

Il Laboratorio come strategia didattica

Massimo Baldacci

1. L'analisi logica del concetto di laboratorio

La rilevanza pedagogica del laboratorio risiede in larga misura nel suo offrirsi come dispositivo di innovazione scolastica globale: organizzativa, pedagogica e didattica al tempo stesso.

In sede *Organizzativa*, il laboratorio propone un nuovo modello degli spazi scolastici. In ambito *Pedagogico* dilata le dinamiche della socializzazione con un respiro ben più ampio di quello che possono fruire nell'aula-madre. Infine, in sede *Didattica* favorisce un insegnamento "altro", basato sulla ricerca, anziché sulla lezione frontale.

Per iniziare ad affrontare la problematica pedagogica del laboratorio, abbiamo però bisogno di una sua prima e sommaria definizione. A questo proposito, si può asserire che il laboratorio è uno *spazio attrezzato* in cui si svolge un'attività centrata su un certo *oggetto* culturale. La funzione di questa definizione è solo quella di permettere una prima e ipotetica identificazione delle "categorie" che risultano, per così dire, "fondative" rispetto alla sua prassi: l'*oggettualità*, la *spazialità* e l'*attività* del laboratorio. Una descrizione schematica di tali "categorie" è la seguente:

- a) L'*Oggettualità*: il laboratorio è sempre "laboratorio di...": è caratterizzato da una intenzionalità che si esprime in una specificità oggettuale;
- b) La *Spazialità*: il laboratorio è uno spazio dedicato in modo specifico a tale oggetto e presenta attrezzature (hardware e software) ad esso specifiche;
- c) L'*Attività*: l'etimologia stessa del termine laboratorio rinvia ad un "lavoro" attivo (ad una prassi e ad una poiesi). Predomina l'apprendimento attivo, l'apprendere facendo.

Al di là della schematicità della descrizione fornita, il termine laboratorio è però di natura complessa e polisemica, viene usato in vari modi e con diversi significati, perciò è necessario ricostruirne la "geografia" logica, individuandone almeno due fondamentali *accezioni*, più "stretta" la prima, maggiormente "larga" la seconda.

In senso stretto il laboratorio corrisponde più o meno alla definizione sommaria (spazio, oggetto, attività) che ne abbiamo dato, con una specificità imperniata essenzialmente sullo "spazio" (si va in..., si è in..., si opera in...laboratorio) declinato come *spazialità di posizione*. In altri termini, il laboratorio è innanzitutto uno spazio diverso dall'aula-madre.

In senso largo si può invece definire "laboratorio" qualsiasi situazione didattica che presenta il carattere dell'apprendimento attivo, dell'imparare facendo. In questo caso l'etichetta "laboratorio" ha valenza programmatica circa la qualità pedagogica dell'attività che si svolgerà, perciò può diventare "laboratorio" anche uno spazio che non è tale come intenzionalità originaria; il laboratorio *non è tale*, ma *si fa tale* in ragione della qualità dell'attività. Questo è quanto avviene quando si usa l'espressione "fare un laboratorio"; per esempio, se una scuola asserisce di "fare un laboratorio sulla fiaba" non si pensa tanto all'allestimento di uno spazio attrezzato, quanto ad un certo genere di lavoro (attivo) sulla fiaba, indipendentemente dallo spazio in cui viene compiuto (che può essere anche l'aula-madre). Insomma, in questo caso il "laboratorio" definisce una *spazialità di situazione* più che di posizione, il sentirsi in una "situazione laboratoriale" più che l'essere in un laboratorio.

Le due accezioni descritte possono essere approssimativamente fatte corrispondere a due ipotetiche concezioni del laboratorio, di carattere parziale e unilaterale. Detto in termini schematici e antitetici: nella prima il laboratorio è "*spazio fisico*" (è ciò che contiene l'attività), nella seconda è "*contesto*" (è ciò che definisce il significato dell'attività). Ovvero: nella prima il laboratorio è "*territorio*" (materialità), nella seconda è "*mappa*" (atteggiamento mentale: propensione attiva e riflessiva).

La *conciliazione* di queste due concezioni unilaterali (o meglio che abbiamo reso fittiziamente tali per mera convenienza espositiva) è un'esigenza pedagogica: lo spazio materiale, senza

l'atteggiamento mentale è vano; ma l'atteggiamento senza condizioni materiali adeguate rischia di risultare impotente. Pertanto, si può arrivare a formulare l'*idea di laboratorio* come sintesi di una data "spazialità materiale" con un certo "atteggiamento mentale", come "contesto" fisico e simbolico al tempo stesso; idea la cui funzione, squisitamente metodologica, è quella di natura eminentemente antidogmatica di promuovere un'attenzione pedagogica equilibrata tra queste due componenti nel concreto farsi della prassi educativa.

Sulla base di queste scarse premesse intendiamo adesso dare alcuni cenni di approfondimento alle tre "categorie" che identificano la fisionomia pedagogica del laboratorio.

2. La Spazialità del laboratorio

Per gli scopi del presente contributo, esaminare la dimensione della *spazialità* del laboratorio significa essenzialmente considerarne la cosiddetta *prossemica*. La "prossemica" è il linguaggio dello spazio: le relazioni spaziali (distanze, orientamenti, separazioni ecc.) sono significanti, denotano e connotano usi, dinamiche, rapporti per i quali un certo spazio è, o sembra, fatto. A questo proposito Dewey aveva intuito che dalle prossemiche degli ambienti scolastici se ne possono ricostruire le funzioni didattiche implicite:

(Scuola e società, 24) "Come il biologo con un osso o due può ricostruire l'intero animale, così noi, se rievochiamo dinanzi alla nostra mente un'aula scolastica ordinaria [...] possiamo ricostruire l'unica attività educativa che sia possibile svolgere in siffatto spazio. Tutto è fatto "per ascoltare"¹.

In altri termini, l'aula-madre ha una prossemica pensata per la trasmissione culturale, basata sulla dinamica: insegnante che espone, alunno che ascolta. Viceversa, si può asserire che il laboratorio presenta configurazioni prossemiche "alternative" a quelle dell'aula-madre: tutto è fatto "per agire e per interagire"; ovvero: per l'alunno l'aula-madre si offre come un *contesto d'ascolto*, mentre il laboratorio si presenta come un *contesto d'azione*. Ora, poiché ogni "Contesto" ((intendendo per "contesto": una "struttura" invariante nel tempo che fissa il significato) è identificato come tale sulla base di qualche segno *segna-contesto*², la prossemica del laboratorio può divenire il segna-contesto di un contesto di apprendimento attivo (è cioè un metamessaggio che identifica la natura del contesto). Lo spazio laboratoriale può allora favorire la "laboratorialità" come *spazialità di situazione*, come atteggiamento mentale, determinando certe "attese" nell'alunno, quando viene condotto in laboratorio. Perciò lo spazio laboratorio non condiziona solo a livello di "Territorio" e di comportamenti, ma anche a livello di "Mappa", di atteggiamenti. Insomma, per concludere, si può avanzare l'ipotesi che l'aspetto prossemico in quanto "segno", rappresenta il ponte tra la dimensione fisica e quella mentale del laboratorio.

2. L'Attività del laboratorio: l'imparare facendo

Come abbiamo visto, l'aula-madre è fatta per ascolto, in quanto nella didattica di senso comune si pensa che la conoscenza si possa trasmettere attraverso le parole: ovvero, si crede che l'alunno impari ascoltando.

Ovviamente, sarebbe errato considerare l'imparare ascoltando come una forma di apprendimento necessariamente passiva: esiste un *ascolto passivo* e meccanico, in cui le parole sono solo memorizzate, e un *ascolto attivo*, in cui l'alunno cerca attivamente di capire e di collegare il contenuto della comunicazione con la propria esperienza e con le proprie conoscenze.

Tuttavia, il mezzo verbale è unilaterale: l'istruzione attraverso il linguaggio è sostanzialmente limitata alla riorganizzazione delle conoscenze che l'individuo possiede da altre fonti esperienziali³ (è impossibile spiegare con parole la "prospettiva" ad un non vedente), anche se tale funzione

riorganizzatrice è estremamente potente e rappresenta un moltiplicatore di grande forza delle possibilità di apprendimento dell'essere umano. Per questi motivi, l'*apprendimento dall'esperienza* è una componente necessaria della formazione, in quanto è il materiale dell'esperienza che viene sistematizzato dall'istruzione verbale. Ovviamente, dall'esperienza si impara anche e soprattutto al di fuori della scuola e prima ancora di iniziare la frequenza scolastica; tuttavia, mentre provvede a rifornire gli alunni di strumenti cognitivi necessari per riorganizzare queste esperienze, la scuola deve preoccuparsi anche di accrescere il loro bagaglio esperienziale, relativamente ad ambiti e modalità che si ritrovano meno frequentemente nell'extrascuola. Secondo Dewey⁴ l'esperienza comprende un aspetto *attivo* e uno *passivo* combinati in modo tale che il primo, sotto forma di azione-tentativo, precede il secondo, nel quale si sottostà alle conseguenze dell'azione compiuta. Perciò:

Imparare dall'esperienza significa fare una connessione reciproca fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza [...] in queste condizioni il fare diventa un tentare: un esperimento col mondo per scoprire che cos'è; e il sottostare diventa istruzione: la scoperta di un nesso tra le cose⁵

Così caratterizzato, l'apprendimento dall'esperienza rinvia chiaramente ad una situazione "laboratoriale", in cui l'alunno è impegnato attivamente nel fare, nello sperimentare, nell'osservare le conseguenze ecc.

Apprendere per esperienza "diretta" non significa però che tale esperienza sia necessariamente "immediata": l'esperienza, in ultima analisi, è sempre "mediata" da qualche tipo di azione in un ambito specifico: la conoscenza si ottiene attraverso l'attività esecutiva in un certo campo culturale o *medium*⁶, perciò non si acquisisce indipendentemente dai mezzi usati, ma secondo forme a questi specifiche. Anche secondo Dewey il pensiero è specifico:

... è desiderabile che l'insegnante si liberi dall'idea che il pensiero sia un'unica, inalterabile facoltà; che riconosca che 'pensare' è un termine che denota i vari modi in cui le cose acquistano significato per l'individuo [...] Il pensiero è specifico, non un apparato meccanico bello e pronto, capace di volgersi indifferentemente e a piacere su tutte le materie [...] così lo sviluppo della mente si attua attraverso la organizzazione logica delle materie trattate⁷.

Occorre perciò intrecciare il carattere attivo dell'apprendimento con la specificità della materia trattata. Nel caso del laboratorio, questo significa considerare l'apprendere facendo in riferimento all'oggetto specifico a cui esso è intitolato.

3. La specificità Oggettuale del laboratorio

Come abbiamo già osservato, un laboratorio è specifico per oggettualità (laboratorio di... scienze, musica ecc.). Tale oggettualità si può declinare tanto nel senso di Laboratori *disciplinari* (detti anche "aule speciali"), quanto in quello di Laboratori *pluridisciplinari* (centrati su "occupazioni" trasversali alle materie) e/o può essere specifica per *medium* (per di campo di attività culturale) e/o per *dominio* (simbolico-conoscitivo).

L'apprendimento attivo innestato su questi ambiti di specificità tende però a generare livelli logici di apprendimento differenti che è opportuno distinguere per evitare ambiguità che non permetterebbero di cogliere con chiarezza la problematica formativa del laboratorio.

Ad un *primo livello* logico, questa specificità si concretizza nella trattazione di *tematiche particolari* attinenti ad un certo ambito culturale. Per esempio nell'esecuzione di esperienze (esperimenti, osservazioni ecc.) su singoli contenuti culturali, come le "piogge acide" o l'"accelerazione sul piano

inclinato”. A questo livello si tratta di “apprendere qualcosa su...” le piogge acide o l’accelerazione (o “imparare che...” le cose stanno in un certo modo) che risulta ottimizzato dalla connessione dei due aspetti dell’esperienza, il compimento di certe azioni e l’osservazione di certe conseguenze, nonché, sul piano motivazionale, dalla natura “ludiforme” dell’attività.

Tuttavia, fare attenzione solo a questo livello, a queste tematiche, secondo Dewey significherebbe:

*trascurare il sottostante processo di formazione di abiti, attitudini e interessi permanenti*⁸

In altre parole, ad un *secondo livello* logico (più profondo) si imparano non singoli e particolari contenuti, ma “abiti mentali”, “atteggiamenti”, si acquisiscono modi di funzionamento cognitivi costanti. Cogliere questa distinzione è estremamente importante, in quanto se ci si ferma agli effetti di primo livello, al fatto che con l’attività in laboratorio si può imparare qualcosa sull’accelerazione, allora si può anche osservare che altre procedure, per esempio far vedere un filmato su questo argomento, possono essere parimenti efficaci; viceversa se ci si pone la questione dell’acquisizione di abiti mentali, allora si deve convenire che assistere a filmati e compiere esperienze laboratoriali portano, nel lungo termine, ad effetti sensibilmente differenti.

La differenza evidenziata da Dewey è analoga a quella compiuta da Bateson⁹ tra i “tipi logici” dell’imparare, distinguendo:

- il *protoapprendimento*, o apprendimento di primo livello, che consiste nell’imparare conoscenze e/o abilità,
- dal *deuteroapprendimento*, o apprendimento di secondo livello, che consiste invece nell’imparare ad apprendere una certa classe di compiti tra loro simili.

Se il laboratorio ha specificità in un campo di attività culturale, un aspetto di queste acquisizioni di secondo livello consiste nell’imparare ad apprendere i compiti “simili” per “campo di attività”, ossia nell’acquisire l’*abito mentale specifico ad un certo medium*, ossia una “Intelligenza” nel senso di Olson (un’abilità in un *medium*). Questi “abiti mentali”, che rappresentano esiti formativi di lungo termine, possono anche essere fatti corrispondere a *formae mentis*, sul tipo di quelle descritte da Gardner¹⁰: a forme di “mentalità” specifiche per dominio (o *medium*). Per altro, se una intelligenza è, come afferma lo stesso Gardner, un’abilità di *risolvere problemi* e *produrre opere* entro un certo campo culturale (è dominio-specifica), allora il suo terreno di coltura più adeguato è il laboratorio, in quanto in esso ciò è quanto precisamente si fa.

La pluralità delle intelligenze reclama perciò un *sistema di laboratori* in grado di sostenerne forme adeguate e sistematiche di stimolazione. Beninteso, il rapporto tra “laboratori” e “intelligenze” è complesso: non vi è necessariamente una corrispondenza uno-a-uno. Una certa attività può chiamare in causa la cooperazione tra più intelligenze e, parallelamente, una intelligenza può essere “distribuita” in più laboratori (es.:quella interpersonale). Resta però un nesso organico tra laboratorio e produzione opere-soluzione problemi; ossia un forte legame tra il laboratorio e il *metodo dei progetti*.

4. Oltre la specificità del laboratorio: il pensiero riflessivo

Per rendere più articolato il quadro della problematica formativa del laboratorio, dobbiamo però compiere qualche altra osservazione sui livelli logici degli apprendimenti che vi si possono realizzare.

Secondo Dewey, si possono distinguere due generi di esperienza sulla base della proporzione di *riflessione* che vi si può ritrovare¹¹:

- Il procedere per *prove ed errori*: si osserva *che* una certa azione e una certa conseguenza sono connessi, ma non si coglie, né si cerca attivamente di farlo, *come* ciò avvenga;
- L’*esperienza riflessiva*: in cui il pensiero è un tentativo intenzionale di cogliere le modalità di connessione tra le azioni e le conseguenze, di scoprire il nesso che le collega.

A partire da questa distinzione, relativamente agli apprendimenti realizzabili nel laboratorio, si può ipotizzare un altro aspetto di secondo livello, o, per meglio dire, addirittura di *terzo livello*, rappresentato dallo sviluppo dell'abito mentale del "*pensiero riflessivo*". Con quest'ultimo Dewey intende un modo di pensare ordinato e consequenziale (talora incorporato nell'azione), controllato e guidato da uno scopo, proteso ad una conclusione e che si spinge nella direzione dell'indagine, accompagnandola nel suo farsi:

*l'attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conseguenze alle quali essa tende, costituisce il pensiero riflessivo*¹²

E' opportuno precisare che questo pensare in modo riflessivo non è un processo cognitivo che si aggiunge agli altri, bensì il *modo* in cui tali processi sono svolti¹³. Ritenerne il contrario significherebbe incorrere in quello che Ryle¹⁴ definiva come un *errore categoriale* (consistente, in questo caso, nel fatto che la maniera in cui certe operazioni sono svolte è vista come operazione aggiuntiva da cercarsi accanto alle altre).

Il pensiero riflessivo può allora essere considerato di carattere *dominio-generale* nel senso che tale processo ha una struttura analoga entro ciascun particolare dominio conoscitivo (un po' come il processo di "ridescrizione rappresentazionale" ipotizzato dalla Karmiloff-Smith¹⁵ va oltre il livello modulare della mente). Questo legittimerebbe la descrizione unitaria che ne dà Dewey, senza che vi sia contraddizione con la specificità del pensiero precedentemente evidenziata, in quanto si situano a livelli logici diversi.

Per concludere, si potrebbe ipotizzare che questo *imparare a pensare in modo riflessivo* consista innanzitutto nell'acquisizione di un *atteggiamento riflessivo*: di una propensione generale a riflettere sulla propria attività, prima, durante e dopo il suo farsi.

Se si accetta che la riflessività è una pura modalità del pensiero, allora se ne deve concludere che la sua educazione è di natura *indiretta*:

*il problema del metodo nella formazione di abiti di pensiero riflesso è quello di stabilir[ne] le condizioni [...] il metodo include non soltanto ciò che [l'insegnante] intenzionalmente escogita ed impiega ai fini dell'educazione mentale, ma anche ciò che fa senza riferimento cosciente ad essa, tutto ciò che nell'atmosfera e nella condotta della scuola reagisce in certo modo sulla curiosità, sulla responsabilità e sull'ordinata attività dei fanciulli*¹⁶

In modo più preciso, seguendo queste ipotesi di Dewey, si può asserire che il "contesto" fa parte del metodo. Per chiarire questa asserzione si può notare che per Bateson, l'apprendimento di livello logico superiore consiste nell'apprendere il *contesto* dell'apprendimento di livello logico inferiore (deuteroapprendere significa imparare il contesto del protoapprendimento). Questo vorrebbe dire che quando si fanno esperienze in laboratorio non si impara solo qualcosa sui singoli contenuti di quelle esperienze o sul "*medium*" che le accomuna, nel lungo periodo si apprende anche il "*contesto laboratoriale*" basato sull'*atteggiamento investigativo-riflessivo*, sulla propensione a porsi problemi e ad affrontarli *attivamente* in maniera *riflessiva*. Ora, sempre secondo Dewey esiste questa "*disposizione generale*" ad "*affrontare in modo altamente pensante i problemi che si presentano nel corso dell'esperienza*"¹⁷, ma questa non dipende solo dalla conoscenza e dalla padronanza di metodi d'indagine, è anche condizionata da quelle che lo studioso americano chiama "*certe attitudini dominanti nel suo stesso carattere*" (l'*apertura mentale* come libertà dal pregiudizio, la sincera adesione all'oggetto trattato nel senso come fonte di "suggestioni", la responsabilità come *coerenza* nel trarre le conseguenze da certe credenze o da certi dati). Queste "attitudini" (o atteggiamenti) per Dewey "*sono di per se stesse qualità personali, tratti del carattere [che] devono essere coltivati*"¹⁸, in quanto favorevoli all'uso del pensiero riflessivo e di appropriati metodi di ricerca.

Per cogliere le implicazioni di queste posizioni, questi due termini: “coltivazione” e “tratti del carattere” devono essere minimamente chiariti.

In primo luogo occorre notare che la *metafora della coltivazione* rinvia ad un intervallo tra la “semina” e il momento in cui si raccolgono i “frutti” (ad un periodo di latenza dei risultati, che non si ottengono immediatamente, ma nel medio-lungo termine) e, conseguentemente, all’esigenza di una cura costante e protratta nel tempo. In altri termini, questa metafora rinvia ad una *strategia*: ad un piano di vasto respiro e di lungo periodo che poggia su principi di carattere generale atti a impostare e a coordinare nelle grandi linee i mezzi necessari per raggiungere obiettivi a lungo termine. Il che è come dire che rinvia ad un quadro di natura *curricolare*, se per “curricolo” intendiamo un dispositivo che consente di pensare il percorso formativo di un grado scolastico nella sua complessità diacronica. In questo senso, *il laboratorio è una strategia didattica*: ha un ruolo e una rilevanza “strategica” nel curricolo scolastico, come dispositivo di formazione indiretta della mente: struttura un contesto che ha effetti di lungo termine e di secondo livello sugli abiti mentali, creando le condizioni appropriate per il pensiero riflessivo.

Veniamo ora al secondo chiarimento. Con l’espressione “*tratti del carattere*” Dewey intende caratteristiche in qualche modo “costanti” del funzionamento mentale di un individuo (oggi, forse parleremmo di “stili”) e “pervicaci”: che una volta fissate in forma di abitudini lo “caratterizzano”. Ci si deve allora chiedere: quali caratteristiche del contesto degli apprendimenti laboratoriali di primo livello crea al secondo livello l’acquisizione di abiti mentali connessi al pensiero riflessivo? Ovvero: quale genere di contesto laboratoriale occorre per favorire l’apertura mentale, la flessibilità, la coerenza, la profondità (contro la chiusura, la rigidità, l’incoerenza, la superficialità)?

L’ipotesi di lavoro che, seguendo Dewey, si può avanzare a questo proposito è che il genere di contesto in questione dovrebbe caratterizzarsi come un *contesto democratico*: un contesto in cui è legittimo il dubbio e quindi il porsi problemi (anziché dover obbedire a dogmi e certezze), in cui sono ascoltate e rispettate le idee diverse (anziché vigere il conformismo e il senso comune), in cui le idee sono vagliate con la discussione e con la prova dei fatti (non rimesse al giudizio di qualche “autorità”) e in cui l’insegnante si caratterizza per uno *stile democratico* di questa natura.

A questo proposito, Putnam osservava che “Cultura democratica significa ‘cultura accessibile a tutti’ [...] l’essenziale è che non vi siano ‘autorità’, che la cultura si fondi su qualcosa che tutti possano verificare in comune, ‘vedere’ insieme [...] Una verità quindi costituita da ‘stipulazioni’ liberamente accettate¹⁹”. Putnam²⁰, invece, sottolinea che la “democraticità” del contesto di ricerca non ha soltanto una legittimazione etica, ma anche metodologica: un’interpretazione compiuta da un singolo individuo isolato o che si sottrae alla discussione rischia di pervenire ad esiti “soggettivi” nel senso deteriore del termine; viceversa una discussione democratica e partecipata, basata, su un’etica del discorso mette capo con maggiore probabilità ad un carattere “intersoggettivo” delle conclusioni.

Concludendo, per John Dewey, il filosofo della democrazia e il pedagogista dell’intelligenza, a ragione così definibile giacché, come ha detto Visalberghi: “in nessun pensatore vi è così intima e completa corrispondenza fra un ideale etico-politico e l’interpretazione di quelle attività che si sogliono considerare puramente conoscitive²¹”, lo sviluppo della democrazia è collegato con quello del metodo sperimentale e pertanto col laboratorio. Nel suo pensiero il significato spirituale della democrazia è connesso alla fede nelle possibilità dell’intelligenza liberata e il significato della liberazione dell’intelligenza è legato alla fede nella democrazia: *democrazia e metodo dell’intelligenza sono due facce della stessa medaglia*.

¹ J. Dewey, *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1949, p. 24.

² Cfr. G. Bateson, *Verso un’ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976, pp. 313-314.

³ Vedi D.R. Olson, *Linguaggi, media e processi educativi*, Torino, Loescher, 1979, p. 122.

⁴ J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1965, p. 186.

-
- ⁵ Ivi, p. 187.
- ⁶ Vedi D.R. Olson, op. cit., pp. 108-109.
- ⁷ J. Dewey, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961, p. 111.
- ⁸ Ivi, p. 124.
- ⁹ Vedi G. Bateson, op. cit., pp. 205 e seguito.
- ¹⁰ Vedi H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987.
- ¹¹ J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, op. cit., pp. 193-194.
- ¹² J. Dewey, *Come pensiamo*, op. cit., p. 68.
- ¹³ Ivi, pp. 121-122.
- ¹⁴ Vedi G. Ryle, *Lo spirito come comportamento*, Bari, Laterza, 1982.
- ¹⁵ Vedi A. Karmiloff-Smith, *Oltre la mente modulare*, Bologna, Il Mulino, 1995.
- ¹⁶ J. Dewey, *Come pensiamo*, op. cit., pp. 122-123.
- ¹⁷ Ivi, p. 97.
- ¹⁸ Idem.
- ¹⁹ G. Preti, *Praxis ed empirismo*, Torino, Einaudi, 1975, p. 27.
- ²⁰ H. Putnam, *Il Pragmatismo: una questione aperta*, 1992, pp. 82-83.
- ²¹ A. Visalberghi, *John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1961, p. 4.