

la fatica del concetto e il rigore del discorso. Appunti sulla scrittura in pedagogia

Massimo Baldacci

Il contributo presenta alcune riflessioni sulla forma di scrittura confacente alla Pedagogia in quanto disciplina scientifica, considerando la scrittura secondo un'angolazione pragmatica, come pratica comunicativa diretta a scopi, e in particolare a far capire il messaggio ai destinatari. La tesi generale che viene avanzata, attraverso un esame di alcune forme di scrittura pedagogica tuttora praticate, è che la scrittura pedagogica dovrebbe essere caratterizzata da *chiarezza concettuale e coerenza argomentativa*. Difatti, nel quadro di una disciplina scientifica non si tratta soltanto di comunicare il *cosa* e il *come*, ma necessariamente anche il *perché*.

Parole chiave: scrittura pedagogica, chiarezza concettuale, coerenza argomentativa.

This contribution presents some thoughts on the form of writing suited to pedagogy as a scientific discipline, considering writing according to a pragmatic point of view, as a communicative practice with specific purposes and in particular to let addressees understand the message. The general argument that is presented through an examination of some forms of pedagogical writing still practiced, is that pedagogical writing should be characterized by conceptual clarity of conceptualization and consistency of argument. Indeed, the context of a scientific discipline it is not only about communicating what and how, but it is also necessary the cause.

Key words: pedagogical writing, clarity of conceptualization and consistency of argument.

Premessa

In questo contributo intendiamo avanzare alcune riflessioni sulla forma di scrittura confacente alla Pedagogia in quanto disciplina scientifica.

Articolo ricevuto nel giugno 2015; versione finale del settembre 2015.

Più che formare una trattazione organica, tali riflessioni avranno però la forma di meri appunti di lavoro.

In quanto segue consideriamo la scrittura secondo un'angolazione pragmatica, come pratica comunicativa diretta a scopi, e in particolare a far capire il messaggio ai destinatari (cfr. Bianchi, 2006). Partiamo, cioè, dall'assunto che si scriva di pedagogia per comunicare un pensiero sull'educazione, cercando di farsi capire dai lettori (ideali) ai quali ci si rivolge (poniamo gli insegnanti). Il criterio guida (nonché di valutazione) delle prestazioni relative alla scrittura pedagogica così concepita è quello del raggiungimento di questo scopo, ossia di riuscire veramente a far capire ai destinatari il pensiero che si intendeva comunicare (o almeno a renderlo comprensibile a chi, rivestendo un dato ruolo, dovrebbe essere equipaggiato di una certa "enciclopedia" standard).

Per articolare questa posizione, occorre commisurarla alla funzione del sapere pedagogico, così da poter fissare a grandi linee il genere di pensieri comunicati dalla pedagogia. A questo proposito, assumeremo che, in termini generali, la funzione della pedagogia sia quella di elaborare strumenti (concettuali e pratici) e ipotesi per definire e affrontare i problemi educativi. Pertanto, in linea di principio, gli scopi inerenti allo scrivere di pedagogia riguardano il chiarimento dei concetti impiegati per impostare tali problemi e la giustificazione delle ipotesi di lavoro avanzate per risolverli. La tesi generale che avanziamo è che la scrittura pedagogica dovrebbe essere caratterizzata da *chiarezza concettuale* e *coerenza argomentativa*. Difatti, nel quadro di una disciplina scientifica non si tratta soltanto di comunicare il *cosa* e il *come*, ma necessariamente anche il *perché*.

Intendiamo sviluppare questa tesi in due passaggi. Dapprima esamineremo sommariamente certe forme di scrittura pedagogica, tuttora presenti, che prescindono dai canoni su enunciati, cadendo nell'oscurità e nel dogmatismo. Poi analizzeremo brevemente tali canoni.

1. L'oscurità non è indice né di profondità né di originalità

A nostro parere, la situazione attuale delle pratiche di scrittura relative alla pedagogia come disciplina scientifica per affrontare i problemi educativi non è sempre soddisfacente. Si possono, cioè, trovare tutt'ora scritti che non rispondono al canone della chiarezza concettuale o a quello della coerenza argomentativa (o che violano entrambi). Scritti oscuri e inutilmente complicati, che assumono toni apodittici a scapito

del profilo argomentativo, o che ricorrono a giustificazioni fallaci (quali la legittimazione *ad verecundiam*, che fa leva sull'autorità chiamata in causa). La critica fondamentale che si può muovere a scritti di tale natura riguarda la loro inefficacia comunicativa: posto che l'autore abbia un pensiero chiaro e coerente, difficilmente riesce a farlo capire al lettore e a sollecitare la sua adesione intelligente (dovuta, cioè, al riconoscimento della validità dell'argomentazione portata a sostegno di una tesi). Inoltre, spesso, l'oscurità della formulazione e l'enunciazione dogmatica coprono un difetto di chiarezza di pensiero e di comprensione approfondita da parte dello stesso autore. Difatti, la scrittura è anche un modo per chiarire a sé stessi il proprio pensiero e per capirne la fondatezza.

Facciamo un esempio, mettendo due brevi testi a confronto.

Primo testo. Ogni teoria educativa seria deve consistere di due parti: una concezione degli scopi della vita e una scienza della dinamica psicologica [...]. Il concetto che vorrei proporre come scopo dell'educazione è la civiltà, termine che, come lo intendo io, ha una definizione in parte individuale e in parte sociale. La parte individuale comprende qualità intellettuali e morali: intellettualmente un minimo di cultura generale, abilità tecnica nella propria professione e l'abitudine di formarsi le opinioni in base alle prove; moralmente, imparzialità, gentilezza e un minimo di autocontrollo.

Secondo testo. La morfologia intrinseca dell'epistemologia pedagogica, laddove questa attinge a canoni di legalità teoretica, esibisce una struttura articolata in due versanti, il primo dei quali è intitolato alla visione assiologica e teleologica che presidia gli impervi sentieri dell'avventura esistenziale dell'uomo, mentre il secondo impegna le proprie cifre gnoseologiche nelle ontologie regionali delle scienze psicologiche. La meta ideale che poniamo all'orizzonte teleologico dell'esperienza educativa ruota attorno al concetto di civiltà, inteso nell'integralità della sua complessa stratificazione semantica, così come questa si è storicamente formata nel corso della cultura occidentale. Nella nostra personale concezione, tale concetto va per altro inteso e impostato secondo una duplice significazione e in relazione a un doppio orizzonte di riferimento, il primo dei quali trova il proprio baricentro teoretico nella fenomenologia della vita individuale, colta nella prismaticità dei suoi aspetti; mentre il secondo orizzonte trova espressione nella multiforme tessitura della vita sociale. L'articolazione del versante individuale trova espressione tanto nell'ambito dell'esperienza intellettuale e nella strutturazione delle qualità mentali che ne costituiscono la stoffa teleologica, quanto al livello dell'esperienza morale e nella formazione degli abiti virtuosi di cui si sostanzia la sua essenza pedagogica...

Il primo testo è di Bertrand Russell (1990), il secondo è una parafrasi enfiata del primo. Il primo è chiaro, semplice e conciso; il secondo è

complicato, prolisso (lo supera di circa quattro volte in estensione) e inevitabilmente poco chiaro. Il punto è che il *contenuto concettuale* (ossia, ciò che conta nei termini di un discorso scientifico) è praticamente il medesimo. Pertanto, il secondo testo è inutilmente prolisso e complicato, e per di più finisce col perdere in chiarezza. L'efficacia comunicativa del primo testo ai fini della comprensibilità del suo contenuto concettuale è pertanto superiore, e volendo veicolare tale contenuto sarebbe bene affidarsi al primo testo anziché al secondo. Si potrebbe obiettare che, sebbene sia esposto chiaramente, il contenuto del testo di Russell è piuttosto banale e scontato, oltre a risultare opinabile. Ma il punto sta proprio qui. Ci possiamo rendere conto pienamente della banalità delle asserzioni di Russell e del loro carattere opinabile (in questo scritto, in sostanza, Russell propone una concezione herbartiana secondo cui il sapere pedagogico sarebbe costituito dal raccordo tra un discorso sugli scopi, di spettanza della filosofia, e un discorso sui mezzi, appannaggio della psicologia), proprio grazie alla chiarezza con cui tali asserzioni sono espresse (altrove Russell [1969a, 1969b] pronuncia una serrata difesa dello scrivere chiaro). Viceversa, la prosa carica di paludamenti retorici e di terminologie sofisticate del secondo testo (che si limita a riproporre le tesi del primo) può creare in un lettore ingenuo una falsa impressione di rilevanza (ma uno spirito smaliziato coglie subito che l'autore sta menando il can per l'aia).

Ovviamente, quanto mostrato non implica che un testo complicato e prolisso nasconda sempre contenuti banali. Certamente un testo con tali caratteristiche può avere un contenuto ricco e importante, ma la questione è che l'assenza di chiarezza ne può pregiudicare la piena comprensione. Pertanto, risulta preferibile veicolare tale contenuto in forme attente alla sua comprensibilità. A questo proposito, riteniamo che la scrittura pedagogica debba regolarsi secondo il principio fissato da Agostino d'Ippona nel *De Magistro*, ossia il "principio pragmatico" (cfr. Simone, 1992, pp. 77-8) dell'attenzione al destinatario del messaggio. «Prima di averla scoperta, questa parola era per me solo un suono: ho appreso che fosse proprio un segno, quando ho trovato di quale cosa fosse segno» (*De Magistro*, 10.33). In altri termini, una parola non è un segno in sé, lo diventa soltanto quando è un segno per il destinatario, ossia quando questi è in grado di comprenderne il significato. Parallelamente, uno scritto pedagogico dovrebbe preoccuparsi della comprensibilità del messaggio per il destinatario.

Un altro paio di rapidi esempi, relativi – invece – a interventi orali nel contesto di Convegni pedagogici.

Primo esempio. Il bambino della scuola d'infanzia è continuamente immerso in *accecati epifanie estetiche*.

Molto suggestivo, ma cosa s'intende con quest'ultima espressione (quella in corsivo)? Il relatore non si preoccupò minimamente di chiarirlo, lasciando all'ascoltatore l'onere dell'interpretazione di un enunciato fortemente ambiguo. Ma se l'ambiguità è un valore nel linguaggio poetico, essa è però del tutto indesiderabile nella prosa scientifica.

Secondo esempio. Il processo educativo è qualcosa di *inconoscibile*, perciò dobbiamo sottolineare l'*insufficienza della teoria* pedagogica attuale.

In questo caso, al di là dell'opinabilità delle asserzioni formulate (l'inconoscibilità del processo educativo da una parte e l'insufficienza della teoria dall'altra) è la loro connessione ad essere priva di validità logica: se il processo educativo è inconoscibile non ha senso parlare di insufficienza della teoria attuale, perché non si potrà mai dare teoria adeguata di qualcosa di inconoscibile.

I fattori che favoriscono la sopravvivenza di forme di scrittura che, nel contesto di una pedagogia come disciplina scientifica, dovrebbero risultare superate, sono probabilmente più d'uno.

Da un lato può influire la tradizione culturale del nostro Paese, con la tendenza a identificare la prosa colta con lo *stile retorico*, spesso incline non alla mera eloquenza ma all'espressione ampollosa, prolissa ed enfatica, a inutili voli pindarici. Una tendenza oggi indubbiamente indebolita, ma che trova nella prosa pedagogica ancora qualche isola di sopravvivenza. Probabilmente, ciò è dovuto alla sua sinergia con un'altra tendenza deteriore di taluni ambiti della nostra cultura nazionale, dalla quale non è esente nemmeno la comunità pedagogica. Ci riferiamo al cosiddetto *lorianismo*, come lo definì Gramsci (1975, *Quaderno 28*) (dal nome del professor Achille Loria, economista e sociologo positivista), ossia a una vena di disorganicità e di pressapochismo nell'attività scientifica, alla propensione all'espressione brillante e all'originalità a ogni costo, invece che alla fatica del concetto e al rigore del pensiero.

Ma il lorianismo e il vezzo retorico sono vizi che vengono dal passato, e dai quali la pedagogia si sta da tempo gradualmente affrancando. A complicare la questione, su questi vizi antichi sono però sopravvenute nuove tendenze deteriori, connesse alle *mode culturali postmoderniste*.

Com'è noto, in ambito filosofico il "postmoderno" rappresenta una categoria legata – grosso modo – all'idea del tramonto delle grandi nar-

razioni di senso tipiche della modernità (i cosiddetti metaracconti), e della ragione di tipo illuminista, alla quale farebbe seguito l'avvento di forme di pensiero debole e di razionalità limitata. Il postmoderno è diventato quasi lo *Zeitgeist* della nostra epoca. In questo quadro, i principali esponenti della corrente *post-strutturalista* – Derrida, Deleuze, Guattari ecc. – hanno inaugurato anche una nuova forma di scrittura, che nell'intento di decostruire le strutture del discorso di genere "forte", tipiche della modernità, tende a sovvertirne i canoni e l'andamento. Ne risulta una scrittura suggestiva ma complessa e non di rado oscura, che trova la propria giustificazione nell'intento su indicato. Tuttavia, la notorietà e il prestigio culturale raggiunto da questi autori, nonché l'indubbio fascino del loro modo di esprimersi, hanno fatalmente fatto tendenza, creando una moda culturale e generando così una tendenza a imitare la loro prosa al di là dell'orizzonte in cui questa si iscriveva e trovava giustificazione. Sono così fioriti modi di scrivere involuti e oscuri, che imitano con dubbi risultati gli autori post-strutturalisti. I rischi di questa tendenza deteriore, che ha contaminato anche la pedagogia, sono stati resi manifesti dal cosiddetto "affare Sokal" (Sokal, Bricmont, 1999).

Alan Sokal è un professore di fisica dell'Università di New York. Infastidito dall'uso disinvolto di concetti e terminologie proprie dell'ambito scientifico da parte degli autori di tendenza post-strutturalista e dalle caratteristiche spesso involute del loro discorso, egli mette in atto un'atroce beffa ai danni della rivista americana di studi culturali "Social Text", che è solita ospitare contributi di matrice post-modernista. Sokal costruisce un articolo parodia che miscela citazioni di eminenti intellettuali francesi e americani sulle (presunte) implicazioni filosofiche di concetti delle scienze naturali e matematiche con discorsi totalmente oscuri e privi di senso, disseminati di assurdità e inferenze arbitrarie (veri e propri *non sequitur*). La rivista pubblica il suo articolo con grande risalto, e subito dopo egli svela la totale infondatezza del suo contenuto, provocando un discreto terremoto. Il fatto che una redazione di una rivista specializzata non sia riuscita ad accorgersi di trovarsi di fronte a un articolo parodia privo di qualsiasi validità mostra in modo evidente come una scrittura oscura e involuta – che si presenta con un'aura di profondità solo in forza della sua indecifrabilità – possa portare alla perdita della possibilità di controllo sulla fondatezza del contenuto esposto. E l'impossibilità di formulare un giudizio razionale sulla validità del contenuto, a causa della sua oscurità, rappresenta la negazione dello spirito scientifico.

Si noti bene che non stiamo rivolgendo questa critica direttamente ai capiscuola del post-strutturalismo (i Derrida, i Deleuze ecc.). Come si è detto, il loro modo di scrivere è diretto a sovvertire l'*ordine del discorso*, così da decostruirne le strutture sclerotizzate, e va perciò valutato alla luce di questo intento. La critica è diretta ai loro incauti emuli. Giocare a fare il post-modernista, baloccandosi con un linguaggio oscuro e con una prosa involuta, che si pretende segno di una profondità destinata a non vedere mai la luce, rappresenta un vizzo dannoso per la pedagogia: ostacola la sua crescita critica e crea una grave frattura col mondo delle pratiche educative, i cui operatori reagiscono con fastidio a forme di testualità incomprensibili e inutili rispetto ai problemi concreti della formazione.

Concludendo, il vizzo retorico tradizionale, i residui di lorianismo e le mode post-moderniste vanno viste come patologie della scrittura pedagogica, come malattie dalle quali va guarita la prosa della nostra disciplina. La cui salute può essere ristabilita soltanto attraverso una terapia basata sulla *fatica del concetto* e il *rigore del discorso*.

2. Chiarezza concettuale e coerenza argomentativa

Come si è detto, se gli scopi dello scrivere di pedagogia riguardano il chiarimento dei concetti impiegati per impostare i problemi educativi e la giustificazione delle ipotesi di lavoro avanzate per risolverli, tale forma di scrittura dovrebbe essere caratterizzata da *chiarezza concettuale* e *coerenza argomentativa*. Occorre, perciò, comprendere la logica intrinseca di questi canoni e tendere a realizzarli nel modo migliore nelle pratiche della scrittura (ovviamente, l'argomentazione perfetta e la chiarezza cristallina sono mete ideali, si tratta di muovere nella loro direzione). In realtà, l'analisi di tali canoni richiederebbe un intero trattato, perciò ci limiteremo a un cenno sommario.

In primo luogo, se si considera la pedagogia come una disciplina scientifica ci si impegna circa la forma specifica di testualità che le è pertinente. Difatti, la forma testuale di un saggio scientifico è quella argomentativa. Beninteso, ciò non significa che altri generi testuali siano estranei alla pedagogia, che anzi tende ad avvalersi di testualità sia narrative che regolative. Ma nel quadro della scrittura pedagogica come saggio scientifico è la testualità argomentativa che assume la funzione di cornice del discorso, mentre altre forme testuali vengono a svolgere una funzione accessoria o di appoggio. Questo significa che la funzione della scrittura pedagogica non è né di tipo emotivo, né poetico, bensì

di carattere strettamente cognitivo. In altre parole, si tratta di *definire problemi, formulare tesi* ad essi relative e *dare le ragioni* che supportano la loro validità. Un saggio pedagogico dovrebbe essere scritto in modo tale da permettere la *critica razionale* di questi tre aspetti.

Il *problema* prescelto dovrebbe essere delimitato e definito con una certa chiarezza, non basta alludere genericamente a una questione problematica lasciandola a uno stato non ben determinato. Idealmente dovrebbe essere possibile criticare il genere di domanda intrinseca al saggio: se la questione posta è rilevante rispetto alla problematica generale. In altre parole, il *frame* del saggio dovrebbe essere esplicito, cosicché – in linea di principio – sia possibile replicare: la domanda giusta da porsi non è questa ma quest'altra, perché ecc.

La *tesi* del saggio, espressa da una singola asserzione o da un complesso di asserzioni, dovrebbe rappresentare un tentativo di risposta al problema. Una risposta che, sebbene non necessariamente risolutiva, costituisca almeno un passo in avanti. La tesi dovrebbe essere formulata con la massima chiarezza, definendo espressamente i termini impiegati quando non siano di uso comune o di livello manualistico (e quindi presumibilmente presenti nell'enciclopedia del destinatario). Inoltre la sua connessione col problema, ove non immediatamente trasparente, va esplicitata e motivata. Dovrebbe essere possibile criticare razionalmente tale connessione, e quindi la fecondità della tesi rispetto al problema, cosicché – in linea di principio – sia possibile replicare: questa non è una buona risposta al problema, perché ecc.

L'*argomentazione* rappresenta il *ragionamento* attraverso il quale si tenta di giustificare la tesi. Difatti, argomentare significa dare le *ragioni* di un'asserzione (cfr. Iacona, 2005; Santambrogio, 2006). Si tratta cioè di chiarire i motivi che supportano la validità della tesi o almeno la sua plausibilità, dato che raramente si riesce a portare ragioni veramente conclusive. Un'argomentazione è valida se è *fondata* e *coerente*. Un'argomentazione è *coerente* se sussiste un nesso logico (di genere deduttivo o induttivo) tra le ragioni addotte e la tesi, ossia se da tali ragioni consegue effettivamente la tesi, o almeno una sua maggiore plausibilità. In altre parole, le ragioni svolgono logicamente il ruolo di premesse, la tesi quello di conclusione. Se il nesso tra premesse e conclusione è indiretto, la catena argomentativa dovrebbe essere chiarita nei suoi passaggi. D'altra parte, per essere valida, un'argomentazione deve poggiare su premesse *fondare*, vuoi perché suffragate da prove empiriche, vuoi perché derivabili da conoscenze accettate nella comunità scientifica. La qualità di un'argomentazione dipende anche dal profilo lessicale e sintattico

della scrittura: usare un linguaggio chiaro e sobrio e una forma semplice e ordinata rende maggiormente trasparente il ragionamento e permette una sua migliore comprensione e valutazione (cfr. De Mauro, 1980). Dovrebbe essere possibile criticare razionalmente un'argomentazione in relazione sia alla sua coerenza sia alla sua fondatezza, cosicché – in linea di principio – sia possibile replicare: queste ragioni non sono fondate, perché ecc.; oppure: date queste ragioni non ne segue la tesi, perché ecc.

Ritengo che lo stato della saggistica pedagogica, nel senso in cui l'ho qui intesa, rispetto a questi canoni (che avrebbero bisogno di un'illustrazione molto più estesa e approfondita) sia spesso poco soddisfacente, si tratta di muovere nella loro direzione.

La chiarezza di un'argomentazione poggia però in modo determinante sulla chiarezza dei concetti usati. Pertanto, in un saggio scientifico è cruciale l'accuratezza concettuale. Qui si dovrebbe introdurre la distinzione tra *approccio analitico* e *approccio dialettico* al trattamento dei concetti. Ma, per motivi di spazio, ci limiteremo ad accennare all'approccio analitico. Tralasciamo la complessa questione dell'alternativa tra *olismo* (il significato del concetto deriva dal suo uso nel contesto della frase) e *atomismo* (il significato del concetto è preliminare al suo uso e influenza il senso della frase), assumendo la sussistenza di qualcosa di simile a un circolo semantico tra il concetto e la frase.

Sulla scorta della modificazione compiuta da Church (1951) della logica semantica di Frege (1891; 1892), assumiamo che il significato di un concetto abbia una doppia dimensione: il *riferimento* (l'oggetto designato) e il *senso* (il modo di presentare tale oggetto). Ciò premesso, lo scopo fondamentale da porsi è quello di garantire la chiarezza del concetto, fissandone un *senso* privo di *ambiguità*. Inoltre, almeno per i *concetti empirici* (utilizzabili, cioè, in proposizioni verificabili attraverso l'esperienza), occorre indicare con precisione il *riferimento*, evitando qualsiasi *vaghezza* in merito. Nel primo caso, si tratta di stabilire *cosa s'intende col termine x*; nel secondo caso di fissare *a cosa si riferisce il termine x*. Per stabilire il senso, o *intensione*, del concetto si tratta di darne una *definizione* che ne specifichi i tratti semantici (le proprietà) e la loro connessione; per fissare il suo riferimento, o *estensione*, si deve determinare l'insieme degli oggetti designati dal termine concettuale. Il concetto può pertanto risultare affetto da una delle due patologie (Sartori, 2011) (o da entrambe): l'*ambiguità*, qualora non siano ben chiariti i tratti semantici collegati al termine; e la *vaghezza*, qualora non sia ben determinato l'insieme di oggetti designato dal termine. Per garantire una scrittura caratterizzata dalla chiarezza concettuale occorre definire i

termini cruciali preliminarmente al loro uso (sulla definizione cfr. Copi, 1964), scongiurandone tanto l'ambiguità quanto la vaghezza, altrimenti il significato del discorso diventerà equivoco od oscuro.

Solo la *fatica del concetto* e il *rigore del discorso* possono dare una dimensione scientifica alla scrittura pedagogica.

Riferimenti bibliografici

- Agostino d'Ipbona (1993), *De Magistro*, Mursia, Milano.
- Bianchi C. (2006), *Capire e farsi capire: pragmatica*, in C. Bianchi, N. Vassallo (a cura di), *Filosofia della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Bonomi A. (a cura di) (2001), *La struttura logica del linguaggio*, Bompiani, Milano.
- Brandom R. B. (2002), *Articolare le ragioni*, Il Saggiatore, Milano.
- Church A. (1951), *La necessità di entità astratte nell'analisi semantica*, in A. Bonomi (a cura di), *La struttura logica del linguaggio*, Bompiani, Milano.
- Copi I. (1964), *Introduzione alla logica*, il Mulino, Bologna.
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- Dummett M. (2001), *Origini della filosofia analitica*, Einaudi, Torino.
- Frege G. (1891), *Funzione e concetto*, in Id., *Senso, funzione e concetto. Scritti filosofici 1891-1897*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Frege G. (1892), *Senso e denotazione*, in Id., *Senso, funzione e concetto. Scritti filosofici 1891-1897*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Frege G. (2005), *Senso, funzione e concetto. Scritti filosofici 1891-1897*, Laterza, Roma-Bari.
- Gramsci A. (1975), *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino.
- Habermas J. (1997), *Teoria dell'agire comunicativo*, il Mulino, Bologna.
- Iacona I. (2005), *L'argomentazione*, Einaudi, Torino.
- Marconi D. (2014), *Il mestiere di pensare*, Einaudi, Torino.
- Metelli Di Lallo C. (1978), *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova.
- Preti G. (1968), *Retorica e logica*, Einaudi, Torino.
- Russell B. (1969a), *Come scrivo*, in Id., *Ritratti a memoria*, Longanesi, Milano.
- Russell B. (1969b), *In difesa del pensare chiaro*, in Id., *Ritratti a memoria*, Longanesi, Milano.
- Russell B. (1990), *Educazione e disciplina*, in Id., *Elogio dell'ozio*, Tea, Milano.
- Santambrogio M. (2006), *Manuale di scrittura (non creativa)*, Laterza, Roma-Bari.
- Sartori G. (2011), *Logica, metodo e linguaggio nelle scienze sociali*, il Mulino, Bologna.
- Scheffler I. (1972), *Il linguaggio della pedagogia*, La Scuola, Brescia.
- Simone R. (1992), *Semiologia agostiniana*, in R. Simone, *Il sogno di Saussure*, Laterza, Roma-Bari.
- Sokal A., Bricmont J. (1999), *Imposture intellettuali*, Garzanti, Milano.