo aspetto retico, cioè per dire qualcosa, si compiono contemporaneamente un atto locutivo (il dire), un atto illocutivo (il fare nel momento in cui si dice: domandare, promettere, ecc.) e un atto perlocutivo (il provocare effetti sul destinatario mediante il dire).⁶⁴ La distinzione tra gli aspetti dell'atto linguistico e le tipologie di atti linguistici era indispensabile, secondo Austin, per cominciare a interrogarsi sugli equivoci generati dalla comunicazione ordinaria, anche quella di natura educativa, nella quale le dimensioni illocutiva e perlocutiva sono spesso attivate.

L'importanza di Austin per la filosofia dell'educazione consisteva dunque nel rammentare che anch'essa affondava le sue radici nel linguaggio ordinario, e ad esso doveva guardare se aspirava a convertirsi in filosofia « analitica »: non per trarne materiale grezzo per costruzioni di carattere normativo, ma per ricavarne dati da sottoporre ad esame critico, termini i cui significati andavano scomposti e ricomposti sulla base di procedure analitiche pubblicamente controllabili.

Peter F. Strawson contribuì a fornire argomenti per tutti quei filosofi che, pur ritenendo necessario un maggior « rigore » nell'uso del linguaggio, nutrivano forti riserve nei confronti del « rigorismo » analitico-formale del neopositivi-

⁶² J. L. AUSTIN, *Philosophical Papers*, a cura di J. O. URMSON, G. J. WARNOCK, Oxford, 1961, p. 130.

⁶³ J. L. AUSTIN, *How To Do Things with Words*, The William James Lectures at Harvard University, 1955, a cura di J. O. URMSON, Harvard University Press, Cambridge-Massachusetts 1962 (1), a cura di J. O. URMSON, M. SBISÀ, 1975 (2); traduzione italiana di A. PIERETTI, *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova 1974.

⁶⁴ *Ibidem*, pp. 94-108.

simo. Focalizzando l'attenzione solo sull'aspetto denotativo e contenutistico degli enunciati, i neopositivisti logici fallivano nel riconoscere la pluralità semantica di enunciati utilizzati in particolari occasioni. Secondo Strawson⁶⁵, infatti, la volontà di creare linguaggi intrinsecamente logici e indipendenti dal contesto conduceva necessariamente ad una problematica ri-formulazione di tutte quelle frasi in cui i soggetti erano descrizioni definite, e in quanto tali comprensibili solo rispetto al contesto che le delimitava logicamente: questo nasceva secondo Strawson dalla confusione che i neopositivisti logici facevano tra « frase » (*sentence*) ed « enunciato » (*statement*), tra « espressioni » o « gruppi di parole » che possono essere utilizzati per diverse « attivazioni enunciative »⁶⁶.

Più specificatamente, secondo Strawson i valori di verità erano predicabili solo degli enunciati, essendo le frasi utilizzabili in differenti contesti semantici, ma anche il particolare valore attribuito ad un enunciato dipende dal contesto in cui è attivato, dipendendo il suo significato dalle regole di trasformazione accettate dal contesto linguistico, riconducibili sia alle norme generali del linguaggio sia alle convenzioni interne alla comunità di discorso in cui l'enunciato è attivato. Scriveva infatti Strawson: « Il significato di un'espressione non può essere identificato con l'oggetto al quale essa si riferisce, in un'occasione particolare. Il significato di una frase non può essere identificato con l'asserzione che essa contribuisce a formare, in un'occasione particolare. Parlare del significato di un'espressione o di una fra-

se non è parlare del suo uso in un'occasione particolare, ma delle regole, delle abitudini, delle convenzioni che governano il suo uso corretto, in tutte le occasioni, quando ci si riferisce a qualcosa o si asserisce qualcosa d'altro. Così la questione se una frase o un'espressione abbia o non abbia un significato non ha proprio niente a che fare con la questione se la frase, attivata in una particolare occasione, sia, in quell'occasione, stata usata per fare riferimento a qualcosa, o per menzionare qualcosa d'altro »⁶⁷.

Su questi argomenti Strawson sarebbe tornato nella sua opera più conosciuta⁶⁸, in cui affrontava più compiutamente il problema del rapporto funzionale tra due giochi linguistici apparentemente antitetici (il linguaggio ordinario e la logica formale) e proponeva due obiettivi per la filosofia del linguaggio: « il primo è di rilevare alcuni punti di contrasto e di contatto fra il comportamento delle parole nel linguaggio ordinario e il comportamento dei simboli in un sistema logico; il secondo è di chiarire, a un livello introduttivo, la natura della stessa logica formale »⁶⁹.

⁶⁵ P. F. STRAWSON, *On Referring*, in *Mind*, vol. LIX (1950), pp. 320-344; ripubblicato in A. FLEW (ed.), *Essays in Conceptual Analysis*, Macmillan, London 1950, pp. 21-92, e in C. E. CATON (ed.), *Philosophy and Ordinary Language*, University of Illinois Press, Urbana-Illinois 1963, pp. 162-193.

⁶⁶ *Ibidem*, pp. 168-175.

⁶⁷ *Ibidem*, pp. 171-172.

⁶⁸ P. F. STRAWSON, *Introduction to Logical Theory*, Wiley, London - Methuen - New York 1952; traduzione italiana di Aldo Visalberghi, *Introduzione alla teoria logica*, Einaudi, Torino 1961.

⁶⁹ *Ibidem*, p. 3.

La « svolta linguistica » nella filosofia dell'educazione in lingua inglese (di N. Barbieri)

Dal punto di vista di una possibile applicazione alla filosofia dell'educazione, Strawson apriva la strada all'idea che si dovesse esaminare, preliminarmente ad ogni altra operazione, il comportamento logico dei concetti nel discorso pedagogico, notando le regole che presiedevano alla trasformazione di entità del linguaggio comune, presenti in « frasi », in concetti pedagogici, attivati in « enunciati » di una specifica disciplina.

Da questo magma di riflessioni filosofiche sul linguaggio, in parte ancora animate da spirito polemico nei confronti dei tradizionali metodi del filosofare, nel corso degli anni Cinquanta sarebbe emersa una tradizione di ricerca filosofica sull'educazione che avrebbe focalizzato i suoi interessi sull'analisi delle componenti logico-linguistiche del discorso pedagogico.

5. L'ANALISI DEL DISCORSO PEDAGOGICO ALL'INTERNO DELLA FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE DI LINGUA INGLESE: UNA STORIA ANCORA APERIA

Le principali questioni fronteggiate in questo breve contributo, riguardo alla ricostruzione storico-critica della filosofia analitica dell'educazione, possono essere così riassunte:

- a. Quali relazioni c'erano tra la filosofia analitica « pura » e la filosofia dell'educazione negli anni Cinquanta?
- b. Quali concetti e metodologie sono stati presi a prestito nella fase iniziale dell'approccio analitico alla filosofia dell'educazione?
- c. Quali critiche sono state mosse alla

tradizionale filosofia dell'educazione?

La ricostruzione precedentemente illustrata ha messo in luce, verso gli anni Cinquanta, una relazione assai evidente tra la filosofia analitica pura e un certo ambito della filosofia dell'educazione: la filosofia analitica cercava di espandersi in tutti i campi del discorso filosofico, come si evince per esempio dal già citato saggio di Herbert Feigl, e la filosofia dell'educazione guardava all'analisi filosofica come ad un nuovo approccio capace di dare maggior consistenza allo statuto epistemologico della disciplina, come è evidente dal ruolo svolto per esempio da Arthur Pap nell'area statunitense.

Nella sua fase aurorale, la filosofia analitica dell'educazione si è orientata principalmente verso il metodo dell'analisi dei concetti, derivante dalla teoria wittgensteiniana del significato dipendente dall'uso, che consisteva principalmente nello scorporare dalla totalità del discorso pedagogico i concetti cardine, sottoponendoli a vaglio critico dal punto di vista sintattico, semantico e pragmatico, nel tentativo di reperire i « casi paradigmatici » (altra ascendenza wittgensteiniana) in cui questi concetti erano utilizzati, assumendo quindi un peculiare significato.

Infine, le principali critiche mosse dai primi filosofi analitici dell'educazione riguarderanno la scarsa attitudine a definire in modo preciso la terminologia utilizzata nella trattazione dei problemi tipici del campo, critica che in alcuni casi si concentrerà contro la filosofia dell'educazione di John Dewey, o me-

glio contro la ricostruzione analitica della filosofia deweyana, spesso riprodotta in modo assai semplificato e con scarsa attenzione alla sua contestualizzazione, come per esempio nel caso di Charles D. Hardie.

Per delineare compiutamente la tradizione di ricerca della filosofia analitica dell'educazione, si profila però la necessità di condurre un esame più sistematico della letteratura del campo, procedendo prima di tutto un allargamento delle fonti di informazione, riconducibili a sei gruppi:

- a. saggi e monografie scritti da singoli autori statunitensi e britannici, reperiti utilizzando sia i resoconti storici esistenti, sia le indicazioni dei sistemi bibliotecari più aggiornati (ricerca computerizzata per autori, per titoli, per soggetti catalogati dalla *Library of Congress*, per parole-chiave);
- b. volumi collettivi, la cui analisi spesso si ferma a considerazioni generiche, senza illustrare i criteri di scelta degli articoli, i temi e i problemi trattati, il dialogo intertestuale;
- c. articoli delle principali riviste orientate verso lo studio della filosofia dell'educazione, pubblicati dal 1950 ad oggi, quali «*Educational Theory*», «*Harvard Educational Review*», «*Studies in Philosophy and Education*» per gli USA; «*British Journal of Educational Studies*» per la Gran Bretagna;
- d. annuari e atti di associazioni professionali statunitensi come la «*National Society for the Study of Education*» (NSSE) e la «*Philosophy of Education Society*» (PES);

e. voci scritte per enciclopedie e dizionari di larga frequentazione;

f. fonti orali, attivando contatti personali con alcuni dei protagonisti del movimento analitico, per ottenere informazioni di prima mano circa la vita della comunità discorsiva dei filosofi analitici.

I dati reperiti rischiano peraltro di coprire un campo immenso, perché la filosofia analitica dell'educazione ha praticamente trattato tutti gli oggetti possibili del campo pedagogico. È necessario quindi identificare un settore epistemologico, quale la nozione di «*analisi del discorso pedagogico*», elaborata in prima istanza da Carmela Metelli Di Lallo. Ogni testo va prima esaminato come una totalità, e solo in un secondo momento è preferibile esaminare l'uso particolare dei principali concetti pedagogici, invertendo in questo modo la procedura tipica dei filosofi analitici dell'educazione. Per esempio, la locuzione *educational theory* in Charles D. Hardie⁷⁰ e in Paul H. Hirst⁷¹ si riferisce in realtà a due differenti concetti: il primo è strettamente collegato alla concezione neopositivistica di teoria scientifica (generalizzazione, verificabile o falsificabile, di osservazioni empiriche), mentre il secondo risulta ispirato ad una concezione meno ristretta del termine (un complesso organizzato di proposizioni argomentative che si rife-

⁷⁰ C. D. HARDIE, *Truth and Fallacy in Educational Theory*, cit.

⁷¹ P. H. HIRST, *Educational Theory*, in J. W. TIBBLE (ed.), *The Study of Education*, Routledge & Kegan Paul, London 1966, pp. 29-58.

La « svolta linguistica » nella filosofia dell'educazione in lingua inglese (di N. Barbieri)

riscono ad un certo contesto complesso). Quindi, solo dopo che questa indagine preliminare sugli universi discorsivi che fanno da metafora fondamentale (*root metaphor*) ad ogni possibile discorso pedagogico sarà stata fatta, si potrà passare alla analisi dei principali concetti pedagogici svolta dalla filosofia analitica dell'educazione.

Il presente contributo vuole essere una riflessione preliminare sull'avvio di una ricerca storica su una tradizione di filosofia dell'educazione che ha avuto larga eco nel mondo anglosassone, con significative ricadute anche sulla peda-

gogia italiana⁷², alla quale ha fornito stimoli e spunti di indagine, non sempre adeguatamente approfonditi e riconosciuti.

[Nota bibliografica] C. METELLI DI LALLO, *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova 1966; F. CAMBI, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, CLUEB, Bologna 1986; R. MASSA, *Problemi e teorie dell'educazione. Il punto di vista pedagogico*, Editrice Italiana, Teramo 1989; R. FORNACA, *La pedagogia filosofica del '900*, Principato, Milano 1989; D. DEMETRIO, *Filosofia analitica e filosofia della scienza*, in R. MASSA (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Bari 1990, pp. 254-272; F. CAMBI, *Complessità ed epistemologia pedagogica. Modelli interpretativi*, in F. CAMBI-G. CIVES-R. FORNACA, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, la Nuova Italia, Firenze 1991, pp. 99-145; N. BARBIERI, *La filosofia analitica dell'educazione e l'analisi del discorso pedagogico. Storia di una tradizione di ricerca e delle sue influenze sulla pedagogia italiana*, CLEUP, Padova 2001.

⁷² Ricordiamo qui certamente Aldo Visalberghi, Sergio De Giacinto, Carmela Metelli Di Lallo, Alberto Granese e, in anni più recenti, Angelo Mario Franza, Riccardo Massa, Franco Cambi.

PREZZO L. 32.000 € 16,53

PUBBLICAZIONE QUADRIMESTRALE
ANNO VI - N. 2 MAGGIO-AGOSTO 2001
Sped. in abb. post. - 45% - art. 2 comma
20/B - Legge n. 662/96 - Filiale di Padova

TAXE PERÇUE-TASSA RISCOSSA-PADOVA C.M.P.



ATTENZIONE! In caso di mancato recapito, rinviare all'Ufficio di Padova C.M.P. per la restituzione al mittente, che si impegna a corrispondere la tariffa dovuta.