

SAGGI – ESSAYS

LA DISTINZIONE FILOSOFICA FRA CONOSCERE-CHE E CONOSCERE-COME

di Vincenzo Fano

Si discute la distinzione ryleana fra sapere-che e sapere-come nonché la tesi secondo cui il secondo sarebbe riducibile al primo. Si distingue fra una tesi psicologica e una logica. Tale riduzione, dal punto di vista psicologico, è senz'altro falsa, come attestano ampie evidenze empiriche. D'altra parte, ci sono almeno due tentativi recenti di riduzione logica che vengono analizzati criticamente, quello di Krupski e Rodin (2017) e quello di Stanley (2011). Nessuno dei due è del tutto adeguato.

Rylean distinction between knowing-that and knowing-how together with the thesis of the reducibility of the latter to the former are presented. A distinction between a psychological and a logical reduction is proposed. The former is surely false, as certified by plenty of experimental data. On the other side, there are at least two recent attempts of logical reduction, which are critically investigated: Krupski and Rodin (2017), Stanley (2011). Both are partially problematic.

1. L'intellettualismo di Aristotele

Molti ricorderanno quel bel film del 1964 diretto da Hawks con Rock Hudson, *Lo sport preferito dall'uomo*. Roger, il protagonista, è molto conosciuto e stimato per aver scritto un ottimo e parecchio utilizzato manuale di pesca sportiva. Tuttavia Roger non

ha mai pescato in vita sua. Roger viene però costretto a partecipare, per ragioni di marketing, a una gara di pesca, dove ovviamente capiteranno molte situazioni esilaranti. Dunque, descrivere come si fa qualcosa e farla sembrano essere due capacità alquanto diverse.

Inoltre, quasi tutti sanno andare in bicicletta, ma pochi saprebbero spiegare nei dettagli come si fa ad andare in bicicletta. Perciò, non solo si può sapere senza saper fare, ma si può anche saper fare senza sapere.

Muovendo forse da situazioni molto comuni analoghe a queste, Aristotele (*Etica nicomachea*, 1139b, p. 14ss.) distingue fra “scienza (*episteme*)” e “arte (*technè*)”: la prima è una disposizione che dirige la dimostrazione e riguarda ciò che non può essere diverso da come è; la seconda, invece, è una disposizione accompagnata da ragionamento che dirige il produrre e riguarda ciò che può essere diverso da come è. In altre parole, sia la scienza che l’arte sono disposizioni (*hexis*), capacità, abitudini. Si può anche affermare che, il sapere per Aristotele non è, come per noi, un insieme di enunciati, ma qualcosa che si possiede e che può essere applicato. Tuttavia, la differenza principale fra scienza e arte sta nel fatto che la prima è rappresentabile come un insieme di leggi o principi, mentre la seconda come un insieme di precetti o regole. La prima procede per dimostrazioni, la seconda per ragionamenti. Dunque, in fondo, l’arte è un tipo particolare di scienza applicata a ciò che è mutevole.

Se il punto di vista di Aristotele, che potremmo chiamare “intellettualistico”, fosse corretto, allora non ci sarebbe nulla di strano nel fatto che Roger abbia scritto un ottimo manuale di pesca senza essere mai andato a pescare. E, inoltre, ne seguirebbe che siamo ignoranti noi che sappiamo andare in bicicletta senza saper raccontare come si fa ad andarci. Con un po’ di applicazione, se sappiamo andare in bicicletta, dovremmo anche riuscire a spiegare come si fa.

D’altra parte, si potrebbe anche sostenere che Aristotele sia radicalmente antintellettualistico, poiché egli considera sia la scienza che l’arte come disposizioni, cioè come capacità. Senza

approfondire ulteriormente tale questione, ribadiamo però che l'intellettualismo di Aristotele sta nel considerare almeno in parte omogenee arte e scienza: entrambe si basano sull'intelletto, anche se, a causa della differenza dell'oggetto, l'arte è molto più frammentata e incerta che la scienza.

Aristotele affronta lo stesso argomento all'inizio della *Metafisica* (981a, p. 1ss.). Qui egli introduce la nozione di "empiria", cioè una forma elementare di conoscenza del particolare, mentre l'arte è comunque "conoscenza dell'universale". La differenza tra empiria e arte spiega perché gli empirici a volte riescono anche meglio di coloro che possiedono la teoria senza la pratica.

In quel brano emerge con chiarezza l'intellettualismo aristotelico: l'empirico sa che Callia va curato con il tal rimedio, il medico, invece, che la *malattia* di Callia si cura con quel rimedio. Tuttavia, l'empirico sa riconoscere che i sintomi di Callia vanno curati con quella medicina, mentre il teorico magari non riesce a diagnosticare la malattia di Callia. Per questa conoscenza dell'universale i "tecnici" vanno valutati più degli "empirici". Notiamo, inoltre, che, per Aristotele, la scienza, come abbiamo già detto, è superiore all'arte, poiché concerne ciò che resta sempre uguale a se stesso.

Per concludere la presentazione delle riflessioni di Aristotele sul problema del sapere e del saper fare, si può affermare che egli considera il secondo come una sottospecie del primo¹.

2. L'antiintellettualismo di Gilbert Ryle

In epoca contemporanea, il dibattito sulla distinzione aristotelica fra arte e scienza è stato inaugurato dal celebre capitolo II di *Il concetto di mente* scritto da Gilbert Ryle (1949). Qui l'autore in-

¹ Non mi occuperò dell'enorme importanza del saper fare per il sapere, attestato da innumerevoli esempi non solo nella psicologia dell'apprendimento, ma anche nella storia delle scienze (Russo, 2015).

troduce la distinzione tra conoscere-che (*knowing-that*) e conoscere-come (*knowing-how*). Esistono conoscenze per le quali possiamo chiedere una giustificazione (-che) e conoscenze per le quali non ha senso chiedere una giustificazione (-come). Giocare a scacchi, dire battute, parlare correttamente una lingua sono competenze o abilità e non il frutto dell'applicazione di regole. In realtà, Ryle segue Aristotele nel considerare sia il conoscere-che che il conoscere-come come delle disposizioni. D'altra parte, egli rifiuta di assimilare il secondo tipo di conoscenze al primo, come fa, invece, lo Stagirita². Ryle denuncia una vera e propria "leggenda intellettualistica", secondo la quale, quando giochiamo a scacchi, ad esempio, faremmo *due* cose: da un lato ripasseremmo esplicitamente le regole del gioco e dall'altro le applicheremmo muovendo i pezzi. È evidente quanto sia contro-intuitiva questa ricostruzione.

Inoltre Ryle (1945) propone un argomento contro l'assimilazione della conoscenza-come alla conoscenza-che che avrebbe una portata non solo empirica. Ipotizziamo per assurdo che ogni conoscenza-come presupponga una conoscenza-che. Come facciamo a sapere che quella determinata conoscenza-che è il presupposto per applicare una certa conoscenza-come? Occorre un'altra conoscenza-che che faccia da ponte fra le due. Ma chi ci dice che questa nuova conoscenza ponte sia proprio quella corretta? Ce ne vuole un'altra e così via all'infinito.

Questo argomento di Ryle ricorda un celebre dialogo sul paradossale zenoniano di Achille e della tartaruga proposto dal matematico e scrittore inglese Lewis Carroll (1895) – l'autore di *Alice nel paese delle meraviglie* – che, sulla rivista filosofica *Mind*, immagina che il Piè veloce abbia raggiunto la tartaruga e si sia seduto comodamente su di essa. Quest'ultima stupita gli chiede come abbia fatto a riprenderla. Il guerriero greco le risponde semplicemente che c'è riuscito – *solvitur ambulando* (si risolve camminando) – e allora l'animale gli propone un regresso all'infinito ancora più diffi-

² Qui assimiliamo in modo un po' sommario la distinzione aristotelica a quella ryleana.

cile di quello zenoniano, che possiamo riassumere così in linguaggio moderno, senza travisarne però il senso originale: in un sistema formale L il teorema a è derivabile sulla base delle regole di inferenza R dagli assiomi S . Questa derivazione, tuttavia, non è un teorema di L . Allora dobbiamo introdurre un sistema formale L_1 in cui dagli assiomi S_1 e dalle regole R_1 sia derivabile il teorema “se S e R allora a ”. Ma questa derivazione, a sua volta, non è una proposizione di L_1 . Per cui dovremo introdurre un ulteriore sistema formale L_2 ecc. In base alle nostre conoscenze di oggi, il regresso si potrebbe interrompere se per il sistema formale L valesse il meta-teorema di deduzione, cioè se valesse “se a è un teorema nel sistema L , allora $S \rightarrow a$ è un teorema di L ”. E questo in effetti accade per il calcolo proposizionale e per il calcolo dei predicati del primo ordine, cioè per la cosiddetta “logica classica”. Tuttavia il meta-teorema di deduzione non sempre vale, per cui non tutti i tipi di ragionamento validi possono evitare il regresso all’infinito proposto da Ryle³. Inoltre non sempre è possibile rappresentare le nostre conoscenze-che mediante un linguaggio formale.

Come osserva al riguardo il filosofo wittgensteiniano Peter Lynch (1958), la morale di Lewis Carroll è che «l’effettivo processo di trarre un’inferenza, che è dopo tutto il cuore della logica, è qualcosa che non può essere rappresentato come una formula logica» (p. 57).

Tornando all’argomento di Ryle, notiamo che esso sembra dimostrare quello che a volte è chiamato l’“antintellettualismo radicale”, cioè la tesi secondo cui non solo la conoscenza-come non è riducibile alla conoscenza-che, ma addirittura varrebbe il contrario, o quantomeno ogni conoscenza-che presupporrebbe una conoscenza-come.

Prima di concludere questa disamina dell’anti intellettualismo di Ryle, notiamo che non bisogna confondere due diverse questioni (Krupski & Rodin, 2017): da un lato quella psicologica, cioè

³ Su questo tema si veda Rodin e Krupski (2017).

se effettivamente la nostra conoscenza-come sia di fatto una conoscenza-che; e, dall'altro, quella logica, cioè se tutta la conoscenza-come sia riconducibile o rappresentabile nei termini di conoscenza-che.

Per chiarire questa contrapposizione, si potrebbe anche utilizzare la distinzione fra conoscenze implicite ed esplicite: la domanda psicologica sarebbe, in questo caso, se tutte le nostre conoscenze-come sono esplicitamente anche delle conoscenze-che. La domanda logica, invece, sarebbe se tutte le conoscenze-come potrebbero essere implicitamente delle conoscenze-che.

Ryle porta argomenti a favore dell'anti-intellettualismo sia dal punto di vista psicologico, mostrando la poca intuitività della tesi secondo cui quando giochiamo a scacchi facciamo due cose, sia dal punto di vista logico, mostrando che la riduzione della conoscenza-come a conoscenza-che porterebbe a un regresso all'infinito.

3. L'aspetto psicologico della conoscenza-come

Per quanto riguarda l'aspetto psicologico della questione, Wallis (2008) ha raccolto una notevole quantità di letteratura scientifica a favore dell'impossibilità di ricondurre la conoscenza-come alla conoscenza-che. In tal modo egli ha dato una salda base sperimentale alla tesi ryleana secondo cui (ad esempio) quando giochiamo a scacchi non facciamo due cose, ma una sola, cioè non giochiamo e allo stesso tempo ripassiamo le regole del gioco. Innanzitutto, se facessimo due cose, avremmo una capacità introspettiva molto maggiore, mentre accade che molto spesso non siamo in grado di spiegare come abbiamo realizzato ciò che facciamo⁴. In secondo luogo, alcuni sono in grado di portare a ter-

⁴ Enrico Fermi, che oltre a un ottimo teorico, era anche un grande sperimentatore, quando gli chiedevano come gli era venuto in mente di fare quella data operazione, rispondeva scherzosamente "intuito fenomenale" (Segré & Hoerlin, 2017, p. 132).

mine compiti complessi, come, ad esempio, guidare un'auto, anche durante una fase di sonno profondo. Questo è un indizio a favore del fatto che il saper fare non è un consapevole seguire delle regole. Inoltre, pazienti con gravi danni neurologici alla memoria sono in grado di apprendere più o meno come i normodotati. Questo fenomeno fa sospettare che l'apprendimento, almeno in parte, non sia consapevole. Anche animali semplici sono in grado di mettere a punto complessi manufatti, pur avendo un sistema nervoso abbastanza semplice: si pensi alle api mellifere, che di certo non sono consapevoli delle regole architettoniche sulla base delle quali costruiscono l'alveare⁵. Ancora, sperimentalmente, l'acquisizione della capacità di fare qualcosa aumenta indipendentemente dal grado della capacità di descriverlo. Infine, i dati provenienti dal *brain imaging* mostrano che l'acquisizione di abilità fisiche comporta la modifica di parti del cervello diverse da quelle preposte al lavoro cosciente.

Stabilito che psicologicamente il conoscere-come non è una specie di conoscere-che, resta il compito di mettere a punto un buon modello cognitivo di che cosa sia di fatto il conoscere-come. Provo qui a esporre quello che sono riuscito a comprendere della proposta di Wallis, integrando e semplificando.

Diciamo che C è un sistema in grado di rappresentare e T è un compito. Dobbiamo possedere una buona descrizione di T, cioè una funzione che stabilisca quali sono gli output soddisfacenti di C e del suo ambiente rispetto ai possibili input a cui va incontro C. Dobbiamo inoltre essere sicuri che C realizzi T sulla base delle leggi fisiche che lo governano e non in modo casuale. Cioè che C realizzi T in accordo con la sua struttura effettiva. Infine, C deve rappresentarsi⁶ almeno in parte T.

⁵ È interessante il fatto, già notato da Darwin, che le cellette esagonali degli alveari sono un'ottima tassellazione dello spazio, che fa risparmiare tempo ed energia, e le api le costruiscono in modo istintivo (Fano, 2011).

⁶ Wallis afferma che il sistema C deve essere un "cognizer". Ho interpretato in modo un po' più esplicito questa condizione, attribuendo a C la capacità

In altre parole, possiamo dire che C conosce-come fare T se:

- C realizza la funzione che descrive T;
- tale realizzazione è governata dalle leggi fisiche che valgono per C;
- C si rappresenta almeno in parte T.

Quella appena proposta è una definizione sommaria di un sistema cognitivo che realizza una conoscenza-come. Ad esempio, “Bill sa nuotare” significa che le leggi fisiche che governano Bill sono tali che se mettiamo Bill in acqua non annega⁷, e Bill è in grado di immaginare a grandi linee che cosa dovrebbe fare se cadesse in acqua.

Di certo questo non basta a chiarire che cosa sia una conoscenza-come, ma è un possibile punto di partenza integrabile nel programma di ricerca delle scienze cognitive.

4. La questione logica

Come abbiamo già visto, nel caso in cui le conoscenze-che siano rappresentabili all'interno di un linguaggio formale, non vale più l'argomento ryleano della necessità di coinvolgere in un regresso all'infinito le conoscenze-come per comprenderle e valutarle: tale argomento viene infatti bloccato se in quel sistema vale il meta-teorema di deduzione. D'altra parte, sappiamo che non sempre le conoscenze-che possono essere rappresentate mediante un linguaggio logico e inoltre non sempre vale il meta-teorema di deduzione. In anni recenti è stato proposto un nuovo tentativo di ridurre logicamente le conoscenze-come a quelle -che, argomento che merita di essere discusso (Stanley, 2011; Stanley & William-

di rappresentare un processo mediante un altro processo. Un presupposto senz'altro un po' misterioso, ma presente al cuore delle scienze cognitive.

⁷ Si noti il carattere controfattuale della definizione proposta.

son, 2001). Seguiamo soprattutto la proposta di Stanley, che è più articolata.

Stanley (2011) nel primo capitolo del suo libro prova a confutare l'argomento principale di Ryle, cioè quello del regresso all'infinito. Non si avvede però che l'autore di *Il concetto di mente* non sta attaccando la questione psicologica della riduzione del conoscere-come al conoscere-che, bensì quella logica. Egli, cioè, sta proponendo un vero e proprio argomento a priori⁸ secondo cui non si può dare conoscenza-che senza conoscenza-come. Stanley, invece, è convinto che Ryle attribuisca all'intellettualismo la tesi evidentemente falsa secondo cui la conoscenza-come sarebbe sempre psicologicamente accompagnata da una conoscenza-che. E quindi accetta la confutazione del riduzionismo psicologico del conoscere-come al conoscere-che, riservandosi di mostrare nel capitolo successivo come mettere a punto una riduzione logica⁹. Dunque, questa prima parte della sua proposta non sembra centrare l'obbiettivo che si era prefissato. Vediamo allora la *pars costruens* del discorso di Stanley.

Stanley si avvale di un'applicazione della semantica formale di Montague al caso delle domande (Karttunen, 1977). L'approccio di Montague al linguaggio naturale è basato, in primo luogo, sull'idea che il significato è interpretabile in termini di valore di verità, cioè, in parole povere, si comprende il significato di un enunciato quando si sa come sarebbe il mondo se fosse vero. In secondo luogo, Montague si avvale di una logica intensionale, ovvero che utilizza non solo enunciati e valori di verità, ma anche proposizioni e concetti.

⁸ Sono scettico sulla possibilità di argomentare a priori senza usare strumenti logici. Infatti abbiamo esaminato una prima riformulazione logica della proposta di Ryle (Krupsky & Rodin, 2017), e adesso stiamo per discutere quella sempre logica di Stanley.

⁹ Invece Wallis (2008) non si rende conto che la proposta di Stanley e Williamson (2001) è di natura logica e non psicologica. Per questa ragione ritiene erroneamente di poterla confutare con la letteratura psicologica a cui abbiamo già accennato.

Consideriamo l'esempio di domanda "dove è la bicicletta?". Per identificare il suo significato in modo vero-funzionale la consideriamo nel discorso indiretto: "Anna sa dove è la bicicletta". Chiamiamo questo enunciato "E". Secondo Karttunen, il significato di E è l'insieme delle *proposizioni*¹⁰ che lo rendono vero. Dunque il significato di E è: "le proposizioni vere tali che esiste un l tale che Anna sa che l è il luogo dove sta la bicicletta". Si noti che il significato di E è una funzione che va da proposizioni a valori di verità. Secondo Stanley¹¹, in modo analogo si può interpretare l'enunciato: "Anna sa (conosce-come) andare in bicicletta". Esso sarebbe "le proposizioni vere tali che esiste un m, tale che Anna sa che m è un modo di andare in bicicletta". Secondo questa prospettiva, conoscere-come fare x sarebbe sostanzialmente conoscere un certo modo w, tale che w è un modo di fare x.

Il libro di Stanley è lungo e complesso, per cui di certo non si può discutere la sua proposta in poche righe. L'idea è indubbiamente ingegnosa, ma sembra poggiare sulla premessa implicita che esista una descrizione proposizionale di "andare in bicicletta". Infatti Anna sa che m è un modo di andare in bicicletta. Tuttavia questa sua conoscenza-che o è un vuoto riferirsi all'andare in bicicletta, e allora la proposta di Stanley è veramente povera, oppure m può effettivamente essere descritto e allora torniamo al punto di partenza. In altre parole, per dare sostanza alla proposta di Stanley occorre che esista già una buona descrizione di come si fanno le cose, per cui in fondo essa sembra essere un po' una *petitio principii*.

5. Conclusioni

Riassumendo, le prove sperimentali che la tesi altamente controintuitiva dell'intellettualismo psicologico sia falsa sono ampie.

¹⁰ Si noti il carattere intensionale di questa nozione.

¹¹ Stanley applica alle "domande-come" (*how-question*) la semantica che Karttunen ha sviluppato per altri tipi di domande.

Resta da indagare sempre meglio la rilevanza dell'uso della conoscenza-che per acquisire conoscenza-come, cioè quanto precetti, ricette, manuali sono importanti nell'apprendimento di come si fanno le cose¹². Inoltre, occorre mettere a punto modelli sempre più precisi di come un sistema realizzi una conoscenza -come¹³. Si noti che la definizione sempre più completa di questi modelli produce nel contempo una sempre migliore rappresentazione di un sistema che conosce-come in termini di conoscenze-che.

Passando poi al problema logico, notiamo che il tentativo di difendere l'intellettualismo sulla base del teorema di deduzione è parziale e incompleto. Per quanto riguarda poi la recente proposta di riduzione della conoscenza-come a conoscenza-che mediante la semantica intensionale, essa si basa sull'assunto tutto da dimostrare che sia possibile una conoscenza-che sufficientemente completa dei processi in essere quando si realizza un compito complesso.

In conclusione, la problematica proposta da Aristotele all'inizio della *Metafisica* è ancora oggetto di un dibattito molto vivace.

Bibliografia

- Carroll L. (1895). What the tortoise said to Achilles. *Mind*, 4, 278-280.
- Fano V. (2011). Le api, l'altruismo e la selezione di gruppo. In A. Callanchi, L. Renzi & S. Ritrovato (a cura di), *Le api tra realtà scientifica e rappresentazione letteraria e artistica* (pp. 161-172). München: Martin Meidenbauer.
- Fantl J. (2017). Knowledge How. In E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Disponibile in <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/knowledge-how> [27 ottobre 2018].

¹² È interessante notare che l'uso ormai molto diffuso di risorse web per apprendere si avvale sia di conoscenze-che, espresse da post reperibili in blog, forum e homepage di istituzioni culturali, sia di conoscenza-come, illustrate da filmati reperibili su *youtube* che raffigurano i compiti che si vogliono apprendere.

¹³ Questo è particolarmente importante nella robotica, dove occorre descrivere esattamente i compiti da implementare.

- Karttunen L. (1977). Syntax and semantics of questions. *Linguistics and Philosophy*, 1, 3-44.
- Krupski V., & Rodin A. (2017). Knowing-how and the deduction theorem. *PhilSci-Archive*. Disponibile in <http://philsci-archive.pitt.edu/13284/> [27 ottobre 2018].
- Lynch P. (1958). *The idea of a social science and its relation to philosophy*. London: Routledge.
- Russo L. (2015). *Stelle, atomi e velieri*. Milano: Mondadori.
- Ryle G. (1945). Knowing-how and knowing-that. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 46, 1-16.
- Ryle G. (1949). *The concept of mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Segré G., & Hoerlin B. (2017). *Il Papa della fisica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Stanley J. (2011). *Knowing how*. Oxford: Oxford University Press.
- Stanley J., & Williamson T. (2001). Knowing How. *The Journal of Philosophy*, 98(8), 411-444.
- Wallis C. (2008). Consciousness, context, and know-how. *Synthese*, 160, 123-153.