

# FENOMENOLOGIA E APPRENDIMENTO: NOTE PER LA COSTRUZIONE DI UN LESSICO FENOMENOLOGICO AD ORIENTAMENTO PEDAGOGICO

**Demetrio Ria**

**Abstract:** In this essay, through the analysis of several phenomenological lexicons (living consciousness, reduction, epoché, intentionality...), a careful investigation is proposed within the field of education in order to explore those educational practices that go beyond mere phenomena and examine the intentions, the reasons behind actions. A study of the “living experience” in a phenomenological sense is presented. In order to outline a phenomenology of learning whose aim is not to generalize from the particularity of a given experience, but to reveal its essential character.

**Keywords:** Analysis, Living Consciousness, Reduction, Epoché, Intentionality.

## *Introduzione*

Se definiamo inizialmente la fenomenologia come *phenomenonlogos* (scienza dei fenomeni), allora è importante, come ha fatto Heidegger, scartare alcuni significati generali che non si applicano a questo termine. Potremmo scartare il “fenomeno” nel senso di un fatto naturale come un terremoto o un vulcano che sono eventi impressionanti in sé, ma la fenomenologia non studia “fenomeni” di questo tipo. La fenomenologia è più interessata alle “cose che appaiono” nella vita di tutti i giorni, cose che un insegnante potrebbe notare in classe, per esempio, o semplici cambiamenti che si notano accadere intorno a sé nella società. Queste “cose” potrebbero non essere affatto “cose fisiche”. Potrebbero essere idee, tendenze o movimenti sociali e tuttavia reali; comunque hanno un impatto concreto sulla vita delle persone.

Il punto chiave, quindi, è che lo studio della fenomenologia coincide con lo studio della conoscenza “vivente”. E, se la fenomenologia si occupa dell’apprendimento, allora significa che la “cosa” di cui si occupa è l’apprendimento “vivo”. Va da sé che il nemico dell’apprendimento “vivente” non è l’ignoranza, cioè il non sapere certe cose, ma la mancanza, ovvero l’indifferenza. La fenomenologia dell’apprendimento si concentra sull’apprendimento che è vicino all’uomo, vicino perché è vivo, transitorio e

trasformativo. La fenomenologia dell'apprendimento, così come interpretata nelle pagine che seguono, studia l'apprendimento che è abbastanza vicino da trasformare la vita umana.

Alla fenomenologia viene talvolta data una definizione stenografica come “studio delle apparenze”. Tuttavia, dobbiamo stare attenti anche a questa definizione. Né Husserl né Heidegger identificheranno i “fenomeni” con le “apparenze”. Entrambi i filosofi utilizzano, per chiarire la loro intenzione, l'esempio di un medico che cerca di trovare la causa sottostante di un disturbo o di una malattia per come si presenta a un paziente. Heidegger dice che i sintomi (ciò che appare) annunciano un disturbo, ma il disturbo non appare come un “fenomeno” finché non viene riconosciuto. Qualcosa si è presentato, ma non so cosa sia fino a quando non ne conosco la sua fenomenologia. L'esperienza medica identifica e nota l'aspetto vivo della malattia quando si presenta a lei, mentre l'inesperienza di tali cose mi porta a sperimentare l'“apparenza”, ma non il “fenomeno”. Ciò dimostra quanto sia importante l'esperienza per l'interpretazione del fenomeno e quanto io sia un interprete povero delle apparenze, anche se queste mi riguardano intimamente. Anche in altri contesti l'esperienza dal vivo gioca un ruolo chiave. Un insegnante potrebbe avere sufficiente esperienza del suo gruppo di classe per gestire un alunno testardo e può distinguere tra le “apparenze” – che altri potrebbero erroneamente interpretare come “ostinazione” o “pigrizia” o “mancanza di capacità” – e il fenomeno come l'esigenza di avere maggiori stimoli. L'insegnante esperto applica il suo giudizio all'“apparenza” e ne apprezza il significato, mentre un'insegnante meno esperto potrebbe fare scelte e azioni sbagliate confondendo il valore dell'apparenza con il valore del fenomeno.

C'è anche da aggiungere che l'esperienza professionale si fonde con l'esperienza generale per consentire ai fenomeni di apparire come conoscenza vivente. Questo di solito significa che un insegnante, così come un medico, che ha fatto altre esperienze di testardaggine degli studenti altrove, sviluppa la capacità di vedere similitudini e differenze nel caso in questione. Inoltre, l'esperienza generale della vita aumenta la capacità di una persona di valutare accuratamente il fenomeno. Il medico, l'insegnante, la persona esperta, tutti usano la loro esperienza più ampia per interpretare le “apparenze”. Husserl potrebbe dire che un fenomenologo riunisce tutte queste capacità in un'unità formando una comprensione intuitiva del fenomeno in questione. Questa intuizione non è conoscenza, ma deriva dal modo in cui una persona esperta giudica le situazioni reali dal vivo. I “fenomeni” appaiono solo in un incontro vivente. Heidegger dirà addirittura che questo incontro vivente è l'essere

stesso del fenomeno. Un fenomeno è un oggetto che appare in un incontro vivente, non una teoria<sup>1</sup>.

La conoscenza teorica, naturalmente, può essere utilizzata per aiutare ad affinare la propria esperienza e può illuminare qualsiasi incontro. Il medico può consultare un manuale per informarsi su ciò che gli appare davanti. Il linguaggio scientifico (puramente fattuale) può aiutare a dare un resoconto della malattia e sostenere il processo prognostico. Allo stesso modo, l'insegnante può consultare manuali sullo sviluppo psicologico dei giovani per aiutarsi nella comprensione del fenomeno incontrato dal vivo. Tuttavia, questi pezzi di ricerca richiedono di essere assorbiti e resi vivi se vogliamo che diventino operativi. I sintomi non mostrano necessariamente l'aspetto di una malattia a meno che il lettore del sintomo non abbia abbastanza esperienza per notare e nominare la malattia con opportune giustificazioni. Un fenomeno è sempre una cosa vivente, non un'immagine.

Quando si tenta di studiare i fenomeni, l'aspetto dipende dal modo in cui l'oggetto o la caratteristica in questione viene notata, osservata e sperimentata. Nei nostri esempi, la malattia non appare come un fenomeno fino a quando non viene notata, e non appare accuratamente fino a quando non viene notata da qualcuno con esperienza. Prima di ciò, ci sono apparenze (sintomi), ma nessuna chiara visione di ciò che significano o di cosa si può fare al riguardo. Allo stesso modo, la difficoltà di apprendimento non appare fino a quando non viene notata e nominata. Abbiamo l'impressione che sia necessaria una certa competenza per lo studio fenomenologico perché è solo l'esperienza "educata" che può vedere e descrivere i fenomeni. A parte l'impatto del "mondo" (di quello del medico sul medico e di quello dell'insegnante sull'insegnante) sulla capacità di stabilire l'apparenza di "fenomeni", si devono notare differenze di qualità tra uno specifico osservatore e un altro. Un insegnante acutamente osservatore può vedere cose che ad un insegnante meno attento non si manifestano. Sappiamo come dato di realtà che alcune persone imparano dalla loro esperienza più velocemente e con maggiore efficienza di altre e ciò accresce la qualità della loro osservazione. Questi osservatori non creano le condizioni di cui sono testimoni, ma la loro esperienza ha informato l'incontro sufficientemente da consentire loro di riconoscere il fenomeno quando appare.

---

<sup>1</sup> Vedi Fiachra Long, "Hirst, Carr and Husserl: The Problem of Pure Theory", in *Theorien! Horizonte für Die Lehrerinnen Und Lehrerbildung*, Martin Harant, Philipp Thomas e Uwe Küchler, Schrifreihe (eds) Tübingen: Tübingen University Press, 2020), 49–63.

Heidegger aggiunge una ulteriore nota alla complessità della relazione tra apparenze e fenomeni. Sottolinea un'altra ragione per la quale i "fenomeni" non sono sempre evidenti nelle "apparenze". Anzi, egli afferma, "i fenomeni non sono mai apparenze, sebbene d'altra parte ogni apparenza dipenda dai fenomeni", e ciò che fa "l'annuncio [...] si mostra, in modo tale che, come emanazione di ciò che annuncia, mantiene questa stessa cosa costantemente velata in sé stessa"<sup>2</sup>. Il mio mal di testa mi appare chiaramente, ma il suo significato rimane nascosto e quindi il "fenomeno" rimane celato.

Il punto chiave è che la fenomenologia descrive le apparenze viventi, non i processi teorici. Fu proprio questa caratteristica che attirò Merleau-Ponty verso la fenomenologia. Il filosofo francese, dopo aver ascoltato Husserl a Parigi nel 1929, fu colpito dai ragionamenti del tedesco soprattutto perché, come precisa Costa, notava che

La fenomenologia si presenta quindi come un punto di riferimento decisivo per ogni pratica filosofica che intenda salvaguardare lo spazio della soggettività come fonte di quella che, nel lessico fenomenologico, viene spesso chiamata la «donazione di senso»<sup>3</sup>.

Sappiamo che Husserl attribuiva grande importanza al fatto che siamo attratti da ciò che notiamo, e questo attrarre qualcosa è l'esperienza di un movimento in noi, un movimento di indagine che si consolida – date le giuste condizioni – nell'interesse. Siamo interessati a ciò che attrae la nostra attenzione. Fin dai primi momenti della nostra capacità di acquisire una certa coordinazione occhio/mano, nei nostri giochi d'infanzia, prestiamo attenzione alle cose, raggiungiamo gli oggetti che ci circondano, e se possiamo ci aggrappiamo ad essi oppure a immagini attraenti o idee eccitanti, fissandole e meravigliandoci. Questo processo collega la crescita dell'esperienza del bambino al processo di apprendimento. Impariamo quando sondiamo ciò che appare, cerchiamo ciò che si nasconde, interroghiamo i fenomeni.

Ora, il punto di partenza è comprendere cos'è la "conoscenza vivente" o, meglio, come posso conoscere i processi che si mettono in atto quando siamo ingaggiati in una attività conoscitiva?

---

<sup>2</sup> Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*, trad. it. di P. Chiodi, Longanesi, Milano.

<sup>3</sup> Husserl, E., (1958). *La filosofia come scienza rigorosa*. Introduzione e cura di F. Costa, Paravia, p. 9.

### *Conoscenza vivente*

Per cercare di chiarire il senso con cui si desidera usare questo costrutto consideriamo una situazione scolastica del tipo: un insegnante – che per le tante ragioni della sua vita ha perso entusiasmo nella professione e nella sua disciplina – adempie al servizio presentando una serie di fatti (conoscenze) in modo asettico. I fatti presentati, come le parole usate, fluttuano sopra le teste degli studenti, apparentemente senza alcun punto di aggancio. Come dice Heidegger:

Ogni concetto fenomenologico e ogni principio, originariamente scoperti, per il fatto di essere comunicati sotto forma di enunciati sono esposti alla possibilità della degenerazione. Incominciano col diffondersi in una comprensione svuotata, perdono il contatto col loro terreno originario e finiscono per divenire tesi nebulose. La possibilità della sclerotizzazione e dell'inefficacia di ciò che originariamente era «efficace» ha luogo anche all'interno del lavoro concreto della fenomenologia stessa. E la difficoltà di un'indagine del genere sta proprio nel renderla critica verso sé stessa in un senso positivo<sup>4</sup>.

La tesi “nebulosa”, “fluttuante” o “distaccata” potrebbe anche apparire su Google, ma è diventata una “cosa” senza vita. Perché una tesi possa diventare realmente un fenomeno e darsi come tale, deve far parte di un'esperienza vivente. Non è sufficiente che una scienza abbia un'“essenza” in senso teorico, un'essenza chimica per i chimici, un'essenza medica per i medici, una essenza didattica per gli insegnanti, ecc. Queste “essenze” devono essere fondate sul fatto che sono vive e capaci di animare gli altri. L'insegnante di scienze entusiasta ha lo stesso valore dell'insegnante di letteratura entusiasta perché è l'entusiasmo di cui gli studenti hanno bisogno, soprattutto perché per interessarsi tutti hanno bisogno di ingaggiare la loro personale esperienza. Tuttavia, questa conoscenza non dovrebbe essere viva solo nell'insegnante, ma in una relazione didattica, l'esperienza degli insegnanti deve permettere agli allievi di leggere la propria vita in un modo che è rilevante per loro.

Le descrizioni utilizzate per “catturare” i fenomeni sono di secondaria importanza e di solito seguono la notazione del fenomeno. La descrizione può essere di interesse per terzi che non possono vedere il fenomeno in questione. Potrebbe essere un modo per aggrapparsi a ciò che altrimenti potrebbe scomparire, perché il fenomeno è intuitivamente afferrato, ma non completamente spiegato. Non raggiungiamo il fenomeno con la deduzione

---

<sup>4</sup> Ivi, 61 SZ 36.

logica dalle descrizioni; al contrario generiamo descrizioni logiche dal fenomeno. Una volta che il fenomeno è notato, può essere nominato da un numero qualsiasi di atti linguistici. Essendo descritto in molti modi, il fenomeno viene tolto dal nascondiglio e portato alla luce del riconoscimento. Tuttavia, essendo portato nel linguaggio, essendo articolato in questi modi, anche i modi abili di filosofi e scienziati, essi causano le sue complicazioni. Il paziente non vede ciò che vede il medico, né il genitore vede ciò che vede l'insegnante. Le parole da sole non consentono necessariamente l'incontro diretto con un fenomeno vivente. A volte ci può risultare un felice incontro di intuizioni.

Ricordo che una insegnante di scuola secondaria di secondo grado, durante un incontro di formazione, menzionò come un'adolescente a cui insegnava fosse diventata scontrosa e introversa nel giro di pochi mesi. Ha sollevato la questione in una riunione genitori-insegnanti. Nella riunione emersero giudizi come: "Oh, siamo così contenti che tu l'abbia detto"; "Ce ne siamo accorti". Mentre la conversazione continuava, sulla base di questa apparenza reciprocamente concordata del fenomeno del cambiamento di comportamento della studentessa, mettendo insieme pezzi della storia, osservazioni, eventi e "apparenze" che non sembravano atterrare da nessuna parte o su nulla, è emerso che la ragazza era finita sotto l'influenza di qualcuno che spacciava droghe nella scuola e aveva iniziato a "irrigidirsi". Dopo aver cercato di gestire il problema in atto, i suoi genitori la ritirarono dalla scuola e in seguito le cose si sono sistemate. Il fenomeno, in questo caso, era stato identificato, anche se non c'era un nome per esso. Il punto è che non tutti coloro che ascoltano parole o leggono descrizioni incontrano il fenomeno. In questo caso, diverse persone hanno incontrato il fenomeno e alla fine hanno concordato le descrizioni per abbinarlo. Questo esempio rivela qualcosa di più sulle competenze necessarie per identificare i fenomeni. Non è solo la competenza professionale dell'insegnante che conta. I genitori erano altamente qualificati in altri campi, ma conoscevano bene la figlia ed era la loro competenza di genitori che contava alla fine, per vedere e accettare il fenomeno, per esaminare e mettere insieme le descrizioni presentate, per capirne il loro significato e agire di conseguenza.

Le parole permettono a un fenomeno di apparire anche in senso qualificato. Il medico vede i sintomi "come" lievi, o aggressivi, o tipici mentre l'insegnante vede il problema "come" banale, degno di essere monitorato o serio. L'esperienza è la chiave per poter giudicare queste qualifiche del fenomeno in questione. In termini di importanza, tuttavia, è una visione primaria che ha scoperto il fenomeno. Per questo motivo, Heidegger

attribuisce più importanza alla percezione (estesi) che al linguaggio (logos) nell'arte della fenomenologia<sup>5</sup>, ma ciò non significa che Heidegger ponga l'accento primario sull'"interpretazione" rispetto alla "descrizione" come talvolta si afferma, poiché sia la "descrizione" che l'"interpretazione" sono reciprocamente coinvolte nello stesso insieme di azioni.

### *L'importanza del metodo*

Partendo da queste considerazioni, è chiaro che i fenomeni possono rimanere nascosti ed effettivamente inosservati nonostante le apparenze. Dunque, è necessario un metodo particolare per evitare di perdersi nelle apparenze. Tenendo presente l'esempio dell'insegnante e usando la metafora di "superficie e profondità", potremmo sostenere che un fenomeno annuncia la comparsa di un "problema" anche se siamo bloccati solo nelle apparenze superficiali e non siamo in grado di dire con certezza quale ne sia la causa. Come primo passo occorre mettere tra parentesi le apparenze che sono spiegate convenzionalmente. Husserl chiamò questo processo la "riduzione fenomenologica". Ciò significa che dobbiamo resistere all'abitudine o alla comodità di accettare i significati convenzionali delle apparenze<sup>6</sup> per poter comprendere meglio ciò che sta accadendo e ciò significa che occorre ritornare alle cose. L'atteggiamento naturale o il giudizio immediato devono essere "messi tra parentesi" e la presunta auto-trasparenza delle apparenze sospesa nel giudizio. Pertanto, la fenomenologia inizia problematizzando i "fenomeni" o "ciò che appare".

Cosa significa quindi problematizzare ciò che appare? Per Heidegger, ad esempio, significa fare appello all'esperienza che attraverso un processo ermeneutico interpreta i fenomeni e li significa<sup>7</sup>. Ma come intendere questo processo? Sartre, ad esempio, facendo intervenire la differenza tra descrizione e interpretazione ci ha complicato notevolmente le cose. Egli sostiene che descrivere è nell'atto di osservare, ovvero si tratta di riportare fatti e dettagli della realtà senza giudizi o valutazioni. È un processo oggettivo che si limita

---

<sup>5</sup> Ivi, 57 SZ 33

<sup>6</sup> Nel nostro esempio l'"irrigidimento del comportamento" convenzionalmente viene associato ad un problema di apprendimento, come pure se lo studente si agita quando gli viene assegnato un problema di matematica significa che ha una difficoltà di apprendimento. Queste possono essere delle interpretazioni convenzionali che non permettono di comprendere veramente e in fondo il fenomeno.

<sup>7</sup> Heidegger 1976, cit.. 62 SZ 37.

a ciò che è visibile e tangibile. D'altra parte, interpretare implica un'analisi soggettiva di quegli stessi fatti. L'interpretazione cerca di dare significato a ciò che è stato descritto, esplorando le implicazioni esistenziali e le scelte personali<sup>8</sup>.

Tuttavia, anche quando si riconosce la difficoltà nell'identificazione, non è vero che essa sia dovuta all'interpretazione dei fenomeni piuttosto che alla loro osservazione o descrizione. Questa duplice struttura non è corretta: un fenomeno include già l'interpretazione. Il problema non è quello di dare un buon resoconto teorico, ma di dare una descrizione accurata del problema, una rappresentazione fedele di come si è presentato. Per fare ciò, l'interpretazione deve andare di pari passo con l'osservazione.

Riprendendo ancora una volta il nostro esempio della studentessa improvvisamente svegliata, i genitori dell'adolescente sono preoccupati di sapere perché la loro figlia è diventata improvvisamente così scontrosa e poco collaborativa. Ciò che appare all'insegnante è il fatto che la studentessa guarda fuori dalla finestra. Questa apparenza non può essere interpretata convenzionalmente come disinteresse verso la materia, o verso l'insegnante. Un insegnante che conosce il proprio studente ed è consapevole che qualcosa lo preoccupa probabilmente pescherà altrove per trovare il vero significato fenomenologico di quel comportamento. Se puntualizziamo maggiormente il "fenomeno" come definito da Heidegger, ovvero "ciò che si mostra da sé stesso", allora l'apparire attraverso il suo annuncio superficiale può anche includere: "sentirsi fuori di sé", "guardare fuori dalla finestra", "voler essere soli durante l'intervallo", "non essere in grado di concentrarsi sui problemi assegnati", ecc. La teoria potrebbe anche dirci che questa è una situazione normale che si verifica nell'adolescenza e la psicologia potrebbe darci delle linee guida per interpretare il fenomeno. Tuttavia, i genitori non si sono lasciati distrarre dalla teoria nel cercare di aiutare la propria figlia.

Occorre, infatti, ricordare che qualsiasi interpretazione che imponga una visione su situazioni che derivano puramente dalla teoria può non essere sufficiente per dare conto dell'esperienza vivente. Lo studio fenomenologico non cerca qualche causa per "spiegare" l'esperienza, ma cerca di rimanere con quell'esperienza, di descriverla come un'esperienza di vita. Studiare un fenomeno così come appare, significa considerarlo in tutta la sua complessità vitale. Le scienze, ognuna per la sua parte, offrono linee guida, modelli,

---

<sup>8</sup> Sartre, J. P. (1971). *La trascendenza dell'ego: idee per una descrizione fenomenologica*. Berisio.

protocolli per l'interpretazione delle apparenze. Ma cosa succede se non sappiamo a quale scienza rivolgerci, a quale esperto chiedere aiuto per interpretare una apparenza a cui siamo sottoposti? Molte situazioni educative sono complesse e nessuna singola scienza, nessun esperto può fornire da solo le risposte necessarie. Per questa ragione Husserl ci spinge a considerare che l'essenza della conoscenza vivente getta le fondamenta dell'essenza delle scienze, e non viceversa.

Lo studio dell'“esperienza vivente” in senso fenomenologico è in qualche modo diverso da quello studiato dalle scienze sociali. Concordo con l'analisi critica di Van Manen, il quale ritiene molte delle scienze sociali come prodotti di studi diffrattivi. Le scienze sociali “si concentrano non sui significati, ma sulle relazioni statistiche tra variabili, sulla predominanza dell'opinione sociale, o sulla frequenza di certi comportamenti”<sup>9</sup>. Se assumiamo come possibile questa ipotesi, allora l'intero mondo della persona osservata diventa rilevante per dare agli oggetti il loro significato in senso fenomenologico. Studiare l'apprendimento nel mondo del bambino dal punto di vista fenomenologico significa studiare la cosa vivente, non gli elementi derivanti dalla diffrazione della cosa vivente. Può essere interessante che lo studente che odia la matematica statisticamente provenga da una famiglia di basso livello formativo, o da una famiglia in povertà economica, ma l'aspetto ancor più rilevante è il mondo vivente di quello specifico soggetto che è l'essenza o l'oggetto dello studio fenomenologico. D'altra parte, Malte Brinkmann sostiene che è vero che l'esperienza umana può benissimo includere un importante ingrediente ricettivo, ma non è altrettanto scontato che la ricettività umana sia passiva. Sul piano empirico la ricettività non è influenzata soltanto dal mondo esterno<sup>10</sup>. Prima di sentire un commento come incoraggiante o il battito di mani entusiasta alla nostra performance, prima che queste esperienze possano effettivamente verificarsi, abbiamo imparato ad essere ricettivi in modo molto attivo a certe caratteristiche della nostra situazione. Gli studenti a scuola sviluppano la loro prospettiva su determinati eventi in funzione dei significati che hanno già ricevuto e assorbito. Sono già attivamente pronti a comprendere determinati fenomeni quando appaiono. Qualunque cosa apprezzino, l'arte, lo sport, la religione, l'erudizione, affina la loro sensibilità per osservare certi fenomeni piuttosto che altri.

---

<sup>9</sup> Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge, p. 11.

<sup>10</sup> Brinkmann, M. (2018). Phänomenologische Pädagogik. *Zeitschrift für didaktik der philosophie und ethik*, 40(3), 19-27.

Concentrando ora l'attenzione sui processi di comprensione umana ci si ritrova a confrontarsi con la questione che Husserl dovette affrontare nei primi anni del XX secolo. Ovvero, siamo incuneati tra due possibili modi di caratterizzare la comprensione umana. All'inizio del Novecento, Husserl era immerso in un plafond culturale che contrapponeva la visione neokantiana, sostenitrice della via delle regole a priori (puramente formali) come base per la comprensione umana (idealismo); e dall'altra la visione orientata ad un neoaristotelismo per la quale la comprensione umana è guidata da strutture nascoste nella realtà (realismo)<sup>11</sup>. L'interesse iniziale di Husserl risiedeva proprio all'interno di questo intenso e ricco dibattito, prova ne sono i suoi primi lavori, ed in particolare egli era interessato alla connessione tra logica e matematica. Dopo il 1901, la sua attenzione si spostò in parte verso la ricerca delle regole di base della comprensione umana nell'esperienza vissuta (*Erlebnis*). Considerava l'esperienza vissuta come un incontro intuitivo e diretto con la realtà, un momento di coscienza, la condizione di essere svegli,

---

<sup>11</sup> Nella *Critica della ragion pura*, Kant aveva sostenuto che la varietà diventa comprensibile in senso fenomenologico solo se porta il segno di certe categorie a priori della comprensione. Se comprendiamo qualcosa come una totalità, per esempio, è perché la "totalità" opera come una categoria a priori della comprensione e la colora nel modo in cui la comprendiamo. Nella lotta tra idealismo e realismo nel XIX secolo cominciò a farsi strada una terza visione: l'hegelismo. Hegel propose una forma dialettica della logica per spiegare il cambiamento e il flusso. Egli riteneva che la nostra conoscenza non fosse statica, ma sempre in divenire. L'esperienza è fondamentale per ciò che sappiamo e possiamo imparare, così come la storia. Le scienze hanno bisogno di una logica che sia storica, una sorta di cronaca del cambiamento, ed essa si incorpora nell'esperienza. È così che funziona secondo Hegel lo "spirito" umano. Molti filosofi rifiutarono la nuova logica di Hegel perché sembrava implicare che tutte le scienze sarebbero diventate relative rispetto al tempo che passa, ovvero storiche e suscettibili di obsolescenza in netta antitesi con l'a priori del tempo, ovvero la universalità delle leggi scientifiche e la loro eternità. Tuttavia, la visione sperimentale portò a nuove ed eccitanti scoperte. Ad esempio, Darwin trovò applicazioni nelle scienze biologiche. L'idea dell'esperienza nelle scienze divenne accettabile come principio generale e normativo in tutte le scienze nel diciannovesimo secolo. Una certa resistenza neokantiana sorse per riportare la scienza al suo profilo stabile e verso la fine del diciannovesimo secolo, sorsero acute tensioni tra hegelismo e neokantismo che si estesero attraverso le tradizioni filosofiche. Questo dibattito ha chiaramente influenzato i fondamenti della fenomenologia, in particolare sulla natura della logica e della psicologia. Hegel suggeriva che una filosofia della coscienza non affronta qualcosa in modo fisso o statico, ma piuttosto "spiritualmente", in un modo che è in continua evoluzione. Una tensione simile sorse anche all'interno della matematica. La matematica, fino ad allora, era considerata un modello per la scienza. Hegel forse scioccò molti intellettuali sostenendo che la matematica aveva fatto il suo tempo e che per questo, a causa dell'evoluzione dell'apprendimento, era pronto a respingere la matematica dal panorama umano dell'apprendimento.

vigili nel qui e ora. Lo psicologismo, d'altra parte, propone che la logica di una particolare operazione psicologica (come l'apprendimento) derivi da processi empirici e quindi che le sue leggi e norme possono essere scoperte solo studiando il mondo con il metodo sperimentale a posteriori. Ovviamente, coloro che presumono una logica stabile sullo sfondo di qualsiasi scienza (un campo trascendentale o a priori) collocano i fondamenti della psicologia nella "teoria" logica piuttosto che nell'esperimento e danno valore alla contemplazione rispetto all'azione. Quindi la questione che si pone ora è: cosa ci aiuta a capire meglio la psiche? I processi storici catalogati in esperimenti di laboratorio o le leggi a priori?

Husserl, come matematico, voleva mantenere il fondamento a priori della logica in tutte le scienze, anche nella psicologia, ma la sua intuizione chiave nelle *Ricerche logiche* suggeriva che la filosofia sotto forma di fenomenologia era già stata compromessa da preoccupazioni a posteriori ed era attratto dall'idea che la chiarezza logica potesse derivare dallo studio delle operazioni viventi. Frege criticò questa mossa nella sua recensione alla prima edizione del testo di Husserl. Così Husserl esitò, non avrebbe mai voluto accettare che la logica potesse essere una forma distillata di descrizione psicologica. Riteneva che si dovesse insistere sulla possibilità di un fondamento teorico per le scienze e tuttavia il problema che tutti affrontavano all'epoca era come valutare la priorità relativa dell'esperimento sulla teoria.

La norma sperimentale è stata stabilita nel ventesimo secolo per tutte le scienze ed è mostrata chiaramente nel falsificazionismo/congetturalismo popperiano<sup>12</sup>. Popper suggerisce che è sempre possibile scartare le teorie scientifiche individuando la loro fragilità. La scienza, procedendo per tentativi ed errori, riesce a stringere la connessione tra teoria e pratica, ma non purificherà mai completamente le sue origini o resisterà a essere sostituita da una teoria completamente diversa. Se questo può accadere nella fisica con la teoria quantistica, che dire della psiche? Lo psicologismo era semplicemente la descrizione sperimentale dei processi di pensiero<sup>13</sup>. Equivalenza a un attacco alla logica come scienza a priori tanto quanto alla psicologia come scienza teorica. Ciò che troviamo alle origini della fenomenologia è che

---

<sup>12</sup> Popper, K. R., (2002). *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evolutivista*, trad. it. A cura di A. Rossi. Armando editore.

<sup>13</sup> Per un'eccellente discussione di questa domanda si veda Martin Kusch, "Psychologism", in *Psychologism*, Stanford Encyclopaedia of Philosophy (Stanford, CA: Centre for the Study of Language and Information, 2020). Articolo consultato il 11/05/2020: <https://plato.stanford.edu/entries/psychologism/>

l'ambivalenza di Husserl sulla linea empirica si riflette nella filosofia in generale. L'amore di Husserl per la matematica lo motivò a sviluppare una versione della fenomenologia che avrebbe risolto questa tensione a favore dei fondamenti formali<sup>14</sup>. Tuttavia, il suo pensiero si è evoluto inesorabilmente verso considerazioni più aperte al ritenere la fragilità del mondo della vita come base per tutta la conoscenza. Nello stesso momento Heidegger stava sviluppando le sue riflessioni sull'essere-nel-mondo del *Dasein* (metà degli anni 1920). Per Husserl, l'intuizione fenomenologica era al di fuori del regno dei fatti scientifici perché i fatti sono stabiliti da regole scientifiche. Husserl voleva dimostrare che il momento della coscienza diretta e immediata stabiliva il terreno fondamentale di tutte le scienze. Questo momento intuitivo non era solo sensoriale, ma anche intellettuale. Ci impegniamo con la realtà oggettiva attraverso la totalità della nostra comprensione nel momento dell'intuizione.

### *Implicazioni per l'insegnamento*

Poiché il problema della comprensione culturale costituisce lo sfondo (l'essenza) della comprensione individuale, alla luce di ciò che abbiamo pocanzi potuto rilevare, anche quest'ultima subisce l'effetto del tempo. L'obsolescenza si aggrappa ai concetti, ai sistemi e alle pratiche. La vulnerabilità del tempo della comprensione, per estensione, si trasferisce sui programmi scolastici. L'esperienza dell'obsolescenza, che viene alla luce a causa dei modelli di cambiamento della storia e il lancio di novità, genera la paura del cambiamento. La paura asseconda la normale tendenza a non cambiare, a non affrontare la sfida del nuovo. Su questo, ad esempio, Hegel afferma:

La prima reazione istintiva da parte della conoscenza, quando viene offerto qualcosa che non era familiare, è di solito quella di resistere. Cerca con questo mezzo di salvare la libertà e l'intuizione nativa, di assicurare la propria autorità intrinseca – contro l'autorità aliena – perché questo è il modo in cui appare qualsiasi cosa catturata per la prima volta. Questo atteggiamento viene adottato anche per eliminare

---

<sup>14</sup> Si veda quanto lavoro intellettuale in questa direzione ha profuso Husserl nelle sue opere più famose *Philosophie als strenge Wissenschaft* (Filosofia come scienza rigorosa) (1907) e *Ideen I* (Idee) (1913)

la parvenza di una sorta di vergogna che risiederebbe nel fatto che qualcosa ha dovuto imparare”<sup>15</sup>.

Quindi, prendendo spunto da Hegel, potremmo dire che anche l'apprendimento, come modalità di coscienza, si evolve costantemente e deve seguire un modello di cambiamento che rifletta il modo in cui un discente si sviluppa o addirittura il modo in cui si evolve un processo naturale come la salute corporea. Come processo dinamico, l'apprendimento riconosce la propria evoluzione nel modo in cui progredisce o regredisce e non è mai semplicemente un evento statico. I bambini spesso percepiscono se stanno imparando anche se non riescono a spiegare perché è così. Allo stesso modo, la comprensione, come facoltà dinamica della mente, è costantemente sfidata a rinnovare o sostituire la conoscenza stantia con una nuova conoscenza. La conoscenza stantia (ciò che Dewey nel 1930 chiamava la conoscenza esistente nei libri e nella testa degli anziani)<sup>16</sup> può altrettanto facilmente attirare ulteriore polvere, non riprendendo mai più vita nella mente delle nuove generazioni. Molte tecnologie sono ormai obsolete e la base di competenze che una volta richiedevano è diventata meno rilevante; quindi, è facile concordare con Hegel sul fatto che le vecchie conoscenze possono essere facilmente dimenticate, le vecchie abilità allo stesso modo perse, tutto a causa del fatto che ogni nuova generazione deve rinnovare e aggiornare le conoscenze esistenti secondo i propri modi di comprensione culturale.

Questo è vero anche in senso fenomenologico. La conoscenza non può essere contenuta in documenti, libri, banche dati, perché per essere tale deve, in un certo senso, essere viva e caratterizzare l'esperienza delle persone. Qualcuno, poi, deve attivarla ed è l'azione che trasforma le parole inerti in conoscenza. La conoscenza morta (quella esterna all'individuo) deve essere messa tra parentesi affinché quella vivente possa essere riscoperta. Questo è il compito dell'educatore. Di conseguenza, possiamo scorgere una linea netta e distinta che collega l'aspirazione educativa (ovvero il desiderio di portare la conoscenza viva agli studenti) e l'idea di fenomenologia (ovvero il bisogno di prestare attenzione ai momenti di intuizione o coscienza come conoscenza vivente). Ciò si esprime, per Husserl, mostrando come la conoscenza essenziale può essere pensata come un movimento da qui a là, da sé al mondo, da *intentio* a *intentum*, un movimento che può avvenire solo quando si è vivi.

---

<sup>15</sup> Hegel (1955), 116.

<sup>16</sup> Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina Editore.

Si nota, nondimeno, una curiosa simmetria nel modo in cui funziona la fenomenologia e nel modo in cui funziona l'apprendimento. La fenomenologia studia il pensiero che esprime l'esperienza vivente, mentre gli studenti hanno sempre a che fare con la propria esperienza di vita, entrambi riguardano una forma pratica di pensiero. Tale forma del pensiero non è stantia o "stregata dal linguaggio", sebbene, in entrambi i casi, il linguaggio è grandemente utilizzato. Inoltre, se la fenomenologia è interessata all'idea di significato, non può accontentarsi di semplici formalismi o astrazioni (come viene richiesto ad esempio dai teoremi matematici), ma deve studiare come gli individui coscienti formano un interesse che ravviva tale scienza e illumina le loro situazioni.

In un certo senso, la qualità vivente dell'apprendimento dello studente lo rende terreno ricco per l'approccio di tipo fenomenologico. Più i professionisti dell'insegnamento si avvicinano a quella qualità, più strettamente possono impegnarsi nella comprensione della vita degli studenti e nello studio della relazione insegnamento-apprendimento. Seguendo Husserl<sup>17</sup>, infatti, è possibile comprendere la fenomenologia come una disciplina normativa, che studia i processi di pensiero reali nella pratica, piuttosto che forme puramente ideali di pensiero. Le idee da studiare non sono pre-dette o a priori, ma derivano da un contatto concreto con il mondo delle cose e sono spesso extra-linguistiche. Possono verificarsi senza un'adeguata espressione in parole o concetti.

L'esperienza di vita ci pone proprio nel mezzo delle cose prima di avere la possibilità di esaminare ciò che sta accadendo. I fenomeni si presentano a noi prima che possiamo "osservarli" cognitivamente. Poiché i fenomeni sono così "vicini" a noi, spesso abbiamo difficoltà a intendere cosa ci sta accadendo<sup>18</sup>. Allo stesso modo, una posizione di apprendimento, se intesa fenomenologicamente, non presenta il profilo della distanza, ma riflette il modo in cui siamo nel mezzo delle cose, anche se questo incontro non è stato pensato o anche particolarmente ben compreso.

---

<sup>17</sup> Husserl, E. (1988). *Ricerche logiche*. Il Saggiatore., 82.

<sup>18</sup> Si pensi ad esempio a coloro che subiscono degli shock post traumatici, occorre molto tempo per venire a patti con ciò che è accaduto. È come se ciò che è "apparso" non potesse essere preso tutto in una volta e dovesse essere assimilato, adattato nel tempo, posto artificialmente a distanza prima che il suo significato esistenziale possa essere colto. Anche una sorpresa positiva, come il successo in una domanda di lavoro, richiede un aggiustamento perché ha un impatto sulla totalità del nostro essere. Non possiamo "crederci". Siamo nel mezzo, di fronte a un fenomeno che non ha ancora un vero nome.

Il punto è che l'apprendimento riguarda tanto un modo di essere nel mezzo delle cose (ontologia), quanto un modo di conoscere ciò che sta accadendo (epistemologia). Gli oggetti che incontriamo non sono cose gettate via da noi per essere tenute lontane (*ob-jacio*), ma si relazionano strettamente con noi, a volte un po' troppo da vicino. Gli oggetti della fenomenologia, cioè i fenomeni, ci "appaiono" sempre in questo senso più denso e più vicino. Dato che questo è il tipo di pensiero che la fenomenologia vuole studiare, incontra due notevoli difficoltà se cerca di presentarsi come scienza. Il primo è che il metodo scientifico presenta i suoi fatti con un alto grado di imparzialità, ripetibilità, mancanza di pregiudizi, obiettività. La fenomenologia non è interessata al fatto che un'apparenza sia delirante o meno, ma a ciò che significa. Frege sosteneva che, mentre un fatto immaginario come "una montagna d'oro" potrebbe avere senso nella nostra immaginazione, tale idea non ha alcun valore di riferimento per noi perché non può essere incontrata in una situazione reale. Poiché l'idea non può essere incontrata, è bloccata nel regno eterno dell'immaginario (tempo esterno). Al contrario, l'"interpretazione" che è rilevante per la fenomenologia è già parte della nostra relazione con il mondo. Rimane prossimo al nostro incontro vivente con le cose del mondo e si manifesta nei nostri stati d'animo. Questi stati d'animo sono essenzialmente temporali.

Alfred Schutz ha messo in guardia sui pericoli di affidarsi al linguaggio per descrivere ciò che sperimentiamo perché questo può portare allo stantio. Il linguaggio può essere ridotto a un deposito di "etichette" o "tipi" senza alcuna particolare appropriatezza<sup>19</sup>. Schutz ritiene che possiamo operare secondo concetti tipici e azioni tipiche, coprendo ciò che vediamo in una patina di tipizzazione, che ci impedisce di vedere ciò che sta effettivamente accadendo intorno a noi. Di conseguenza, ci impegniamo in una sorta di discorso cliché che non sposta mai in avanti il nostro pensiero in alcun modo, ma ci riporta a una "tipologia" che ci è familiare e pretende di presentare ciò che già sappiamo. Tale cerchio è tipico della conoscenza "stantia". Di conseguenza, stregati dal linguaggio, alla fine del processo non siamo più vicini ad osservare i fatti del caso di quanto non lo fossimo all'inizio. Il fenomenologo vuole evitare le deviazioni suggerite da queste manovre linguistiche. Anche Simms mostra attenzione a queste problematiche, sostenendo che "attraverso il linguaggio giochiamo a un gioco

---

<sup>19</sup> Come citato in Hitchcock, G., & Hughes, D. (2002). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. Routledge., 177.

di frattura del mondo in punti di vista e prospettive” e che giocare a questo gioco ci porta “a gettarci al di fuori del mondo dell’esperienza in relazione al quale poi siamo disorientati e non soddisfatti”<sup>20</sup>.

Patricia Alexander afferma che l’apprendimento “profondo” è relativo proprio a quei livelli che si riferiscono agli atteggiamenti precedenti, mentre l’apprendimento superficiale si riferisce semplicemente alle tecniche di memorizzazione, ripetizione e metodi simili<sup>21</sup>. Uno studio relativo al movimento oculare degli studenti che si sono interessati a leggere su un particolare argomento ha scoperto che un elevato interesse per l’argomento potrebbe prevedere la rilettura di frasi e prove di un’elaborazione cognitiva più profonda<sup>22</sup>. Dove la psicologia studia i comportamenti di adattamento alle situazioni, eventualmente generalizzando ad alcune leggi su questa base, la fenomenologia è interessata all’orientamento fondamentale del pensatore e del mondo. La questione pertanto non è cosa guardi (domanda psicologica) o come vedi (una domanda medica), ma quanto lo trovi significativo nel contesto della tua vita? La risposta a questa domanda è molto particolare per l’individuo e tuttavia non è “soggettiva”. Il medico esamina il fenomeno con la vista. Vede quello che è in grado di vedere, ma io sono quello con il mal di testa. Mentre sono interessato alla causa del dolore, sono più interessato al sollievo dal dolore. Il fatto appare sia al medico che a me con significati diversi, ma è lo stesso “oggetto” di indagine. Il fenomenologo vede l’oggetto come un oggetto nel mondo del paziente. Il mal di testa appare certamente nel mio mondo in un senso diverso da come appare nel mondo del medico perché entrambi abbiamo una diversa relazione di vita con esso. Allo stesso modo, l’insegnante può essere interessato al problema di matematica di per sé (senso

---

<sup>20</sup> Attraverso il linguaggio giochiamo a un gioco di frattura del mondo in punti di vista e prospettive, un gioco necessario se vogliamo rispondere al nostro appetito per la precisione, ma comunque un gioco pericoloso perché lascia entrare il potere dalla porta di servizio e ci rende preda di tutta una serie di affermazioni e illusioni contraffatte sulla nostra onniscienza. L’onniscienza illusoria che supponiamo sia emanata da noi stessi. Optare per questa strategia significa porci al di fuori del mondo dell’esperienza in relazione al quale siamo poi disorientati e non soddisfatti. (Simms, E. M. (2008). *The child in the world: Embodiment, time, and language in early childhood*. Wayne State University Press).

<sup>21</sup> Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2005). *Understanding how students learn: A guide for instructional leaders*. Corwin Press.

<sup>22</sup> Catrysse, L., Gijbels, D., Donche, V., De Maeyer, S., Lesterhuis, M., & Van den Bossche, P. (2018). *How are learning strategies reflected in the eyes? Combining results from self-reports and eye-tracking*. *British Journal of Educational Psychology*, 88(1), 118-137.

teorico), ma l'insegnante fenomenologo è interessato a come il problema di matematica appare nel mondo dello studente.

Gli educatori trovano utile sapere perché questo allievo è entusiasta della matematica ma disinteressato allo sport o viceversa. Perché questo bambino ama fare progetti mentre un altro si agita e perde facilmente interesse? Il ricercatore non solo studia le presentazioni che appaiono, ma esamina le condizioni che sono alla base dell'aspetto delle cose e le rendono significative. Ora, mentre gli stati d'animo superficiali spesso riflettono solo il carattere transitorio dell'esperienza, il problema è stabilire quali modelli transitori riflettono la relazione della persona con il mondo. La fenomenologia dell'apprendimento si chiede come l'apprendimento operi come un movimento che anima le strutture di significato della nostra esperienza. Presuppone una visione del mondo già incorporata e "vicina" alle nostre azioni come esseri umani. Potremmo dire che una fenomenologia dell'apprendimento punta a un mondo preoperatorio che è così "vicino" allo studente e che rimane muto sullo sfondo. Il compito, per usare le parole di Van Manen, è quello di esaminare "l'esperienza ancora muta, che deve essere portata alla pura espressione del proprio senso".

### *Conclusione*

Potremmo dire in sintesi che la fenomenologia dell'apprendimento studia incontri viventi che sono freschi, sensibili al tempo e ad una profondità che rivela l'attuale orientamento di qualcuno nel mondo. Lo scopo di una fenomenologia dell'apprendimento non è quello di generalizzare dalla particolarità di una data esperienza, ma di rivelarne il carattere essenziale. Molto spesso la fenomenologia inizia con l'osservazione di un presunto atteggiamento verso qualcosa, come lo stress di un allievo alla prospettiva di affrontare un compito. Quando questo atteggiamento sorge e si manifesta il ricercatore può notarlo e nominarlo; quindi, può lavorare per valutare l'effetto dell'atteggiamento e caratterizzarne la natura. Il focus è molto particolare. Van Manen suggerisce che il valore della fenomenologia è quello di identificare un atteggiamento naturale originale nei confronti di un oggetto incontrato al fine di metterlo seriamente in discussione e rifondarlo. Ora, dato che la fenomenologia è interessata allo studio di una forma di pensiero che è praticamente impegnata allora sono incline ad accettare la spiegazione di Van Manen per il quale "la scienza umana fenomenologica è lo studio di significati

vissuti o esistenziali; cerca di descrivere e interpretare questi significati con un certo grado di profondità e ricchezza»<sup>23</sup>.

Vale anche la pena riconoscere che, in un contesto educativo, la ricerca fenomenologica può anche studiare la matrice di coinvolgimento del discente (ermeneutica) insieme agli strumenti di comunicazione necessari per portare in superficie questi elementi (semiotica). Se dovessimo concentrarci su uno o più studenti in particolare, potremmo inizialmente studiare come imparano un particolare argomento, come lo studio di questo argomento si inserisce nel loro mondo. L'attenzione, tuttavia, deve essere posta sull'approvazione dell'esperienza temporale per evitare che questo scivolamento passi inosservato e vada alla deriva con il flusso del tempo stesso.

---

<sup>23</sup> Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge, London.