

Il linguaggio della pedagogia

The Language of Pedagogy

Massimo Baldacci

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo | massimo.baldacci@uniurb.it

LINGUAGGI E DOMANDE DELL'EDUCAZIONE NEL NOSTRO TEMPO

ABSTRACT

La questione del linguaggio della pedagogia ha una rilevanza tanto epistemologica quanto pratica, e come tale rappresenta un nodo cruciale della nostra disciplina. In questo contributo tratterò tale questione nelle linee generali, attraverso un percorso articolato in due parti: dapprima esporrò il problema del linguaggio rispetto al rapporto fra teoria e prassi; poi, avanderò qualche riflessione sui modelli di analisi e di costruzione del linguaggio pedagogico.

The question of the language of pedagogy has epistemological and practical relevance and is therefore a crucial node in our discipline. In this contribution, I will deal with this issue in two stages: first, I will expose the problem of language in the relationship between theory and practice; then I will reflect on the models of analysis and construction of pedagogical language.

KEYWORDS

Linguaggio | Epistemologia | Pedagogia
Language | Epistemology | Pedagogy

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Baldacci, M. (2023). Il linguaggio della pedagogia. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 6-11.
<https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-01>.

Corresponding Author: Massimo Baldacci | massimo.baldacci@uniurb.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-01

 **sipeges**

società italiana di pedagogia generale e sociale

1. Il linguaggio pedagogico fra teoria e prassi

Il linguaggio della pedagogia appare una questione rilevante sia in sede epistemologica che pratica.

Dal primo punto di vista, il linguaggio rappresenta un pezzo fondamentale dell'epistemologia di una disciplina. L'autonomia di un sapere esige il possesso di un suo specifico linguaggio, caratterizzato da una rete di termini o predicati base che lo contraddistinguono da altre forme di conoscenza, e istituiscono una sua propria angolazione epistemica. Lo stesso "oggetto" di una disciplina non è riducibile alla "cosa" di cui si occupa, ma rappresenta il limite di tensione epistemica del suo reticolo linguistico (cfr. Agazzi, 1979). Per capirci, non ci si può limitare a indicare l'oggetto della pedagogia nell'educazione, perché questa ricade anche nel dominio di altre discipline, come la psicologia dell'educazione o la sociologia dell'educazione. In maniera più avvertita, l'oggetto della pedagogia consiste nel punto di vista che essa istituisce sull'educazione, e – in senso operativo – tale punto di vista corrisponde alla rete terminologico-concettuale propria della pedagogia stessa. In altre parole, una disciplina non può avere un'esistenza autonoma basandosi solo su prestiti linguistici, sebbene se ne possa avvalere in via ausiliaria e subordinata. Indubbiamente, questa posizione apre la questione del rapporto tra i termini pedagogici e quelli delle altre scienze dell'educazione, particolarmente laddove in prima approssimazione sembra sussistere una situazione di coreferenzialità (come, per esempio, tra il termine pedagogico "educatore" e quello sociologico "agente della socializzazione"), che in un discorso poco sorvegliato in senso epistemologico porterebbe a un loro uso sinonimico. Qui non entrerà però in questo problema.

Dal punto di vista pratico, invece, il linguaggio della pedagogia rappresenta un fattore fondamentale del rapporto fra la teoria e la prassi, la cui unità non va solo teorizzata in astratto, ma realizzata fattivamente. Sotto questo profilo, tale unità esige un grado elevato di convergenza linguistica tra il mondo della ricerca e quello delle pratiche educative (cfr. Gramsci, 1975, Q10, II, § 44), tra il linguaggio dei pedagogisti e quello degli educatori. Infatti, una tale convergenza è un presupposto necessario per una efficace comunicazione tra questi due mondi dell'educazione, e quindi per una loro effettiva unità (almeno relativa).

Ovviamente, vi è un'evidente esigenza di convergenza tra il piano epistemologico e quello pratico. Per esempio, nella medicina vi è una corrispondenza molto elevata tra il linguaggio usato nella ricerca medica e quello inerente alla pratica clinica. Nel mondo pedagogico questa convergenza resta però in gran parte ideale: di fatto, sussiste un certo scarto linguistico tra la sfera della ricerca e quella delle pratiche educative. E ciò, al di là degli auspici, rende incompleta e precaria l'unità fra la teoria e la prassi. Sofferamoci su questo problema.

Il linguaggio delle pratiche educative (per esempio, quello che circola tra gli insegnanti) fa i conti con il fatto che molti termini pedagogici corrispondono a parole ordinarie, comunemente adoperate nel discorso quotidiano (a partire dallo stesso termine "educazione", che fa addirittura parte del *vocabolario fondamentale* della lingua italiana, ossia di quei circa 2.000 lessemi che coprono in media oltre il 90% di qualsiasi testo; De Mauro, 1998, p. 62; cfr. Id., 1980). Questa contaminazione fra terminologia pedagogica e linguaggio ordinario tende a gravare le parole pedagogiche dei dogmatismi e dei pregiudizi tipici del senso comune, laddove queste non siano usate in modo criticamente avvertito, come non di rado accade nella sfera delle pratiche educative. Tale contaminazione, in ogni caso, inclina l'uso pratico del linguaggio pedagogico verso la vaghezza e l'ambiguità, con tutti i problemi che ne conseguono. Per altro, anche altre discipline soffrono di problemi analoghi. Si prenda per esempio il linguaggio della scienza politica, con la sua prossimità ai linguaggi del giornalismo politico e della stessa militanza politica. In altre parole, circa i problemi di linguaggio la pedagogia è in buona compagnia, e quindi essi non denotano di per sé una minorità epistemologica della nostra disciplina. Tuttavia, tali problemi non possono nemmeno essere trascurati o sottovalutati, e vanno anzi presi seriamente per promuovere un avanzamento epistemologico della pedagogia.

Anche il linguaggio della pedagogia teorica presenta però un problema rilevante: quello della sua disunità, dovuto alla pluralità dei paradigmi. Sulla scorta di Kuhn (1978), intendo per paradigma un insieme di idee e di credenze che danno forma generale a una famiglia di teorie. Ogni paradigma è caratterizzato da una propria terminologia, che – sebbene in parte si sovrapponga a quella di altri paradigmi – presenta proprie specificità semantiche. L'odierna pedagogia teorica è caratterizzata da una pluralità di paradigmi, e questo è semplicemente un fatto. Senza che questo renda la pedagogia una babele, la caratterizza però nel senso del pluralismo linguistico-concettuale. E per un verso sarebbe quindi più corretto parlare di *linguaggi* della pedagogia (o di "pedagogie").



Questa situazione, ovviamente, è il frutto della storia interna della nostra disciplina. Una storia segnata da diverse tradizioni teoriche (l'idealismo, lo spiritualismo, il tomismo, il pragmatismo, il marxismo, il razionalismo, la fenomenologia *et al.*), e attraversata da varie controversie (per esempio, negli anni Cinquanta-Sessanta quella tra cattolici, laici-deweyani e marxisti; negli anni Settanta tra scienze dell'educazione e filosofia dell'educazione; negli anni Ottanta fra sostenitori dell'istruzione e quelli dell'educazione, ai quali negli anni Novanta si sono aggiunti quelli della formazione; *et al.*). In altre parole, la recente storia della pedagogia è stata caratterizzata da diversi centri di irradiazione teorico-linguistica, che hanno prodotto l'odierno pluralismo.

Per riprendere una celebre metafora di Wittgenstein (1983), la topografia del linguaggio pedagogico è simile a quella di una città, nella quale si sono aggiunti progressivamente nuovi quartieri, accanto ai quali permangono però quelli vecchi. E, come osservava Cartesio (1996, pp. 67-68), solo le città che sono state progettate da un solo architetto hanno struttura ordinata, le altre sono cresciute in modo caotico. Sulla città linguistica della pedagogia hanno messo le mani molti architetti, e questo ha prodotto una situazione pluralistica e disordinata.

Di fronte a questa situazione, sarebbe illusorio coltivare il mito del grande architetto che intervenga a riprogettare il piano regolatore del linguaggio pedagogico, conferendogli ordine e unità. Sembra più avveduto e realistico attrezzarci per far fronte alla problematicità che deriva dal pluralismo teorico-linguistico. Mi pare che questo abbia almeno due implicazioni. La prima è quella dell'assunzione di un atteggiamento di *tolleranza epistemologica* verso il pluralismo, nella consapevolezza che questo rappresenta una fonte di ricchezza teorica, e che un confronto attento e pacato tra le diverse prospettive può portare ad avvicinamenti e convergenze. La seconda è che sembra opportuno qualcosa di simile a un lessico pedagogico di base i cui significati siano relativamente stabili per almeno un certo periodo, per consentire un confronto adeguato e fecondo tra le diverse prospettive. Come è noto, secondo Kuhn (1978), la specificità linguistica dei paradigmi li rende incommensurabili, e istituisce quindi comunità linguistiche diverse in una scienza. A questa tesi ne è stata opposta un'altra che sostiene la possibilità di tracciare *manuali di traduzione* tra i diversi linguaggi paradigmatici (Giorello, 1992), evitando così l'incommensurabilità. Entrambe le tesi mi sembrano troppo forti rispetto alla pedagogia. La possibilità di manuali di traduzione tra paradigmi appare più un'idea limite che un traguardo reale e praticabile. Un'idea limite ha una funzione regolativa e un significato euristico rispetto alla pratica del confronto tra paradigmi: sollecita a indagare le possibilità di traduzione o di parziale corrispondenza tra termini concettuali inerenti a differenti paradigmi. Realisticamente, mi pare che ciò possa portare per lo più a risultati parziali e circoscritti (ma indubbiamente preziosi), rispetto all'ideale del manuale di traduzione. D'altra parte, anche la tesi dell'incommensurabilità, e del conseguente frazionamento della comunità pedagogica in una serie di tribù linguistiche, mi sembra indicare più una situazione limite (la babele dei linguaggi) verso cui conviene evitare di avvicinarsi, che non una condizione effettiva o un pericolo reale. La prospettiva di un confronto tollerante, unita alla ricerca di qualcosa di simile a un vocabolario minimo comune relativamente stabile per almeno un certo periodo mi pare più ragionevole e realistica. Per altro, anche una tale ricerca non può essere realizzata da un singolo grande intellettuale, ma può essere solo il frutto del lavoro collettivo della comunità pedagogica. Un frutto che richiede tempo, disponibilità al confronto e alla condivisione, e che in ogni caso mantiene una validità meramente storico-relativa.

Per un simile lavoro non si possono, perciò, indicare ricette sicure. Può però essere utile un esame dei modelli di analisi e costruzione dei concetti pedagogici. Procediamo quindi a compiere tale esame.

2. Modelli di analisi e costruzione del linguaggio pedagogico

Nel campo dell'analisi linguistico-concettuale può essere tracciata una prima distinzione tra i modelli di estrazione ermeneutica e quelli di matrice analitica (ricordando, però, che esistono tentativi di una loro ibridazione). In questa sede, per ragioni di spazio, mi occuperò soltanto dei secondi.

Rispetto ai modelli analitici occorre compiere una divisione tra l'approccio della cosiddetta *analisi formale* e quello dell'*analisi informale*. Dal punto di vista filosofico, la prima fa capo a Frege, Russell e al primo Wittgenstein (1984); la seconda all'ultimo Wittgenstein (1983), a Ryle e ad Austin. Sul piano pedagogico, l'analisi formale ha avuto meno cultori (si possono citare i lavori di Metelli di Lallo, di Laporta); l'analisi informale ha invece avuto un seguito maggiore (si possono indicare le opere di Peters, di Scheffler, di Granese, di Colicchi).



Vediamo il probabile motivo.

Il modello standard dell'analisi formale è basato sulla teoria di Frege (2005), secondo la quale il significato di un termine concettuale ha una struttura semantica bipartita: designa un dato *riferimento* ed esprime un certo *sensò*. Il riferimento consiste nell'oggetto o nell'insieme degli oggetti designato dal termine; il senso corrisponde al modo di presentare l'oggetto. Per esempio, il riferimento del termine "cane" è costituito dall'insieme degli animali di questa specie, mentre il suo senso consiste nel modo di presentarlo: come quadrupede domestico, per esempio. Seguendo questo approccio, non è sufficiente dare una definizione astratta di un concetto pedagogico, è necessario indicare anche il suo riferimento concreto. Ciò può essere compiuto anche attraverso un'operazione di *riduzione empirica* del concetto originario, ossia riportandolo a un altro termine concettuale suscettibile di osservazione o di misurazione. Seguendo questa strada, Laporta (1996) ha suggerito una riduzione empirica del concetto di educazione a quello di apprendimento, che a differenza del primo è caratterizzato da osservabilità e misurabilità. In altre parole, Laporta asserisce implicitamente che il termine educazione si riferisce ai processi d'apprendimento. Non entriamo qui nel problema se questa riduzione empirica non finisca di fatto per scivolare in una *riduzione ontologica* (ossia, nel suggerire che l'educazione non è altro che apprendimento), compromettendo così il *sensò* specifico dell'educazione (a questo proposito, si veda Baldacci, 2012). Ciò che adesso conta è capire che la preoccupazione motrice di questa strategia analitica è quella della scientificità del discorso pedagogico, la quale richiede che almeno alcuni termini fondamentali abbiano un riferimento empirico (controllabile, misurabile). Infatti, Laporta usa questa strategia nel quadro della costituzione di una scienza empirica dell'educazione (che egli denomina "paideutica"). Questa preoccupazione per la scientificità del discorso stava alla base anche della semantica di Frege. Tale approccio rappresenta perciò una costruzione dei concetti pedagogici dall'alto, muovendo dalla teoria anziché dalle pratiche educative, e mira alla loro coerenza con le esigenze della ricerca empirica e ad assicurare l'unità fra ricerca teorica e ricerca empirica. Tuttavia, rispetto alla questione del rapporto fra teoria e prassi, poiché prescinde dai linguaggi delle pratiche educative e procede dall'alto, questo approccio non favorisce la loro saldatura. Il linguaggio della prassi educativa – con la sua prossimità al linguaggio comune – è forse meno preciso, ma il suo uso viene continuamente piegato all'esigenza di aderire all'esperienza reale (cfr. Strawson, 1975).

Questo può spiegare il motivo per cui il modello dell'analisi informale ha avuto maggiore seguito, e perché conviene assumerlo in via prioritaria rispetto al problema dell'unità fra teoria e prassi (senza per questo negare l'utilità dell'approccio formale in sede di ricerca).

L'approccio tipico dell'analisi informale è espresso nelle *Ricerche filosofiche* di Wittgenstein (1983), il cui principio è precisato nel § 43 "Per una *grande* classe di casi – anche se non per *tutti* i casi – in cui ce ne serviamo, la parola 'significato' si può definire così: il significato di una parola è il suo uso entro il linguaggio". Da tale principio deriva una forma d'analisi basata sull'osservazione dell'uso di un'espressione entro i vari co-testi linguistici e contesti sociali. In altre parole, l'*analisi informale* muove dal linguaggio comune, cercando di ricostruire la *grammatica* (le regole implicite) che ne governa l'uso. Sulla base di questa impostazione, gli analisti del linguaggio pedagogico degli anni Sessanta-Settanta cercarono di chiarire il significato di alcuni termini concettuali osservandone l'uso nel co-testo linguistico, ossia all'interno di frasi tipiche. In questo modo, Peters (1971) operò la distinzione tra il concetto di educazione come *compito* e quello di educazione come *risultato*, mentre Scheffler (1972) analizzò il concetto di insegnamento distinguendo l'insegnare *che* dall'insegnare *a*. Questo programma di ricerca, pur senza estinguersi, giunse però a un punto morto nel corso degli anni Settanta. Probabilmente perché a quest'altezza aveva sostanzialmente dato i frutti che poteva. Tuttavia, questo esito dipende in gran parte dalla parzialità della loro ricezione di Wittgenstein e da alcuni limiti metodologici del loro approccio. Questi ultimi risiedono essenzialmente nell'approccio intuitivo praticato, che portava questi studiosi a individuare esempi tipici di uso linguistico affidandosi al proprio fiuto, e procedendo poi a generalizzazioni senza ulteriori controlli. Se il metodo dell'analisi informale è quello di osservare gli usi reali del linguaggio, allora essa ricade sotto i vincoli di ogni ricerca empirica descrittiva: la generalizzazione è autorizzata soltanto da un adeguato campionamento. Saltare da esempi *ad hoc* a conclusioni generali costituisce una mossa infondata. D'altra parte, in quell'epoca procedere a un campionamento degli usi linguistici era molto problematico sul piano operativo. Oggi però la situazione è cambiata. Grazie alla disponibilità di *corpora linguistici* informatizzati, è possibile studiare (grazie a un'interfaccia d'interrogazione) l'uso di certi termini linguistici su campioni rappresentativi delle prassi linguistiche, sebbene per ora si tratti essenzialmente di raccolte di testi scritti (si



veda Cresti & Panunzi, 2013). Questo non esclude la costruzione di esempi tipici sulla base della propria esperienza, ma porta a collocare tali esempi entro una base empirica più ampia e rappresentativa. Il processo è più faticoso e i risultati sono forse meno appariscenti, ma più attendibili.

Tuttavia, il limite degli analisti degli anni Sessanta-Settanta non è solo di tipo metodologico. Il punto più discutibile del loro approccio sta in una ricezione parziale dell'ultimo Wittgenstein, che porta a indagare l'uso di un termine soltanto all'interno del co-testo (la frase), perdendo il profilo antropologico dell'uso del linguaggio, che costituisce l'elemento più importante della lezione del filosofo austriaco. Wittgenstein, infatti, chiama in causa anche il contesto sociale dell'uso del linguaggio, la praxis sociale extralinguistica, e in ultima analisi la forma di vita (in senso antropologico) entro cui si danno certe pratiche linguistiche. Alla luce di questa impostazione (per le cui linee rinvio a Baldacci, 2022), per comprendere il significato di un termine pedagogico non è sufficiente osservare l'uso nel discorso (il co-testo) entro/su l'educazione. Occorre allargare lo sguardo alla praxis sociale extralinguistica entro cui si colloca tale uso, vederlo nel quadro della vita di una comunità.

Sen (2003) ha avanzato la ragguardevole ipotesi che su questa svolta antropologica di Wittgenstein (che si colloca all'altezza degli anni 1934-1936) abbia influito il pensiero di Gramsci. Il tramite di quest'influenza sarebbe stato l'economista italiano Sraffa, collega-amico del filosofo austriaco a Cambridge e amico di Gramsci, che visitava regolarmente in carcere e poi in sanatorio. Gramsci scrisse il *Quaderno 29* – dedicato al linguaggio e alla grammatica – nel 1935, all'altezza della svolta di Wittgenstein. Lo Piparo (2014) ha trovato significative analogie fra questo *Quaderno* e la prima parte delle *Ricerche filosofiche*. Tali analogie (al di là dell'ipotesi di un'influenza indiretta) aprono la prospettiva di leggere le *Ricerche filosofiche* attraverso il *Quaderno 29*. In quest'ultimo, il linguaggio è presentato come il prodotto storico-sociale di una comunità, e quindi come un organismo dinamico, storicamente in divenire. Inoltre, Gramsci ha istituito un nesso tra linguaggio ed egemonia. Sulla produzione storico-sociale del linguaggio incidono i processi egemonici che attraversano una formazione sociale. I gruppi sociali che detengono l'egemonia politico-culturale (ossia, che sono dotati non solo di forza coercitiva ma anche della capacità di suscitare consenso) tendono a influenzare gli usi del linguaggio, e addirittura a creare e diffondere un nuovo linguaggio. I gruppi subalterni tendono a conformarsi a questi usi linguistici in forza del prestigio sociolinguistico dei gruppi dominanti e della loro capacità di incidere sul senso comune. Pertanto, nell'osservare gli usi linguistici entro il loro contesto sociale, si deve tenere conto che tale contesto è attraversato da dinamiche egemoniche che influenzano tali usi. Dalla consapevolezza di questo nesso tra egemonia e usi linguistici tende a scaturire un modello analitico-informale più ampio e articolato rispetto a quello utilizzato dagli analisti degli anni Sessanta-Settanta.

Qui possiamo solo accennare ai principi di questo modello (che in ogni caso, non è riducibile a un metodo). Ovviamente, rimane centrale il principio aureo di Wittgenstein, ossia quello di osservare l'uso di un termine nel suo co-testo linguistico (nel discorso), con l'avvertenza di estendere questa osservazione del suo uso al contesto antropologico e alla praxis sociale (pedagogico-educativa) in cui si colloca. Oltre a questo, diviene però fondamentale lo studio delle correlazioni tra le grammatiche d'uso dei termini e i processi egemonici inerenti a un certo contesto sociale. L'indagine su tali correlazioni deve mettere capo al giudizio (certamente rischioso, ma ineludibile) circa il loro carattere pedagogico-culturale progressivo o regressivo. Il chiarimento analitico di queste ultime qualificazioni sarebbe lungo (cfr. Baldacci, 2022). Qui mi limito a indicare che un segno del carattere progressivo è la capacità di ampliamento delle prospettive pedagogico-educative; viceversa, è un segno di carattere regressivo il restringimento unilaterale di tali prospettive. Tale giudizio mette capo a due politiche linguistiche diverse. Nel caso di uso culturalmente progressivo si tratta di accogliere tale uso (con eventuali interventi precisativi; si veda Copi, 1964) nella praxis linguistica pedagogica, e quindi nella comunicazione entro la comunità dei pedagogisti-educatori. Nel caso di uso regressivo occorre invece attivare una critica pedagogica contro la conformazione della praxis linguistica a tale uso, cercando di riaprirne le prospettive. In altre parole, si tratta di combattere battaglie culturali contro la manomissione delle parole della pedagogia (cfr. Carofiglio, 2010). Mi limito a un solo esempio, relativo al termine "competenza" (implicato in espressioni pedagogiche quali: formazione delle competenze, didattica per competenze, curriculum centrato sulle competenze).

Se si analizzano le co-occorrenze del lemma "competenza" entro il *corpus linguistico digitalizzato ItWac*¹, si

1 *ItWac* è un *corpus* dell'italiano scritto di circa due miliardi di parole filtrato dal Web (reperibile all'indirizzo www.corpora.dipintra.it). Fa parte del progetto *CoLiTec*, promosso dall'Università di Bologna.



può constatare che è molto più frequente la sua associazione col lemma “azienda” (1.161 co-occorrenze) o “impresa” (1.242 co-occorrenze) che con il lemma “cittadinanza” (solo 120 co-occorrenze). Questo significa che nella praxis linguistica comune il termine “competenza” sta subendo un assorbimento entro il campo semantico aziendalista, mentre la sua inerenza a quello della cittadinanza soffre di un’evidente compressione. Questa torsione unilaterale dell’uso di questo termine è l’esito dell’egemonia politico-culturale dell’ideologia neoliberista, e della teoria del capitale umano a essa correlata sul piano pedagogico. Di fronte a ciò sarebbe insufficiente un’analisi informale che muova semplicemente dall’osservazione degli usi in atto nella praxis linguistica, poiché così si finirebbe per ratificare un uso pedagogicamente regressivo del termine competenza. Occorre invece attivare una battaglia culturale per restituire a questo termine un uso più ampio, così da poter coniugare la *formazione delle competenze* anche all’orizzonte pedagogico della formazione alla cittadinanza, anziché restringerlo al solo campo della formazione di tipo aziendalista.

Bibliografia

- Agazzi, E. (1979). Analogicità del concetto di scienza. In V. Possenti (Ed.), *Epistemologia e scienze umane*. Mario.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- Baldacci, M. (2022). *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*. FrancoAngeli.
- Carofiglio, G. (2010). *La manomissione delle parole*. Rizzoli.
- Cartesio, R. (1996). *Discorso sul metodo* (I. Cubeddu, Ed.). Editori Riuniti. (Original work published 1637)
- Copi, I. (1964). *Introduzione alla logica*. Il Mulino.
- Cresti, E., & Panunzi, A. (2013). *Introduzione ai corpora dell’italiano*. Il Mulino.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere* (V. Gerratana, Ed.). Einaudi. (Original work written 1929-1935)
- De Mauro, T. (1980). *Guida all’uso delle parole*. Editori Riuniti.
- De Mauro, T. (1998). *Linguistica elementare*. Laterza.
- Frege, G. (2005). *Senso, funzione e concetto. Scritti filosofici 1891-1897*. Laterza.
- Giorello, G. (1992). *Filosofia della scienza*. Jaca Book.
- Kuhn, T. (1978). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Einaudi.
- Laporta, R. (1996). *L’assoluto pedagogico*. La Nuova Italia.
- Lo Piparo, F. (2014). *Il professor Gramsci e Wittgenstein. Il Linguaggio e il potere*. Donzelli.
- Peters, R.S. (Ed.). (1971). *Analisi logica dell’educazione*. La Nuova Italia.
- Scheffler, I. (1972). *Il linguaggio della pedagogia*. La Scuola.
- Sen, A.K. (2003). Sraffa, Wittgenstein e Gramsci. In G. Vacca & G. Schirru, *Studi gramsciani nel mondo. Le relazioni internazionali*. Il Mulino.
- Strawson, P.F. (1975). *Introduzione alla teoria logica*. Einaudi.
- Wittgenstein, L. (1983). *Ricerche filosofiche*. Einaudi.
- Wittgenstein, L. (1984). *Tractatus logico-philosophicus*. Einaudi.

