

***Dall'Empirismo Gnoseologico e Pedagogico di  
John Locke all'Epistemologia Critica delle Scienze  
dell'Educazione: a mo' di Postfazione***

DEMETRIO RIA  
UNIVERSITÀ DEL SALENTO



**Introduzione**

John Locke è ampiamente riconosciuto come il fondatore dell'empirismo, sia a livello gnoseologico che metafisico (Anstey, 2003; Ozmon & Craver, 2019; Sahakian & Sahakian, 1975). La sua figura è quella di un pensatore critico, dedito a sottoporre ogni affermazione alla prova dell'esperienza, enfatizzando i principi della verifica sperimentale e dell'inferenza empiricamente provata. I tratti distintivi della gnoseologia lockiana, esposti in opere come il *Saggio sull'intelletto umano* (1690) (Locke, 2019), costituiscono la base della sua riflessione pedagogica. Locke si posiziona in modo unico alla fine del Seicento, superando il razionalismo, l'universalismo e gli aspetti dell'assolutismo politico ed etico-sociale, configurandosi come una figura di transizione verso l'Illuminismo (Viano, 1973). Nei *Pensieri sull'educazione* (1693) (Locke, 1999), Locke sviluppa un empirismo esplicito e radicale in pedagogia, un'opera che segna una rivoluzione educativa nel Settecento (Cambi, 2006). Questo testo è interpretato come il risultato di una rottura che ha posto l'educazione in primo piano come strumento essenziale per la formazione sia della mente che della morale dell'individuo borghese emergente. In netto contrasto con l'innatismo e la predestinazione, anche in ambito educativo, Locke sottolinea la necessaria relazione tra l'istruzione derivante dal mondo esterno e lo sviluppo interno della mente e delle sue funzioni intellettuali (De Bartolomeis, 1967). L'opera riflette le profonde trasformazioni sociali dell'Inghilterra seicentesca, ponendo al centro la figura del *gentleman* (Cambi, 2006). Per Locke, sapere e abilità non sono qualità innate, ma si acquisiscono attraverso l'esperienza sensoriale e la pratica costante (Scurati, 1967).

## **Le Radici Storiche dell'Empirismo**

La valorizzazione dell'esperienza come strumento di conoscenza non è un'innovazione esclusiva di Locke; forme di essa si ritrovano già nell'antichità (Manacorda, 1983). Aristotele è considerato colui che ha compiuto il primo tentativo organico di trattare questa materia, fornendo un'analisi dei costituenti empirici della conoscenza. Il suo empirismo non era né ingenuo né dogmatico, ma fondato su ragioni cosmologiche che consideravano l'esperienza uno specchio fedele dell'universo. In Aristotele, l'esperienza si riferisce a un processo identificabile che distingue l'uomo dagli animali inferiori, rappresentando il primo abbozzo di universalità che l'intelletto umano può cogliere. Partendo dalla sensazione (Αἰσθητική), la percezione immediata del particolare, che di per sé è fugace e non genera conoscenza stabile, si passa attraverso la memoria (Νήμη), che conserva le percezioni singole. Quando si accumula un gran numero di ricordi di percezioni simili, emerge l'esperienza. Questa consente una conoscenza del "che" (il fatto), ma non ancora del "perché" (la causa). Un medico esperto, ad esempio, può sapere che un rimedio funziona perché lo ha osservato molte volte, ma non necessariamente ne comprende le cause sottostanti. La capacità di riconoscere l'universale nei particolari, pur a livello empirico, distingue l'uomo. L'esperienza diviene così la base per forme di conoscenza superiori: l'arte (Τέχνη) e la scienza (Επίσημα). L'arte nasce quando dall'esperienza si giunge a un giudizio universale sulle cause, mentre la scienza, culmine del percorso, eleva alla conoscenza dei principi primi e delle cause universali e necessarie, non finalizzata all'azione ma alla contemplazione della verità.

Ulteriori elaborazioni si riscontrano in scuole post-socratiche. I medici legati al *Corpus hyppocraticum* esaltavano un'intelligenza empirica e sperimentale in opposizione al Logos metafisico. La formazione era vista come un processo naturalistico ed empirico (Manacorda, 1983). Voci romane significative in pedagogia, legate allo stoicismo (Varrone, Quintiliano, Epitteto, Seneca, Marco Aurelio), ripresero temi greco-ellenistici con una forte coscienza pratica e una prospettiva formativa individuale (Bowen, 1972). Sesto Empirico (tra II e III secolo) promosse lo scetticismo criticando i dogmatici e gli insegnanti, favorendo la conoscenza sensoriale.

## **I Fondamenti Gnoseologici dell'Empirismo Lockiano**

Nel *Saggio sull'intelletto umano*, il principio cardine di Locke è che l'esperienza costituisce la fonte primaria di tutte le nostre idee. I sensi sono cruciali sia come origine dei "materiali" e degli "oggetti immediati" della conoscenza, sia come fondamento della "conoscenza sensoriale" dell'esistenza di cose particolari. Centrale è la sua teoria delle idee. La mente contiene idee semplici, e l'associazione costante di un certo numero di idee semplici porta alla formazione di idee complesse (come l'idea di sostanza). Locke vede le idee come elementi in una speciale relazione rappresentativa con gli oggetti del mondo. Sono presentate come "i segni in un linguaggio naturale del pensiero cosciente" e gli "oggetti immediati della conoscenza". Le idee semplici sono definite "segni naturali delle loro cause regolari" (Locke, 2019). Locke interpreta il pensiero in termini di idee, quasi come una sequenza di sensazioni e immagini correlate, configurandosi come soggetti e predicati. Le idee sono gli elementi che intrattengono una relazione rappresentativa con le cose del mondo. Questa prospettiva suggerisce che la struttura logica delle proposizioni deriva dalla forma logica degli stati di coscienza, composti da idee. Il pensiero si interpone tra la realtà esterna e la sua manifestazione linguistica (Locke, 2019).

Locke distingue tra induzione e formazione di idee universali o astratte. Riconosce l'esistenza di "idee astratte" e di conoscenza "a priori", tentando di giustificarle all'interno di un sistema fondato sull'esperienza sensoriale e sui suoi costituenti elementari ("immagini" o "sensazioni"). La possibilità stessa della "predicazione primitiva", e quindi della forma logica del pensiero, è collegata a capacità prelinguistiche radicate nella coscienza, come il "riconoscimento di oggetti discreti e somiglianze", considerate fondamentali per l'elaborazione di concetti universali (come in matematica) (Locke, 2019).

## **L'Empirismo Radicale nella Pedagogia Lockiana**

I *Pensieri sull'educazione* (Locke, 1999) non sono un mero trattato, ma l'avvio di una rivoluzione educativa che ridefinisce l'idea stessa di aristocrazia, spostando il prestigio dalla nobiltà di sangue a un'élite basata su conoscenza e virtù (Cambi, 2006). L'empirismo radicale di Locke è al centro di questa visione. Sapere e abilità

non sono doni innati, ma risultati dell'esperienza sensoriale e della pratica costante (Scurati, 1967). L'opposizione all'innatismo e alla predestinazione è il fondamento dell'impianto pedagogico. La mente del neonato è una *tabula rasa*, una lavagna vuota da plasmare con l'esperienza (Locke, 1999). L'apprendimento è un processo essenziale per lo sviluppo mentale; l'esperienza è il "crogiolo" in cui le facoltà mentali si formano e si rafforzano (De Bartolomeis, 1967).

Un altro punto centrale è la critica all'autoritarismo educativo e alle punizioni corporali. La sua teoria della tolleranza si estende all'educazione, rifiutando i metodi coercitivi e promuovendo un'educazione basata su libertà, rispetto e autonomia del bambino (Locke, 1999). Il pensiero lockiano è radicato nella tradizione intellettuale di Bacone e nei fermenti puritani, legato al contesto storico e culturale del Seicento inglese, segnato da profondi cambiamenti (Cambi, 2006). Locke coglie le esigenze dell'alta borghesia emergente, per cui i *Pensieri* riflettono questo clima di trasformazione. La figura centrale è il *gentleman*, un ideale non fondato sulla nascita ma su conoscenze e virtù interiori. Questo individuo modello, capace di dominare i desideri e agire secondo ragione, rappresenta l'archetipo della nuova élite dirigente. Le sue qualità includono umanità, padronanza del linguaggio, cortesia e interiorizzazione di buone abitudini sociali. Per formare il *gentleman*, Locke propone un curriculum innovativo per i figli delle classi privilegiate. Include filosofia naturale (con riferimento a sistemi scientifici come quello newtoniano), attività complementari (ballo, equitazione, scherma), e un mestiere manuale come svago utile. I viaggi sono valorizzati per apprendere lingue e culture (Locke, 1999). I *Pensieri* si fondano su quattro principi guida:

1. L'equilibrio tra mente e corpo (*mens sana in corpore sano*).
2. Il valore del dialogo con i bambini come metodo educativo privilegiato.
3. La centralità dell'educazione morale e pratica rispetto a quella puramente intellettuale.
4. L'importanza dell'esperienza diretta, che stimola curiosità e interessi anche attraverso il gioco (Locke, 1999).

L'insegnamento deve avvenire attraverso l'esercizio, l'abitudine e, soprattutto, il ragionamento con i fanciulli. Locke riteneva che i bambini sapessero ragionare precocemente e amassero essere trattati come creature ragionevoli. La figura del

precettore è centrale, dovendo educare con l'esempio, possedendo cultura, esperienza del mondo e buon senso. L'obiettivo è la formazione del carattere e della mente, non solo l'acquisizione di nozioni (Locke, 1999).

L'influenza di Locke sulla pedagogia settecentesca fu significativa. La tesi sull'associazione delle idee come chiave dello sviluppo intellettuale e morale fu ripresa e sviluppata da Condillac e Rousseau (Boyd, 2003). Rousseau, in particolare, ereditò da Locke e Condillac l'idea che l'educazione debba partire dai sensi per arrivare alla formazione del pensiero, ponendo l'educazione sensoriale alla base della crescita. L'esperimento mentale della "statua che diventa uomo" di Condillac illustrava come le idee nascessero gradualmente dai sensi, dal semplice al complesso. Le opere di Locke, Rousseau e Condillac influenzarono profondamente la pedagogia italiana del Settecento (Garin, 1995).

### **La Transizione dalla Metafisica alla Scienza: Nascita della Pedagogia Sperimentale e delle Scienze dell'Educazione**

Il XVIII secolo ha rappresentato un periodo di svolta per la pedagogia, segnato in modo indelebile dal pensiero di John Locke. Con i suoi *Pensieri sull'educazione* (Locke, 1999), Locke ha inaugurato una vera e propria "rottura" con le concezioni precedenti, ponendo al centro del processo educativo la formazione dell'individuo borghese e affermandone la "sovranità" (Cambi, 2006). Fu lui, attraverso il concetto di associazione delle idee, a indicare lo strumento chiave per lo sviluppo intellettuale e morale (De Bartolomeis, 1967).

Tra la fine del Seicento e l'inizio del Settecento, emersero con forza l'empirismo di Locke e, in contrapposizione al razionalismo allora dominante, lo storicismo di Vico. L'empirismo lockiano legava i processi formativi a dinamiche empirico-naturali, influenzate da fattori esterni al soggetto. Lo storicismo vichiano, invece, si rifaceva alla storia, al linguaggio e alla cultura come fondamento della formazione umana (Cambi, 2006). Mentre l'empirismo valorizzava la scienza tanto come mezzo quanto come fine educativo, lo storicismo sottolineava l'importanza della storia come ambiente fondamentale per lo sviluppo dell'individuo (Garin, 1995). L'approccio empirista di Locke promuoveva una visione incentrata sulla formazione della mente attraverso l'istruzione scientifica (Scurati, 1967).

Il declino del modello metafisico che aveva guidato la pedagogia fino al Seicento e oltre è un costrutto fondamentale. La ragione principale è che trascura l'aspetto tecnico e l'esigenza di cambiamento programmato e controllato (Semeraro, 1999). Il pensiero contemporaneo vede l'affermazione della scienza, che si articola in diverse discipline (psicologia, sociologia, antropologia), delineando un "nuovo orizzonte nel sapere pedagogico" (Visalberghi, 1985).

Nella seconda metà dell'Ottocento, si assiste alla nascita della pedagogia scientifica e sperimentale, in stretto contatto con le scienze positive sull'uomo e la società (fisiologia, psicologia, sociologia, etnologia, criminologia) (Claparède et al., 1971; Semeraro, 1999). La pedagogia tende a separarsi dalla filosofia e dalla politica per ricostruire il sapere a contatto con queste scienze. Il metodo e il contenuto si rinnovano attraverso l'adozione del "paradigma scientifico, induttivo e sperimentale, articolato in saperi fondati sui «fatti»" (Semeraro, 1999). La pedagogia sperimentale si definisce come lo studio del bambino tramite un intervento deliberato in una situazione per fissare principi di comportamento infantile, presentandosi come "a-valutativa" e focalizzata sugli aspetti oggettivi e misurabili (Claparède et al., 1971). Il positivismo e l'evoluzionismo ottocentesco rielaborano i principi di una pedagogia empiristica a contatto con le scienze fisico-naturali e la riflessione epistemologica. Herbert Spencer è presentato come massima espressione pedagogica del positivismo inglese, intrecciando empirismo lockiano ed evoluzionismo darwiniano. La sua *Educazione intellettuale, morale e fisica* è un "manifesto del Positivismo pedagogico" con forte legame alla tradizione empiristica lockiana. Anche Alexander Bain delinea un modello di pedagogia a base fisiologica e psicologica, esempio della rielaborazione positivista dei principi empiristici (Semeraro, 1999).

Il passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione, articolate su diverse discipline (psicologia, sociologia, antropologia), rappresenta una "radicale trasformazione" avvenuta nella seconda metà del Novecento (Visalberghi, 1985). Questa trasformazione ridefinisce l'identità della pedagogia, spostandone il "baricentro epistemologico". Non è solo per ragioni epistemologiche, ma anche storico-sociali, legate all'avvento di una società dinamica che richiede la formazione di "uomini-tecnici e uomini-aperti". Ciò richiede un nuovo sapere

pedagogico, più sperimentale, più empirico, più problematico e aperto alla propria evoluzione. Questo passaggio segna il declino della pedagogia, quale sapere unitario dell'educazione e l'affermazione di molte discipline ausiliarie/costitutive (Semeraro, 1999). La pedagogia unitaria entra in crisi, diventando sempre più tributaria di saperi specializzati assunti come «scienze ausiliarie», che ne riscrivono l'identità, frazionandola e disseminandola in vari settori. Il sapere unitario scompare come unico riferimento ma si ripositiona nella riflessione epistemologica e storica, ridefinendosi come "filosofia dell'educazione" (Semeraro, 1999; Volpicelli, 1994). Tuttavia, questa è solo un settore del sapere pedagogico contemporaneo. Le discipline delle scienze dell'educazione sono i saperi specializzati e autonomamente costituiti di cui è necessario tener conto per affrontare la complessità dei fenomeni educativi. Includono i settori psicologico (dalla generale alla sociale, evolutiva, dell'apprendimento, differenziale, psicomotricità), sociologico, metodologico-didattico e dei contenuti. Queste discipline (psicologia, sociologia, antropologia, psicoanalisi, statistica, biologia, cibernetica, prossemica) delineano un "nuovo orizzonte nel sapere pedagogico" (Visalberghi, 1985).

Nel Novecento, l'evoluzione scientifica si intensifica. Lo sviluppo della pedagogia sperimentale, la nascita della psicopedagogia e sociologia dell'educazione, e l'indagine scientifica sul bambino (Piaget, Vygotskij) e sull'apprendimento, arricchiscono il sapere educativo con "conoscenze scientifiche e di pratiche cognitive di tipo scientifico-sperimentale". Le scienze dell'educazione condividono una comune coscienza epistemologica basata sul metodo scientifico e sul criterio sperimentale. L'adeguamento al pattern della scientificità, del controllo empirico e del rigore logico e sperimentale conferisce un connotato razional-empirico quale è tipico delle «scienze moderne» (Semeraro, 1999). Dopo Bacone, Locke, Rousseau, la pedagogia riconosce il proprio statuto di scienza (Suchodolski, 1976). Affrontare i problemi educativi oggi richiede l'uso dei saperi empirici e delle scienze dell'educazione per cogliere la specificità dei problemi e sottoporli ad analisi e intervento con soluzioni verificabili, ispirate a una logica della sperimentazione e del controllo scientifico. Questa trasformazione rende la pedagogia «un'altra cosa» rispetto al suo modello passato, riscritta in termini empirici, articolata in diverse scienze, e con un "sapere tecnicamente più efficace, pensato sull'esperienza e per

l'esperienza, per guidarla, per modificarla, per pianificarla". La sua nuova identità si colloca "Tra empirismo (scienza empirica) e tecnologia". Il declino del modello metafisico è attribuito alla sua distanza dall'esperienza concreta. L'empirismo lockiano ha ricollegato i processi formativi ai processi empirico-naturali e alle loro connotazioni variabili. La rielaborazione positivista e l'affermazione di una pedagogia scientifica a base fisiologica e psicologica hanno mirato a fondare la pedagogia su basi concrete e verificabili. Le procedure delle scienze dell'educazione permettono soluzioni verificabili ispirate alla sperimentazione, superando la fase di interventi basati solo su buoni propositi e alle azioni connesse a criteri esclusivamente pragmatici. Il sapere pedagogico, arricchito dalle scienze, si articola in un pluralismo regolato dal metodo scientifico e si caratterizza per una "funzione pratico-operativa" (Semeraro, 1999).

La metà degli anni Cinquanta vede la costituzione della psicologia cognitivista, innescando una "rivoluzione" che influenzò significativamente la pedagogia (Woolfolk & Margetts, 2019). La scienza cognitiva spinge la pedagogia a confrontarsi con il modello attivistico-pragmatistico e a porre al centro l'apprendimento e lo sviluppo cognitivo, oltre alle strutture di una teoria dell'istruzione. Questa nuova concezione, meno attenta ai problemi sociali e più a quelli di apprendimento e istruzione scientifica, si articola in ricerche psicopedagogiche sull'apprendimento, didattiche e di teoria dell'istruzione. Ciò ha specializzato la pedagogia in senso scientifico e tecnico (scolastico-istruttivo). Una reazione cognitivista invade la pedagogia e la scuola, portando a un rilancio dell'istruzione in chiave cognitivistico-mentalistica, culturalistica e formalistica (Semeraro, 1999). L'attivismo conosce un lento, ma inarrestabile, tramonto dagli anni Sessanta, sostituito da indirizzi di tipo cognitivo e tecnologico che si presentano come "scientifici" (Genovesi, 1996). I "grandi interpreti" di questa svolta psicopedagogica sono Piaget, Vygotskij e Bruner (Semeraro, 1999).

Jean Piaget, il teorico dell'epistemologia genetica, indaga le strutture logiche della mente e i processi cognitivi, e integra epistemologia e psicologia evolutiva (Piaget, 1971; Semeraro, 1999). Studiando le fasi dello sviluppo infantile e le strutture cognitive sviluppa un modello mentale che procede da una visione animistico-soggettivistica all'oggettività e all'uso di concetti logici, e regolato da assimilazione

e accomodamento, articolandosi in quattro stadi: sensorimotorio, preoperatorio, operatorio-concreto e ipotetico-deduttivo. Piaget sosteneva che la pedagogia doveva ricostruirsi intorno a questi principi psicologici e integrarli per ottimizzare lo sviluppo cognitivo. Immaginava una pedagogia autonoma e operativa, concretizzata in una "scuola attiva" mirata a far apprendere un metodo utile per tutta la vita (Piaget, 1971). A differenza dell'attivismo classico, l'attivismo piagetiano assegna funzione fondamentale all'insegnamento intellettuale, riconoscendogli un ruolo trainante nella formazione mentale (Semeraro, 1999). Evidenziò l'importanza cruciale dell'insegnamento delle scienze e delle procedure didattiche, promuovendo uno spirito sperimentale (Piaget, 1971). La pedagogia contemporanea gli deve una nuova concezione della mente infantile e l'individuazione delle sue strutture cognitive, essenziali per un'educazione del pensiero che consideri le capacità evolutive. Nonostante le critiche, il suo contributo alla rivoluzione cognitiva è stato decisivo. Piaget è annoverato tra i precursori della pedagogia sperimentale ottocentesca e interprete della svolta psicopedagogica cognitivista (Semeraro, 1999). Bruner e Vygotsky, pur partendo dalle sue teorie, rielaborarono principi, enfatizzando fattori sociali e culturali (Vygotsky) (Moll, 1990) o traducendo principi cognitivisti in una pedagogia di tipo strutturalistico incentrata sulla "teoria dell'istruzione" (Bruner) (Bruner, 1966).

### **Critiche all'Empirismo, allo Sperimentalismo e all'Ideologia nella Pedagogia**

Nonostante l'imponente sviluppo delle scienze dell'educazione su base empirica e sperimentale, questi approcci non sono esenti da critiche. Paul K. Feyerabend critica radicalmente i fondamenti dell'ideologia empiristica dominante, definita un "chiaro dogmatismo" che postula una base empirica immutabile per la conoscenza. Egli suggerisce che solo una critica profonda di tale ideologia permette un'immagine completa della scienza. Le ideologie generali che contraddicono dei risultati osservazionali o delle teorie confermate sono validi punti di partenza per la critica, poiché una vera scienza dovrebbe mettere in discussione ogni credenza, inclusa quella che l'esperienza rifletta fedelmente la realtà (Feyerabend, 1971).

Un costrutto centrale della critica feyerabendiana riguarda le assunzioni problematiche dell'empirismo contemporaneo, in particolare i concetti di coerenza

e invarianza di significato. Egli sottolinea che una rigida aderenza a queste avrebbe ostacolato progressi cruciali nella fisica (passaggio da Aristotele a Galileo/Newton). Pone la questione se coerenza e invarianza siano condizioni desiderabili, suggerendo che possano limitare l'avanzamento scientifico (Feyerabend, 1993). Un'ulteriore critica si concentra sull'idea di un nucleo osservazionale inalterabile, considerata non realistica e legata a nozioni teologiche. L'idea che l'epistemologia si fondi sull'esperienza immediata come metro di convalida è respinta, poiché il «dato è il risultato di un procedimento metodologico». L'idea di un nucleo osservazionale richiamerebbe l'antica concezione teologica sull'unicità umana, che l'empirista applicherebbe erroneamente a facoltà umane, in contrasto con l'assunto scientifico che corpo e mente si spieghino su basi materialistiche (Feyerabend, 1971). L'idea che i fenomeni possano determinare i significati ostacola la ricerca, richiamando una dottrina filosofica abbandonata. Il "dato" empirico è visto come un mito derivante da un procedimento metodologico volto a proteggere un mito riguardante gli esseri umani e a fornire fatti falsi in suo appoggio. Si contrappone all'idea tradizionale di essere considerato come fondamento oggettivo e immutabile.

Viene proposta la "teoria pragmatica dell'osservazione", che mira a ridare alla scienza il diritto di esaminare gli esseri umani secondo le sue idee. Assume che l'interpretazione degli enunciati osservativi sia determinata dal sistema teorico accettato. Confrontando teorie radicalmente differenti, potrebbero non condividere "neppure una singola asserzione osservazionale", poiché "ogni teoria possederà la sua esperienza". L'esperienza umana è concettualizzata come un processo fisiologico realmente esistente. L'accettazione di un punto di vista generale si basa su un confronto pratico tra il "comportamento" degli enunciati predetti dalla teoria e quello degli stessi enunciati emessi da un osservatore non influenzato. La teoria possiede un "macchinario sintattico che imita (ma non descrive) alcuni caratteri della nostra esperienza", ed è tramite esso che l'esperienza "giudica" un punto di vista cosmologico (Feyerabend, 1981). L'osservazione non è neutrale, ma legata al quadro teorico.

Un'ulteriore critica riguarda l'affidabilità del linguaggio ordinario come base per l'indagine scientifica. Sebbene riconosciuto il suo "successo pratico", le teorie

scientifiche sono costruite per essere provate, e la loro applicazione è una "sensibilissima indagine sulla sua validità" (Feyerabend, 1971). Basare lo studio su idiomi "la cui accertabilità è in dubbio" e che "possono anche essere privi di contenuto fattuale" è problematico. Si mette in discussione perché dovremmo "adottare l'atteggiamento dei nostri antenati senza ulteriori esami" e perché le nuove teorie dovrebbero imitare vecchie credenze e linguaggi anziché il mondo stesso (Feyerabend, 1971). La pluralità dei "linguaggi ordinari" e l'assenza di un metodo provato per selezionarne uno privilegiato sono evidenziate. Il linguaggio ordinario potrebbe non essere sufficientemente preciso per l'indagine rigorosa, e le nuove teorie dovrebbero essere libere di sviluppare un linguaggio più adeguato senza vincoli preesistenti.

Feyerabend illustra il carattere caotico e rivoluzionario del progresso scientifico. C'è un "tremendo abisso esistente tra un quadro filosofico della scienza stessa e la sua realtà" (Feyerabend, 1993). Il progresso può implicare una "sostituzione radicale" di teorie e concetti. Teorie alternative possono non condividere "neppure una singola asserzione" o "osservazionale", poiché "ogni teoria possiederà la sua esperienza" (Feyerabend, 1981). L'esempio di Galileo Galilei è utilizzato per illustrare questa dinamica. Secondo Feyerabend, Galileo "lasciò che delle teorie confutate si sostenessero reciprocamente" e costruì una nuova visione del mondo "solo debolmente collegata, alla cosmologia precedente (compresa l'esperienza quotidiana)". Stabili "false connessioni" con elementi concettuali della cosmologia precedente e, crucialmente, "sostituì vecchi fatti con un nuovo tipo di esperienza che egli aveva semplicemente inventato allo scopo di sostenere la teoria copernicana". Questa nuova esperienza "non è dato immediatamente, né viene esaurito da ciò che appare evidente ai sensi", ma è un "tipo di esperienza sperimentale" "adattato a certi fenomeni" (Feyerabend, 1993). Il procedimento di Galileo è visto come una "regressione" funzionale a fornire tempo per sviluppare nuove scienze ausiliarie (Feyerabend, 1993). Il progresso scientifico può implicare rotture epistemologiche e una "reinvenzione dell'esperienza".

Un tema cruciale è la critica all'ideologia nella pedagogia e nella scuola. Autori come Louis Althusser e Angelo Broccoli sono identificati come teorici che sostengono che "la pedagogia e la scuola sono i luoghi - l'uno teorico, l'altro pratico

in cui l'ideologia si riproduce" (Genovesi, 1998). L'ideologia è intesa, in senso marxiano, come "falso pensiero, guidato da interessi di classe e da intenzioni di egemonia socio-politica". Questa critica mira a leggere le teorizzazioni pedagogiche come "storicamente determinata da interessi di classe e da visioni-del-mondo" e a smascherare "posizioni di parte, le implicazioni sociali e quindi la non universalità" (Genovesi, 1998). Il dibattito del '68 ha visto la "critica dell'ideologia scolastica e quella dell'ideologia pedagogica" come temi significativi. L'obiettivo della "dis-ideologizzazione" è sottoporre il sapere pedagogico a un "più totale e radicale controllo critico". L'educazione e la pedagogia possono essere legate a dinamiche di potere e interessi di classe, richiedendo una riflessione critica per smascherare le implicazioni ideologiche. Le ideologie (borghese, nazionalista, totalitarie) dimostrano come saperi e pratiche educative siano influenzati da "interessi di classe e da visioni-del-mondo" (Genovesi, 1998).

Il passaggio alla scienza dell'educazione ha generato resistenze e critiche, evidenziando alcuni "miti" impliciti nel processo di ridefinizione scientifica. Tra questi: il riduzionismo, inteso come semplificazione della complessità del pedagogico tramite analisi empiriche; il privilegiamento dell'empirico, a discapito del lavoro critico, interpretativo e di decostruzione; e l'idea di costruire un'enciclopedia dei saperi pedagogici (Semeraro, 1999). Questi miti "condizionano" le scienze dell'educazione, ostacolando un'analisi radicale delle proprie strutture, che vengono assunte come dati anziché criticate.

### **La Necessità di Integrazione, Criticità e Pluralismo**

La transizione da un'identità prevalentemente filosofica a una scientifica è stata caratteristica del Novecento. La pedagogia si è configurata come "ricerca educativa svolta all'interno delle scienze dell'educazione". Tuttavia, si sottolinea con forza come "lo spazio della filosofia non è affatto scomparso". Il suo ruolo si è trasformato, concentrato e specializzato, mantenendo una centralità. Alla filosofia è affidata la riflessione sul "rigore epistemico" del discorso pedagogico e sul suo "autocontrollo". Soprattutto, la filosofia è responsabile della "scelta-decisione (storica...)" dei "valori, di fini che devono ispirare tutta la modellizzazione della pedagogia" (Semeraro, 1999). Non si tratta della vecchia filosofia metafisica, ma di

una filosofia "empirico e critico" (Genovesi, 2005). La filosofia dell'educazione, collocata "dopo/oltre le scienze dell'educazione", rappresenta "l'approccio più generale e progettualmente impegnato ai problemi educativi", legata a scelte "razionalmente motivate epistemiche e valoriali (etico-socio-politiche)". La scienza pedagogica si incontra con le scienze dell'educazione "senza abrogare al ruolo critico (e anche progettuale) svolto dalla filosofia" (Semeraro, 1999).

Pur riconoscendo la natura epocale del passaggio a un'identità scientifico-tecnica, si evidenzia l'urgenza di adottare una prospettiva critica. Il modello scientifico-tecnico, isolato, rischia i "miti" del riduzionismo e del favoreggiamento dell'empirico, trascurando il lavoro critico, interpretativo e di decostruzione (Semeraro, 1999). La criticità è un "paradigma metateorico, di orientatore-chiave" per la ricerca pedagogica attuale, imposta dalla complessità sociale (Bertin, 1964). Affidarsi unicamente a soluzioni tecnologico-tecnocratiche può essere una forma di "neodogmatismo", eludendo l'incertezza anziché affrontarla criticamente (Bertin, 1964). La filosofia, con la sua funzione critica e di orientamento valoriale, è essenziale per contrastare le limitazioni di un approccio esclusivamente scientifico-tecnico (Semeraro, 1999).

Centrale è anche l'importanza del pluralismo teorico e della consapevolezza dei condizionamenti. Per Feyerabend, il "pluralismo teorico" è "fattore essenziale di ogni conoscenza che si proclami oggettiva" e consente una "critica molto più approfondita delle idee accettate", non come fase transitoria ma principio metodologico (Feyerabend, 1993). Cambi descrive la storia dell'educazione come "plurale, articolata su molti livelli" e il panorama delle teorie pedagogiche come un "pluralismo dei fronti della ricerca", con diverse forme di teorizzazione e prospettive. Si sottolinea la necessità di promuovere un "più intenso pluralismo di letture, di modelli" per favorire confronto e comprensione dinamica degli eventi storico-educativi (Cambi, 2006). Il discorso pedagogico stesso presenta un "pluralismo di aspetti" (scientifico, ideologico-politico, filosofico) coesistenti in modo "tensionale" (Frabboni & Pinto Minerva, 2006).

Strettamente connessa al pluralismo e alla critica è la consapevolezza dei condizionamenti. Le teorie pedagogiche vanno analizzate nel loro contesto, "rapportandole al sociale e al politico" (Genovesi, 1998). La critica dell'ideologia

mira a svelare come l'elaborazione teorica contenga "interessi e prospettive sociali" e sia "storicamente determinata da interessi di classe e da visioni-del-mondo" (Genovesi, 1998).

La ricerca educativa contemporanea deve integrare il rigore scientifico-tecnico con un approccio critico e consapevolezza dei limiti. La pedagogia attuale, tradottasi in scienze dell'educazione, è regolata dai criteri metodologici della ricerca scientifica ed è nutrita dalle diverse scienze (Semeraro, 1999). Ha un sapere più efficace, orientato e finalizzato a guidare la pratica tramite un "filtro scientifico-tecnico" (Semeraro, 1999). Tuttavia, un approccio solo scientifico-tecnico è insufficiente e potenzialmente dogmatico. La ricerca educativa attuale deve integrare questo rigore con un approccio critico, consapevole dei limiti epistemologici delle scienze dell'educazione, riconoscendo che l'unità del sapere pedagogico è problematica e i saperi settoriali (Semeraro, 1999). La filosofia si è "ridistribuita, si è concentrata, si è specializzata", delegata alla riflessione sul rigore epistemico e all'analisi del discorso pedagogico (Semeraro, 1999). È fondamentale sviluppare consapevolezza dei limiti ideologici. Le scienze dell'educazione, pur presentandosi neutrali, sono intrinseche di contenuti ideologici. La "critica dell'ideologia" rimane uno strumento prezioso per la critica pedagogica, interpretando teorie e pratiche alla luce di "interessi di classe e da visioni-del-mondo" (Genovesi, 1998).

Il dibattito post-'68 ha messo in luce la tensione tra crescita scientifica e critica radicale, portando a un ripensamento dei saperi. Prospettive ermeneutiche interpretano il sapere pedagogico come "radicato nel tempo storico, nelle sue tradizioni" e richiedono "decostruzione" e "interpretazione" (Cambi, 2006). La filosofia richiesta oggi è "empirico e critico, vicino all'esperienza e capace di analizzarla, di investirla di dubbi" (Genovesi, 2005). La ricerca educativa deve operare nelle scienze dell'educazione usando procedure analitiche e sperimentali, coordinando queste indagini con le "opzioni generali che guidano la ricerca pedagogico-educativa, sia epistemiche che valoriali", scelte che la filosofia contribuisce a delineare in modo "razionale: libero e rigoroso" (Semeraro, 1999). È un processo che coniuga "teoria e pratica", "scienza" ed "arte", richiedendo costante "ricerca educativa" aperta a revisioni (Dewey & Sini, 2008).

Le scienze dell'educazione costituiscono un sapere che interagisce con la pratica tramite filtro scientifico-tecnico, ma richiede costante riflessione critica e dialogo con prospettive filosofiche e storico-sociali. Il passaggio alla pluralizzazione è definitivo. Affrontano problemi educativi usando saperi empirici e procedure scientifiche, con relazione alla pratica tramite filtro scientifico-tecnico, cercando soluzioni verificabili. La loro identità è intersecazione di molteplici scienze aggregate attorno a problemi educativi. Tuttavia, questa configurazione esige costante riflessione critica per analizzare le strutture dei saperi scientifici ed evitare riduzione della complessità. Il dialogo con prospettive filosofiche e storico-sociali è fondamentale. La filosofia, pur non essendo più guida unica, conserva funzione centrale. Si occupa di riflessione epistemologica e analisi logica. Ma soprattutto, svolge ruolo politico-culturale-antropologico, contribuendo alla "scelta-decisione... di valori, di fini" (Semeraro, 1999). Questi scopi devono essere definiti in modo "razionale: libero e rigoroso", orientando la ricerca. Anche la riflessione storica e sociale è cruciale. L'analisi contestuale delle teorie, il rapporto con sociale/politico, le analisi genealogiche e strutturali evidenziano l'intersezione tra attività sociali e pensiero (Cambi, 2006; Genovesi, 1998). Prospettive ermeneutiche sottolineano come il sapere pedagogico sia radicato nel tempo storico e debba essere interpretato nel suo ruolo storico (Cambi, 2006). La critica dell'ideologia evidenzia come il sapere pedagogico sia determinato da "interessi di classe e da visioni-del-mondo" (Genovesi, 1998).

In sintesi, le scienze dell'educazione, operando con rigore scientifico-tecnico sulla pratica, necessitano di costante dialogo con una filosofia critica per orientamento valoriale ed epistemologico, e con analisi storico-sociale per comprendere contesti e determinazioni ideologiche, superando i limiti di un approccio puramente empirico o tecnico. Il sapere pedagogico contemporaneo si costruisce in equilibrio tra teoria e pratica, scienza e arte, mantenendo il ruolo critico e progettuale della filosofia.

## **Conclusioni**

L'eredità di John Locke, fondatore dell'empirismo e autore dei *Pensieri sull'educazione*, ha impresso una svolta cruciale nella storia della pedagogia. La sua enfasi sull'esperienza, sull'utilità, sulla formazione del carattere e della mente attraverso il ragionamento e l'esercizio, e sull'ideale del *gentleman*, ha gettato le basi per un approccio educativo che si discosta dal modello metafisico premoderno. Questa spinta empirica e pratica ha preparato il terreno per l'avvento della pedagogia scientifica e sperimentale nel XIX secolo e la successiva affermazione delle scienze dell'educazione nel XX secolo. Il passaggio da una pedagogia unitaria a un campo pluralizzato e scientificamente orientato, sebbene epocale e irreversibile, non è stato esente da tensioni e critiche. Le critiche all'empirismo (Feyerabend, 1971, 1981, 1993), alla riproduzione ideologica nella scuola (Genovesi, 1998), e ai "miti" del modello scientifico-tecnico (Semeraro, 1999) evidenziano i limiti di un approccio che non sia costantemente sottoposto a riflessione critica. La pedagogia contemporanea, operando all'interno delle scienze dell'educazione con rigore metodologico, riconosce la necessità irrinunciabile del dialogo con la filosofia per l'orientamento valoriale ed epistemologico e con l'analisi storico-sociale per la comprensione dei contesti e dei condizionamenti. Il pluralismo e la criticità emergono come paradigmi fondamentali per affrontare la complessità dei fenomeni educativi e garantire uno sviluppo del sapere pedagogico che sia al contempo scientificamente fondato, eticamente orientato e socialmente consapevole. L'eredità lockiana, intesa come primato dell'esperienza e della verifica, si trasforma oggi in una ricerca educativa che, pur abbracciando il metodo scientifico, non può prescindere da un costante confronto critico con i propri presupposti e i propri fini.

## Bibliografia

- Anstey, P. R. (2003). *The philosophy of John Locke: new perspectives*. London New York.
- Bellatalla, L. (2005). *Storiografia pedagogica: la dimensione metodologica*. Aracne.
- Bertin, G. M. (1964). *Educazione alla razionalità*. La Nuova Italia.
- Bowen, J. (1972). *A history of Western education, Vol. 2: Civilization of Europe, sixth to sixteenth century*. St. Martin's Press.
- Boyd, W. (2003). *Storia dell'educazione occidentale*. Armando Editore.
- Boyd, W. (2003). *The educational theory of Jean Jacques Rousseau*. Routledge.
- Brezinka, W. (1978). *Metateoria dell'educazione: introduzione ai fondamenti della scienza dell'educazione, della filosofia dell'educazione e della pedagogia pratica*. Armando.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Cambi, F. (2006). *Manuale di storia della pedagogia*. Laterza.
- Claparède, E., Piaget, J., Garau, B., Petter, G., & Lama, E. (1971). *Pedagogia sperimentale: i metodi*. Giunti-G. Barbera.
- De Bartolomeis, F. (1967). *John Locke: il pensiero filosofico e pedagogico*. La nuova Italia.
- Dewey, J. (2008). *Democrazia e educazione*. Sansoni.
- Feyerabend, P. K. (1971). *I problemi dell'empirismo*. Lampugnani.
- Feyerabend, P. K. (1981). *Realism, rationalism and scientific method: Philosophical papers, volume I*. Cambridge University Press.
- Feyerabend, P. K. (1993). *Contro il metodo: Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*. Feltrinelli.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2006). *Manuale di pedagogia generale*. Laterza.
- Garin, E. (1995). *La pedagogia in Italia tra Illuminismo e idealismo*. Laterza.
- Garin, E. (2011). *Storia della filosofia*. Edizioni di storia e letteratura.
- Gattullo, M. (1987). *La pedagogia del Novecento*. La Scuola.
- Gattullo, M. (2010). *Lineamenti di storia della pedagogia*. Pensa MultiMedia.
- Genovesi, G. (1996). *Storia della pedagogia del Novecento*. Laterza.
- Genovesi, G. (1998). *Scuola e ideologia*. Editori Riuniti.
- Genovesi, G. (2005). *Filosofia dell'educazione: Lineamenti di storia e problemi*. Carocci.
- Grane, A. (1992). *Critica della ragione pedagogica: (contributi e interventi)*. [S.l. s.n.].
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Locke, J. (1999). *Pensieri sull'educazione*. Raffaello Cortina Editore.
- Locke, J. (2019). *Saggio sull'intelletto umano (compendio)*. RBA Italia.
- Manacorda, M. A. (1983). *Storia dell'educazione dall'antichità ai nostri giorni*. ERI.
- Moll, L. C. (Ed.). (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press.
- Ozmon, H. A., & Craver, S. M. (2019). *Philosophical foundations of education*. Pearson Education.
- Sahakian, W. S., & Sahakian, M. L. (1975). *Ideas of the Great Educators*. Barnes & Noble.
- Sahakian, W. S., & Sahakian, M. L. (1975). *John Locke*. Twayne Publishers.
- Scurati, C. (1967). *Locke*. La scuola.
- Semeraro, A. (1999). *Pedagogia e scienze dell'educazione: Un profilo storico-epistemologico*. La Nuova Italia.
- Suchodolski, B. (1976). *La pedagogia e le grandi correnti filosofiche*. La Nuova Italia.
- Viano, C. A. (1973). *John Locke: dal razionalismo all'illuminismo*. Einaudi.
- Visalberghi, A. (1985). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. La Nuova Italia.
- Volpicelli, L. (1994). *Filosofia dell'educazione: Problemi e prospettive*. Editori Laterza.
- Woolfolk, A., & Margetts, S. (2019). *Educational psychology (7th ed.)*. Pearson Australia.