

Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education 8, 1 (2013)

La deriva della ‘learnification’ e l’appello della paideía Oltre l’apprendimento ‘matematico’ e costruttivista ¹

Enricomaria Corbi

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli
Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione

Stefano Oliverio

Post-doc fellow
Università degli Studi di Napoli Federico II
Centro di Ateneo SInAPSi

Abstract

Prendendo le mosse dalla nozione di *learnification*, intesa, con Gert Biesta, come la prevalenza del linguaggio dell’apprendimento su quello dell’educazione nel discorso pedagogico dell’ultimo trentennio, l’articolo argomenta che tale enfasi sull’apprendimento sia stato uno dei motivi dell’egemonia del paradigma costruttivista nelle pratiche educative e mira a individuare un orizzonte possibile di ripensamento del costruttivismo alla luce di un recupero dell’idea di *paideía*, nella declinazione particolare a essa conferita da Heidegger. Proprio da un confronto fra la riflessione sull’educazione di Heidegger (con il privilegiamento della intenzionalità originaria, del nesso *alétheia-paideía*, di una specifica interpretazione del *Verstehen*) e la proposta pedagogica di von Glasersfeld (di cui si palesano i rischi solipsistici e la solidarietà col progetto matematico della modernità), l’articolo disegna il profilo di una ‘*paideía* pragmatica’ che consenta tanto di superare alcune oltranzes del costruttivismo quanto di collocare in una giusta prospettiva i recenti richiami ‘alla realtà’ presenti nel dibattito teorico internazionale.

Starting from the notion of *learnification* (crafted by Gert Biesta), understood as the prevalence of the language of learning over that of education within the educational discourse of the last three decades, it is argued that such an emphasis on learning has been one of the reasons for the hegemony of the constructivist paradigm in educational practices. Against this backdrop, the present paper endeavours to identify a possible horizon of a re-thinking of constructivism thanks to a recovery of the idea of *paideía*, in the peculiar meaning provided by Heidegger. By contrasting the Heideggerian reflection on education (marked by a privilege granted to

La deriva della ‘learnification’ e l’appello della paideía – E. Corbi, S. Oliverio

original intentionality, to the link between *alétheia* and *paideía*, and to a specific interpretation of *Verstehen*) and the educational proposal of von Glasersfeld (of which solipsistic risks and a solidarity with the mathematical project of modernity are highlighted), this paper portrays the profile of a ‘pragmatic *paideía*’ which can allow us to overcome some excesses of constructivism as well as to situate in a right perspective the recent appeals to ‘reality’ occurring in the international theoretical debate.

Parole chiave: costruttivismo, apprendimento, educazione, Heidegger, von Glasersfeld

Keywords: constructivism, learning, education, Heidegger, von Glasersfeld

Premessa

Fra le ragioni dell’egemonia del paradigma costruttivista in educazione, nell’ultimo trentennio, vi è stata la promessa di valorizzare l’autonomia dei soggetti in formazione, ricacciando nella rigatteria pedagogica le pratiche caratterizzate da un’idea autoritaria, trasmissiva e passivizzante dei processi educativi (Corbi, 2010). Ciò ha prodotto un’enfasi sulla nozione di apprendimento e ha costituito, così, uno dei fattori che hanno operato nel senso della *learnification*, come Gert Biesta (2006; 2010) l’ha definita, ossia del processo per il quale

il linguaggio dell’educazione è stato ampiamente rimpiazzato da un linguaggio dell’apprendimento. Benché questo “nuovo linguaggio dell’apprendimento” abbia reso possibile esprimere idee e intuizioni che era alquanto difficile articolare per mezzo del linguaggio dell’educazione, altri aspetti della nostra comprensione di che cosa ne va in educazione e che cosa dovrebbe riguardarla sono divenuti più difficili da articolare. (Biesta, 2006, p. 14)

Nel riconoscere i limiti della *learnification* non si tratta ovviamente di abbandonare del tutto il linguaggio dell’apprendimento, con i suoi limiti ‘individualistici’ (Biesta, 2010, p. 18), bensì di non schiacciare l’educazione su di esso. Ci si dovrebbe muovere, quindi, lungo una linea analoga a quella di Massimo Baldacci (2007), lì dove sottolinea “che il termine ‘educazione’ si riferisce all’apprendimento, ma resta da esplicitarne il senso” e che “l’identificazione di tale senso è precisamente ciò che può permettere di specificare che tipo di apprendimento sia quello che si può a ragione definire come ‘educazione’” (p. 53-54).

In questa prospettiva, nel presente contributo si intende presentare un orizzonte di possibile ripensamento dell’apprendimento costruttivista – che sarà qui esemplificato nella versione radicale offerta da von Glasersfeld, con una forzatura interpretativa di cui si è ben consapevoli – alla luce di una ripresa della nozione di *paideía*. Questa non sarà però modellata sulla grande tradizione (neo)umanistica (da Jaeger

(1944) in poi) quanto su alcune considerazioni di Heidegger. Passare attraverso Heidegger offre, a nostro avviso, alcuni vantaggi teoretici: anzitutto, permette di leggere il fenomeno della *learnification* su uno sfondo storico più ampio, ossia come manifestazione ‘pedagogica’ del progetto matematico della modernità; in secondo luogo, il modo heideggeriano di intendere la *paideía* sorge, come si vedrà, all’interno di una chiara opposizione a ogni pratica educativa trasmissiva e, quindi, si muove in base a esigenze simili a quelle del costruttivismo ma, nel contempo, ne evita alcuni dei rischi e promette una migliore comprensione di che cosa significhi apprendere nel caso del modo di essere al mondo che è proprio dell’umano.

In siffatta ricognizione di un senso heideggerianamente ‘originario’ di *paideía*, da opporre al modello costruttivista di apprendimento, si elaborerà una particolare lettura della riflessione heideggeriana sul *Verstehen* e, quindi, sul suo approccio ‘ermeneutico’ (Cambi, 2006). Senza poterlo qui tematizzare in maggiore dettaglio, si valorizzerà nel medesimo tempo il versante ‘realistico’ di Heidegger (secondo una linea che ha in Dreyfus (1991; 2001; Dreyfus & Spinoza, 1999) il suo più autorevole antesignano) e la sua potente ricognizione del comprendere come esistenziale del *Dasein* umano. Se, quindi, in molti dibattiti contemporanei, la partita teoretico-epistemologica si gioca in una contrapposizione fra realisti e costruttivisti, e alcuni esiti dell’ermeneutica sono ascritti al campo costruttivista (con una mossa di cui non è possibile indagare la legittimità in questa sede), si affaccia qui la possibilità che il recupero di istanze realiste (contro taluni eccessi dell’impianto costruttivista) non si traduca *ipso facto* in una dismissione/limitazione del *comprendere* come fenomeno umano originario.

1. *Paideía* e intenzionalità primordiale in Heidegger

Nella sua deposizione, resa il 23 luglio 1945 di fronte al Comitato per la denazificazione dell’Università di Friburgo, Heidegger istituisce un nesso intimo fra la nozione di *paideía* e quella di *intenzionalità*. Se “il compito principale” del suo filosofare è “il compito di comprendere in modi sempre più radicali la nozione di intenzionalità”, questa è invero anche “ciò di cui ne va affatto – ci azzarderemo a dire – nel compito dell’educazione, come articolato dai Greci con il concetto di *paideía*” (Heidegger, 1945, p. 30).

Secondo Heidegger, con la fondazione dell’Accademia platonica è accaduta un’appropriazione dell’educazione da parte della ragione, con la connessa cancellazione dell’intenzionalità originaria e radicale (di cui essenzialmente ne va in educazione) in favore dell’intenzionalità epistemica. Due le conseguenze nel campo educativo: l’*astrazione*, ossia la riduzione dell’educazione al solo comprendere teorico, a visione dei principi generali della realtà; e la *generalizzazione*, intesa come pretesa che la comprensione teorica *sub specie aeternitatis* valga per ogni dimensione dell’esistenza e della realtà (Heidegger, 1945, p. 31). Nella propria terminologia e col proprio atteggiamento speculativo, Heidegger sta qui riferendosi a ciò che De-

wey (1929) ha definito la *teoria spettatoriale della conoscenza*, modellata sull'atto della visione, che lascia l'oggetto nella sua remotezza dal soggetto. L'obiettivo' (in tutte le accezioni) del conoscere diviene allora qualcosa di separato e incontaminato dalla *Sorge*, dalla *cura come essere del Dasein* (Heidegger, 1925; 1927a), dall'umano interesse e commercio col mondo; è qualcosa di identico a se stesso, inalterato dal cambiamento, che appella al *punto di vista di Dio*.

Al cosmo auto-segregato di paradigmi ideali e di nozioni astratte e generali corrisponde la dimensione de-mondanizzata della *psuché*. La *psuché* non è intesa, allora, come essere-nel-mondo ma è reinterpretata come facoltà intellettuale-spirituale, come quel *quid pluris* che, unito all'*animalitas*, costituisce lo stemma di eccellenza dell'uomo rispetto agli altri animali (Heidegger, 1946). La *paideía* come *humanitas* diviene allora la coltivazione di questo marchio di eccellenza attraverso il dimorare nella dimensione del generale e dell'astratto. Ogni altra forma di educazione, che sia indisponibile a dimenticare il costitutivo umano essere-nel-mondo, è relegata al regno inferiore della pratica e liquidata come banausica. L'educazione nel suo senso onorifico deve riferirsi alla conoscenza, la conoscenza è *knowing-that* e speculazione, e l'intenzionalità (di cui ne va essenzialmente in educazione) è 'ridotta' ad atto intellettuale, al tendere della *psuché* a oggetti ideali e astratti.

A siffatto modello spettatoriale di educazione, orientato al conoscere astratto e generale, dominato dall'intenzionalità teoretica, Heidegger – per come si propone qui di leggerlo – oppone un approccio al cui centro è il riconoscimento del legame di *paideía* e *alétheia* (Sola, 2008). *Alétheia* non è la verità epistemica, qualcosa che l'uomo può possedere in formule o proposizioni, qualcosa di appreso concettualmente (ossia in maniera astratta e generale). *Alétheia* è quella "verità primordiale, concreta in quanto apertura del mondo, che non cancella la differenza e accentua l'identità, in modo da prevalere" (Heidegger, 1945, p. 36); è, perciò, qualcosa che instaura l'uomo nella "sua più autentica essenza" (Heidegger, 1931/32, p. 113), nella misura in cui l'uomo è quell'essere che ha una condotta in riferimento all'essere come tale e, quindi, *esiste*, ossia è costantemente (pro-gettato) oltre se stesso verso le sue possibilità.

Paideía, come afferma Platone ne *La Repubblica* (VII 514 A 1), è *he hemetéra phúsis, la nostra natura*, ed è *periaogghè hóles tés psuchés*, un rovesciamento, una 'conversione' della *psuché* nella sua interezza. Ma la *psuché* non deve essere intesa come (anzitutto) facoltà epistemica e il rovesciamento/conversione non è quindi il passaggio dalla molteplicità delle opinioni concrete all'equivalente generale (incarnato dal maestro). La *psuché* è l'essere-nel-mondo, ossia la relazione-al-(dis-nascondimento-dell') essere. La *paideía* in quanto conversione è un costante *acomodamento e familiarizzazione*, una trasformazione dei modi di abitare il mondo e l'insediamento in nuove 'abitudini': Heidegger (1940, p. 217) parla di una *Um- und Eingewöhnung* nella nostra relazione-all'essere. È quindi *esperienza*, secondo la lettura qui avanzata che ha alle

proprie spalle Dewey, senza poter oltre esplicitare il nesso Heidegger-Dewey, al di là delle pur significative differenze.

Nel mito della caverna, una vera e propria parabola su *alétheia* e *paideía*, Platone parla di *paideía* e *apaidensía* e sottolinea che la *paideía* è un passaggio, dalla *apaidensía* alla *paideía* stessa, e quindi rimane legata alla *apaidensía*. Si suggerisce qui di interpretare questo nesso nel senso che la *paideía* non può essere considerata qualcosa che si ha una volta per tutte ma essa è il processo – costantemente esposto al fallimento e alla possibilità di cadere nel suo opposto – attraverso cui si amplia e riaccomoda la propria relazione all'essere mercé la familiarizzazione con il dominio delle proprie possibilità. Il movimento della *periagoghé* è, allora, quel movimento di rovesciamento che l'esperienza costitutivamente è: come Gadamer (1972) ha notato sagacemente, non si può fare due volte la stessa esperienza, solo qualcosa di inatteso può produrre una 'nuova' esperienza e, di conseguenza, far acquisire un orizzonte più vasto.

Ci troviamo in una costellazione *toto coelo* differente dall'idea di un'elevazione dell'anima in quanto facoltà intellettuale-spirituale al livello della generalità astratta di cui il maestro sarebbe il portavoce. Ciò che si esperisce nel processo di *paideía* sono nuovi, più ricchi e profondi modi di 'condursi'²² in riferimento all'essere. In questo senso, la *paideía* in quanto esperienza è una forma di *empowerment* (in un'accezione ben più radicale di quelle correnti) e lo è solo nella misura in cui essa accade sulla base dell'*alétheia* e non su quella di una erosione delle distinzioni della vita e di un appiattimento del rilievo del mondo, come Heidegger dichiara nella sua deposizione.

È in questa cornice che l'intenzionalità ritrova il suo senso primigenio – e si rammenti che per Heidegger in educazione ne va essenzialmente dell'intenzionalità:

Echeggando la sua immediata radice latina, intendere, e quella più distante greca, teino, l'intenzionalità ha più a che fare con un atto iniziale di stendersi, con una mano che si protende in cerca di qualcosa, con tendini tirati con risoluto proposito. L'intenzionalità implica fare qualcosa per uno scopo piuttosto che essere coscienti di qualcosa e quindi il suo significato come direzionalità mentale è derivato e astratto da una relazionalità alle cose più concreta, non rappresentazionale. [...] Il modo in cui ci relazioniamo alle cose è per via di una condotta. La condotta è il coinvolgimento non deliberato, concreto, con persone e cose, pratiche e istituzioni, economia e nazioni. (Heidegger, 1945, p. 42)

Nella discussione heideggeriana di forme più concrete di direzionalità alle cose, quella di condotta è una nozione chiave ed è, in un certo qual modo, un altro nome per 'intenzionalità': "Ogni condotta è un condursi-verso [...] Noi designiamo siffatto condursi-verso come l'*intendere* o l'*intentio*" (Heidegger, 1927b, p. 81). Ciò ha ragguardevoli conseguenze. Anzitutto, la condotta in quanto ciò che caratterizza l'essere del *Dasein* è l'autentico contrassegno dell'umanità dell'uomo, nella misura in cui quest'ultimo non viene pensato – 'umanisticamente' – a partire

La deriva della 'learnification' e l'appello della paideía – E. Corbi, S. Oliverio

dall'*animalitas* con l'aggiunta dell'attributo ragione. L'umanità non consiste primariamente nella ragione ma nell'esistenza come modo di essere del *Dasein*, nella condotta. Nel grande corso del *Wintersemester* 1929/30 Heidegger, esaminando la differenza fra la povertà-di-mondo dell'animale e la formazione-del-mondo tipica dell'umano *Dasein*, distingue fra *Verhalten* e *Benehmen*, condotta e comportamento (Heidegger, 1929/30, §§ 58-60). Comportandosi gli animali si riferiscono a qualcosa *ma non in quanto qualcosa* ovvero, come Heidegger precisa, essi si comportano ma non possono *percepire* niente. Difatti, ciò che manca agli animali è quell'apertura al/del mondo che l'*alétheia* è, e senza siffatto dis-nascondimento dell'essere non è possibile alcuna percezione. Infatti, come Heidegger lumeggia commentando il *Te-eteto* platonico, nella percezione c'è sempre un *Mehrbestand*, un'eccedenza, ed essa è appresa dalla *psuché* in quanto relazione-a(l'essere) (Heidegger, 1931/32, §§ 28-29). È la percezione così intesa, in quanto cioè esperienza del mondo (secondo una linea che Merleau-Ponty (1945) svilupperà nella maniera più compiuta), e non la ragione come facoltà dell'astratto e del generale, a caratterizzare anzitutto l'essere umano (su questa traiettoria Heidegger-Merleau-Ponty che connette insieme centralità della percezione, idea di condotta e formazione cfr. Oliverio, 2008). La *paideía* in quanto legata all'*alétheia* consiste quindi nell'educare l'umana condotta, nell'ampliare la nostra percezione (nel suo significato esistenziale, non primariamente cognitivo: percezione come primordiale apertura al mondo), nel coltivare la 'competenza a essere nel nostro essere come esistenti'. Quest'ultima espressione dovrà essere ulteriormente investigata, in connessione con la discussione dello heideggeriano *Verstehen*. Ma al fine di comprenderne pienamente il significato e le implicazioni pedagogiche per un oltrepasamento dell'orizzonte costruttivista, mette conto far precedere un esame di quest'ultima prospettiva.

2. Il solipsismo gnoseologico di von Glasersfeld e l'elisione dell'intenzionalità originaria

Nel panorama degli studi psicopedagogici l'approccio costruttivista ai problemi dell'apprendimento ha avuto, negli ultimi decenni del Novecento, un rilievo notevole e ha contribuito a richiamare l'attenzione sul carattere attivo dei processi cognitivi e dell'esperienza in generale. Secondo questa corrente la segmentazione e l'organizzazione del flusso esperienziale in quell'insieme di elementi e di strutture che comunemente si considerano come appartenenti al mondo reale sono il risultato dell'attività del soggetto. Per Ernst von Glasersfeld, che del costruttivismo rappresenta l'ala più radicale, i processi di apprendimento sono esclusivamente "una faccenda soggettiva". L'unica realtà con cui entriamo in rapporto e che possiamo conoscere è quella che il soggetto stesso è venuto costruendo con la sua attività. Tutta la storia del pensiero occidentale – osserva von Glasersfeld – ha considerato fondamentale per ogni speculazione epistemologica la possibilità di pervenire

La deriva della 'learnification' e l'appello della paideía – E. Corbi, S. Oliverio

a una conoscenza delle cose oggettiva e indipendente dal soggetto. Ma per dimostrare che la conoscenza fornisce una rappresentazione “vera” e “oggettiva” di un mondo già esistente “in sé”, bisognerebbe avere un accesso alla realtà indipendentemente dalle operazioni del soggetto osservatore. Di qui la necessità di sostituire la teoria della verità come corrispondenza con lo strumentalismo gnoseologico: il mondo è una “ipotesi” costruita dal soggetto non per soddisfare un desiderio di conoscenza, non per “adeguare” le rappresentazioni mentali alla realtà del mondo esterno, ma per un bisogno adattivo. L’apprendimento, infatti, anche nei suoi aspetti propriamente cognitivi, non è orientato all’accertamento della verità, ma è uno strumento rivolto a conseguire obiettivi di adattamento (von Glasersfeld, 1988; 1989a; 1998; cfr. anche von Foerster & von Glasersfeld, 2001; von Foerster & Porschen, 2001).

In che senso, però, è lecito parlare di adattamento, se la realtà è essa stessa il risultato dell’attività del soggetto? La risposta dei costruttivisti fa riferimento alla necessità dell’individuo di modificare le precedenti strutture cognitive da lui stesso elaborate, ma diventate inadeguate di fronte all’emergenza di nuove situazioni esperienziali.

L’apprendimento costituirebbe una sorta di aggiornamento continuo dell’attività del soggetto che, modificando gli effetti reificati delle sue precedenti costruzioni, creerebbe condizioni adattive più favorevoli. Noi “maneggiamo” il mondo della nostra esperienza con una duplice attività, di costruzione e di selezione negativa. Quest’ultima consiste nell’eliminazione di quanto non serve o non funziona, così che tutto ciò che rimane risulta “adatto” alla vita. Il riferimento alla teoria dell’evoluzione darwiniana serve, appunto, a chiarire che un concetto adatto è un concetto adoperabile, funzionale a un bisogno di adattamento, o, come preferisce dire von Glasersfeld, “viabile”.

In questo quadro uno dei passaggi più delicati riguarda il concetto di esperienza. Il flusso esperienziale di cui parla von Glasersfeld non costituisce un presupposto ontologico e neppure una semplice preconditione operativa dell’attività del soggetto, ma è il risultato di questa. Anche gli scienziati – sostiene il nostro – sono divenuti consapevoli dei fondamenti epistemologici della loro scienza e hanno compreso che sono i loro propri concetti, le loro proprie operazioni di distinzione, che generano il mondo esperienziale che essi descrivono.

Dunque, il costruttivismo radicale si presenta come una svolta decisiva rispetto a quello che è definito in blocco come il pensiero tradizionale, ma che nella storia della riflessione filosofica rappresenta solo una linea, e per di più sicuramente minoritaria, almeno da Kant in poi. Von Glasersfeld mette insieme una serie di idee niente affatto peregrine, organizzandole intorno alle tesi del soggettivismo gnoseologico e identificando il proprio bersaglio polemico in una forma di realismo che per la sua ingenuità trova riscontro più nelle assunzioni implicite dei comportamenti dell’esperienza comune (chi può dubitare, a questo livello, della “realtà” di

una sedia o delle proprie mani?) che non nelle teorie scientifiche o filosofiche dell'epistemologia contemporanea.

Ma il costruttivismo di von Glasersfeld non si limita a enfatizzare il grado di autonomia che accompagna i processi di organizzazione del mondo esperienziale di ciascun soggetto. L'affermazione che “non possiamo condividere la nostra esperienza con altri” (von Glasersfeld, 1998. p. 48), è un modo ‘garbato’ di segnare l'invalidità dei confini del soggetto. Quando poi von Glasersfeld parla del rapporto con gli altri e s'interessa alla dimensione socio-culturale degli eventi, l'apertura sull'orizzonte dell'intersoggettività è solo apparente, poiché rimane il presupposto che gli altri soggetti sono solo una mia costruzione, appartengono a un dominio esperienziale in cui nulla esiste autonomamente e tutto è il risultato della mia attività. Dalla radicalità dell'assunto soggettivistico consegue, nella sfera della comunicazione, la riduzione drastica di qualsiasi effettiva condivisione di significati. Qualsiasi negoziazione con gli altri si rivela, alla luce di una coerente riflessione costruttivista, una messinscena del soggetto.

Il solipsismo come approdo inevitabile del soggettivismo assoluto non è filosoficamente motivo di scandalo. Del resto è noto che quella del solipsismo è stata considerata, nel corso della storia del pensiero occidentale, una posizione teoreticamente inconfutabile³. La singolarità sta nella disinvoltura con cui von Glasersfeld pretende che le sue idee possano avere una portata sociologica e pedagogica. Nel far questo rinuncia alla coerente difesa dell'approccio solipsistico e tenta di pervenire a una definizione soddisfacente del rapporto soggetto-esperienza, che è il vero nodo irrisolto della sua teoria.

Talvolta può sembrare che von Glasersfeld non neghi l'esistenza di qualcosa che resista dall'esterno all'attività del soggetto. In uno scritto del 1981, per spiegare che il modo in cui le strutture cognitive si rapportano al cosiddetto mondo reale non è quello della rappresentazione, ma dell'adeguatezza, si fa l'esempio della “logica interna” dell'acqua di un fiume che interagisce con la topologia del territorio in cui scorre. E, dopo aver sottolineato come sia appunto l'interazione tra la logica dell'acqua e la topologia del territorio a imporre dei vincoli al corso del fiume, si conclude che “un'interazione analoga e irriducibile ha luogo fra il ‘paesaggio’ della realtà ontologica e il ‘corso della nostra costruzione cognitiva che genera ciò che chiamiamo ‘conoscenza’” (von Glasersfeld, 1995). Ma probabilmente il riferimento alla “realtà” – qui, come altrove, dove la parola “realtà” compare quasi sempre virgolettata – è soltanto una concessione linguistica, un compromesso tra l'intenzione di salvare l'efficacia dell'esempio e la difficoltà di tradurre il concetto di “realtà” in un discorso solipsistico.

3. La *paideia* come mani-fattura e l'apprendimento ‘matematico’

Come si è sottolineato, c'è nel costruttivismo un'enfasi sulla *performance* cognitiva del soggetto. La relazione del soggetto alla realtà è intesa anzitutto in termini di

conoscenza. Anche nel costruttivismo, come in Heidegger, gli esseri umani non si accostano al reale come *tabulae rasae*; anche nel caso del costruttivismo è possibile parlare dell'apprendimento come una sorta di movimento di *periagoghé*, di rovesciamento/conversione: nella relazione con l'ambiente gli schemi dei soggetti, che si dimostrano non viabili, sono sottoposti a ristrutturazione, a modifica, persino ad abbandono, e nuovi schemi sono costruiti per confrontarsi con nuovi contesti. Ma tale *intendere* del costruttivista è essenzialmente cognitivo e – nella versione radicale – ogni accesso alla disvelatezza del mondo è esclusa in principio: “[Gli] agenti epistemici non possono conoscere nulla se non le strutture cognitive che essi stessi hanno approntato. [...] Dio solo può conoscere il mondo reale, perché Egli solo sa che cosa ha creato e come. L'uomo che conosce, invece, può conoscere solo ciò che egli ha costruito” (von Glasersfeld, 1989b, p. 123 e 124). La conoscenza consiste, in ultima analisi, nella produzione di cornici categoriali all'interno delle quali porre le esperienze⁴.

La logica che presiede alla dinamica di conoscenza e apprendimento nel costruttivismo diverge ampiamente, quindi, dal radicamento della *paideía* nella *alétheia* e appartiene invece al progetto matematico della modernità. Comprendere che cosa si debba intendere per 'matematico' permetterà di individuare un orizzonte di riferimento all'interno del quale esplicitare il significato 'epocale' della deriva della 'learnification' e del costruttivismo come paradigma pedagogico vincente.

Nell'importante corso del *Wintersemester* 1935/36, dedicato a *Die Frage nach dem Ding* Heidegger ci ricorda che “matematico” deriva da *tà mathémata*, le cose che si possono apprendere o, meglio, le cose nella misura in cui si possono apprendere. Che cosa significa apprendere? Heidegger sostiene che apprendere è una forma del prendere, di acquisizione e appropriazione. Appropriarsi di una cosa apprendendola è, per esempio, capire come usarla, quale è la sua funzionalità. Ma perché questo apprendere si dia – di solito con l'esercizio – abbiamo bisogno di un 'apprendere originario', che è quell'apprendere nel quale conosciamo che cosa una cosa sia in generale. Ma in un certo qual modo già lo conosciamo:

Quando lo portiamo a conoscenza propriamente e in un modo determinato, noi prendiamo conoscenza di qualcosa che propriamente abbiamo già. Siffatto 'prendere conoscenza di' è l'essenza propria dell'apprendere, della máthesis. I mathémata sono le cose nella misura in cui ne prendiamo conoscenza, in quanto prendiamo conoscenza di ciò che delle cose stesse già conosciamo in anticipo [...] Siffatto apprendere in senso proprio è, quindi, un prendere estremamente particolare, è un prendere in cui chi prende prende solo ciò che fondamentalmente già ha. A questo apprendere corrisponde anche l'insegnare. L'insegnare è un dare, un offrire: ma nell'insegnare non si offre ciò che è da apprendere ma all'allievo si danno indicazioni di prendere da sé ciò che già ha. Se l'allievo accetta [übernimmt] solamente ciò che gli viene offerto, egli non apprende. Egli accede all'apprendimento quando esperisce ciò che prende come qualcosa che in effetti ha già. Solo dove il prendere ciò che già si ha è un dare a se stessi ed è esperito come tale, c'è vero apprendere. Insegnare, quindi, significa nient'altro che fare ap-

La deriva della 'learnification' e l'appello della paideía – E. Corbi, S. Oliverio

prendere agli altri, ossia indirizzarsi reciprocamente all'apprendimento. (Heidegger, 1935/36, p. 56)

Un docente costruttivista potrebbe sottoscrivere ampie parti di siffatta descrizione di che cosa significhino apprendere e insegnare ma la ri-tradurrebbe così: lo studente ha già le sue ipotesi sul mondo (strutturate a partire dalla sua esperienza con l'ambiente), si tratta di una conoscenza che non si deve 'travasargli nella testa'. Il compito dell'insegnante è di permettere allo studente di prendere coscienza di ciò che già sa: il docente è, quindi, un facilitatore. Lo scopo dell'educazione non è trasmettere qualcosa ma indirizzarsi reciprocamente all'apprendimento. Chi apprende deve esperire che ciò che (ap)prende è qualcosa che già ha, e che, quindi, egli/ella è il perno del processo di apprendimento. In questo senso, l'apprendimento è attivo e la metacognizione gioca un ruolo essenziale. Infatti, senza metacognizione, senza quella conoscenza che riguarda i propri processi cognitivi, chi apprende non è in grado di costruire attivamente conoscenza, confermando, modificando e accomodando le proprie ipotesi.

Siffatto approccio si armonizza con il resoconto del 'funzionamento' della scienza moderna in quanto archetipo della conoscenza, come Heidegger lo presenta: in essa l'"apprendimento originario" in quanto prendere-conoscenza-di-ciò-che-già-si-ha è un *mente concipere* (Heidegger, 1935/36, p. 70), che consiste nel dischiudere un dominio di eventi e oggetti definiti (e perciò investigabili) 'proiettando' un modello di processi e oggetti che saranno indagati (Heidegger, 1938, p. 77 sg.). Il *mente concipere*, la collocazione della conoscenza nella mente dei soggetti culmina in una filosofia della soggettività epistemica, della quale von Glasersfeld è erede consapevole: "[...] la conoscenza, indipendentemente da come venga definita, sta nella testa delle persone e [...] il soggetto pensante non ha alternativa: può solo costruire ciò che sa sulla base della sua esperienza" (von Glasersfeld, 1998, p. 11).

Ma l'esperienza di cui parla von Glasersfeld è realmente esperienza *del* mondo? Che cosa significa parlare di un'esperienza che affonda nella mente dei soggetti? I significati sono attribuiti, annessi alle cose, anzitutto mercé l'attività mentale dei soggetti? I significati sono radicati essenzialmente in siffatta attività mentale? Derivano, quindi, da essa? Quando Heidegger fa appello a un'intenzionalità più radicale, rispetto alla quale quella mentale è solo derivata, e invita a riconoscere il primato del nostro essere-(intenzionale-)nel-mondo e a fondare in esso ogni progetto educativo, sta forse invocando un tipo differente di apprendimento? Che cosa implica, in Heidegger, l'invocazione di un processo educativo influenzato *sia dalla testa sia dalla mano*? In che senso il superamento di un apprendimento 'matematico', che accade nella mente dei soggetti, è collegato e coestensivo con una valorizzazione della mano? Heidegger ha forse di mira una rivoluzione dell'educazione mercé una forma di *learning by doing*?

La deriva della 'learnification' e l'appello della paideia – E. Corbi, S. Oliverio

Sicuramente non intenderebbe il *learning by doing* nel senso dell'educazione progressiva (che Heidegger avrebbe probabilmente considerato collusa con la perpetuazione dell'oblio dell'intenzionalità più radicale, nella misura in cui il progressivismo pedagogico si limitava spesso a rovesciare solamente la gerarchia fra teoretico e pratico). Si potrebbe forse parlare di un 'apprendimento pragmatico', dato che *ta prágmata* sono le cose in quanto abbiamo a che fare con esse, vi siamo inter-essati e ce ne (pre)occupiamo. Solo in questo senso potremmo parlare di un *learning by doing*, purché intendiamo 'fare' come 'avere-a-che-fare-con-le-cose' (e ciò può avvenire anche su un piano squisitamente teoretico). Ciò che si vorrebbe suggerire è che Heidegger, invitando a rifuggire la dicotomia teoretico *vs* pratico, sta invitando a superare l'opposizione accademico *vs* professionale, ma non nel senso di rendere l'accademico più pratico (nell'accezione troppo spesso corrente ai nostri giorni) bensì più 'pragmatico' (nel significato appena indicato).

Nel suo corso su *Parmenides* Heidegger rammenta che, originariamente, nella parola greca *prágma* i due poli dell'attività e della cosa si trovano non divisi (Heidegger, 1942/43, p. 118). In un *tour-de-force* speculativo e linguistico, egli traduce *prágma* con *Handlung* [azione] e collega *Handlung* alla mano [*Hand*]: l'essere umano 'agisce' [*handelt*] attraverso la mano e le cose 'agiscono' [*handeln*] in quanto esse – come *vorhanden* e *zuhause* (semplicemente presenti ovvero utilizzabili perché a portata di mano) – sono essenzialmente nel dominio della mano.

La mano non è semplicemente una zampa più evoluta: gli animali non hanno mani in senso stretto e non possono averle. La differenza fra mano e zampa è parallela a quella di *Verhalten* e *Benehmen*. Il *Benehmen* in quanto comportamento implica un accesso all'ambiente come insieme di stimoli e non già un'apertura al mondo in quanto accessibilità all'essere. Il *Benehmen* non ha niente a che fare con l'*alétheia* e in quest'ottica non ci può essere *paideia* basata sull'addestramento del comportamento. E l'addestramento del comportamento non deve essere inteso come meramente legato alla dimensione fisico-corporea; ogni addestramento che si limita a operare secondo un'organizzazione strutturata di stimoli, in modo che vengano innescate le risposte giuste, può essere inteso come siffatta forma (non-educativa) di addestramento. Da questo punto di vista, lo sforzo – si pensi alle polemiche contro la cultura dei test, specialmente nell'area anglo-americana (Ravitch, 2010) – per mettere gli studenti in grado di superare esami che consistono in batterie di prove di valutazione, può essere re-interpretato come un tipo di addestramento del *Benehmen*.

Ma che cos'è allora, per contro, la *paideia* come coltivazione della condotta? In che cosa consiste? E qual è la sua relazione con l'agire come *prágma/Handlung* e con la mano? La mano, per Heidegger, si dà dove sono *alétheia* e *léte* e "l'uomo non ha mani, ma la mano detiene l'essenza dell'uomo" (Heidegger, 1942/43, p. 119). Ciò significa che le mani non sono qualcosa di 'attaccato', sopra-(ag)giunto a un essere che ha altrove la sua essenza (per esempio nella ragione, come facoltà

dell'astrazione generalizzante). Credere che la ragione, in quanto aggiunta all'*animalitas*, sia l'essenza dell'uomo riduce le mani a simil-zampe e manca la vera umanità dell'uomo, provocando quell'estraneazione della *paideia* originaria da cui si sono prese le mosse. Infatti, si legge nella 'deposizione pedagogica' di Heidegger, la teoria astratta e generalizzante del processo educativo costituisce il tradimento di una "concezione della relazione maestro/allievo che sia influenzata tanto dalla testa quanto dalla mano" (Heidegger, 1945, p. 39) e inaugura tutte le dicotomie che infestano la tradizione pedagogica occidentale. Riscoprire la dimensione *aletica* della *paideia* è, quindi, riscoprire la sua dimensione 'pragmatica', ossia ristabilire la mano come ciò che detiene l'essenza dell'uomo. Un processo educativo influenzato tanto dalla testa quanto dalla mano non deve essere inteso come un'educazione di due distinti aspetti dell'essere umano (teoria e pratica; arti liberali e arti manuali etc.) ma come il riconoscimento di quella intenzionalità primordiale che riguarda la 'condotta'.

E ciò è intimamente legato con la nozione heideggeriana di 'comprendere' [*Verstehen*]. Per sondare siffatto legame intrinseco fra condotta pragmatico-'manifatturiera', *paideia* e *Verstehen*, si svilupperà l'esempio heideggeriano dell'apprendista falegname. Chiunque apprenda a costruire un mobile non esercita, nel processo di apprendimento, solamente l'abilità di usare gli strumenti né solo familiarizza con i differenti tipi di oggetti che deve costruire ma, al fine di *essere* un vero falegname, deve cor-rispondere alle differenti specie di legno e alle "forme in esso dormienti" (Heidegger, 1954, p. 50). Siffatta *Entsprechung* in quanto cor-rispondenza, relazionale, è l'opposto dell'equivalente generale che ha dominato, secondo Heidegger, l'educazione occidentale. È questione di condotta e comprensione come *Verstehen*. L'apprendista diviene un vero falegname non solo apprendendo una serie di nozioni (teorico-pratiche), ovvero accostandosi alle cose coinvolte nel suo lavoro in quanto *mathémata* e, quindi, 'scavalcandole', oltrepassando la loro *pienezza essenziale e nascosta*. Apprendere *a essere un falegname* (e non semplicemente ad agire da falegname, anche se eccellente) è, in quanto *paideia*, in quanto *periagoghè tés psuchês*, una conversione della relazione-ai *prágmata*, una familiarizzazione con un dominio di significati e un ri-accomodamento a esso.

È, per esempio, imparare a essere aperti alle forme dormienti nel legno *in quanto sono*, a cor-rispondere, così, al loro dis-occultamento. È non già solo 'coglierle', riconoscerle, ossia farne la conoscenza come di qualcosa che già si ha, ma significa disporsi alla loro apparizione *in quanto sono*. L'*in quanto* che è qui in gioco è *ermeneutico*, ed è quindi distinto dall'*in quanto* apofantico ed è a esso precedente. Michael Polanyi (1966) parlerebbe di una *conoscenza tacita* opposta a una esplicita e certamente tale nozione si sovrappone ampiamente alla riflessione di Heidegger, ma rischia di oscurarne la radicalità. Per Heidegger il comprendere come *Verstehen* non è principalmente una specie di conoscenza: "Con il termine 'comprensione' intendiamo un esistenziale fondamentale che non è né un determinato *modo di conoscere*

distinto, per esempio, dallo spiegare e dal concepire, né in generale un conoscere nel senso del cogliere qualcosa tematicamente” (Heidegger, 1927a, p. 336). E più specificamente: “Quando parliamo onticamente usiamo a volte l’espressione ‘cappirci qualcosa’ con il significato di ‘essere in grado di gestire una cosa’, ‘esserne capace’, ‘saperci fare’” (Heidegger, 1927a, p. 143). In questo senso la ridefinizione heideggeriana del significato originario di *Verstehen* si muove lungo una traiettoria assimilabile alla ‘sostituzione’ merleau-pontyana del *cogito* con un *je peux* (Merleau-Ponty, 1945)

Siffatto *Verstehen* è la “condizione di possibilità per tutti i particolari tipi possibili di condotta del *Dasein*. È la condizione di possibilità di tutti i modi non solo della condotta pratica ma anche del conoscere” (Heidegger, 1927b, p. 392). Di conseguenza, la *paideia* come *periagoghè hóles tês psuchês* ed educazione della condotta e della mano (lo statuto di questo ‘del’ dovrebbe essere ulteriormente investigato), come modificazione dei nostri modi di relazionarsi-alle-cose è educazione in e attraverso la comprensione come *Verstehen* (e dal momento che il *Verstehen* è un ‘progetto’, ogni educazione dovrebbe essere più che la mera realizzazione di fini stabiliti *a priori* e, piuttosto, dischiudere un ambito di possibilità per il soggetto). Quando si denuncia la mancanza di coltivazione della comprensione in molti approcci educativi, soprattutto quelli indirizzati al mero superamento di test di valutazione, si pensa sempre a una mancanza di comprensione *mentale* dei contenuti. Nella prospettiva, qui proposta, della *paideia* come mani-fattura (nella misura in cui la mano detiene l’essenza dell’uomo), il vero fallimento consiste nel fatto che i contenuti rimangano alieni all’essere-nel-mondo di chi apprende (cfr. Braun, 1983; Nesti, 2007). Ovvero – si può dire – essi sono privi di significato. È importante sottolineare che il “dischiudimento della comprensione, in quanto dischiudimento di ‘ciò-in-vista-di-cui’” e il “dischiudimento del significato” accadono in un solo e medesimo ‘movimento’ (e, per converso, mancanza di significato ed ‘estraneità’ al *Dasein* in quanto progetto si co-appartengono). Ciò non va tuttavia letto con lenti costruttiviste, non va cioè interpretato nel senso dell’importazione dei significati nel mondo da parte dei soggetti, quasi che i soggetti si limitassero a relazionarsi alla loro struttura cognitiva (alle cornici che essi stessi hanno approntato). I significati vengono s-coperti, appaiono grazie e in relazione al *Dasein*, ma non sono da esso prodotti e affissi a cose neutrali dal punto di vista del significato.

Per ricorrere ancora all’esempio dell’apprendista falegname: in un approccio *à la* von Glasersfeld, l’apprendista ha una serie di *nozioni* sugli strumenti, il legno etc.; all’inizio queste nozioni sono inadeguate alla pratica della falegnameria e il maestro deve organizzare dei *setting* in cui la non-viabilità di tali nozioni diventi evidente e nuove nozioni siano costruite. Naturalmente, dal momento che abbiamo qui a che fare con un’attività ‘pratica’, c’è un altro lato della questione educativa: il bisogno di acquisire una certa destrezza, una qualche abilità nel maneggiare gli strumenti e nel trattare il legno. Ma questa parte ‘manipolatoria’ non è legata *essenzialmente* alla

costruzione dei significati (benché la favorisca, ovviamente). Ciò che conta è quello che si svolge nelle teste degli studenti, testa e mano sono scisse, non appartengono in maniera indissolubilmente unitaria al processo formativo dei soggetti. In questo modello costruttivista, i significati sono ‘scoperti’ in modo totalmente differente dall’impostazione heideggeriana: essi sono l’esito di un processo di *trial and error*, che sonda la viabilità dei significati/nozioni prodotti dal soggetti e attaccati agli eventi.

Ciò che l’apprendista heideggeriano ha dapprima, invece, non sono *nozioni* ma una pre-comprensione di che cosa il legno significhi nella vita umana, della connessione funzionale fra strumenti e materiali, di come essi si dispongano rispetto alla mano (il circuito *Zubandenheit* e *Vorbandenheit*) e al fare (come *Handlung* e, quindi, legato alla mano) etc. Ma questa non è ancora la comprensione di un falegname esperto. E non si tratta di insufficienza di nozioni ma ha a che fare con il modo in cui egli/ella *si conduce* nei confronti delle cose. Per giungere a essere un falegname esperto, deve sperimentare un processo di *periagoghè hóles tés psuchés*, un’educazione della condotta, che è *ermeneutica* nella misura in cui l’interpretazione gioca un ruolo cruciale. Ma l’interpretazione è qui non già una modalità di conoscenza bensì “l’elaborazione ... [di] possibilità proiettate nella comprensione” e, perciò, “[nella] interpretazione la comprensione non diviene qualcosa di diverso. Diviene se stessa” (Heidegger, 1927a, p. 148). Articolando la propria comprensione attraverso il lavoro dell’interpretazione l’apprendista falegname è in grado di dischiudere significati sempre più ‘raffinati’. Ma, così inteso, il falegname esperto non è chi, essendo in possesso di una massa enorme di nozioni e di straordinaria destrezza manuale, può piegare il legno a qualsivoglia forma egli possa escogitare (cosa che invece non sarebbe preclusa all’apprendista von glasersfeldiano, fatta salva la viabilità), ma è chi, articolando la sua pre-comprensione, arriva a riconoscere le possibilità dormienti nel legno e ad arricchire così il proprio repertorio di significati. E, però, si deve rimarcare come la relazione fra articolazione della propria comprensione e riconoscimento delle forme dormienti sia transazionale: da un lato, non è che le forme dormienti fossero già lì e il falegname debba diventare così bravo da individuarle e ‘prenderne atto’ (=oggettivismo in quanto disinnesco dell’agire come *Handlung*); dall’altro, non è nemmeno valida l’opzione costruttivista per cui il falegname diviene così bravo da apportare lui stesso i significati alle cose (=le forme dormienti come *mathémata*, risignificando il termine con un’accezione radicalmente costruttivista). L’articolazione della propria comprensione mette in condizione l’apprendista di essere aperto al dis-occultamento (*a-létheia*) delle forme dormienti, che altrimenti rimarrebbero dormienti, immerse nella *léte*. Queste non apparirebbero senza la ‘comprensione’ di quello, ma siffatta comprensione non è la ‘manipolazione’ (in quanto differente dalla mani-fattura) delle forme secondo significati escogitati (=derivanti dall’attività cogitativa del soggetto). Ampliamento delle possibilità esistenziali del *Dasein* e dischiudimento delle possibilità dormienti delle cose

La deriva della ‘learnification’ e l’appello della paidéia – E. Corbi, S. Oliverio

sono un solo e medesimo movimento, secondo quella idea unitaria di *prágma* cui Heidegger fa riferimento.

La *paideía* ‘pragmatica’, nella cui direzione l’opera di Heidegger indica, recuperando l’intenzionalità primordiale elisa dalla rivoluzione ‘accademico-matematica’ in educazione, consegna un arsenale concettuale per oltrepassare la deriva della ‘learnification’, con le sue angustie, per contenere talune oltranzes del costruttivismo e per re-insediare il soggetto che apprende nel dialogo con una realtà cui sempre corrisponde. In questo senso, offre un orizzonte di senso importante per comprendere quanto proprio una riflessione squisitamente pedagogica (orientata dal modello della *paideía*) possa contribuire a mettere nella giusta prospettiva i richiami alla realtà, che animano parte del dibattito filosofico teorico attuale (Ferraris, 2012; Gabriel, 2012), senza che siano presi come appelli all’ordine o come remissione e dismissione del protagonismo del soggetto che si forma nella relazione con il mondo e in quanto formatore di mondi, secondo quell’idea di *Welt-Bildung* (Oliverio, 2008) che l’opera di Heidegger invita sempre di nuovo a ri-pensare.

Note

¹ L’articolo è stato concepito insieme dai due autori ed è il risultato di intense discussioni, confronti, scambi di vedute (e di libri). Per quanto riguarda le responsabilità individuali nella redazione, i paragrafi sono così attribuiti: Stefano Oliverio §§ 1 e 3, Enricomaria Corbi § 2. L’Introduzione è esito di una scrittura comune e condivisa.

² Quando ci si riferirà all’essere umano, si adopererà il verbo ‘condursi’ – sempre meno comune nell’uso linguistico normale – per significare ‘comportarsi’ e ‘condotta’ per indicare ‘comportamento’, in modo da attenersi alla differenziazione che Heidegger stabilisce fra *Verhalten* umano e *Benehmen* animale. Si tornerà ampiamente su questa distinzione nel prosieguo dell’argomentazione. È interessante notare come anche Merleau-Ponty abbia insistito molto sull’importanza della nozione di *comportement* (da intendersi ovviamente nel senso della condotta) per superare l’orizzonte ‘teoreticistico’ classico e sia arrivato a rivalutare, mediante un’ingegnosa interpretazione ‘esistenziale’, finanche il behaviorismo watsoniano, cui parrebbe piuttosto da imputarsi, in un orizzonte heideggeriano, l’incapacità di distinguere fra *Benehmen* e *Verhalten* (Merleau-Ponty, 1942, p. 3, nota 2).

³ Così fu giudicata da Fichte (*La missione del dotto*) e da Schopenhauer (*Il mondo come volontà e rappresentazione*), che contrapposero ad essa la coerenza morale o dei sentimenti.

⁴ “[W]e form concepts and then we try to fit experiences into them” (Cardellini, 2006, p. 181).

Bibliografia

- Baldacci, M. (2007). *La pedagogia come attività razionale*. Roma: Editori Riuniti.
Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, Boulder and London: Paradigm Publishers.

La deriva della ‘learnification’ e l’appello della paideía – E. Corbi, S. Oliverio

- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder and London: Paradigm Publishers.
- Braun, W. (1983). *Das In-der-Welt-Sein als Problem der Pädagogik*. Frankfurt a.-M.-Berlin-München: Diesterweg.
- Cambi, F. (2006). Heidegger e la pedagogia. Sondaggi e riflessioni. *Studi sulla formazione*, IX(2), pp. 7-15.
- Cardellini, L. (2006). The Foundations of Radical Constructivism: An Interview with Ernst von Glasersfeld. *Foundations of Chemistry*, 8(2).
- Corbi, E. (2010). *Prospettive pedagogiche fra costruttivismo e realismo*. Napoli: Liguori.
- Dewey, J. (1929). *The Quest for Certainty*. In *The Later Works, 1925-1953, vol. 4 (1929)*. Edited by J.A. Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1984.
- Dreyfus, H.L. (1991). *Being-in-the-World. A Commentary on Heidegger's Being and Time, Division I*. Cambridge (MS) and London (UK): The MIT Press.
- Dreyfus, H.L. (2001). How Heidegger Defends the Possibility of a Correspondence Theory of Truth with Respect to the Entities of Natural Science. In T.R. Schatzki, K. Knorr Cetina, & E. von Savigny (eds.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (pp. 151-161). London: Routledge.
- Dreyfus, H.L., & Spinosa, C. (1999). Coping with Things-in-Themselves: A Practice-Based Phenomenological Argument for Realism. *Inquiry*, 42, pp. 49-78.
- Ferraris, M. (2012). *Manifesto del nuovo realismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Gabriel, M. (2012). *Il senso dell'esistenza. Per un nuovo realismo ontologico*. Roma: Carocci.
- Gadamer, H.-G. (1972), *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Dritte Auflage. Tübingen: Mohr.
- Heidegger, M. (1925). *Prolegomeni zur Geschichte des Zeitbegriffs. Gesamtausgabe, Band 20*. Frankfurt a.-M.: Vittorio Klostermann, 1994.
- Heidegger, M. (1927a). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1993.
- Heidegger, M. (1927b). *Grundprobleme der Phänomenologie. Gesamtausgabe, Band 16*. Frankfurt a.-M.: Vittorio Klostermann, 2005.
- Heidegger, M. (1929/30). *Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt – Endlichkeit – Einsamkeit. Gesamtausgabe, Bände 29/30*. Frankfurt am-Main: Vittorio Klostermann, 1992.
- Heidegger, M. (1931/32). *Vom Wesen der Wahrheit. Zu Platons Höhlengleichnis und Theätet. Gesamtausgabe, Band 34*. Frankfurt am-Main: Vittorio Klostermann, 1997.
- Heidegger, M. (1935/36). *Die Frage nach dem Ding*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1987.
- Heidegger, M. (1938). Die Zeit des Weltbildes. In *Holzwege* (pp. 75-113). Frankfurt a.-M.: Vittorio Klostermann, 1994.

La deriva della 'learnification' e l'appello della paideia – E. Corbi, S. Oliverio

- Heidegger, M. (1940). Platons Lehre der Wahrheit. In *Wegmarken* (pp. 203-238). Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1996.
- Heidegger, M. (1942/43). *Parmenides. Gesamtausgabe, Band 54*. Frankfurt a.-M.: Vittorio Klostermann, 1992.
- Heidegger, M. (1945). The Art of Teaching. Edited and translated by Valerie Allen and Ares D. Axiotis. In Michael A. Peters (ed.). *Heidegger, Education, and Modernity* (pp. 27-45). Lanham-Boulder-New York-Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2002.
- Heidegger, M. (1946). Brief über den «Humanismus». In *Wegmarken* (pp. 313-364). Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1996.
- Heidegger, M. (1954). *Was heisst Denken?*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1997.
- Jaeger, W. (1944). *Paideia. La formazione dell'uomo greco*. Firenze: La Nuova Italia, 1987.
- Merleau-Ponty, M. (1942). *La structure du comportement*. Paris: Quadrige/PUF, 2002.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: tel Gallimard, 1995.
- Nesti, R. (2007). *La «vita autentica» come formazione. Lettura pedagogica di Essere e tempo di Heidegger*. Firenze: Florence University Press.
- Oliverio, S. (2008). *Esperienza percettiva e formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & K. Paul.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Sola, G. (2008). *Heidegger e la Pedagogia*. Genova: Il melangolo.
- von Foerster, H., & Porksen, B. (2001). *La verità è un'invenzione di un bugiardo. Colloqui per gli scettici*. Roma: Meltemi.
- von Foerster, H., & von Glasersfeld, E. (2001). *Come ci si inventa. Storia, buone ragioni ed entusiasmi di due responsabili dell'eresia costruttivistica*. Roma: Odradek.
- von Glasersfeld, E. (1988). Introduzione al costruttivismo radicale. In P. Watzlawick (a cura di). *La realtà inventata*. Milano: Feltrinelli.
- von Glasersfeld, E. (1989a). *Linguaggio e comunicazione nel costruttivismo radicale*. CLUP, Milano.
- von Glasersfeld, E. (1989b). Cognition, Construction of Knowledge and Teaching. *Synthese 80/1*.
- von Glasersfeld, E. (1995). Il complesso di semplicità. In G. Bocchi, M. Ceruti, *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- von Glasersfeld, E. (1998). *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*. Roma: Società Stampa Sportiva.

La deriva della 'learnification' e l'appello della paideia – E. Corbi, S. Oliverio